

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS SUPERESTRUCTURALES EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBA DIAGNÓSTICO

Hilda PUIATTI de GÓMEZ - Ester CASTRO de CASTILLO

Introducción

La investigación forma parte del Proyecto *Desarrollo de estrategias de producción y comprensión de discurso científico* (SECYT, 2001), dirigido por la Dra. L. Cubo. Estudia los procesos de comprensión de textos para optimizar el desarrollo de estrategias lingüísticas y discursivas de comprensión del discurso académico-científico en estudiantes universitarios (Psicolingüística aplicada). (van Dijk-Kintsch, 1983; Kintsch, 1997; van Dijk, 1999, Gutiérrez Calvo, 1999; Constantino, 1998; Swales, 1990).

Este trabajo investiga las consignas y los resultados de la aplicación de estrategias superestructurales en una PRUEBA DIAGNÓSTICO, tomada a estudiantes de las Carreras de Profesorado y Licenciatura de Letras e Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras, en el año 2001. La prueba, integrada por 18 consignas y hecha en base a la lectura del primer capítulo, "Pronombres y formas verbales", del manual de Norma Carricaburo⁽¹⁾, mide la aplicación de estrategias lingüístico-discursivas y de procesos inferenciales para su resolución. Además, contempla grados de dificultad en correspondencia con los niveles de expertitud de los lectores (Severino y equipo, 1998). Los pasos previos a la formulación definitiva de la PRUEBA DIAGNÓSTICO fueron la elaboración de una PRUEBA PILOTO, su validación con un grupo experimental, el análisis de los resultados, la corrección y la reformulación de aquellas consignas que presentaron aspectos problemáticos.

Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron dos. En primer lugar, determinar el grado de incidencia de las estrategias superestructurales en los procesos de comprensión de textos académico-científicos. En segundo, determinar el tipo de proceso inferencial requerido por las distintas consignas y su interrelación con las estrategias superestructurales.

Hipótesis

La hipótesis es que el entrenamiento en la aplicación de las estrategias superestructurales optimiza la comprensión de los textos de este género y supone la puesta en función de determinados procesos inferenciales.

Metodología

Los pasos metodológicos fueron el análisis cualitativo de las consignas y el análisis cuantitativo de los resultados de la prueba piloto.

En el primero, se consideraron los siguientes parámetros: *tipo de pregunta, tipo de estrategia superestructural, tipo de inferencia, nivel de dificultad, objetivo, contenido, estructura de la consigna, justificación del nivel de dificultad y de la ubicación en la prueba y descripción del proceso inferencial.*

En el segundo, las variables consideradas fueron: *la cantidad de lectores según puntaje para determinar el grado de expertitud, el desempeño de los alumnos por estrategia y por curso, el tipo de error de los alumnos de cada subuniverso (curso), relación entre tiempo de lectura y expertitud, medias del tiempo de lectura, relación edad y expertitud, nivel de dificultad de las consignas, perfil de cada subuniverso según la media de cada una de las estrategias.*

Resultados

1. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS CONSIGNAS

Las consignas que miden la aplicación de las estrategias superestructurales en la Prueba son tres y representan el 17,20 % de la misma.

Teniendo en cuenta que estas estrategias cumplen la función cognitiva básica de reconocer y asignar una distribución y orden a los contenidos de los textos con el menor esfuerzo posible por parte del lector, en la elaboración de las consignas se consideraron los tres tipos posibles, que tienen lugar en los procesos de prelectura, lectura y poslectura,

según ha quedado establecido por las autoras en los resultados de una investigación anterior⁽²⁾.

1. Reconocer categorías paratextuales y su función discursiva.

1.1. Identificar categorías paratextuales.
1.2. Identificar categorías paratextuales a partir de las marcas tipográficas y de diagramación.
1.3. Relacionar categorías paratextuales con sus funciones textuales específicas.
1.4. Relacionar categorías paratextuales con posibles soportes.
1.5. Relacionar categorías paratextuales con tipos de textos.
1.6. Relacionar categorías paratextuales con campos del saber o conocimientos del mundo para actualizar esquemas.

2. Reconocer categorías canónicas y procedimentales y su función discursiva.

2.1. Identificar categorías canónicas y sus marcas lingüísticas y paratextuales.
2.2. Identificar categorías procedimentales y sus marcas lingüísticas y paratextuales.

3. Relacionar superestructuras con macroestructuras textuales.

3.1. Identificar actos de habla locales y globales a partir de categorías canónicas y procedimentales.
3.2. Relacionar contenidos y superestructuras esquemáticas.

a. La primera consigna analizada corresponde a la número 1 de la prueba y es la siguiente:

Indique si se trata de:

- Un artículo de una revista
- Un capítulo de un libro de un solo autor
- Un capítulo de un libro colectivo

El contenido apunta a que el lector identifique las marcas paratextuales. Mide la capacidad estratégica de predecir, a partir de la percepción visual y verbal del elemento paratextual, el tipo de texto y su organización esquemática con las posibles categorías superestructurales y de construir el modelo de situación. Las marcas relacionan, en este caso, la *fuentes bibliográfica* con la situación de comunicación y el tipo de texto. En esta consigna, la identificación de la *fuentes* y el reconocimiento del soporte y demás elementos gráficos favorecen el proceso cognitivo, ya que estas marcas no se dan en forma aislada, sino que aparecen de modo simultáneo con las de carácter lingüístico.

En cuanto a la estructura de la consigna, consta de tres opciones, de las cuales la 1 y la 3 son distractores. La opción correcta (opción 2) supone identificar las marcas paratextuales *título*, *número de capítulo*, *fuentes bibliográfica* y *número de página*, lo cual implica reconocer:

a. En la categoría *fuentes*:

- El nombre de la editorial (*Arco Libros*), que indica que es un libro y permite eliminar la opción correspondiente al soporte 'revista'.
- Las convenciones sobre citas bibliográficas. En este caso no figura la forma: 'En ...', propia de los libros colectivos o compilaciones.
- La presencia de las marcas *número* y *título*, que indican que:
 - El texto no es independiente, sino que forma parte de una superestructura global mayor e integra una serie. En este caso, el número indica que es el primer elemento de la misma.
 - Se trata de un capítulo porque la ubicación de la categoría número junto al título es privativo de algunos tipos de textos (capítulo de novelas, capítulo de

textos expositivos, etc.), a diferencia de otros textos académicos que no lo admiten (reseñas y conferencias).

- La relación entre las categorías paratextuales (*número* y *título*) con la macroestructura (*título*) establece un bloque de contenido: 'capítulo'. El contenido "Los pronombres y formas verbales" (*título del capítulo*) constituye el primer tema del contenido global "Las fórmulas de tratamiento del español actual" (*título del libro*).

Con referencia al tipo de pregunta, se clasifica como explícita literal. La respuesta correcta requiere la aplicación de la estrategia de *reconocer las categorías paratextuales y su función discursiva* y de sus respectivas subestrategias, proceso estratégico que implica realizar una inferencia lógica y elaborativa (predictiva).

Es *lógica* en cuanto es un proceso deductivo en el que el lector parte de la hipótesis de que se trata de un texto expositivo. Aplica esta noción, almacenada en su memoria conceptual por conocimientos previos, a las opciones e infiere que la única posibilidad correcta es la segunda opción (un capítulo de un libro), porque es el único de los textos que admite numeración.

Es *elaborativa* porque permite ampliar información, en este caso, sobre el modelo de situación. Tiene carácter predictivo porque anticipa probables características estructurales del texto al elaborar, de abajo arriba, hipótesis acerca de que el texto es expositivo, de que se organiza en capítulos, de la existencia de un solo autor, del tipo de soporte y de la estructura global.

Se considera que la consigna corresponde a un nivel de menor dificultad (1) porque requiere procesos de abajo arriba, como el reconocimiento de que los datos explícitos adjuntos pertenecen a la fuente del libro y que el número 1 indica el capítulo. En segundo lugar, porque supone un único proceso de arriba abajo basado en el conocimiento de las técnicas de cita (correspondientes a libros y revistas) y de titulación, almacenado en la memoria procedimental en alumnos universitarios. Tercero, porque los dos distractores de la consigna son fuertes.

En consecuencia, ésta fue ubicada en primer lugar en el orden de resolución.

b. La segunda consigna analizada es la N° 16:

La autora organiza la información desde el apartado 1.1. hasta el final:

- como problema / solución
- como secuencia o serie
- como comparación / contraste

El contenido de la consigna inquiriere sobre las categorías procedimentales, específicos culturales que deben estar en el texto y en la mente del lector. Requiere aplicar dos estrategias esquemáticas: la de establecer relaciones entre las superestructuras y las macroestructuras textuales y la de identificar el acto de habla global a partir de la superestructura global.

El texto describe un fenómeno lingüístico: el sistema pronominal triádico español, constituido por dos elementos, la norma peninsular y la hispanoamericana. Por ello, el lector debe realizar el proceso lógico de establecer paralelismo y oposición entre ambas normas y reconocer la organización comparativa de la información.

El texto es expositivo, pero, por tratarse de un capítulo y no de un libro completo, no adopta la superestructura canónica (*introducción, desarrollo, conclusión*), sino que se organiza a través del esquema *comparación / contraste*, más frecuente a nivel local. Es decir, el esquema global del capítulo aparece fuertemente determinada por la macroestructura, ya que se describen las formas pronominales y verbales de segunda persona en el sistema español, correspondientes a ambas normas, mediante rasgos o propiedades comunes y/o diferentes de cada una de ellas. En consecuencia, el lector infiere, en un proceso de arriba abajo, que se trata de una *comparación/contraste*. La categoría se

reconoce por la presencia de marcas lingüísticas (*frente a, mientras que, a diferencia del, ambos, en tanto que*) y mediante un proceso inferencial, resultado de la operación mental de descubrir las afinidades, identidades o discrepancias entre los dos sistemas.

Además, al vincular los contenidos semánticos globales del texto y la superestructura, el lector deriva el macroacto de habla, que es *describir* mediante la aplicación de la estructura organizacional de la *comparación* y la *confrontación*.

La consigna se estructura en tres opciones, de las cuales dos son distractores; uno fuerte (*opción 1*) y uno débil (*opción 2*).

La opción por la categoría *problema/solución* debe ser descartada porque en el contenido del texto no se plantea un problema ni se ofrecen soluciones al mismo. Tampoco se establece una relación de causalidad y de sucesión en el tiempo entre los constituyentes.

La opción por la categoría *secuencia o serie* es incorrecta porque en el texto no se presentan series, fases, estadios, etapas, ciclos o períodos, vinculados por una relación de sucesión en el tiempo, orden o gradación, característicos de esta categoría.

La opción correcta, *comparación/contraste*, confrontación de semejanzas y diferencias entre dos o más elementos o entidades de igual valor, se concreta mediante el procedimiento de destacar los rasgos o atributos que asemejan o diferencian a cada una de las entidades comparadas. La relación lógica que se debe establecer entre los constituyentes es de paralelismo u oposición.

El texto tiene una estructura predominantemente descriptiva. Sin embargo, a partir de las relaciones lógicas de paralelismo u oposición que se establecen entre las formas descriptas, el lector reconoce en su mente, en un doble proceso de arriba abajo y de abajo arriba, la estructura comparativa.

El tipo de pregunta es implícita no literal, porque la aplicación de la estrategia implica realizar una inferencia lógica y elaborativa.

Es *lógica* porque requiere recuperar las relaciones lógicas expresadas en las sucesivas partes del texto tanto de las explicaturas como de las implicaturas. Las primeras se obtienen mediante el reconocimiento de las pistas del texto codificadas lingüísticamente por el autor. Para la recuperación de las segundas, debido a que el texto ofrece pocas pistas lingüísticas, el lector debe realizar un proceso de cálculo inferencial muy fuerte. La recuperación de la implicatura (relación lógica de comparación / contraste), lleva al lector a recrear la intención del autor.

Es *elaborativa* porque la aplicación de esta estrategia revela que el lector ha logrado formar el texto base (a nivel de superestructura) y el modelo de evento. Por lo tanto, en la comprensión de su función tiene el carácter de una inferencia elaborativa, ya que contribuye a ampliar información explícita en el texto.

Se considera que esta opción presenta un nivel de dificultad mayor, es decir, de nivel 3. Si bien la *comparación* es una operación básica en la conceptualización, que supone el entrenamiento y dominio estratégico de la categoría en alumnos universitarios, en especial, del ciclo superior, sin embargo, para reconocer esta opción se requiere que el lector haya formado una adecuada macroestructura del texto, uniendo la información semántica tanto a nivel local como global, y le haya asignado el significado correspondiente. Por otra parte, la estrategia de construir la macroestructura y de asignarle una superestructura comparativa, permite al lector hacer las operaciones necesarias para inferir el macroacto de habla: *describir*, en relación con la superestructura comparativa.

c. La última consigna para medir la aplicación de estrategias superestructurales e inferencias, fue la N° 17:

En el primer párrafo de 1.1. la autora usa el esquema para:

- Clasificar la información
- Evaluar la información
- Definir la información

Con esta consigna se espera que el lector identifique en un proceso de arriba abajo y de abajo arriba las superestructuras semánticas a nivel local. La importancia de estos procedimientos en los procesos de lectura radica en que permiten asignar coherencia local a los textos. Generalmente se reconocen por marcas lingüísticas (expresiones léxicas, expresiones de fórmulas, ordenadores del discurso) que manifiestan la distribución de la información, la sucesión temporal o la gradación jerárquica de sus partes. En este caso no hay marcas lingüísticas, pero sí un elemento gráfico- verbal (cuadro) que facilita el reconocimiento de la categoría.

En este caso, es necesario aplicar las estrategias referidas *al reconocimiento de categorías procedimentales y su función discursiva*, que manifiestan las relaciones entre las ideas parciales que conforman el discurso y suponen el conocimiento de relaciones lógicas y funcionales del discurso. Tienen carácter estratégico porque facilitan que el lector construya el sentido global del texto a partir de las ideas parciales y las relaciones entre las mismas.

La estructura de la consigna N° 17 consta de tres opciones. Los distractores son las opciones 2 y 3.

La opción correcta, la categoría *clasificar*, implica una división. Mediante este procedimiento, las partes se agrupan en conjuntos llamados clases, atendiendo a rasgos o propiedades de similitud. La clasificación a veces se complementa con la descripción de rasgos o propiedades. Generalmente, se la reconoce por marcas lingüísticas: ordenadores del discurso, verbos partitivos en indicativo, números, letras. En el caso del texto elegido, la clasificación se representa en un cuadro que establece los rasgos de similitud y de diferencia entre las formas pronominales tratadas.

El distractor *evaluación* implica la especificación de una toma de posición personal frente al tema tratado. En el texto se desarrolla el tema sin expresar juicios valorativos sobre el mismo y debería ser rechazado sin dificultad por el lector.

El segundo distractor es la categoría *definición*, descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por el mismo. La forma habitual del procedimiento es dar una palabra de significado más amplio y restringirlo con ciertas especificaciones, situación que no se presenta en el texto.

El tipo de pregunta es *implícita no literal* y el tipo de inferencia, *lógica*. Implica un proceso inferencial de carácter lógico, de arriba abajo, basado en las reglas formales de la deducción. El lector debe asociar por implicación las relaciones lógicas de *clasificación* con las estructuras esquemáticas seleccionadas por el autor para expresarlas. Se aplica durante las fases de lectura y poslectura del texto.

Se considera que la consigna presenta un nivel intermedio de dificultad (2), porque requiere, en primer lugar, un proceso cognitivo de arriba abajo, que permita aplicar el conocimiento de las categorías procedimentales *clasificación, evaluación y definición*, aprendidas y almacenadas en la memoria conceptual en alumnos universitarios. En segundo lugar, el dominio de las variables de las relaciones lógicas y su funcionamiento en cada texto particular. En consecuencia, la consigna se ubica hacia el final de la prueba.

2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

Estadísticamente, el 87,45 % (227 de 255) de los alumnos contestó correctamente la CONSIGNA N° 1, mientras que el 12,55 % (28 de 255) lo hizo de manera incorrecta. De los dos distractores (opciones 1 y 3), el 100 % de las respuestas incorrectas corresponde a la opción 3, mientras que ninguno (0 %) seleccionó la opción 1. De esta cifra se desprende que los alumnos universitarios aplican las siguientes estrategias:

1. Recurrir a la categoría *fuentes bibliográficas* (identificación de la categoría paratextual y su función discursiva), para:
 - Buscar en ella la información pertinente que permite formar el modelo de situación (relación de la categoría paratextual con la situación de comunicación).
 - Buscar en ella la información pertinente que permite predecir correctamente el soporte (relación de la categoría paratextual con el soporte):

- ⇒ El hecho de que en la categoría *fuentes* aparezca el nombre de la editorial (*Arco Libros*), le permite inferir que es un libro y eliminar la opción correspondiente al soporte 'revista'.
 - ⇒ En la categoría *fuentes* reconoce las convenciones sobre citas bibliográficas referidas a revistas. Dado que no figura la forma: 'En ...', propia de las citas de artículos de revistas, realiza el proceso inferencial que lo lleva a descartar estas opciones (1 y 3). Por lo tanto, reconocen como no necesaria la información relativa contenida en la categoría *número de página*.
2. Reconocer y relacionar las marcas paratextuales *número* y *título*. Las mismas le permiten inferir que:
- El texto forma parte de una superestructura global mayor (relación de la categoría paratextual con tipo de texto).
 - El número 1 indica que el texto integra una serie y es el primer elemento de la misma (relación de la categoría paratextual con tipo de texto).
 - La ubicación de la categoría número junto al título es específica de un capítulo de un libro (relación de la categoría paratextual con tipo de texto).
 - Se trata de un capítulo porque existe una relación entre las categorías paratextuales (número y título) y la macroestructura condensada en el título. (relación de la categoría paratextual con tipo de texto).
3. Anticipar el modelo de evento a partir del contenido expresado en la categoría paratextual título (relación de la categoría paratextual con el modelo de evento).

Por otra parte, la elección del distractor 3 revela que en la lectura de la información contenida en la categoría *fuentes bibliográficas* los lectores no distinguen entre libro de un solo autor o libro colectivo. Esta distinción exige reconocer las convenciones sobre citas bibliográficas referidas a libros colectivos (relación de la categoría paratextual con tipo de texto y relación de la categoría paratextual con la situación de comunicación). Como no poseen esta estrategia, no pueden realizar la inferencia correspondiente.

El porcentaje de error de esta consigna se ubica dentro de los límites previstos para los distintos niveles de curso. El porcentaje más alto de error (75%, es decir, 21 de 28 respuestas incorrectas) se encuentra en los alumnos de primer año y disminuye considerablemente en los cursos siguientes. Este hecho ratifica la necesidad de entrenar a los alumnos en la aplicación de estrategias superestructurales.

En cuanto a la CONSIGNA N° 16, el 71,37% (184 de 255) de los alumnos respondió de modo correcto la consigna, mientras que el 28,63% (71 de 255) lo hizo incorrectamente.

La resolución de la consigna implica asociar la macroestructura (significado global del texto) con las categorías esquemáticas (formas de organización textual), que los alumnos podrían tener incorporadas en su memoria conceptual. Por otra parte, la consigna mide el desarrollo de la estrategia de identificar el acto de habla global o macroacto a partir de la superestructura global.

En relación con la primera estrategia, del análisis de los errores, correspondiente al 28,63% de los alumnos de la muestra, se desprende que:

El 9,85% (7 de 71), que eligió la opción 1, aplica la primera estrategia a la categoría *problema/ solución*, pero al no tener almacenados los esquemas organizacionales propuestos en las opciones, no pueden realizar en todos los casos la inferencia deductiva correspondiente. El menor número de errores en la elección de esta opción se debe probablemente a que esta categoría ha sido incorporada por su práctica en distintos campos disciplinares y, por consiguiente, les resulta más frecuente y habitual.

El 90,14% (64 de 71), al seleccionar la opción 2, aplica erróneamente la primera estrategia a la categoría *secuencia* o *serie* porque desconoce que se caracteriza por presentar series, fases, estadios, etapas, ciclos o períodos, vinculados por una relación de sucesión en el tiempo, orden o gradación. Además, es probable que la elección de esta opción se haya efectuado a partir de la aplicación de la estrategia léxica al vocablo 'secuencia', por lo cual lo vincula con la acepción no técnica del mismo.

El mayor número de errores (53,12%) se detectó en primer año. En los años siguientes, los porcentajes disminuyeron progresivamente: 23,43% en segundo, 10% en tercero y 12,50 % en cuarto.

El porcentaje de respuestas correctas (71,37%) se encuentra muy próximo a los límites de la experticia. La disminución progresiva del porcentaje de errores confirma la hipótesis de que la correcta aplicación de esta estrategia requiere entrenamiento. Además, revela que la operación básica de conceptualización que requiere la categoría *comparación/contraste* ha sido adquirida de manera gradual en el transcurso del ciclo universitario.

La segunda estrategia (identificar el acto de habla global a partir de la superestructura global) implica vincular los contenidos semánticos globales del texto con la superestructura para inferir el macroacto de habla. La construcción de la macroestructura y la asignación de una superestructura comparativa, le permite al lector hacer las operaciones necesarias para inferir simultáneamente el acto global de habla: *describir* mediante la forma organizacional correspondiente a la categoría *comparación /confrontación*.

El 67,45 % (177 de 255) de los alumnos contestó correctamente la CONSIGNA N° 17, mientras que el 32,55 % la respondió incorrectamente. El 21,79 % (17 de 78) seleccionó la opción 2 y el 78,20% (61 de 78) la opción 3.

Los resultados manifiestan que los lectores que cometieron este error no tienen adquiridas las estrategias que vinculan las categorías procedimentales con los procesos lógicos.

El menor porcentaje de error corresponde a la elección de la categoría *evaluar*, ya que los lectores reconocen el procedimiento general de 'evaluación' y de los recursos para expresarlo. En cambio, el mayor corresponde a la categoría *definir*. A pesar de ser una de las categorías más practicadas, en este caso no han interpretado la información proveniente de la información del esquema gráfico. Además, no poseen la superestructura de la categoría procedimental *definir* y de los elementos lingüísticos que la manifiestan.

En otro sentido se observa que la práctica de la estrategia se realiza con frecuencia en el nivel universitario, ya que existe una marcada disminución de errores entre los alumnos de 1° a 4° años.

Conclusiones

En relación con los resultados obtenidos del análisis estadístico de la PRUEBA DIAGNÓSTICO se puede concluir que:

En cuanto al grado de experticia de los alumnos existe una relación 'apreciable' entre el grado de experticia y el año cursado, como lo prueba el análisis estadístico.

- *Los expertos, que constituyen el 18,82% del total de alumnos, han contestado correctamente las consignas 1, 16 y 17.*
- *Los lectores 'medios', correspondientes al 51,37% del total de alumnos responden correctamente a la consigna 1.*
- *Los lectores 'inexpertos' (el 29,80% del total de alumnos) resolvieron incorrectamente las tres consignas de superestructura.*

La relación manifiesta que para desarrollar estas estrategias es necesario enseñarlas y practicarlas de modo sistemático y gradual.

El siguiente cuadro de análisis de los errores en las consignas 1, 16 y 17, muestra en el eje horizontal que el grado de experticia aumenta progresivamente en relación con el desarrollo sistemático de estas estrategias, porque disminuye el número de errores de primero a cuarto año.

SUPERESTRUCTURA. Cuadro de porcentajes de errores

Curso	1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
Preguntas 1, 16 y 17	94	60	25	44
	78	45	19	40
	76	43	17	36
	248	148	61	120

Los resultados de tercer año no coinciden con esta tendencia. La causa podría deberse a una diferencia en la implementación de la prueba (modo, tiempo exigido, etc.). Otra posible razón podría ser la relativa a las características del grupo, integrado por alumnos que proceden, a partir de ese año, de dos carreras diferentes -Profesorado de Letras y Licenciatura en Inglés-, cuya formación estratégica en los procesos de comprensión puede ser también diferente.

Existe diferencia en el grado de adquisición de las estrategias superestructurales. El análisis de los resultados en el eje vertical del cuadro anterior permite apreciar que el número de aciertos disminuye en las consignas 16 y 17, correspondientes al segundo y tercer grupo de estrategias superestructurales: reconocimiento de categorías canónicas y procedimentales y su función discursiva y establecimiento de relaciones entre las superestructuras y las macroestructuras textuales. Estas suponen un mayor grado de dificultad porque requieren un proceso lógico deductivo en la etapa de comprensión, con la consecuente realización de inferencias.

Por su parte, las estrategias referidas a la identificación de categorías paratextuales y su función discursiva, correspondientes a la consigna 1 están mayoritariamente adquiridas en los alumnos de nivel universitario.

Se puede caracterizar el grado de experticia de los alumnos en función de las frecuencias del tipo de estrategia superestructural, a partir de los datos cuantitativos. El análisis de estos datos permite caracterizar el grado de experticia de los alumnos en función de las frecuencias de aplicación del tipo de estrategia superestructural.

En el análisis registra que de todos los alumnos, el 18,82% son expertos, el 51,37% son medios y el 29,80% son inexpertos. Por otra parte, los datos revelan que:

- De todos los alumnos que contestaron correctamente la consigna 1, el 21,08% son expertos, el 54,71% son medios y el 68,75%, inexpertos.
- De todos los alumnos que contestaron correctamente la consigna 16, el 24,73% son expertos y el 47,95%, inexpertos.
- De todos los alumnos que contestaron correctamente la consigna 17, el 25,58% son expertos y el 43,77%, inexpertos.

En síntesis, el hecho de que exista una correlación 'apreciable' entre el año cursado y el grado de experticia corrobora la hipótesis de que las estrategias esquemáticas son adquiridas y deben ser enseñadas y practicadas en forma gradual y sistemática. La gradualidad de las dificultades está determinada por la complejidad del proceso inferencial requerido en cada caso en la aplicación de las distintas estrategias esquemáticas o superestructurales.

BIBLIOGRAFÍA

- VAN DIJK, T. (1978) *Estructuras y funciones del lenguaje*. México, Siglo XXI Editores.
- VAN DIJK, T. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra.
- VAN DIJK, T; Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press.
- VAN DIJK, T. (1978) *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- VAN DIJK, T. (1999) *Ideología*. Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T. (comp.) (2000) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, T. (comp.) (2000) *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- GUTIÉRREZ -CALVO, M. (1999) "Inferencias en la comprensión del lenguaje". En: de Vega, M y Cuetos, J. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid, Trotta. p. 231-270.

⁽¹⁾ Carricaburo, Norma (1997) En: *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid, Arco Libros, 1997, p. 9-18.

⁽²⁾ Puiatti, H., Castro, E. (1999) Cap. III "Las estrategias superestructurales o esquemáticas". En: Cubo et al. (1999) *Leo, pero no comprendo*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, U.N.Cuyo.