

NORA SOLÍS ARONI

**PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA
BASADO EN ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y
TEXTUALES¹**

**READING COMPREHENSION PROGRAM
BASED ON DISCURSIVE AND TEXTUAL
STRATEGIES¹**

**PROGRAMME DE COMPRÉHENSION ÉCRITE
FONDÉ SUR DES STRATÉGIES DISCURSIVES
ET TEXTUELLES**

Resumen

El objetivo de este estudio fue mejorar los niveles de comprensión lectora, mediante la aplicación de un programa de intervención. Para lograrlo consideramos necesario partir de las diferentes voces que se ponen de manifiesto en el

-
- 1 *Efectos de la aplicación de un Programa de Intervención basado en el desarrollo de habilidades discursivas y textuales sobre la comprensión de textos expositivos y narrativos en estudiantes ingresantes a la Facultad de Química de la UNMSM (2015). Nora Solís Aroni. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación Superior en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.*
 - 1 *Effects of the implementation of an Intervention Program based on the development of discursive and textual skills on understanding expository and narrative texts for freshmen of the Faculty of Chemistry UNMSM (2015). Nora Solís Aroni. Thesis to be eligible for MA degree in Higher Education at the Peruvian University Cayetano Heredia. Lima, Peru.*

discurso, además de reconocer el aspecto formal de los esquemas textuales en el campo académico. Los resultados generales fueron significativos, sobre todo en la identificación de los géneros discursivos. Sin embargo, también, revela que aún persiste la dificultad para identificar las diferentes voces del discurso, los esquemas expositivos, la idea central y las ideas principales de un texto.

Palabras clave: Lingüística del discurso; lingüística del texto; situación comunicativa.

Abstract

This study aimed at improving reading comprehension levels through the implementation of an intervention program. In order to achieve this it was necessary to start from the different voices that show up in the discourse, and recognize the formal aspect of textual schemes in the academic field. The overall results were significant, especially in identifying discourse genres. However, it also discloses that the difficulty persists in identifying the different voices of the discourse, the expository outlines, the thrust and the main ideas of a text.

Key words: Discourse Linguistics; Text Linguistics; Communicative Situations.

Résumé

Le but de cette étude est d'améliorer les niveaux de compréhension écrite, par l'application d'un Programme d'intervention. Pour ce, nous considérons qu'il est nécessaire de partir des différentes voix qui se manifestent dans le discours, en plus de reconnaître l'aspect formel des schémas textuels dans le domaine académique. Les résultats globaux sont significatifs, surtout pour l'identification des genres discursifs. Néanmoins, la recherche révèle aussi que la difficulté persiste encore pour identifier les différentes voix du discours, les schémas argumentatifs, l'idée centrale et les idées principales d'un texte.

Mots clés: Linguistique du discours; linguistique du texte; situation de communication.

Fecha de recepción : 01/07/2015

Fecha de aceptación : 28/08/2015

Introducción

El siguiente artículo forma parte de un trabajo de investigación para medir las habilidades discursivas y textuales en la comprensión lectora de textos expositivos. El diseño es cuasiexperimental con dos grupos, uno experimental y otro de control. El estudio fue realizado el 2012 en la cátedra de Humanidades en la Facultad de Química e Ingeniería Química de la UNMSM. El objetivo fue medir los efectos de la aplicación de un programa de intervención basado en estrategias discursivas y textuales, siguiendo los principios de la lingüística del discurso y del texto. La intervención en el grupo experimental duró ocho semanas, luego de las cuales, en las ocho semanas restantes, se aplicó el Programa al grupo de control para igualarlos. Después, se analizaron los resultados. Estos mostraron ser estadísticamente significativos. Al final, se observó las competencias logradas por los estudiantes y las debilidades, que aún constituyen un problema de comprensión lectora. Este resultado permitió reforzar las estrategias discursivas y textuales de los estudiantes a fin de mejorar su comprensión lectora.

Antecedentes

En un estudio de Gutiérrez Romero (2011)², la autora realizó una investigación correlacional, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la mencionada universidad. En su estudio llega a la conclusión de que los bajos niveles de comprensión inferencial (79%) se relacionan con

2 *Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica* (2011). Tesis de Maestría presentada por Carmen Patricia Gutiérrez Romero. Facultad de Educación. UNMSM.

bajos niveles de aprendizaje significativo. Por lo que señala la necesidad de que los docentes incidan en el aprendizaje significativo, basado en la premisa de Ausubel, quien considera que el proceso de enseñanza aprendizaje debe partir de los conocimientos previos del alumno.

Otro estudio relevante es el de Aliaga Murray (2010)³. Esta es una investigación cuasiexperimental que correlaciona la inteligencia con la comprensión lectora y el rendimiento académico de estudiantes de 3.º de secundaria. La aplicación de un taller al grupo intervenido determinó el incremento significativo de una mayor habilidad de comprensión lectora textos narrativos en comparación a textos expositivos.

El enfoque de ambos estudios y de la mayoría de estudios de comprensión lectora en la UNMSM es de carácter pedagógico, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de ellos, nuestro estudio se centra en aspectos lingüísticos y discursivos que pueden brindar al estudiante una perspectiva más amplia, centrada en el propósito comunicativo, las voces discursivas y las circunstancias de la comunicación, entre otros temas.

Marco conceptual

Discurso

Charaudeau (2006) sostiene que el discurso se basa en la llamada situación de la comunicación, es decir, el saber quiénes son los interlocutores (emisor y receptor), cuál es la intención de

3 *La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en alumnos del 3.º grado de educación secundaria de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito El Agustino* (2010). Tesis doctoral presentada por Nelly Gladys Aliaga Murray. Facultad de Educación. UNMSM.

ambos y en qué circunstancias se realiza la comunicación; todo ello está condicionado al manejo de las relaciones de poder entre los sujetos comunicantes, a lo que él llama el contrato comunicativo, es decir, la disposición jerárquica de los interlocutores previo al diálogo mismo.

Texto

Schmidt (1973) considera que el texto es una expresión lingüística verbal, formada por lo que él llama una “porción coherente de frases”, las cuales se manifiestan dentro de una actividad comunicativa que cumple una función específica. Dichas funciones se refieren a las funciones del lenguaje de Karl Bühler: representativa, expresiva y apelativa.

Teun van Dijk (1971, 1980) describe el texto en términos estructurales. Bajo esta premisa todo texto posee una superestructura abstracta formal que obedece a la forma de organización de las ideas del discurso. En un texto se distingue una macroestructura o idea global o tema central del texto (Dijk: 144); a su vez posee una secuencia de enunciados organizados progresivamente en forma cohesiva y coherente, llamada microestructura. La cohesión se concibe como la concordancia entre secuencias de enunciados mediante el uso correcto de los conectores discursivos, los referentes pronominales y verbales. La coherencia es entendida como la unidad de las ideas que debe mantener un texto sin salirse del tema.

Desde una perspectiva semántica, para analizar el significado de las unidades lingüísticas, Lyons (1995) considera que un texto es una secuencia de oraciones relacionadas contextualmente y que se pueden dividir de manera jerárquica en unidades mayores y unidades menores. Dentro de sus propiedades están la coherencia

y la cohesión. Considera que el significado del texto solo puede determinarse conociendo el contexto y se complementa con las implicaturas o presuposiciones relevantes que los interlocutores deben conocer de manera previa al acto comunicativo.

Estrategias

Beltrán (1993) sostiene que las estrategias son una serie de actividades mentales que permiten la adquisición del conocimiento. Una de sus características es que ellas tienen un objetivo o propósito.

Por otro lado, Monereo (1997) define las estrategias de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones de manera consciente e intencional, el cual implica la selección de una serie de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Castello (1999) señala las estrategias del proceso de la comprensión lectora, las cuales son (1) establecimiento del objetivo de la lectura, que determina las acciones a tomar; (2) identificación del tipo de texto o la forma cómo es tratado un tema determinará la manera de abordarlo y (3) selección de los procedimientos que facilitan la comprensión del tema.

Metodología

La investigación es de tipo básica. Para su ejecución, se diseñó un programa de intervención compuesto por temas de comprensión lectora que, desde un enfoque discursivo y textual, plantea preguntas a nivel macroestructural consistente en la identificación de la idea central, las ideas principales e ideas secundarias, así como la identificación de esquemas textuales y los respectivos géneros discursivos.

El pretest estuvo compuesto por dos lecturas con diez preguntas cada una. Una fue sobre la fotosíntesis y otra sobre la química. El postest incluyó, también, dos lecturas con el mismo número de preguntas.

Con el fin de comprobar los resultados, se elaboraron dos pruebas para dos grupos de estudiantes de 18 jóvenes cada uno. La primera prueba se aplicó a ambos grupos antes de la intervención. Luego se procedió a la aplicación del Programa de Intervención al grupo experimental. Este se basó en estrategias discursivas y textuales. Con el grupo de control, se siguió el método tradicional de comprensión lectora, que consiste en leer el material y responder preguntas de tipo literal e inferencial.

Resultados

Dimensión 1: Situación de la Comunicación

La situación de la comunicación se refiere a las condiciones previas a la misma comunicación. Esta consta de cuatro aspectos. El primero consiste en el reconocimiento de las diferentes voces asumidas por el autor de un texto. Estas pueden ser la voz de un docente, un científico, un académico, un periodista o un filósofo, entre otras y el rol que el autor mismo le asigna a su lector interesado en el tema. El segundo se refiere a la intención del autor con respecto a su texto, que puede ser exponer, relatar, describir o convencer a su lector con respecto a su discurso. Y, por último, se tiene en cuenta las circunstancias temporales, locativas y situacionales en que fue producido el texto.

A continuación se muestran los resultados por cada uno de los indicadores de la dimensión *Situación de la comunicación*. Los

dos primeros indicadores se refieren al autor y el lector del texto; el tercero es la intención comunicativa del autor y el cuarto son las circunstancias de la comunicación.

Con relación al reconocimiento del rol del autor del texto, se observa que en los ítems 2 y 12 se produjo un cambio no significativo entre el pre y el postest, tanto para el grupo experimental como para el grupo control (Ver tabla 1). Esta misma situación se presenta cuando se trata de reconocer el rol asignado al lector del texto (ítems 7 y 17).

En cuanto al reconocimiento de la intención comunicativa del autor (ítems 3 y 10), se observa una mejora al margen de la intervención, puesto que la proporción de respuestas correctas se incrementa consistentemente en el grupo control. En el grupo experimental también se observa una mejora, aunque en menor proporción (ver tabla 1).

En el reconocimiento de la circunstancia de la comunicación (ítem 21), se observa un aumento en la proporción de respuestas correctas en el grupo experimental; esto no sucede con el grupo control donde se observa una disminución en la proporción de respuestas correctas del pre al postest (ver tabla 1).

Para realizar un análisis más resumido se obtuvo el número total de aciertos en los siete ítems que conforman la dimensión 1, tanto para las preguntas del pretest como para las del postest.

A continuación se calculó la variación entre el pre y postest (número de aciertos en el postest menos el número de aciertos en el pretest). La tabla 2 presenta las estadísticas resumen del número promedio de aciertos y su respectiva desviación estándar. En esta tabla se observa que tanto para el grupo experimental (0.61 ± 1.5) como para el de control (0.89 ± 1.84) se ha producido

Tabla N.º 1

Proporción de respuestas correctas de la dimensión 1 “Reconocimiento de la situación de la comunicación”

Indicador	ÍTEMS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1.1.1 Reconoce el rol del autor del texto	2	83,3	77,8	100	77,8
	12	94,4	100*	83,3	94,4
1.1.2 Reconoce el rol asignado al lector del texto	7	61,1	50,0	72,2	33,3
	17	72,2	100*	44,4	88,9
1.1.3 Reconoce la intención comunicativa del autor	3	50,0	66,7	27,8	77,8
	10	22,2	50,0	27,8	77,8
1.1.4 Reconoce la circunstancia de la comunicación escrita	21	77,8	94,4*	94,4	88,9

*Porcentaje más alto obtenido en el grupo experimental en comparación al grupo control

una leve mejora en el número de aciertos, aunque la diferencia no es significativa (ver tabla 2).

Tabla N.º 2

Dimensión 1. Reconocimiento de la situación de comunicación

DIMENSIONES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Número promedio de aciertos en el pretest	4.61	18	1.09	4.50	18	1.34
Número promedio de aciertos en el posttest	5.22	18	0.88	5.39	18	1.09
Variación posttest-pretest	0.61	18	1.50	0.89	18	1.84

DIMENSIÓN 2: IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA Y MACROESTRUCTURA TEXTUAL

El primer aspecto de esta dimensión se refiere al modo de organización formal del discurso (MOD), que puede ser narra-

tivo, expositivo, descriptivo y argumentativo. El segundo aspecto consiste en determinar la idea central del texto que coincide con la asignación del mejor título para el texto. El tercer punto consiste en identificar las ideas principales del texto, aquellas imprescindibles y que no pueden obviarse. El cuarto punto es la identificación de las ideas secundarias, aquellas que podrían ser obviadas.

En esta dimensión, se observa una disminución en la proporción de respuestas correctas en el posttest en ambos grupos, pero la disminución en el grupo de control es mayor en comparación con el experimental. Solo en tres preguntas se obtuvo un aumento en el porcentaje total de respuestas en el grupo experimental (ver tabla 3).

Tabla N.º 3

Proporción de respuestas correctas en la dimensión 2 “Identificación de la superestructura y macroestructura textual”

INDICADOR	ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1.2.1 Reconoce el modo de organización del discurso (MOD)	4	55,6	44,4	38,9	38,9
	14	33,3	61,1*	27,8	38,9
1.2.2 Determina la idea central del texto	1	72,2	55,6	77,8	38,9
	11	61,1	50,0	83,3	38,9
1.2.3 Jerarquiza las ideas del texto mediante el reconocimiento de las ideas principales	5	38,9	55,6*	11,1	27,8
	15	27,8	16,7	22,2	11,1
1.2.4 Reconoce las ideas secundarias	10	11,1	44,4*	11,1	27,8
	20	27,8	55,6	11,1	61,1

*Porcentaje más alto obtenido en el grupo experimental en comparación al grupo control

A continuación se muestran los resultados por cada uno de los indicadores de la dimensión *Identificación de la superestructura y macroestructura textual*.

Así, en el reconocimiento del modo de organización del discurso, se observa que en los ítems 4 y 14 se produjo un cambio no significativo entre el pre y postest, en ambos grupos. Sin embargo, el grupo experimental obtiene una ligera mejora en el porcentaje de respuestas correctas del pre al postest.

En la determinación de la idea central del texto, observamos que en los ítems 1 y 11, en ambos grupos, se produjo una disminución en el porcentaje de aciertos en el postest.

En la jerarquización de las ideas principales, observamos que en los ítems 5 y 15 se produjo un cambio no significativo entre el pretest y el postest en ambos grupos, sin embargo, en el grupo experimental se produjo un mayor porcentaje de aciertos en el ítem 5 y un menor porcentaje de aciertos del pre al postest en el ítem 15.

El último indicador de esta dimensión es sobre el reconocimiento de las ideas secundarias del texto. Aquí observamos que en los ítems 10 y 20 se produjo un cambio no significativo entre el pre y el postest en el grupo experimental y en el grupo control (ver tabla 3).

La tabla 4 presenta las estadísticas resumen del número promedio de aciertos y su respectiva desviación estándar. En esta tabla se observa que tanto para el grupo experimental (0.56 ± 2.41) como para el control (0.00 ± 1.97) se ha producido una leve mejora en el número de aciertos, aunque la diferencia no es significativa.

Tabla N.º 4

Dimensión 2. Identificación de la superestructura y macroestructura textual

DIMENSIONES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Identificación de la superestruct. y macroestructura textual antes	3,28	18	1,53	2,83	18	1,10
Identificación de la superestruct. y macroestructura textual después	3,83	18	1,86	2,83	18	1,54
Variación Identificación de la superestruct. y macroestruct. textual	0,56	18	2,41	0,00	18	1,97

DIMENSIÓN 3. RECONOCIMIENTO DE ESQUEMAS EXPOSITIVOS

Esta dimensión consiste en identificar esquemas del texto expositivo, donde el contenido de un texto puede ser presentado de acuerdo a diferentes esquemas: temporal, siguiendo la línea del tiempo; enumerativo, cuando presenta aspectos diversos de un tema siguiendo un orden relevante; problema-solución, cuando se plantea un problema y luego se propone una solución; causa-consecuencia, cuando se mantiene una relación de causa-efecto; semejanzas y diferencias, cuando se comparan dos seres según sus semejanzas o diferencias; y descriptivo, cuando se describe a una persona, animal o cosa siguiendo un orden determinado.

Con relación a los resultados de esta dimensión, observamos que en los ítems 6 y 16 se produjo un cambio no significativo entre el pretest y el postest. Aunque sí se observa una leve mejora en el grupo experimental (ver tabla 5)

La tabla 6 presenta las estadísticas-resumen del número promedio de aciertos y su respectiva desviación estándar. En esta tabla se observa que tanto para el grupo experimental (0.00 ± 0.84) como para el control (-0.50 ± 0.92) se ha producido una leve mejora en el número de aciertos, aunque la diferencia no es significativa.

Tabla N° 5

Proporción de respuestas correctas en la dimensión 3. Identificación de esquemas expositivos

INDICADOR	ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1.3.1 Identifica textos organizados en las siguientes formas: temporal, enumerativo, problema solución, causa consecuencia, semejanzas y diferencias y descriptivo	6	72,2	83,3*	66,7	50,0
	16	72,2	61,1	61,1	27,8

*Porcentaje más alto obtenido en el grupo experimental en comparación al grupo control

Tabla N.º 6

Dimensión 3. Identificación de esquemas expositivos

DIMENSIONES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Identificación de esquemas expositivos antes	1,44	18	0,78	1,28	18	0,67
Identificación de esquemas expositivos después	1,44	18	0,51	0,78	18	0,65
Variación Identificación de esquemas expositivos	0,00	18	0,84	-0,50	18	0,92

DIMENSIÓN 4: IDENTIFICACIÓN DEL GÉNERO DISCURSIVO

Consiste en la identificación de los géneros en que se presentan los textos: académico, científico, difusión, filosófico, pedagógico, periodístico y político. Dentro del género académico se consideran las monografías, tesis, informes técnicos, notas de cursos, exámenes de temas extensos, test de elección múltiple y de pregunta breve, comentarios de texto, reseñas; en el género científico, los artículos científicos, proyectos de investigación; en el género de difusión, artículos periodísticos y artículos de revistas

de difusión; en el género pedagógico, manuales de ciencias y de letras; y en el género político, discursos, memoriales, etc.

A continuación se muestran los resultados de la dimensión *Identificación del género discursivo*. Con respecto a su reconocimiento, vemos que en los dos ítems 8 y 18 sí se produjo un cambio significativo entre el pretest y el postest en el grupo experimental. No sucedió lo mismo con el grupo control (ver tabla 7).

Tabla N.º 7

Proporción de respuestas correctas en la dimensión 4. Identificación del género discursivo

INDICADOR	ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1.4.1 Identifica los siguientes géneros: académico, científico, difusión, filosófico, pedagógico, periodístico, político y religioso	8	94,4	55,0	94,4	16,7
	18	16,7	50,0*	16,7	22,2

*Porcentaje más alto obtenido en el grupo experimental en comparación al grupo control

La tabla 8 presenta las estadísticas-resumen del número promedio de aciertos y su respectiva desviación estándar. En esta tabla, se observa que en el grupo experimental (-0.06 ± 0.94) se ha producido una diferencia significativa entre el pre y el postest. En cambio, para el grupo control (-0.72 ± 0.75) hubo una disminución en el porcentaje de aciertos del pre al postest.

Tabla N.º 8

Dimensión 4. Identificación del género discursivo

DIMENSIONES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
	Media	N	Desv. tít.	Media	N	Desv. tít.
Identificación del género discursivo antes	1,11	18	0,32	1,11	18	0,47
Identificación del género discursivo después	1,06	18	0,87	0,39	18	0,50
Variación Identificación del género discursivo	-0,06	18	0,94	-0,72	18	0,75

Discusión

Los resultados de la aplicación del Programa de Intervención resultaron significativos estadísticamente en un 0,02%. Se intervinieron cuatro dimensiones, de las cuales tuvo mayor significación la dimensión acerca del reconocimiento del género discursivo.

La primera dimensión sobre el *Reconocimiento de la Situación de la Comunicación* presenta cuatro indicadores. Los dos primeros son acerca de los roles del autor y lector del texto (ítems 16 y 26). Para medir estos indicadores se formularon preguntas de carácter inferencial acerca de la polifonía de voces que pueden asumir el escritor y el lector según su actividad comunicativa (Martínez, 1999). Otros autores señalan la dificultad de los lectores para identificar los roles del autor y lector de una obra (Dolz, Bronckart y Pasquier, 1994). Similarmente, en nuestro programa, los resultados muestran que tanto el grupo control como el experimental presentan aún dificultades para el reconocimiento del rol del autor del texto y del rol asignado al lector.

El tercer indicador sobre el reconocimiento de la intención comunicativa del autor es también una pregunta de carácter inferencial (ítems 3 y 13); en este indicador, ambos grupos lograron aumentar el porcentaje de aciertos del pre al postest con un por-

centaje máximo de 66,7% en el postest (grupo experimental) y 77,8 (grupo control). Para este indicador, las preguntas se plantearon con el verbo en infinitivo (comunicar, persuadir, describir, relatar). Probablemente, esta manera de formular la pregunta ha permitido mejorar los resultados. Por otro lado, la mejora de esta destreza puede, también, explicarse debido a la mayor frecuencia de lectura de otros manuales de química que los estudiantes deben revisar de manera permanente.

Determinar la intención del autor ayuda a entender mejor el contenido del texto; tal como lo señala Camps, la actividad intencional es el motor de la actividad discursiva “el uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de actividades discursivas”.

El cuarto indicador es una pregunta inferencial acerca del reconocimiento de la circunstancia de la comunicación escrita (ítem 21), lo cual consiste en determinar el ambiente y situación en que se produjo el texto. En este caso, el grupo experimental subió el porcentaje de aciertos de 77,8% en el pretest a 94,4% en el postest, en cambio el grupo control bajó de 94,4% en el pretest a 88,9% en el postest.

Los resultados de esta primera dimensión muestran que los grupos intervenidos no tuvieron mayor dificultad para reconocer el objetivo y la circunstancia de la comunicación en el postest. Sin embargo, ambos grupos aún revelan dificultades para identificar el rol del autor del texto, que puede ser un biólogo, un químico, un filósofo, etc., y el rol asignado al lector, es decir, la determinación del público a quién va dirigido el texto escrito.

La segunda dimensión es sobre la determinación de la *Identificación de la superestructura y macroestructura textual*. Para desarrollar

ambas habilidades, se trabajó en clase con organizadores textuales a fin de inferir los esquemas textuales y determinar las ideas del texto de manera jerárquica. Entre ellos se empleó el organizador de Alverman (1990, 213) citado por Quintero (1995, 89). Luego, se pidió a los estudiantes que identificaran la idea central del tema y las ideas principales y secundarias. Si bien los resultados no fueron significativos, se observa un mejor porcentaje de aciertos en tres de ocho preguntas en el grupo experimental en comparación al grupo control.

El primer indicador de la segunda dimensión es una pregunta inferencial sobre el reconocimiento del modo de organización del discurso, que puede ser expositivo, narrativo, descriptivo o argumentativo (ítems 4 y 14). En este punto, el grupo experimental obtuvo el máximo porcentaje de 61,1% en el ítem 14 del postest, mientras el máximo puntaje del grupo control fue de 38,8%.

El segundo indicador acerca del reconocimiento de la idea central de un texto (ítems 1 y 11) es, también, una pregunta inferencial; aquí ambos grupos disminuyeron el porcentaje de aciertos en el postest. Sin embargo, el grupo experimental obtuvo un mayor porcentaje de aciertos (50%), mientras que en el grupo control la disminución fue mayor (38,9%).

Una explicación para entender la disminución en el porcentaje de aciertos en el postest puede ser debido a que los temas del pretest fueron, en cierto modo, más comunes entre los estudiantes, pues uno trató sobre la fotosíntesis y otro sobre la química. En cambio, los temas del postest fueron más difíciles, el primero fue sobre la radioactividad y el segundo sobre el temple del acero. Esto puede explicar la disminución de puntajes para ambos grupos en el postest, dado a que los temas eran relativamente nuevos para los estudiantes.

En el tercer indicador, acerca de la identificación de las ideas principales del texto (ítems 5 y 15), se formulan preguntas de carácter inferencial. El resultado muestra que el porcentaje de aciertos, en el ítem 15 del postest, disminuye más en el grupo control (27,8%), mientras que el grupo experimental obtuvo el máximo porcentaje de aciertos con un 55,6%. De estos resultados se observa la dificultad latente de la mayoría de los estudiantes para determinar las ideas principales de un texto.

En el cuarto indicador, sobre el reconocimiento de las ideas secundarias (ítems 10 y 20) que, también, son preguntas inferenciales, el grupo experimental y el grupo control aumentaron el porcentaje de aciertos (ítem 20) en 55,6% y 61,1% respectivamente. Estos resultados muestran que un poco menos de la mitad de los intervenidos tienen dificultades para distinguir las ideas secundarias.

Como puede observarse los resultados de la segunda dimensión fueron deficientes a nivel de la superestructura. Así, también, lo confirman Carriedo y Alonso en su estudio sobre la dificultad de estudiantes e incluso profesores de EBR para determinar y reconocer la idea principal de un texto, la cual suele confundirse con la idea central del texto. En nuestro estudio, se observa que los estudiantes tienen dificultad para distinguir las ideas principales de las ideas secundarias de un texto, lo cual implica deficiencia en la comprensión lectora para jerarquizar las ideas del texto. Por otro lado, el problema para reconocer textos expositivos, narrativos y descriptivos podría deberse a que los estudiantes aún no logran distinguir la función denotativa de los textos académicos de la función expresiva del texto narrativo, en donde prevalece la opinión subjetiva del hablante.

La tercera dimensión sobre el *Reconocimiento de esquemas expositivos* presenta un solo indicador consistente en la identificación de textos: descriptivo, enumerativo, temporal, causa-efecto, problema-solución y comparativo (ítems 4 y 14). Las preguntas son de carácter inferencial. El máximo porcentaje de aciertos se dio en el postest (ítem 4) con un 83,3% en el grupo experimental. En cambio, el grupo control bajó su porcentaje en el postest con 50%. Esto demuestra que más de la mitad de los intervenidos reconocen los esquemas textuales, mientras que menos de la mitad del grupo control no los reconocen. Para el conocimiento de los esquemas expositivos, se emplearon, además de los textos de Alverman, otros textos de diferentes esquemas tomados de internet, asimismo se señaló la importancia de los marcadores textuales como un medio para identificar los esquemas textuales.

La cuarta dimensión sobre la *Identificación de los géneros discursivos* resultó significativa (ítems 8 y 18). En el proceso de la intervención, se utilizaron, entre otros, los textos modelo de Martínez (1999) para reconocer por inferencia los diversos géneros discursivos de los textos. En la prueba, el estudiante tuvo que distinguir un texto académico-científico de un texto periodístico, de divulgación, de reseña o de ensayo. El mayor porcentaje de aciertos en el grupo experimental fue de 50% y 55,5% en el postest. En cambio, el grupo control obtuvo 16% y 22,2%. La razón de la disminución del puntaje en el postest en comparación al pretest puede deberse a que las dos lecturas de esta prueba tratan temas nuevos para los alumnos. Como se menciona anteriormente, una de ellas es acerca del temple del acero, la otra lectura trata acerca de la radioactividad. Ambas corresponden al género académico.

En este aspecto podemos señalar que la habilidad del lector para el reconocimiento de los géneros discursivos, se puede lograr

cuando los estudiantes pueden contrastar diversas clases de textos como ensayos, reseñas, artículos científicos, monografías académicas, manuales y textos de difusión general. Con relación al postest, el resultado evidencia la dificultad que tienen los estudiantes para adquirir esta competencia; sabemos, también, que en el colegio la exigencia demanda a los estudiantes leer preferentemente textos de género narrativo y de difusión, vistos incluso a través de breves extractos expositivos. En consecuencia, planteamos la necesidad de proveer de materiales de lectura en diversos géneros discursivos en los jóvenes ingresantes, a fin de facilitarles la comprensión de textos académicos y por ende la producción de los mismos.

Conclusión

Los resultados muestran que la aplicación del Programa de Intervención basado en estrategias discursivas y textuales para la comprensión de textos expositivos en una muestra de estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la UNMSM sí obtuvo un resultado significativo.

En la primera dimensión *Situación de la comunicación* no se logró mejorar el nivel de comprensión lectora. La dificultad persiste en el reconocimiento de las diferentes voces de los interlocutores del discurso, pero sí hubo cierta mejoría para identificar la intención comunicativa del autor.

En la dimensión *Superestructura y la macroestructura textual* tampoco se logró mejorar significativamente los resultados en el postest.

En la dimensión *Esquemas expositivos*, ambos grupos disminuyeron su porcentaje de aciertos, aunque esta disminución fue mayor en el grupo control.

En la dimensión de *Los géneros discursivos* sí se obtuvo un resultado estadísticamente significativo en el grupo experimental. No sucedió lo mismo con el grupo de control.

Como conclusión general puede decirse que la perspectiva de la lingüística del discurso y del texto puede ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora, acompañada de métodos de lectura adecuados para cada grupo estudiantil.

Bibliografía

- BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis, 1993.
- BENITO, Águeda y CRUZ, Ana. *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid, Universidad Europea de Madrid, 2007.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 1999.
- CAMPS, Anna. *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Cultura y Educación, (43-57), 1996-2.
- CARRIEDO, Nuria y ALONSO Jesús. «Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108, 1991.
- CASTELLO, Monserrat *et al.* *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó, en <http://www.terras.edu.ar/jornadas/79/biblio/79Análisis-de-los-factores.pdf>. 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. «El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas», en *Revista Scielo*. Maracaibo, 2006.
- DOLZ, J. «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión», en *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 65-78, 1995.
- LYONS, John. *Semántica lingüística*. Barcelona, Paidós, 1997.

MARTÍNEZ, María. «Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación», en *Signos*, Cali, Universidad del Valle, 1999.

_____. *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Santa Fe, Homo Sapiens, tercera edición, 2001.

_____. *Lectura y escritura de textos*, Cali, Universidad del Valle, 2002.

MONEREO FONT, Carles. *Estrategias de aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya, Madrid, Visor, 2000.

QUINTERO, Anunciación. «Un programa de intervención para la comprensión de textos: desarrollo de la fase previa», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 77-90, Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, 1994.

SCHMIDT, Sigfried. *Teoría del texto*. Madrid, Cátedra. 1973.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1996.

ANEXO

PRETEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

TEXTO 1

La química es la ciencia que describe la materia, sus propiedades químicas, los cambios que experimenta y las variaciones de energía que acompañan a dichos procesos. La materia, a su vez, incluye todo lo intangible, desde el cuerpo humano hasta los grandes objetos del universo. La química toca todo aspecto de la vida. Estudia el aire que respiramos, el alimento que consumimos. Los líquidos que consumimos, etc.

Se ha llamado a la química la ciencia central que se apoya en los fundamentos matemáticos y físicos y, también, es fundamento de la biología y la medicina, cuyos principios se fundamentan mediante los procesos químicos. Para conocer a los seres vivos, primero se necesita conocer las reacciones e influencias químicas que se efectúan en su interior.

El conocimiento científico es como una esfera en expansión que conforme crece, encuentra una frontera cada vez más amplia. Cada año las investigaciones proporcionan nuevos conceptos acerca de la naturaleza de la materia y sus interacciones. Los sistemas químicos simples se pueden definir en forma exacta mediante ecuaciones matemáticas. En los complejos solo se pueden hacer aproximaciones que están lejos de ser completas.

En síntesis, la química estudia la materia y sus componentes. Y como ésta es infinita, su estudio está en plena expansión.

1. El mejor título para el texto sería
 - a. La química y su objeto de estudio. *
 - b. La fundamentación científica de la química.
 - c. La investigación química.
 - d. El conocimiento científico.
2. En el caso de adjudicar la autoría del texto a una sola persona, este sería necesariamente un
 - a. Pedagogo.
 - c. Químico investigador. *
 - d. Físico.
 - e. Matemático
3. La intención del autor es
 - a. Persuadir al lector para estudiar química.
 - b. Convencer sobre la importancia de la química.
 - c. Informar sobre los aspectos de la química. *
 - d. Narrar acerca de la relevancia de la química.
4. En cuanto a la organización del discurso, este corresponde a un modo
 - a. Narrativo
 - b. expositivo*
 - c. descriptivo
 - d. argumentativo
5. Una idea principal del texto es
 - a. La materia incluye todo lo intangible
 - b. La química se apoya en los fundamentos matemáticos. *
 - c. Los sistemas químicos se pueden definir en forma exacta.
 - d. Se necesita conocer las reacciones químicas de los seres vivos.

6. El esquema de organización del texto es
 - a. Enumerativo.
 - b. Problema-solución
 - c. Comparación y contraste
 - d. Descriptivo *
7. El texto va dirigido a
 - a. Docentes en general
 - b. Investigador recopilador de información
 - c. Alumnos de ciencias. *
 - d. Especialista en procesos químicos.
8. El género discursivo del texto es
 - a. Académico-filosófico.
 - b. Divulgación científica.
 - c. Reseña.
 - d. Académico científico. *
9. El pronombre “se” del renglón 6 se refiere a
 - a. la ciencia central.*
 - b. química.
 - c. fundamentos matemáticos.
 - d. fundamentos físicos.
10. En el texto una información secundaria que puede omitirse es
 - a. La materia incluye, a su vez, todo lo intangible.
 - b. La química toca todo aspecto de la vida.
 - c. Cuyos principios se fundamentan mediante los procesos químicos.*
 - d. El conocimiento científico es como una esfera en expansión.

TEXTO 2

Hace al menos 2000 millones de años, debido a cambios fortuitos (mutaciones) en su composición genética, algunas células adquirieron la capacidad de aprovechar la energía de la luz solar. Estas células combinaban las moléculas inorgánicas simples —dióxido de carbono y agua— de fotosíntesis, esas células captaban una pequeña fracción de la energía de la luz solar y la almacenaban como energía química en dichas moléculas orgánicas complejas. Puesto que podían explotar esta nueva fuente de energía sin hacer frente a competidores, las primeras células fotosintéticas llenaron los mares, liberando oxígeno como producto. El oxígeno libre, que era un nuevo elemento en la atmósfera, resultaba dañino para muchos orga-

nismos. No obstante, la infinita variación ocasionada por errores genéticos aleatorios finalmente produjo algunas células que sobrevivían en presencia de oxígeno y, posteriormente, las células utilizaban el oxígeno para “descomponer” la glucosa en un nuevo y más eficiente proceso: la respiración celular.

En la actualidad casi todas las formas de vida en el planeta, nosotros entre ellas, dependen de los azúcares producidos por organismos fotosintéticos como fuente de energía y liberan la energía de esos azúcares mediante la respiración celular, empleando el producto de la fotosíntesis, es decir, el oxígeno. El oxígeno del aire que respiramos es producto de la fotosíntesis. Es un proceso que utilizan casi todos los seres vivos para “descomponer” las moléculas de almacenamiento de energía glucosa producidas por la fotosíntesis, y obtener así la energía necesaria para llevar a cabo otras reacciones metabólicas. La luz solar proporciona energía a prácticamente toda la vida sobre la Tierra y se capta solo mediante la fotosíntesis.

A partir de las moléculas sencillas de dióxido de carbono (CO_2) y agua (H_2O), la fotosíntesis convierte la energía de la luz solar en energía química que se almacena en los enlaces de la glucosa ($\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$) y libera oxígeno (O_2).

Finalmente, podemos decir que gracias al surgimiento del proceso de la fotosíntesis floreció la vida en nuestro planeta.

11. El mejor título para el texto sería
 - a. Origen de la fotosíntesis.
 - b. Los azúcares producidos por fotosíntesis.
 - c. Definición de la fotosíntesis? *
 - d. Descomposición de las moléculas.

12. En el caso de adjudicar la autoría del texto a una sola persona, este sería necesariamente un

- a. Pedagogo.
- b. Químico investigador.
- c. Físico.
- d. Biólogo. *

13. La intención del autor es
 - a. Comunicar al lector sobre el concepto de la fotosíntesis. *
 - b. Persuadir al lector sobre la importancia de la química.
 - c. Describir la fórmula de la fotosíntesis.
 - d. Relatar sobre el proceso de la química.

14. En cuanto a la organización del discurso, este corresponde a un modo
- narrativo
 - descriptivo
 - argumentativo
 - expositivo *
15. Una idea principal del texto es
- Las primeras células fotosintéticas llenaron los mares, ríos y lagos.
 - La luz solar proporciona energía a toda vida sobre la Tierra.
 - A partir de CO_2 y H_2O la fotosíntesis se convierte en energía química.*
 - El elemento nuevo u oxígeno libre era dañino para muchos organismos.
16. El esquema de organización del texto es
- Enumerativo.
 - Fases o estadios. *
 - Comparación y contraste
 - Descriptivo.
17. El texto va dirigido a un
- Docente investigador.
 - Estudiante de una clase de biología.*
 - Usuario de textos de difusión.
 - Especialistas en biología.
18. El género discursivo del texto es
- Académico-filosófico.
 - Divulgación científica.
 - Pedagógico. *
 - Académico científico.
19. La palabra **es** del cuarto renglón del segundo párrafo se refiere a
- el oxígeno
 - la fotosíntesis. *
 - respiración celular.
 - formas de vida.
20. En el texto, una información secundaria que puede omitirse es
- Algunas células adquirieron la capacidad de aprovechar la energía.
 - El oxígeno libre resultaba dañino para muchos organismos.
 - La luz solar proporciona energía a prácticamente toda vida sobre la Tierra.
 - El oxígeno del aire que respiramos es producto de la fotosíntesis.

Correspondencia:

Nora Solís Aroni

Docente del Departamento Académico de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Correo electrónico: vicsol58@hotmail.com