

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

**NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE
LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN
SOCIAL EN LA UCV**

TRABAJO DE ASCENSO PRESENTADO ANTE LA UNIVERSIDAD CENTRAL
DE VENEZUELA POR EL PROFESOR JOSÉ ALBERTO COURT PINTO PARA
OPTAR A LA CATEGORÍA DE PROFESOR ASISTENTE

TUTOR: PROFESOR ELOI YAGÜE

CARACAS, NOVIEMBRE DE 2018

CONTENIDO

	PÁG.
ÍNDICE GENERAL.....	I
LISTA DE CUADROS.....	III
LISTA DE GRÁFICOS.....	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO	
I. EL PROBLEMA.....	5
Planteamiento del problema.....	5

II.	MARCO REFERENCIAL.....	10
	Antecedentes de la investigación.....	10
	Texto y discurso.....	11
	El modelo de Kintsch y van Dijk.....	15
	Las superestructuras.....	19
	La macroestructura.....	22
	El resumen.....	26
	Tipo de lectores.....	29
	Programa de Castellano I.....	33
III.	MARCO METODOLÓGICO.....	35
IV.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	37
V.	CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES.....	52
	BIBLIOGRAFÍA.....	60
	Referencias impresas.....	60
	Referencias electrónicas en línea.....	62
	ANEXOS.....	68

LISTA DE CUADROS

CUADRO	PÁG.
1. Porcentaje de utilización de cada macrorregla.....	40
2. Porcentaje de resúmenes donde fueron incorporadas oraciones irrelevantes del texto base.....	41
3. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones no esenciales presentes.....	43
4. Porcentaje de resúmenes donde se suprimieron oraciones relevantes del texto base.....	44
5. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones esenciales ausentes.....	45
6. Porcentaje de resúmenes donde se incluyeron oraciones no esenciales y se suprimieron oraciones esenciales.....	46
7. Porcentaje de resúmenes donde se alteran las ideas del texto base.....	48
8. Porcentaje de resúmenes donde hay errores de coherencia.....	49
9. Porcentaje de resúmenes donde se encontraron opiniones de los estudiantes.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	PÁG.
1. Porcentaje de utilización de cada macrorregla.....	41
2. Porcentaje de resúmenes donde fueron incorporadas oraciones irrelevantes del texto base.....	42
3. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones no esenciales presentes.....	43
4. Porcentaje de resúmenes donde se suprimieron oraciones relevantes del texto base.....	44
5. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones esenciales ausentes.....	45
6. Porcentaje de resúmenes donde se incluyeron oraciones no esenciales y se suprimieron oraciones esenciales.....	46
7. Porcentaje de resúmenes donde se alteran las ideas del texto base.....	48
8. Porcentaje de resúmenes donde hay errores de coherencia.....	50
9. Porcentaje de resúmenes donde se encontraron opiniones de los estudiantes.....	51

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN SOCIAL EN LA UCV

AUTOR: Prof. José Court

TUTOR: Prof. Eloi Yagüe

AÑO: 2018

RESUMEN

Una de las propiedades esenciales de todo texto es la estructura de significado global. Van Dijk (1992) define la macroestructura como la representación abstracta de esa estructura, cuya construcción se deriva de la aplicación de macrorreglas, operaciones que permiten ascender desde los niveles semánticos inferiores hasta los superiores. Así pues, mediante la elaboración de resúmenes, puede determinarse si un individuo comprende lo que lee, puesto que, al hacerlo, intenta construir una macroestructura textual. Es por ello que el presente trabajo se propuso describir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de primer semestre de la Escuela de Comunicación Social de la UCV durante el periodo lectivo 2014-I, a partir de la caracterización de sus habilidades para resumir. A cada estudiante le correspondió leer un texto relacionado con los contenidos de la carrera y sintetizarlo. Estos resúmenes fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. La muestra estuvo conformada por cuatro secciones de Castellano I, que es una asignatura obligatoria del primer semestre. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen dificultades para usar las macrorreglas y diferenciar las ideas principales de las secundarias. Asimismo, muchos tienden a malinterpretar el contenido del texto o a remplazarlo con sus propias consideraciones sobre el tema. De lo anterior se desprende que estos universitarios carecen de algunas de las competencias necesarias para resumir. En conclusión, los estudiantes de primer semestre no tienen los niveles de comprensión lectora requeridos para la carrera de Comunicación Social.

Palabras clave: Lectura, comprensión, educación, resumen, macroestructura.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN SOCIAL EN LA UCV

AUTOR: Prof. José Court

TUTOR: Prof. Eloi Yagüe

AÑO: 2018

ABSTRACT

One of the essential properties of any text is the global meaning structure. Van Dijk (1992) defines macrostructure as the abstract representation of this structure. Its construction is derived from the application of macrorules, they allow to ascend from low-level semantic meanings to high-level ones. Therefore, the elaboration of summaries can determine if a reader can understand a text, because the reader tries to build a textual macrostructure. For this reason, the current case study described the reading comprehension levels of first semester's students, from the Science of Communication School of the CUV during the first academic term of 2014, by assessing their skills to summarize. Each student had to read a text related to the career curriculum and summarized it. These summaries were quantitative and qualitative analyzed. The sample was composed of four class sections of Spanish I, a first semester's obligatory course. The results showed that many students have difficulties using macrorules and distinguishing between main and secondary ideas. The outcomes also confirmed that students tend to misinterpret the text's content or replaced it with their own thoughts about the topic. This work demonstrated that students are failing in several skills that are needed to summarize. In conclusion, first semester's students do not have the reading comprehension levels required to be successful in the career of Science of Communication.

Keywords: Reading, comprehension, education, summary, macrostructure.

INTRODUCCIÓN

Cuando leemos, construimos significados. Naturalmente, el texto escrito y su autor definen y regulan en buena medida esa interpretación. Sin embargo, durante la lectura, también entra en juego la subjetividad del lector, quien en ningún momento debe ser considerado un mero receptor, sino un actor movido por intereses y con estrategias dirigidas a un objetivo definido. «El lector del texto es quien debe actualizar el significado del mismo y ha de aportar su cooperación para comprenderlo e interpretarlo en su propio género» (Bernabeu, 2003, p. 154). A ese proceso se adiciona el marco contextual, pues el tiempo, el lugar, la sociedad y la cultura, de una u otra forma, intervienen activamente en esta tarea de gran complejidad.

Los estudios clásicos, por el contrario, solían adoptar una visión dividida entre dos perspectivas: el modelo ascendente y el modelo descendente (Calsamiglia y Tusón, 2007). Los defensores del modelo ascendente (*bottom up*) planteaban que, al leer, primero se reconocían los elementos gramaticales y sintácticos y, acto seguido, se alcanzaba la interpretación semántica. Quienes se guiaban por el modelo descendente (*top down*) razonaban de forma opuesta: se percibía el carácter global del texto y, de forma sucesiva, se iba pasando de los niveles más complejos hasta los más elementales.

Hoy es más popular el modelo interactivo del proceso lector, que integra las ideas del ascendente y el descendente para dar forma a una tercera propuesta. «El procesamiento interactivo se entiende como un vaivén de los niveles inferiores a los superiores, de tal modo que el contexto y el conjunto de inferencias actúan como condicionantes y detonantes de la interpretación más adecuada del texto» (op. cit., p. 73).

Este modelo explica mejor las características fundamentales del acto de leer, cuya realización no se supedita únicamente al dominio del código escrito. No cabe duda de que la lectura entraña el reconocimiento de palabras y el establecimiento de nexos entre ellas, pero lo cierto es que, a su vez, entraña la elaboración de inferencias, la evaluación del contexto comunicativo, la construcción de textos base, la activación de modelos de situación, entre otras operaciones. Gracias a la conjunción de todos estos elementos, resulta posible la comprensión lectora.

Alliende y Condemarín, citados por Pérez Zorrilla (2005), distinguen entre cinco etapas de comprensión lectora: la literal, la de reorganización de la información, la inferencial, la de lectura crítica y la de apreciación lectora. Un individuo que transita por todas esas etapas entiende cabalmente lo que lee, una destreza de no poca utilidad cuando se asume la lectura como una manera de adquirir conocimientos, acceder a la cultura y comunicarse con otros.

Aun cuando los avances tecnológicos han generado cambios sustanciales en el funcionamiento de las sociedades humanas, leer no ha perdido vigencia alguna. De hecho, tecnologías como internet, pese a su carácter multimedia, siguen siendo empleadas para difundir y compartir textos escritos con diferentes propósitos, como fomentar la investigación o entretener. En ese sentido, Bernabeu (2003) señala que, a pesar de que la lectura perdió su carácter elitescos de antaño y cedió espacios ante la televisión, la computación, los videojuegos y las nuevas tecnologías, aún resulta un factor del que los individuos no pueden desentenderse sin ser catalogados de «inadaptados».

A partir de esas ideas, no causa extrañeza que el sistema educativo dedique la mayor parte de sus recursos a la enseñanza y el ejercicio de la lectura, mucho menos si se toma en cuenta que dominarla es un proceso lento. Empieza en el hogar, antes del inicio de la escolarización, y continúa en preescolar, primaria y secundaria. Pero no termina ahí, pues se trata de un aprendizaje de toda la vida. En consecuencia, la comprensión lectora puede seguir perfeccionándose durante el resto de la vida.

Este interés permanente por la lectura se refleja asimismo en el ámbito de las estadísticas sociales, ya que es una de las variables que permite hacer un balance de los resultados alcanzados en materia educativa por parte de una nación. Según una prueba aplicada por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OECD) (2009), la mayoría de los jóvenes de quince años de Chile, Uruguay, México, Colombia y Brasil se encuadraron en el nivel de lectura dos: tienen habilidades para leer textos sencillos, tales como hallar información directa, elaborar inferencias básicas, establecer el significado de pasajes específicos y acudir a ciertos conocimientos externos para comprender lo que leen. No obstante, afrontan dificultades cuando les toca enfrentarse a textos de mayor complejidad. La situación se agrava en el caso de los jóvenes de Argentina, Panamá y Perú, quienes, a la hora de leer, solamente tienen condiciones para hallar fragmentos de contenido, identificar la idea principal y formar vínculos básicos entre lo leído y su conocimiento cotidiano.

Aunque la prueba no fue aplicada en la totalidad de nuestro país, sí lo fue en el estado Miranda. Los resultados de la OECD (op. cit.) demostraron que el grueso de los estudiantes de esa entidad se ubicaron en el segundo nivel de lectura, lo que coincide con los resultados obtenidos por el primer grupo de países latinoamericanos mencionados. Si bien estos resultados no son extrapolables a toda Venezuela, nos ofrecen un diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los jóvenes de nuestra nación.

No se dispone de estudios recientes que abarquen todo el territorio nacional, por lo que se hace necesario retroceder a la última década del siglo veinte para hallar un estudio de esas dimensiones. El Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica (1998) permite dar cuenta de ello. Al revisar la situación de la lectura en América Latina y el Caribe, se determinó que la juventud venezolana obtenía el menor rendimiento de la región en ese aspecto. La prueba evaluó cuatro indicadores textuales: identificación de tipos de texto, distinción del emisor y destinatario,

identificación del mensaje, reconocimiento de información específica e identificación de vocabulario relacionado con el sentido del texto.

Lo anterior expone los problemas de lectura que sufren los jóvenes latinoamericanos y venezolanos. Estas carencias comprometen, inexorablemente, su futuro a nivel universitario no sólo en cuanto a sus posibilidades de acceso, sino de éxito académico, puesto que las exigencias crecen de forma significativa a partir de esa etapa. Como señala González Moreyra (1998), «el estudiante universitario inicial se enfrenta a la necesidad de aplicar sus habilidades de lectura en sus tareas académicas como procedimiento eje de sus actividades de estudio» (p. 45). Ahora bien, aun cuando la adquisición de dichas competencias es un prerequisite ineludible para todo universitario, con independencia de la carrera que elija, adopta un cariz todavía más determinante en aquellas áreas del conocimiento donde el uso frecuente de la lectoescritura extiende su alcance hasta el ejercicio mismo de la profesión, tal y como sucede en el campo humanístico.

Basándonos en lo anterior, podemos apreciar cuán esencial es el dominio de la lectura para quienes empiezan a formarse en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela y cuán pertinentes son los estudios dedicados a esta temática a la luz de las deficiencias exhibidas por algunos estudiantes de esta institución ucevista a la hora de leer. De ahí surgió la urgencia de establecer los niveles de comprensión lectora de los universitarios que están en el primer semestre de esta carrera.

Con ese propósito en mente, se elaboró una investigación de tipo descriptivo con un diseño de campo y un enfoque mixto. La muestra estuvo conformada por estudiantes de Comunicación Social de primer semestre, a quienes les fue aplicado un instrumento durante la primera semana del período lectivo 2014-I. A cada alumno le correspondió leer un escrito de una cuartilla para luego resumirlo. Los trabajos fueron analizados atendiendo a tres criterios: habilidad del estudiante para construir una

macroestructura textual, aptitud para diferenciar las ideas principales de las secundarias y grado de concordancia entre las ideas del texto base y las que aparecían en el resumen.

El producto de toda esta labor queda plasmado en el siguiente trabajo, que consta de cinco partes. En el capítulo I se describe la naturaleza del objeto de estudio; además, son dados a conocer los objetivos, las limitaciones y la justificación. Más adelante, en el capítulo II, se sientan las bases teóricas que sostienen la investigación. Todo lo referente a la metodología es explicado a fondo en el capítulo III. Posteriormente, a lo largo del capítulo IV, se desarrolla el análisis de los resultados. Para finalizar, el capítulo V está dedicado a las conclusiones y las recomendaciones

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La invención de la escritura marcó un antes y un después en el rumbo de la humanidad. Mientras el discurso oral estaba constreñido por el marco espacio-temporal de la situación de enunciación, el escrito le ofrecía al usuario del lenguaje un medio para fijar en superficies y en el tiempo los contenidos de la conciencia, expandiendo así el potencial intelectual de nuestra especie. «Esta distancia que permite el uso escrito acentúa el poder humano de abstracción, de reflexión, de aislarse del contexto más inmediato, con lo que resulta en un estilo cognitivo que prioriza la actividad intelectual» (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 61).

Como es sabido, el acto de escribir no se agota en sí mismo, sino que genera un producto concreto, vale decir, un texto. Sin embargo, ese resultado importa poco si no se ve como el punto de encuentro donde confluyen las ideas de un productor con los pareceres que hilvanen sus intérpretes. En efecto, puede acontecer que quien elabora el texto sea el mismo que lo lee, ya con el propósito de volver sobre los pasos de sus propios razonamientos, ya con la intención de recordar algún dato o hecho sustancial. Pero, en principio, los escritos funcionan como unidades de comunicación entre individuos. La lectura, por ende, viene a ser la contracara de la escritura.

¿Qué entendemos por lectura? Según Solé (1992), «leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura» (p. 17).

De la definición anterior se ramifican dos implicaciones que merecen ser destacadas. En primer lugar, reconoce el carácter dialógico de la lectura en contraposición a las visiones unidireccionales de antaño. Cuando un individuo se aproxima a un texto, su interpretación no solo es moldeada por los contenidos semánticos de lo escrito, sino por las creencias, los puntos de vista, los gustos y las motivaciones de quien lee. En segundo lugar, señala que la lectura se hace en función de un propósito, que bien puede ser aprender, valorar, criticar, reflexionar o disfrutar.

Para que la comprensión se haga efectiva, hace falta el cumplimiento de una serie de operaciones de naturaleza cognitiva, ninguna de las cuales puede fallar, ya que, de ser así, el proceso en su totalidad se ve interrumpido. Díaz y Hernández (2000) las subdividen en dos grupos: los microprocesos y los macroprocesos. Los primeros involucran todo lo atinente al establecimiento, la codificación y la coherencia local de las proposiciones que dan forma al texto. Entretanto, los segundos abarcan la construcción de una representación global del escrito, así como su consecuente vinculación con el conocimiento previo del lector.

Pese a los avances tecnológicos, muchos de los cuales han desdibujado la frontera entre oralidad y escritura, saber leer sigue representando una gran ventaja para los individuos. A fin de cuentas, es una de las tantas vías por medio de las cuales pueden acceder a datos, conocimientos, opiniones y relatos que están fuera de las situaciones comunicativas de su día a día, ya sea para comprenderlos o para cuestionarlos y replantearlos, siempre bajo la dirección de sus aficiones y necesidades.

La lectura la entendemos no sólo como la relación consciente y creadora que establece el hombre a través del código de la escritura sino, en un sentido más amplio, como la que establece con el mundo y cuya clave es la dotación de significado a una serie de manifestaciones del mundo físico, biológico, y cultural (Sánchez, 1997, p. 11).

En las sociedades modernas hay plena conciencia del valor de la lectura, lo que se evidencia en la enorme atención dedicada al tema por parte de organizaciones nacionales e internacionales, constantemente abocadas a hacerle seguimiento al estado

de la alfabetización y otras variables relacionadas. De hecho, estos indicadores son unos de los tantos que permiten medir el nivel de desarrollo humano de las naciones, como lo demuestran los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Otro hecho que ratifica la preeminencia del acto de leer en la vida actual se encuentra en el sistema educativo. De inmediato, al inicio de su escolaridad, el niño empieza a ser preparado para que, a largo plazo, acabe dominando el lenguaje escrito. Conforme crece y supera las distintas etapas, desde preescolar hasta la universidad, esta habilidad va siendo mejorada hasta alcanzar niveles que brindan una formación suficiente para desenvolverse con relativa comodidad en su entorno laboral y social. No obstante, el fin de los estudios no puede ser visto como el fin del perfeccionamiento de la lectura; se trata de un proceso que no tiene un límite definido.

Entendido esto, queda claro que los estudiantes universitarios están obligados a conocer y saber aplicar estrategias de comprensión lectora. De ello depende su capacidad para lidiar con las exigencias universitarias de manera satisfactoria, sean de la carrera que sean. Si un universitario sufre limitaciones al momento de leer, tendrá grandes dificultades para adquirir los saberes teóricos que necesita. No representa una desventaja menor: es un impedimento que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje y expone a los jóvenes al fracaso, lo que puede traducirse, a la larga, en deserción universitaria o repitencia crónica. A eso se debe la frecuencia con que se realizan estudios sobre la aptitud lectora en las instituciones de educación superior.

Pero los efectos perjudiciales de los problemas de comprensión lectora no se reducen al ámbito académico, sino que pueden extenderse al profesional. Ahora bien, aunque las deficiencias en materia de lectura pueden afectar el futuro profesional de cualquier universitario, hay casos en los que incide más fuertemente, tal y como sucede en el ámbito humanístico. Ejemplo de ello son quienes están en vías de graduarse de licenciados en Comunicación Social. Muchos de ellos acabarán ejerciendo el periodismo, un oficio vital en los tiempos que corren, de manera que cualquier

debilidad relacionada con sus habilidades de lectura puede dar pie a la desinformación y perjudicar severamente a terceros. De lo anterior se desprende que todo estudio que se centre en indagar en la formación de los profesionales del mañana resulta de interés para todos.

En el caso de la Escuela de Comunicación Social (ECS) de la Universidad Central de Venezuela, el asunto de la lectura está muy presente, tanto así que forma parte de los contenidos del programa de Castellano I, una asignatura de primer semestre, y aparece de forma recurrente en las conversaciones de los docentes. Un comentario típico de los profesores respecto a este tema es que una parte significativa de los nuevos ingresos exhiben deficiencias para comprender textos. Resulta aún más llamativa la observación de los educadores cuando se recuerda que estos jóvenes han pasado por más de una década de escolaridad.

A causa de esto, resultaba indispensable determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la ECS. En vista de la complejidad que es inmanente a este proceso, se optó por trabajar con algunos de sus aspectos. En ese sentido, a fin de dar respuesta a la pregunta implícita en ese objetivo general, en primera instancia, se caracterizó la forma como los estudiantes construyen las macroestructuras textuales al momento de leer. Posteriormente, se hizo lo propio con su habilidad para distinguir las ideas principales de las secundarias cuando realizan dicha actividad. Por último, se procedió a describir el grado de fidelidad de estos universitarios a los planteamientos desarrollados en los textos que leen.

Como la población que constituye esta institución universitaria es numerosa, no estaba al alcance del estudio poner a prueba esos indicadores en la totalidad de los estudiantes. Por lo tanto, se decidió seleccionar una muestra que fuese representativa. A tal efecto, fueron escogidos los alumnos de cuatro secciones de Castellano I, una asignatura obligatoria del primer semestre de Comunicación Social.

Aun cuando los hallazgos del presente trabajo hicieron un aporte valioso en el campo de la lectura y la educación, el principal beneficio de los resultados de esta

investigación radicó en que contribuyeron a que el Departamento de Lengua y Literatura de la ECS tuviese un mayor conocimiento de las características de los alumnos procedentes del bachillerato, lo que, a largo plazo, lo ayudará a tomar medidas destinadas a mejorar sus niveles de comprensión lectora desde su ingreso a la universidad.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Un común denominador en los trabajos revisados (González Moreyra, 1998; de Brito Cunha y Angeli Dos Santos, 2005; Andrade Calderón, 2007; Arrieta Meza y Meza, 2005), procedentes de distintos países de Latinoamérica, es la constatación de problemas de lectura en estudiantes de educación superior. La obtención de los mismos resultados en varias casas de estudio de la región, indistintamente de la base teórica desde la que partieron los autores, deja en evidencia que las dificultades para leer no constituyen un problema exclusivo de Venezuela. En las siguientes líneas se resumirán los aportes concretos de cada investigación.

González Moreyra (1998) se interesó por la comprensión lectora inferencial de los alumnos de dos universidades peruanas, una pública y otra privada. Al final, constató que “la cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura” (p. 59).

De Brito Cunha y Angeli dos Santos (2005) hicieron una indagación similar en dos casas de estudio brasileñas. Aparte de encontrar dificultades de lectura en los estudiantes de estas instituciones, se percataron de que sus hallazgos concordaban con la literatura que examinaron durante su investigación.

En el año 2007 Andrade Calderón (2007) se propuso describir el perfil lector del alumnado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, una institución colombiana. Mientras un 54% de los universitarios encuestados se ubicó en un rango de lector medio, un 46% se encuadró en un nivel bajo.

En nuestro país el tema de la lectura a nivel universitario también ha sido convertido en objeto de investigación. Tal es el caso del trabajo elaborado por Arrieta de Meza y Meza (2005), quienes evaluaron las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de la Universidad del Zulia. Los resultados apuntaron a que varios de los universitarios que conformaron la muestra exhibían signos de analfabetismo funcional, lo que, a juicio de los autores, era una situación de gravedad.

En síntesis, todos los estudios consultados desembocaron en la misma idea: muchos estudiantes universitarios no cuentan con un nivel de lectura acorde con su grado académico.

Texto y discurso

Según Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Dressler (1997), toda palabra o combinación de palabras deben reunir siete criterios de textualidad para poder recibir el nombre de texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. En los siguientes párrafos los estudiaremos por separado para poder dilucidar de qué forma incide cada uno en la producción textual.

Las dos primeras propiedades, la cohesión y la coherencia, tienen algo en común: ambas son nociones centradas en el texto.

La cohesión, en primera instancia, hace referencia a todos aquellos mecanismos que garantizan que los componentes de la superficie textual, las palabras que somos capaces de escuchar o leer, estén relacionados entre sí dentro de una secuencia. Este criterio se sustenta en dependencias gramaticales, es decir, en formas y convenciones. Tal es la importancia de las secuencias superficiales que su reorganización produce modificaciones palpables en lo que se dice. Ahora bien, la cohesión no basta por sí misma para hacer un texto legible, como lo demuestran aquellos casos en los que hay ambigüedad discursiva.

El término *coherencia*, entre tanto, alude a esa norma encargada de regular la posibilidad de que los componentes del mundo textual, los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie, sean mutuamente accesibles y relevantes. Beaugrande y Dressler nos ofrecen una definición de lo que entienden por concepto: «Un concepto es una estructuración de conocimientos (o contenidos cognitivos) que el hablante puede activar o recuperar en su mente con mayor o menor unidad y congruencia» (1997, p. 37). Asimismo, posteriormente especifican qué entienden por relación: «Las relaciones son los vínculos que se establecen entre los conceptos que aparecen reunidos en un mundo textual determinado» (op. cit., p. 37).

Dado que los autores conciben el texto como un acontecimiento comunicativo, su propuesta incluye igualmente nociones centradas en el usuario. Gracias a estas últimas, podemos explicar las situaciones de comunicación, en las cuales actúan tanto los productores textuales como sus receptores.

Dentro de este grupo se encuentra, entre otras, la intencionalidad, las actitudes de quien produce el texto. El propósito de los enunciados siempre es definido por el autor, el cual puede trazarse como objetivo, por ejemplo, difundir una información de último minuto o explicar un modelo teórico. A juicio de los lingüistas citados, la cohesión y la coherencia son metas operacionales, sin las cuales no podríamos lograr el cumplimiento de otras metas, lo que no impide que un texto en el que fallen parcialmente estas propiedades pueda ser aceptado por otros. De hecho, muy a menudo, las personas consiguen entender producciones lingüísticas que, en modo alguno, incluyen mecanismos de cohesión o son coherentes.

La aceptabilidad hace de la actitud de quien lee o escucha un discurso otro criterio de textualidad. El lector o interlocutor sólo considera aceptable un texto si dispone de motivos para atribuirle relevancia. Cuando eso sucede, el receptor se fija como propósito «el mantenimiento de la cohesión y la coherencia, puesto que tiene la potestad de tolerar las imperfecciones formales que presenta el material textual hasta donde sus propios intereses se lo aconsejen» (op. cit., pp. 41-42). Ahora bien, por

encima de las individualidades, el contexto, las condiciones de la situación social y cultural, sigue siendo el factor que define, en gran parte, los parámetros de aceptabilidad de un texto.

El quinto criterio se denomina informatividad, y aborda el contenido textual desde la perspectiva de su carácter predecible o impredecible. Contra lo que pudiera pensarse, no es un criterio reducible a una específica clase de textos:

«Cualquier texto es, en alguna medida al menos, informativo. El problema no radica en qué medida la forma y el contenido de un texto sea predecibles, puesto que, en cualquier caso, siempre habrá alguna serie de secuencias que no puedan preverse» (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 43).

Cada texto demanda una cuota de esfuerzo diferente; un texto demasiado informativo exige más que uno poco informativo. Le corresponde al productor asegurarse de que la dificultad desde el punto de vista del receptor no fuerce la ruptura de la comunicación.

El penúltimo criterio es la situacionalidad, que abarca todos los factores que inciden en el grado de relevancia de un texto en una situación concreta. Cuando un hablante adquiere conciencia del marco situacional, puede basarse en éste para orientar las interpretaciones que hace de los textos. Del mismo modo, esta propiedad ejerce su influencia en los medios de cohesión empleados por el productor textual, quien, a fin de maximizar la comprensión y alcanzar lo que se propone, puede procurar adecuarlos al contexto.

La intertextualidad, el último criterio, se refiere a los elementos que hacen que la utilización de un texto dependa del conocimiento acerca de otros textos. Si el receptor no está familiarizado con los referentes previos a los que alude el productor, corre el riesgo de caer en la incomprensión parcial o total de lo que lee o escucha. Según la tipología textual, la dependencia de la intertextualidad puede ser mayor o menor.

El concepto de texto manejado por estos autores difiere del que sostiene van Dijk (1996), quien lo considera un constructo teórico. Sin embargo, su definición de discurso sí guarda mucha similitud con la que Beaugrande y Dressler le atribuyen al otro vocablo:

Debería entenderse “discurso” como una forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales. El discurso, ya sea oral o escrito, se define, pues, como un evento comunicativo de un tipo especial... (van Dijk, 1997, pp. 68-69).

Lo más destacable de este concepto radica en que pone de manifiesto la inconveniencia de asumir que los discursos “tienen” significados, por cuanto eso supone ignorar al usuario del lenguaje como factor determinante en la construcción del sentido discursivo. Al adoptar este enfoque, el autor marca distancia de la lingüística tradicional, preocupada por los significados lingüísticos. En lugar de ello, sostiene que los participantes de la situación comunicativa “asignan” el significado. Esta interpretación, llevada a cabo por los individuos, posee una doble naturaleza: social y cognitiva.

Partir de una definición que entiende el discurso como un evento comunicativo, obliga a incorporar a los usuarios del lenguaje reales, al igual que su pertenencia a grupos sociales y culturas determinados, a todo modelo teórico que intente explicar esta forma de interacción. Aun cuando la subjetividad y los distintos modos de aplicar las estructuras sociales son elementos que no desconoce, van Dijk (op. cit.) razona que los usuarios lingüísticos deben compartir «el conocimiento, aunque sólo sea el gramatical, las reglas discursivas y el conocimiento sociocultural del mundo» (p. 69). Esta dimensión social también abarca las acciones realizadas por quienes intervienen en los eventos comunicativos (los actos de habla y demás formas de interacción), así como el contexto, que comprende las estructuras de las propiedades sociales relevantes (el género, la edad, la etnicidad, etcétera).

Pero la base social no da cuenta de todo lo que supone la interpretación discursiva. Como señala van Dijk (citado por Meersohn, 2005), el significado del discurso tiene que ser entendido como un constructo mental. Ésa es la otra cara de la asignación de significados: la base cognitiva. Se refiere al procesamiento de las estructuras presentes en la superficie discursiva, lo que se hace efectivo en la memoria a corto plazo (van Dijk, 1997). Se vincula, adicionalmente, con la construcción estratégica de las representaciones semánticas, las cuales son almacenadas en la memoria episódica. Todo esto interviene tanto en la comprensión como en la producción del discurso, aunque en un orden diverso en cada caso. Respecto a esto, van Dijk (op. cit.) añade que, «además de describir lo que “empíricamente” está sucediendo mientras se usa el discurso y se construye el significado, esta aproximación cognitiva también da cuenta de la subjetividad y de la variación personal» (p. 69). Es por medio de esas actividades mentales que se establece la conexión entre el discurso, la sociedad y la estructura social.

El modelo de Kintsch y van Dijk

Suele decirse que la comprensión discursiva es un proceso complejo. No hay nada gratuito en esa afirmación. De hecho, cuando un usuario del lenguaje busca comprender un texto, se ponen en marcha varias subtareas, las cuales operan en múltiples niveles discursivos: los fonemas y los morfemas se entrelazan para generar palabras; las palabras se articulan hasta formar oraciones; y las oraciones se agrupan en secuencias de oraciones, cuyos vínculos se establecen por medio de la coherencia lineal y la coherencia global.

Como lo explican Kintsch y van Dijk (1983), a cada una de estas estructuras mencionadas el sujeto debe atribuirle significado. A fin de interpretar todos esos significados en distintos niveles, que, de paso, están interconectados entre sí, el hablante apela a su conocimiento episódico y general del mundo y a su valoración del contexto comunicativo en que se produce la enunciación. Mientras realiza esto, a su vez, tiene que hacerles seguimiento a las porciones de información necesarias para

controlar los procesos de interpretación. Adicionalmente, tiene que seguirles la pista a las opiniones, actitudes y emociones de su interlocutor y a sus propios intereses, metas y planes.

De esta multiplicidad de actividades mentales fueron conscientes van Dijk y Kintsch al idear su modelo. Antes de proceder a explicarlo, hay que considerar cuáles son los supuestos cognitivos y contextuales que lo sostienen.

Comencemos por los supuestos cognitivos. Una de las presunciones fundamentales de su teoría es que las personas, a partir de la información que obtienen de su entorno, construyen representaciones mentales de los eventos y los textos; de lo anterior se infiere que estamos en presencia de un modelo de carácter constructivista. A esto se añade su carácter interpretativo, pues los investigadores arguyen también que los individuos construyen significados. El tercer supuesto es que las personas no almacenan la información que reciben para luego darle un significado, sino que hacen ambas cosas al mismo tiempo; se trata de la presunción *on-line* del procesamiento discursivo. Los dos estudiosos, aparte de presumir que la comprensión implica el procesamiento y la interpretación de datos externos, sostienen que ésta depende de la activación y uso de presuposiciones cognitivas, razón por la cual hablan de la naturaleza presuposicional de su modelo. Otro aspecto a considerar es el supuesto estratégico del modelo; de acuerdo con estos investigadores, la forma como se maneja la información desde el punto de vista cognitivo no sigue procedimientos específicos, sino que es flexible: se adapta a las condiciones de la información, al objetivo trazado por el usuario del lenguaje y a otros factores.

Entendidos los supuestos cognitivos, podemos pasar a los sociales. El procesamiento discursivo no solo es un evento cognitivo. Esto resulta evidente si se recuerda que los discursos son producidos y recibidos por los usuarios del lenguaje en situaciones específicas, delineadas por un contexto sociocultural. «El modelo cognitivo también debería contemplar el hecho de que el discurso, y, por tanto, el proceso de comprensión de un discurso, es funcional en el contexto social» (Kintsch y van Dijk,

1983, pp. 6-7).¹ Los autores denominan a esta idea la presunción funcional. Desde el ángulo pragmático, los enunciados son, al mismo tiempo, una forma de acción social, lo que lleva a las personas a construir representaciones de los actos de habla involucrados; esta base del modelo es denominada la presunción pragmática del modelo. El supuesto pragmático puede ser enmarcado dentro de otro, el interaccionista, que alude a la representación que se construye de la interacción verbal y no verbal que tiene lugar durante la situación comunicativa; eso significa que la representación del discurso estará influenciada por las lecturas que haga el intérprete de los propósitos y motivaciones de quien elabora el discurso.

En el modelo de Kintsch y van Dijk se parte de la idea de que no hay una única interpretación de los textos, dado que, en ese proceso, amén de las características del texto, entran en juego las características particulares de los usuarios del lenguaje. Dicho de otro modo, cada interpretación va a ser el fruto no solo de lo planteado por el autor del texto y su contexto, sino de los intereses y metas que se haya trazado el lector.

No existe una sola forma de interpretar un texto. Los receptores del discurso, para alcanzar su objetivo, cuentan con un amplio repertorio de estrategias, que son como hipótesis que los van guiando a medida que leen y cuya validez puede ser confirmada o descartada.

Una estrategia, en su sentido más general, es una representación global de los medios para alcanzar un fin, una manera de llevar a cabo un plan de forma efectiva. Toda estrategia implica alguna clase de acción humana, un comportamiento intencional, consciente, controlado y dirigido a un objetivo. Esta noción sobre las acciones puede abarcar sin contratiempos las operaciones mentales relacionadas con el uso del lenguaje, pues, salvo excepciones, éstas también están abiertas a control estratégico. Incluso en aquellas actividades de procesamiento cognitivo que se ponen en marcha cuando se hace uso del lenguaje y que no parecen tener una naturaleza consciente, ordenada y controlada, podemos hablar de estrategia (Kintsch y van Dijk, 1983). Hay seis razones para ello. Primero, en la comprensión y en la producción de

discursos verbales como actos de habla en contextos comunicativos, el usuario del lenguaje debe realizar o entender acciones. Segundo, esa acción tiene un punto de inicio bien definido. Tercero, esa acción está orientada hacia el cumplimiento de una meta definida. Cuarto, la tarea a realizar es de una gran complejidad, pues, desglosada, entraña una serie de subtareas. Quinto, sólo se puede alcanzar la meta si se cumplen paso a paso sus subtareas. Por último, en general, los componentes de la tarea no son obvios; puede faltar información y pueden hacer falta opciones alternativas. Todos estos elementos justifican que se hable de estrategias del lenguaje.

Ahora bien, en esta parte de la exposición, conviene profundizar en la función de estas estrategias. Sucintamente, podemos decir que las estrategias del lenguaje son indispensables porque permiten a los hablantes o lectores compensar ciertas limitaciones cognitivas propias de la condición humana, entre ellas las relativas a la cantidad de información que es posible memorizar, en particular a corto plazo, y la cantidad de tipos de información que somos capaces de manejar en simultáneo. Tenemos que destacar, en ese sentido, que la producción y comprensión de enunciados es un proceso lineal, característica que no niega la necesidad de apelar a otros tipos de información no lingüística cuando se desarrollan esas actividades. Merced a las estrategias, los usuarios del lenguaje pueden superar esas limitaciones y alcanzar sus metas. «Las estrategias son necesarias para permitir que el usuario del lenguaje lleve a cabo la tarea de producción o comprensión linealmente, en varios niveles, tomando en cuenta simultáneamente diferentes tipos de información y con conocimiento limitado» (van Dijk y Kintsch, 1983, p. 73).²

El conjunto de estrategias del lenguaje de las que disponen los usuarios son numerosas, y van desde las que se hacen cargo de lo sintáctico hasta las que abordan lo pragmático, desde las que operan a escala microestructural hasta las que lo hacen a escala macroestructural.

El modelo de procesamiento planteado por van Dijk y Kintsch (op. cit.) consta de tres partes, cada una de las cuales está al servicio del procesador central, donde todas

las operaciones cognitivas se realizan. Estas partes son el registro sensorial, la memoria a largo plazo y un tercer componente que integra la memoria episódica del texto con el modelo de situación. El registro sensorial percibe la información y la retiene el tiempo suficiente para que pueda estar al alcance del procesador central. La memoria a largo plazo suministra la información del conocimiento general, a la que se suman, de modo arbitrario, como reconocen ambos autores, las metas, los propósitos, los intereses y las emociones. La memoria episódica del texto hace referencia a la representación textual construida por el lector, la cual incluye, entre otras cosas, la macroestructura y la superestructura. Por último, el modelo de situación alude a la representación que se hace el lector del contenido del texto y que se deriva, en parte, de sus conocimientos previos (Nieto, 2011). Todos estos elementos hacen realidad el proceso de la comprensión discursiva.

Después de revisar la composición del modelo de procesamiento del discurso construido por van Dijk y Kintsch, estamos preparados para poner bajo la lupa aquellos aspectos de dicha propuesta que se relacionan más específicamente con la presente investigación. Ello nos llevará a abordar todo lo atinente a las superestructuras y las macroestructuras.

Las superestructuras

Las superestructuras tienen un alcance global dentro del texto. Son globales porque no están conformadas por una palabra u oración, sino por la totalidad del texto o, al menos, por un fragmento de éste. Van Dijk (1992), para diferenciarla de la macroestructura, tema que se tratará después, aclara que «una superestructura es un tipo de *forma del texto*, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto» (p.142). En el trabajo que este mismo autor desarrolla con Kintsch, ya se había puesto sobre la mesa esta idea: «Tales estructuras esquemáticas, que llamamos superestructuras, proporcionan la forma general de un discurso y pueden ser

explícitas en cuanto a las categorías específicas que definen un tipo de discurso» (van Dijk y Kintsch, 1983, p. 189).³

Cuando se identifica la estructura del texto, no se hace otra cosa que identificar la superestructura. A juicio de van Dijk (1992), esta estructura global es una especie de esquema. Entendida como esquema de producción, significa que el hablante sabe qué clase de texto va a producir. Si, por el contrario, es vista como esquema de interpretación, entonces significa que el lector sabe qué clase de texto tiene enfrente. Partiendo de esa idea, el autor se anima a dar una definición más concreta: «Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales» (p. 144). Así pues, puede decirse que, en cierta forma, la superestructura proporciona la “sintaxis” del significado global del texto (van Dijk y Kintsch, 1983).

¿Qué función cumplen estas estructuras esquemáticas en el marco del modelo presentado? Básicamente, las superestructuras intervienen en la capacidad de los hablantes de comprender, almacenar y recuperar información. Una de las hipótesis que manejan van Dijk y Kintsch (op. cit.) es que las superestructuras facilitan todos esos procesos. Así como las personas aprenden sobre los principios y las reglas del lenguaje, también aprenden sobre estos patrones organizacionales. Dicho conocimiento resulta de gran utilidad al momento de leer o escuchar un discurso. «La altamente compleja tarea de comprender, almacenar y recuperar un discurso requiere necesariamente que el usuario del lenguaje le atribuya a éste una óptima estructura, y esas estructuras deben ser organizadas estratégicamente en categorías conocidas» (op. cit., p. 237).⁴

Los usuarios del lenguaje emplean las superestructuras de modo estratégico, basándose en información textual y contextual. ¿De qué forma se hace efectiva esa utilización estratégica de las superestructuras? El hablante no espera hasta el final del discurso para empezar a asignarla. En lugar de eso, tan pronto como el tipo de texto y los factores extralingüísticos les suministran el primer indicio, los hablantes intentan

activar superestructuras a partir de la memoria episódica. Una vez que han conseguido esto, el esquema funciona una herramienta que pueden usar para asignar categorías superestructurales relevantes a cada macroproposición o secuencia de macroproposiciones y para restringir los posibles significados locales y globales del texto base. «Una vez que cierta categoría de un esquema ha sido asignada, el conocimiento acerca de la estructura canónica de ese esquema permite al usuario del lenguaje anticipar información en el texto, lo cual facilitará entonces la lectura y la comprensión» (van Dijk y Kintsch, 1983, p. 237-238).⁵

Para que ello pueda darse de manera exitosa, hace falta el cumplimiento de una precondition: «Las superestructuras deben estar no solo en el texto, sino también en la mente del lector u oyente. Uno debe saber acerca de los esquemas convencionales antes de poder usarlos» (p. 251).⁶ Algunos de estos esquemas se aprenden a muy temprana edad, mientras que otros solo son incorporados como resultado de un entrenamiento especializado. Eso quiere decir que, aparte de ser menester que los usuarios del lenguaje conozcan las reglas de la gramática, también requieren dominar las reglas en las que están basadas las superestructuras. A juicio de van Dijk (op. cit., p. 143), «estas reglas pertenecen a nuestra capacidad lingüística y comunicativa en general».

Conviene apuntar aquí que las superestructuras pueden tener un carácter convencional, lo que significa que son reconocibles para la mayoría de los integrantes de una comunidad lingüística, cualesquiera que sean las dimensiones de ese grupo. Algunas incluso tienen un carácter institucional, puesto que se basan en normas fijadas por una institución social, que es lo que sucede con las leyes, los reglamentos, ciertos textos utilizados en la administración pública y otros documentos por el estilo. Según Fernández Smith (2007), los llamados tipos textuales pueden ser considerados superestructuras que fueron formalizadas en una cultura. Pero no hay que olvidar que no todos los tipos de textos cuentan con esa forma convencional. De eso son plenamente conscientes van Dijk y Kintsch (1983), quienes, pese a reconocerlo, siguen sosteniendo que, cuando la poseen, parece cumplir un papel de significación considerable para los hablantes.

La macroestructura

Uno de los aspectos que distinguen a un texto de una mera acumulación de oraciones es la existencia de un significado global, que reúne e integra todos los significados locales. Eso no quiere decir que, cuando un lector u oyente se propone dar con este significado, lo extrae de la base del texto como si se tratara de una suerte de elemento que estuviera oculto tras las palabras; en lugar de eso, lo que hace es construir, a partir de lo que lee o escucha, una macroestructura, entendida por van Dijk (1992) como «una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto» (p. 55). Ahora bien, hay que tener en cuenta que ésta es una noción relativa, puesto que muchas estructuras semánticas textuales cuentan con una organización de corte jerárquico. En esos casos, cada agregado de microestructuras o proposiciones da pie a varias macroestructuras que, a su vez, pueden integrarse en una única macroestructura que abarque la totalidad del contenido de un texto. A fin de evitar confusiones de cualquier índole, de aquí en adelante solo se utilizará ese término en el sentido dado por van Dijk en la definición anterior.

Para conformar la macroestructura, hacen falta una serie de reglas que permitan realizar transformaciones semánticas, esto es, que conviertan series de proposiciones en otras series de proposiciones. Sólo mediante la unificación de proposiciones en los niveles inferiores de la estructura jerárquica del texto se puede ascender progresivamente a los niveles superiores hasta alcanzar la macroestructura que dé cuenta de la representación de la estructura textual global. En las categorizaciones de van Dijk esas normas de reorganización transformativas reciben el nombre de macrorreglas. El investigador las define de la siguiente manera: «Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre las relaciones de un texto» (op.

cit., p. 58). Dicho de otro modo, las macrorreglas organizan la información representada por las proposiciones y la reducen.

Existen, en total, cuatro macrorreglas: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Las dos primeras coinciden en que ambas se basan en la eliminación de proposiciones, en tanto que las dos últimas implican la sustitución de éstas. En el caso de la omisión, como su nombre lo indica, el hablante descarta toda aquella información que no sea relevante ni esencial, es decir, que no cumpla una función en la interpretación de las proposiciones subsiguientes del texto. Eso no quiere decir que no tenga valor, sino que pasa a un segundo plano en una escala más global. En lo referente a la selección, se suprimen aquellas oraciones que pueden deducirse a partir de otras más fundamentales apelando al conocimiento general de situaciones, actuaciones y sucesos o a postulados semánticos para conceptos. A diferencia de la primera macrorregla, al aplicar esta norma, la información puede ser recuperada, aunque de forma reducida. Cuando se aplica la tercera regla, la de generalización, también se pierde información. La diferencia estriba en que, en este caso, se pierde información constitutiva de los referentes presentes en el texto. Esto sucede porque, a pesar de que es un contenido esencial, disminuye su valor cuando es considerado en un nivel superior. Hay que recordar que la generalización, al menos la de este tipo, supone un proceso de abstracción. Para finalizar, a través de la regla de construcción, la totalidad o una parte de las proposiciones presentes en el texto son sustituidas por una proposición más general o global que las comprende a todas. Esta forma de integración puede hacerse de manera deductiva y lógica o de manera inductiva.

La aplicación de estas macrorreglas no funciona de forma ilimitada. La abstracción y la generalización sólo pueden aplicarse hasta un grado en el que no ocasionen la pérdida del contenido considerado «genuino» del texto. Es por ello que la macroproposición debe tener como basamento las proposiciones presentes y sus implicaciones de carácter inmediato.

Lo dicho hasta ahora sobre estas normas pudiera conducirnos a verlas como principios rígidos, estatutos que operan siempre de la misma forma en todas las situaciones, pero, en realidad, las maneras de aplicarlas son variables. «Pese a tener un carácter general como principios de organización y reducción global de la información, pueden aplicarse de diferente manera para distintos *tipos de texto* y en distintos *contextos pragmáticos*» (van Dijk, 1992, p. 64). En relación con las tipologías textuales, un ejemplo puede ilustrar cómo varía la utilización de las macrorreglas: cuando se resume una narración se priorizan aspectos que, al sintetizar una descripción, resultan superfluos y viceversa. Sobre la relación entre las macrorreglas y el marco contextual pragmático, van Dijk afirma que éstas «permiten decidir de manera más o menos exacta qué es lo principal y lo secundario, según el contexto de cada texto» (op. cit., p. 63).

Asumir que las macrorreglas dan por hecho la existencia de significados globales unívocos también constituiría una interpretación errónea. En realidad, dos hablantes, enfrentados al mismo texto, pueden arribar a macroestructuras distintas, sobre todo si es ambiguo. Van Dijk, por tal motivo, marca distancia de cualquier idea que apunte hacia un «significado consensual». A su juicio, «parece ser más apropiado, especialmente en un modelo cognitivo de comprensión del discurso..., suponer que las macroestructuras pueden ser, igual que los significados de las oraciones, *subjetivamente variables*» (op. cit., p. 75). En el interior de esta subjetividad yace el factor teleológico, el propósito con el que se aproxima el usuario del lenguaje al texto, que puede inducirlo a fijarse en ciertos aspectos e ignorar los demás. A esto se suman otros factores relacionados con las preferencias de cada sujeto, tal como lo señalan Kintsch y van Dijk:

La comprensión real de un discurso dependerá de las variables características cognitivas de los usuarios del lenguaje y el contexto. En otras palabras, en función de diferentes estrategias de interpretación, diferentes conocimientos, creencias, opiniones, actitudes, intereses o metas, cada usuario de la lengua le asignará su propia macroestructura a un discurso (1983, pp. 192-193).⁷

No obstante, esta subjetividad de las macroestructuras no conduce, de manera inevitable, a una Torre de Babel discursiva; las similitudes entre las múltiples interpretaciones que pueden hacerse del contenido de un texto son suficientes como para que haya una suerte de «mutua comprensión».

Resta por aclarar qué relación guarda esta representación textual con el modelo de procesamiento explicado. Kintsch y van Dijk (1983) sostienen que las macroestructuras facilitan la realización de tareas cognitivas relacionadas con la comprensión discursiva. Recordemos las limitaciones de la memoria de los seres humanos ante el inmenso caudal informativo que perciben a través de sus sentidos, una dificultad que no está exenta de aparecer al momento de interactuar con textos de cierta longitud y complejidad. Mediante la integración de las proposiciones en unidades semánticas mayores, más sintéticas, generadoras, consecuentemente, de representaciones coherentes, se logra, en parte, el objetivo de reducir la información (Perinard Thierry, 1997). Cuando no se logra este cometido, el usuario del lenguaje se expone al peligro de obtener, a duras penas, una comprensión fragmentaria del contenido de un texto.

Para construir el significado global de un texto, el sujeto no tiene que conformarse con las macrorreglas, ya que también puede aprovechar otros recursos: las macroestrategias. Ese término engloba elementos tanto contextuales como textuales. En su ámbito caben estrategias que se basan en signos o cualidades del texto, tales como pasajes subrayados o destacados con cursivas, expresiones tópicas, características de la estructuras sintáctica y esquemática, marcadores discursivos, etcétera. Muchos de estos indicios son colocados allí por el autor con la finalidad de delimitar el rango de interpretaciones posibles de un texto dado. Las macroestrategias, sumadas a las macrorreglas, simplifican la labor del usuario del lenguaje en su tarea de construir macroestructuras textuales.

El resumen

Si se desea valorar la aptitud de quien lee para elaborar una macroestructura textual, sólo debe pedírsele que haga un resumen, un texto destinado a reproducir de forma breve el contenido de otro texto. Resumir consiste, simple y llanamente, en identificar la idea principal de lo que se lee, esto es, el núcleo de su contenido. «Es por tanto, la información más importante, de modo que, si se suprime, el texto se vuelve incomprensible, o al menos pierde la mayor parte de su claridad» (Morales Ardaya, 2008, p. 261).

Por supuesto, cuando se piensa en la lectura, hay que tener presente que el usuario del lenguaje, guiado por sus conocimientos previos y los propósitos que lo impulsan a leer, definirá, en buena medida, cuáles aspectos del texto serán relevantes y cuáles no (Solé, 1992):

Todo lo que se diga o se escriba acerca de la idea principal debería tomar en consideración este hecho, inherente a la idea de un lector activo, y responsable de la variedad de “ideas principales” que distintos lectores pueden identificar en un texto, o inferir de él, aun cuando la demanda a que deban responder se refiera a la idea principal que quería transmitir el autor (p. 120).

La definición de resumen que manejamos funciona bien hasta este punto. Sin embargo, cuando queremos aumentar su precisión, nos encontramos con un obstáculo: la extensión. Las macrorreglas no nos ayudan a resolver la duda, ya que pueden ser aplicadas hasta condensar la macroestructura en el tema del texto. Tales posibilidades parecen dificultar el esclarecimiento del concepto. Pero lo cierto es que esta indefinición no impide en ningún momento que el resumen pueda ser utilizado como estrategia de comprensión lectora o como asignación para el estudiante. Variará en función de lo que el educador entienda por idea principal. Las clases de definiciones que se le atribuyen a esta expresión fueron clasificadas por Cunningham y Moore (1990) del siguiente modo:

1. Esencia: se resumen los contenidos específicos del texto por medio de generalizaciones que abarcan la información específica.
2. Interpretación: se resume la información implícita, lo que no se expresa de forma directa.
3. Palabra clave: se selecciona aquella palabra que se refiera al concepto de mayor significación del texto.
4. Resumen o diagrama selectivo: se construye un resumen o diagrama a partir de la selección y combinación de las palabras y frases superordinadas más importantes.
5. Tópico: una generalización sobre el universo al que se alude en el texto, lo que difiere del tema o la palabra clave.
6. Título: un nombre que se le da a un escrito para identificarlo.
7. Tema: una frase que sirve para identificar un texto sin llegar a especificar su contenido.
8. Asunto: una palabra o enunciado que designa un contexto conceptual de un texto.
9. Frase temática: una única frase que resume de forma sucinta y a la vez completa el contenido de un texto.
10. Otros: una forma de resumen que no encaja en las alternativas precedentes.

Cunningham y Moore (1990) no toman partido por ninguno de estos tipos de respuestas. A su juicio, los diez conceptos tienen la misma validez. «Admitimos que todos son defendibles porque cada uno identifica información importante desde una perspectiva concreta» (p. 8). Incluso recomiendan familiarizar a los estudiantes de nivel preuniversitario con las nueve primeras categorías si se les quiere enseñar a hallar la idea principal de un texto.

A efectos de la presente investigación, se optó por trabajar con la definición que encabeza la lista presentada, aunque no se considerará la generalización como el único recurso mediante el cual se puede resumir un texto. No hay que dejar de lado, por supuesto, que en el resumen «influye de forma determinante el valor que atribuye la

persona que resume a las distintas informaciones así como también el destinatario de las mismas, por entender que condiciona el texto resumido» (Álvarez Angulo, 2002, p. 241).

De igual modo, estimamos pertinente complementar lo dicho con la definición de Álvarez Angulo, para quien el resumen consiste en una «paráfrasis selectiva textual, generalmente más corta, que se establece sobre el mantenimiento de una equivalencia informativa, economía de medios en el significante y adaptación a una situación nueva de comunicación» (op. cit., p. 256). Nótese el uso dado por el autor a la palabra *paráfrasis*. La utilización de este término se debe a que, para este investigador, los resúmenes, a diferencia de otra clase de escritos, no pueden ser vistos como una creación, pues parten de textos base que los limitan. Ahora bien, tal aseveración no lo lleva a colegir que la labor de quien resume es meramente reproductiva. En lugar de eso, hace hincapié en la naturaleza constructiva de dicha tarea.

A propósito de los mecanismos y esquemas que se activan durante la elaboración de un resumen, hay que puntualizar que estamos ante una habilidad textual de alta complejidad, cuyo grado de dificultad aumenta a medida que el grado de reducción es mayor (Álvarez Angulo, 2002). Desde la perspectiva de la comprensión, exige la realización de operaciones cognitivas y lingüísticas; desde la perspectiva de la producción, exige la reformulación de la información sin sacrificar la cohesión ni la coherencia. En ese sentido, cuando se condensa y reformula información, son puestos en marcha procesos de alto nivel, los cuales no sólo se alimentan de conocimientos relacionados con el contenido del texto base, sino con el lenguaje. Más concretamente, a nivel lingüístico, la realización de los procesos de comprensión y producción se asienta en conocimientos semánticos, pragmáticos y sintácticos (op. cit.). Por último, en vista de la intrincada naturaleza del acto de resumir, cabe preguntarse de qué forma se adquieren todos los saberes y habilidades en los que se apoya. Tal y como sucede con la lectura, con la que está estrechamente relacionada, la respuesta se halla en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los sujetos (García Madruga, Martín Cordero,

Luque y Santamaría, 1995). De ahí que la formación recibida por el individuo sea determinante en el dominio de esta competencia.

Tipos de lectores

Existen numerosos modelos que intentan explicar el proceso de la comprensión en lectores expertos. Por tal motivo, nos pareció pertinente no restringirnos a una sola concepción, sino referirnos a tres.

En primer lugar, Byrnes (2001) centra su distinción entre el buen lector y el mal lector en el tema del reconocimiento de palabras. De acuerdo con este autor, cuando hay un déficit en una fuente de conocimiento se produce una mayor dependencia de otras fuentes, independientemente del nivel de estas últimas en la jerarquía del proceso de lectura. Es lo que sucede con los malos lectores, quienes intentan compensar sus deficiencias para analizar palabras apelando en mayor medida a los factores contextuales.

Según Byrnes, hay varias razones fundamentales por las cuales los buenos lectores se desempeñan más eficientemente que los malos en esa tarea. En primer lugar, son más hábiles para comprender y recordar grandes porciones de texto. En segundo lugar, les cuesta menos reconocer palabras sin depender del contexto; esto se debe a que han automatizado el proceso a un nivel superior al del grupo menos habilidoso. La ventaja va más allá, porque los buenos lectores incluso reconocen las palabras plenamente automatizadas más rápido que los malos. En tercer lugar, los primeros también se destacan en el ámbito de la segmentación y recodificación fonética, una virtud que los ayuda a identificar una palabra incluso cuando no consiguen hacerlo de forma visual. Eso les otorga dos formas de conseguir el mismo objetivo.

Sin embargo, como ya se ha señalado, la lectura no puede ser reducida a la mera capacidad de reconocer palabras. Acerca de los tipos de lectores, Mendoza Fillola (2007) señala que toda la variedad de clasificaciones, por encima de sus diferencias,

gira en torno a la misma motivación: la capacidad de los sujetos para comprender, interpretar y disfrutar un texto dado de forma más o menos exitosa.

Así como Byrnes, Mendoza Fillola (2007) solamente distingue entre dos clases de lectores: el “básico” y el competente. Dentro de la primera categoría entran todos aquellos lectores que no tienen problemas para reconocer palabras y construir significados evidentes o, en su defecto, elementales, pero que, ante retos de mayor envergadura, se enfrentan con severas complicaciones. Por esa razón, tareas como el establecimiento de inferencias o la asociación de referentes, al igual que actividades cognitivas complejas, están fuera de su alcance. Según el autor, de ahí proviene el rechazo que ciertas personas desarrollan hacia la lectura. «Estas limitaciones dificultan su actividad y le hacen alejarse del texto, relegarlo, e incluso relegar la lectura de otros textos» (op. cit., p. 214). Añade que, para los lectores “básicos”, lo evidente, lo unívoco y lo explícito son características que los textos deben tener siempre.

El lector competente, por su parte, es capaz de sacarle mayor provecho al texto, dado que está preparado para hacer anticipaciones y generarse expectativas sobre su contenido y sobre la intencionalidad de quien lo escribió. A su vez, puede asociar lo que lee con otros textos, lo que guarda estrecha relación con la intertextualidad. Al tocar este punto, Mendoza Fillola reconoce que no todos los individuos que cuentan con esas ventajas son iguales: «Entre los lectores competentes, hay diferentes grados, porque entre los lectores hay mayor o menor dominio y amplitud en cada una de las distintas competencias que intervienen en la lectura» (op. cit., p. 215). No está de más acotar que el nivel de dominio que una persona tenga de esas competencias determina, a la larga, qué tan hábil puede ser al momento de leer.

Pang (2008), quien también usa una clasificación dicotómica que lo lleva a diferenciar al buen lector del mal lector, opta por una perspectiva más amplia que los dos anteriores. A tal efecto, valora las habilidades del primero en tres dimensiones: la lingüística, la cognitiva y la metacognitiva. La lingüística abarca el conocimiento formal en materia de vocabulario, sintaxis y discurso, amén de la capacidad del sujeto

para usarlo mientras interactúa con el texto; la cognitiva comprende el uso del conocimiento adquirido de experiencias previas y las estrategias empleadas para construir el significado; la metacognitiva se refiere a la capacidad del lector para controlar y hacerles seguimiento a las estrategias que emplea cuando lee.

Desde el punto de vista lingüístico, los lectores expertos reconocen las palabras de forma rápida y automática. «En materia de reconocimiento de palabras, un enorme número de investigaciones... han indicado repetidamente que el proceso a este nivel es rápido, preciso y automático en los buenos lectores» (Pang, 2008, parr. 4).⁸ Aparte de eso, según Alderson (citado en Pang, 2008), cuentan con un razonable vocabulario, que varía entre las 10.000 y las 100.000 palabras. El rango propuesto por Anderson contrasta fuertemente con el de Flores (2007), cuya estimación del vocabulario de una persona promedio oscila entre las 20.000 y las 25.000 palabras. En cualquier caso, Pang (2008) defiende la idea de que la fluidez de la lectura depende, en cierta medida, de la amplitud del léxico. Por último, el investigador afirma que los lectores habilidosos son conscientes del tipo de texto que leen y la organización del discurso, elementos que facilitan la comprensión.

En materia cognitiva, estos últimos tienen a su disposición una gran variedad de estrategias cognitivas útiles, las cuales emplean exitosamente. En ese sentido, un estudio de Hopkins y Mackay (1997), mencionado por Pang, encontró que los lectores competentes les dan un uso frecuente y flexible a dichas estrategias. Asimismo, demuestran habilidad al momento de echar mano a sus conocimientos previos.

Respecto a la dimensión metacognitiva, Pang asegura que los buenos lectores demuestran ser competentes a la hora de supervisar su propio proceso de lectura, específicamente en lo que concierne a las estrategias utilizadas. Otro trabajo referido por el investigador ayuda a sostener esta afirmación. La investigación, realizada por Gregory (1994), descubrió que estos lectores, además de desenvolverse mejor en las pruebas de comprensión, son más exactos cuando evalúan su desempeño, lo que indica que estar consciente de los recursos cognitivos incide positivamente en el proceso de

lectura. Pang (2008) sintetiza este apartado con la siguiente conclusión: «Los lectores estratégicos son capaces no sólo de usar varias estrategias hábilmente, sino también de supervisar y regular su uso estratégico con respecto al proceso de comprensión en marcha» (p. 30).⁹

Dado que las ideas de los distintos autores no se contradicen entre sí, podemos agruparlas e integrarlas. En líneas generales, los buenos lectores tienen estas características:

1. Reconocen las palabras de forma rápida y automática.
2. Poseen un léxico amplio.
3. Comprenden y recuerdan grandes pasajes de textos con mayor habilidad que los lectores menos competentes.
4. Son conscientes del tipo de texto que leen, así como de la organización de su discurso.
5. Pueden asociar referentes, hacer inferencias y anticipaciones, y llevar a cabo otras actividades complejas.
6. Dominan una gran variedad de estrategias cognitivas útiles.
7. Se generan expectativas sobre el contenido y la intencionalidad del autor.
8. Pueden acudir a conocimientos previos.
9. Supervisan el proceso de lectura y regulan las estrategias que usan.
10. Pueden vincular lo que leen con otros textos.

Programa de Castellano I

Castellano I es una asignatura obligatoria que forma parte del p^énsu^m de estudios de Comunicación Social en la UCV y cuyas clases tienen una duración de cuatro horas académicas. Aun cuando es conocida por ese nombre, en el programa vigente de la materia (Universidad Central de Venezuela, s. f.) se le denomina Análisis

y Producción Textual I. Se trata de la primera de cuatro asignaturas del Departamento de Lengua y Literatura centradas en la escritura.

De acuerdo con los objetivos generales, el propósito es que el estudiante, al finalizar el semestre, sea capaz de comprender la naturaleza básica de los textos explicativos y argumentativos (Universidad Central de Venezuela, s. f.). Dicho de otro modo, lo que se persigue, en última instancia, es fortalecer las estrategias empleadas por los estudiantes para comprender y elaborar escritos de ambos tipos. Es, por tanto, “una materia teórica-práctica en la que el componente teórico está al servicio de la aplicación práctica” (op. cit., p. 2). Respecto a los objetivos específicos, hay un total de diez, casi todos referidos a los dos modos textuales mencionados. Cabe destacar que cinco de esos objetivos se refieren, de manera directa o indirecta, a la comprensión lectora:

1. «Procesar textos apelando a una concepción constructiva, interactiva, inferencial y situacional de la comprensión de la lectura» (op. cit., p. 1).
2. «Reconocer y estructurar los componentes básicos de la explicación y la argumentación» (op. cit., p. 1).
3. «Reconocer, comprender, analizar y planificar párrafos y textos (de cuartilla o cuartilla y media) explicativos y argumentativos» (op. cit., p. 1).
4. «Elaborar resúmenes a partir de textos explicativos y argumentativos como herramienta de comprensión y aprendizaje» (op. cit., p. 2).
5. «Leer como escritor/a» (op. cit. p. 2).

Para hacerles seguimiento a los resultados del aprendizaje, se apuesta por la evaluación continua. La actividad más frecuente es la práctica. Se trata de textos elaborados por los estudiantes siguiendo una serie de indicaciones dadas por el profesor. En el programa de la materia (op. cit.) se recomienda que no se estipulen menos de cinco prácticas ni más de nueve. Adicionalmente, se contempla la asignación de al menos dos trabajos para la casa, de carácter individual o grupal, en los que se

ponga a prueba la aptitud del estudiante para aplicar estrategias de comprensión, análisis y producción.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Al considerar los objetivos fijados, queda en evidencia que el nivel de la investigación debía ser descriptivo, pues tenía como finalidad caracterizar la situación de la comprensión lectora en la Escuela de Comunicación Social de la UCV, específicamente en el caso de los estudiantes que cursaban el primer semestre de Comunicación Social. Como explica Marcelo Gómez (2006), «los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los aspectos del fenómeno que se somete a análisis» (p. 65). Ateniéndonos a esa explicación, nos propusimos mostrar los atributos del objeto de estudio sin referirnos a sus causas.

El diseño, por su parte, fue de campo. De acuerdo con María Moreno (1987), entran en esta categoría aquellas investigaciones que reúnen «la información necesaria recurriendo fundamentalmente al contacto directo con los hechos o fenómenos que se encuentran en estudio» (p. 42). Esta clase de diseño es aplicable independientemente de que lo estudiado se manifieste por sí solo o sea provocado por el investigador controlando sus variables.

A fin de alcanzar nuestra meta, decidimos adoptar un enfoque mixto, una modalidad que permite recabar información cuantitativa y cualitativa al mismo tiempo. Gracias a esta elección metodológica, pudimos aproximarnos al objeto de estudio desde una perspectiva más holística. Todd, Nerlich y McKneown, citados por Roberto Hernández Sampieri (2006), adoptan una posición semejante cuando razonan que «el mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas, el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo» (p. 756).

Los datos sobre los niveles de comprensión lectora en la escuela ucevista fueron recolectados a través de la asignación de una actividad que consistía en elaborar un resumen. Tomando en cuenta los contenidos de Castellano I, una asignatura obligatoria de la carrera, planificamos e hicimos un texto base, de veintiséis líneas, que versaba sobre el discurso argumentativo. Dicho instrumento fue aplicado durante la primera semana del período lectivo 2014-I.

Mario Tamayo y Tamayo (2001) define la muestra como la porción representativa de una población. En este contexto el término *población* alude a la «totalidad de un fenómeno de estudio (cuantificado)» (p. 173). Debido a las dificultades que entrañaba trabajar con la totalidad de la población estudiantil, la investigación se enfocó, como ya se dijo, en los estudiantes de primer semestre. La muestra estuvo conformada por los alumnos de cuatro secciones de Castellano I, lo que arrojó un total de 65 resúmenes.

Hay que puntualizar que el instrumento utilizado fue sometido a un proceso de validación con alumnos de segundo año del ciclo diversificado el 13 de junio de 2014. Estos jóvenes pertenecían al colegio Nuestra Señora del Carmen, ubicado en Los Rosales. Fueron seleccionados por encontrarse en el último grado de educación secundaria, nivel inmediatamente inferior al primer año universitario. Tenían, en consecuencia, un nivel de escolaridad parecido al de los estudiantes que formarían parte de la muestra. Los resultados arrojaron que el instrumento era apropiado, pero requería algunos cambios no sólo en el contenido del texto a resumir, sino en las instrucciones. Por tal motivo, se llevaron a cabo una serie de modificaciones que permitieron subsanar las deficiencias encontradas.

Antes de dar inicio a la etapa del análisis, fue menester hacer algunos preparativos: elaborar un resumen modelo que permitiese identificar las ideas esenciales del texto original con el fin de agilizar la revisión de los trabajos de los estudiantes universitarios; dividir en oraciones el escrito a resumir para luego numerarlas; hacer la misma operación de segmentación en el resumen modelo y, por

último, identificar las frases del escrito original que fueron incluidas en sus textos por el alumnado haciendo uso del procedimiento de numeración mencionado.

Cada resumen fue introducido en un cuadro con cuatro columnas: una para las oraciones, una para los números de las oraciones del texto original, una para los hallazgos y una para observaciones adicionales, que sólo tenía que ser llenada si hacía falta. Mediante este formato, se recabó información acerca de las macrorreglas empleadas, el grado de fidelidad de los alumnos a las ideas del autor, la coherencia textual y la posible aparición de opiniones de los propios estudiantes.

Asimismo, se diseñó un segundo cuadro de dos columnas y diez filas, útil para analizar individual y detalladamente varios aspectos de los resúmenes, algunos de los cuales no fueron examinados con suficiente minuciosidad en el cuadro anterior: extensión del escrito, relación con el tema del texto base, inclusión o exclusión de ideas esenciales, inclusión o exclusión de ideas no esenciales, vocabulario utilizado, nivel de claridad discursiva, nivel de precisión en el uso del lenguaje, orden de las oraciones, presencia o ausencia de elementos argumentativos, y grado de compatibilidad entre las ideas del alumno y las del autor.

De esta manera, reunimos toda la información a partir de la cual pudimos analizar cuantitativa y cualitativamente las habilidades de los estudiantes de primer semestre para construir macroestructuras, información que, más adelante, nos permitiría determinar sus niveles de comprensión lectora.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento, al igual que las observaciones derivadas del análisis cualicuantitativo al que éstos fueron sometidos. En primer lugar, nos centraremos en los aspectos relativos a la forma en que los estudiantes utilizaron las macrorreglas. En segundo lugar, se hará hincapié en el grado de compatibilidad entre las ideas del texto base y las que aparecen en los resúmenes. En tercer lugar, se abordará el tema de los errores de coherencia. En cuarto lugar, el análisis será dirigido hacia la presencia o ausencia de opiniones en los escritos entregados por los universitarios. Por último, daremos a conocer la conclusión a la que los hallazgos nos llevaron.

A propósito de las macrorreglas, el primer aspecto que examinamos fue cuáles preferían aplicar los estudiantes de primer semestre de la Escuela de Comunicación Social. De inmediato, salió a relucir el marcado predominio de las operaciones de supresión y la selección, consideradas juntas debido a su gran similitud y a que su única diferencia está relacionada con la posibilidad de recuperar la información eliminada, un factor posterior a la aplicación de dichas normas. Esta impresión inicial la ratificó la utilización de estas macrorreglas en los 65 textos que componen el corpus de trabajo. En cuanto a la manera de aplicarlas, resultó evidente que, a menudo, los estudiantes se limitan a transcribir las partes del escrito elegidas, sin hacerles modificaciones de peso. Es lo que sucede en la sexta oración del anexo C-7, una transcripción de casi todas las palabras presentes en la décima oración del texto base: «Las razones, también denominadas argumentos, cumplen una función primordial: de ellas depende la aprobación o rechazo del punto de vista defendido».

No se acudió con tanta frecuencia a la construcción y la generalización, que apenas fueron aplicadas en el 12,3% y el 4,6% de los resúmenes, respectivamente. De todos modos, logramos hacer un descubrimiento de interés, útil para determinar con cuánta habilidad eran empleadas: cada vez que los estudiantes acudían estos procedimientos, solían construir oraciones cuyo significado carecía de relevancia y, por ende, no había motivos para incorporarlas al resumen. Dicho de otro modo, a pesar de estar familiarizados con estos mecanismos para resumir, no conseguían hacerlo exitosamente. La quinta oración del anexo C-5 ejemplifica esto de forma clara: «El discurso argumentativo no solo se da de manera informal en nuestras interacciones cotidianas sino también de manera formal en entornos académicos y profesionales». Este pasaje resulta de la combinación de la decimoprimera oración del texto original con la decimosegunda (véase anexo A-2), pero no es la inferencia más relevante que puede obtenerse a partir de éstas.

Macrorregla	Frecuencia	Porcentaje
Selección y omisión	65	100%
Construcción	8	12,3%
Generalización	3	4,6%

Tabla 1. Porcentaje de utilización de cada macrorregla.

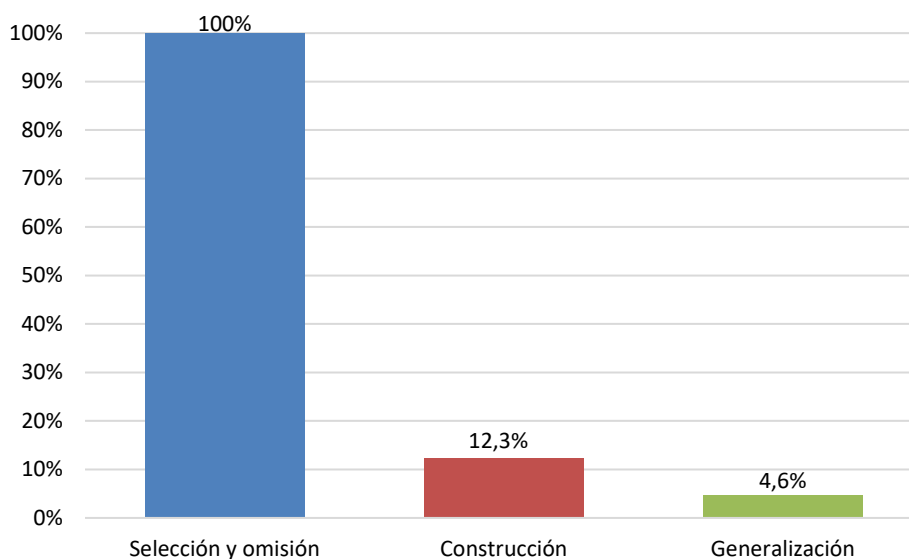


Gráfico 1. Porcentaje de utilización de cada macrorregla.

Seguidamente, al fijarnos en la importancia de todas las oraciones del escrito original incorporadas en los resúmenes, sin prestar atención a las macrorreglas empleadas por los universitarios a tal efecto, constatamos que en un 96,9% de los textos había oraciones cuyo contenido no era esencial. Llama la atención que una parte de esas ideas sobrantes consistían en ejemplos utilizados en el texto base para facilitar la explicación. Una prueba de lo que se señala aquí puede localizarse en el anexo C-8, el cual inicia con una ejemplificación: «Nos sucede cada vez que leemos un ensayo, participamos en una reunión vecinal o evaluamos una película».

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Presencia de oraciones irrelevantes	63	96,9%
Ausencia de oraciones irrelevantes	2	3,1%
Total	65	100%

Tabla 2. Porcentaje de resúmenes donde fueron incorporadas oraciones irrelevantes del texto base.



Gráfico 2. Porcentaje de resúmenes donde fueron incorporadas oraciones irrelevantes del texto base.

El tercer gráfico clasifica los resúmenes de acuerdo con el número de oraciones irrelevantes incluidas por cada uno. Cuando se revisa detenidamente, se evidencia que, en la mayoría de los casos, se incorporaron entre 1 y 3 oraciones irrelevantes. No obstante, también se observaron textos en los que se incluían 4 o más, pero fue un hallazgo poco común.

Número de oraciones	Frecuencia	Porcentaje
0 oraciones	2	3,1%
1 oración	26	40,0%
2 oraciones	15	23,1%
3 oraciones	16	24,6%
4 oraciones	4	6,1%
Más de 4 oraciones	2	3,1%
Total	65	100%

Tabla 3. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones no esenciales presentes.

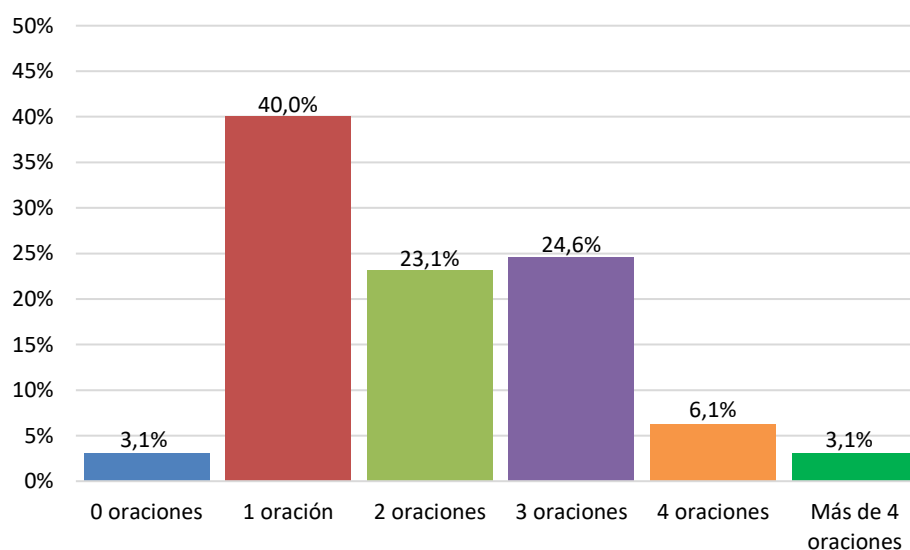


Gráfico 3. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones no esenciales presentes.

A fin de complementar la información revelada por el gráfico 5, estimamos conveniente determinar en cuántos textos hubo exclusión de oraciones relevantes. La investigación arrojó que en el 93,8% de los resúmenes fueron suprimidas oraciones que hacían referencia a ideas significativas del texto original. El anexo C-1 ilustra esta

situación al tratarse de un texto que sólo toma en cuenta una de las oraciones relevantes del escrito a resumir y deja por fuera todas las demás.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Exclusión de oraciones relevantes	61	93,8%
No exclusión de oraciones relevantes	4	6,2%
Total	65	100%

Tabla 4. Porcentaje de resúmenes donde se suprimieron oraciones relevantes del texto base.

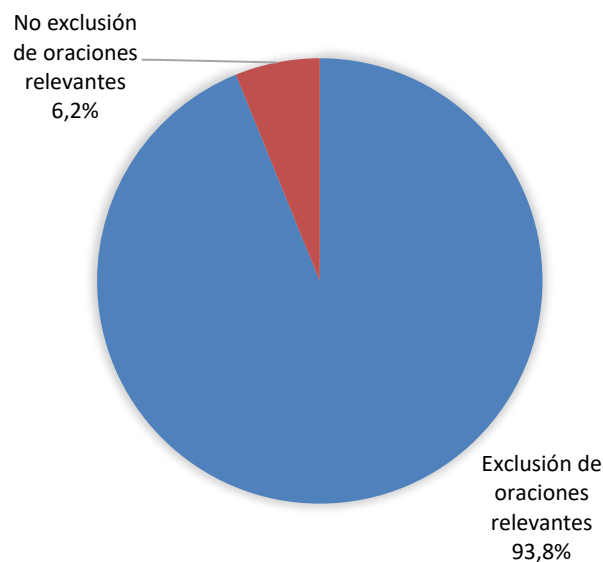


Gráfico 4. Porcentaje de resúmenes donde se suprimieron oraciones relevantes del texto base.

Cuando dirigimos nuestra atención hacia el número de oraciones relevantes excluidas en los resúmenes, encontramos que la mayoría de los estudiantes tienden a suprimir entre 3 y 6 de ellas. Al menos eso fue lo que pasó en un 70,8% textos que constituían el corpus de trabajo. Con menos frecuencia también pudieron hallarse textos que dejaban por fuera 1, 2 o más de 7.

Número de oraciones	Frecuencia	Porcentaje
0 oraciones	4	6,2%
1 oración	1	1,5%
2 oraciones	8	12,3%
3 oraciones	10	15,4%
4 oraciones	12	18,5%
5 oraciones	11	16,9%
6 oraciones	13	20,0%
Más de 6 oraciones	6	9,2%
Total	65	100%

Tabla 5. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones esenciales ausentes.

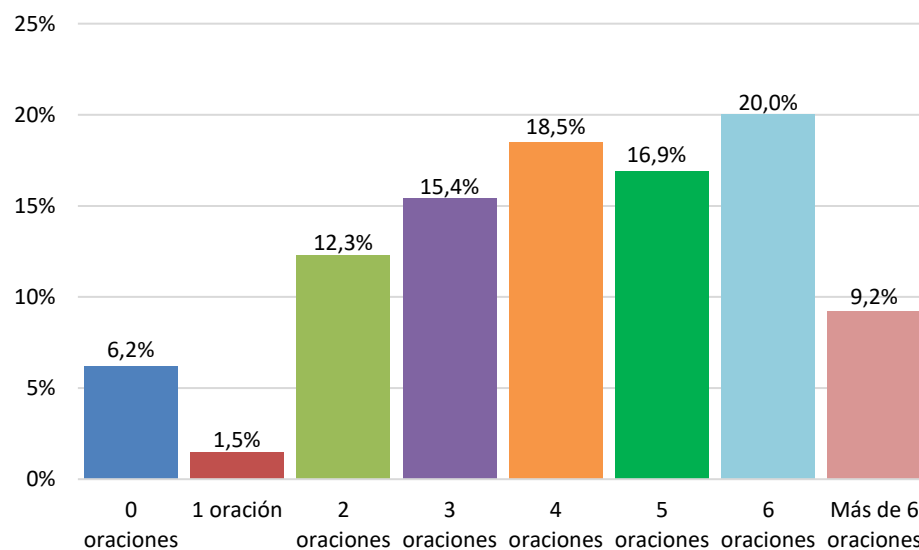


Gráfico 5. Distribución porcentual de los resúmenes al ser clasificados de acuerdo con el número de oraciones esenciales ausentes.

Al combinar la información de la segunda tabla con la de la cuarta, descubrimos que en el 90,8% de los resúmenes se incluyen oraciones no esenciales y se excluyen oraciones esenciales a la misma vez. En el 9,2% restante quedan aquellos textos en los que solo se da una de las condiciones. Dicho esto, puede afirmarse que los estudiantes de primer semestre de la Escuela de Comunicación Social propenden a incorporar en el resumen ideas irrelevantes en detrimento de ideas relevantes. Respecto a esto, merece la pena hacer énfasis en el caso presente en el anexo C-3, compuesto por cuatro oraciones, de las cuales dos trataban asuntos de significación y dos tocaban aspectos sin relevancia.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Ambas condiciones	59	90,8%
Una de las condiciones	6	9,2%
Total	65	100%

Tabla 6. Porcentaje de resúmenes donde se incluyeron oraciones no esenciales y se suprimieron oraciones esenciales.

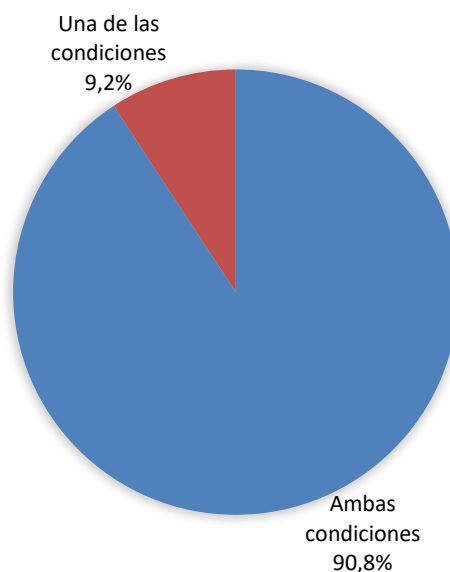


Gráfico 6. Porcentaje de resúmenes donde se incluyeron oraciones no esenciales y se suprimieron oraciones esenciales.

Dado que los resúmenes están basados en otros escritos, creímos menester averiguar en cuántos de los trabajos elaborados por los universitarios se respetaron los planteamientos presentes en el texto original. Sobre este punto hay que señalar que, en 80% de los escritos —la gran mayoría— pudimos encontrar fragmentos donde aparecen, en mayor o menor medida, indicios de modificación de las ideas presentes en el texto resumido. El porcentaje anterior deja apenas un 20% de resúmenes donde permanecieron intactas.

Estas alteraciones se produjeron cuando los estudiantes trataron de parafrasear los planteamientos del autor. En unas ocasiones tales cambios se debían a la sustitución inadecuada de lexías. Si bien podían emplear el mismo término presente en el texto resumido, algunos estudiantes preferían usar otras palabras para referirse a lo mismo; al hacerlo, optaban por alternativas cuyos significados transformaban el sentido de lo que se decía. Hay un ejemplo de ello en la primera oración del anexo C-4. Allí se señala que «la comunicación es un aspecto que forma parte de nuestro día a día». Esa aseveración contrasta con la que da inicio al escrito resumido, muy similar, pero que, en lugar de tocar el tema de la comunicación, alude a las situaciones comunicativas que exigen la necesidad de argumentar.

Relacionado con el punto anterior, hay otro resultado que, aunque tiene que ver con el contenido específico del texto base, no puede ignorarse, en especial porque se repitió más de una vez: en cinco resúmenes se tendió a intercambiar las palabras *argumentación* y *argumento* a pesar de que éstas, más allá de compartir el mismo lexema, no tienen el mismo significado. Es lo que sucede, por ejemplo, en la oración inicial del anexo C-2: «Es común el argumento, dado que es lógico situar una postura individual en cuanto a un tema, ya sea de la vida cotidiana o algo más formal».

Sin embargo, debe aclararse que la alteración de ideas no siempre respondía a un mero cambio de una palabra por otra, sino a una modificación de mayor alcance. A guisa de ejemplo, puede mencionarse la segunda oración del anexo C-9: «Este proceso da paso al discurso argumentativo, donde la principal tarea es dar a entender nuestras

ideas, sustentándolas con referencias para lograrlo». Esta explicación difiere de la desarrollada en la octava oración del texto original (véase anexo A-2):

«No obstante, conviene aclarar que argumentar es más que sostener una posición a ultranza: quien argumenta debe dar razones que apoyen su opinión o sustenten su rechazo a un planteamiento ajeno, todo ello con el fin de tratar de convencer a otros de la validez de sus ideas o moverlos a realizar alguna acción».

Así, en vez de explicar que la argumentación exige aducir razones a favor o en contra de un punto de vista, el estudiante le atribuye a esta modalidad textual una finalidad distinta a la que se le da en el texto base.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alteración de las ideas del autor	52	80%
Fidelidad a las ideas del autor	13	20%
Total	65	100%

Tabla 7. Porcentaje de resúmenes donde se alteran las ideas del texto base.

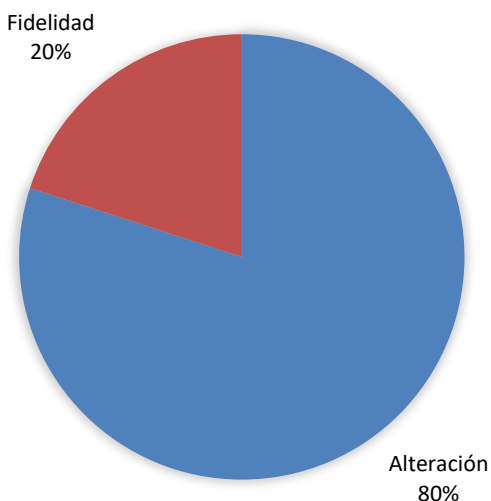


Gráfico 7. Porcentaje de resúmenes donde se alteran las ideas del texto original.

A diferencia de las macrorreglas, la inclusión de las categorías que vienen a continuación no estaba prevista antes de la aplicación del instrumento, sino que fue una decisión tomada después de que esa etapa del estudio finalizó. Se trata de elementos que afectan la calidad del resumen y suministran información valiosa sobre el nivel de conocimiento de los universitarios en esta materia.

En una línea similar a la del gráfico 7, también se discriminó entre los textos que tenían errores de coherencia y los que no. A diferencia de lo que pasó en el caso de la fidelidad a las ideas del autor, los errores en la coherencia no aparecieron con tanta frecuencia, aunque también fueron consecuencia del parafraseo. Solamente en un 27,7% de los resúmenes detectamos errores de coherencia, expresión utilizada para aludir a aquellos fragmentos textuales cuyo contenido carecía de sentido. En los demás, en el 72,3%, esto no se evidenció.

Para dimensionar mejor la pertinencia de este hallazgo, basta con citar un fragmento de la segunda oración del anexo C-6: «Un discurso argumentativo se produce cuando existen varias ideas sobre un mismo tema». Compárese ese pasaje con aquel del texto original al que hace referencia: «La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir, cuando dos o más personas manifiestan posiciones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea éste». Un análisis breve de la primera cita textual nos lleva a determinar que la falla de coherencia procede de la omisión de toda referencia a los interlocutores, un elemento clave en toda situación argumentativa, y la decisión de sustituir el sintagma nominal *posiciones divergentes* con *varias ideas*.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Con errores de coherencia	18	27,7%
Sin errores de coherencia	47	72,3%
Total	65	100%

Tabla 8. Porcentaje de resúmenes donde hay errores de coherencia.

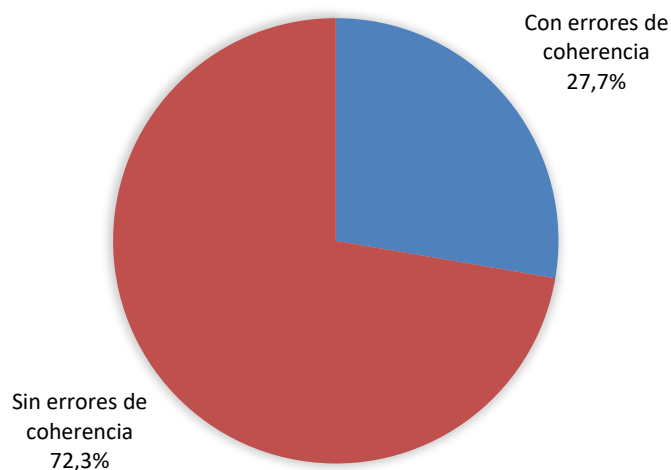


Gráfico 8. Porcentaje de resúmenes donde hay errores de coherencia.

Otro aspecto de interés fue el de la incorporación de opiniones. Con esto nos referimos a las ideas no presentes en el escrito original. En ese sentido, hallamos comentarios de los propios estudiantes en un 56,9% de los resúmenes. En el 43,1% restante, en cambio, todo lo que se consiguió, alterado o no, procedía del texto base.

La quinta oración del anexo C-1 permite ilustrar este punto: «Es decir para expresarnos y opinar de manera “correcta” y apropiada debemos saber de lo que estamos hablando para evitar dar una opinión ineficiente y sin sentido». En ninguna parte del texto a resumir se dedicaron líneas al conocimiento de los argumentadores. Tampoco se trata de una idea que pueda inferirse de alguna de las afirmaciones del escrito original. Por tal motivo, el pasaje que acabamos de citar ha de ser considerado una opinión del estudiante.

Sobre este tema conviene señalar que en las instrucciones del instrumento se les pedía a los estudiantes que elaboraran un resumen en el que estuviesen presentes las ideas del texto original. No se los instó en lo absoluto a entremezclar las ideas del autor con las propias.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Presencia de opiniones	37	56,9%
Ausencia de opiniones	28	43,1%
Total	65	100%

Tabla 9. Porcentaje de resúmenes donde se encontraron opiniones de los estudiantes.

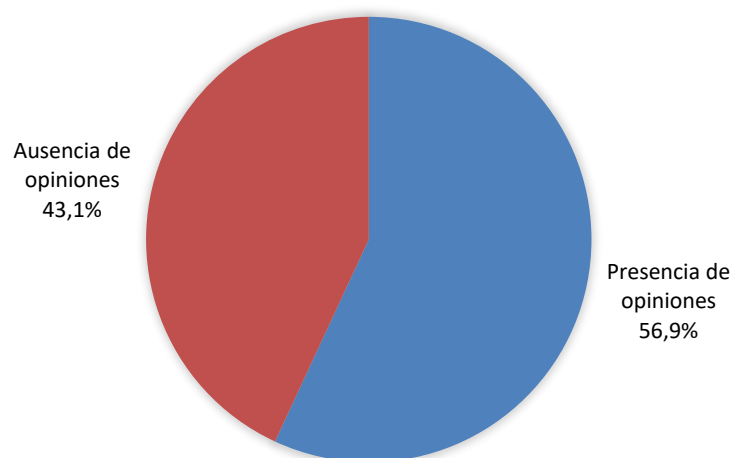


Gráfico 9. Porcentaje de resúmenes donde se encontraron opiniones de los estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos, podemos afirmar que los estudiantes de primer semestre de la Escuela de Comunicación Social no dominan suficientemente las habilidades de las que depende la elaboración de resúmenes. Ello limita su capacidad para sintetizar textos y, por ende, perjudica su desempeño. En pocas palabras, tienen dificultades para construir macroestructuras a partir de lo que leen.

CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La comprensión lectora es una actividad compleja que resulta de la sinergia de una serie de operaciones cognitivas no lineales, las cuales se desarrollan en distintos niveles. El modelo de procesamiento discursivo de Kintsch y Van Dijk (1983) — compuesto, a grandes rasgos, por el registro sensorial, la memoria a largo plazo, la memoria a corto plazo y el modelo de situación— así lo demuestra. Si un lector sufre deficiencias relacionadas con alguno de los aspectos abarcados por esos componentes, así sea una carencia menor, todo el proceso puede verse severamente comprometido. Sin embargo, estamos lejos de dimensionar la verdadera gravedad de las fallas en materia de lectura hasta tanto no la asociemos con el sistema educativo y el uso frecuente que allí se le da a esta habilidad, puesto que la capacidad de un individuo para comprender lo que lee define, en buena medida, sus posibilidades de éxito en los ámbitos escolar y universitario.

No son ajenos a esta realidad los estudiantes que forman parte de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela (ECS-UCV), a quienes se les exige desde el principio de la carrera que trabajen con obras especializadas y guías de estudio de dificultad equivalente, con independencia del grado de preparación que hayan alcanzado para hacer frente a esa clase de textos. Debido a esa situación, nació en nosotros la necesidad de esclarecer hasta qué punto la educación recibida por los nuevos ingresos se correspondía con el perfil de ingreso en función del cual se concibió el diseño curricular vigente en la institución ucevista. Por tal razón, estimamos que la mejor manera de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación era averiguar cómo se desempeñaban estos estudiantes a la hora de construir una macroestructura textual, definida anteriormente como la representación abstracta de la estructura global de un texto.

Los criterios metodológicos elegidos nos llevaron a constatar, en primera instancia, que la gran mayoría de los alumnos tienden a preferir las macrorreglas de selección y omisión a las de generalización y construcción. Muchos de los resúmenes fueron elaborados única y exclusivamente a partir de la escogencia de pasajes del texto original y la supresión de otros, descubrimiento que no es negado por el hecho de que el alumnado acudió a la paráfrasis con frecuencia. Antes de adentrarnos en las consecuencias que se derivan de la preponderancia de las operaciones basadas en la eliminación de contenido, nos urge refrescar un punto clave: la tarea de resumir no puede ser vista como un mero acto de discriminación entre pasajes textuales relevantes e irrelevantes, dado que la reducción de la información textual —el objetivo de todo resumen— depende por igual de saber integrar varias proposiciones textuales en una sola proposición, lo que demanda un mayor esfuerzo por parte del individuo. En esos casos entran en juego las macrorreglas de construcción y generalización, mucho menos empleadas por los alumnos que las precedentes. Dicho uso esporádico de las reglas de sustitución siembra dudas no sólo acerca de su capacidad para hacer resúmenes, sino para construir el significado global de los textos. Sin embargo, a partir de tal hallazgo, no podemos dar por sentado el desconocimiento de tales operaciones. Presumimos, más bien, que los alumnos todavía no están listos para emplearlas en textos de nivel universitario.

Basándonos en la observación inicial, no nos cabe duda de que los estudiantes, por encima de sus preferencias procedimentales, saben que la elaboración de esta clase de textos depende de filtrar las partes innecesarias del texto hasta dejar sólo lo esencial. No obstante, sirve de muy poco comprender intuitivamente cómo se aplican las macrorreglas si no se utilizan de manera apropiada, razón por la cual nuestro estudio tenía que dedicarle atención a la aptitud del estudiantado para ponderar la importancia de cada idea. Así arribamos a la segunda conclusión de nuestro trabajo: a los alumnos les cuesta identificar las ideas esenciales de lo que leen. Conviene advertir que este problema no sólo apareció al examinar las oraciones omitidas y las seleccionadas. Cuando hicimos lo propio con los pasajes que resultaron de operaciones de

construcción y generalización, detectamos lo mismo. Una vez más, se cometieron errores al tratar de establecer cuáles aspectos eran relevantes y cuáles no. De poco vale integrar varias proposiciones de un texto en una sola proposición de mayor alcance si no se han jerarquizado debidamente las ideas que constituyen a ésta ni se han derivado macroproposiciones significativas de aquellas. Así pues, la aparición recurrente de la misma falla al acudir a macrorreglas muy diferentes nos permite asegurar que la incapacidad para distinguir las ideas principales de las secundarias representa la mayor desventaja sufrida por los estudiantes de primer semestre cada vez que se les asigna una lectura.

La propensión de los estudiantes a alterar las ideas del autor también arroja luces sobre el estado de la comprensión lectora en la ECS. Se modificaron los planteamientos del texto base en el 80% de los resúmenes que conformaban la muestra investigativa. Aun cuando tal cosa a menudo sucedió como producto de la desacertada utilización de los mecanismos de cohesión léxica, específicamente de la sinonimia, no siempre fue así, ya que, en ciertas ocasiones, la alteración obedeció a una interpretación equivocada de las afirmaciones del autor. A la tendencia anterior se suma la presencia de fallas de coherencia en varios de los resúmenes, provocadas por la carencia de vínculos entre los componentes del mundo textual o la mera comisión de errores gramaticales. Dada su proximidad, ambos hallazgos pueden ser encuadrados dentro del mismo diagnóstico: incompreensión en el ámbito de la coherencia local. Sin la habilidad para asignar significados a nivel oracional, resulta cuesta arriba alcanzar el significado global del texto. Quizás estas fallas son las causantes de la incapacidad de los universitarios para diferenciar las ideas relevantes de las irrelevantes.

Aunque el instrumento indicaba que el resumen debía centrarse en el contenido del texto, hubo otro descubrimiento que, de buenas a primeras, no parece guardar relación con el objetivo general del estudio: la presencia de opiniones en el 56,9% de los textos. Al igual que la modificación de ideas, se trata de un elemento que aleja al alumno del propósito del resumen y da como resultado textos que, pese a abordar el mismo tema, entorpecen la labor de identificar cómo funcionó el criterio del estudiante

para clasificar las ideas del autor según su nivel de importancia. Aun cuando se trata de un fenómeno de naturaleza distinta a los previos, creemos que es vital mencionarlo puesto que nos brinda información acerca de la habilidad de los estudiantes para seguir instrucciones: en muchos textos, dichas apreciaciones personales terminaron remplazando las ideas de la lectura que debían haber estado ahí. Otra probable explicación consistiría en que esto tal vez haya respondido a un esfuerzo por compensar, a como diera lugar, las limitaciones para ejecutar la tarea asignada.

La tendencia a preferir las macrorreglas de selección y omisión por encima de las demás, las dificultades para separar lo relevante de lo irrelevante, la alteración de ideas del texto base y la presencia de opiniones en los resúmenes son hallazgos que indican que los estudiantes no dominan suficientemente varias habilidades de lectura fundamentales para iniciar esta etapa de su formación. Ante a tales resultados, es inevitable concluir que, en líneas generales, el nivel de comprensión lectora de los alumnos está muy por debajo de las exigencias mínimas de la Escuela de Comunicación Social, lo que indica que sus esperanzas de éxito a nivel universitario son bajas. Dicho de otro modo, hay un notorio distanciamiento entre la conducta de entrada de los bachilleres y el perfil de ingreso estipulado en los programas de las asignaturas, distanciamiento que, a su vez, nos hace advertir la existencia de un desfase entre el nivel de educación media y el de educación superior.

Ahora bien, ¿qué se desprende del hecho de que estos universitarios no estén capacitados para manejar un texto con contenido básico del primer semestre de la carrera? Para contestar esa pregunta, debemos advertir que el alcance de la respuesta va más allá de la realidad de la ECS. Si bien nos estamos refiriendo al alumnado de una escuela concreta, las implicaciones de nuestros hallazgos pueden ser extrapoladas al de otras universidades. Los estudiantes de otras áreas e instituciones universitarias venezolanas no tienen una formación ni una procedencia tan distinta a la de aquellos que conformaron la muestra de nuestra investigación. De hecho, la gran mayoría son jóvenes que acaban de salir del bachillerato, por lo que se supone que han terminado de adquirir las competencias necesarias para hacer frente a los retos de la educación

superior en condiciones plenas. El hecho de que accedan a esta etapa arrastrando problemas de comprensión lectora demuestra que estas expectativas no se corresponden con la realidad. Además, deja en evidencia que el origen del desfase entre el ámbito universitario y el último grado de bachillerato se halla en el sistema educativo, específicamente en primaria y secundaria.

Una vez hecho el diagnóstico, cabe preguntarnos qué se puede hacer al respecto y quiénes pueden tomar medidas para avanzar en la dirección correcta. En nuestra opinión, el tema de la comprensión lectora de los estudiantes no puede ser resuelto dejándoles toda la carga a las universidades del país. No es una responsabilidad atribuible a un único actor, sino a varios. En consecuencia, hay que abordarlo desde distintos entes y perspectivas, reconociendo, por supuesto, el alcance de cada instancia y los recursos de los que disponga. Solo así evitaremos la perpetuación de este problema en el tiempo o, peor aún, su profundización.

En el caso de la ECS, su misión debe centrarse, sobre todo, en atender a aquellas personas que pasan a formar parte de su población estudiantil. En vista de que la escuela no puede atacar las causas, sus esfuerzos han de orientarse hacia la subsanación de las fallas que traen los nuevos ingresos desde bachillerato, al menos las atinentes a la comprensión lectora. Castellano I representa la asignatura más apropiada para prestarles ayuda por estar dirigida a los estudiantes de primer semestre e incluir en su programa un objetivo específico centrado en el procesamiento de textos desde una concepción constructiva, interactiva, inferencial y situacional. Esta asignatura brindaría a los estudiantes con deficiencias de lectura la oportunidad de comenzar a superarlas desde la primera semana del primer semestre.

Dada su importancia, sugerimos a todos los docentes que lo conviertan en el objetivo inicial del semestre. Resta entonces explicar cómo se procurará que los estudiantes mejoren su nivel de comprensión lectora. Pensamos que lo mejor es que el profesor dedique algunas de las clases iniciales a la enseñanza de las técnicas de prelectura, lectura y poslectura, apoyándose en textos cónsonos con el nivel de

exigencia de la escuela. Así el estudiante irá habituándose a ese grado de complejidad. De todos modos, antes de empezar, sería recomendable que el docente aplicara el primer día de clases una prueba diagnóstica de lectoescritura con la finalidad de conocer la conducta de entrada de los alumnos a su cargo. La información obtenida le serviría para determinar en qué aspectos resultaría más apropiado hacer énfasis, pues, por encima de las similitudes, cada cohorte posee sus rasgos particulares.

Como la comprensión lectora no es un asunto que pueda mejorarse en unas semanas, el objetivo seguiría trabajándose indirectamente hasta el final del semestre. El profesor tendría que asignarles a los estudiantes la revisión de capítulos de libros y otros textos con frecuencia, dentro y fuera de las aulas, amén de actividades que ejerciten sus capacidades para resumir, elaborar esquemas, construir organizadores gráficos, etcétera. Cada contenido trabajado puede aprovecharse para exigir el uso de sus habilidades lectoras al menos una vez. De esta manera, se les sacaría el máximo provecho a las semanas disponibles sin sacrificar los otros contenidos contemplados en el programa de Castellano I.

El resto de las escuelas ucevistas podrían, de igual modo, verse beneficiadas con iniciativas destinadas a atender las carencias lectoras de sus nuevos ingresos. Proponemos que la Escuela de Comunicación Social les ofrezca a los que se inician en otras carreras, máxime a aquellos que están cursando las de carácter humanístico, aunque no exclusivamente, la oportunidad de participar en cursos propedéuticos donde se haga énfasis en las técnicas de comprensión lectora y se exploten los recursos aportados por las nuevas tecnologías. Asimismo, creemos que incentivar el desarrollo de proyectos de servicio comunitario destinados a mejorar el nivel de lectura de los jóvenes, en los que participen las comunidades y las instituciones educativas de bachillerato, traería enormes dividendos. De esta manera, los universitarios de los semestres avanzados contribuirían a la preparación de las siguientes generaciones.

Sin embargo, aun cuando aplaudimos que las instituciones universitarias pongan su talento humano al servicio del país, no queremos ignorar al principal

responsable de las condiciones en que llegan los estudiantes al nivel universitario: el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Sus acciones serían las más determinantes para la resolución del problema expuesto. En su calidad de instancia rectora de la educación primaria y secundaria, cuenta tanto con los recursos como la autoridad para determinar las razones por las cuales hay una gran distancia entre las exigencias de las universidades y las aptitudes reales de los egresados del bachillerato, así como para actuar de manera diligente con el objetivo de hacer los correctivos que hagan falta.

Considerando lo dicho hasta ahora, sugerimos al organismo oficial que sostenga reuniones con las autoridades universitarias para discutir acerca de las competencias requeridas por los bachilleres para poder estudiar una carrera, tomando en cuenta, por supuesto, las investigaciones dedicadas a esta problemática, incluyendo el presente trabajo. Esos encuentros, bien aprovechados, pueden convertirse en un punto de partida para la elaboración de nuevos diseños curriculares para la educación básica y media o la reforma de los actuales, todo ello con la finalidad de armonizar la formación de los jóvenes con el perfil de ingreso de las carreras ofertadas por las universidades venezolanas. Serán fútiles los esfuerzos de unos y otros si no logramos su articulación para el alcance de metas conducentes a la transformación del sistema educativo.

La variedad de entes mencionados hasta el momento no es un mero capricho. Muy por el contrario, parte del hecho de que la enseñanza del lenguaje atañe a todos los involucrados en su debido desarrollo y perfeccionamiento. No conviene, por tanto, descartar los aportes de cada uno. A fin de cuentas, la importancia del lenguaje no se restringe al espacio académico, sino que reside en la incidencia que tiene en la formación del ciudadano, fin último de todo proceso educacional. Una sociedad constituida por personas con un elevado nivel de comprensión lectora es una sociedad capaz de dar respuestas maduras a sus necesidades presentes o futuras y de participar con acierto en la transformación de sus propias condiciones de vida.

El lenguaje abre o cierra posibilidades para el desempeño social de los individuos, en tanto que funciona como un instrumento

cognoscitivo básico para el desarrollo de otros aprendizajes. El desarrollo de la lectura y la escritura está estrechamente ligado al desarrollo de operaciones mentales, tales como: el manejo de símbolos, las destrezas de generalización, el desarrollo de categorías abstractas que son indispensables para comprender críticamente el complejo mundo social actual (Inostroza, 1997, p. 4).

De ahí que se inste a la ECS a estrechar lazos con las demás instituciones de esta casa de estudios y con las comunidades del país a través de planes de diversa índole. De ahí que se invite al MPPE a trabajar con todas las universidades públicas y privadas del país, dejando las exclusiones de lado. Solamente con el esfuerzo mancomunado de todos los entes constitutivos del sistema educativo venezolano superaremos la situación desventajosa en la que se encuentran hoy en día muchos jóvenes al abandonar la educación media e ingresar a la educación superior, y, más aún, conseguiremos que su futura inserción en la sociedad de la que deben formar parte resulte exitosa.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias impresas

Beaugrande R. y Dressler W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Bernabeu, J. (2003). La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, 14, 151-160.

Byrnes, J. (2001). *Minds, brain and learning*. Nueva York: The Guilford Press.

Cunningham y Moore (1990). *El confuso mundo de la idea principal*. En Baumann, J. (Comp.), *La comprensión lectora* (pp. 13-28). Madrid: Visor.

De Brito, C. y Dos Santos, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 2, 99-113.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da. ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Fernández Smith, G. (2007). *Modelos teóricos de la lingüística del texto* (1a. ed.). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

García Madruga, J., Martín Cordero, J., Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (1a. ed.). Córdoba: Brujas.

González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.

Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso. *Cinta de moebio*, 24: 288-302.

Mendoza Fillola, A. (2007). *El proceso de lectura. Las estrategias*. En Cerrillo, P. y Yubero, S. (Comp.), *La formación de mediadores para la formación de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (2da. ed.) (pp. 205-230). España: Universidad de Castilla La Mancha.

Morales Ardaya, F. (2008). *Manual de lenguaje* (1ª. ed.). Mérida: Universidad de Los Andes.

Moreno, M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (1a. ed.). México, D.F.: Progreso.

Sánchez, D. (1997). *La lectura, conceptos y procesos*. En Sastrías, M. (Comp.), *Caminos a la lectura* (pp. 2-23). México, D.F.: Pax México.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (1a. ed.). Barcelona: GRAÓ.

Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica* (4ta. ed.). México, D.F.: Limusa.

Universidad Central de Venezuela, Escuela de Comunicación Social, Departamento de Lengua y Literatura (s. f.). *Análisis y producción textual I. Explicación y argumentación*. Caracas: Autor.

Van Dijk, T. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 66-74.

Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. España, Barcelona: Paidós.

Referencias electrónicas en línea

Álvarez Angulo T. (2002). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica* [Versión completa en línea]. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponible: eprints.ucm.es/3353/1/AH3037801.pdf [Consulta: 2014, julio 6].

Andrade Calderón, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa* [Revista en línea], 7. Disponible: <http://www.revistatabularasa.org/numero-7/andrade.pdf> [Consulta: 2014, septiembre 13].

Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 35/2. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF> [Consulta: 2014, septiembre 13].

Flores, M. (2007). *Metodología del aprendizaje. Guía de estudio* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sepbcs.gob.mx/index.php> [Consulta: 2015, noviembre 12].

Inostroza, G. (1997). *Tendencias en la enseñanza del lenguaje: Documentos del Laboratorio* [Documento en línea], 5. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183654s.pdf> [Consulta: 2016, abril 21].

Nieto, O. (2011). *Cómo se comprende – Parte II* [Documento en línea]. Disponible: <https://lecturaycompresion.wordpress.com/tag/van-dijk-y-kintsch/> [Consulta: 2014, septiembre 20].

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> [Consulta: 2013, marzo 16].

Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language* [Revista en línea], 20. Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2008/pang/pang.html> [Consulta: 2014, septiembre 15].

Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación* [Revista en línea], extraordinario. Disponible: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprehension_lectora_perez_zorrilla.pdf [Consulta: 2013, marzo 2].

UNESCO (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto grado* [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123130s.pdf> [Consulta: 2013, marzo 16].

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension* [Libro en línea]. New York: Academic Press. Disponible: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf> [Consulta: 2014, septiembre 15]

NOTAS A PIE DE PÁGINA

¹ “The cognitive model should also provide for the fact that discourse, and hence the process of understanding a discourse, is functional in the social context.”

² “Strategies are necessary to allow a language user to accomplish the task of production or understanding linearly, at several levels, simultaneously taking into account different kinds of information, and with limited knowledge.”

³ “Such schematic structures, which we call superstructures, provide the overall form of a discourse and may be made explicit in terms of the specific categories defining a discourse type.”

⁴ “The highly complex task of understanding, storing, and retrieving discourse necessarily requires that the language user assign an optimal structure to the discourse, and that such structures be strategically organized in known categories.”

⁵ “Once some category of a schema has been assigned, knowledge about the canonical structure of the schema allows the language user to anticipate information in the text, which will then facilitate reading and comprehension.”

⁶ “Superstructures must be not only in the text, but also in the reader’s or listener’s mind. One must know about conventional schemata before one can use them.”

⁷ “The actual understanding of a discourse will depend on the variable cognitive features of language users and on the context. In other words, depending on different interpretations strategies, different knowledge, beliefs, opinions, attitudes, interests, or goals, each language user will assign his or her own macrostructure to a discourse.”

⁸ “In word recognition, a huge body of research... has repeatedly indicated that the process at this level is rapid, accurate, and automatic in good readers.”

⁹ “Strategic readers are able not only to use various strategies skillfully but also to monitor and regulate their strategy use with reference to the on-going comprehension process.”

ANEXOS

ANEXO A

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ANEXO A-1

Modelo de instrumento

Prueba de lectura

- Lea con detenimiento el siguiente texto y haga un resumen centrado en los aspectos esenciales de su contenido.

El discurso argumentativo

A diario, nos topamos con situaciones comunicativas en las que debemos asumir puntos de vista propios y considerar los de otras personas. Nos sucede cada vez que leemos un ensayo, participamos en una reunión vecinal o evaluamos una película. Tan habitual es el discurso argumentativo en nuestras vidas que incluso aparece en las conversaciones cotidianas con nuestros familiares, amigos y conocidos.

La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir, cuando dos o más personas manifiestan visiones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea éste. Es por ello que los desacuerdos que surgen al hablar, por ejemplo, de la gestión de un alcalde o las causas de una crisis suelen dar paso a discusiones. Al contrario de lo que se piensa comúnmente, la ciencia también es un terreno fértil para la argumentación, ya que los fenómenos de estudio pueden tener más de una teoría que intente explicarlos, cada uno con sus defensores y detractores. Prueba de ello son las múltiples formas de entender la comunicación.

No obstante, conviene aclarar que argumentar es más que sostener una posición a ultranza: quien argumenta debe dar razones que apoyen su opinión o sustenten su rechazo a un planteamiento ajeno, todo ello con el fin de tratar de convencer a otros de la validez de sus ideas o moverlos a realizar alguna acción. Las razones, también denominadas argumentos, cumplen una función primordial: de ellas depende la aprobación o el rechazo del punto de vista defendido. Es por ello que cada argumento que se elige ha de ser adecuado para el adversario o auditorio y estar relacionado con la tesis de tal manera que pueda sostenerla.

Debido a su informalidad, durante nuestras interacciones cotidianas, no nos detenemos a considerar los argumentos que nos inclinan a pensar de una manera sobre un tema. No sucede lo mismo cuando la argumentación se da en entornos académicos, profesionales o de corte similar. En esos casos, se les exige a las personas que sean capaces de sustentar sus puntos de vista de manera adecuada y sepan valorar críticamente las razones que hay detrás de los de sus oponentes. De lo contrario, la meta de elaborar un texto argumentativo exitoso, apropiado para un contexto formal, no puede ser alcanzable.

ANEXO A-2

Oraciones del texto base

Número	Oración
1	A diario, nos topamos con situaciones comunicativas en las que debemos asumir puntos de vista propios y considerar los de otras personas.
2	Nos sucede cada vez que leemos un artículo de prensa, participamos en una reunión vecinal o evaluamos un filme que acabamos de ver en el cine.
3	Tan habitual es el discurso argumentativo en nuestras vidas que incluso aparece en las conversaciones cotidianas con nuestros familiares, amigos y conocidos.
4	La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir, cuando dos o más personas manifiestan posiciones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea éste.
5	Es por ese motivo que los desacuerdos que surgen al escribir o hablar acerca de la gestión de un alcalde o las causas de un resultado deportivo suelen, por lo general, dar paso a discusiones.
6	Los terrenos de la ciencia también son fértiles para la argumentación, ya que todo fenómeno estudiado puede tener más de una teoría que intente explicarlo.
7	Prueba de ello son las diferentes formas de entender la comunicación, cada una de las cuales dispone de sus defensores y detractores.
8	No obstante, conviene aclarar que argumentar es más que sostener una posición a ultranza: quien argumenta debe dar razones que apoyen su opinión o sustenten su rechazo a un planteamiento ajeno, todo ello con el fin de tratar de convencer a otros de la validez de sus ideas o moverlos a realizar alguna acción.
9	Las razones, también denominadas argumentos, cumplen una función primordial: de ellas depende la aprobación o el rechazo del punto de vista defendido.
10	Es por ello que cada argumento que se elige ha de ser adecuado para el adversario o auditorio y estar relacionado con la tesis de tal manera que pueda sostenerla.
11	Debido a su informalidad, durante nuestras interacciones cotidianas, no nos detenemos a considerar los argumentos que nos inclinan a pensar de una forma sobre un tema.
12	No sucede lo mismo cuando la argumentación se da en entornos académicos, profesionales o de corte similar.
13	En esos casos, se les exige a las personas que sean capaces de sustentar sus puntos de vista de forma adecuada y sepan valorar críticamente las razones que hay detrás de los de sus oponentes.
14	De lo contrario, la meta de elaborar un texto argumentativo exitoso, apropiado para un contexto formal, no puede ser alcanzable.

ANEXO B
RESUMEN MODELO

ANEXO B-1

Resumen modelo elaborado por el autor

La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir, cuando dos o más personas manifiestan opiniones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea éste. Sin embargo, argumentar también implica ofrecer razones que apoyen nuestra posición o refuten los planteamientos ajenos, todo ello con el fin de tratar de convencer a otros de la validez de nuestras ideas o moverlos a realizar alguna acción. De esos argumentos depende la aprobación o el rechazo de la posición defendida. Cada argumento que se elige ha de ser adecuado para el adversario o auditorio y estar relacionado con la tesis. En las interacciones cotidianas, no nos detenemos a considerar los argumentos que sostienen nuestras opiniones. Ahora bien, si se quiere tener éxito en un contexto formal, debemos ser capaces de sustentar nuestras tesis de forma adecuada y evaluar críticamente los argumentos que hay detrás de las tesis de los demás.

ANEXO B-2

Oraciones del texto base incluidas en el resumen modelo

Oraciones	Número
La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir, cuando dos o más personas manifiestan opiniones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea éste.	4
Sin embargo, argumentar también implica ofrecer razones que apoyen nuestra posición o refuten los planteamientos ajenos, todo ello con el fin de tratar de convencer a otros de la validez de nuestras ideas o moverlos a realizar alguna acción.	8
De esos argumentos depende la aprobación o el rechazo de la posición defendida.	9
Cada argumento que se elige ha de ser adecuado para el adversario o auditorio y estar relacionado con la tesis.	10
En las interacciones cotidianas, no nos detenemos a considerar los argumentos que sostienen nuestras opiniones.	11
Ahora bien, si se quiere tener éxito en un contexto formal, debemos ser capaces de sustentar nuestras tesis de forma adecuada y evaluar críticamente los argumentos que hay detrás de las tesis de los demás.	13, 14

ANEXO C

RESÚMENES ELABORADOS POR LOS ESTUDIANTES

ANEXO C-1

Resumen 4

Número	Oración
1	En nuestra vida cotidiana utilizamos el discurso argumentativo para todas nuestras actividades sin darnos cuenta la mayoría de las veces.
2	En reuniones, cumpleaños, cafetines, trabajo, en el cine, redes sociales, entre otros.
3	Lo utilizamos cuando hay dos o más opiniones diferentes o contradictorias con respecto a un tema el más común en nuestro caso como país: la política, la economía y tristemente temas tan pobres como lo son la falta de seguridad, educación y alimentos básicos.
4	Ya que se han vuelto temas tan comunes no nos detenemos a pensar o razonar realmente lo que decimos.
5	Es decir para expresarnos y opinar de manera “correcta” y apropiada debemos saber de lo que estamos hablando para evitar dar una opinión ineficiente y sin sentido.
6	Tenemos que prepararnos a diario para cualquier ocasión (<i>sic</i>) que se nos presente ya sea a nivel profesional o casos más informales.
7	Para lograr este éxito en el discurso argumentativo debemos leer, estudiar, indagar, preguntar y escuchar.
8	En nuestra vida cotidiana utilizamos el discurso argumentativo para todas nuestras actividades sin darnos cuenta la mayoría de las veces.

ANEXO C-2

Resumen 11

Número	Oración
1	Es común el argumento, dado que es lógico situar una postura individual en cuanto a un tema, ya sea de la vida cotidiana o algo más formal.
2	Una persona argumenta cuando no está de acuerdo sobre un asunto, materia u objeto de estudio.
3	También es común argumentar sobre temas científicos por sus diversas teorías de los fenómenos estudiados.
4	Es necesario que en el momento de sostener un argumento se tengan presentes bases, criterios y fundamentos que apoyen la opinión que se está entregando.
5	Esta opinión se usa para convencer a los demás de su certeza.
6	Sucede que por lo general no profundizamos en el por qué nos inclinamos mas (<i>sic</i>) por una opinión que otra cuando se realiza en la cotidianidad.
7	En la vida académica no es así, ya que en este ambito (<i>sic</i>) se exige que puedan explicarse adecuadamente.
8	Es común el argumento, dado que es lógico situar una postura individual en cuanto a un tema, ya sea de la vida cotidiana o algo más formal.

ANEXO C-3

Resumen 18

Número	Oración
1	Evaluamos una película.
2	Tan habitual es el discurso argumentativo en nuestras vidas que incluso aparece en las conversaciones cotidianas con nuestros familiares amigos conocidos.
3	La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir cuando dos o mas personas manifiestan visiones divergentes con respecto a un tema.
4	Al contrario de lo que se piensa comúnmente, la ciencia también es terreno fértil para la argumentación ya que los fenómenos de estudio.

ANEXO C-4

Resumen 20

Número	Oración
1	La comunicación, es un aspecto que forma parte de nuestro día a día.
2	Casi para realizar cualquier tipo de acción, necesitamos expresarnos ya sea mediante el lenguaje oral o escrito.
3	A fin de cuentas, dependiendo de la situación y contexto en el que nos encontremos, tendremos que transmitir nuestra opinión, punto de vista, análisis subjetivo mediante el discurso argumentativo.
4	Esto se pone en práctica cuando nos encontramos en una situación en la que sea fundamental lo argumentativo, donde no haya cabida para lo objetivo.
5	Además, la oportunidad de expresar tu opinión suele ser más llamativa cuando consigues personas que piensen muy diferente a tu criterio.
6	En la vida cotidiana podemos encontrar este tipo de situación cuando damos nuestro parecer sobre la acción o discurso de un político, por ejemplo, o incluso cuando hablamos de ciencia puesto que las teorías pueden ser refutadas y se sabe que “la verdad no es absoluta”.
7	Se sabe que cada persona es diferente, se posee una manera de pensar muy particular que debe ser expuesta siempre con los argumentos correctos y fundamentados para tratar de convencer a la otra persona sobre tu punto de vista, que suene fidedigno y que sea acorde con el tema que se esté exponiendo además que no sólo se usan los argumentos para convencer, también para rechazar alguna posición
8	Aquí resaltan los aspectos más importantes de éste (<i>sic</i>) escrito puesto que argumentar es algo que cada día hacemos pero no nos sentamos a pensar las razones de nuestro pensamiento cosa opuesta que nos sucede en algún entorno académico donde nos incentivan a pensar, ser críticos, tener opiniones y sobre todo, hablar con base sobre los temas para así tener un buen debate.

ANEXO C-5

Resumen 24

Número	Oración
1	En las diferentes situaciones comunicacionales de nuestras vidas, muchas veces nos vemos en la necesidad de ejercer un discurso argumentativo.
2	Este tipo de discurso surge cuando no existe un consenso entre dos o más personas con respecto a un tema.
3	A partir de estos desacuerdos, las personas argumentan y manifiestan sus ideas en contra o a favor de respectivo tema.
4	Es importante aclarar que al argumentar, la persona no solo debe sostener una posición sino también debe dar razones que sustenten su apoyo o su rechazo al tema para así convencer a otros de que esas ideas son válidas o para moverlos a realizar alguna acción relacionada con esto.
5	El discurso argumentativo no solo se da de manera informal en nuestras interacciones cotidianas sino también de manera formal en entornos académicos y profesionales.
6	Esto exige que quien argumente, aclare sus puntos de vista de manera adecuada, además de saber evaluar críticamente las razones de sus contrincantes.
7	De esta manera se logrará la elaboración de un texto argumentativo exitoso apropiado para cualquier situación formal presentada.

ANEXO C-6

Resumen 32

Número	Oración
1	En todas las facetas de nuestra vida cotidiana, hacemos uso del discurso argumentativo, éste, no es más que la exposición de ideas que utilizamos para persuadir a alguien en determinadas ocasiones.
2	Un discurso argumentativo se produce cuando existen varias ideas sobre un mismo tema que, generalmente, es cuestionable, es decir, aquel que necesita cambiar.
3	La esencia de un discurso argumentativo es, que esos argumentos, tengan un soporte lógico, pues nos van a ayudar a convencer a nuestros interlocutores, tanto en situaciones cotidianas (conversación con un amigo) como en contextos más formales (académicos o laborales).
4	La argumentación nos va a permitir cambiar las ideas de los demás.

ANEXO C-7

Resumen 38

Número	Oración
1	A diario, nos topamos con situaciones comunicativas en las que debemos asumir puntos de vista propios y considerar los de otras personas
2	El discurso argumentativo en nuestras vidas aparece en las conversaciones cotidianas con nuestros familiares, amigos y conocidos.
3	La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir cuando dos o más personas manifiestan visiones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea este.
4	La ciencia también es un terreno fértil para la argumentación, ya que los fenómenos de estudio pueden tener más de una teoría que intente explicarlos, con sus defensores y detractores.
5	Argumentar es más que sostener una posición a ultranza: quien argumenta debe dar razones que apoyen su opinión o sustenten su rechazo a un planteamiento ajeno, todo ello con el fin de convencer a otros a realizar alguna acción.
6	Las razones, también denominadas argumentos, cumplen una función primordial: de ellas depende la aprobación o rechazo del punto de vista defendido.
7	Durante nuestras interacciones cotidianas, no nos detenemos a considerar los argumentos que nos inclinan a pensar de una manera sobre un tema.
8	Es por ello que a las personas se les exige que sean capaces de sustentar sus puntos de vista de manera adecuada, para así elaborar un texto argumentativo exitoso y apropiado para un contexto formal.

ANEXO C-8

Resumen 40

Número	Oración
1	Nos sucede cada vez que leemos un ensayo, participamos en una reunión vecinal o evaluamos una película
2	Tan habitual es el discurso argumentativo en nuestras vidas que incluso aparece en las conversaciones cotidianas con nuestros familiares, amigos y conocidos.
3	La posibilidad de argumentar surge cuando no hay consenso, es decir, cuando dos o más personas manifiestan visiones divergentes con respecto a un tema, sea cual sea éste.
4	Es por ello que los desacuerdos que surgen al hablar, por ejemplo, de la gestión de un alcalde o las causas de una crisis suelen dar paso a discusiones.
5	No obstante, conviene aclarar que argumentar es más que sostener una posición a ultranza: quien argumenta debe dar razones que apoyen su opinión o sustenten su rechazo a un planteamiento ajeno, todo ello con fin de tratar de convencer a otros de la validez de nuestras ideas o moverlos a realizar alguna acción.
6	No sucede lo mismo cuando la argumentación se da en entornos académicos, profesionales o de corte similar.
7	En esos casos, se les exige a las personas que sean capaces de sustentar sus puntos de vista de manera adecuada y sepan valorar críticamente las razones que hay detrás de los de sus oponentes.
8	De lo contrario, la meta de elaborar un texto argumentativo exitoso, apropiado para un contexto formal, no puede ser alcanzable.

ANEXO C-9

Resumen 60

Número	Oración
1	En nuestra vida diaria nos encontramos frecuentemente con situaciones, en las que mediante un acto comunicativo, se nos exige asumir y diferir sobre ciertas ideas o puntos de vista.
2	Este proceso da paso al discurso argumentativo, donde la principal tarea es dar a entender nuestras ideas, sustentándolas con referencias para lograrlo.
3	Por ende podemos decir que no es suficiente dar una opinión para diferir, sin proponer ideas que den respaldo a nuestra discrepancia tanto en nuestra cotidianidad (familiares, amigos, etc [1886-87]) como al exponer académica y profesionalmente una postura.