

- ZAMORA, J.C. y GUITART, J.M. 1988: *Dialectología Hispanoamericana*. Ediciones Almar, Salamanca.
- VENNEMANN, T. 1992: "Language Universals: endowment or inheritance?". *Diachronica* IX:1.
- WALLACE, R.E. y JOSEPH, B.D. 1993: "On the development of PIE *gh/gh in Faliscan: a response to Picard". *Diachronica* X:1.

¿EXISTE INFLUENCIA DE LA VARIABLE SOCIOECONÓMICA EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO?*

Giovanni Parodi Sweis
Paulina Núñez Lagos**

Resumen

Este trabajo hace parte de un proyecto de investigación en la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), cuyo objetivo final es estudiar los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos escritos por alumnos de educación básica e indagar las conexiones de tipo psicolingüístico discursivo que puedan existir entre estos dos procesos superiores. Particularmente se busca indagar la posible existencia de diferencias en el nivel de comprensión global de un texto escrito por parte de alumnos de 8° grado provenientes de diversos estratos socioeconómicos. Aquí se analizan los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos de comprensión, que cubren ciertas variables, de textos escritos de tipo argumentativo.

Abstract

This work is part of a project whose aim is to study the comprehension and production processes of argumentative written texts by elementary school students in order to look for the psycholinguistic discourse connections that could explain these high-level mental processes. Specifically, we look for the existence of differences at the level of global comprehension of written texts by eight graders belonging to different socioeconomic levels. To achieve this, the results of the application of several multivariable instruments to measure comprehension of argumentative written texts are analyzed.

(*) Proyecto FONDECYT 1980/311.

** Universidad Católica de Valparaíso CHILE.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inserta dentro de una investigación mayor que por varios años se viene desarrollando en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile (Proyecto FONDECYT 1980/311 y otros) y que, desde hace ya casi dos años, se ha consolidado en un proyecto internacional en conjunto con la Universidad del Valle, Colombia (Proyecto de Cooperación Internacional 7980014, financiado parcialmente por CONICYT). El objetivo final de este proyecto es estudiar los procesos de comprensión y producción del texto argumentativo escrito en alumnos de educación básica e indagar las conexiones de tipo psicolingüístico discursivo que puedan existir entre estos dos procesos superiores.

Ahora bien, motivados -en cierta forma- por las sugerencias propuestas por la comisión evaluadora del proyecto, aunque no como parte central de la investigación global misma, se decidió abordar el estudio de variables socioculturales implicadas en la comprensión del discurso escrito. En este contexto, en este trabajo se busca indagar la posible existencia de diferencias en el nivel de comprensión global del texto escrito en un grupo de alumnos que cursan 8° grado y que pertenecen a distintos estratos socioeconómicos. Para ello se analizan los resultados obtenidos en la aplicación de una batería de instrumentos de comprensión que pretende cubrir ciertas variables en textos escritos de tipo argumentativo.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad el estudio cognitivo acerca de la comprensión de textos escritos constituye un desafío para el investigador, debido, en gran medida, a su complejidad intrínseca y a la gran cantidad de variables intervinientes. Como se sabe, el lector experto realiza múltiples operaciones casi simultáneamente en un acto global, pero que implica una coordinación especial de las acciones individuales. La importancia que hoy en día se le asigna a la lectura se justifica tanto desde un plano teórico como desde uno práctico. En tal sentido, el advenimiento de la psicología cognitiva ha permitido un avance significativo en el estudio y comprensión de los procesos básicos de la mente (De Vega, 1984; De Vega et al, 1992; Lyndsay y Norman, 1986; Solso, 1988; De Vega y Cuetos, 1999); por tanto,

describir los procesos involucrados en la lectura comprensiva supone atender a cuestiones centrales, tales como, sistemas de representación mental, procesos inferenciales, mecanismos de almacenamiento y recuperación de información, uso de estrategias, etc. (Myers, Brown y McGonigle, 1986; Graesser y Clark, 1985; De Vega, 1992; Solé, 1996; Monereo et al, 1997; Peronard et al, 1998; Kintsch, 1998; Martínez, 1999). Prueba de esta preocupación emergente ha sido la eclosión de modelos de comprensión textual (Broncano, 1995; Britton y Graesser, 1996; Barr, et al, 1996; van Oostendorp y Goldman, 1999; Sigel, 1999; De Vega y Cuetos, 1999, entre otros) que, desde las más diversas ópticas, han surgido e intentan ser probados empíricamente. Muchos de ellos, por supuesto, aún se encuentran en etapa de franca elaboración teórica y esperan aportar mayores antecedentes en sus desarrollos futuros; otros, ya cuentan con apoyo experimental que ilumina su propuesta. No obstante, hay que destacar que los postulados epistemológicos entre unos y otros modelos pueden tener diferencias radicales, más allá de los componentes de arquitectura estructural incorporados o del modo de operar de estos niveles. Este hecho merece ser revisado cuidadosamente a la hora de optar por uno u otro.

Ahora bien, en el nivel práctico y pedagógico, no cabe duda que la gran mayoría de los docentes, más allá de las especulaciones o intuiciones, están ciertos de que la comprensión de textos escritos enfrenta una crisis (Peronard, 1989, 1991, 1993, 1998; Parodi, 1991, 1992, 1993, 1994a, 1994b; Parodi y Núñez, 1999; Martínez, 1999) que actualmente se intenta superar a través de técnicas de enseñanza-aprendizaje renovadas, más eficaces y acordes con los antecedentes empíricos y los modelos teóricos en boga (Helmich y Pitelman, 1990; Peronard et al, 1997; Stone Wiske, 1999).

Desde una perspectiva psicolingüística moderna, la comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar esta interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socioculturales, etc.). En este sentido, coincidimos con lo planteado por Graesser et al (1996) quienes postulan que los modelos de comprensión en el nivel profundo son los que deben destacarse. Para estos autores los modelos que enfatizan aspectos superficiales y que apuntan a la comprensión

literal, o sea, al mero reconocimiento y reproducción de información textual explícita, sin requerir ningún procesamiento mental de los datos textuales en consonancia con los marcos de mundo del lector, presentan serias desventajas. Cabe destacar que los modelos de comprensión profunda apuntan a un tipo de inferencia basada en el conocimiento previo ("*knowledge-based inferences*") que han resultado ser las que los lectores más comúnmente llevan a cabo (Graesser y Clark, 1985).

En todo caso, debido a la imposibilidad para el lector de retener en la memoria de corto plazo toda la información que se recibe, la elaboración textual constituye un proceso de estructuración de múltiples niveles en el que se reduce y organiza la información que se va interpretando. Para ello es necesario que esta información se integre en unidades mayores a través de la incorporación o eliminación de las ideas secundarias o detalles, ya sea por estar implícitos en las ideas principales o ser de menor relevancia.

Como es sabido, estas ideas de mayor jerarquía en un texto han sido denominadas macroproposiciones, en oposición a todas aquellas ideas secundarias o microproposiciones que posibilitan la construcción de la coherencia local del texto. La relación entre ambos niveles textuales es posible gracias a un conjunto de "macrorreglas" (van Dijk y Kintsch, 1978) o macroestrategias (van Dijk y Kintsch, 1983). Ellas constituyen operaciones de supresión, generalización y construcción de las macroproposiciones de un texto y que en una visión más dinámica del proceso lector, la concepción estratégica se visualiza como un plan en el que el lector participa activamente para llevar a cabo su objetivo de lectura haciendo uso de todos los recursos de que disponga.

No obstante, las macroproposiciones no constituyen una lista desordenada de ideas en torno a un tema o tópico, sino una red de ideas principales conocida como macroestructura (van Dijk, 1980a). Al respecto, cabe destacar que esta macroestructura semántica no está explícita en todo texto, por ello es tarea del lector reconocer o elaborar la jerarquía de ideas a partir de los datos del texto, de sus objetivos de lectura y sus intenciones particulares. Cuando ella puede estar explícita en el texto, es factible que sea introducida por recursos retóricos que guíen o ayuden a inferir su función por parte del lector.

Según van Dijk (1980b), la semántica del discurso es la disciplina que intenta dar cuenta de la distribución y organización del contenido en

un texto escrito. En este sentido, se espera que un texto sea una unidad lingüística que, sin contener en forma explícita toda la información necesaria para su comprensión, otorgue pistas suficientes para que un lector, con los conocimientos previos adecuados y un conjunto de estrategias disponibles, logre hacer una lectura coherente.

Así, pues, partimos del supuesto que la coherencia es producto del acto de comprensión y no una característica preexistente en la información visual de que dispone el lector en frente de él. En esta forma, se entiende que los textos de las lenguas naturales no sean plenamente explícitos, es decir, que, por ejemplo, las relaciones entre oraciones pueden existir sin que se expresen lingüísticamente. Estos enlaces omítidos, ya sea de tipo conectivo (conjunción) o de conocimiento previo (información que se da por supuesta), deben tener ciertos límites, de modo que el lector experto, por medio de sus procesos inferenciales, sea capaz de relacionar los componentes textuales y llenar los espacios vacíos (inferencias relacionadoras o supletorias) (Rickheit et al, 1985; Trabasso et al, 1985). En este caso, si las claves gramaticales y semánticas son suficientes, es posible decir que el texto es, en lo fundamental, una unidad completa, esto es, que los hechos textuales están implicados semánticamente y que la información nueva y vieja opera dentro de ciertas restricciones, en donde la interpretación de una oración está determinada por la interpretación de las oraciones previas.

En definitiva, las concepciones modernas del texto lo destacan como una unidad comunicativa que, sin ser necesariamente coherente en sí mismo, brinda pistas suficientes para que un lector, disponiendo de los conocimientos previos pertinentes, infiera la información no explícita en él y, así, logre construir un todo coherente (Bernárdez, 1995; Dressler y De Beaugrande, 1997; De Beaugrande, 1997).

LA INVESTIGACIÓN

Como una forma de avanzar en el estudio de las variables intervinientes en el proceso de lectura, se diseñó una investigación cuyo propósito es llegar a determinar la posible existencia de diferencias en el nivel de comprensión global del texto escrito entre alumnos de dos estratos socioculturales. Este diseño experimental se encuadra en el terreno específico de la realidad escolar chilena, ya que se trabaja con los alumnos en sus entornos cotidianos y al interior de sus salas de clases en

actividades cotidianas. Este tipo de investigación ha sido definida por van Oostendorp y Swaan (1994) como de corte naturalístico, justamente por situarse en el entorno normal y tradicional con textos medianamente tradicionales, es decir, en contraste con aquellas situaciones y materiales utilizados mayoritariamente en experimentos en psicología experimental. En otras palabras, no se saca al sujeto a laboratorios ni se le somete a un tipo de tarea ajena a su realidad cotidiana en que se pudiera llegar a alterar las condiciones en que normalmente se efectúan los aprendizajes de los alumnos.

La población seleccionada se ubica en la ciudad de Valparaíso, Chile. El primer grupo corresponde a 113 alumnos de tres colegios gratuitos subvencionados estatales que cursan 8o. grado y que, en términos generales de acuerdo a sus características socioeconómicas y al tipo de colegio que asisten, se estima dentro del estrato medio-bajo. El segundo grupo está constituido por 109 estudiantes de tres colegios particulares no subvencionados, cuyo alumnado es posible ubicar dentro del estrato medio-alto. Como se desprende, a pesar de que no existe un solo factor que nos asegure el nivel socioeconómico de cada sujeto, creemos que el tipo de colegio al que asisten los alumnos puede ser un indicador del estrato al cual pertenecen. No obstante, dada la diversidad de tipos de colegios y tipos de alumnos existentes en ambos niveles, se escogieron colegios que seleccionaran a sus alumnos con el fin de homogenizar este factor; de esta manera, se anuló la incidencia de la variable que representa el lugar que ocupa dicho colegio dentro de su propio grupo.

Para evaluar la comprensión global del texto se elaboraron 4 pruebas de lectura que consisten en textos de tipo argumentativo de 160 a 230 palabras aproximadamente. Tres textos han sido elaborados con el fin de que el lector logre identificar dos macroproposiciones textuales explícitas, mientras que en los tres restantes se pretende incluir tres ideas principales (Núñez y Gramajo, 2000). Estas ideas están conectadas por medio de relaciones retóricas de adversación y causa-efecto, ya sea con presencia o ausencia de conectores (Horowitz, 1987; Schiffrin, 1987; van Dijk, 1980b). Resultados detallados del estudio de estas y otras variables intervinientes, tales como la comparación con los resultados en pruebas de producción escrita y los detalles de las correlaciones estadísticas, se encuentran en parte - en Parodi (1998, 1999), Núñez (1999), Parodi y Martínez (2000), y Benítez y Velásquez (2000).

La tarea impuesta a los lectores requería elaborar resúmenes escritos en no más de seis líneas. Esta exigencia tenía por objeto llevar a los alumnos a construir una macroestructura de cada texto leído, dejando fuera detalles e información secundaria. Con este fin, se les solicitó leer dos veces el texto y, luego de retirado, se les entregó una hoja con líneas para desarrollar la síntesis.

RESULTADOS

Separados por tipo de colegio, los resultados promedio en el total de pruebas son los siguientes:

	Puntaje Promedio	Puntaje máximo
Subvencionado	34 (40%)	84
No subvencionado	45 (53,5%)	84

Cuadro 1. Puntaje general obtenido.

La aplicación del test Anova a los resultados del Cuadro 1, nos lleva a sostener que la diferencia entre los dos tipos de colegio es estadísticamente significativa. Aparentemente, este resultado inicial apuntaría a la existencia de una diferencia entre los alumnos encuestados de distinto estrato sociocultural, en cuanto a la comprensión global del texto escrito. Según estas cifras, los alumnos de colegios no subvencionados tendrían un mejor manejo de las habilidades de comprensión global, en oposición a sujetos del mismo grado escolar, pero pertenecientes a colegios subvencionados.

Sin embargo, a pesar de que los alumnos de estrato medio-alto obtienen mejores resultados, es evidente que no alcanzan un alto porcentaje de logro (53,5%). Esto quiere decir que, en general, aún considerando la diferencia estadística significativa, no habría un grupo de alumnos que se acerque a lo que se puede entender como buen comprendedor del nivel de coherencia global del texto y, por ende, sus estrategias en el nivel de coherencia discursiva no ostentarían un alto grado de eficacia.

Es importante señalar que estos datos se correlacionan con aquellos obtenidos por Peronard (1989), Ambel (1992), Véliz y Riffo (1992) y Viramonte y Carullo (1997), en cuanto a la diferencia significativa entre los rendimientos generales en comprensión lectora en grupos de diferen-

tes estratos socioculturales. Los resultados de estas investigaciones son producto de la aplicación de pruebas de lectura comprensiva que intentan pesquisar la denominada comprensión inferencial en el nivel de coherencia parcial o local. Por tanto, la coincidencia entre sus resultados y los nuestros se constituye –en nuestra opinión– en un importante aporte que brinda un panorama general más o menos homogéneo del logro en las habilidades comprensivas en alumnos de diferentes estratos. Estos antecedentes en su conjunto permiten dar cuenta de los diversos niveles lingüísticos en cuanto a la variable socioeconómica, medida en términos del tipo de colegio al que asisten los sujetos de las muestras estudiadas. Del mismo modo, los antecedentes presentados por Schiefelbein (1992) permiten sostener que, en la mayor parte de los países de América Latina, se observa una gran distancia entre los niveles de rendimiento académico, según sea el nivel socioeconómico de los alumnos.

Ahora bien, con el fin de estudiar detalladamente los resultados generales, decidimos comparar los puntajes obtenidos por cada uno de los establecimientos dentro de cada grupo. En el siguiente gráfico, se presentan los porcentajes de logro en los colegios de la muestra.

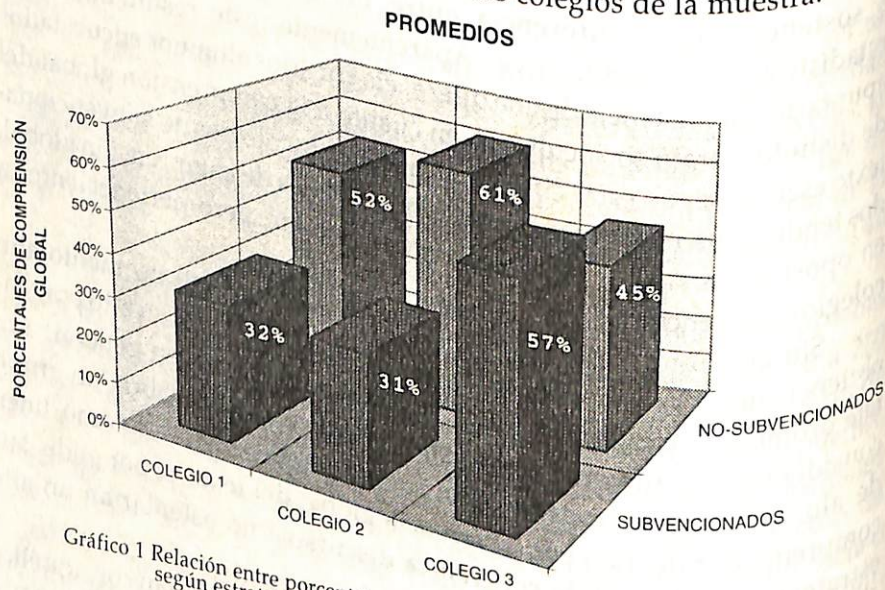


Gráfico 1 Relación entre porcentajes obtenidos en comprensión global y tipo de colegio según estrato.

Llama la atención que, de los tres colegios subvencionados, uno obtiene rendimiento similar al de los colegios no subvencionados. Por su parte, estos últimos colegios presentan un cierto rendimiento más homó-

géneo entre sí. Estos nuevos antecedentes muestran la existencia de una cierta variabilidad interna en cada agrupamiento, en particular, en los colegios de estrato medio bajo. Al parecer, según estas cifras, no resulta aconsejable hacer afirmaciones categóricas respecto de la relación entre comprensión global y estrato socioeconómico. La variabilidad de las cifras por curso nos muestra que no siempre se puede asociar bajo nivel sociocultural con escaso nivel de comprensión. Por otro lado, tampoco parece posible asociar rigurosamente nivel sociocultural alto con elevado nivel de comprensión textual global.

Los datos presentados concuerdan con los obtenidos por Ambel (1992), en cuanto a que existen en el estrato sociocultural medio bajo establecimientos que logran un rendimiento similar al de algunos colegios no subvencionados. Aún más, en el estudio mencionado, la investigadora comprueba la existencia de colegios no subvencionados con promedios de rendimiento menor en comprensión inferencial local que en algunos establecimientos subvencionados.

Dado que el promedio general de las pruebas de comprensión puede ocultar la variabilidad intragrupal detectada, decidimos indagar el porcentaje de alumnos de cada grupo social, en cuanto a su rendimiento en comprensión global.

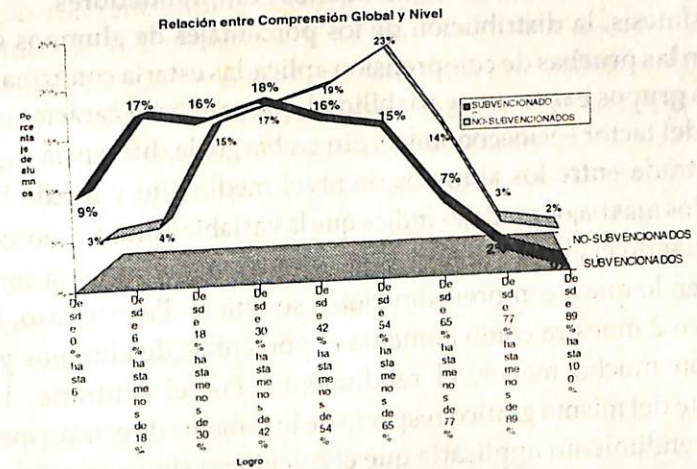


Gráfico 2 Relación entre rendimiento en comprensión global y porcentaje de alumnos según estrato socioeconómico.

Resulta interesante analizar la distribución de los alumnos en cada estrato. Según lo indicado en el Gráfico 2, la dispersión de alumnos de colegios no subvencionados, en cuanto a los puntajes obtenidos en

pruebas de comprensión global es mayor que la de los colegios subvencionados. Ello significa que la habilidad lectora difiere más entre los alumnos que pertenecen al nivel medio-alto. Por el contrario, los sujetos de estrato medio-bajo tienden a concentrarse, mayoritariamente, en torno al rendimiento promedio (35%).

Sin embargo, lo anterior no impide que exista un porcentaje considerable de alumnos de nivel socioeconómico medio bajo (24 %) que obtiene entre 54% y el porcentaje máximo. A pesar de constituir un grupo más pequeño y, prácticamente, la mitad que el número de sujetos del nivel medio alto sobre este logro (42%), en relación a la diferencia existente entre ambos grupos para los puntajes de más bajo rendimiento, dicha diferencia es significativamente menor. Ahora bien, el análisis del porcentaje de sujetos que están bajo el 18% de logro muestra la existencia de un número 4 veces más alto en el nivel medio bajo (26%), que el porcentaje de alumnos de nivel medio alto (7 %).

Junto a lo anterior, es interesante destacar que la mayor concentración de alumnos de estrato social medio bajo y medio alto se encuentra entre 18% y 65% de logro (aproximadamente 67% de los sujetos en cada grupo). A pesar de que estos alumnos demuestran poseer un mayor manejo de las habilidades lectoras que el grupo recién descrito, sus bajos logros impiden clasificarlos como buenos comprendedores.

En síntesis, la distribución de los porcentajes de alumnos según el puntaje en las pruebas de comprensión aplicadas estaría confirmando que en ambos grupos existe una variabilidad que prueba el carácter no determinante del factor socioeconómico. Sin embargo, la diferencia significativa encontrada entre los alumnos de nivel medio alto y medio bajo que obtienen los más bajos puntajes indica que la variable estrato socioeconómico influye cuando el alumno de colegio subvencionado presenta serias dificultades en lo que a comprensión global se refiere. En este caso, la curva del Gráfico 2 muestra cómo aumenta el porcentaje de alumnos y en una proporción mucho menor, el rendimiento. Por el contrario, la curva ascendente del mismo gráfico respecto de los sujetos de estrato medio alto con bajo rendimiento implicaría que el colegio no subvencionado rescata a estos alumnos y los posibilita para obtener un rendimiento medio. Por otra parte, la baja diferencia que existe entre el porcentaje de alumnos con los más altos puntajes en ambos grupos revela que, en general, el número de sujetos que poseen las estrategias necesarias para comprender globalmente un texto es mínimo.

Estos datos difieren, en cierto modo, de los entregados por Schiefelbein (1992) en relación a la distribución del nivel de rendimiento obtenido por alumnos de 4o. EGB en la asignatura de castellano y matemáticas según su estrato socioeconómico. En contraste con la heterogeneidad detectada por el investigador en el nivel social medio bajo, los alumnos de los colegios subvencionados encuestados presentan un rendimiento bastante más homogéneo respecto de la comprensión global del texto. Por un lado, es posible sugerir que la menor dispersión de los alumnos de estrato medio-bajo se deba al tipo de colegio utilizado en esta investigación. Recordemos que los establecimientos de nuestra muestra seleccionan a sus alumnos y restringen la permanencia de los escolares según su rendimiento y comportamiento. Los sujetos de colegios de estrato bajo encuestados por Schiefelbein muestran una gran heterogeneidad en sus características escolares al ingresar a los establecimientos (edad, educación, C.I.).

Por otro lado, es posible sugerir que esta diferencia tenga alguna explicación si se considera que en este trabajo nos concentramos en un aspecto muy específico de la educación escolar, éste es la comprensión macroestructural del texto escrito. Como se sabe, la comprensión global del texto es una tarea de gran complejidad que requiere el desarrollo de estrategias inferenciales de alto grado para alcanzar el nivel de abstracción requerida (Cunningham y Moore, 1990). Al respecto, Peronard (1989) demostró que, en general, los alumnos de diferente estrato social no difieren en el tipo de estrategia empleada para la tarea de comprensión local. Particularmente, sus resultados indican que la mayoría de los sujetos, tanto de estrato medio-alto como medio-bajo, no utilizan estrategias de inferencia, fundamentales para lograr la interpretación del texto escrito. Ello podría explicar el bajo rendimiento obtenido por ambos grupos y el bajo porcentaje de alumnos que alcanza un rendimiento relativamente deseable.

VARIABLES TEXTUALES

Ahora bien, como una forma de profundizar en los resultados obtenidos y dado nuestro interés en las variables textuales involucradas, separaremos las cifras obtenidas, distinguiendo entre la comprensión de las ideas principales y las relaciones retóricas que las unen.

	Macroproposición	Relación
Subvencionado	19 (53%)	15 (31%)
No subvencionado	20 (56%)	25 (52%)
Puntaje máximo	36 (100%)	48 (100%)

Cuadro 2. Idea principal y relación retórica.

Hay que destacar que, según las cifras del Cuadro 2, la fuente principal de diferencia entre los alumnos de los dos tipos de establecimientos estaría, precisamente, en la comprensión de las relaciones entre las macroproposiciones textuales. De acuerdo a estos datos, los alumnos provenientes de colegios subvencionados tendrían mayor dificultad que los alumnos de los colegios no subvencionados para inferir relaciones retóricas transpárrafo. Así, la comprensión de las relaciones adversativa y causa-efecto, marcadas o no marcadas por la presencia de un marcador retórico, representaría un escollo fundamental para la elaboración de una interpretación global del texto. No obstante lo anterior, se puede apreciar que para ambos tipos de alumnos el nivel de logro es menor en la comprensión de la relación retórica.

En términos generales, estos resultados presentan gran congruencia con los obtenidos en investigaciones anteriores en lo que respecta a la mayor dificultad de comprensión de la relación entre las ideas del texto, en contraste con la comprensión de las macroproposiciones textuales. Al respecto, hemos sugerido que, mayoritariamente, los alumnos de las muestras trabajadas comprenden el texto escrito como un listado de ideas no necesariamente organizadas y cohesionadas. En este sentido, el estudio cualitativo de los resúmenes muestra una importante tendencia hacia la enumeración no jerarquizada de ideas y, en la mayoría de los casos, se aprecia la inclusión de ideas secundarias y/o detalles no relevantes. Muchas veces, estos detalles o ejemplos de apoyo a una idea principal son considerados por los alumnos como la idea central del texto leído. En otras palabras, la mayoría de los alumnos estudiados no comprende un texto globalmente y tiene problemas para construir la macroestructura semántica del discurso escrito, ya sea porque no reconocen las ideas principales en su rol de tales o porque no logran dar unidad al constructo textual (Peronard, 1992; Parodi, 1993, 1994b; Núñez,

CONCLUSIONES

La evidencia presentada nos hace suponer que el estrato social no se correlaciona directa y categóricamente con el rendimiento en pruebas de comprensión global. De esta forma, podemos concluir que, sobre todo para aquellos escolares de nivel medio-bajo, el estrato socioeconómico no es un determinante estricto en la comprensión lectora. Aunque estadísticamente se detecta una diferencia, el análisis pormenorizado muestra una fuerte variabilidad intragrupal. Prueba del carácter no determinante de este factor es el hecho de que la diferencia detectada entre el porcentaje de alumnos con los más altos puntajes de comprensión no resulta significativa. Posiblemente existen otros factores, además del estrato socioeconómico, que intervienen más directamente en la calidad de la comprensión lingüística y que pueden dar cuenta de la diferencia no estable entre establecimientos, tales como la metodología utilizada por el profesor, los materiales didácticos empleados, el tipo de objetivos perseguidos por la asignatura en cada establecimiento, etc.

Si bien es cierto que las cifras generales obtenidas, muestran una diferencia significativa entre los dos grupos de alumnos, el estudio detallado de la distribución del logro por colegio y por alumno en la habilidad en cuestión indica una cierta variabilidad intragrupal, en cuanto al nivel de comprensión global. Esto quiere decir que, por ejemplo, la diferencia entre el porcentaje de alumnos con altos puntajes de comprensión en ambos grupos, no resulta tan significativa si se compara con la diferencia existente entre los porcentajes de alumnos con los más bajos logros. Por lo tanto, pareciera ser que el factor socioeconómico tiene algún grado de incidencia cuando los alumnos presentan serias dificultades para comprender globalmente un texto y pertenecen al estrato medio-bajo. En este caso, el colegio subvencionado no es capaz de rescatar un número significativo de sujetos y llevarlos a un nivel medio de rendimiento como sucede con los alumnos de colegios no subvencionados. En todo caso nuestra concepción de la competencia lectora como una habilidad susceptible de ser desarrollada ontogenéticamente a la luz de enfoques metacognitivos modernos y estrategias didácticas en torno al análisis del discurso escrito (Peronard et al., 1997; Peronard et al., 1998) nos permiten sugerir que el desarrollo de estrategias de comprensión global y de otros niveles de procesamiento discursivo

son un tema en franco desarrollo y que auguran prometedores hallazgos para el fortalecimiento –dadas las condiciones necesarias– de la competencia textual estratégica de alumnos de diversos entornos socioculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBEL, J. (1992). *La comprensión de textos escritos y la variable social*, Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística Aplicada, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- BARR, R., KAMIL, M., MOSENTHAL, P. y PEARSON, D. (1996) (Eds.) *Handbook of reading_research*, Vol. II., Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- BEAUGRANDE, R. DE (1997) *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*, vol. LXI in the Series Advances in Discourse Processes, R. Freedle (Ed.), Norwood, NY: Ablex.
- BENÍTEZ, R. y VELÁSQUEZ, M. (2000) "Un análisis de la microestructura en la producción escrita de estudiantes de Educación Básica", *Anales del Instituto de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (en prensa).
- BERNÁRDEZ, E. (1995) *Teoría y epistemología del texto*, Madrid: Cátedra.
- BRITTON, B., y GRAESSER, A. (1996) (Eds.) *Models of understanding texts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRONCANO, F. (1995) (Ed.) *La mente humana*, Madrid: Trotta.
- CUNNINGHAM, J. y T. MOORE (1990) "El confuso mundo de la idea principal", en J.F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora*. Madrid: Visor. 13-28.
- DE VEGA, M. (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- DE VEGA, M. ET AL (1992). *Lectura y comprensión*, Madrid: Alianza Editorial.
- DE VEGA, M. y CUETOS F. (1999) (Coords.) *Psicolingüística del Español*, Madrid: Trotta.
- DRESSLER, W. y DE BEAUGRANDE, R. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- GRAESSER, A. y CLARK, L. (1985) "The generation of knowledge-based inferences during narrative comprehension", en *Inferences in text processing*, G. Rickheit y H. Strohner (Eds.), Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- GRAESSER, A., SWAMER, S., BAGGETT, W., y SELL, M. (1996). "New models of deep comprehension", en B. Britton y A. Graesser (Eds.), *Models of understanding texts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HELMICH, J. y PITELMAN, S. (1990). *Los Mapas Semánticos: Estrategias de la aplicación en el aula*, Madrid: Trillas.
- HOROWITZ, R. (1987) "Rhetorical structure in discourse processing", en R. Horowitz y J. Samuels (Eds.) *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.

- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LINDSAY, P. y NORMAN, D. (1986) *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Editorial Tecnos.
- MARTÍNEZ, M.C. (1999) "Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación", *Signos*, XXXII (en prensa)
- MONEREO, C., M. CASTELLÓ, M. CLARIANA, M. PALMA y M. L. PÉREZ (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona: Graó.
- MYERS, T., BROWN, K. y MCGONIGLE (1986). *Reasoning and discourse processes*, London: Academic Press.
- NÚÑEZ, P. (1993) "La comprensión de la macroestructura en el texto escrito", *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL*, Veracruz, México.
- NÚÑEZ, P. (1999). "¿Evoluciona la capacidad para construir textos argumentativos escritos en los adolescentes chilenos?", en G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y sociedad. Ensayos en honor de Luis. A. Gómez Macker*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 159-178.
- NÚÑEZ P., y GRAMAJO, A. (2000). "La elaboración de pruebas para evaluar la comprensión inferencial de textos escritos argumentativos", *Revista Paideia*, (en revisión).
- PARODI, G. (1991). "Comprensión inferencial y estructura textual", *Signos*, vol. XXIV, 30, 81-89.
- PARODI, G. (1992). "Estructura textual y estrategias lectoras", *Lenguas Modernas*, 19, 89-98.
- PARODI, G. (1993). "Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas", *Estudios Filológicos*, 28, 76-86.
- PARODI, G. (1994a). "Macroestrategias en la comprensión textual: relaciones retóricas explícitas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 32, 189-196.
- PARODI, G. (1994b). "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras", *Anales del Instituto de Lingüística*, XVII, 9-23.
- PARODI, G. (1998). "Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos: estudio exploratorio en alumnos de educación básica", *Revista Lingüística en el Aula*, Universidad Nacional de Córdoba, 2 (2), 7-18.
- PARODI, G. (1999). "La Conexión Lectura-Escritura: estudio discursivo cognitivo", *Revista de Lingüística y Literatura*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia (en prensa).
- PARODI, G. y NÚÑEZ, P. (1993) "La macroestructura semántica y el diseño de pruebas de comprensión", en M. Peronard y L. Gómez (Comp.), *Macroestrategias y metacognición en el proceso de comprensión textual*, U.C.V., Informe FONDECYT: Valparaíso.
- PARODI, G. y NÚÑEZ, P. (1999) "Desarrollo de estrategias de lectura: una aplicación experimental", *Anales del Instituto de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

- PARODI, G. y MARTÍNEZ, M.C. (2000) "Comprensión y producción de textos escritos en alumnos chilenos y colombianos: posibles conexiones", (en elaboración)
- PERONARD, M. (1989) "Estrato social y estrategias de comprensión de lectura", *Lenguas Modernas*, 16, 23-35.
- PERONARD, M. (1991). "La comprensión de textos escritos como proceso estratégico", en A. Bocaz (Ed.), *Actas del primer simposio sobre cognición, lenguaje y cultura: Diálogo transdisciplinario en ciencias cognitivas*, Santiago: Editorial Universitaria, 172-184.
- PERONARD, M. (1992) "¿Qué significa comprender un texto escrito?", ponencia plenaria *Actas del primer congreso internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid.
- PERONARD, M. (1993). "La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal?", en *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL*, Universidad Cristóbal Colón, México, 321-339.
- PERONARD, M. (1998). "Macroestrategias aplicadas en la comprensión de textos escritos en español por alumnos de Educación General Básica" *Actas del IV Congreso de EL Español de América*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (en prensa).
- PERONARD, M., L. GÓMEZ, G. PARODI, P. NÚÑEZ y J. GONZÁLEZ (1997) *Programa L y C: Leer y comprender 1 y 2*, Santiago: Editorial Andrés Bello.
- PERONARD, M., L. GÓMEZ, G. PARODI y P. NÚÑEZ (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago: Editorial Andrés Bello.
- RICKHEIT, G., W. SCHNOTZ y H. STROHNER (1985) "The concept of inference in discourse comprehension", en G. Rickheit y H. Rickheit (Eds.), *Inference in text processing*, Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiefelbein, E. (1992). "Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina", *Proyecto Principal de Educación*, Boletín 29, Dic.
- SIGEL, I. (1999). *Development of mental representation. Theories and applications*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- SOLÉ, I. (1996) *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- SOLSO, R. (1988). *Cognitive Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- STONE WISKE, M. (1999) (Comp.) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires: Paidós.
- TRABASSO, T. y P. VAN DEN BROEK (1985). "Causal thinking and the representation of narrative events", en *Journal of memory and language*, 24, 612-630.
- VAN DIJK, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso*, Barcelona: Siglo Veintiuno Editores.
- VAN DIJK, T. (1980b). *Texto y Contexto*, Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1978). "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 1, 85, 363-394.

- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- VAN OOSTENDORP, H. y R. ZWAAN, R. (1994). "Introduction; naturalistic texts and naturalistic tasks", en H. Van Oostendorp y R. Zwaan (Eds.), *Naturalistic text comprehension*, Vol. LIII in the series *Advances in Discourse Processes*, Norwood, NY: Ablex Publishing, 1-8.
- VAN OOSTENDORP, H. y S. GOLDMAN (1999) (Eds.) *The construction of mental representation during reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VÉLIZ, M. y RIFFO, B. (1992). "Hacia un perfil de la competencia lectora", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30.
- VIRAMONTE, M. y CARULLO, A.M. (1997). "Exploración en el manejo de estrategias requeridas para la comprensión lectora adolescente", *Actas del V Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.