

Artículos Empíricos

Comprensión de textos expositivos según modalidad de presentación y condiciones de respuesta

Understanding of expository texts according to presentation modality and response conditions

Campomanes Bravo Jesús Edgard
jcampo39@yahoo.es

Fecha de recepción: 228 -05-2018 | Fecha de aceptación: 29-06-2018

Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9806-8083>

DOI: 10.32654/CONCIENCIAEPG.3-1.5

Resumen

Se reporta un estudio cuyo objetivo es identificar la diferencia en la comprensión de textos expositivos según la modalidad de presentación y condiciones de respuesta en un grupo de estudiantes.

El diseño del estudio es comparativo, debido a que se trata de comparar respuestas en un mismo grupo frente a dos modalidades de presentación del material. La muestra estuvo conformado por 80 estudiantes matriculados en la Facultad de Educación de la Universidad de Ciencias y Humanidades, 44 mujeres y 36 varones, y se utilizaron dos textos de divulgación científica, como material de comprensión.

Los resultados evidencian que hay diferencias significativas a favor de la presentación escrita, respuesta escrita, es decir, que los estudiantes logran comprender mejor el texto cuando este es presentado de forma escrita. Se concluye que la modalidad de presentación escrita es la más adecuada para que los lectores puedan comprender mejor un texto, debido a la disponibilidad que tiene con el material y al ritmo para comprenderlo. En la presentación oral, tiene que ir al ritmo del locutor y no hay vuelta que dar, una vez escuchado el texto.

Palabras clave: Comprensión, textos expositivos, modalidad de presentación, condiciones de respuesta.

Para referenciar este artículo:

Campomanes Bravo, J. (2018). Comprensión de textos expositivos según modalidad de presentación y condiciones de respuesta. REVISTA ConCiencia EPG, 3(1),73-82. doi: <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-1.5>

Summary

A study is reported whose objective is to identify the difference in the comprehension of expository texts according to the modality of presentation and response conditions in a group of students. The design of the study is comparative, because it is a question of comparing responses in the same group to two modalities of presentation of the material.

The sample consisted of 80 students enrolled in the Faculty of Education of the University of Sciences and Humanities, 44 women and 36 men, and two scientific dissemination texts were used as comprehension material.

The results show that there are significant differences in favor of the written presentation, written response, that is, that students can better understand the text when it is presented in written form. It is concluded that the modality of written presentation is the most adequate so that readers can better understand a text, due to the availability it has with the material and the rhythm to understand it. In the oral presentation, you have to go to the rhythm of the speaker and there is no turn to give, once you hear the text.

Keywords: Understanding, expository texts, presentation modality, response conditions.

Introducción

La forma en que comprendemos un texto sea oral o escrito, entraña dificultades que muchas veces tienen que ver con las propias características del texto y no con el conocimiento o interpretación del lector.

Un texto o un discurso supone siempre, como señalan De Vega, Díaz, y León (1999), una guía incompleta hacia el significado en el que el lector

debe ser capaz de construir una representación apropiada del mundo real o ficticio (Escudero, 2010; Molinari y Barreyro, 2006; Molinari, Burin, Saux, Irrazábal, Barreyro, Bechis, y Duarte, 2005).

En el proceso de comprensión, según afirma Gutierrez-Calvo y Carreiras (1993), las frases principales se pueden inferir con más probabilidad porque: a) los lectores tienen más conocimiento de los contenidos de las frases principales que de las secundarias antes de leer los textos, b) porque en los textos hay un mayor número de implicaciones explícitas para las frases principales, y c) porque en la macroestructura del texto que adquiere el lector, se almacena con más probabilidad las implicaciones de las frases principales que de las secundarias.

Una de las características importantes a conocer dentro de la comprensión del texto es la causalidad de los textos expositivos. Si la causalidad es uno de los pilares de nuestro sistema representacional (Morera, 2009) se debe a que regula la manera en que una situación o un acontecimiento dentro del texto influye para que ocurra otro acontecimiento.

Es decir, se refiere a la conexión causa-consecuencia entre dos eventos (Díaz, 2010) y causa-efecto entre los contenidos proposicionales dentro de un mismo texto (Piñero, 2001). Por ello, si las teorías sobre la comprensión del texto, asignan a la causalidad, un papel fundamental en el establecimiento de la coherencia (Zwaan y Radvansky, 1998), también se debe a que estas promueven la integración de dos cláusulas en una representación única, su comprensión se

basa en la activación de inferencias causales que vinculan los contenidos descritos en los enunciados a partir de las estructuras de conocimiento almacenados en la memoria a largo plazo, las cuales se activarían durante el proceso de comprensión (Millis, et al., 1995) y se proyectan al vincular causalmente unos eventos con otros, creando una representación coherente en la mente del lector sobre el significado del discurso (Singer, Harkness & Stewart, 1997).

Sin embargo, la comprensión en los tipos de textos tienen características muy diferenciadas: Por un lado, durante el texto escrito, la escritura y las actividades comunicativas están desprendidas de la situación cara a cara, por lo general son actividades silenciosas y solitarias, en el cual el ritmo comunicativo varía según el lector y las operaciones mentales que se activan también son de orden distinto.

Debido a su naturaleza no recíproca, depende en mayor grado de relaciones internas entre cohesión y coherencia, y es mediante estos procedimientos cuando el autor hace que su discurso sea explícito y comprendido (Martínez, 2001).

Por otro lado, en los textos orales, predominan las estructuras basadas en las inferencias causales para la consecución de objetivos; la existencia de estas conexiones es necesaria entre los hechos para la comprensión de la historia.

Es decir, el conocimiento del esquema de la historia permite al lector desarrollar las siguientes funciones: asociar las ideas que se encuentran en la narración con categorías tales como el escenario, el tema, el argumento

y el desenlace (León, 1986); reconocer las partes constituyentes de la historia, como el agente, la intención, el motivo, la situación o el instrumento, que pueden ser considerados como la base de las acciones que se desarrollan (Bruner, 1986; Trabasso, van den Broek & Suh, 1989); además, permite identificar la secuencia temporal de las acciones dentro de un guion (Schank, 1975).

Cuando estamos dispuestos a comprender un texto, debemos tener presente que existe una variedad y complejidad para su comprensión o interpretación, dado que no solamente deben establecerse relaciones sintácticas entre las palabras, sino relaciones semánticas entre los enunciados, a fin de derivar en una representación coherente (Barreyro y Molinari, 2005).

El establecimiento de estas relaciones involucra identificar el tipo de texto presente, realizar inferencias e identificar conexiones causales que provean explicaciones sobre cómo se ha producido un evento, o bien generar expectativas de sus posibles consecuencias (Escudero y León, 2007; León, 2003).

Finalmente, durante la comprensión de textos, la generación de inferencias es un elemento imprescindible, durante mucho tiempo, su rol en la comprensión ha dado credibilidad, soporte empírico y orientación metodológica, que nos han permitido ampliar el horizonte del estudio y evitar desviaciones en el planteamiento temático.

Por ello, es importante realizar estudios que evidencian, en qué modalidad, es mejor educar a los estudiantes.

Método

Participantes: en el estudio participaron 80 estudiantes matriculados en la Facultad de Educación de la Universidad de Ciencias y Humanidades, 44 mujeres y 36 varones. La edad promedio de los estudiantes es de 22 años. Estos estudiantes están cursando los dos últimos años de su carrera académica.

Instrumentos: Para este estudio se utilizó dos textos de divulgación científica los cuales fueron presentados a dos grupos de estudiantes en formato escrito y oral.

El primer texto es de Jesús Méndez titulado: las cartas del cáncer no están echadas, publicado del 07 de febrero del 2015. Y el segundo texto fue de Ana Hernando, titulado: programadores desde la más tierna infancia, publicado el 08 de mayo del 2015.

Procedimiento: La tarea de los estudiantes consistió en leer el texto y luego de terminar escribir todo lo que recordaban del texto y se repite con ambos grupos. El investigador presentó un texto para cada modalidad de presentación, de tal manera que en ambos casos fuera un material novedoso para cada estudiante y no tuviera conocimiento previo al respecto, al menos del material presentado.

La lectura duró aproximadamente 10 minutos y 10 minutos también de audio. Culminado esta etapa se procedió a la calificación asignando un puntaje 0,1 y 2, según el nivel de comprensión que reflejaba las respuestas de los estudiantes para cada uno de los 17 párrafos del texto.

Se le asignaba cero (0) si el estudiante no comprendía, ni de forma literal parte del texto o lo que había mencionado no correspondía con el texto.

Uno (1) si el estudiante comprendía algunas partes del texto, pero no necesariamente tal como estaba escrito.

Y se le asignaba dos (2) si el estudiante comprendía el párrafo de manera adecuada. Para el análisis descriptivo se utilizó el programa estadístico SPSS con el cual se analizó la frecuencia de cada muestra con respecto al nivel de comprensión de textos. Posteriormente se analizó la varianza de un factor (ANOVA)

Resultados

El estudio analizó el nivel de comprensión de textos de un grupo de estudiantes universitarios, presentados tanto en forma oral como escrita.

El cruce de las modalidades de presentación y de recuerdo de los subtextos generó una variable independiente de dos categorías o niveles: Presentación escrita – comprensión escrita; Presentación oral – comprensión escrita.

La variable dependiente fue la comprensión de textos escritos según la modalidad de presentación. Al tratarse de una variable independiente categórica y de una variable dependiente cuantitativa, la prueba estadística de elección fue el Análisis de varianza de un factor o de una vía (Clark-Carter, 2002).

Tabla 1

Descripción de la presentación oral del texto y respuesta escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	30	37,0	37,5	37,5
	Medio	50	61,7	62,5	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		81	100,0		

Cuando se realiza un análisis descriptivo sobre la comprensión del texto una cantidad significativa de los estudiantes presentan un nivel medio de comprensión mientras otro porcentaje, también importante,

no comprenden el texto o tienen dificultades para comprender. Es decir, cuando al estudiante se le presenta un material de manera oral y se le pide que escriba lo que ha comprendido, casi en su totalidad tienen dificultades en su comprensión.

Tabla 2

Comprensión del texto según la presentación escrita y respuesta escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	3,7	3,8	3,8
	Medio	72	88,9	90,0	93,8
	Alto	5	6,2	6,3	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		81	100,0		

Cuando el texto se presenta de manera escrita se aprecia que hay un avance significativo en la comprensión a diferencia de la presentación oral y comprensión escrita. Además, existen estudiantes que comprenden

muy bien el texto. Es decir, los estudiantes comprenden mejor cuando se le presenta un material de manera escrita y también se les solicita que escriban lo que han comprendido.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos según modalidad de presentación y respuesta

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error estándar	Desviación estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Presentación escrita respuesta escrita	80	1	3	2,03	,035	,317
presentación oral respuesta escrita	80	1	2	1,62	,054	,487
N válido (por lista)	80					

Los datos presentados en la tabla 3 indicaron que el grupo que trabajó bajo la condición Presentación escrita – recuerdo escrito realizó en promedio una mejor comprensión a diferencia del grupo que desarrolló la experiencia en la condición Presentación oral – Recuerdo escrito.

Asimismo, se observa también que en las condiciones de presentación oral de los

enunciados los promedios fueron más bajos que en las condiciones de presentación escrita.

Por otro lado, es de notar la performance muy pobre del recuerdo del total del texto. El promedio más elevado (2,03) representó el 3,00% del 100% de lo que se debería comprender.

Tabla 4

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Presentación escrita respuesta escrita	1,606 ^a	10	62	,126
Presentación oral respuesta escrita	3,739 ^b	10	62	,001

a. Los grupos con solo un caso se ignoran en el cálculo de la prueba de la homogeneidad de varianza para Presentación escrita respuesta escrita.

b. Los grupos con solo un caso se ignoran en el cálculo de la prueba de la homogeneidad de varianza para presentación oral respuesta escrita.

El resultado de la prueba de Levene presentado en la Tabla 4 permitió contrastar la hipótesis de que las varianzas poblacionales fueron iguales. Puesto que el nivel de significación estadística ($\text{sig.} = 0,126$) fue mayor que $0,05$, debíamos aceptar la hipótesis

de igualdad de varianzas y concluir que, en las poblaciones definidas por las dos condiciones de presentación y comprensión, las varianzas de estas fueron iguales. De esta manera quedó allanado el camino para el cálculo de la prueba F o Análisis de varianza (Clark-Carter, 2002).

Tabla 5

Prueba F o ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Presentación escrita respuesta escrita	Entre grupos	2,551	17	,150	1,723	,062
	Dentro de grupos	5,399	62	,087		
	Total	7,950	79			
presentación oral respuesta escrita	Entre grupos	2,308	17	,136	,512	,937
	Dentro de grupos	16,442	62	,265		
	Total	18,750	79			

El estadístico F nos ha permitido contrastar únicamente la hipótesis general de que los dos promedios comparados no fueron iguales.

Discusión

En este estudio se investigó el nivel de comprensión de textos según dos modalidades de presentación (oral y escrito), y una condición de respuesta (escrita).

En principio, los resultados muestran que el grupo que a quienes se les presentó el material de forma oral y luego se les pidió que respondieran de manera escrita, pudieron

responder de manera inadecuada el material. Estos resultados concuerdan de manera casi exacta con los reportes de Huaire (2016) con estudiantes universitarios similares a este estudio.

Por otro lado, el grupo a quienes se les presentó el texto de manera escrita y se les solicitó que respondieran lo que comprendían de manera escrita, pudieron comprender mejor el texto en comparación con la modalidad anterior. Lo cual

también es similar a los reportes de Huairé (2016). De esta manera se acepta la hipótesis principal que plantea, que los estudiantes que comprenden mejor son los que están en la modalidad de presentación escrita y recuerdo escrito de un texto expositivo.

Se pueden explicar estos resultados a que en la modalidad escrita los estudiantes aplican distintas estrategias de lectura, leer a un ritmo que ellos pueden comprender, volver a releer si el texto no les quedó claro, tener un panorama general del texto, saltar secciones, etc. (Stubbs, 1983).

Por el contrario, cuando el texto es presentado de manera diferente, en este caso de manera oral el lector, tiene que ir comprendiendo al ritmo del locutor, dado que no volverá a escuchar de manera igual el texto.

Una pequeña distracción del estudiante va a modificar la forma de comprensión del texto. Y cuando se les pregunta muchas veces comienzan a hablar aun cuando no están completamente seguros de lo que quieren decir (Heeman y Allen, 1999), dado que este tipo de texto implica simultaneidad de emisión y recepción (Llamas, 2005).

El detalle es que, para comprender un texto, sea oral o escrito necesariamente lo que se está haciendo es: sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto; este proceso es indispensable para dar coherencia local, global o situacional en el procesamiento de oraciones y también en el establecimiento de la coherencia causal local entre la información próxima y la estructura global causal del discurso (Escudero y León, 2007).

Si bien es cierto que en ambos casos se utiliza este proceso. Se cree que en la comprensión oral es mucho más deficiente que se puedan elaborar

y en el texto escrito, el más recurrente para permitir comprender mejor.

Conclusión

Investigadores sobre esta temática como; (Cevasco, 2013; Escudero y León, 2007; León, Solari, Olmos, y Escudero, 2011; León y Pérez, 2001) señala que leer y escribir no es lo mismo, es importante comparar la comprensión durante la lectura y la escucha, ya que existen características que las diferencian y que son de suma importancia en el ámbito educativo, sobre todo durante el proceso de formación.

Sin embargo, si los resultados sugieren que uno de ellos es más eficiente que el otro, lo que se debe realizar es, implementar metodologías para reforzar ese proceso y minimizar lo que es menos eficiente.

Referencias

- Barreyro, J. P. & Molinari, C. (2005). Diferencias individuales en la comprensión de textos: Inferencias y Capacidad de la memoria de trabajo. *Anuario de Investigaciones*, 8(2), 43-50.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cevasco, J. (2013 en prensa). *No es lo mismo leer que escuchar*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/no-es-lo-mismo-leer-que-escuchar/>

- De vega, M., Díaz, J. y León, I. (1999). Procesamiento del discurso. En De M. Vega, y F. Cuetos (Comp.). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Díaz, L. (2010). *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 7(4), 1-32.
- Escudero, I. y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Rev. Signos*, 40(64), 311-336.
- Gutiérrez Calvo, M. y Carreiras, M. (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*, 84, 375-388.
- Heeman, P. A. & James F. A. (1999). Speech repairs, intonational phrases and discourse markers: modeling speakers' utterances in spoken dialogue. *Computational Linguistics*, 25(4), 527-571.
- Huaire, E. J. (2016). Comprensión de textos según modalidad de presentación del material y condiciones de respuesta en estudiantes universitarios. *Apunte de ciencia y sociedad*, 06(01), 15-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2016003>.
- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (Coord.). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-68). Madrid: Pirámide.
- León, J. A. y Pérez, O. (2001). The influence of prior knowledge on the time course of clinical diagnosis inferences: A comparison of experts and novices. *Discourse Processes*, 31, 187-213.
- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42.
- Llamas, C. (2005). Discurso oral, discurso escrito; una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula ELE. *Actas del XVI Congreso Internacional De Ásele*. Universidad de Navarra.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor* (3ra ed.). Rosario: Homo Sapiens.
- Millis, K. K., Golding, J. M. y Barker, G. (1995). Causal connectives increase inference generation. *Discourse Processes*, 20, 29-49.

- Molinari, C., Burin, D. I., Saux, G., Irrazábal, N., Barreyro, J. P., Bechis, M. S. y Duarte, D. A. (2005). Las inferencias de emociones de personajes durante la lectura de textos narrativos: un estudio de decisión léxica. *Memorias de las XII Jornadas de investigación*, 2, 429-431.
- Morera, Y. (2009). *Dinámica de fuerza en la comprensión de oraciones. El papel de los conectores causales y adversativos* (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna.
- Piñero, G. (2001). El valor de los marcadores del discurso que expresan causalidad en español. *Estudios filosóficos*. 36, 153-171.
- Schank, R. (1975). The role of memory in language processing. En C. Cofer & R. Atkinson (Eds.). *The nature of human memory*. San Francisco: F
- Singer, M., Harkness, D. & Stewart, S. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24, 199-228.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis*. Chicago: University of Chicago press.
- Trabasso, T., van den Broek, P., & Suh, S.Y. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Zwaan, R. A. y Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.