

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

RESUMEN

La lectura es la mejor herramienta para construir conocimientos en la formación del estudiante universitario; sin embargo nuestros estudiantes muestran poca disposición a esa actividad, lo cual tiene consecuencias en el rendimiento y actividades que se desarrollan al abordar los contenidos de las asignaturas. Se trata de adultos quienes han superado la etapa de adquisición y desarrollo de la lengua escrita y se encuentran en un período de consolidación de la misma. Este trabajo consiste en un diagnóstico basado en la aplicación de una prueba escrita de comprensión de lectura elaborada con principios de lingüística textual, a los alumnos de la Asignatura Lengua Española de la sección 651 (1-2001 UPEL-Maracay). Entre los resultados, destaca que los estudiantes presentan dificultades para identificar la relación temática, establecer la coherencia verbal y la cohesión, también el tipo de texto e intención del autor.

Palabras clave: Lectura, Lingüística Textual, Lector Adulto.

INVESTIGACIÓN

Autora

Teresa Mejías*

tmejias@uc.edu.ve

FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE
CARABOBO
VALENCIA, VENEZUELA

**Licenciada en Educación.
Maestría en Lingüística.
Profesora de la Facultad
de Ciencias de la
Educación, adscrita al
Departamento de Lengua y
Literatura. Coordinadora
de la Unidad de Atención
Lingüística Estudiantil e
Investigación (FaCE)*

WRITTEN TEXT UNDERSTANDING AT THE UNIVERSITY LEVEL

ABSTRACT

Reading is the best tool to build up the necessary knowledge during the formation process of university students. However, sometimes students do not seem to realize reading importance which brings out negative consequences on their academic performance. The sample is formed by adult students who are overcome the acquisition and development stage and are now involved in the period of consolidation. A diagnostic test based on the principles of textual linguistic was applied to students of the next subject: "Spanish Language", section 651, UPEL University, Maracay, Venezuela, January 2001. Results show that students have difficulties in: 1) identifying thematic rapports, 2) establishing verbal coherence and cohesion 3) grasping the genre and writer's intention.

Key words: Reading, Textual Linguistic, Adult Reader.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lectura es una fuente importante de conocimientos y una herramienta imprescindible para el estudiante universitario en su formación profesional. El estudiante debe utilizar la lectura en su función reflexiva; es decir, al leer un artículo científico, un ensayo, un cuento, una novela, transformaría el texto en una herramienta particular para trabajar la representación del mundo, para construir sistemas, para acceder a una comprensión estructural de las cosas, más allá de las apariencias y de las coyunturas (Mejías, 2000). También debe convertirse en modelo que utiliza la lectura como fuente de información, de conocimientos y de placer, en lector eficiente, consciente de que la lectura es el tránsito hacia la civilización.

Sin embargo, los estudiantes universitarios muestran poca disposición para leer los textos asignados. Esa poca disposición para leer los textos se verifica luego en las discusiones de los contenidos programáticos, muestran una comprensión escasa y a veces ingenua de los temas. En

algunos casos el nivel de comprensión es muy distinto al esperado porque desconocen las diferentes maneras de abordar los textos escritos y se conforman con la lectura lineal que constituye el nivel primario de acercamiento al lenguaje escrito. A diferencia del lenguaje oral, que es netamente lineal y que por su carácter sonoro es sólo perceptible durante su emisión (Saussure, 1975; Martinet, 1974), al lenguaje escrito se le suman los beneficios que se desprenden de su aspecto gráfico: fijeza y espacialidad, que permiten al lector volver sobre el mensaje impreso cuantas veces lo requiera y en el punto que lo desee.

Dentro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura, juega un papel importante el conocimiento de los elementos discursivos que conforman el texto, además de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. De allí que este trabajo de investigación se oriente a determinar cuáles son las dificultades que presenta el estudiante universitario en el proceso de comprensión de textos escritos, tomando como base los postulados de la lingüística textual.

OBJETIVO

Diagnosticar las dificultades que confronta una muestra de estudiantes de la Asignatura Lengua Española de la UPEL-Maracay para su desempeño como lectores de textos escritos.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar del cambio de concepción frente al proceso de lectura gracias a las investigaciones y los aportes de las diferentes teorías en los últimos veinte años, ello no es suficiente para transformar la actitud que tienen los docentes y los alumnos ante esta actividad lingüística en el aula. Como especialistas en el área y como trabajadores de la enseñanza, ahondar en el aprendizaje y en la enseñanza de la lectura bajo una perspectiva lingüística que asuma el texto escrito más allá de los elementos gramaticales y considere los aspectos discursivos, se ha convertido en un tema ineludible.

Desde el punto de vista de la lingüística aplicada, esta investigación representa un aporte en la concreción de conceptos teóricos con finalidades educativas. La lingüística es una disciplina científica que

aporta conocimientos manejados en publicidad, propaganda, política, periodismo, gerencia; sin embargo, es en el ámbito de la educación en donde dichos conceptos adquieren mayor relevancia, pues pueden ser utilizados para conducir un acto pedagógico que coadyuve en la formación de una comunidad lingüística consciente de la trascendencia que tiene el lenguaje.

BASES TEÓRICAS

El Proceso de Comprensión Textual

Para Teun van Dijk (1989), la comprensión de un texto implica construir su significado a partir de las señales que aquél ofrece confrontándolas con un marco referencial que el lector ya posee. A su encuentro con lo escrito, el lector lleva como referencia todo su mundo y su conocimiento sobre los medios lingüísticos que el escritor ha empleado para plasmar una serie de significados que se propuso transmitir.

En este mismo sentido Smith (1983, 1985, 1990), señala que la comprensión del texto escrito se relaciona con lo que ya conoce el lector (información no visual) y lo que brinda el texto (información visual); más aún afirma que la información no visual constituye una organización de conocimiento que opera dentro de un modelo de trabajo complejo e internamente consciente, producto de la interacción con el mundo e integrado en un todo coherente que se ha almacenado para capacitar al cerebro y así darle sentido a la información visual proveniente del texto.

En este encuentro (van Dijk) o relación (Smith) y en lo concerniente a los medios lingüísticos, la superestructura juega un papel primordial para la construcción del significado. La superestructura constituye el formato general, está determinado por la naturaleza del texto y su función, condiciona la organización de las ideas y los medios que se emplean para expresarlas, lo cual permite al lector reconocer su tipo: una carta, una receta, un cuento, una novela, un informe, un proyecto, un documento legal.

Otros conceptos que facilitan el abordaje del proceso de comprensión de los escritos lo constituyen la macroestructura, conformada por una

representación abstracta de la estructura global del significado del texto y permite una visión general y estructurada; y las microestructuras, conformadas por cada una de las proposiciones que componen el texto escrito. De sus significados particulares y de sus relaciones, el lector va extrayendo significados cada vez más generales que son los que le permiten la construcción del significado global o macroestructura.

Gracias a estas relaciones, son posibles la coherencia y la cohesión textuales como mecanismos que otorgan unidad al escrito: la coherencia funciona en el nivel de las macroestructuras y la cohesión en el nivel de las microestructuras. Por esto, la comprensión del texto se orienta a un nivel superior al de las proposiciones individuales para conformar una unidad de significado global.

La comprensión del texto no puede ser el resultado de una simple suma de ideas, pues se concreta sólo cuando el receptor construye dichas ideas de forma globalizada, lo que permite llegar a la esencia de la significación y a su expresión en forma de síntesis. Para lograr dicha comprensión el lector se vale de una serie de operaciones. Estas operaciones son las que conforman reglas de proyección semántica o macrorreglas (omisión, selección, generalización e integración) las que hacen explícitas la manera en que se puede derivar el tema o asunto de un discurso y constituyen un modelo de su comprensión cognoscitiva.

Al enfrentarse a un escrito, el lector atribuye información a las señales visuales a través de los procesos de elaboración de información compleja. Estos procesos le permiten segmentar las señales visuales en unidades discretas, compararlas (categorización) con una representación abstracta en los niveles grafemático, morfológico, léxico y sintáctico -, reconocer las combinaciones posibles de estos elementos para volver a considerarlos como una unidad e interpretarlos para asignar un significado convencional y contextual. Se debe tener presente que no sólo se interpretan las unidades, sino también las relaciones entre ellas.

La capacidad cognitiva del lector le permite penetrar el texto y para ello necesita poseer los conocimientos necesarios y suficientes que pueden ser de diferentes tipos: su conocimiento general del mundo o universo del

saber, del tema o tópico de que se trate lo que lee y los conocimientos lingüísticos, porque no podemos leer cualquier material sino solamente aquel para el cual estamos habilitados para comprender. (Doméch, 1999: 64). A estos conocimientos generales hay que agregar la aplicación de estrategias en los diferentes niveles de interpretación para acelerar la comprensión del texto escrito. (Solé, 2000)

Otro supuesto teórico importante en la conceptualización del proceso de comprensión textual lo constituye la memoria, en su doble dimensión: memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La primera se puede concebir como un conjunto de funciones psíquicas encargadas de mantener en el cerebro la información durante un lapso relativamente corto; pero, suficiente para que sea reconocida e interpretada por las operaciones de la memoria a largo plazo, se ocupa de la búsqueda de información almacenada en el cerebro que se relaciona con la presentada por la memoria a corto plazo. La memoria a corto plazo se asimila a "... una especie de taller en la que las informaciones que entran reciben un primer tratamiento" (van Dijk, 1989: 181) que hace posible la intervención; la memoria a largo plazo es concebida como una especie de gran almacén de nuestros conocimientos.

Además de estos supuestos, se añade la diferencia entre reconocer y recordar durante el proceso de leer. En su encuentro con el texto, el lector dispone de información actual que conforma un modelo reconocible a partir del texto: es el proceso de reconocimiento. Cuando ese modelo no existe, ocurre el proceso de recordar, que implica un uso memorístico mucho más potente. En ambos casos, se supone que la información debe estar almacenada en conglomerados estructurados jerárquicamente como condición necesaria para la recuperación de la información. "No es necesario que almacenemos todas las propiedades posibles de cada concepto que tengamos en la memoria, puesto que la podremos deducir de las propiedades de conceptos más elevados cada vez que necesitemos esas informaciones" (p 184).

Lo anteriormente expuesto, permite puntualizar la conceptualización del proceso de comprensión textual. El lector registra una serie de proposiciones y las interrelaciona. Seguidamente, toma del texto la

proposiciones siguientes, las combina con la primera serie, elimina información de acuerdo con su objetivo de lectura aplicando las macrorreglas, para dar cabida a nueva información. Este es un proceso cíclico que tiene como finalidad “unir informaciones nuevas con las viejas” (p.194).

El proceso de comprensión de textos escritos está regido por las macroproposiciones que sitúan el contenido del texto en un determinado tema, fundamental para decidir qué información se elimina de la memoria a corto plazo y qué contenidos se mantienen para seguir siendo procesados. En este punto es necesario incorporar el concepto de marco como “determinadas formas de organización del conocimiento convencionalmente establecido que poseemos del mundo” (p.185), almacenadas en la memoria a largo plazo que gobiernan el proceso de comprensión de lo escrito.

En concreto, el lector construye una macroproposición hipotética a partir de las proposiciones y de un marco determinado, las revisa para evaluar esa hipótesis planteada. “En cuanto una oración ya no pueda ser interpretada dentro del marco de una macroproposición, eventualmente se introducirá una nueva macroproposición y así sucesivamente” (p. 199), hasta que se interprete la totalidad del texto. Cuando es imposible establecer relaciones entre las macroestructuras, las macroproposiciones, un marco y las hipótesis, el proceso de comprensión del texto se interrumpe y el texto se torna incomprensible.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

Este trabajo configura una investigación de campo, de carácter descriptivo. El diseño de la investigación referido al estudio de campo, comprendió los siguientes procedimientos metodológicos: investigación bibliográfica relacionada con el proceso de comprensión textual, trabajo de campo diagnóstico de las dificultades que confrontan los estudiantes de la sección 651 de la Asignatura Lengua Española de la UPEL-Maracay para su desempeño como lectores de textos escritos. Para tal efecto se

elaboró, validó y aplicó una prueba de comprensión de lectura. El ámbito donde se realizó la investigación fue el aula de clases asignada para administrar la Asignatura Lengua Española (Aula 69). Por último, después de la aplicación de los instrumentos se tabularon y se analizaron los datos, utilizando la estadística descriptiva y el análisis porcentual simple, sobre la base de la información obtenida se elaboraron los cuadros con las interpretaciones correspondientes.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para llevar a cabo el objetivo de esta investigación, se diseñó una prueba de comprensión de lectura. Para elaborar este instrumento se tomaron en principio dos modelos de pruebas de comprensión lectora propuestas por la Coordinación Académica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela, previamente validados por dicha Coordinación. El criterio de escogencia de dichos modelos obedece a que se trata de una prueba de comprensión de lectura utilizada por una institución académica oficial y cuya aplicación produjo resultados para la toma de decisiones en el nivel universitario. Ambos modelos fueron adaptados a los fines de esta investigación.

La prueba de comprensión de lectura incluye dos textos, de los cuales el informante debía seleccionar uno de ellos. Cada texto se acompañó de trece preguntas, de las cuales siete son de selección múltiple y seis de respuesta abierta. Respecto a los textos se seleccionaron textos argumentativos auténticos de tipo monológico que, por su temática, extensión y estructura no resultaran muy familiares o excesivamente novedosos.

Con relación a las preguntas, se decidió por las modalidades de selección múltiple y abiertas, ambas de tipo inferencial. Este tipo de pregunta se corresponde con procesos mentales de reconocimiento que obligan al lector a relacionar información implícitamente conectada y a aportar sus conocimientos almacenados para capacitar el cerebro para dar sentido a lo escrito (Smith, 1983). En este sentido, este tipo de pregunta concuerda con el concepto de comprensión de lectura que sustenta esta investigación.

Cuadro 1

Relación de Clasificación de Preguntas de los dos Modelos de Prueba de Comprensión de Lectura

UNIDAD TEXTUAL	REQUERIMIENTO	ITEM	
		TEXTO 1	TEXTO 2
Microestructura	Establecer relaciones con conocimientos previos en el nivel léxico	1.7	2.7
	Establecer relaciones entre elementos presentes en la oración, las palabras y los conocimientos previos	1.8	2.8
Macroestructura	Establecer relaciones entre los párrafos	1.4, 1.5	2.10, 2.4, 2.5
	Generalizar	1.3, 1.9, 1.10	2.3, 2.9
Superestructura	Identificar el tipo de texto	1.2, 1.13	2.2, 2.13
Relación entre lo dado y lo nuevo	Relación con conocimientos previos	1.1, 1.6, 1.11, 1.12	2.1, 2.6, 2.11, 2.12

Elaborado por la autora

Validación de Instrumento

La validez del instrumento de recolección de datos aplicado se determinó mediante el juicio de tres (03) expertos: Educación Superior, Lingüística, Lectura y Escritura, quienes calificaron cada una de las preguntas en una escala de 1 a 4. De los resultados del juicio de validación, se obtuvo que el instrumento era congruente, los ítems expresados con claridad y sin tendenciosidad, pues la puntuación obtenida por cada ítem se ubica entre tres (3) y cuatro (4) puntos, es decir entre buena y óptima, con una tendencia favorable a la calificación óptima.

Confiabilidad

A fin de verificar la confiabilidad del instrumento aplicado en el trabajo de campo diagnóstico en esta investigación, se aplicó la ecuación Alfa de Conbrach con los siguientes resultados : Texto 1, 0.8219 y Texto 2, 0.8324,

ambos índices ubicados en el renglón muy alto, lo cual indica que al aplicar la Prueba de Comprensión de Lectura, bajo las mismas condiciones se obtendrán los mismos resultados en, aproximadamente, el 82% y el 83% de los casos, respectivamente.

Sistema de Variables

La variable considerada como foco de atención en el marco de la investigación descriptiva que conducirá al diagnóstico, surge directamente del objetivo del estudio y de los aspectos teóricos. Dicha variable consiste en el desempeño del alumno universitario como lector de textos escritos. El cuadro que se presenta a continuación contiene la operacionalización de esta variable, a los fines de sistematizar el diseño del instrumento de medición.

Cuadro 2.
Operacionalización de Variables

Objetivo	Variables	Definición Nominal	Dimensiones	Indicadores	Técnica	Instru.	Ítems	
Diagnosticar las dificultades que confrontan los estudiantes de la sección 651 de la Asignatura Lengua Española de la UPEL-Maracay para su desempeño como lectores de textos escritos.	Desempeño del alumno universitario como lector de textos escritos.	Desenvolvimiento del lector en el uso del conocimiento de las reglas de lo escrito en el proceso de lectura.	Construcción del significado	-Objetivo de lectura -Decodificación *Vocabulario *Oraciones -Relación entre lo nuevo y lo dado -Identificación: *De la intención del autor *Del tema *Idea central *Ideas principales -No gráficos *Superestructura *Relación entre los párrafos *Elementos de cohesión *Relación entre título y contenido -Hipótesis -Inferencia -Deducción -Generalización	Prueba de comprensión de lectura	Prueba escrita	1.1	2.1
							1.7	2.7
							a, b, c	2.8
							1.8	
							a, b	2.11
							1.1	
							1	2.13
							1.1	2.8
							3	2.8
								2.10
							1.9	2.2
							1.9	2.5
							1.1	2.4
							0	2.3
							1.2	
							1.4	2.1
							1.5	
								2.6
1.3	2.12							
	2.12							
1.1								
1.6								
1.1								
2								
1.1								
2								

Análisis e Interpretación de los Resultados

Cuadro 3

Identificación de la intención del autor. Texto 1.

Dimensión: Construcción de significado

Indicador: Identificación de la intención del autor

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.13	¿Cuál cree usted que sería la intención del autor en este texto?	3	20	12	80

El cuadro de respuestas del ítem 1.13 muestra la tendencia de los alumnos que seleccionaron el Texto 1 a presentar dificultades para la identificación de la intención del autor, pues el mayor índice se registra en las respuestas incorrectas, con 80% y 20% de respuestas correctas.

Cuadro 4

Identificación del tema. Texto 1

Dimensión: Construcción de significado

Indicador: Identificación del tema

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.9	El tema central del texto es	8	53	7	47

Según los resultados que muestra el cuadro Nº 4 los estudiantes que seleccionaron el Texto 1 tuvieron una ligera tendencia a responder de forma incorrecta al ítem 1.9, en comparación con las respuestas correctas. En el caso de las primeras, registra 53% y las segundas, 47%. Este índice indica que los sujetos señalados no presentan dificultades para identificar el tema central del contenido del texto leído.

Cuadro 5

Identificación de las ideas principales. Texto 1.

Dimensión: Construcción de significado

Indicador: Identificación de las ideas principales

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.10	En el párrafo 3, la idea principal es	5	33	10	67

En el ítem 1.10 se obtuvo un mayor porcentaje (67%) de repuestas incorrectas y el menor, 33% de respuestas correctas. Resultado que manifiesta la tendencia del grupo que seleccionó el Texto 1 a presentar dificultades para identificar la idea principal en el párrafo 3 del texto señalado.

Cuadro 6

Superestructura. Texto 1.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Superestructura

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.2	¿Qué tipo de texto es?	3	20	12	80

Según el cuadro Nº 6, de los alumnos que seleccionaron el Texto 1, el 80% respondieron incorrectamente y el 20% correctamente el ítem 1.2. Estos resultados demuestran que los estudiantes mencionados presentan dificultad para identificar la superestructura de dicho texto.

Cuadro 7

Relación entre los párrafos. Texto 1.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Relación entre los párrafos

Nº de ítem	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.4	De acuerdo con el texto	10	67	5	33

En cuanto a los resultados del ítem 1.4, los estudiantes presentaron una alta tendencia a responder correctamente, 67% comparado con el 33% de respuestas incorrectas. Se aprecia en estos índices que la mayoría de estudiantes que seleccionaron el Texto 1 no presentaron dificultad para establecer la relación temática entre los párrafos.

Cuadro 8

Cohesión y coherencia. Texto 1.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Cohesión y coherencia

Nº de ítem	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.5	Los gitanos fueron perseguidos durante la Segunda Guerra Mundial	4	27	11	73

En el ítem 1.5 que trata el indicador coherencia y cohesión, los estudiantes encuestados registraron un mayor porcentaje de respuestas incorrectas, 73%, valor significativamente alto en relación con 27% de respuestas correctas. La comparación entre los valores destaca la dificultad que muestran los estudiantes encuestados para determinar la relación temática entre los aspectos abordados en el texto para establecer la coherencia y la cohesión, aspectos importantes en la comprensión textual.

Cuadro 9

Relación entre el título y el contenido. Texto 1.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Relación entre el título y el contenido

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.3	Podemos expresar la relación entre el título del artículo y el contenido, de la siguiente manera	8	53	7	47

Los datos muestran una ligera tendencia de la población encuestada a establecer correctamente la relación entre título y contenido, 53% de respuestas correctas y 47% de respuestas incorrectas. Ello pone de manifiesto, en una primera instancia, cierta evidencia a favor del reconocimiento del título como índice textual con el contenido, para la construcción del significado por parte del lector.

Cuadro 10

Inferencia. Texto 1.

Dimensión: Aplicación del conocimiento

Indicador: Inferencia

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
1.6	Después de la lectura del artículo podemos inferir	11	73	4	27

La distribución de las respuestas del ítem 1.6, el cual examina la elaboración de inferencia, aparece en el cuadro Nº 8. El mayor porcentaje de respuestas a este ítem fueron correctas 73%, mientras que el 27% fueron incorrectas. Este resultado evidencia que de los 15 estudiantes que seleccionaron el Texto 1 (48% de la población), 11 informantes no presentaron dificultades para realizar correctamente la inferencia textual.

Cuadro 11

Identificación de la intención del autor Texto 2.

Dimensión: Construcción de significado

Indicador: Identificación de la intención del autor

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.13	¿Cuál cree usted que sería la intención del autor en este texto?	4	25	12	75

De los estudiantes que seleccionan el Texto 2, el 75% respondió incorrectamente el ítem N° 2.13 y 25% correctamente. Esta distribución demuestra que para los estudiantes encuestados, la identificación de la intención del autor, expresada a través de los distintos componentes textuales, presenta dificultades.

Cuadro 12

Identificación del tema. Texto 2.

Dimensión: Construcción de conocimiento

Indicador: Identificación del tema

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.8	El tema central del texto es	10	63	6	37

En cuanto al ítem 2.8, los estudiantes tuvieron una alta tendencia a responder correctamente, pues de los 16 alumnos que seleccionaron el Texto 2, 10 de ellos respondieron correctamente, índice que representa el 63% de la población encuestada, y sólo un 37% (6 alumnos) respondieron incorrectamente. Resultados que sirven de fundamento para asegurar que para los estudiantes encuestados, la identificación del tema en el Texto 2 no ofreció una alta dificultad.

Cuadro 13

Identificación de las ideas principales. Texto 2.

Dimensión: Construcción de significado

Indicador: Identificación de las ideas principales

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.10	En el párrafo 6, la idea principal es	1	6	15	94

Para la identificación de las ideas principales, el grupo que seleccionó el Texto 2 dio un 94% de respuestas incorrectas sobre el total, notoriamente alto al compararlo con el índice de respuestas correctas al que corresponde 6%. Evidentemente, los estudiantes presentan dificultad para identificar la idea principal en el párrafo 6 del Texto 2.

Cuadro 14

Superestructura. Texto 2.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Superestructura

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.2	¿Qué tipo de texto es?	12	75	4	25

La graficación de los datos del cuadro Nº 12 ilustra la alta tendencia del grupo de estudiantes que seleccionó el Texto 2 a responder correctamente el ítem 2.2, pues la misma presenta un porcentaje de 75% frente a un 25% de respuestas incorrectas. Como puede observarse, los estudiantes muestran una dificultad mínima para identificar la superestructura del Texto 2.

Cuadro 15

Relación entre los párrafos. Texto 2.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Relación entre los párrafos

Nº de ítem	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.5	En relación con la educación universitaria, el autor opina que	12	75	4	25

Los alumnos que seleccionaron el Texto 2 registraron un mayor porcentaje de respuestas correctas que de respuestas incorrectas, 75% y 25% respectivamente. Evidentemente, estos resultados muestran que de los alumnos señalados, sólo cuatro presentan dificultades para establecer la relación temática entre los párrafos

Cuadro 16

Cohesión y coherencia. Texto 2.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Cohesión y coherencia

Nº de ítem	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.4	Del texto se desprende que	8	50	8	50

En lo que respecta al reconocimiento de la coherencia y la cohesión, examinada en el ítem 2.4, los estudiantes registraron 50% de respuestas incorrectas y 50% de respuestas correctas, lo que permite aseverar que el grado de dificultad para la utilización de esta habilidad de comprensión de la lectura es media.

Cuadro 17

Relación entre título y contenido. Texto 2.

Dimensión: Rasgos textuales

Indicador: Relación entre título y contenido

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.3	Según lo expresado por el autor, en el texto el quehacer científico es	7	44	9	56

En el ítem 2.3, los estudiantes que seleccionaron el Texto 2, tuvieron una mayor tendencia a responder de manera incorrecta, ya que se registra 56% de respuestas incorrectas y 44% de respuestas correctas, como lo muestra el Cuadro Nº 18. Estos índices permiten afirmar que los estudiantes que seleccionaron el Texto 2 presentan cierta dificultad para establecer la relación entre el título y el contenido de dicho texto.

Cuadro 18

Inferencia. Texto 2.

Dimensión: Aplicación de conocimiento

Indicador: Inferencia

Nº de Item	Enunciado	Respuestas			
		Correctas		Incorrectas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
2.6	Después de la lectura total del texto se puede afirmar que el autor	5	31	11	69

Según los resultados presentados en el Cuadro Nº 16, los informantes que seleccionaron el Texto 2, presentan dificultades para elaborar la inferencia en dicho texto, pues el mayor porcentaje, 69%, se registra en las repuestas incorrectas, y el menor, 31% en las respuestas correctas.

Conclusión

En el orden de las dificultades que confrontan los estudiantes universitarios en su desempeño como lectores de textos escritos se logró establecer que captan de manera general, cuál es el tema de los textos. Sin embargo, no logran identificar las ideas principales que desarrollan el tema a lo largo del escrito, lo cual trae como consecuencia que no puedan determinar la relación temática para establecer la coherencia verbal y la cohesión.

En relación con la superestructura, se manifestó que los estudiantes medianamente tienen la habilidad necesaria para identificar los formatos que diferencian a los distintos tipos de texto. Tampoco lograron de manera firme establecer la relación entre el título y el contenido; fueron pocos los que obtuvieron este beneficio, ni tampoco fueron capaces de establecer una inferencia final. Asimismo, una debilidad que se manifestó en alto grado fue la imposibilidad de identificar la intención del autor.

REFERENCIAS

- Doméch, C. (1999). Educar para la comunicación. En: Manalich Suárez, R. (Comp.), **Taller de la palabra**. (pp. 3 - 9). La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Sampieri, R.; Collado, C. y Baptista, P. (1998). **Metodología de la Investigación**. (2ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Martinet, A (1974). Elementos de lingüística general. Madrid: Gredos.
- Mejías, T. (2000). **Comportamiento lector de los estudiantes de la UPEL-Maracay**. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay.
- Parodi Sweis, G. (1999). **Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.
- Saussure, F. (1975). **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada.
- Smith, F. (1983). **Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas.

- Smith, F (1985). Una metáfora de la lengua escrita: ¿creación de mundos o canalización de la información?. En: GELES (Traductores). **La lengua escrita: su especificidad**. (1995, Noviembre). Mérida.
- Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura**. Aprendizaje Visor: Madrid.
- Solé, I. (2000). **Estrategias de lectura**. Madrid: GRAÓ.
- Tovar de B., X. (1996). **La comprensión global de la lectura en textos expositivos**. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. U.P.E.L. Maracay.
- Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ingeniería (1999). **Prueba voluntaria de aptitud académica (PVAA)**. (Boletín Informativo). Caracas: Publicaciones de la Coordinación Académica de FIUCV.
- Van Dijk, T. (1989). **La ciencia del texto**. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). **Estructuras y funciones de discurso**. Madrid: Cátedra.