



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

**EFFECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
BASADO EN HABILIDADES
DISCURSIVAS Y TEXTUALES EN LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS Y NARRATIVOS EN
ESTUDIANTES INGRESANTES A LA
FACULTAD DE QUÍMICA E
INGENIERÍA QUÍMICA DE LA UNMSM**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

NORA VICTORIA SOLÍS ARONI

LIMA, PERÚ

2017

Asesora de Tesis: Mg. Gladys Guerra Reátegui

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis hijos Andrés y Elizabeth que son el motor de mi vida y a mi esposo Josué por su apoyo incondicional.

Agradecimiento

Agradezco a la Universidad Peruana Cayetano Heredia por brindarme la oportunidad de investigar en el campo educativo. Igualmente, mi agradecimiento a la asesora de mi tesis, la profesora Mag. Gladys Guerra Reátegui; mi gratitud a la Dra. Olga Bardales Mendoza por sus valiosos aportes a la revisión del proyecto de investigación. Y finalmente, a la Dra. Esther Alicia Castro Celis por sus valiosas recomendaciones a la versión final de la tesis.

Un reconocimiento especial a los estudiantes de la Facultad de Química e Ingeniería Química de la UNMSM, quienes con su entusiasmo hicieron posible el desarrollo de esta investigación, al coordinador de ciencias básicas, el ingeniero Carlos Góngora, quien prestó todo su apoyo al brindar las facilidades y autorizaciones necesarias para llevar a cabo la investigación.

Y, finalmente, mi gratitud a todos aquellos que lean este trabajo de investigación.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue mejorar la comprensión lectora de textos expositivos y narrativos de género académico mediante el desarrollo de habilidades discursivas y textuales en estudiantes ingresantes a la Facultad de Química e Ingeniería Química. Para ello se empleó un Programa de Intervención a fin de medir las habilidades logradas antes y después de la intervención. Este estudio es de carácter cuasiexperimental con dos grupos, control y experimental. Los resultados fueron significativos. Los estudiantes del grupo experimental desarrollaron habilidades para reconocer el género textual. Pero aún muestran dificultades para ubicar las ideas principales de un texto, reconocer la idea central y reconocer la situación de la comunicación. Los hallazgos de esta investigación permiten comprobar los aspectos, en los que se necesita mayor reforzamiento en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: texto expositivo, texto narrativo, habilidad discursiva, habilidad textual.

ABSTRACT

The aim of this research was to improve the reading comprehension of expository and narrator texts in the academic reading through the development of discourse and textual abilities in fresh students from the Faculty of Chemical Engineering and Chemistry. For this purpose it was used an Intervention Program with the intention to compare the abilities before and after the intervention. This research is quasi-experimental with two groups, control and experimental. The results were significant. The students of the experimental group developed abilities to recognize the text genre. But both groups still have problems to recognize the topic sentence, the main idea in a text and to recognize the situation of the communication. The finding of this research leads us to prove the aspects that need to be reinforced in the process of teaching and learning reading.

Key words: expository text, narrator text, discourse ability, textual ability.

INDICE

Reconocimiento	
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	14

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del problema	17
a. Caracterización del problema	17
b. Enunciado del problema	20
1.2 Objetivos de la investigación	21
a. Objetivo general	21
b. Objetivos específicos	21
c. Justificación de la investigación	23

CAPÍTULO II.

Marco teórico Conceptual	26
2.1 Antecedentes de la investigación	26
2.2 Bases teóricas de la investigación.- Marco conceptual	35
2.2.1 Comprensión de textos expositivos y narrativos	35
2.2.2 Habilidad discursiva	37
2.2.3 Habilidad textual	41
2.2.4 Texto expositivo	44
2.2.5 Texto narrativo	46

2.2.6 Microestructura textual	47
Concordancia	48
Coherencia	49
Cohesión	49
Conectores	50
Signos de puntuación	51
Deícticos	54
Impropiedad léxica	55
Frecuencia léxica	55
2.2.7 Competencia comunicativa	56
2.2.8 Competencia discursiva	59
2.2.9 Competencia textual	61
2.2.10 Estrategias de aprendizaje	62
CAPÍTULO III. Hipótesis	66
CAPÍTULO IV. Metodología de investigación	68
4.1 Tipo y Nivel de investigación	68
4.2 Diseño de investigación	68
4.3 Metodología	69
4.4 Población y muestra	70
4.5 Definición operacional de las variables	72
4.6 Técnicas e instrumentos	75
4.6.1 Técnicas de recolección de datos	75
4.6.2 Instrumento de investigación	78

4.7 Matriz de evaluación del instrumento	80
4.8 Procedimiento	80
4.9 Análisis de los datos	81
Validez de confiabilidad del instrumento de evaluación	82
4.10 Procesamiento de los datos	84
4.11 Consideraciones éticas	85

CAPÍTULO V

Resultados	86
------------	----

Resultados de la variable *habilidad discursiva*

Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso expositivo	87
Reconocimiento de los géneros discursivos	88
Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo	89

Resultados de la variable *habilidad textual*

Reconocimiento de la superestructura y macroestructura textual	91
Reconocimiento de esquemas expositivos	93
Reconocimiento de la microestructura textual y registros léxicos	94
Reconocimiento del esquema canónico de la narración	97
Resumen de estadísticas descriptivas	99

CAPÍTULO VI.

Discusión	100
-----------	-----

CAPÍTULO VII. Conclusiones	114
CAPÍTULO VIII. Recomendaciones	117
CAPÍTULO IX Referencias bibliográficas	119
ANEXOS	
Anexo 1. Programa de Intervención	125
Anexo 2. Pretest de comprensión lectora	130
Anexo 3. Postest de comprensión lectora	142
Anexo 4. Evaluación del pretest por parte de los jueces	153
Anexo 5. Carta de consentimiento	159

ÍNDICE DE TABLAS

Número de tabla y título	página
Tabla N° 1. Formalización del diseño cuasiexperimental	69
Tabla N° 2 Datos de la muestra	71
Tabla N° 3 Operacionalización de la variable habilidad discursiva	72
Tabla N° 4 Operacionalización de la variable habilidad textual	73
Tabla N° 5 Características del test de comprensión de textos	79
Tabla N° 6 Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso expositivo	87
Tabla N°7 Reconocimiento de los géneros discursivos	88
Tabla N°8 Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo	89
Tabla N° 9 Reconocimiento de la superestructura y macroestructura textual	91
Tabla N° 10 Reconocimiento de esquemas expositivos	93
Tabla N° 11 Reconocimiento de la microestructura textual y registros los léxicos	94
Tabla N° 12Reconocimiento del esquema canónico de la narración	97
Tabla N° 13 Resumen de Estadísticas descriptivas y pruebas de significación	99

INTRODUCCIÓN

En los resultados de los exámenes de PISA 2012 y 2015, el Perú ocupó el último lugar en las evaluaciones de matemática, lectura y ciencia. La deficiencia en la comprensión lectora no solo afecta a la educación básica, sino también a la educación superior. Así lo evidencia la prueba de entrada tomada en el 2005 a los ingresantes de las diferentes escuelas profesionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La prueba reveló dificultades en la comprensión de textos expositivos y narrativos debido a que no lograron identificar la idea central, las ideas principales de los textos; se observó igual dificultad a nivel microtextual para determinar el uso correcto de signos de puntuación, conectores y léxico académico. En el ámbito discursivo se observó escasa familiaridad con textos académicos y científicos, y por ende, una deficiente comprensión de textos expositivos y narrativos del género académico y científico.

Por esta razón, los docentes de la EP de Lingüística de la Facultad de Letras que tienen a su cargo el dictado del curso de Lengua Española y Humanidades decidieron adaptar el curso para incluir temas de comprensión lectora y redacción de textos académicos. Es así que en el curso de Humanidades en la Facultad de Química e Ingeniería Química (FQIQ) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se desarrolló un sílabo enfocado en dos aspectos: el discursivo y el textual para proveer

al estudiante de mejores instrumentos a fin de mejorar la comprensión de textos expositivos y narrativos incluidos en el sílabo del curso de Humanidades.

Es así que en 2009, se decidió ejecutar un programa, que, además, se adecúa al perfil académico del estudiante de Química de la FQIQ de la UNMSM, según el cual, el químico es un profesional integral que conoce la realidad nacional, sus recursos y está capacitado para investigar los fenómenos químicos con el fin de perfeccionar los materiales y productos.

El material que aquí se presenta constituye el resultado de una investigación ejecutada desde el 2009 hasta el 2012 con el fin de mejorar la comprensión de textos expositivos y narrativos en los ingresantes 2012 de la Facultad de Química e Ingeniería Química de la UNMSM. Con este objetivo, se diseñó un Programa de intervención (PI) para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos y narrativos. Este programa se enfocó en dos aspectos: el texto informativo o expositivo, empleado para informar sobre cualquier aspecto del conocimiento y el texto narrativo que comprende cuentos, mitos.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se evidencia la necesidad de enfocar la lectura desde la perspectiva del género discursivo y textual para mejorar la comprensión de textos expositivos y narrativos de los estudiantes.

La información, resultado de la investigación, que se presenta consta de los siguientes capítulos: en el primer capítulo, se plantea el problema de los efectos de un programa de intervención, sus objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se desarrolla

el marco teórico con la revisión de los antecedentes de la investigación y los conceptos que dan sustento a las variables dependientes. En el capítulo tres, se presenta la hipótesis general. En el capítulo cuatro, se presenta la metodología, el nivel y el diseño de la investigación y la definición operacional de la variable independiente y las variables dependientes. Finalmente, se expone el procedimiento seguido durante la aplicación del Programa de Intervención. En el capítulo quinto, se presentan los resultados del Programa en los estudiantes de la FQIQ. En el capítulo seis se desarrolla la discusión de los resultados por cada una de las siete dimensiones trabajadas. En el capítulo siete, se presentan las conclusiones de la investigación. En el capítulo ocho, se presentan las recomendaciones y en el capítulo IX, se incluye el listado de las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del problema

a. Caracterización del problema

Algunos países como Argentina, Colombia, Venezuela y Chile realizaron diagnósticos para medir los niveles de comprensión lectora en la educación superior, luego de la Declaración Mundial de la Educación Superior (Unesco, París, 1998). Esto dio lugar a la ejecución de diversas investigaciones que finalmente recomendaban abordar el problema con la implementación de un curso de lectoescritura o en forma transversal, desde otros cursos de estudios básicos que enfrentaran el problema de la lectoescritura. En ese sentido, se han ejecutado diversos programas de mejora basados en las estrategias metacognitivas del buen lector que posee habilidades discursivas y textuales frente al lector deficiente que carece de ellas (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992; Martínez, 2002; Gonzales, 2008).

En el caso de la universidad peruana, en la UNMSM, también se encontraron ciertas deficiencias en la comprensión de textos académicos (prueba de entrada aplicada en la FQIQ), por lo que se decidió implementar cursos de Lengua Española, Redacción o Escritura Académica en otras carreras como las de ingeniería y ciencias, pues estas se dictan mayormente en Humanidades y Ciencias Sociales. (Departamento Académico de Lingüística, 1999).

Así se prosiguió hasta el 2005, en que docentes del Departamento de Lingüística, diseñaron una prueba de entrada de comprensión de textos, que aplicaron a los nuevos ingresantes de la Escuela Académico-Profesional de Química (Prueba de entrada 2005-1). Los resultados de su aplicación revelaron una serie de problemas en comprensión de textos. En el plano discursivo, mostraron dificultades para identificar la situación comunicativa del discurso expositivo y narrativo, tales como la identificación del tema central del que trata un texto, la intención del autor de un texto expositivo o la voz del narrador en un texto narrativo, la identidad de los interlocutores en el discurso expositivo, es decir, si el autor escribe desde una perspectiva filosófica, científica, divulgativa o académica y, por último, el contexto comunicativo, es decir, el lugar y tiempo en que se produjo el discurso (Charaudeau, 2006, p.1). En el plano textual, se observaron dificultades para identificar la superestructura textual, es decir, los esquemas formales de organización del contenido de un texto, tanto en la forma expositiva como narrativa. En el plano macroestructural del texto, se evidenciaron dificultades para distinguir la idea central de las ideas principales y las ideas secundarias (Van Dijk, 1996, pp. 54-56). Igual

dificultad se observó en el reconocimiento de aspectos microtextuales como la identificación del uso correcto de los conectores, la concordancia, la coherencia y el léxico propio de cada género textual. Estos resultados se deben a que los estudiantes no han desarrollado habilidades discursivas y textuales en el ámbito académico.

En consecuencia, tienen dificultades para redactar informes, reseñas, resúmenes, monografías y otros trabajos académicos, los cuales implican alcanzar un desarrollo cognitivo competente en la lectura para realizar actividades más complejas como el análisis, la síntesis y la inferencia, que son competencias fundamentales para el trabajo académico (González, 2008; Pinzas, 1997).

Frente a esta problemática, la pregunta es si un programa de intervención ayudaría a mejorar la comprensión de textos, teniendo en cuenta el modelo de lectura y escritura de Martínez (1999) aplicado en la Universidad del Valle basado en el enfoque discursivo y textual para la comprensión y producción de textos académicos.

b. Enunciado del problema

Por las razones expuestas, se decidió realizar una intervención para evaluar los resultados de la aplicación de un programa basado en habilidades discursivas y textuales para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del primer año de educación superior. Así la pregunta se plantea de la siguiente manera:

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención basado en habilidades discursivas y textuales en la comprensión de textos expositivos y narrativos en un grupo experimental y un grupo control de estudiantes ingresantes a la Facultad de Química e Ingeniería Química de la UNMSM?

1.2 Objetivos de la investigación

a. Objetivo general

Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas y textuales, sobre la comprensión de textos expositivos y narrativos, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.

b. Objetivos específicos

1. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas, para el reconocimiento de los aspectos centrales de la *situación comunicativa del discurso expositivo*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.
2. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas, para el reconocimiento de los *géneros discursivos*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.
3. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas, para el reconocimiento de la *situación comunicativa del discurso narrativo*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.

4. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, para el reconocimiento de la *superestructura* y la *macroestructura textual*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.
5. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, para el reconocimiento de los *esquemas expositivos*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.
6. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, para el reconocimiento de la *microestructura textual* y los distintos *registros léxicos*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.
7. Determinar los efectos de la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, para el reconocimiento de un *esquema canónico de la narración*, antes y después en el grupo experimental, y comparar los resultados con el grupo control.

1.3 Justificación de la investigación

El desarrollo de este estudio fue motivado por una preocupación generalizada en los docentes de la UNMSM al observar diversas dificultades de los estudiantes en los controles de lectura, redacción de informes, reseñas, monografías y evaluaciones diversas que evidenciaban serias dificultades de producción de textos académicos con mayor incidencia en el primer año de estudios universitarios. La dificultad para redactar textos académicos se debe principalmente a que el estudiante no está familiarizado con este tipo de género discursivo. En consecuencia, al no entender un texto académico, difícilmente podrá escribir uno.

Dentro del contexto global, un referente importante fueron los lineamientos del Programa de Lectura y Escritura, propuestos por la Unesco (1995), en donde señala el fortalecimiento de la lectura para acceder a la información y «contribuir a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia». A esto agrega «tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos» (Unesco, 2009, p.19). En la educación superior, esto implica que el estudiante comprenda y produzca textos con solvencia académica. Para cuyo caso, se requiere la aplicación de estrategias pertinentes con un enfoque teórico basado en la lingüística del texto y la lingüística del discurso a fin de desarrollar las habilidades discursivas y textuales de los estudiantes que lo conduzcan a una mejor comprensión lectora y por ende a una mejor producción académica.

Enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en el desarrollo de habilidades discursivas y textuales implica no solo usar estrategias pedagógicas pertinentes, centradas en el aprendizaje significativo, el método cooperativo y el uso de las TIC, sino también relacionarlos con los diversos procesos cognitivos que incluyen comprender el texto y el contexto en el que se produce la información. De lo contrario, los estudiantes solo lograrían, en el mejor de los casos, una comprensión literal; y en consecuencia, estarían más lejos de lograr una comprensión inferencial y mucho menos lograr una comprensión crítica y valorativa desde la perspectiva del estudiante que pueda discernir entre lo que diferentes autores proponen acerca de un mismo tema y elaborar su propio punto de vista de lector. En la práctica no podrían escribir un informe ni una monografía con nivel académico, que requieren conocer una terminología técnica y científica. Es, por lo tanto, de vital importancia iniciar al estudiante del primer año en la lectura de textos académicos con un enfoque discursivo y textual.

Las investigaciones recientes acerca de la comprensión lectora se basan en la teoría de la lingüística del discurso y de la lingüística del texto, lo cual le permite al estudiante mejorar sus procesos cognitivos e identificar inferencias en secuencias de oraciones (Van Dijk, 1996). Por otro lado, las operaciones inferenciales son procesos complejos, pues el estudiante debe determinar lo que el autor de un texto dijo o quiso decir (Martínez, 2002).

El otro aspecto importante es enfocar la lectura desde el contexto social –tiempo, lugar, circunstancias– en el que se produce el texto, es decir, considerar la lectura

desde la perspectiva de la situación comunicativa del discurso (Charaudeau, 2006). De esta manera, se espera que el estudiante pueda entender mejor la intención del autor y sus limitaciones con respecto a su discurso, y de esta manera estar en una mejor posición de lector crítico para plantear una apreciación sustentable acerca del texto, lo cual le permitirá, finalmente, acceder al conocimiento y en consecuencia producir conocimiento que contribuya con una educación más democrática (Martínez, 2002).

Por lo expuesto, se considera de vital importancia realizar estudios con un enfoque discursivo y textual, que puedan ayudar a desarrollar las habilidades de los estudiantes para la comprensión lectora de textos expositivos y narrativos en la educación superior, que en un mayor periodo puedan ser de ayuda en la construcción del conocimiento con solvencia académica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

En la literatura revisada, se han hallado diversas investigaciones sobre Programas de Mejora y Programas de Intervención en la Educación Básica para jóvenes de educación secundaria; sin embargo, la información sobre Programas de Mejora en el Nivel Superior es escasa. En estos estudios se evidencia la existencia de problemas de comprensión de textos en la Educación Superior tanto en pregrado como en posgrado.

Sánchez, Orrantía y Rosales (1992), en su trabajo realizado en la Universidad de Salamanca (España) describen un programa instructivo para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de secundaria (EGB). Este programa se realizó mediante una evaluación a los estudiantes para contrastar las estrategias macroestructurales del

lector eficaz, tales como la selección de las ideas principales y secundarias, la generalización de las ideas que comparten una característica común y la integración que expresa lo mismo pero con las propias palabras del lector; y las estrategias empleadas por lector deficiente, que se caracteriza por dificultades para identificar el tema central, un enlistado de ideas sin discriminación de su importancia, la no aplicación de la progresión temática y la ejecución de la lectura desde la perspectiva del lector y no del autor. Finalmente, evalúa positivamente el PI al anotar algunas mejoras en la comprensión lectora de los alumnos intervenidos. En este estudio cabe destacar la aplicación de las macrorreglas de textos (Van Dijk, 1996): «omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar» (p.59), las cuales se emplean para determinar la idea central de un texto y las ideas principales y secundarias que la sustentan; habilidades que caracterizan al buen lector. De igual manera, en el programa que proponemos, las macrorreglas constituyen una de las dimensiones del Programa de Intervención para distinguir la idea central de las ideas principales y secundarias, que son pasos previos para asumir una postura crítica con respecto a la lectura.

Echevarría (2000), en un trabajo de investigación presentado en la Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteis (España) evalúa las dificultades de los 87 estudiantes universitarios de la Diplomatura de Educación Social en la comprensión lectora. Para ello empleó dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora sobre un artículo de opinión –del diario El País– con preguntas de opción múltiple y la elaboración de resúmenes. Se evaluó la comprensión global del texto, la cohesión textual en

organizadores textuales, la identificación de la estructura textual y los recursos estilísticos. Los resultados muestran que los estudiantes tienen problemas de comprensión lectora a nivel de la macroestructura del texto para distinguir la jerarquía de los enunciados y reconocer la información principal de la información secundaria. Solo 46,6% logró identificar menos de 2 ideas principales de las 8 del cuestionario. Un 55,5% no reconoció la superestructura del texto; solo el 15,5% reconoció parcialmente la superestructura textual con una representación errónea. Señala que el desconocimiento de las macrorreglas –omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar– coloca en desventaja al lector para identificar las ideas principales y las ideas secundarias. A nivel discursivo, no identifican la intención del autor del texto; solo el 17,7% identificó la polifonía de voces de un mismo autor en un mismo texto, mientras que el 62,2% no identificó la existencia de las 2 voces del discurso en el texto de la prueba. Coincidimos con el autor en señalar que esto se debe a que el lector confunde sus conocimientos previos y sus objetivos con los objetivos del autor del texto, en consecuencia, el estudiante no logra identificar el propósito u objetivo del autor de un texto.

Dentro de la misma línea, Martínez (2002), quien realizó una investigación en la Universidad del Valle (Colombia) ha desarrollado programas de mejora en talleres para la lectura y escritura de textos a nivel de la Educación Superior. Sus trabajos se basan en el desarrollo de habilidades discursivas, textuales y lingüísticas. Señala que no basta con abordar el texto y descubrir su estructura, es necesario primero ubicarse

como *sujetos discursivos*. Es decir, reconocer previamente, lo que Charaudeau (2006, p. 1) denomina «la situación comunicativa determinada del escritor y del lector».

Martínez (2001) agrega que aquello permitirá lograr una relación de mayor equidad, y de mejor acceso al material escrito. Los estudios de Martínez orientaron en gran medida el desarrollo de esta investigación. Es un referente pertinente para considerar los aspectos discursivos, textuales y lingüísticos en la comprensión lectora.

Carranza, Celaya, Herrera, y Carezzano (2004), realizaron un estudio para evaluar las competencias y las deficiencias en la comprensión de un texto científico en la cátedra de Morfología Animal en la Escuela de Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Con tal propósito se les solicitó a los estudiantes que analizaran un fragmento de una lectura (252 palabras). Esto se hizo después del examen parcial del mencionado curso. De los 95 estudiantes, solo 20 accedieron voluntariamente a resolver la prueba. Las actividades consistieron en escribir un título para un texto, subrayar ideas principales y secundarias, elaborar un resumen coherente y completo de cinco renglones, seleccionar cinco palabras clave representativas de la temática dada y detectar posibles incongruencias. Los resultados muestran que de los 20 estudiantes solo uno respondió correctamente en la asignación de un título para el texto. Las demás respuestas fueron incorrectas, incompletas y no representativas. Sobre la idea principal que debían subrayar, solo 5 respondieron correctamente. En cuanto al resumen, solo 3 lo realizaron incluyendo las condiciones de coherencia, complitud y extensión adecuada. La mayoría de los resúmenes fueron incoherentes con errores conceptuales. En opinión de los autores, los problemas de comprensión lectora se

deberían a la pérdida del hábito de la lectura en los jóvenes debido al desinterés, falta de motivación y el deterioro socioeconómico. Por lo que consideran vital priorizar la lectura intensiva de textos científicos, dado que esta es una actividad básica para racionalizar el conocimiento y desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. Este estudio destaca la importancia para desarrollar las habilidades textuales y discursivas de los estudiantes mediante el acompañamiento docente y la lectura intensiva de textos científicos.

El estudio de Parodi (2005) destaca el aspecto léxico en temas de género técnico. Esta investigación fue realizada en un grupo de 234 estudiantes de educación secundaria profesional de la región de Valparaíso (Chile). El instrumento de evaluación estuvo organizado en tres áreas: marítima, comercial e industrial. Se diseñaron dos pruebas, una de alta densidad terminológica y otra de baja densidad terminológica. En ellas se midieron la comprensión literal, inferencial y la de aplicabilidad de la información a otras circunstancias mediante la extrapolación. Los resultados muestran una diferencia no significativa en las dos pruebas. También, revela que el resultado global de comprensión lectora, el cual fue en promedio 44,%, muestra una deficiente comprensión lectora. El estudio concluye que la frecuencia léxica de la terminología especializada es una de las causas de la deficiente comprensión lectora, cuyo efecto inmediato se observa en la deficiente escritura. Por lo que Parodi, advierte que este es un indicador de la deficiencia del sistema educativo. Por otro lado, los resultados de nuestro programa muestran, también,

resultados deficientes en preguntas relativas a la identificación de la idea central e ideas particulares que son preguntas de carácter inferencial.

Otro estudio con un enfoque textual y cognitivo es el de Ugarriza (2006), desarrollado en la Universidad de Lima sobre la comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. La autora realiza una investigación descriptiva correlacional con variables independientes como la edad, el sexo, la carrera, la repitencia en la asignatura de Psicología y el nivel de rendimiento, y la variable dependiente es la comprensión lectora inferencial de los estudiantes del primer ciclo. Obtiene los siguientes resultados: la mayoría de los estudiantes no logró desarrollar un resumen aceptable de una lectura. De esto se desprende la dificultad que tienen los estudiantes para entender la macroestructura –reconocimiento de la idea central y las ideas principales– y la superestructura del texto –reconocimiento del esquema expositivo–. La autora sugiere la necesidad de que los docentes guíen el acercamiento al texto y ayuden a sus estudiantes a desarrollar habilidades textuales de comprensión de textos expositivos.

Por otro lado, González (2008), presentó una investigación en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Propone un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. El diseño del programa, que se fundamenta en el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk, entre otros, fue evaluado dos veces por un jurado de 16 expertos. En la segunda versión del programa se levantaron las observaciones de la primera versión. Finalmente, el

programa evaluado propone desarrollar estrategias como la progresión temática, la estrategia estructural, la aplicación de las macrorreglas y las estrategias metacognitivas. Este programa es una guía adecuada para mejorar los niveles de comprensión lectora debido a que no solo considera aspectos discursivos y textuales inherentes al texto, sino que metodológicos. Considera el uso de estrategias como leer el título del texto y buscar palabras clave para relacionar los conocimientos previos con la nueva información, la lectura global del texto para formarse una idea general de los temas principales. El otro aspecto es la motivación para activar el interés de los estudiantes por la lectura.

En otro estudio de Velásquez, Cornejo y Roco (2008), los autores evalúan la competencia lectora inferencial de los estudiantes del primer año de las carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Maule y Universidad de Valparaíso (Chile). Este fue una investigación cuantitativa semiexperimental. La prueba consistió en dos textos de comprensión lectora con preguntas inferenciales de tipo léxico, relaciones causales, macroestructura, intención del autor. Se aplicó a 372 estudiantes universitarios en 2006. Los resultados muestran un deficiente nivel de comprensión lectora. El rendimiento promedio en todas las carreras en la prueba de comprensión lectora no alcanza el 60% de logro, lo cual evidencia que los estudiantes tienen un deficiente nivel para comprender preguntas inferenciales relacionadas con la selección, omisión, generalización e integración de la información.

La tesis de maestría de Olave (2008) ejecutada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia trata de la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la carrera profesional de Odontología de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco. Los resultados muestran un nivel de comprensión lectora dependiente del apoyo pedagógico. Igualmente revelan un nivel deficiente de estrategias de adquisición y recuperación de la información y un nivel intermedio de estrategias de codificación. Este hallazgo demuestra deficientes habilidades discursivas y textuales en los estudiantes. Por lo que, es una razón para dar mayor énfasis a aspectos que facilitan la comprensión lectora de textos académicos, tales como la contextualización del discurso, la intención o el propósito comunicativo del autor, su perspectiva y el tema tratado.

En la tesis de maestría de Arciniega (2011) realizada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, sobre el uso, manejo y percepción de las estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión de textos expositivos de historia en estudiantes de tercero de secundaria, la autora realiza un estudio cuasiexperimental donde demuestra que el nivel de los estudiantes en el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos expositivos de historia es bajo, mientras que para el manejo de estrategias de propósito y objetivos es buena en general. Finalmente, la percepción de los estudiantes sí es positiva con respecto al uso de estrategias metacognitivas. Estos resultados señalan la importancia de la

motivación en los estudiantes para adquirir habilidades discursivas y textuales a fin de comprender textos académicos.

Las investigaciones revisadas sobre estrategias de comprensión lectora demuestran diversas dificultades para comprender la perspectiva del autor de un texto académico y las escasas mejoras en la comprensión lectora y la producción escrita. En el caso del Perú, los estudios realizados comprenden diagnósticos de los niveles de comprensión lectora para evaluar el uso de estrategias metacognitivas y lingüísticas, faltan estudios sobre estrategias que consideren el aspecto discursivo y textual. Esta es la razón por la que en este programa se aborda el problema de la comprensión lectora con un enfoque textual y discursivo.

Otra observación necesaria es acerca de la metodología docente tradicional, basada en la clase magistral o el método directo con un enfoque prioritariamente gramatical, lo cual resulta insuficiente para mejorar las habilidades del lector. En consecuencia, es necesario innovar con métodos más activos enfocados en el estudiante. Por ello, es importante considerar la premisa de Ausubel (2002, p. 10), para quien todo proceso de enseñanza aprendizaje debe partir de los «conocimientos previos del alumno», porque se considera que un aprendizaje de esta naturaleza resulta significativo e influye positivamente en el sujeto para adquirir y guardar información sobre cualquier área del conocimiento. Para lograrlo, el tema debe resultar motivador para el estudiante, lo cual se puede lograr si se conoce previamente el contexto o situación de las circunstancias en que fue escrito el texto. Finalmente, esto ayudará al estudiante a entender la perspectiva del autor, sus alcances y límites.

Pues, entender un texto es conocer las circunstancias en que fue producido el discurso.

2.2 Bases teóricas de la investigación.- Marco conceptual

El desarrollo del Programa de Intervención se ha realizado desde el enfoque del discurso y del texto, teniendo en cuenta que todo autor es un sujeto discursivo que tiene un propósito comunicativo sea describir, exponer, persuadir, criticar, comparar. Es entonces necesario que el lector tenga en cuenta la intención comunicativa del autor. Solo así puede lograr ser un lector eficaz. Por otro lado, el enfoque textual le permitirá al lector reconocer esquemas de organización de las ideas en el texto y la estructura que subyace en él. Finalmente, el reconocimiento de la situación de la situación comunicativa del discurso y de su estructural textual permitirá al lector adquirir habilidades discursivas y habilidades textuales que lo ayuden a ser un lector eficaz. A continuación revisaremos algunos de los conceptos que sirvieron de base para la elaboración de las dimensiones del Programa de Intervención basado en habilidades discursivas y habilidades textuales con el fin de mejorar la competencia comunicativa en la comprensión de textos expositivos y narrativos.

2.2.1 Comprensión de textos expositivos y narrativos

La comprensión de textos expositivos se define como la capacidad para entender las características de un texto expositivo que lo diferencian de otra clase de textos como el argumentativo o el narrativo. Es un proceso cognitivo, que se caracteriza por entender y producir enunciados con sentido denotativo, organizados en forma

coherente y que presentan una determinada unidad textual (Dijk, 1996; Domínguez, 2006).

La comprensión de textos expositivos es entender la idea central de un texto expositivo o informativo y reconocer las ideas principales y secundarias que la fundamentan. También comprende identificar la organización de las ideas.

La comprensión de textos narrativos se define como la capacidad para entender las partes centrales del cuento: las circunstancias o el contexto en el que se desarrolla el cuento, la situación inicial previa al inicio de la complicación, los hechos principales orientados a la resolución de la complicación, el desenlace y la moraleja que puede o no transmitir un cuento (Calsamiglia y Tuson, 1999). Además, incluye la intención del narrador del cuento.

En un plano más general, la comprensión lectora implica tener la capacidad para entender textos de manera *literal*, *inferencial* y *crítico-valorativo* (Cooper, 1998, p. 475). La comprensión *literal* consiste en reconocer la información que se halla en el texto en forma explícita; la *inferencial* consiste en interpretar la información que no se halla en forma explícita, pues exige tener capacidad para resumir, hacer asociaciones léxicas, sintetizar, establecer relaciones causa-efecto, identificar el problema planteado y su respectiva solución, determinar ventajas y desventajas, plantear conjeturas, entre otras. La comprensión *crítico-valorativa*, consiste en establecer una postura con respecto a lo leído, determinar lo que el autor dijo o quiso

decir. Con el logro de estas capacidades un lector competente puede entender lo que lee y utilizar la información para expresar acuerdo o desacuerdo.

La comprensión lectora es un proceso que se desarrolla mediante la adquisición progresiva de habilidades discursivas y textuales. Las primeras se relacionan con la habilidad del lector para entender la situación comunicativa, el objetivo del lector y del escritor, el tema, y el contexto en el que se da el discurso. La habilidad textual se relaciona con el reconocimiento de estructuras formales del texto y la identificación del tema central, las ideas principales y secundarias.

Estos conceptos son la base para la elaboración de las preguntas del Programa de Intervención, que incluyen mayormente preguntas de carácter inferencial como la identificación de la situación comunicativa, la identificación del género discursivo y el reconocimiento de esquemas textuales.

A continuación se explica en detalle el concepto de habilidad discursiva desde el enfoque de la lingüística del discurso y de la comunicación.

2.2.2 Habilidad discursiva

La habilidad se define como el conocimiento de un conjunto de procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia (Tobón, 2005, p. 57). La habilidad discursiva implica, entonces, desarrollar aquellos procesos según «situaciones de interacción social concretas» (Martínez, 2002, p.19).

Monereo (2000, pp. 25-26) define habilidades como la adquisición de una capacidad «las capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento ya que han sido desarrolladas a través de la práctica». Basándose en las principales taxonomías sobre dominio cognitivo, propone diez grupos de habilidades cognitivas: «la observación, la comparación y el análisis, la ordenación, la clasificación, la representación de los datos, la retención, la recuperación, la interpretación deductiva e inductiva, la transferencia y la evaluación y autoevaluación».

El discurso consiste en conocer la *situación comunicativa*, es decir, conocer el contexto situacional, los interlocutores y la intención de los interlocutores (Charaudeau, 2006). A continuación abordaremos el concepto de discurso desde el enfoque de la comunicación y de la pedagogía.

a) Calsamiglia y Tusón (1999, p.15) definen el discurso en términos de «una relación dialéctica entre un evento discursivo y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran». El discurso, para ambas autoras, es un medio de comunicación tan antiguo como el hombre, que, debido al avance de las ciencias presenta una gran complejidad, porque los diferentes grupos sociales generan diferentes discursos acordes con una situación, lo que revela la complejidad de la comunicación humana.

b) Charaudeau (2006, pp. 39-42) define el discurso en términos de la situación comunicativa «la situación en la cual se encuentran los actores (dos

al menos) que comunican, es decir que intercambian propósitos con el interés de lograr una cierta inter comprensión», lo cual depende de «las condiciones en las cuales se realiza el intercambio». Esta concepción incluye los elementos propios del acto comunicativo, los cuales son determinar quiénes son los *interlocutores* (emisor y receptor), cuál es la *intención* discursiva del emisor y del receptor y en qué *circunstancias* se realiza la comunicación. Todo ello condicionado al manejo de las relaciones de poder entre los sujetos comunicantes, a lo que él llama el «contrato comunicativo», es decir, la disposición jerárquica de los interlocutores, previa al diálogo mismo.

c) Avendaño y Desinano (2009, p. 11) definen el discurso desde un enfoque pedagógico como «unidades de significado organizadas en función de los parámetros de la situación comunicativa». Esto implica el conocimiento de las circunstancias previas a la comunicación verbal.

d) Hymes (1962, pp. 13- 53), desde el enfoque comunicativo, considera que «*the paradigmatic approach requires discovering a relevant frame or context, identifying the items which contrast within it, and determining the dimensions of contrast for the items within set so defined*», (el enfoque paradigmático requiere descubrir un esquema o contexto relevante, identificar los enunciados que se adecúan al contexto y determinar las dimensiones de adecuación de los enunciados establecidos [traducción propia]). Estos elementos lingüísticos son entendibles cuando se tiene en

cuenta el contexto comunicativo como el lugar, el tiempo, el objetivo, entre otros, que intervienen en la comunicación. Así lo reafirman Ray y Wisbas (2011, p. 34), quienes, tal como lo plantea Hymes en la *Etnografía de la comunicación*, «*proposed combining Ethnography, the description and analysis of culture with linguistics, the description and analysis of language*», (propuso combinar la etnografía, la descripción y el análisis de la cultura con la lingüística, la descripción y el análisis de la lengua [traducción propia]). Pues analizar la lengua comprende no solo tener en cuenta el aspecto verbal, sino también aspectos no verbales como la cultura, el escenario en el que se desenvuelven sus participantes, las normas de cortesía, los propósitos o intención comunicativa y todo aspecto que implica la comunicación.

Así, la habilidad discursiva se define como la capacidad para entender el contexto o la situación en la que se produce la comunicación Hymes (1962), Charaudeau (2006), Calsamiglia (1999), Avendaño (2009), Martínez (2002) y Ray y Wisbas (2011).

En este Programa, la *habilidad discursiva* tiene tres componentes, que se basan en los principios teóricos de la lingüística del discurso. La primera es para identificar la situación comunicativa del texto expositivo; es decir, el rol asumido por el autor del texto (sujeto discursivo enunciador que construye enunciados) que puede ser un docente, un investigador, un periodista o un jurista y el rol asignado a su lector (sujeto discursivo enunciatario); y su intención comunicativa tales como aconsejar,

instruir, informar, contar o describir, persuadir (Charaudeau, 2006). La segunda es la habilidad discursiva para reconocer los géneros discursivos utilizados por los escritores, lo que conduce a distinguir un texto académico de uno de difusión, uno familiar de uno tecnológico, además de sus respectivas formas estructurales. Finalmente, se considera la habilidad discursiva para identificar la situación comunicativa del texto narrativo mediante el reconocimiento de la voz del narrador, la intención del narrador y la identificación del contexto del texto narrativo.

En síntesis en este Programa, los indicadores de la habilidad discursiva son (1) el reconocimiento de la situación comunicativa del discurso expositivo, (2) la identificación de los géneros discursivos y (3) el reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo. Cada uno de estos aspectos han tenido resultados satisfactorios en estudios realizados en la Universidad del Valle (Martínez, 2002) y en la Universidad de Costa Rica (González, 2008).

2.2.3 Habilidad textual

Es el conjunto de procesos (Tobón, 2005, p. 57) para reconocer la estructura de un texto expositivo compuesto por uno o varios párrafos (Dijk, 1980) y determinar la estructura de un texto narrativo (Calsamiglia y Tuson, 1999).

La *habilidad textual* tiene cinco componentes en el PI: el primero consiste en el reconocimiento de la superestructura textual, que puede ser expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo. El segundo es la identificación de la macroestructural para reconocer las ideas principales, las ideas secundarias y la idea central de textos

expositivos. El tercero es el reconocimiento de los esquemas expositivos. El cuarto consiste en reconocer la microestructura textual del texto expositivo para identificar la concordancia temporal, la concordancia de género y de número, los signos de puntuación, los deícticos y las clases de léxico. El quinto consiste en comprender el esquema narrativo del cuento canónico para reconocer el contexto narrativo, el inicio de la complicación, los hechos más importantes de la narración, el desenlace y la moraleja que pueda presentar la obra.

A continuación se detalla el concepto de texto desde el enfoque de la lingüística textual.

Texto

Un texto está formado por una serie de oraciones con significado, es decir, que tienen sentido, pues transmiten un mensaje.

Schmidt (1973. p. 24) define al texto como una expresión lingüística verbal, formada por una «porción coherente de frases», las cuales se manifiestan dentro de una actividad comunicativa.

Dijk (1980) describe al texto en términos semántico-estructurales. Bajo esta premisa todo texto posee un significado, una superestructura abstracta y formal, que presenta las ideas del discurso de forma organizada. Un texto está formado, en primer lugar, por una superestructura abstracta y formal que dispone las ideas del discurso en cuatro modos: expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo. En segundo lugar, distingue una *macroestructura* –llamada

también idea global o tema central— caracterizada por una secuencia de enunciados coherentes organizados en párrafos que desarrollan progresivamente diversos aspectos del tema central. En tercer lugar, desde un enfoque semántico, el nivel *microestructural* comprende la cohesión y la coherencia textual. La cohesión textual es la relación semántica entre enunciados; incluye la concordancia temporal, la concordancia de género, la concordancia de número, el uso correcto de conectores discursivos para establecer relaciones causales, condicionales, entre otras, y el uso correcto de los referentes pronominales y referentes verbales. Finalmente, la coherencia textual, entendida como la unidad de las ideas que debe mantener un texto sin salirse del tema «las secuencias deben cumplir las condiciones de la coherencia lineal, los textos no solo han de cumplir estas condiciones, sino también las de la *coherencia global*» (Dijk, 1996, p. 55).

Lyons (1997, pp. 289-291) analiza las unidades lingüísticas desde la perspectiva semántica del significado. Considera que un «texto es una secuencia de oraciones relacionadas contextualmente y que se pueden dividir de manera jerárquica en unidades mayores y unidades menores». Dentro de sus propiedades señala la coherencia y la cohesión. Sostiene que el significado del texto solo puede determinarse conociendo el contexto, que se complementa con las *implicaturas* o *presuposiciones* relevantes que los interlocutores deben conocer de manera previa al acto comunicativo.

Avendaño (2009, p. 11) desde una perspectiva pedagógica, describe el texto como «una unidad de sentido con significados implícitos y explícitos», organizado de manera estructural, dispuestas sus ideas de manera lógica, cuyas propiedades son la coherencia y la cohesión. Luego presenta una serie de pasos para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, pues ella forma parte de la competencia comunicativa del hablante. Este manual didáctico es un referente para abordar el tema de la enseñanza de las cuatro habilidades de uso de la lengua: comprender, hablar, leer y escribir correctamente en una lengua.

Tanto Schmidt (1973), Lyons (1997), Dijk (1980) y Avendaño (2009) definen el texto como secuencias de enunciados organizados de manera jerárquica, cuyas propiedades son la coherencia y la cohesión textual.

A continuación se definen concretamente el texto expositivo y el texto narrativo.

2.2.4 Texto expositivo

Es una forma de organizar el discurso para informar objetivamente sobre algún tema, utilizando la lengua estándar. El objetivo del autor de un texto expositivo es informar acerca de un objeto o entidad, y describir sus características (Dijk, 1980). Dada la diversidad de temas que se tratan con ese fin, el texto puede presentar diversas formas de organización de ideas. Así, Kinstch (en Alvarez, 1996) propone las siguientes superestructuras expositivas: identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación y contraste y análisis. Meyer (en Alvarez, 1996, p. 34) las clasifica en: «colección, causa consecuencia, problema solución, comparación y

descripción». Martínez incorpora la clase temporal y las presenta en variados esquemas expositivos: «clasificación (estructurada), problema-solución, causas y consecuencias, comparación y contraste, fases o estadios y descriptivo» (Martínez, 2002, p. 125).

En nuestro caso aplicamos el modelo de texto expositivo de Martínez (2001). Son formas esquemáticas de mayor nivel que distribuyen y guían la organización de las ideas en los textos expositivos. En este Programa se emplea el modelo de Martínez (2002), el cual presenta seis clases: temporal, donde el autor presenta los hechos siguiendo la línea del tiempo; enumerativo, cuando se organiza en subtemas siguiendo un orden particular coherente; causas y consecuencias, es un texto que presenta las ideas en forma de causa-efecto; comparativo, cuando el texto compara dos referentes (personas, objetos, ciudades, procesos, teorías) por semejanzas o diferencias; problema solución, cuando el texto presenta un problema y plantea una solución; y descriptivo, cuando el texto detalla las características y funciones de cualquier objeto siguiendo cierto orden.

En el presente Programa de Intervención se emplea el modelo de Martínez en las preguntas del cuestionario y en el material de prácticas realizadas en clase durante la intervención. Los esquemas textuales expositivos forman parte de la habilidad textual.

2.2.5 Texto narrativo

Es una forma de organizar el discurso para narrar o contar algún evento, cuento, novela, biografía, que puede ser de carácter literario o no literario. «La narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos» (Calsamiglia & Tuson, 1999, p. 270). En el programa interesa medir la capacidad del estudiante para reconocer el modelo canónico del género narrativo llamado cuento, organizado mediante secuencias de enunciados ordenados de manera cronológica. Esto permitirá al estudiante distinguir las partes centrales del cuento canónico, como son las circunstancias o el contexto en el que se desarrolla el cuento, la situación inicial previa al inicio de la complicación, los hechos principales orientados a la resolución de la complicación, el desenlace del cuento y la moraleja que pueda transmitir el cuento (Calsamiglia & Tuson, 1999).

Distinguir la estructura textual del modelo canónico del cuento conlleva a la adquisición de la habilidad textual para reconocer, además, el tema central de un cuento identificado con el título del cuento y la organización temporal o lineal de las acciones de la narración.

El siguiente componente de la habilidad textual desarrollado en esta investigación es la microestructura textual, que comprende aspectos normativos de uso de la lengua.

2.2.6 Microestructura textual

La *microestructura textual* es una variable dependiente; comprende la competencia lingüística del hablante, que le permite comunicarse de manera eficiente con otros hablantes. Esto se evidencia en el reconocimiento del significado y uso correcto de dos enunciados secuenciales que mantienen entre sí una relación semántica coherente. Lo que en gramática corresponde a oraciones compuestas con conjunciones coordinantes como *y, ni, o, pero, por lo tanto, es decir, sin embargo* y oraciones compuestas con conjunciones subordinantes: *aunque, porque, ya que, pues, si*, entre otras.

Una segunda relación semántica en secuencias de oraciones, a nivel escrito, es la que se expresa mediante el uso de los signos de puntuación como la coma, el punto y coma, los dos puntos. Así, por ejemplo, la oración yuxtapuesta *No irá al colegio: está enfermo* expresa una relación efecto-causa entre ambos enunciados. En otros casos se emplea el punto y coma *Luis estudia francés; su hermano, inglés*.

Una tercera relación semántica se manifiesta mediante el uso de la deixis o pronombre que reemplaza a la frase nominal como en *Rosa contrajo el virus del Zika en su viaje a Ipanema en Brasil. Ella será sometida a un intenso tratamiento*. En este caso el pronombre *ella* reemplaza al nombre *Rosa*.

Una cuarta relación semántica se expresa mediante el uso del léxico adecuado a la situación comunicativa del discurso.

Cada uno de estos componentes requiere, además, que el texto presente concordancia, sea coherente y cohesivo a la vez. Aspectos que serán tratados a continuación.

Concordancia

En oraciones compuestas, las frases verbales de las proposiciones presentan tres clases de concordancia: concordancia de tiempo y concordancia de número y concordancia de género.

Por ejemplo, una oración como *Está comprobado que había cometido fraude* es correcta gramaticalmente, pues presenta concordancia temporal. El tiempo de la primera subordinada está en el pretérito pluscuamperfecto. Esta misma proposición subordinada solo puede estar en pretérito, pues sería inadmisibles una oración como *Está comprobado que cometerá fraude*, dado que lo que se ha comprobado pertenece al tiempo pasado (RAE, [NGLE], 2010: pp. 465-466)

En la concordancia de número en frases nominales coordinadas mediante la conjunción *y*, la concordancia puede darse en el singular cuando se refiere a una sola entidad, mediante el uso de un solo determinante: *El entrenador y representante del equipo de futbol viajó*, frente a una frase nominal con dos determinantes: *El entrenador y el representante del equipo de futbol viajaron*. (RAE, 2010: pp. 647-648)

Coherencia

En la oración compuesta la relación entre dos proposiciones es sobre todo a nivel semántico. Por ejemplo, no presenta coherencia la oración *Como hacia buen tiempo, la Luna gira alrededor de la Tierra.* (Van Dijk, p. 37). Sobre esto mismo, Lyons relaciona la coherencia con el contenido de la frase u oración, es decir, con la idea expresada. En consecuencia un texto es coherente cuando las unidades que forman parte del texto son *pertinentes* (Lyons, 1997, pp. 290-291). La coherencia puede ser local y global (Dijk, 1996). La local es la relación semántica entre los enunciados en un párrafo. La global se refiere al ordenamiento lógico de los párrafos o del texto.

Cohesión

Las secuencias de oraciones se relacionan de un modo contextualmente apropiado. La relación de forma es lo que corresponde a la cohesión. Los elementos que garantizan la cohesión de un texto son la elipsis y el uso de pronombres (deixis), las conjunciones y los signos de puntuación (Lyons, 1997, p. 290). Por ejemplo, la siguiente secuencia de enunciados no presenta cohesión *Visité la Universidad de Piura. La Universidad de Piura ofrece varias carreras..* Esta misma frase se expresa correctamente así *Visité la Universidad de Piura. En ella se ofrecen diversas carreras.* Los elementos que garantizan la cohesión del texto son los conectores, los signos de puntuación, los deícticos y la propiedad léxica, los cuales se definen a continuación.

Conectores

Los conectores son una clase de palabras que sirven de nexos o enlaces entre proposiciones. Los conectores incluyen las conjunciones. Estas presentan una posición fija al interior de la oración. Definen una relación semántica entre dos proposiciones. Esta relación se expresa mediante *conjunciones coordinantes*: copulativas *y, ni, que* (*No canta ni baila, Salta que salta la langosta*), disyuntivas *o, u* (*Estudia o trabaja*), adversativas *pero, sino, mas* (*Terminó su informe, pero no lo presentó a tiempo*), distributivas *sea...sea, ya...ya, ora...ora* (*El payaso ya ríe, ya llora*). La segunda relación semántica se establece mediante *conjunciones subordinantes*: completiva *que* (*Creo que iré.*), condicional *si* (*Si puedo, voy al cine.*), causales *porque, pues* (*Faltó porque está enfermo*), concesivas *aunque* (*Aunque no lo amaba, se casó con él*), *si bien* (*Si bien no estuvo de acuerdo, firmó el pronunciamiento*), temporales *mientras* (*Paula lee mientras su bebé duerme*), consecutivas *que* (*Hacía tanto calor que no podía estudiar*), ilativas *conque* (*Ya es tarde, conque apúrate*) y comparativas *que* (*El testigo sabía más de lo que había declarado*). (RAE, [NGLE], 2010: pp. 603-605)

Los conectores discursivos (RAE [NGLE], 2010: 595) o marcadores discursivos son un grupo de palabras que mantienen una relación semántica entre un texto anterior y otro posterior, y poseen independencia sintáctica con respecto a los enunciados que acompañan. La mayoría de estos conectores son adverbios, otros son conjunciones y se emplean con más frecuencia en el discurso oral que en la forma escrita.

A diferencia de las conjunciones, los marcadores discursivos pueden ir al inicio, al medio o al final del enunciado: *Sinceramente*, eso no lo sé. // Eso, *sinceramente*, no lo sé. // Eso no lo sé, *sinceramente*.

Signos de puntuación

Los signos de puntuación tienen la función principal de delimitar las unidades sintácticas y discursivas del texto escrito, indicar la modalidad de los enunciados como en el caso de las oraciones exclamativas e indicar la omisión de una parte del enunciado: *Compró pan, leche, queso...* (RAE [OLE], 2012, p. 282).

La *coma* es un signo de puntuación que «delimita unidades lingüísticas inferiores al enunciado» (RAE [OLE], 2012, pp. 306-342). Se distinguen los siguientes usos de la coma:

Coma de vocativo: Andrés, abre la puerta.

Coma enumerativa: Rosa es una joven formal, estudiosa y perseverante.

Coma elíptica: Unos van cantando; otros, bailando.

Coma explicativa: Retiraron las actas, que no estaban firmadas.

Coma conjuntiva: Cogieron muchas manzanas, pero estaban verdes.

Coma hiperbática: En el momento que sonó el timbre, salió del aula raudamente.

Coma incidental: Ellos son, sin duda, mis mejores amigos.

El *punto y coma* es un signo de puntuación que «jerarquiza la información, la escritura del punto y coma depende del contexto» (RAE [OLE], 2012, pp. 351-354). Se distinguen los siguientes usos:

Para separar proposiciones yuxtapuestas: El saco era negro; la blusa, roja; los zapatos, negros.

Ante conectores oracionales: La selección peruana entrenó durante seis meses; sin embargo, no lograron clasificarse.

Los *dos puntos* es un signo de puntuación que tiene un valor enunciativo.

(RAE [OLE], 2012, pp. 354-363). Se usan en los siguientes casos:

Antes de una enumeración: Lima tiene diez provincias: Lima, Canta, Huaral...

Antes de una cita textual: Sócrates dijo: «Yo solo sé que nada se».

Para englobar una enumeración: Responsable, estudioso y puntual: así es Raúl.

En oraciones yuxtapuestas: Perdió su empleo: tendrá que viajar a Japón.

En títulos y epígrafes: Interculturalidad: nuevo enfoque negociador.

En textos jurídicos y administrativos como decretos, sentencias, certificados, etc.

CERTIFICA: Que ha laborado en esta empresa por diez años...

Los *paréntesis* es «un signo ortográfico doble que se usa para insertar una información complementaria o aclaratoria» » (RAE [OLE], 2012, pp. 364-370). Se distinguen los siguientes usos:

Para incluir fechas. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue cruenta.

Información complementaria: Nos vimos después de tiempo (15 años).

Significado de una sigla o acrónimo: La CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) tiene su sede en Santiago de Chile.

Para introducir opciones en un texto: En el documento indicar el(los) día(s) que faltó a la oficina.

La *raya* es «un signo de puntuación (–) representado por un trazo horizontal de mayor extensión que el guion (-)» (RAE [OLE], 2012, pp. 373-380). Usos:

Cuando se mencionan otras obras del mismo autor:

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Cien años de soledad (1967).

–El coronel no tiene quien le escriba (1961).

–El amor en los tiempos del cólera (1985)

Para incluir comentarios del autor de un texto:

Es necesario –señaló el ministro– que se redoblen esfuerzos.

Para incluir la voz del narrador:

Ven aquí –le dijo muy indignado– y muéstrame la tarea que has hecho.

Las *comillas* son signos de puntuación que se usan para resaltar una palabra o un texto. Existen tres clases de comillas: españolas (« »), inglesas (“ ”) y simples (‘ ’). «Se prefieren las primeras, las demás se usan en orden correlativo en un texto que ya está entrecomillado» (RAE [OLE], 2012, pp. 380-387). Se usan en los siguientes casos:

Para distinguir la cita textual: El joven manifestó: «El concierto fue fabuloso».

En citas textuales cuando la extensión de un párrafo tiene como máximo 39 palabras va resaltado entre comillas en el mismo texto principal. De lo contrario si tiene 40 o más palabras deberá ir en un párrafo aparte sin comillas, pero con una sangría mayor al del texto principal (RAE [OLE], 2012, pp. 380-387).

Deícticos

La deixis es «la propiedad que poseen muchas expresiones gramaticales para expresar significados que dependen de la posición que ocupen en el espacio o en el tiempo el hablante y el oyente» (RAE [NGLE], 2010, p. 327). Los deícticos son términos que tienen un referente. Se emplean para evitar redundancias y hacer cohesivo el texto. Los deícticos son términos que representan a diversos referentes. Se presentan diferentes casos de deixis: deixis de persona (yo, tú, él, este, ese, aquel, etc.), de tiempo (ahora, hoy, reciente, anterior, posterior, próximo, etc.), de lugar (ahí, allí, adelante, a la izquierda, etc.), cuantitativa (mucho, tanto, poco, demasiado, etc.) y de modo o manera (así, de este modo, de esta manera).

Impropiedad léxica

Las palabras tienen significados específicos en determinados contextos. Como lo afirma Sarmiento «las palabras poseen cualidades tales como son la vigencia de uso, la pureza y la propiedad léxica» (1999, p.285). Incurrir en el uso incorrecto de las palabras es lo que se denomina impropiedad léxica. Por ejemplo, en una oración como «se *irrogó* la autoridad de su hermano, quien es el gerente de nuestra empresa», el término correcto debería ser se *arrogó* en el sentido de ‘se atribuyó’ y no ‘se *irrogó*’ que significa ‘causar daño o perjuicio’.

Frecuencia léxica

El uso de las palabras está determinado por el contexto en que aparecen. Algunas palabras son más comunes que otras. Alvar (2003) señala las cuatro palabras más frecuentes del español: *de* (preposición), *la* (artículo.), *que* (conjunción), *el* (artículo). En el contexto universitario, los términos científicos y técnicos son propios de cada especialidad que forman parte del género académico. En el campo de la educación universitaria, el estudiante posee escasa familiaridad con el léxico académico y científico, por esta razón tiene dificultades para entender términos técnicos nuevos. Así lo demuestra el estudio de Parodi (2005), en el cual se encontró que palabras de escasa frecuencia léxica inciden en la comprensión lectora de los estudiantes de educación técnica.

El desarrollo de las habilidades discursivas y textuales conduce al logro de la competencia comunicativa, que de manera específica se refieren a la competencia discursiva y la competencia textual para comprender textos expositivos y narrativos. A continuación abordamos el concepto de competencia comunicativa.

2.2.7 Competencia comunicativa

Forma parte de la competencia comunicativa básica del estudiante. De acuerdo a la formación basada en competencias (Tobón, 2005, p. 67), consiste en «comunicar los mensajes acorde a los requerimientos de una determinada situación», porque la competencia comunicativa se relaciona con lo que el sujeto dice, interpreta y responde. Seguidamente, se expone el desarrollo conceptual de la frase *competencia comunicativa* desde diferentes perspectivas.

- a) Chomsky (1965), desde una perspectiva lingüística, introduce el concepto de competencia en un sentido gramatical y la define como el conocimiento que tiene un hablante y oyente ideal acerca de su lengua. Posteriormente la precisa como «un sistema de reglas que permiten generar y relacionar representaciones de forma y significado» (Chomsky, 1983, p. 69). La competencia se manifiesta de manera concreta en la performance o el uso de la lengua. Más adelante, en la conferencia *El lenguaje y el conocimiento inconsciente* señala la idea de contar «con una teoría más rica de la competencia que incorpore estructuras de mayor profundidad y complejidad para proceder a modelos de realización más interesantes» (p. 237). El concepto chomskiano de competencia es de carácter

lingüístico, puesto que se refiere al conocimiento que tiene todo hablante sobre su lengua, lo cual le permite comunicarse sin dificultad con otros hablantes de la misma lengua, porque conoce la gramática de la lengua, sabe cuándo una oración es gramaticalmente correcta o no. Este concepto, también, se vuelve relevante para referirse a la competencia del hablante en términos de eficacia comunicativa, las cuales incluyen habilidades discursivas y habilidades textuales.

- b) Hymes (1962, pp. 13-53), desde una perspectiva etnográfica, es el primero en acuñar el término competencia comunicativa. Considera que la competencia depende del conocimiento y de la habilidad del hablante para usar la lengua de acuerdo a un contexto o situación dados. Además del mensaje y su contenido o significado, Hymes distingue diversos ámbitos de la competencia comunicativa. Estos se organizan esencialmente en componentes en torno a lo que él denomina SPEAKING, acrónimo que en inglés corresponde a: «el escenario (*scene*), los participantes (*participants*), los objetivos (*ends*), las secuencias de actos (*act sequence*), las claves (*key*), los instrumentos (*instrumentalities*), las normas (*norms of interaction*) y los géneros (*genres*)». Observamos que en estos componentes se consideran aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, como el contexto situacional, la variación social y regional de la lengua y el conocimiento de los diversos géneros discursivos, llámense poemas, mitos, cuentos, editoriales, entre otros. Estos componentes forman parte de las habilidades discursivas de la lengua, que incluyen reconocer el contexto social y los géneros discursivos.

c) Avendaño (2006, p. 10) desde un enfoque pedagógico, define competencia como «una compleja trama de saberes y capacidades, vinculadas a instancias intelectuales, prácticas y sociales». Ella comprende la *competencia enciclopédico cultural o conocimiento del mundo*, la *competencia pragmática*, las *competencias lingüísticas*, que incluyen los aspectos discursivo y textual, y los niveles de lengua gramatical y semántico, la *competencia paralingüística* o la entonación y cadencia adecuada de la voz, la *competencia quinésica* o el uso adecuado del lenguaje de las señas y la *competencia proxémica*, es decir, la capacidad para manejar las distancias adecuadas entre los interlocutores del diálogo. De manera similar para Avendaño, la competencia comunicativa implica tener la habilidad discursiva y la habilidad textual para reconocer e interpretar contenidos socioculturales, ideológicos y científicos, puestos de manifiesto no solo en los discursos orales, sino también en el discurso escrito. Asimismo, remarca la necesidad de que los futuros docentes tengan en claro estos aspectos a fin de enseñar y desarrollar en sus alumnos las competencias comunicativas adecuadas para cada situación.

En consecuencia, tal como lo señalan Hymes (1962), Tobón (2006) y Avendaño (2006), la competencia comunicativa implica reconocer, por un lado, aspectos discursivos, culturales y sociales en la comunicación, y aspectos formales de reconocimiento de estructuras textuales. Esto es comprender el contexto comunicativo. En consecuencia, la competencia comunicativa implica haber adquirido competencia en el discurso y competencia en la organización textual.

2.2.8 Competencia discursiva

La competencia discursiva entendida como capacidad para comunicar mensajes, es una práctica social. Es «aprender a decir enunciados en situaciones de interacción social concretas» (Martínez, 2002, p. 20). Tobón define las competencias desde un enfoque más amplio en relación a indicadores de calidad «procesos que se ponen en acción buscando la eficiencia y la eficacia, que integren la situación, conciencia crítica, espíritu de responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad» (2009, p. 57). En consecuencia la competencia discursiva implica entender las demandas del interlocutor para que la comunicación sea adecuada de acuerdo con las circunstancias, es decir, el tiempo y lugar en el que transcurre la comunicación. Dentro del objetivo de nuestra investigación, consideramos relevante el desarrollo habilidades discursivas desde el enfoque de la lingüística del discurso. Por lo que nuestro marco de referencia teórico se basa en los planteamientos de Charaudeau (2006), quien define el discurso sobre la base de la situación comunicativa, es decir, saber de qué tema se trata la comunicación, quiénes son aquellos que se comunican (escritor y lector), cuál es su intención comunicativa y en qué circunstancias, lugar y tiempo se realiza la comunicación. El otro aspecto relevante es el contrato comunicativo (Martínez, 2002), que se produce antes de que se emita la primera palabra, es lo que la autora denomina «relaciones de fuerzas sociales existentes entre los interlocutores que intervienen en la situación de la comunicación discursiva específica» (Martínez, 2002, p. 21). A los interlocutores los denomina *voces discursivas*, para referirse a los diferentes roles que puede asumir un

interlocutor, que, entre otros, puede ser un docente, un científico, un amigo, pariente o un académico. Por ejemplo, en el caso del discurso escrito entre un lector y el autor de un texto se establece un contrato previo iniciado por el autor, quien escribe previamente para ser leído por algún lector interesado en su tema. La condición jerárquica entre los interlocutores, la cual puede ser vertical, por ejemplo, entre un docente y un estudiante, u horizontal entre personas de la misma jerarquía.

En esta misma línea, Charaudeau (2006, p. 3) afirma que «la noción de contrato de comunicación, sin revolucionar las teorías sobre los discursos, es fundamental en cuanto que ella define el acto de lenguaje como dependiente de un conjunto de condiciones de realización». Esta referencia previa a la comunicación, implica tener un conocimiento pragmático de lo que cada uno de los hablantes puede comunicar de acuerdo al contexto en el que se halla. A estas condiciones previas de la comunicación es lo que Charaudeau denomina *contrato comunicativo*.

Por otro lado, Bajtín (1998, p. 264) postula «el enunciado como unidad de la comunicación discursiva» determinado por el contexto de la situación comunicativa. Agrega que «el sujeto discursivo manifiesta en ellos su individualidad mediante su estilo, visión de mundo en todos los momentos intencionales de su obra». Esto es lo que se manifiesta desde la perspectiva del autor de un texto.

Por esta razón, en esta investigación, se propone medir la comprensión de textos desde un enfoque discursivo, que considere al estudiante lector como sujeto

discursivo, capaz de responder desde una perspectiva crítica respecto a un tema académico o científico, entendiendo el contexto de la comunicación.

2.2.9 Competencia textual

Concebido desde la lingüística del texto se define como la capacidad para entender y producir enunciados con sentido denotativo o connotativo organizados en forma coherente, manteniendo la unidad textual. (Dijk, 1996; Domínguez, 2006, Calsamiglia y Tusón, 1999; Martínez, 1999). La competencia textual implica comprender la organización de los enunciados según el ámbito de uso, denominado género discursivo que obedecen a normas convencionales, que pueden ser de «género pedagógico, publicitario, jurídico, religioso, etc.» (Martínez, 2002, p. 20). Esto es cada texto posee una forma convencional de organizar las ideas con un léxico propio de un género discursivo específico. A diferencia de la habilidad textual, que implica conocer la estructura de un texto, la competencia textual es saber usar la habilidad textual según un contexto comunicativo específico.

En términos semántico-estructurales, Dijk (1996), sostiene que un hablante posee una competencia textual cuando este toma consciencia de que un texto es una representación semántica abstracta, con dos componentes centrales: (1) una superestructura abstracta formal o el esquema de organización del texto, la cual a su vez está organizada sobre la base de una macroestructura o idea global del texto, que luego desarrolla en detalle aspectos diversos sobre sus características y una (2)

microestructura compuesta por una secuencia de enunciados organizados en forma cohesiva con una relación semántica pertinente, es decir, que sea coherente.

El objetivo del programa fue desarrollar las habilidades discursivas y las habilidades textuales de los estudiantes. En el ámbito discursivo, implica ubicar al estudiante en una posición crítica y analítica para ubicar palabras clave que le revelen la intención del autor del texto, que podría ser describir, exponer, criticar, evaluar teorías. Habilidades discursivas que corresponden al género. Por otro lado, en el plano textual, les permitirá identificar formas convencionales de presentación de un tema textual, que podría tratarse de un artículo de investigación, un manual de enseñanza, un ensayo académico, un informe técnico, y diferenciarlo de los demás géneros como el periodístico, político, religioso, entre otros.

2.2.10 Estrategias de aprendizaje

Durante la aplicación del PI se utilizaron algunas estrategias de aprendizaje, que tienen como base los postulados del aprendizaje significativo. También se emplearon el método cooperativo y el recurso tecnológico de las TIC.

Monereo (2000, p. 30) define las estrategias de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones de manera consciente e intencional, que conlleva a la selección de una serie de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para un objetivo de aprendizaje determinado.

Castello (tomado de Monereo 2000, pp.191-195) señala las estrategias del proceso de la comprensión lectora, las cuales son (1) establecimiento del objetivo de la

lectura, que determina las acciones a tomar; (2) identificación del tipo de texto o la forma cómo es tratado un tema determinará la manera de abordarlo y (3) selección de los procedimientos que facilitan la comprensión del tema). Con estos tres pasos resume el procedimiento que puede ayudar a formar un lector autónomo y reflexivo de su propio aprendizaje. En la aplicación del programa fue relevante considerar estas estrategias.

Durante la aplicación del Programa de Intervención se aplicó el postulado de la teoría del aprendizaje significativo, que considera que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee (Ausubel, 2002). Estas ideas nuevas forman un «anclaje» en el aprendizaje de un nuevo conocimiento mediante la programación adecuada de material significativo manipulando variables cognitivas y motivacionales. Para lograr un aprendizaje significativo, se emplearon organizadores previos relacionando información conocida con información nueva.

Por otro lado, Pinzas (2003) sostiene que «la adquisición del conocimiento es parte de los esquemas cognitivos que la inteligencia construye de forma permanente» (p. 44). Así en el enfoque constructivista, los esquemas cognitivos del estudiante son el punto de partida para la adquisición de nuevos esquemas cognitivos, lo cual, a su vez, le permitirá hacer la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. En el desarrollo del Programa de Intervención se usaron esquemas y mapas conceptuales para identificar la idea central, las ideas principales y las ideas secundarias primero con acompañamiento y luego de manera autónoma.

En la ejecución del Programa de Intervención, se empleó el método cooperativo para trabajar en equipo los diversos aspectos del contenido del programa. Siguiendo a Benito y Cruz (2007), el método cooperativo «consiste en conseguir que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y equipos de alumnos en un entorno que promueve la motivación personal, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales» (p.16). Es decir, utiliza el trabajo en conjunto, formando pequeños grupos para maximizar el aprendizaje. De acuerdo a este enfoque, el profesor planifica las tareas en forma colectiva. Las ventajas que proporciona el método son varias: permite desarrollar habilidades interpersonales y trabajo de equipo. Contribuye con la integración de los miembros del grupo; principalmente promueve el aprendizaje profundo y no solo el memorístico. Además, señala que el profesor brindará retroalimentación al alumno de manera individual.

Por otro lado, el aprendizaje de los nuevos esquemas expositivos y narrativos del Programa de Intervención no se limita al enfoque del método constructivista y significativo, sino que, además, se actualiza con el empleo de métodos innovadores como son las nuevas tecnologías llamadas las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) para lograr un mejor aprendizaje. Según, Benito y Cruz (2007) las metodologías activas como el uso de las TIC «fomentan el aprendizaje autónomo y desarrolla estrategias de autoaprendizaje» (p.104), esto es, permiten que el alumno se convierta en responsable de su propio aprendizaje, pues lo ayuda a desarrollar habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información para la

construcción del conocimiento de manera autónoma con un pensamiento crítico y el uso de destrezas colaborativas y profesionales.

Los conceptos tratados se focalizaron la comprensión de textos expositivos y narrativos desde una perspectiva discursiva y textual a fin de centrar la atención en la adquisición de habilidades discursivas y textuales, que sirvan de base para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Pues la habilidad discursiva está condicionada por la capacidad del estudiante para entender su contexto, las voces discursivas que puede asumir el autor de un texto y el rol asignado a su lector, y las implicancias que puede tener para comprender el problema de los géneros discursivos y la habilidad textual para reconocer los esquemas de los diferentes textos a nivel microtextual y macrotextual.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

La aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas y textuales, mejora significativamente la comprensión de textos expositivos y narrativos en una muestra de estudiantes de Química e Ingeniería Química de la UNMSM.

3.2 Hipótesis específicas

H1. Con la aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en el reconocimiento de la *situación comunicativa del discurso expositivo* en comparación al grupo control.

H2. Con la aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en la identificación de los *géneros discursivos* en comparación al grupo control.

H3. Con la aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades discursivas, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en el reconocimiento de la *situación comunicativa del discurso narrativo* en comparación al grupo control.

H4. Con la aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en el reconocimiento de la *superestructura* y la *macroestructura textual* en comparación al grupo control.

H5. Con la aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en el reconocimiento de los *esquemas expositivos* en comparación al grupo control.

H6. Con la aplicación del Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en el reconocimiento de la *microestructura textual* y los distintos *registros léxicos* en comparación al grupo control.

H7. Con la aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de habilidades textuales, los estudiantes del grupo experimental de química lograrán un cambio significativo en el reconocimiento del *esquema canónico de la narración* en comparación al grupo control.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Tipo y nivel de investigación. Es una investigación cuantitativa. Por el objetivo que se persigue es una investigación de tipo básica (Rodríguez, 2009; Hernández, 2006); pues se orienta a la búsqueda del conocimiento teórico y práctico sobre aspectos discursivos y textuales que presentan mayor dificultad en el proceso de comprensión lectora. El nivel de investigación de descriptivo; busca comparar los resultados entre el pre y posttest de un Programa de Intervención sobre los niveles de mejora de la comprensión de textos expositivos y narrativos mediante el uso de estrategias basadas en el desarrollo de habilidades discursivas y textuales.

4.2 Diseño de investigación. Es cuasiexperimental con dos grupos no aleatorios, uno experimental y otro de control. Se aplicó la prueba no-paramétrica de Mann-Whitney a los dos grupos por tratarse de muestras pequeñas independientes de menos de veinte.

Tabla N° 1 Formalización del diseño experimental

Grupo	Pretest	Intervención	Postest
E	X	CI	X'
C	Y	SI	Y'

E Población experimental (expuesta a la intervención)

C Población de control (no expuesta a la intervención)

X/X' Comparación de situaciones antes y después en E

Y/Y' Comparación de situaciones antes y después en C

CI Con intervención

SI Sin intervención

4.3 Metodología

El método empleado para este caso fue cuantitativo porque recopiló datos del Pretest y del Postest aplicados al grupo experimental, con intervención, y al grupo de control sin intervención para probar la hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar la hipótesis principal (Hernández, 2004, p. 5).

4.4 Población y muestra

La población llamada también el Universo Poblacional estuvo formada por los estudiantes ingresantes de género masculino y femenino de la Facultad de Química e Ingeniería Química de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La muestra fue no probabilística intencional y representativa de estudiantes ingresantes a la universidad. La muestra estuvo previamente constituida por estudiantes ingresantes del primer ciclo de estudios 2012 de la Facultad de Química e Ingeniería Química. Cada grupo estuvo formado por 18 estudiantes entre hombres y mujeres, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 17 y 19 años. Todos ellos estudiaban por primera vez una carrera universitaria en la Facultad de Química e Ingeniería Química.

Criterios de exclusión

De un grupo se excluyó a un estudiante que se matriculó por segunda vez en el curso de Humanidades. La razón es para asegurar la homogeneidad del grupo, y su exposición a las mismas condiciones de intervención.

Criterios de inclusión

Ambos grupos poseen características similares, pues pertenecen a la base de ingresantes 2012 de la EAP de Química de la Facultad de Química e Ingeniería Química. Uno de los grupos es experimental, con intervención, y el otro es de control, sin intervención, (Hernández, 2004: 203).

Al inicio del experimento, se aplicó un Pretest a ambos grupos, luego el grupo experimental recibió el Programa de Intervención, mientras que el grupo de control trabajó técnicas de redacción tradicionales, basados en la lectura y formulación de preguntas literales e inferenciales, la organización de las ideas en el texto, reglas de ortografía, uso del acento escrito y de las letras mayúsculas. Al finalizar la intervención se aplicó un Postest a ambos grupos. Después se medieron los resultados y se compararon los resultados en ambos grupos. Se obtuvo una mejora mínima significativa en términos estadísticos en la comprensión lectora en el grupo experimental. Luego del postest, con el grupo experimental se trabajó en el reforzamiento de los puntos bajos obtenidos en las pruebas. En el grupo de control luego de la aplicación de la posprueba, se aplicó el Programa de intervención para que ambos grupos estén iguales en cuanto al entrenamiento en estrategias discursivas y textuales.

Tabla N° 2

Datos de la muestra

	Número de estudiantes	17 años	18 años	19 años
Grupo experimental	18	11	4	3
Grupo control	18	10	5	3

4.5 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Tabla N° 3

Operacionalización de la variable *habilidad discursiva*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems (preguntas)
Habilidad discursiva	Es la capacidad para entender el contexto o la situación en la que se produce la comunicación. (Hymes, D.; Charaudeau, P.; Calsamiglia & Tuson y Martínez, M.C.)	Programa de Intervención para determinar la habilidad textual del estudiante en tres dimensiones: la primera dimensión es para el reconocimiento de la situación comunicativa en tres aspectos en cuanto al rol del autor del texto, el rol del lector y la intención comunicativa del autor del texto; la segunda dimensión es para el reconocimiento del género discursivo; y la tercera dimensión es para el reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo en tres aspectos en cuanto al reconocimiento del contexto del discurso narrativo, la intención del narrador del cuento y la voz del narrador.	Autor de un texto expositivo	Reconoce el rol del autor del texto expositivo	Ítems 16 y 26 En el caso de adjudicar la autoría del texto a una sola persona, esta sería necesariamente un...
			Lector de un texto expositivo	Reconoce el rol asignado al lector del texto expositivo	Ítems 21 y 31 El texto va dirigido, especialmente, a...
			Intención comunicativa del autor de un texto expositivo	Reconoce la intención comunicativa del autor.	Ítems 17 y 27 De la lectura del texto se puede inferir que la intención del autor es...
			Género discursivo	Reconoce los siguientes géneros discursivos: académico, científico, difusión, filosófico, pedagógico, periodístico, político, religioso	Ítems 22 y 32 El género discursivo del texto es...
			Contexto del discurso narrativo	Reconoce el contexto o situación.	Ítem 36 El contexto donde se desarrolla el cuento es...
			Intención del narrador del cuento	Reconoce la intención del narrador del cuento.	Ítem 39 La intención del narrador es...
			Voz del narrador	Reconoce la voz del narrador del cuento.	Ítem 42 El narrador del cuento es...

Fuente: Elaboración propia, 2016

Tabla N° 4

Operacionalización de la variable *habilidad textual*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems (preguntas)
Habilidad textual	Es la capacidad para entender y producir enunciados con sentido denotativo o connotativo organizados en forma coherente, manteniendo la unidad textual. (Hymes, D.; Charaudeau, P.; Calsamiglia & Tuson y Martínez, M.C.)	Programa de Intervención para determinar la habilidad textual del estudiante en cuatro dimensiones: la primera dimensión es para el reconocimiento de la superestructura y la macroestructura del texto expositivo, es decir, identifica la idea central y las ideas principales y secundarias del texto; la segunda dimensión es para el reconocimiento de esquemas textuales expositivos: temporal, enumerativo, problema solución, causas y consecuencias, comparativo y descriptivo; la tercera dimensión es para el reconocimiento de la microestructura textual del texto expositivo que	Modo de organización del discurso expositivo	Reconoce el modo de organización del discurso: narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo. Determina la idea central del texto. Jerarquiza las ideas principales del texto. Reconoce las ideas secundarias.	Ítems 18 y 28 En cuanto a la organización del discurso, este corresponde a un modo ... Ítems 15 y 25 El mejor título para el texto sería... Ítems 19, 29 Una idea principal del texto es... Ítem 24, 34 En el texto una información secundaria que puede omitirse es...
			Idea central Ideas principales Ideas secundarias		

		<p>comprende la concordancia de tiempo, de género y de número, la cohesión con conectores, con signos de puntuación, con deícticos y con el léxico ; y la cuarta dimensión es para el reconocimiento de un esquema narrativo, que toma como modelo el esquema canónico del cuento .</p>	<p>Concordancia temporal</p> <p>Concordancia de género y número</p> <p>Cohesión con los conectores, con los signos de puntuación, con los deícticos, con el léxico</p> <p>Esquema canónico del cuento: tema central, situación inicial, la complicación, acciones principales y desenlace.</p>	<p>Reconoce la concordancia temporal.</p> <p>Reconoce la concordancia de género y número.</p> <p>Reconoce el uso correcto de los conectores.</p> <p>Reconoce el uso correcto de los signos de puntuación.</p> <p>Reconoce el uso correcto de los deícticos</p> <p>Reconoce el léxico formal, coloquial y académico.</p> <p>Reconoce la impropiedad léxica.</p> <p>Reconoce el significado de palabras poco frecuentes.</p> <p>Reconoce el tema central de un cuento.</p> <p>Identifica la situación inicial de un cuento.</p> <p>Identifica el momento inicial de la complicación de un cuento.</p> <p>Identifica acciones principales de un cuento.</p> <p>Identifica el desenlace de un cuento</p>	<p>Ítem 5 Marque la opción que presenta correcta concordancia temporal</p> <p>Ítem 6 Seleccione la alternativa que presenta adecuada concordancia de género y número</p> <p>Ítems 1, 2,3,4 José estudia periodismo, <u>en cambio</u>, su hermano prefiere las ciencias.</p> <p>Ítems 9,10,11,12,13,14 Marque la opción con el uso correcto de la coma.</p> <p>Ítems 23, 24 El pronombre “se” del renglón 6 se refiere a...</p> <p>Ítem 7 Seleccione la alternativa que muestra un léxico adecuado.</p> <p>Ítem 8 Marque la opción que evidencia un léxico preciso.</p> <p>Ítems 40, 43 La palabrea <i>irrevocable</i>, en el texto, significa que...</p> <p>Ítem 35 El mejor título para el cuento es</p> <p>Ítem 37 El cuento se inicia cuando...</p> <p>Ítem 38 La historia empieza a complicarse cuando...</p> <p>Ítem 41 Una acción determinante del desenlace se produce cuando...</p> <p>Ítem 44 El cuento termina cuando el profesor...</p>
--	--	---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia, 2016

4.6 Técnica e instrumentos

La investigación se inició por una preocupación generalizada de los docentes con respecto a las dificultades de los estudiantes para ejecutar tareas académicas, tales como pruebas, informes, controles de lectura, entre otros. Por esta razón, se realizó la investigación cuasiexperimental, para lo cual se diseñó un instrumento, consistente en un pretest y un postest con preguntas de opción múltiple. El instrumento fue validado por jueces expertos. Mide las habilidades discursivas y las habilidades textuales de los estudiantes. La habilidad discursiva permite comprender la situación comunicativa y los géneros discursivos de los diversos textos. La habilidad textual permite reconocer la superestructura textual, la macroestructura del texto expositivo, las clases de esquemas expositivos, el esquema narrativo canónico y la microestructura textual.

El tiempo calculado para la aplicación del Programa de Intervención fue de ocho semanas. Primero, se le aplicó al grupo experimental. Al finalizar el programa (semana nueve), se tomó el postest a ambos grupos. Luego, el mismo programa fue aplicado al grupo control para que ambos grupos estén expuestos a la intervención.

4.6.1 Técnicas de recolección de datos

Los datos fueron obtenidos de una prueba piloto, que, en este caso, se aplicó a los estudiantes ingresantes 2009 a la Facultad de Química e Ingeniería Química. Esta se tomó antes de desarrollar los temas del sílabo del curso de Humanidades. La prueba piloto constó de dos partes. La primera parte evaluó aspectos microtextuales

relacionados con el uso del español estándar como el uso de conjunciones, signos de puntuación. La segunda parte fue de comprensión lectora con preguntas inferenciales. Los resultados se muestran a continuación.

En el reconocimiento de la situación comunicativa del discurso expositivo, los indicadores fueron los siguientes: para el reconocimiento del rol del autor del texto se obtuvo 70% (pretest) y 80% (postest); en el rol asignado al lector fue 60% (pretest) y 75% (postest); en la intención del autor del texto fue 45% (pretest) y 60% (postest).

En el reconocimiento de los géneros discursivos, se obtuvo 45% (pretest) y 50% (postest).

En el reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo, se obtuvieron los siguientes resultados: reconocimiento de la voz del narrador, 50% (pretest) y 55% (postest); intención del narrador, 50% (pretest) y 45% (postest); situación del contexto, 60% (pretest) y 65% (postest).

Acerca del reconocimiento de la superestructura y macroestructura, los indicadores fueron los siguientes: reconocimiento del modo de organización del discurso, el resultado fue 40% (pretest) y 55% (postest); reconocimiento de la idea central, 30% (pretest) y 40% (postest); reconocimiento de las ideas principales, 25% (pretest) y 30% (postest); reconocimiento de las ideas secundarias 35% (pretest) y 40% (postest).

Sobre el esquema expositivo, el indicador fue la identificación de los esquemas textuales, que pueden ser temporal, enumerativo, problema solución, causa

consecuencia, semejanza y diferencias y descriptivo; el resultado fue 30% (pretest) y 45% (postest).

En el reconocimiento de la microestructura textual y los registros léxicos, se midieron respuestas sobre el uso normativo de la lengua española. En el uso correcto de la concordancia temporal, el resultado fue 55% (pretest) y 60% (postest); en la concordancia de género y número fue 40% (pretest) y 45% (postest); en conectores fue 70% (pretest) y 75% (postest); en uso de la coma fue 70% (pretest) y 80% (postest); en el punto y coma fue 50% (pretest) y 60% (postest); en los dos puntos fue 60% (pretest) y 70% (postest); en los deícticos fue 20% (pretest) y 30% (postest); en el uso del léxico formal fue 25% (pretest) y 30% (postest); en la impropiedad léxica fue 75% (pretest) y 80% (postest); y en frecuencia léxica fue 55% (pretest) y 60% (postest).

Finalmente, se midió el reconocimiento del esquema canónico de la narración. En el reconocimiento del tema central el resultado fue 35% (pretest) y 45% (postest); en la identificación de la situación inicial del cuento fue 80% (pretest) y 85% (postest); en la identificación del momento inicial de la complicación fue 70% (pretest) y 80% (postest); en la identificación de una acción principal determinante del desenlace fue 65% (pretest) y 70% (postest); y en la identificación del desenlace fue 70% (pretest) y 75% (postest).

4.6.2 Instrumento de investigación

El instrumento de investigación fue un pretest seguido de un postest. Fueron diseñados sobre la base de dos ejes: el primero, enfocado en el desarrollo de habilidades discursivas y el segundo, en habilidades textuales, que a la vez incluyen aspectos microtextuales de uso normativo de la lengua española. Cada prueba consta de 44 preguntas, organizadas en tres partes. La primera comprende aspectos microtextuales, que están divididas en 4 preguntas sobre conectores, 2 preguntas sobre concordancia, 2 preguntas sobre léxico y 6 preguntas sobre signos de puntuación. La segunda parte comprende dos textos expositivos con 10 preguntas cada uno. La tercera parte comprende un texto narrativo con 10 preguntas.

El instrumento fue validado a través del juicio de expertos. Como se trata de un instrumento recién creado, es la primera vez que se aplica a los dos grupos de estudiantes de la Facultad de Química e Ingeniería Química de la UNMSM. Los textos expositivos son adaptaciones de textos originales, tomados de *Química* de Raymond Chang y *Principios de tratamiento térmico* de Grossman y Bain. Los textos narrativos son adaptaciones de los cuentos populares de Chejov. Tanto el pretest como el postest fueron elaborados por Nora Victoria Solís Aroni y validada por los profesores de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Dr. Jorge Esquivel Villafana, Mag. Mercedes González, Mag. Lilia Llanto y Mag. Norma Meneses. El profesor magister Miguel Inga de la Facultad de Educación de la UNMSM y la profesora Rosario del Pilar Bonilla de PRONAFCAP PUCP e integrante del Proyecto FONDEP del

Ministerio de Educación. Cada uno de los docentes mencionados hizo observaciones al test en cuanto a la formulación de las preguntas, las cuales fueron levantadas oportunamente (Anexo 4). Antes de la aplicación del programa, los dos grupos de estudiantes –control y experimental– firmaron una carta de consentimiento. Después de la aplicación del Programa de Intervención, se analizaron los datos y se calculó la variación entre el pretest y el postest.

Tabla N° 5

Características del Test de comprensión de comprensión de textos

VARIABLE	INSTRUMENTO
Habilidad discursiva y habilidad textual	TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA de Nora Victoria Solís Aroni de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es un instrumento que mide las habilidades de la comprensión lectora en la dimensión discursiva y textual y el conocimiento de las habilidades lingüísticas en las dimensiones léxical, gramatical y semántica.

4.7 Matriz de evaluación del instrumento

Resultados de la primera evaluación del Pre test y Post test del Programa de Intervención

En líneas generales las observaciones se concentraron en torno a la pertinencia de algunos conectores, la coherencia de los enunciados, el uso del léxico correcto, los signos de puntuación. En el aspecto macrotextual, la sugerencia de los expertos fue adaptar los textos originales en párrafos de introducción, de desarrollo y de conclusión para los textos expositivos. También se observaron las preguntas sobre la identificación de la idea central y las ideas secundarias del texto expositivo, el reconocimiento de la intención del autor y la identificación de los interlocutores del texto. En cuanto al cuento del tercer texto, los expertos observaron las preguntas del título del cuento, del momento de la complicación del cuento, la intención del autor del cuento, una acción determinante del desenlace del cuento y la finalización del cuento. Los jueces expertos fueron Dr. Jorge Esquivel (experto 1), Mag. María Gonzáles (experto 2), Dr. Miguel Inga (experto 3), Mag. Norma Meneses (experto 4) y Mag. Lilia Llanto (experto 5). Ver tablas 5, 6, 7 y 8

4.8 Procedimiento

El Programa de Intervención se aplicó en el horario de clases del curso de Humanidades (cuatro horas semanales) en la Facultad de Química e Ingeniería Química. Este curso tuvo una duración de 17 semanas. El Programa duró 8 semanas. Primero, se aplicó al grupo experimental, mientras que en el grupo control se trabajaba aspectos normativos con un enfoque gramatical.

Previamente, a ambos grupos se les explicó que estábamos realizando una investigación para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los textos de lectura de sus cursos de carrera. Se detalló que para ello se aplicaría un Programa de Intervención, cuyos resultados servirían para medir los aspectos que necesitan ser reforzados frente a otros que necesitan ser aprendidos. Seguidamente, se respondieron las consultas de los estudiantes para aclarar sus dudas. Hecho esto firmaron las cartas de consentimiento. Luego de terminar el Programa de Intervención se tomó el postest a ambos grupos para comparar resultados. A partir de la novena semana se aplicó el Programa al grupo control, mientras que con el grupo experimental se continuó reforzando los temas más difíciles de la comprensión lectora, que habían obtenido resultados deficientes (Ver anexo 1)

4.9 Análisis estadístico de los datos

El análisis estadístico de los datos se realizó calculando estadísticas descriptivas (medias, desviaciones estándar).

Se calculó la variación entre el pre y el postest (número de aciertos en el postest menos el número de aciertos en el pretest) y dado que el tamaño de los grupos experimental y control es pequeño, se realizaron los contrastes de hipótesis mediante la estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney para comparación de dos grupos independientes. El procesamiento de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS versión 20.

Validez de confiabilidad del instrumento de evaluación

Se realizó mediante el coeficiente de Validez V de Aiken. Participaron cinco jueces.

Las respuestas fueron dicotómicas: adecuado e inadecuado (Ver anexo 4). Se empleó

la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{n(c-1)}$$

Siendo:

S= la sumatoria de si

S_i= Valor asignado por el juez i

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración (2 en este caso)

A continuación se muestra los resultados de validación de contenido del instrumento de evaluación.

Evaluación del Pretest por criterio de jueces

S	40	38	33	38	36
N	44	44	44	44	44
C	2	2	2	2	2
V	0,91	0,86	0,75	0,86	0,82

Levantamiento de observaciones del Pretest

S	44	44	44	44	44
N	44	44	44	44	44
C	2	2	2	2	2
V	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Evaluación del Postest por criterio de jueces

S	42	37	39	38	36
n=	44	44	44	44	44
c=	2	2	2	2	2
V=	0,95	0,84	0,89	0,86	0,82

Levantamiento de Observaciones del postest

S	44	44	44	44	44
n	44	44	44	44	44
c	2	2	2	2	2
V	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

4.10 Procesamiento de los datos

A continuación se muestra la forma como se procesaron los datos del pretest y posttest en los dos grupos.

Primero, se realizó la corrección de las prepruebas (pretest) de los grupos experimental y control.

Luego, se continuó con la corrección de las pospruebas (posttest) de los grupos experimental y control.

A continuación se registraron cada uno de los aciertos y desaciertos del pretest en Excel.

Igualmente, se registraron cada uno de los aciertos y desaciertos del posttest en Excel.

Luego, se procedió con el análisis estadístico de los datos mediante una prueba no paramétrica.

A continuación se realizó el recuento de la proporción de respuestas correctas del pretest y del posttest en el grupo experimental y el grupo control en las dimensiones uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete.

Luego, se llegó a obtener un resultado significativo de la aplicación del Programa de Intervención.

Sobre estos resultados, se realizó la discusión de los mismos mediante los hallazgos de otros estudios de investigación que midieron los mismos indicadores del Programa de Intervención de este estudio.

Se continuó con el análisis de las probables causas por las que se cometieron desaciertos en el posttest.

Finalmente, se presentaron las conclusiones del Programa de Intervención.

4.11 Consideraciones éticas

Los estudiantes de la Facultad de Química e Ingeniería Química que participaron en esta investigación fueron informados sobre la importancia de desarrollar esta investigación para el desarrollo de habilidades discursivas y habilidades textuales. Se les informó que su participación en la investigación no sería calificada con ninguna nota evaluativa. Y que solo serían evaluados con un examen parcial y un examen final según el temario correspondiente al sílabo del curso de Humanidades. Sin embargo, se les explicó que el programa los ayudaría a mejorar su comprensión lectora y en consecuencia obtener un mejor aprendizaje en los cursos de carrera. Luego de aceptar formar parte de este estudio, cada uno de ellos firmó una carta de consentimiento. A continuación, se aplicó el Programa de Intervención al grupo experimental, consistente en el desarrollo de habilidades discursivas y textuales. Esto duró ocho semanas. Mientras que con el grupo control se siguió el método tradicional de enseñanza de la lectura, consistente en responder las preguntas inferenciales sin enfoques discursivos y textuales. Finalizada la aplicación del programa al grupo experimental, se procedió a aplicar el mismo programa al grupo control. Esto, también, duró ocho semanas. De esta manera ambos grupos quedaron expuestos al programa.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación del programa de intervención fueron significativos estadísticamente. Sin embargo, el análisis detallado del porcentaje de aciertos por cada uno de los indicadores muestra resultados variados. De los que se destaca la mayor facilidad de los estudiantes para entender las voces discursivas e identificar los roles del autor y del lector, así como identificar el contexto del texto narrativo. En segundo lugar, los resultados microestructurales, relacionados con el conocimiento del uso normativo de la lengua española, fueron regulares. Los puntos en los que se obtuvieron porcentajes más bajos de aciertos se dieron en la identificación de la idea central, ideas principales e ideas secundarias; igual dificultad se halló en el reconocimiento de la intención del autor. Seguidamente, se muestran los resultados de la variable discursiva y de la variable textual.

Resultados de la variable habilidad discursiva

Tabla N° 6

Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso expositivo

Indicador	ÍTEMS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Reconoce el rol del autor del texto	16	83,3	77,8	100	77,8
	26	94,4	100*	83,3	94,4
Reconoce el rol asignado al lector del texto	21	61,1	50	72,2	33,3
	31	72,2	100*	44,4	88,9
Reconoce la intención comunicativa del autor	17	50,0	66,7	27,8	77,8
	27	22,2	50,0	27,8	77,8

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

Con relación al reconocimiento del rol del autor del texto (ítems 16 y 26), no se produjo un cambio significativo entre el pre y el post test, tanto para el grupo experimental (83% y 94% // 77% y 100%) como para el grupo control (100% y 83% // 77% y 94%). Esta misma situación se presenta en los ítems 21 y 31 cuando se trata de reconocer el rol asignado al lector del texto en el grupo experimental (61% y 72% // 50% y 100%) y en el grupo control (72% y 44% // 33% y 88%). En promedio el porcentaje de aciertos en el reconocimiento del rol del autor del texto es 88% en el grupo experimental y 85% en el grupo control. Al parecer la formulación de la pregunta, que es directa, la circunscribe a señalar una opción de entre otras tres, lo que facilita la identificación de los roles comunicativos.

En cuanto al reconocimiento de la intención comunicativa del autor (ítems 17 y 27), si bien se observa una mejora en comparación al pretest, la proporción de respuestas correctas se incrementa consistentemente en el grupo control (27% y 77% // 77% y 77%). En el grupo experimental (50% y 22% // 66% y 50%) también se observa una mejora, aunque en menor proporción. No obstante, estos resultados muestran que, en promedio, el porcentaje de aciertos en el grupo experimental en el postest es 58%, mientras que un 42% no logra esta habilidad. En el grupo control el porcentaje de aciertos en promedio es de 77% con un 23% que no logran desarrollar la habilidad.

Tabla N° 7

Reconocimiento de los géneros discursivos

INDICADOR	ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Identifica los géneros académico, científico, difusión, filosófico,	22	94,4	55,0	94,4	16,7
pedagógico, periodístico, político y religioso	32	16,7	50,0*	16,7	22,2

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

Los resultados de la dimensión *Identificación del género discursivo* muestran que en los dos ítems 22 y 32 se produjo un cambio significativo entre el pretest y el postest en el grupo experimental (94% y 16% // 55% y 50%). No sucedió lo mismo con el grupo control (94% y 16% // 16% y 22%). A pesar de este resultado significativo el porcentaje de aciertos, en promedio, en el postest fue 52% en el grupo

experimental, con un 48% que no lograron desarrollar la habilidad. Mientras que en el grupo control el porcentaje de aciertos, en promedio, fue 19% con un 81% que no respondieron correctamente, lo cual revela dificultades para identificar los géneros discursivos en ambos grupos.

Tabla N° 8

Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo

INDICADOR	ÍTE M	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Reconoce a los sujetos de la comunicación (la voz del narrador)	42	72,2	83,3*	88,9	72,2
Reconoce la intención comunicativa del narrador	39	55,6	38,9	66,7	27,8
Reconoce el contexto o situación del discurso narrativo	36	77,8	94,4	94,4	88,9

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

En el reconocimiento de la voz del narrador (ítem 42), observamos un aumento en la proporción de respuestas correctas del pre al postest en el grupo experimental (72% y 83%). Mientras que en el grupo control esta proporción disminuyó (88% y 72%).

En el reconocimiento de la intención comunicativa del narrador (ítem 39), observamos una disminución en la proporción de respuestas correctas del pre al postest en el grupo

experimental (55% y 38%) y en el grupo control (66% y 27%). Esta disminución es mayor en el grupo control.

Finalmente, en el reconocimiento del contexto en el que se desarrolla el cuento, se observa un aumento en la proporción de respuestas correctas en el grupo experimental (77% y 94%) en comparación al grupo control (94% y 89%), aunque esto no es significativo.

En el reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo, se observa claramente que la mayor dificultad radica en el reconocimiento de la intención comunicativa del narrador del cuento donde la proporción de respuestas correctas no supera el 38% en el grupo experimental y el 27% en el grupo control. Lo que en promedio representa a un 68% del total de estudiantes de ambos grupos que no logran reconocer la intención comunicativa del narrador del cuento.

Resultados de la variable habilidad textual

Tabla N° 9

Reconocimiento de la superestructura y macroestructura textual

INDICADOR	ITEM	GRUPO			
		EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POST EST	PRETEST	POSTEST
Reconoce el modo de organización del discurso (MOD)	18	55,6	44,4	38,9	38,9
	28	33,3	61,1*	27,8	38,9
Determina la idea central del texto	15	72,2	55,6	77,8	38,9
	25	61,1	50,0	83,3	38,9
Jerarquiza las ideas del texto mediante el reconocimiento de las ideas principales	19	38,9	55,6*	11,1	27,8
	29	27,8	16,7	22,2	11,1
Reconoce las ideas secundarias	24	11,1	44,4*	11,1	27,8
	34	27,8	55,6	11,1	61,1

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

En el reconocimiento del modo de organización del discurso (ítems 18 y 28) se produjo un cambio no significativo entre el pre y el posttest, en ambos grupos. El grupo experimental (55% y 33% // 44% y 61%) obtiene una ligera mejora en el porcentaje de respuestas correctas del pre al posttest, no así el grupo control (38% y 27% // 38% y 38%). Sin embargo, en el posttest, la proporción de respuestas correctas,

en promedio, en el grupo experimental fue 52% y en el grupo control fue 38%. Lo que significa que, en promedio, un 48% en el grupo experimental y un 62% en el grupo control no logran reconocer el MOD.

En el reconocimiento de la idea central del texto, que corresponde al título de la obra, observamos que en los ítems 15 y 25, se produjo un cambio no significativo entre el pre y el posttest, en el grupo experimental (72% y 61% // 55% y 50%) y en el grupo control (77% y 83% // 38% y 38%). En promedio, 52% de estudiantes del grupo experimental lograron identificar la idea central del texto, y el 38% del grupo control.

En el reconocimiento de las ideas principales, observamos que en los ítems 19 y 29 se produjo un cambio no significativo entre el pretest y el posttest en el grupo experimental (38% y 27% // 55% y 16%) y en el grupo control (11% y 22% // 27% y 11%). Estos resultados representan, en promedio, que en el grupo experimental el 35% y el 19% en el grupo control reconocen las ideas principales del texto. De este resultado se deduce que un 73% no logra desarrollar esta habilidad.

El último indicador de este componente es sobre el reconocimiento de las ideas secundarias del texto, aquí observamos que en los ítems 24 y 34 se produjo un cambio no significativo entre el pre y el posttest en el grupo experimental (11% y 27% // 44% y 55%) y en el grupo control (11% y 11% // 27% y 61%). Estos resultados revelan que, en promedio, solo el grupo experimental obtiene el 49% de aciertos, mientras que el grupo control logra el 44% de aciertos. Por lo que se deduce que un

53% estudiantes no logran desarrollar la habilidad de identificación de ideas secundarias.

Tabla N° 10

Reconocimiento de esquemas expositivos

INDICADOR	ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Identifica textos organizados en las siguientes formas: temporal, enumerativo, problema solución, causa consecuencia, semejanzas y diferencias y descriptivo	20	72,2	83,3*	66,7	50,0
	30	72,2	61,1	61,1	27,8

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

Con relación a los resultados de esta dimensión, observamos que en los ítems 20 y 30 se produjo un cambio no significativo entre el pretest y el posttest en el grupo experimental (72% y 72% // 83% y 61%) y en el grupo control (66% y 61% // 50% y 27%). Aunque sí se observa una leve mejora en el grupo experimental. Cabe anotar que en el posttest, el grupo experimental, en promedio, obtuvo un 72% de aciertos, mientras que el grupo control logró tan solo un 38% de aciertos. Por lo cual se observa que podría lograrse desarrollar esta habilidad dentro del programa.

Tabla N° 11

Reconocimiento de la microestructura textual y los registros léxicos

INDICADOR	ÍTEM	G. EXPERIMENTAL		G.CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Concordancia temporal	5	50,0	66,7	44,4	61,1
Conc. de género, número	6	50,0	77,8	50,0	77,8
Uso correcto de conectores	1	88,8	100	77,9	100
Uso correcto de Conectores	2	88,9	66,7	88,9	77,8
Uso correcto de conectores	3	94,4	66,7	94,4	66,7
Uso correcto de conectores	4	94,4	77,8	88,9	66,7
Uso correcto de la coma	9	88,9	77,8	100	66,7
Uso correcto de la coma	12	88,9	44,4	94,4	33,3
Uso correcto punto y coma	10	61,1	27,8	72,2	0
Uso correcto punto y coma	13	44,4	77,8	61,1	77,8
Uso correcto de dos puntos	11	61,1	72,2	55,0	50,0
Uso correcto de dos puntos	14	38,9	88,9	55,6	83,3
Uso correcto de deícticos	23	22,2	72,2	16,7	83,3
Uso correcto de deícticos	33	88,9	66,7	94,4	44,4
Reconoce léxico formal	7	16,7	77,8	16,7	88,9
Reconoce impropiedad léxica	8	88,9	88,9	100	94,4
Reconoce palabras de poca frecuencia léxica	40	66,7	33,3	77,8	38,9
Reconoce palabras de poca frecuencia léxica	43	88,9	83,3	94,4	66,7

A continuación se muestran los resultados por cada uno de los indicadores de la dimensión *Identificación de la microestructura textual*, que tratan aspectos de uso normativo de la lengua según las reglas de la gramática española.

El primero de ellos es acerca del reconocimiento de la concordancia de tiempo. Observamos que en el ítem 5 no se produjo un cambio significativo entre el pretest y el posttest en el grupo experimental (50% y 66%) y en el grupo control (44% y 61%).

En el segundo indicador, en el reconocimiento de la concordancia de género y número (ítem 6), no se produjo un cambio significativo entre el pretest y el posttest en el grupo experimental (50% y 77%) y el grupo control (50% y 77%).

El tercer indicador es acerca del reconocimiento del uso adecuado de los conectores, aquí podemos observar que en los ítems 1, 2, 3 y 4 no se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest, tanto para el grupo experimental (88%, 88%, 94% y 94 % // 100%, 66%, 66% y 77%) como para el control y 77%, 88%, 94% y 88% // 100%, 77%, 66% y 66%). En promedio, el grupo experimental y el grupo control obtuvieron 77% de aciertos.

El cuarto indicador es sobre el reconocimiento del uso correcto de los signos de puntuación, tales como la coma, el punto y coma y los dos puntos. Podemos observar que en los ítems 9, 12, 10, 13, 11 y 14 no se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest en el grupo experimental (88%, 88%, 61%, 44%, 61% y 38% // 77%, 44%, 27%, 77%, 72% y 88%) ni el grupo control (100%, 94%, 72%, 61%, 55%, 55%

// 66%, 33%, 0%, 77%, 55%, y 83%). En promedio, el grupo experimental obtuvo 64% de aciertos y el grupo control 52%. Además, observamos que ambos grupos disminuyeron la proporción de respuestas correctas. Solo en los ítems 11 y 14, sobre el uso correcto de los dos puntos, se observa una ligera mejora, aunque esta es no significativa.

El quinto indicador es sobre el reconocimiento de los deícticos, que consiste en identificar los pronombres que reemplazan al referente mencionado previamente, se aprecia que en los ítems 23 y 33 no se produjo un cambio significativo entre el pre y posttest en el grupo experimental (22% y 88% // 72% y 66%) ni en el grupo control (16% y 94% // 83% y 44%). En promedio, el grupo experimental obtuvo 69% de aciertos y el grupo control logró 63%.

El sexto indicador es sobre el reconocimiento de léxico formal (ítem 7). Aquí no se produjo un cambio significativo entre el pre y posttest en el grupo experimental (16% y 77%) ni en el grupo control (16% y 88%). El grupo experimental obtuvo el 77% de aciertos y el grupo control logró 88% en el posttest.

El séptimo indicador es sobre la impropiedad léxica, que consiste en discernir entre términos coloquiales y términos formales más precisos que son propios del lenguaje académico. En este caso no se produjo un cambio significativo entre el pre- y el posttest en el grupo experimental (88% y 88%) ni en el grupo control (100% y 94%).

El octavo indicador es sobre el reconocimiento de palabras de escasa frecuencia léxica; en ella se observa que en los ítems 40 y 43 no se produjo un cambio

significativo entre el pre y el posttest en el grupo experimental (66% y 88% // 33% y 83%) ni en el grupo control (77% y 94% // 38% y 66%). En promedio, el grupo experimental obtuvo 63% de aciertos y el grupo control 52% en el reconocimiento de palabras de escasa frecuencia léxica.

En el nivel microtextual, en promedio, el grupo experimental obtuvo un 69% de aciertos, mientras que el grupo control obtuvo un 61% de aciertos.

Tabla N° 12

Reconocimiento del esquema canónico de la narración

INDICADOR	ÍTEM	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Reconoce el tema central del cuento	35	44,4	27,8	44,4	27,8
Identifica la situación inicial	37	100	72,2	100	77,8
Identifica el momento inicial de la complicación	38	38,9	77,9	27,8	88,9
Identificación de una acción determinante del desenlace	41	72,2	72,2*	94,4	33,3
Identifica el desenlace de la obra	44	83,3	66,7	100	88,9

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

En el primer indicador sobre el reconocimiento del tema central del cuento (ítem 35), no se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest tanto para el grupo experimental (44% y 27%) como para el grupo control (44% y 27%).

En el segundo indicador, sobre la identificación de la situación inicial (ítem 37) no se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest ni en el grupo experimental (100% y 72%) ni en el grupo control (100% y 77%).

En el tercer indicador acerca de la identificación del momento inicial de la complicación del cuento (ítem 38) no se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest ni en el grupo experimental (38% y 77%) ni en el grupo control (27% y 88%).

En el cuarto indicador sobre la identificación de una acción determinante del desenlace de la obra (ítem 41), no se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest ni en el grupo experimental (72% y 72%) ni en el grupo control (94% y 33%).

En el último indicador sobre la identificación del desenlace de la obra (ítem 44), tampoco se produjo un cambio significativo entre el pre y el posttest ni en el grupo experimental (83% y 66%) ni en el grupo control (100% y 88%).

En promedio, el grupo experimental tuvo un 66% de aciertos en el posttest, mientras que el grupo control obtuvo el 62%. Ambos grupos se mantienen por encima del 50%.

Resumen de estadísticas descriptivas

A continuación se presenta de manera resumida las estadísticas descriptivas por cada dimensión estudiada. (Ver gráfico N° 15)

Tabla N° 13

*Estadísticas descriptivas y pruebas de significación para la variación test-postest del número de aciertos en la Prueba de Intervención para los Grupos Experimental y Control

Dimensiones (Variación pre y postest)	Grupo experimental		Grupo control		Estadística de prueba (*)	Significancia
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica		
Puntuación total	1.28	3.53	-2.44	4.96	89.5	0.02
Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso expositivo	0.61	1.50	0.89	1.84	142.5	0.53
Identificación del género discursivo	-0.06	0.94	-0.72	0.75	104	0.05
Reconocimiento de la situación comunicativa del discurso narrativo	-0.06	0.87	-0.56	1.10	110.5	0.09
Identificación de la superestructura y macroestructura textual	0.56	2.41	0.00	1.97	140	0.48
Identificación de esquemas expositivos	0.00	0.84	-0.50	0.92	119.5	0.15
Identificación de microestructura textual	0.44	3.01	-1.06	3.30	129	0.29
Reconocimiento de esquema canónico de la narración	0.61	1.14	-0.50	1.15	148	0.65

7*Estadística no paramétrica u de Mann-Whitney

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Los resultados de la aplicación del Programa de Intervención resultaron significativos estadísticamente en un 0,02%. Se intervinieron dos variables dependientes: habilidad discursiva con tres componentes y la habilidad textual con cuatro componentes, de las cuales tuvo mayor significación la dimensión acerca del reconocimiento del género discursivo.

El primer componente sobre el *Reconocimiento de la Situación de la Comunicación en el discurso expositivo* presenta tres indicadores. El primer y el segundo indicador consisten en identificar el *rol del autor* (sujeto discursivo enunciador) y *el rol asignado al lector del texto* o sujeto discursivo destinatario (ítems 16, 26, 21 y 31). En promedio el porcentaje de aciertos, en el posttest, para el reconocimiento del rol del autor del texto es 88% en el grupo experimental y 85% en el grupo control. El promedio de aciertos en el reconocimiento del rol asignado al

lector es 75% en el grupo experimental y 58% en el grupo control. Los resultados generales superan el 50% de logro de habilidad discursiva para reconocer las voces del discurso, las preguntas para medir estos indicadores fueron de carácter inferencial acerca de la polifonía de voces que pueden asumir tanto el autor (biólogo, químico, filósofo, economista, ensayista) como el lector, según su actividad comunicativa (Martínez, 2006). Al respecto, algunos autores señalan la dificultad de los lectores para identificar los roles de autor y lector de una obra si no se tiene en cuenta la situación de la comunicación (Dolz, Bronckart y Pasquier, 1994). Similarmente, en nuestro programa, los resultados muestran que tanto el grupo control como el experimental presentan aún dificultades para el reconocimiento de los roles que puede asumir un sujeto discursivo debido a la incipiente familiaridad del estudiante con los roles diferentes del autor, lo cual evidencia que el estudiante necesita un mayor apoyo pedagógico (Olave, 2008) para el desarrollo de estas habilidades, a fin de que pueda distinguir las distintas voces que puede asumir el autor de un texto.

El tercer indicador sobre el reconocimiento de la *intención comunicativa* del autor es también una pregunta de carácter inferencial (ítems 17 y 27); en este indicador, ambos grupos lograron aumentar el porcentaje de aciertos del pre al postest con un porcentaje máximo de 66,7% en el postest (grupo experimental) y 77,8% (grupo control). En promedio, el porcentaje de aciertos en el grupo experimental en el postest es 58%, y 77% en el grupo control. Un porcentaje alto de estudiantes no logró identificar la intención del autor del texto, a pesar de que las preguntas se plantearon con el verbo infinitivo (comunicar, persuadir, describir, relatar). Lo cual podría

explicarse ante la dificultad para identificar la polifonía de voces, tal como lo señala Echevarría (2000), –en un estudio a 87 estudiantes del primer año de Universidad del País Vasco– los lectores confunden sus objetivos y conocimientos previos con los objetivos del autor de un texto, por lo cual no logran identificar la intención del autor.

La importancia del reconocimiento de la intención o el propósito discursivo del autor y del lector es base para la comprensión de textos, tal como lo señala Camps, «el uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de actividades discursivas».

Los resultados del primer componente muestran que ambos grupos aún revelan dificultades para identificar otros elementos de la situación comunicativa como el rol del autor del texto, que puede ser un biólogo, un químico, un filósofo, etc., el rol asignado al lector, es decir, la determinación del público a quien va dirigido el texto escrito (Charaudeau, 2006, p. 1) y la intención comunicativa.

El segundo componente de la habilidad discursiva sobre la *Identificación de los géneros discursivos* (ítems 22 y 32) resultó significativa. El estudiante tuvo que distinguir un texto académico científico de un texto periodístico, de divulgación, de reseña o de ensayo. Destacamos este resultado por ser de importancia para comprender textos académicos. Tal como lo señalan Cassany y Morales (2009, p.111) «aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se dice, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso». Por otro lado, Martínez (2002, p. 24) señala que «el léxico, la complejidad de la construcción sintáctica, la ampliación semántica, la organización global del texto y la profundidad del tema» son claves para determinar el marco

genérico textual. Por otro lado, en su experiencia docente, Dolz (1995) propone comprender y luego producir para que los estudiantes adquieran la habilidad escrita en diferentes géneros textuales, mediante la lectura de diferentes textos. En el PI el estudiante estuvo expuesto a diferentes textos, luego en el posttest debió distinguir el género de un texto.

El resultado fue significativo, sin embargo, en promedio el porcentaje de aciertos en el posttest fue 52% en el grupo experimental, y 18% en el grupo control. Por lo que el resultado es deficiente, pues en el grupo experimental, un 48% no logra desarrollar la habilidad. Más preocupante es el grupo control en donde el porcentaje de respuestas erradas asciende a 81%. Estos resultados impedirían lograr una comprensión global de un texto. Ahora bien, el desarrollo de la habilidad del lector para el reconocimiento de los géneros discursivos académico permite al lector identificar al emisor en su rol de sujeto discursivo enunciador de un ensayo, una reseña, un artículo científico, entre otros. Implica, además, que el lector sea capaz de analizar y evaluar la organización formal del texto, el contenido y el lenguaje técnico propio de cada especialidad. Por lo que se considera necesario proveer de materiales de lectura tomados de textos originales en diversos géneros discursivos no solo para los jóvenes ingresantes, sino también para estudiantes de secundaria, a fin de facilitarles la comprensión de textos académicos originales y por ende la producción de los mismos.

El tercer componente de la habilidad discursiva es acerca Reconocimiento *de la Situación de la Comunicación del discurso narrativo*. En ella el primer indicador consiste en *reconocer la voz del narrador* (ítem 42), para determinar si se trata de un

narrador observador, un narrador protagonista o un personaje secundario. En este punto, se presentó un aumento en el porcentaje de aciertos en el grupo experimental (83,3%) en comparación al grupo control (72,2%). En este aspecto se realizó el análisis del discurso a fin de distinguir la voz del narrador en el cuento.

En el segundo indicador, sobre el *reconocimiento de la intención comunicativa del narrador* del cuento que puede ser contar, ridiculizar, enseñar, etc. (ítem 39) se presentó un mayor porcentaje de aciertos en el grupo experimental 38,9% frente a un 27,8% en el grupo control. Sin embargo, ambos grupos están por debajo del 50% del logro de esta habilidad. En esta dificultad se centra nuestro análisis. Tal como señala Charaudeau (2006), determinar el propósito del autor del discurso es entender cierta intercomprensión, lo cual nos permite realizar una lectura crítica del texto. Asimismo, Martínez (2002) señala la importancia de distinguir a los sujetos discursivos presentes en el texto, para identificar las intenciones y propósitos del autor del texto. Por lo que si la lectura no se aborda considerando la perspectiva del sujeto discursivo enunciador, se tornará muy difícil lograr esta habilidad, tal como lo señalan Echevarría (2000) y Velásquez (2008).

El tercer indicador sobre el *reconocimiento de la circunstancia de la comunicación escrita* (ítem 36) consiste en determinar el ambiente y la situación en que se produjo el cuento. En este caso, el grupo experimental presentó un mayor porcentaje de aciertos en el posttest 94,4% frente a un 88,9% en el grupo control. Si bien el resultado no es significativo, el desempeño del grupo experimental es mejor en comparación al grupo control. Estos resultados pueden explicarse porque con el

grupo experimental se trabajó con el enfoque discursivo en el análisis de los cuentos seleccionados como parte del programa de intervención, pues tal como lo señala Martínez (2002) es necesario «ubicarse como sujetos discursivos» para adquirir la habilidad discursiva. Dado que en la prueba se consideró solo un texto narrativo, los resultados podrían variar en algunos puntos de la evaluación de la comprensión de un cuento.

Finalmente, se recomienda que para mejorar el aprendizaje del reconocimiento de la situación comunicativa de textos expositivos y narrativos se necesita incrementar ejemplos con textos ilustrativos de los diferentes géneros textuales.

El cuarto componente de la habilidad textual es sobre la *Identificación de la superestructura y macroestructura textual*. Para desarrollar ambos puntos, se trabajó en clase con organizadores textuales a fin de inferir los esquemas textuales y determinar el orden jerárquico de las ideas del texto. Entre ellos se empleó el organizador de Alverman (1990) citado por Quintero (1995). En ella se pidió a los estudiantes que identificaran la idea central del tema y luego las ideas principales y secundarias. Si bien los resultados no fueron significativos, se observa un mejor porcentaje de aciertos en tres de ocho preguntas en el grupo experimental en comparación al grupo control.

En primer indicador es una pregunta inferencial, que evalúa el *reconocimiento del modo de organización del discurso*: expositivo, narrativo, descriptivo o argumentativo (ítems 18 y 28). Sin embargo, la proporción de respuestas correctas, en promedio, en el grupo experimental fue 52% y en el grupo control fue 38%. Estos

resultados muestran que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para identificar el modo de organización del discurso. Así también lo señalan Carranza *et al.* (2004) en una evaluación a 87 estudiantes universitarios de Educación Social de la Universidad del País Vasco, los estudiantes tuvieron dificultades para identificar la superestructura de textos expositivos. Concluyen que el problema se debería a la falta del hábito de lectura por factores motivacionales y socioeconómicos.

El segundo indicador es una pregunta inferencial, que evalúa el *reconocimiento de la idea central de un texto*, (ítems 15 y 25). Aquí ambos grupos disminuyeron el porcentaje de aciertos en el postest. La proporción de respuestas correctas, en promedio, en el grupo experimental fue 52%, en el grupo control fue 38%. Por lo que se observa, la mitad de los estudiantes tienen problemas para identificar la idea central de un texto. Así lo confirma el estudio de Echevarría (2000) que demostró que los estudiantes tienen problemas para distinguir la información principal de la secundaria porque no logran jerarquizar las ideas del texto debido al desconocimiento de las macrorreglas del texto (omitir, seleccionar, generalizar y construir). Igualmente, en el estudio de Carranza *et al.*, se muestra que solo uno de 20 estudiantes logró asignar un título a un texto. Por lo cual es necesario reforzar durante un mayor tiempo prácticas para el reconocimiento de la idea principal de un texto.

En el tercer indicador, acerca de la *identificación de las ideas principales del texto* (ítems 19 y 29), se formula preguntas de carácter inferencial. Estos resultados muestran que, en promedio, únicamente un 35% en el grupo experimental y 19% en el grupo control reconocen las ideas principales. Esta es una dificultad latente en la mayoría de los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias. Así lo

confirman Sanchez, Orrantia y Rosales (1992), quienes aplicaron un programa, basado en las macrorreglas (omitir, seleccionar, generalizar y construir), y pudieron observar algunas mejoras en la distinción de las ideas principales y secundarias, que realizaron los estudiantes del grupo experimental. Por esta razón, es necesario incluir mayor variedad de textos para reconocer la jerarquización de las ideas en un texto. De igual modo lo recomienda González (2008), quien propone un programa basado en el uso de macrorreglas para desarrollar las habilidades textuales de los estudiantes. Dentro de la misma línea, Echevarría (2002), Carranza *et al.* (2004), Ugarriza (2006) y Velásquez *et al.* (2008) sostienen que los estudiantes no jerarquizan la información por falta de conocimiento de las macrorreglas textuales para distinguir la idea central, las ideas principales y las ideas secundarias en el texto.

El cuarto indicador, sobre el *reconocimiento de las ideas secundarias* (ítems 24 y 34) que, también, son preguntas inferenciales, el grupo experimental y el grupo control aumentaron el porcentaje de aciertos en el postest (ítem 34) en 55,6% y 61,1% respectivamente. Sin embargo, se observa que, en promedio, el grupo experimental obtuvo el 49% de aciertos, mientras que el grupo control solo logró el 44% de aciertos. Ambos grupos están por debajo del 50% de logro de la habilidad para distinguir las ideas secundarias. El bajo porcentaje en aciertos también se repite en el reconocimiento de las ideas secundarias debido a que el estudiante no logra jerarquizar las ideas en el texto. Por lo cual es necesario reforzar el hábito de la lectura de textos en el primer año de estudios universitarios. Otro estudio de Carriedo y Alonso (1991) revela la dificultad de estudiantes e incluso profesores de EBR para

determinar y reconocer la idea principal de un texto que suele confundirse con la idea central del texto.

En resumen, los resultados de la segunda dimensión fueron deficientes a nivel de la superestructura y la macroestructura. Para superar estos resultados es necesario aplicar programas de comprensión lectora basados en superestructuras y macroestructuras textuales, tal como lo confirman los estudios de Echevarría (2002), Carranza *et al.* (2004), Ugarriza (2006) y Velásquez *et al.* (2008). Y guiar al estudiante en la comprensión de textos académicos a fin de desarrollar sus habilidades textuales.

El quinto componente de la habilidad textual es sobre el *Reconocimiento de esquemas expositivos*. Este presenta un solo indicador, que consiste en identificar seis esquemas: descriptivo, enumerativo, temporal, causa efecto, problema solución y comparativo (ítems 20 y 30). Las preguntas son de carácter inferencial. El máximo porcentaje de aciertos se dio en el posttest (ítem 20) con un 83,3% en el grupo experimental; en cambio el grupo control bajó su porcentaje en el posttest 50%. Cabe anotar que en el posttest, el grupo experimental, en promedio, obtuvo un 72% de aciertos, mientras que el grupo control logró tan solo un 38% de aciertos. Para la comprensión de textos Alverman propone un método basado en organizadores visuales y los marcadores textuales como un medio para identificar los esquemas textuales. Los marcadores discursivos, llamados también conectores, son elementos que sirven de ayuda para entender el objetivo o propósito del autor del texto. Son esenciales para la organización textual pues “su armazón discursiva hace que su

eliminación conlleve un empobrecimiento de los lazos de cohesión que se establecen entre los interlocutores a través del texto” (Domínguez, 2011, 54).

El sexto componente de la habilidad textual es acerca de la *Identificación de la microestructura del texto*. En ella se plantean preguntas acerca del uso normativo de la lengua española. En primer lugar, las preguntas consistieron en identificar la concordancia temporal (ítem 5), concordancia de género y concordancia de número (ítem 6). En el ítem 5, el grupo experimental obtuvo (50% y 66%) y en el grupo control (44% y 61%). En el ítem 6, el grupo control obtuvo 50% y 77% y el grupo control 50% y 77%. Ambos grupos tienen un porcentaje mayor al 50% en el postest.

Al parecer, la mejora en ambos grupos revelaría un mejor conocimiento de aspectos relacionados con la concordancia sintáctica.

En segundo lugar, la prueba consistió en el reconocimiento del uso normativo de los conectores, para lo cual se formularon cuatro preguntas de opción múltiple (ítems 1, 2, 3 y 4). En promedio, el grupo experimental y el grupo control obtuvieron 77% de aciertos. El uso de estos conectores está relacionado con el desarrollo del sentido semántico de un texto. Por lo que es importante desarrollar esta habilidad.

En tercer lugar, se observó un porcentaje bajo de aciertos en preguntas relativas al uso de los signos de puntuación, tales como la coma, el punto y coma, los dos puntos (ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14). Al respecto, en promedio, el grupo experimental obtuvo 64% de aciertos y el grupo control 52%. En el uso de los dos puntos, el grupo experimental obtuvo ligeramente un mejor porcentaje de aciertos en el postest en

comparación al grupo control. Con este grupo, se trabajó las relaciones de causa efecto entre dos enunciados, primero con conectores y luego se los reemplazaba por dos puntos. En general, los resultados demuestran un incipiente conocimiento del uso correcto de los signos de puntuación con una ligera ventaja para el grupo intervenido, aunque este resultado no sea significativo.

Igualmente, con relación al indicador sobre el uso de los deícticos se observan bajos porcentajes en el reconocimiento de su uso correcto en ambos tests. Las preguntas consistieron en identificar pronombres que reemplazan a un determinado sustantivo, para este fin se formularon dos preguntas (ítems 23 y 33). En promedio, el grupo experimental obtuvo 69% de aciertos y el grupo control logró 63%. Estos resultados revelan igualmente un conocimiento incipiente en el uso de los deícticos, cuya comprensión es muy importante, pues son elementos imprescindibles en la construcción progresiva de las ideas en el texto. En consecuencia, es importante darle un tratamiento especial en la comprensión de textos.

En cuanto a la diferenciación entre el léxico formal y el informal, los resultados no variaron significativamente. El grupo experimental aumentó el porcentaje de aciertos del pre al postest (16% y 77%) al igual que el grupo control (16% y 88%). En general se observa un nivel incipiente con relación al conocimiento y uso del léxico formal más especializado. Al respecto, Parodi (2005) demuestra, en un estudio, que el léxico técnico incide significativamente en la ubicación de las ideas principales y secundarias. De estos resultados se puede inferir que la causa del bajo porcentaje de aciertos en las preguntas sobre identificación de ideas principales y secundarias se

debe, entre otras causas, a la escasa familiaridad con léxico técnico. En consecuencia, es necesario incluir mayor número y variedad de lecturas en el programa que amplíen el conocimiento de los estudiantes en temas de género académico, científico y de difusión.

En el séptimo indicador, sobre impropiedad léxica (ítem 8) tampoco se produjo un cambio significativo del pre al postest en el grupo experimental (88% y 88%) ni en el grupo control (100% y 94%). La única pregunta formulada resultó comprensible para la mayoría de los estudiantes.

El octavo indicador sobre reconocimiento de palabras de escasa frecuencia léxica, (ítems 40 y 43) se obtuvo bajo porcentaje de aciertos. En promedio, el grupo experimental obtuvo 63% de aciertos y el grupo control 52%. Los términos que debían reconocer en el pretest fueron *irrevocable* y *azoramiento*, y en el postest fueron *compungida* y *formulismo*. Estos se presentaron en los textos narrativos. El término *compungida* fue el que tuvo el más bajo porcentaje de respuestas correctas (33%), a pesar de ser un término muy usual en español.

Finalmente, los resultados de este quinto componente demuestran un conocimiento incipiente en el uso correcto de los signos de puntuación, deícticos y léxico formal. En contraste, se muestra un mejor conocimiento de la concordancia temporal, concordancia de número y del léxico formal en textos narrativos.

En conclusión, en el nivel microtextual, en promedio, el grupo experimental obtuvo un 69% de aciertos, mientras que el grupo control obtuvo un 61% de aciertos.

El séptimo componente de la habilidad textual es el *Reconocimiento del Esquema Narrativo Canónico*. En ella se evaluó la comprensión de los diferentes aspectos de la narración como son la idea central formulada a través de la selección del mejor título para el cuento, el reconocimiento de las diferentes partes del cuento como el momento inicial del cuento, el momento de la complicación, la acción principal y el desenlace de la obra. En otro de los indicadores, el porcentaje de aciertos más bajo fue en la identificación de la idea central del cuento, cuyo porcentaje de respuestas correctas para ambos grupos fue 27%. Los resultados nos muestran que el reconocimiento de la idea central de un texto constituye un conocimiento muy deficiente en ambos grupos tanto en textos expositivos como en los narrativos (Echevarría, 2002; Carranza *et al.*, 2004; Ugarriza, 2006 y Velásquez *et al.* 2008). Igual deficiencia se presenta en el conocimiento de la situación inicial del cuento, en donde el grupo experimental logró un 72% de aciertos frente a un 77% en el grupo control. De la misma manera en la identificación del inicio de la complicación, el grupo experimental obtuvo 77% de aciertos frente a un 88% en el grupo control. En la identificación de una acción determinante del desenlace el grupo experimental logró el 72% de aciertos frente a un 33% en el grupo control. Finalmente, en la identificación del desenlace propio de la obra, el grupo experimental logró el 66% de aciertos y el grupo control 88%. Los resultados del reconocimiento del esquema narrativo coinciden con los resultados obtenidos en la comprensión de la superestructura y macroestructura textual del texto expositivo, debido, a la falta del hábito de lectura (Carranza *et al.*, 2004).

A modo de conclusión, luego de la aplicación del Programa de Intervención se analizaron los resultados para reforzar, mediante ejercicios, aquellos puntos en los que obtuvieron bajos porcentajes, tales como la identificación de la idea central y las ideas principales de un texto, la organización jerárquica de ideas, mediante esquemas expositivos, así como la revisión de la situación comunicativa. Paralelamente, cada punto del temario del Programa se reforzó con ejercicios de redacción orientados a la producción académica escrita, aspecto relevante que permitirá a los estudiantes leer y comprender textos académicos.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

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

1. Alumnos expuestos a la aplicación del Programa de Intervención, basado en estrategias discursivas, no lograron un cambio significativo en el reconocimiento de la *situación comunicativo del discurso expositivo*. Esto se evidencia ante la dificultad que ambos grupos manifiestan para la identificación de los roles de los interlocutores de la comunicación, es decir, el rol del escritor y el rol del lector. Sin embargo, ambos

grupos lograron mejorar su puntuación en dos puntos: en el reconocimiento de la intención comunicativa y en el reconocimiento de la circunstancia de la comunicación. Si bien el resultado no fue significativo, el grupo control mejoró el porcentaje de aciertos en comparación al grupo experimental, quienes disminuyeron el porcentaje de aciertos.

2. Alumnos expuestos a la aplicación del Programa de Intervención, basado en estrategias discursivas, lograron un cambio significativo en el reconocimiento de *los géneros discursivos* en comparación al grupo control. La dificultad que tienen los estudiantes para identificar textos de diferentes géneros evidencia su escasa familiaridad con los textos científicos, académicos, periodísticos, reseñas, ensayos y de divulgación.

3. Alumnos expuestos a la aplicación de un Programa de Intervención, basado en estrategias discursivas, no lograron un cambio significativo en el reconocimiento de *la situación de la comunicación del discurso narrativo*, tales como el conocimiento de la voz del narrador, y en entendimiento de la intención comunicativa de escritor.

4. Alumnos expuestos a la aplicación del Programa de Intervención, basado en estrategias textuales, no lograron un cambio significativo en el reconocimiento de *la superestructura y la macroestructura textual*. Esto puede deberse a que las lecturas del pretest resultaron más familiares para el estudiante, una fue sobre la fotosíntesis y la otra, sobre la química, en cambio los textos del postest evidencian mayor

dificultad, por los temas nuevos que tratan, tales como la radioactividad y el temple del acero. Sin embargo, el grupo experimental obtuvo un mejor porcentaje de aciertos en comparación al grupo control.

5. Alumnos expuestos a la aplicación del Programa de Intervención, basado en estrategias textuales, no lograron un cambio significativo en el reconocimiento de los *esquemas expositivos*. Aunque ambos grupos disminuyeron su porcentaje de aciertos, esta disminución es mayor en el grupo control.

6. Alumnos expuestos a la aplicación del Programa de Intervención, basado en estrategias textuales, no lograron un cambio significativo en el reconocimiento de *la microestructura textual y los distintos registros léxicos*. Esto demuestra un incipiente conocimiento del uso correcto de signos de puntuación, un deficiente conocimiento de los pronombres deícticos y un pobre conocimiento del léxico formal. No obstante, evidenciaron un mejor porcentaje de aciertos en el conocimiento de la concordancia temporal y la concordancia de número.

7. Alumnos expuestos a la aplicación del Programa de Intervención, basado en estrategias textuales, no lograron un cambio significativo en el reconocimiento del *esquema canónico de la narración*, que toma el modelo del esquema canónico del cuento: el tema central del cuento, la situación inicial, el inicio de la complicación, el desarrollo de acciones principales y el desenlace del cuento.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

La aplicación del Programa de Intervención debería ejecutarse como mínimo durante un semestre académico. En la aplicación del programa, que duró ocho semanas, el factor tiempo impidió mejorar las habilidades discursivas y textuales de los estudiantes. Ahora bien, desarrollar habilidades discursivas y textuales implica leer textos de diversos géneros discursivos, resumir las ideas más relevantes, determinar el objetivo del autor de un texto y reconocer sus limitaciones. En este proceso, los estudiantes necesitan el acompañamiento del docente para emplear estrategias adecuadas que permitan al estudiante desarrollar las habilidades discursivas y habilidades textuales. Incluso se podría implementar el programa de manera transversal en otros cursos de estudios generales.

El enfoque discursivo de la lectura ayuda a entender la perspectiva del autor mediante la identificación del género discursivo de un texto por el reconocimiento de ciertos elementos como las multivoces del autor de un texto, el léxico, el reconocimiento de elementos estructurales como la disposición jerárquica de las ideas de un texto y la identificación de elementos microtextuales como el uso de conectores, signos de puntuación, deícticos y concordancia. Se recomienda focalizar la lectura en la identificación de los géneros discursivos para que los estudiantes distingan un texto académico de uno de difusión. Así mismo, incidir en la identificación de la idea central de un texto y las ideas

principales que la sustentan. Solo después se pueden tratar los temas microtextuales.

Por lo expuesto, la comprensión de textos debe asumirse desde un enfoque discursivo y textual para entender y producir textos del género académico y científico. Este paso previo es necesario para entender los recursos argumentativos del discurso científico.

CAPÍTULO IX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (2004) La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: La gramática y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco- Libros.
- Álvarez, T. (1996) El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Revista Didáctica*. Madrid. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A/19921>
- APA (2010) *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. Traducción de la tercera edición en inglés. México: El Manual Moderno.
- Araujo, J. y Chadwick, B. (1998) *Tecnología educacional _ Teorías de instrucción*, Barcelona: Paidós.
- Arciniega, M. (2011) *Uso, manejo y percepción de las estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión de textos expositivos de historia para los estudiantes de tercero de secundaria de un colegio personalizado de Lima* (Tesis para optar el grado de magíster en Enseñanza de Lectura y Escritura). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Traducción al español. Título original *The acquisition and retention of knowledge*. Barcelona: Paidós.
- Avendaño, F & Desinano, N. (2009) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Santa Fe: Homo sapiens.
- Bajtín, M. (1998) *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores, SA de CV.
- Benito, Á. y Cruz, A.(2007) *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Camps, A. (1996) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona: 2 (pp. 43-57).
<http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/proyectos%20de%20lengua%20ana%20camps.pdf>
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J., & Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1), 01-15: Universidad Nacional de Córdoba.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000100001&lng=es&tlng=es.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009) «Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos», en D. Cassany, comp. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós; pág. 109-128
- Castello, M. (2000) Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura en *Estrategias de aprendizaje* de Carles Monereo. Universitat Oberta de Catalunya. Madrid: Visor.
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1991) Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cooper, D. (1986) *Improving Reading comprehension*. Universidad de Michigan: Houghton Mifflin Company.
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476951>
- ____ (2004). La problemática de los géneros. De la situación a construcción textual. *Revista Signos*. Revista *Signos*. Maracaibo. Vol 37. N.º 56.
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600003&script=sci_arttext. Valparaíso.
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapucio, G. (2005) La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual, *Revista Signos* CONICET. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Domínguez, M. J. (2006) Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por alumnos de Educación Integral del IPM José Manuel Siso Martínez *Revista Sapiens*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070111>
- Dominguez, M. N. (2011). Comentarores del discurso. En R. Gonzáles & C. Llamas (Editores) *Gramática y discurso* (pp. 39-56). Pamplona: (EUNSA) Universidad de Navarra, S.A.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 65-78.
- Echevarría Ma., Gastón, I. (2000) Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención *Revista de Psicodidáctica* [en línea] Universidad del País Vasco Victoria-Gazteis
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006> ISSN 1136-1034
- Escurra, L. (1998). «Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces» en *Revista de Psicología*. PUCP. Vol. 6. Núm. 2-3.
- Gil, J. (2004) Comprensión y producción de textos académicos. Una propuesta de trabajo para este componente en la Universidad del Valle. Ciudad del Valle: Universidad del Valle.
http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/johnsaurojasponenciausarbol_eda04-07pdf-7tfXD-articulo.pdf
- González, K. (2008) Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. pp. 1-31. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 8(mayo-agosto). San José: Universidad de Costa Rica.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044013>
- Hymes, D. (1962) The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior* de Gladwin, T. & Sturtevant, W. (editores). Washington: The Anthropology Society of Washington.
- Hernández, G. (2008) Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- López, F. (2007) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea. 2a edición.
- Lyons, J. (1997) *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. C. (1999) *Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. *Signos*. Cali: Universidad del Valle.
- _____ (2001) *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fe: Homo Sapiens. Tercera edición.
- _____ (2002) *Lectura y escritura de textos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, T. (2008) *Comprensión de lectura y estrategias lectoras en docentes egresados de institutos superiores pedagógicos*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Monereo, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya. Madrid: Visor
- Murillo, Y. & Aranda, G. (2004) Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria. *Revista Tiempo de Educar*, Vol 5, N° 009. México DF: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Olave, G. (2008) *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los alumnos de la carrera profesional de Odontología Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Parodi, G. (2005) La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: Aprendiendo a partir el texto. *Revista Signos*, Vol. 38 N° 58. 221-267. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342005000200005

- Pinzas, J. (2003) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quintero, A. (1994) Un programa de intervención para la comprensión de textos: desarrollo de la fase previa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 77-90: Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- Real Academia Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española. Manual (NGLE)*. Madrid: Espasa.
- (2012) *Ortografía de la lengua Española (OLE)*. Madrid: Espasa.
- Ray, M. & Biswas, C. (2011) A study on Ethnography of communication: A discourse analysis with Hymes speaking model en *Journal or Education and Practice*. Vol 2. N.º 6.
www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/.../410
- Rodríguez, J. (2001) *La investigación educativa: un enfoque cuantitativo*. Lima: Facultad de Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Rojas, J. (2011) *La comprensión lectora y la toma de decisiones de los alumnos de la especialidad de administración del Instituto Superior Tecnológico Privado San Francisco de Asís, DREJ, Huancayo*. Tesis de Maestría en Educación. UNMSM. Lima.
- Sanchez, E.; Orrantia, J. & Rosales, J. (1992) Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 89-112. Salamanca: Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca.
http://aiape.usal.es/docs/compression_textos.pdf
- Sabaj, O. (2009) Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica de alumnos de posgrado. *Revista Signos*, Vol. 42, N°69. La Serena: Universidad de La Serena.
- Sarmiento, R. (1999) *Manual de corrección gramatical y de estilo*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A.
- Schmidt, S. (1977) *Teoría del texto: problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.
- Tobón, S. (2006) *Formación basada en competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Artículo1.
- Ugarriza, N. (2006) *Comprensión Lectora inferencial de textos especializados y*

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, núm. 9, pp.31-75: Universidad de Lima. Lima, Perú. Investigación de la Universidad Ricardo Palma: Año IX-Nº9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>.

- Unesco (1995) Declaración y plan integrado sobre la educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Declaración de 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. París: Unesco.
- _____ (2009) Aportes para la enseñanza de la lectura: Segundo estudio regional Comparativo y explicativo. Santiago de Chile: Unesco.
- _____ (2008) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Unesco.
- Van Dijk, T. (1996) *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.

Velásquez, M., Cornejo, C., & Roco, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>

ANEXOS

Anexo 1

Programa de intervención educativa

Variable independiente: Programa de Intervención

1. El Programa de Intervención desarrolla las competencias comunicativas mediante estrategias discursivas y textuales. La estrategia discursiva es el conocimiento de procedimientos diseñado para desarrollar la capacidad de entender enunciados en una situación comunicativa en los diversos ámbitos de la vida social, según las normas convencionales que se derivan en los géneros político, religioso, jurídico, académico, médico, administrativo, etc. La estrategia textual es un procedimiento diseñado para implementar y desarrollar la capacidad de entender la organización textual en forma cohesiva y coherente según las normas convencionales.

2. Objetivo general. Desarrollar en los alumnos las habilidades de comprensión lectora de diversos géneros textuales: académico, difusión, científico, jurídico, pedagógico, económico, etc.

3. Objetivos específicos.

3.1 Mejorar las estrategias discursivas para determinar la situación de la comunicación.

3.2 Mejorar las estrategias discursivas para identificar los géneros discursivos.

3.3 Mejorar las estrategias textuales para determinar la idea central, las ideas principales y las ideas secundarias

3.4 Mejorar las estrategias textuales para determinar los esquemas expositivos.

3.5 Mejorar las estrategias textuales para reconocer la cohesión textual y el registro léxico.

3.6 Mejorar las estrategias discursivas y textuales para comprender textos narrativos.

4. Grupo al que va dirigido:

Alumnos de Pregrado del primer año de la Facultad de Química e Ingeniería Química de la UNMSM.

5. Desarrollo del Programa

Semana 1 y 2

Reconocimiento de la realidad lingüística del Perú. Lengua, cultura y sociedad.

Reconocimiento de los sujetos de la comunicación: el rol que asume el autor del texto y el rol que le asigna a los lectores.

Objetivos:

1. Asumir el rol de lector que está dispuesto a conocer la identidad del autor del texto.
2. Asumir el rol de lector para determinar la intención comunicativa del autor: informar, describir, ordenar, narrar, prohibir, etc.
3. Asumir el rol de lector para determinar el contexto o la situación comunicativa en que se ubica el texto.

Contenidos:

1. Análisis de la introducción del texto.
2. Esquemas de contenido para ubicar la idea principal en un párrafo.
3. Clases de párrafos (introducción, desarrollo y conclusión).

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Lectura individual de la introducción de un texto
3. Método cooperativo para la discusión grupal sobre la idea principal del texto
4. Desarrollo de una práctica dirigida grupal (3 miembros)
5. Exposición grupal

Evaluación

1. Práctica calificada con preguntas de respuestas múltiples.

Semana 3

Objetivos:

1. Determinar la estructura textual del texto expositivo.
1. Jerarquización de las ideas del texto. Determinación de la idea global del texto

2. Determinación de las ideas principales y las ideas secundarias.

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Subrayado con colores distintos de las ideas principales y secundarias.
3. Método cooperativo para determinar la idea global del texto.
4. Método cooperativo para el ordenamiento de párrafos en forma secuencial y coherente.

Evaluación

1. Práctica calificada con preguntas de respuestas múltiples.

Semana 4

Objetivos:

1. Determinar esquemas expositivos
2. Aplicar macrorreglas de la estructura textual

Contenidos:

1. Reconocimiento de los diferentes textos expositivos organizados en forma de fases o estadios, enumerativos, comparación y contraste, problema-solución, causas y consecuencias y descriptivo.
2. Omisión de información trivial que no altera el significado general del texto. Selección de la información pertinente y necesaria para la comprensión del texto. Generalización de la información tomando las ideas más sencillas que expresen de manera global el contenido del texto. Integración de la información de manera coherente.

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Trabajo individual para el análisis comparativo de los diferentes textos expositivos.
3. Método cooperativo para resolver una práctica dirigida de selección de información pertinente.

Evaluación

Práctica de expresión oral

Semana 5

Objetivos:

1. Identificar el género discursivo

Contenidos:

1. Identificación de los géneros académico, científico, periodístico, jurídico, pedagógico, académico filosófico, académico investigativo, económico, difusión científica, reseña, información general.
2. Marcas distintivas mediante el uso de los marcadores textuales.
3. Marcas distintivas mediante el uso de léxico técnico o especializado

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Método cooperativo para la determinación de los géneros discursivos.

Evaluación

Práctica calificada

Semana 6

Objetivos:

1. Reconocer la cohesión gramatical en el texto
2. Reconocer las diferentes clases de léxico

Contenidos:

1. Concordancia temporal en oraciones compuestas
2. Coherencia de género y número en secuencias oracionales
3. Identificación del sentido de los conectores (marcadores textuales), los signos de puntuación y los casos de deixis.
4. Reconocimiento de léxico formal, académico, coloquial.

5. Reconocimiento de la impropiedad y redundancia léxica.

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Método cooperativo

Evaluación

Práctica

Semana 7

Objetivos:

1. Reconocer el esquema canónico de la narración

Contenidos:

1. Identificación del contexto social del cuento
2. Determinación de la situación inicial del cuento
3. Determinación del momento de la complicación del cuento
4. Identificación de las acciones principales
5. Reconocimiento del desenlace y la moraleja del cuento.

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Lectura individual del cuento
3. Método cooperativo para la elaboración del esquema del cuento

Evaluación

Práctica de expresión oral

Semana 8

Objetivos:

1. Reconocer la situación de la comunicación

Contenidos:

1. Determinación del tema central del cuento
2. Identificación del rol asumido por el autor del cuento
3. Reconocimiento de su intención comunicativa
4. Determinación de la situación comunicativa (el contexto o las circunstancias en que se produjo el texto).

Método y procedimiento

1. Uso de los conocimientos previos para el aprendizaje significativo
2. Método cooperativo para determinar la situación de la comunicación.

Evaluación

Práctica de expresión oral.

Práctica de expresión escrita

Anexo 2

PRETEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

El presente es un Test para medir los resultados de la aplicación de un Programa de Intervención. La primera parte del test es microestructural y evalúa aspectos lingüísticos relacionados con el reconocimiento del uso adecuado de los conectores, los signos de puntuación y el léxico adecuado. La segunda parte del test evalúa la comprensión de textos en diferentes dimensiones relacionadas con aspectos discursivos y textuales.

El primer texto ha sido extraído del libro a nivel universitario. El segundo texto fue tomado de un libro de educación secundaria. El tercer texto fue extraído de internet. La razón de su elección es porque resulta novedoso, teniendo en cuenta el contexto diferente del nuestro, para asegurarnos de alguna manera que nadie conozca el cuento y pueda cumplirse con el objetivo de la evaluación.

CONECTORES

Marque la alternativa que completa adecuadamente el sentido de la oración.

1. José estudia periodismo _____ su hermano prefiere las ciencias.
a. Por otro lado *b. en cambio c. así d. aunque
2. Demostró su hipótesis, _____ debió ser más explícito.
*a. Aunque b. por eso c. en consecuencia d. o sea
3. El concepto de “valor” requiere ser revisado, _____, analizado con criterio.
a. Entonces *b. es decir c. por tanto d. en consecuencia
4. Dejen sus mochilas en el mostrador, _____, no olviden portar sus DNI.
a. Por eso b. más aún * c. asimismo d. con que

COHERENCIA

5. La marque la opción que presenta correcta concordancia temporal.
a. Si podría, me iría de viaje.
b. Estudiando es que lograré aprobar.
c. Le regaló una caja conteniendo chocolates.
d. El audio y sonido funciona perfectamente. *
6. Seleccione la alternativa que presenta adecuada concordancia de género y número.
a. En el concierto, hubieron muchos asistentes.
b. La mamadera o biberón fueron esterilizados.
c. Fue una difícil prueba teórica práctica.
d. Limpiaron los pisos primero y segundo. *

LÉXICO

7. Seleccione la alternativa que muestra un léxico adecuado.
a. Él prevee de lo necesario para su familia.

- b. El abono de oveja hiede en el jardín. *
 - c. En Europa, neva mucho en invierno.
 - d. El zapato nuevo le apreta demasiado.
8. Marque la opción que evidencia un léxico preciso.
- a. Pedro resolvió el problema. *
 - b. Tienes una cosa en el ojo.
 - c. Rosa hace su cama temprano.
 - d. El dejó el dinero en el banco.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

9. Marque la opción con el uso correcto de la *coma*.
- a. Quiero presentarles a, Pepe, mi hermano menor.
 - b. Ven, Carmen para que hablemos del colegio.
 - c. La Habana, capital de Cuba, es una ciudad antigua.*
 - d. Cuando, desperté recordé que era sábado.
10. Indique la alternativa en la cual se ha usado correctamente el *punto y coma*.
- a. Tiberio gobernó Roma; Alejandro, Macedonia. *
 - b. María es abogada; Luisa será enfermera.
 - c. Tuvo buenas oportunidades; pero lo desaprovechó.
 - d. Jorge asistió a la reunión; aunque se encontraba cansado.
11. Marque el enunciado donde **NO** se han empleado adecuadamente los *dos puntos*.
- a. “Que no sabemos lo que nos pasa: eso es lo que nos pasa”. (Ortega y Gasset)
 - b. Hay una fuerza motriz más poderosa que la electricidad: la voluntad.

- c. El profesor le dijo que: estudiara los conceptos básicos de matemáticas. *
- d. Quiroga cultivó diversos géneros literarios: periodismo, crítica y novela.

12. Marque el enunciado con el uso incorrecto de la *coma*.

- a. Tomás, el amigo de José, viajó al Cuzco.
- b. Todos, excepto Julio, salgan al recreo.
- c. Puedes ir a la fiesta, pero regresas temprano.
- d. Podrán ver la obra, no obstante deben, esperar.*

13. Señale la opción que presenta uso incorrecto del *punto y coma*.

- a. Jorge va por la derecha; Susana, por la izquierda.
- b. Pueden irse a casa; ya no hay nada que hacer.
- c. Le dijo; cástate y serás muy feliz.*
- d. Estoy feliz; ahora puedo descansar tranquilo.

14. Indique la alternativa con el uso incorrecto de los *dos puntos*.

- a. Perdió sus ahorros: no podrá viajar.
- b. Asegúrate de: apagar la luz y asegurar la puerta.*
- c. Ganó las elecciones: será el próximo presidente.
- d. Estimado profesor: / Me dirijo a ustedes para...

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

TEXTO 1

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

Estudia el aire que respiramos, el alimento que consumimos. Los líquidos que consumimos, etc.

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

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

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

(Texto adaptado, tomado de Química de Raymond Chang. 2007. McGraw-Hill Companies, Inc. México D.F. [Traducción de Chemistry de Raymond Chang. 2007. México D.F.]

15. El mejor título para el texto sería
 - a. La química y su objeto de estudio. *
 - b. La fundamentación científica de la química.
 - c. La investigación química.
 - d. El conocimiento científico.

16. En el caso de adjudicar la autoría del texto a una sola persona, este sería necesariamente un
 - a. Pedagogo.
 - b. Químico investigador. *
 - c. Físico.
 - d. Matemático

17. La intención del autor es
 - a. Persuadir al lector para estudiar química.
 - b. Convencer sobre la importancia de la química.
 - c. Informar sobre los aspectos de la química. *
 - d. Narrar acerca de la relevancia de la química.

18. En cuanto a la organización del discurso, este corresponde a un modo
- Narrativo
 - expositivo*
 - descriptivo
 - argumentativo
19. Una idea principal del texto es
- La materia incluye todo lo intangible
 - La química se apoya en los fundamentos matemáticos. *
 - Los sistemas químicos se pueden definir en forma exacta.
 - Se necesita conocer las reacciones químicas de los seres vivos.
20. El esquema de organización del texto es
- Enumerativo.
 - Problema-solución
 - Comparación y contraste
 - Descriptivo *
21. El texto va dirigido a
- Docentes en general
 - Investigador recopilador de información
 - Alumnos de ciencias. *
 - Especialista en procesos químicos.
22. El género discursivo del texto es
- Académico-filosófico.
 - Divulgación científica.
 - Reseña.
 - Académico científico. *
23. El pronombre “se” del renglón 6 se refiere a
- la ciencia central.*
 - química.
 - fundamentos matemáticos.
 - fundamentos físicos.
24. En el texto una información secundaria que puede omitirse es
- La materia incluye, a su vez, todo lo intangible.
 - La química toca todo aspecto de la vida.

- c. Cuyos principios se fundamentan mediante los procesos químicos.*
- d. El conocimiento científico es como una esfera en expansión.

TEXTO 2

Hace al menos 2000 millones de años, debido a cambios fortuitos (mutaciones) en su composición genética, algunas células adquirieron la capacidad de aprovechar la energía de la luz solar. Estas células combinaban las moléculas inorgánicas simples – dióxido de carbono y agua- para formar moléculas orgánicas más complejas como la glucosa. En el proceso de fotosíntesis, esas células captaban una pequeña fracción de la energía de la luz solar y la almacenaban como energía química en dichas moléculas orgánicas complejas. Puesto que podían explotar esta nueva fuente de energía sin hacer frente a competidores, las primeras células fotosintéticas llenaron los mares, liberando oxígeno como producto. El oxígeno libre, que era un nuevo elemento en la atmósfera, resultaba dañino para muchos organismos. No obstante, la infinita variación ocasionada por errores genéticos aleatorios finalmente produjo algunas células que sobrevivían en presencia de oxígeno y, posteriormente, las células utilizaban el oxígeno para “descomponer” la glucosa en un nuevo y más eficiente proceso: la respiración celular.

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

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

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

(adaptación de Biología : La vida en la Tierra. de Teresa Audersirk, Gerald Audersick y Bruce E. Byers. Pearson Education Inc. octava edición. 2008 [Traducción de Biology: Life on earth with physiology. Teresa Audersirk, Gerald Audersick & Bruce E. Byers. Pearson Education Inc. Eight edition. 2008])

25. El mejor título para el texto sería
- Origen de la fotosíntesis.
 - Los azúcares producidos por fotosíntesis.
 - Definición de la fotosíntesis? *
 - Descomposición de las moléculas.
26. En el caso de adjudicar la autoría del texto a una sola persona, este sería necesariamente un
- Pedagogo.
 - Químico investigador.
 - Físico.
 - Biólogo. *
27. La intención del autor es
- Comunicar al lector sobre el concepto de la fotosíntesis. *
 - Persuadir al lector sobre la importancia de la química.
 - Describir la fórmula de la fotosíntesis.
 - Relatar sobre el proceso de la química.
28. En cuanto a la organización del discurso, este corresponde a un modo
- narrativo
 - descriptivo
 - argumentativo
 - expositivo *
29. Una idea principal del texto es
- Las primeras células fotosintéticas llenaron los mares, ríos y lagos.
 - La luz solar proporciona energía a toda vida sobre la Tierra.
 - A partir de CO_2 y H_2O la fotosíntesis se convierte en energía química. *
 - El elemento nuevo u oxígeno libre era dañino para muchos organismos.
30. El esquema de organización del texto es
- Enumerativo.
 - Fases o estadios. *
 - Comparación y contraste
 - Descriptivo.

31. El texto va dirigido a un
- Docente investigador.
 - Estudiante de una clase de biología.*
 - Usuario de textos de difusión.
 - Especialistas en biología.
32. El género discursivo del texto es
- Académico-filosófico.
 - Divulgación científica.
 - Pedagógico. *
 - Académico científico.
33. La palabra **es** del cuarto renglón del segundo párrafo se refiere a
- el oxígeno
 - la fotosíntesis. *
 - respiración celular.
 - formas de vida.
34. En el texto, una información secundaria que puede omitirse es
- Algunas células adquirieron la capacidad de aprovechar la energía.
 - El oxígeno libre resultaba dañino para muchos organismos.
 - La luz solar proporciona energía a prácticamente toda vida sobre la Tierra.
 - El oxígeno del aire que respiramos es producto de la fotosíntesis.

TEXTO 3

Cuento

Anton

Chejov

Ilia Sergeich Peplov y su mujer, Cleopatra Petrovna, escuchaban junto a la puerta con gran ansiedad. Al otro lado, en la pequeña sala, se desarrollaba, al parecer, una escena de declaración amorosa. Su hija Nataschenka se comprometía en aquel momento con el profesor de la Escuela Provincial, Schupkin.

-Parece que pica -murmuraba Peplov, temblando de impaciencia y frotándose las manos-. Mira, Petrovna... Tan pronto como empiecen a hablar de sentimientos, descuelgas la imagen

de la pared y entramos a bendecirlos... Quedarán cogidos. La bendición con la imagen es sagrada e irrevocable... Ni aunque acuda al juzgado podrá ya volverse atrás.

Al otro lado de la puerta estaba entablado el siguiente diálogo:

□ ¡Nada de su carácter!... □ decía Schupkin, frotando una cerilla en sus pantalones a cuadros para encenderla-. Le aseguro que yo no fui quien escribió las cartas.

□ ¡Vamos no diga!... ¡Como si no conociera yo su letra! □ reía la damisela lanzando grititos amanerados y mirándose al espejo a cada momento-. La reconocí en seguida. ¡Y qué cosa tan rara!... ¡Usted, profesor de caligrafía y haciendo esos garrapatos!... ¿Cómo va usted a enseñar a escribir a otros si escribe usted tan mal?...

-¡Hum!... Eso no significa nada, señorita. En el estudio de la caligrafía lo principal no es la clase de letra..., lo principal es mantener sujetos a los alumnos. A uno se le pega con la regla en la cabeza..., a otro se le pone de rodillas... ¡Pero la escritura! ¡Pchs!... ¡Eso es lo de menos!... Nekrasov era un escritor y daba vergüenza ver cómo escribía. En sus obras completas viene una muestra, ¡qué muestra!, de su caligrafía.

-Sí..., pero aquel era Nekrasov, y usted es usted... -un suspiro-. ¡A mí me hubiera encantado casarme con un escritor! ¡Se hubiera pasado el tiempo haciéndome versos!

-También yo puedo hacerle versos si lo desea.

-¿Y sobre qué sabe usted escribir?

-Sobre el amor..., sobre los sentimientos.... ¡Sobre sus ojos!... Cuando los lea usted se quedará asombrada. ¡Le harán verter lágrimas! Dígame: ¿si yo le escribiera unos versos llenos de poesía me daría a besar su manecita?

-¡Vaya una tontería!... ¡Ahora mismo si quiere! Bésela.

Schupkin se levantó de un brinco y con ojos que parecían prontos a saltársele apretó sus labios sobre la mano gordezuela que olía a jabón de huevo.

-¡Descuelga la imagen! -dijo apresuradamente Peplov, dando un codazo a su mujer, palideciendo de emoción y abrochándose los botones de la chaqueta-. ¡Anda, vamos! -y sin perder un segundo abrió la puerta de par en par-. ¡Hijos! -balbució, alzando las manos y con lágrimas en los ojos-. ¡Que el Señor los bendiga! ¡Hijos míos!... ¡Vivan! ¡Sean fructíferos y multiplíquense!...

-¡Yo!... ¡También yo los bendigo! -dijo la madre, llorando de felicidad-. ¡Sean dichosos, queridos míos! ¡Oh!... -prosiguió, dirigiéndose a Schupkin-. ¡Me arrebató usted mi único tesoro!... ¡Quiera a mi hija! ¡Mímela!...

La boca de Schupkin se abrió de asombro y de susto. El asalto de los padres había sido tan inesperado y tan atrevido que no podía pronunciar una sola palabra.

«Me han cogido... Me han cogido... -pensó, preso de espanto-. Te ha llegado el fin, hermano... Ya no te escaparás...» Y sumisamente presentó su cabeza, como diciendo: «¡Tómenla..., estoy vencido!»

-¡Los... ben..., bendigo... -prosiguió el padre; y empezó a llorar también-.

¡Natascheñka!... ¡Hija mía!... ¡Ponte a su lado!... ¡Petrovna, trae la imagen!

Pero en aquel momento el llanto del padre cesó y su rostro se alteró con furia.

-¡Zoquete!... ¡Cabeza hueca! -dijo, dirigiéndose con enfado a su mujer-. ¿Es ésta acaso la imagen?...

-¡Ay, Dios mío!... ¡Virgen Santísima!...

¿Qué había ocurrido?... El profesor de caligrafía levantó temerosamente los ojos y se vio salvado. En su precipitación, la madre había descolgado equivocadamente de la pared el retrato del literato Lajechnikov. El viejo Peplov y su esposa Cleopatra, con él entre las manos, no sabían en su **azoramiento** qué hacer ni qué decir. El profesor de caligrafía aprovechó el momento de confusión y huyó velozmente.

(Adaptación del cuento «Qué mala suerte» de Antón Chejov. Tomado de <http://ciudadseva.com/texto/mala-suerte/>)

35. El mejor título para el cuento es
- El matrimonio conservador.
 - La equivocación. *
 - La boda.
 - Planes de boda.
36. El contexto donde se desarrolla el cuento es
- en el ambiente de una familia desunida.
 - En el siglo XXI.
 - dentro de una familia conservadora.*
 - en el ambiente de una familia atea.
37. El cuento se inicia cuando
- Sergeich Peplov y su esposa Petrovna escuchaban detrás de la puerta.*
 - Nataschenka se comprometía con el profesor Schupkin.
 - Sergeich Peplov planea descolgar una imagen de la pared.
 - Peplov angustiado se frotaba las manos.
38. La historia empieza a complicarse cuando

- a. llega de visita el profesor Schupkin.
- b. el profesor intenta besar a Natashchenka.
- c. los padres traman el compro
- d. miso de su hija con el profesor.*
- e. Natashchenka le increpa al profesor Schupkin.

39. La intención del autor es

- a. ridiculizar la intervención de los padres en la decisión personal de su hija.*
- b. contar la historia de la vida familiar de unos padres preocupados.
- c. informar sobre las costumbres de los compromisos familiares en el pasado.
- d. enseñar sobre los estilos de galanteo de los jóvenes rusos.

40. La palabra *irrevocable*, en el texto, significa que

- a. no se puede posponer.
- b. se puede renunciar.
- c. no es impostergable.
- d. no se puede evitar.*

41. Una acción determinante del desenlace se produce cuando

- a. los padres de Nataschenka ingresan sorpresivamente en la sala.
- b. lo padres empezaron a llorar.
- c. la madre había descolgado por error otra imagen. *
- d. Schupkin sale corriendo de la sala.

42. El autor del cuento es un narrador

- a. observador. *
- b. protagonista.
- c. personaje secundario.
- d. en segunda persona.

43. El término *azoramiento* del penúltimo renglón puede ser reemplazado por la palabra

- a. cobardía.
- b. temor.
- c. confusión. *
- d. valentía.

44. El cuento termina cuando el profesor
- El profesor llega a comprometerse con Nataschenka.
 - El profesor se siente atrapado en la casa de Nataschenka.
 - Peplov y su esposa se sintieron confundidos.
 - El profesor se vio librado del compromiso.*

ANEXO 3

POSTEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

CONECTORES

Marque la alternativa que completa adecuadamente el sentido de la oración.

- Esos jóvenes son vegetarianos, _____ a veces comen pescado.
a. Por otro lado b. en cambio c. así d. aunque*
- Hoy no hay clases _____ puedo descansar unos minutos más.
a. con que b. conque* c. pues d. o sea
- La comunicación es no verbal, _____ se realiza con señales.
a. entonces b. por eso c. es decir* d. por tanto
- Sin educación no hay tecnología, _____ se necesita una política de Estado.
a. por eso* b. más aún c. asimismo d. sin embargo

COHERENCIA

- Marque la opción que presenta correcta concordancia temporal.
a. Tenía fe en sus compañeros, aunque algunos lo hayan traicionado.
b. Confiaba en su amigo Luis, a pesar de que haya problemas con él.
c. Llovía durante la noche, cuando sufría un accidente de tránsito.
d. La jueza Llosa se presentó donde la víctima había sido enterrada.*
- Seleccione la alternativa que presenta adecuada concordancia.
a. Han habido manifestaciones públicas en estos días.
b. Hubo violencia, lo cual dieron origen a funestos hechos.

- c. El batallón recién llegado se va a proveer de armas. *
- d. Dijo que en las provincias hacen mucho frío en la noche.

LÉXICO

7. Seleccione la alternativa que muestra un léxico adecuado.

- a. Al peligroso delincuente le infringieron una golpiza.
- b. El joven estadounidense nuevamente infringió la ley.*
- c. Señora, esta es una medicina inicua, puede tomarla.
- d. La explicación esotérica del proyecto aclaró las dudas.

8. Marque la opción que presenta un léxico preciso.

- a. Echa la sustancia en el matraz.
- b. Hace los problemas de matemáticas.
- c. El pasajero abordó el ómnibus.*
- d. Ella piensa en la misma cosa.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

9. Marque la opción donde se emplea la coma correctamente.

- a. Compró un pan, mantequilla y una gaseosa, y salió corriendo. *
- b. De regreso a Lima, Luis visitó a su familia, parientes, y amigos.
- c. Me parece que no es de Tarma, pero creo que, trabaja allí.
- d. A la una en punto, Julieta se va a almorzar, luego, regresará.

10. Indique la alternativa en la cual se ha usado correctamente el *punto y coma*.

- a. Alberto trabajó horas extras; sin embargo; no le dieron mérito.
- b. El hijo, también, quiere ser médico; aunque el padre se oponga. *
- c. Kina Malpartida es campeona de box; Sofía, logró triunfar en surf.
- d. Los alpinistas llegaron a la cima; pero el descenso fue accidentado.

11. Marque el enunciado donde **NO** se han empleado adecuadamente los *dos puntos*.

- a. Ya lo dijo Descartes: “Pienso, luego existo”.
- b. No resolvió las prácticas: desaprobó el curso.
- c. Llueve mucho esta noche: me quedaré en casa.
- d. Su trabajo es: leer, corregir y calificar. *

12. Indique el enunciado donde se utiliza correctamente la *coma*.

- a. Ya sabes, te repito que a buen entendedor pocas palabras.*
- b. Sorprenderse, extrañarse, es comenzar a entender las cosas.
- c. Cuando Julio regresó de la escuela tuvo que, hacer sus tareas.
- d. Si tienes, problemas no te preocupes, si no los tienes es igual.

13. Señale la opción que presenta uso **incorrecto** del *punto y coma*.

- a. La memoria es como el mal amigo; cuando más falta te hace, te falla.
- b. Jóvenes, pueden irse a casa; por ahora, no hay nada que hacer.
- c. Alejandro le dijo a su hermano; cástate y serás muy feliz. *
- d. Estoy más tranquila; cuando me llamó, dijo que estaba bien.

14. Indique la alternativa con el uso correcto de los *dos puntos*.

- a. Ortega y Gasset dijo: “La claridad es la cortesía del filósofo”.*
- b. Jorge dijo que definitivamente se irá de viaje a: España.
- c. Carla compró: frutas, verduras y menestras, iba a cocinar.
- d. Estimado Carlos / Me dirijo: a usted para informarle que...

TEXTO 1

En 1895, el físico alemán Wilhelm Röntgen observó que cuando los rayos catódicos incidían sobre el vidrio y los metales, hacían que estos emitieran unos rayos desconocidos. Estos rayos muy energéticos eran capaces de atravesar la materia, oscurecían las placas fotográficas, incluso cubiertas, y producían fluorescencia en algunas sustancias. Debido a que estos rayos no eran desviados de su trayectoria por un imán, no podían contener partículas con carga, como los rayos catódicos, Röntgen les dio el nombre de rayos X, por su naturaleza desconocida.

Poco después del descubrimiento de Röntgen, Antoine Becquerel, profesor de física en París, empezó a estudiar las propiedades fluorescentes de las sustancias. Accidentalmente encontró que algunos compuestos de uranio oscurecían las placas fotográficas cubiertas, incluso en ausencia de rayos catódicos. Al igual que los rayos X, los rayos provenientes de los compuestos de uranio resultaban altamente energéticos y no los desviaba un imán, pero diferían de los rayos X en que se emitían de manera espontánea, Maria Curie, discípula de Becquerel, sugirió el nombre de radioactividad para describir esta emisión espontánea de partículas o radiación. Desde entonces se dice que un elemento es radioactivo si emite radiación de manera espontánea.

La desintegración de las sustancias radioactivas, como el uranio, produce tres tipos de rayos diferentes. Dos de estos rayos son desviados de su trayectoria por placas metálicas con cargas opuestas. Los rayos alfa (α) constan de partículas cargadas positivamente, llamadas partículas α , que se apartan de la placa con carga positiva. Los rayos beta (β), o partículas β , son electrones que se alejan de la placa con carga negativa. Un tercer tipo de radiación consta de rayos de alta energía, llamados rayos gamma (γ). Al igual que los rayos X, los rayos γ no presentan carga y no les afecta un campo externo.

Gracias al descubrimiento de las diferentes propiedades de estos rayos, los científicos, en la actualidad, pueden explicar diversos fenómenos que antes no se podían hacer.

(Texto adaptado, tomado de Química de Raymond Chang. 2007. McGraw-Hill Companies, Inc. Mexico D.F. [Traducción de Chemistry de Raymond Chang. 2007. México D.F.]

15. El mejor título para el texto sería
 - a. La radiación.
 - b. La radioactividad.*
 - c. La investigación radioactiva.
 - d. El uranio.

16. En el caso de adjudicar la autoría del texto a una sola persona, este sería necesariamente un
 - a. biólogo investigador.
 - b. químico investigado.*
 - c. matemático puro.
 - d. físico pedagogo.

17. De la lectura del texto se puede inferir que la intención del autor es
 - a. convencer al lector para estudiar las sustancias radioactivas.
 - b. ayudar a dilucidar sobre la importancia de los rayos X y el uranio.
 - c. contar acerca del descubrimiento de los rayos X y la radioactividad. *
 - d. tratar acerca de la relevancia de los rayos X y el uranio para la ciencia.

18. En cuanto a la organización del discurso del tercer párrafo, corresponde a un modo
 - a. narrativo.
 - b. expositivo.

- c. descriptivo.*
- d. argumentativo.

19. Una idea principal del texto es
- a. El descubrimiento de los rayos α , β y γ permiten explicar otros fenómenos.*
 - b. Antoine Becquerel estudió las propiedades fluorescentes de las sustancias
 - c. María Curie sugirió el nombre de la radioactividad.
 - d. El físico Röntgen estudió los rayos catódicos.
20. El esquema de organización del texto es
- a. Enumerativo.
 - b. Problema-solución
 - c. Comparación y contraste
 - d. Fases o estadíos *
21. El texto va dirigido, especialmente, a
- a. alumnos del primer año de ciencias básicas de la universidad.
 - b. alumnos del primer año de letras de la universidad.
 - c. alumnos de quinto año de educación secundaria. *
 - d. científicos especialistas en química.
22. El género discursivo del texto es
- a. académico-filosófico.
 - b. investigación científica.
 - c. reseña científica.
 - d. pedagógico. *
23. La palabra “se” resaltada en el último párrafo se refiere a
- a. partículas alfa. *
 - b. rayos alfa.
 - c. placa.
 - d. carga positiva.
24. En el texto una información secundaria que puede omitirse es
- e. La desintegración del uranio produce tres tipos de rayos diferentes.
 - f. Los compuestos del uranio son radioactivos.

- g. Wilhem Röntgen descubrió los rayos X.
- h. Los rayos X son capaces de atravesar la materia. *

TEXTO 2

El acero, con excepción de algunos tipos especiales, puede ser endurecido por calentamiento a temperatura elevada y rápido enfriamiento posterior (temple). Vuelve a su estado blando si se enfría lentamente. Es cierto que cada acero requiere su temperatura particular de calentamiento para temple, pero otras experiencias (José Apraiz Barreiro, 1971) muestran que, la temperatura para conseguir el máximo de endurecimiento es afectada, de manera regular, por el contenido de carbono en el acero. En los ensayos aquí presentados se estudia el comportamiento de cuatro aceros de enfriamiento rápido, empezando a temperaturas moderadas y continuando con **otros** progresivamente más elevadas, hasta que los aceros están endurecidos íntegramente; para cada temperatura se observan el cambio en dureza y también las variaciones estructurales que simultáneamente se producen en el acero. Se observa que la temperatura más baja de temple, para que se produzca endurecimiento, es aproximadamente la misma en los cuatro aceros (que contienen de 0,13 a 1,09 por 100 de carbono), pero que la temperatura para alcanzar el endurecimiento máximo varía regularmente con el contenido de carbono en el acero. Esto da lugar a la construcción de un diagrama hierro-carbono sencillo, pero muy útil.

Esto indica que existe una temperatura mínima de temple independiente del porcentaje de carbono. Sin embargo, la obtención del endurecimiento máximo, depende del porcentaje de carbono, es decir, a mayor porcentaje de carbono, mayor es el endurecimiento posterior al temple.

(Adaptación de Principios de tratamiento térmico de Grossman M.A.& Bain E.C. Traducción española de Editorial Blume. Madrid.1972. 1ra edición [Titulo original Principles of heat treatment. 1964 Grossman M.A.& Bain E.C.fifth edition])

25. El mejor título para el texto sería

- a. El temple del acero. *
- b. Porcentaje de carbono en del acero.
- c. La temperatura crítica de temple.
- d. El carbono en el acero.

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

- a. biólogo.
- b. químico investigador.
- c. físico investigador.
- d. metalurgista investigador. *

27. La intención del autor es
- describir las características del acero.
 - describir el proceso del temple. *
 - determinar las características del acero.
 - definir qué es el acero.
28. En cuanto a la organización del discurso, este corresponde a un modo
- narrativo
 - descriptivo *
 - argumentativo
 - expositivo
29. Una idea principal del texto es
- Ejemplificar sobre el tratamiento térmico del acero.
 - No todos los aceros se pueden temprar.
 - El endurecimiento del acero depende del contenido de carbono.
 - Explicar sobre el temple del acero. *
30. El esquema de organización del texto es
- Enumerativo.
 - Fases o estadíos.
 - Comparación y contraste
 - Descriptivo. *
31. El texto va dirigido a
- alumnos universitarios del primer año de ciencias.
 - alumnos universitarios del último año de ciencias. *
 - alumnos universitarios del primer año de letras.
 - alumnos de quinto de educación secundaria.
32. El género discursivo del texto es
- académico-filosófico.
 - divulgación científica.
 - pedagógico.
 - académico científico.*
33. La palabra **otros** del décimo renglón se refiere a
- temperaturas moderadas.
 - temperaturas elevadas. *
 - cuatro aceros.
 - los ensayos.

34. En el texto, una información secundaria es
- la explicación acerca de las condiciones adecuadas para el temple.
 - la descripción acerca del endurecimiento del acero.
 - la explicación sobre las variaciones estructurales del acero.*
 - el temple consiste en calentar y enfriar el acero.

TEXTO 3

-¡Basta! ¡Ya no vuelvo a beber!... Es hora de trabajar sin tregua.

Luego de tales razonamientos, el jefe del tren, Podtiaguin, siente un deseo invencible de trabajar. Son las dos de la madrugada, mas, a pesar de la hora, despierta a los conductores y va con ellos por los vagones para revisar los boletos.

-¡Los boletos! -exclama alegremente.

Los viajeros, semidormidos en la penumbra, le pasan sus boletos.

-¡Su boleto! -dice Podtiaguin a un pasajero de segunda clase, hombre flaco envuelto en una manta.

-¡Su boleto! -El hombre flaco no contesta, duerme profundamente. El jefe del tren le repite:

-¡Su boleto! -El pasajero abre los ojos y se fija, con pavor, en Podtiaguin.

-¿Qué? ¿Quién?

-¿No me ha oído? ¡Su boleto!

-¡Dios mío! -gime el hombre flaco-. ¡Padezco de reuma! Tres noches de insomnio... He tomado morfina para dormirme y Ud. me pide los boletos. Si supiera lo que me cuesta dormir, no vendría a molestarme... ¿Para qué necesita mi boleto?

Podtiaguin reflexiona y decide ofenderse.

-¡No grite usted aquí! ¿Estamos acaso en una taberna?

-En una taberna la gente es más humana -contesta el pasajero tosiendo-. Viajé por países extranjeros y nadie me ha pedido el boleto, y aquí me lo piden a cada momento.

-En tal caso lárguese al extranjero.

-¡Eso es una estupidez! ¡No basta con tener que soportar el calor y las corrientes de aire, hay que soportar también ese formulismo!... ¿Para qué necesita los boletos?

-Oiga, caballero -exclama Podtiaguin-; si no deja de gritar y molestar a los demás pasajeros, me veré obligado a hacerlo bajar en la primera estación.

-¡Es intolerable! -murmuran los demás pasajeros-. Déjelo en paz...

-Pero si es el caballero, quien me insulta -replica Podtiaguin-. Yo cumplo con mi deber... Pueden preguntarle al jefe de estación...

Podtiaguin encoge los hombros y se aleja. Al principio se siente ofendido, pero después siente remordimientos.

"Tienen razón; no tenía por qué despertar al enfermo. Pero ellos no saben que ese es mi trabajo."

Siguiente estación. En el coche de segunda clase entra Podtiaguin con el jefe de estación.

-Este caballero piensa que no tengo derecho a pedir el boleto. Le ruego, señor jefe, que le aclare si procedo por obligación o por pasar el rato. ¡Caballero! -prosigue Podtiaguin dirigiéndose al hombre flaco-. ¡Caballero!, si no me cree pregúntele al jefe de estación...

El enfermo salta como picado por una avispa, abre los ojos y muestra una cara **compungida**.

-¡Dios mío! ¡He tomado el segundo polvo de morfina, que me calmó; y otra vez el boleto!...

-Pregúntele al jefe, y verá usted entonces si tengo derecho a pedir los boletos.

-¡Es insoportable! ¡Tome su boleto! ¡Le compraré otros cinco, pero déjeme morir en paz!

-¡Qué burla! -dice indignado un señor de uniforme militar-. ¡No puedo entender tanta insistencia!

-Déjelo -le dice el jefe de estación, tirando a Podtiaguin de la manga.

Podtiaguin se encoge de hombros y camina detrás del jefe.

-¿De qué sirve ser complaciente? Sólo para que el viajero se tranquilice llamé al jefe.

Siguiente estación. Parada de diez minutos. Podtiaguin está en la cantina. Se le acercan dos caballeros de uniforme militar que le dicen:

-¡Oiga usted, jefe del tren! Su proceder con el pasajero enfermo indigna a los pasajeros. Si no se disculpa, presentaremos nuestra queja ante su jefe de línea.

-¡Pero, caballeros, yo...

-No queremos más explicaciones.

-¡Está bien!... Le daré mis excusas.

Media hora más tarde, Podtiaguin se excusa ante el pasajero.

-¡Caballero! -le dice-. ¡Escúcheme!

El enfermo se estremece y salta. -¿Qué?

-Es que..., ¿cómo decirle?...

-¡Dios mío!... -grita el enfermo, llevándose la mano al corazón-. He tomado otro polvo de morfina.

-Pero...yo...

-Basta...; bajo en la primera estación... No puedo más... Me... muero...

-¡Es insoportable -exclama el público. ¡Tendrá usted que responder por sus insolencias!
¡Váyase!

Podtiaguin se marcha del vagón. En el coche de los empleados sentado a la mesa, piensa.
-¡Qué público! ¡Sea usted complaciente, conténtenlos! ¿Cómo se puede trabajar? Por eso es que uno se entrega a la bebida... Cuando uno no hace nada, se enojan con uno; si trabaja, igualmente se enfadan... Beberé una copita... Podtiaguin absorbe de golpe media botella de vodka, y no reflexiona ya más ni en el trabajo, ni en su obligación, ni en la honradez.

(Adaptación del cuento «Qué público» de Antón Chejov. Tomado de <http://ciudadseva.com/texto/mala-suerte/>)

35. El mejor título para el cuento es
- ¡Qué público! *
 - ¡Qué viaje!
 - El viaje en tren.
 - ¡Qué enfermo!
36. El contexto donde se desarrolla el cuento es
- en un tren moderno de turistas.
 - durante la Segunda Guerra Mundial.
 - durante un viaje dentro de un tren de pasajeros. *
 - en la ciudad en un tren eléctrico.
37. El cuento se inicia cuando
- Podtiaguin despierta a los conductores del tren a las 2 am.
 - Podtiaguin se va a revisar los billetes o boletos de los pasajeros.
 - Podtiaguin reflexiona sobre su trabajo y sus deberes. *
 - empieza el control de los billetes del tren.
38. La historia empieza a complicarse cuando
- los viajeros dormían en la penumbra del tren.
 - uno de los pasajeros se niega a mostrar su boleto. *
 - Podtiaguin le pide el billete a uno de los pasajeros.
 - Podtiaguin golpea en el hombro a un pasajero.
39. La intención del autor es
- describir las peripecias de un controlador de boletos.
 - ridiculizar los desaciertos de un controlador de boletos. *
 - contar las incidencias de un controlador de boletos.
 - informar sobre el trabajo de un controlador de boletos.

40. La palabra *compungida* del texto significa
- arrepentida.
 - delicada.
 - comprimida.
 - apenada.*
41. Una acción determinante del desenlace se produce cuando
- los pasajeros se solidarizan con el pasajero enfermo.
 - el pasajero enfermo decide finalmente bajar del tren.
 - Podtiaguen bebe media botella de vodka en el vagón.
 - Podtianguen intenta excusarse con el pasajero enfermo.*
42. El autor del cuento es un narrador
- protagonista.
 - observador.*
 - en segunda persona.
 - personaje secundario.
43. El término *formulismo* resaltado en el texto puede ser reemplazado por la palabra
- determinismo.
 - funcionalismo.*
 - formalismo.
 - financiero.
44. El cuento termina cuando
- Podtiaguen se olvida del problema bebiendo un vodka.*
 - Podtiaguen se marcha rápidamente del vagón de pasajeros.
 - Los pasajeros demandan a Podtiaguen a salir del vagón.
 - El pasajero enfermo solicita que le den agua con urgencia.

ANEXO 4

Tabla N° 8

Evaluación del pretest por parte de los jueces

Componentes	N.° de pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Conectores	1	1	1	1	1	1
	2	1	0	1	1	0
	3	1	0	1	0	1
	4	1	1	1	1	1
Coherencia	5	0	1	0	1	1
	6	1	1	1	1	1
Léxico	7	1	1	1	1	0
	8	1	0	1	1	0
Signos de puntuación	9	1	1	1	1	1
	10	1	0	0	0	0
	11	1	0	1	1	1
	12	1	1	1	1	1
	13	0	0	1	0	1
	14	1	1	1	1	0
Texto 1	15	1	1	0	1	1
	16	0	1	1	1	1
	17	1	1	1	1	1
	18	1	1	1	1	1
	19	1	1	0	1	1
	20	1	1	1	1	1
	21	1	1	0	0	0
	22	1	1	1	1	1
	23	1	1	1	1	1
	24	1	1	1	1	1
Texto 2	25	1	1	1	1	1
	26	0	1	1	1	1
	27	1	1	0	1	1
	28	1	1	1	1	1
	29	1	1	0	0	0
	30	1	1	1	1	1
	31	1	1	1	1	1
	32	1	1	1	1	1
	33	1	1	1	1	1
	34	1	1	0	1	1

Texto 3	35	1	1	0	1	1
	36	1	1	1	1	1
	37	1	1	1	1	1
	38	1	1	0	1	1
	39	1	1	1	0	1
	40	1	1	1	1	1
	41	1	1	1	1	0
	42	1	1	1	1	1
	43	1	1	1	1	1
	44	1	1	0	1	1

Tabla N° 9

Levantamiento de observaciones del Pretest

Componentes	N.º de pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Conectores	1	1	1	1	1	1
	2	1	1	1	1	1
	3	1	1	1	1	1
	4	1	1	1	1	1
Coherencia	5	1	1	1	1	1
	6	1	1	1	1	1
Léxico	7	1	1	1	1	1
	8	1	1	1	1	1
Signos de puntuación	9	1	1	1	1	1
	10	1	1	1	1	1
	11	1	1	1	1	1
	12	1	1	1	1	1
	13	1	1	1	1	1
	14	1	1	1	1	1
Texto 1	15	1	1	1	1	1
	16	1	1	1	1	1
	17	1	1	1	1	1
	18	1	1	1	1	1
	19	1	1	1	1	1
	20	1	1	1	1	1
	21	1	1	1	1	1
	22	1	1	1	1	1

	23	1	1	1	1	1
	24	1	1	1	1	1
Texto 2	25	1	1	1	1	1
	26	1	1	1	1	1
	27	1	1	1	1	1
	28	1	1	1	1	1
	29	1	1	1	1	1
	30	1	1	1	1	1
	31	1	1	1	1	1
	32	1	1	1	1	1
	33	1	1	1	1	1
	34	1	1	1	1	1
Texto 3	35	1	1	1	1	1
	36	1	1	1	1	1
	37	1	1	1	1	1
	38	1	1	1	1	1
	39	1	1	1	1	1
	40	1	1	1	1	1
	41	1	1	1	1	1
	42	1	1	1	1	1
	43	1	1	1	1	1
	44	1	1	1	1	1

Leyenda

1= adecuado

0= inadecuado

Tabla N°10

Evaluación del Postest por parte de los jueces

Esquivel Gonzales Inga Meneses

Llanto

Componentes	N.º de pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Conectores	1	1	1	1	1	1
	2	1	0	1	0	1
	3	0	1	1	1	1
	4	1	1	1	1	1
Coherencia	5	1	0	1	1	0
	6	1	1	1	1	1
Léxico	7	1	1	1	1	1
	8	1	1	1	1	1
Signos de puntuación	9	1	0		0	0
	10	1	1	1	1	1
	11	0	1	1	1	1
	12	1	1	1	1	1
	13	1	0	1	1	0
	14	1	1	1	1	1
	15	1	1	1	1	1
	16	1	1	1	1	1
Texto 1	17	1	0	0	0	0
	18	1	0	1	1	1
	19	1	1	1	1	0
	20	1	1	1	1	1
	21	1	1	1	1	1
	22	1	1	1	1	1
	23	1	1	1	1	1
	24	1	1	1	1	1
Texto 2	25	1	0	1	1	1
	26	1	1	1	1	1
	27	1	1	1	1	1
	28	1	1	1	1	1
	29	1	1	1	1	0
	30	1	1	1	1	1
	31	1	1	1	1	1
	32	1	1	1	1	1
	33	1	1	1	1	1

	34	1	1	0	0	0
Texto 3	35	1	1	1	0	0
	36	1	1	0	0	1
	37	1	1	1	1	1
	38	1	1	1	1	1
	39	1	1	1	1	1
	40	1	1	1	1	1
	41	1	1	0	1	1
	42	1	1	1	1	1
	43	1	adecuado	adecuado	adecuado	adecuado
	44	1	adecuado	adecuado	adecuado	adecuado

Tabla N° 11

Resultados de la segunda evaluación del Post test del Programa de Intervención

Componentes	N.° de pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
Conectores	1	1	1	1	1	1
	2	1	1	1	1	1
	3	1	1	1	1	1
	4	1	1	1	1	1
Coherencia	5	1	1	1	1	1
	6	1	1	1	1	1
Léxico	7	1	1	1	1	1
	8	1	1	1	1	1
Signos de puntuación	9	1	1	1	1	1
	10	1	1	1	1	1
	11	1	1	1	1	1
	12	1	1	1	1	1
	13	1	1	1	1	1
	14	1	1	1	1	1
	15	1	1	1	1	1
Texto 1	16	1	1	1	1	1
	17	1	1	1	1	1
	18	1	1	1	1	1
	19	1	1	1	1	1
	20	1	1	1	1	1
	21	1	1	1	1	1
	22	1	1	1	1	1
Texto 2	23	1	1	1	1	1
	24	1	1	1	1	1
	25	1	1	1	1	1

	26	1	1	1	1	1
	27	1	1	1	1	1
	28	1	1	1	1	1
	29	1	1	1	1	1
	30	1	1	1	1	1
	31	1	1	1	1	1
	32	1	1	1	1	1
	33	1	1	1	1	1
	34	1	1	1	1	1
Texto 3	35	1	1	1	1	1
	36	1	1	1	1	1
	37	1	1	1	1	1
	38	1	1	1	1	1
	39	1	1	1	1	1
	40	1	1	1	1	1
	41	1	1	1	1	1
	42	1	1	1	1	1
	43	1	1	1	1	1
	44	1	1	1	1	1