

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Problemas de coherencia y cohesión textual y sus efectos sobre los procesos de comprensión global*

*Problem of coherence and cohesion of texts as
factors affecting reading comprehension*

LIGIA OCHOA SIERRA

Doctora en Lingüística, Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid (España). Profesora, Universidad Nacional de Colombia.

lochoas@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8761-4819>

ALBERTO CUEVA LOBELLE

Doctor en Filología Hispánica y Comunicación Artístico-Literaria, Universidad de Oviedo (España). Profesor, Universidad Nacional de Colombia.

acueval@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6120-9121>

* Este artículo hace parte de un proyecto mayor, financiado por la Universidad Nacional de Colombia, que indaga por los factores asociados a la comprensión lectora. Agradecimientos especiales al estadístico Julián Santiago Martínez Montoya y a la docente Yury Andrea León.



RESUMEN

En esta investigación se exploró la relación entre problemas de coherencia y cohesión textuales y el desempeño en la comprensión textual global en estudiantes de tres niveles educativos. Se partió de la hipótesis de que los problemas de coherencia y cohesión afectan la comprensión lectora. La metodología fue cuantitativa-descriptiva de diseño cuasiexperimental, en tanto se puso a prueba la hipótesis a partir de un experimento con dos grupos (control y experimental). En el grupo control se hizo una prueba de comprensión de lectura con el texto en la versión original, y en el grupo experimental se modificó el texto para mejorar su coherencia y cohesión.

Los resultados estadísticos muestran que los problemas de coherencia y cohesión no afectan la comprensión global en estudiantes de grados superiores como los del grado 11° o universitarios, pero sí en estudiantes de grados inferiores (5°). Se evidencia también que ciertos errores que se presentan en forma constante en las tres poblaciones pueden ser inducidos por la ausencia de coherencia y cohesión textuales. Los hallazgos se explican desde una mirada psicolingüística de la lectura.

Palabras clave: Coherencia, cohesión, lectura, procesamiento, comprensión.

ABSTRACT

In the present research, the relationship between textual coherence and cohesion problems and global textual comprehension performance in students of three educational levels was investigated. It was hypothesized that coherence and cohesion problems affect reading comprehension. The methodology was quantitative-descriptive with a quasi-experimental design, as the hypothesis was tested employing an experiment with two groups (control and experimental). In the control group, a reading comprehension test was performed with the original version of the text, and in the experimental group, the text was modified to improve its coherence and cohesion.

The statistical results show that the problems of coherence and cohesion do not affect global comprehension in students of higher grades such as 11th grade or university students, but they do in students of lower grades (5th grade). It is also evident that certain errors that occur consistently in the three populations may be induced by the absence of textual coherence and cohesion. The findings are explained from a psycholinguistic view of reading.

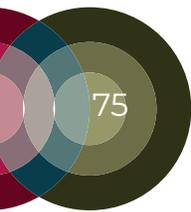
Keywords: Coherence, cohesion, reading, processing, comprehension.

Como citar este artículo:

Cueva Lobelle, A. y Ochoa Sierra, L. Problemas de coherencia y cohesión textual y sus efectos sobre los procesos de comprensión global. *Zona Próxima*, 42, 73-103.

Recibido: 19 de febrero de 2023

Aprobado: 5 de octubre de 2024



INTRODUCCIÓN

Comprender un texto implica dar cuenta de su propósito comunicativo, estructura y contenido, es decir, reconstruir la intención, la forma como está elaborado y las ideas. En términos semánticos, el lector debe identificar el tema, la idea global del texto y las ideas que desarrollan esa idea global. Para lograrlo, ha de realizar un trabajo que, de acuerdo con van Dijk (1980), implica un movimiento oscilatorio ente el desarrollo lineal del texto (microestructura) y la macroestructura o la estructura semántica global. En este proceso, el lector ejecuta una serie de subprocessos cognitivos, como suprimir información, generalizar, hacer explícito lo implícito e identificar las ideas principales del texto.

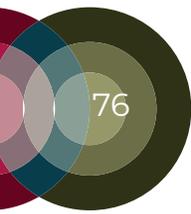
La mayoría de las investigaciones encontradas en la revisión bibliográfica señala como factores que determinan la comprensión lectora los relacionados con el entorno del lector, esto es, los factores socioculturales (Gutiérrez et al., 2015), tales como las condiciones socioeconómicas (Urquijo et al., 2015), el contexto familiar y escolar (Franco et al., 2016), y las capacidades de los lectores, a saber: los factores cognitivos, el tipo de memoria de procesamiento, el vocabulario incorporado (Vieiro y Amboage, 2016; González y Castro, 2016), el conocimiento previo (Morales et al., 2017), el capital cultural y la motivación (Mújica et al., 2012).

En menor medida, se encuentran otros factores determinantes, como los trabajos en torno a la tarea solicitada (Campo et al., 2014), el formato del texto (Soria, 2015), el tipo y la calidad de las preguntas (Riccardi et al., 2020) y la calidad del texto. En relación con este último aspecto, la experiencia como lectores y profesores ha mostrado que en ocasiones los textos no son coherentes y cohesivos; hay, por ejemplo, textos que no desarrollan adecuadamente las ideas, presentan la información de forma desagregada, el referente es ambiguo o las evidencias no apoyan lo presentado, es decir, en términos de Herrada y Herrada (2017), la argumentación es débil.

Por lo anterior, la investigación centró su atención en la coherencia y cohesión textual como uno de los aspectos determinantes del proceso de lectura. La pregunta que se intentó resolver fue la siguiente: *¿Los problemas de coherencia y cohesión textual afectan la comprensión global del texto en una población perteneciente a distintos grados escolares?*

Como objetivo general se intentó determinar el papel que ejercen los problemas de coherencia y cohesión, identificados en el corpus seleccionado, en la comprensión de la muestra elegida.

Se partió de la hipótesis de que si un texto presenta problemas a nivel de la coherencia y cohesión, es posible que el lector tenga dificultades para identificar el propósito comunicativo, las ideas principales y la tesis o posición del autor.



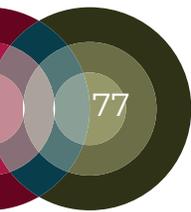
En el estado de la cuestión sobre el problema específico de la investigación se encontró una línea importante en torno a la complejidad estructural o inherente al texto, donde la coherencia y cohesión son criterios que disminuyen o aumentan esta complejidad y, por ende, facilitan o dificultan el desempeño lector (Soemer y Schiefele, 2019; Mateus et al., 2019). De igual manera, hay una aceptación general de que la coherencia y la cohesión afectan la comprensión lectora (McNamara, 2001; Graesser et al., 2003).

El tema ha sido investigado desde una perspectiva psicolingüística y con dos variables importantes: el conocimiento previo y las inferencias que realiza el lector. Desde la primera variable, la principal conclusión a la que llegan los investigadores es que textos de baja cohesión o coherencia interfieren negativamente en la comprensión lectora, cuando los estudiantes no tienen conocimientos previos sobre el tema. En estos casos, las relaciones de coherencia se convierten en esenciales para aumentar la comprensión de los textos (McNamara y Kintsch, 1996; McNamara y Shapiro, 2005; Kulesz et al., 2016; Follmer y Sperling, 2018). Por el contrario, Kulesz et al. (2016) señalan que el conocimiento previo tiene muy poco efecto para pasajes de alta cohesión. Adicionalmente, McNamara y Kintsch (1996) evidencian que hay un mayor tiempo de lectura cuando el texto es de baja coherencia. Por su parte, Carrero (2015) afirma que “cuando en el desarrollo de un texto se produce una incoherencia de contenido, esto es, cuando una información nueva contradice la explicada con detalle anteriormente, el lector trata de resolverla utilizando el modelo de situación del texto” (p. 53).

En relación con la segunda variable, se encontraron investigaciones relacionadas con el papel de la coherencia y la cohesión en el establecimiento de las inferencias. Al respecto, McNamara et al. (1996) afirman que “textos con problemas de coherencia obligan al lector a realizar más procesos de inferencia, pero a la vez un texto demasiado cohesivo puede inhibir el procesamiento activo y, por tanto, reducir la coherencia para los lectores más informados” (p. 34).

En un mismo sentido, McNamara et al. (2012) señalan que los textos con profundas lagunas en su cohesión impiden que los lectores generen inferencias relacionadas con eventos, procesos y acciones causales dentro de un texto y, como consecuencia, la comprensión del lector se dificulta.

Por su parte, Gasparinatou y Grigoriadou (2013) indagan sobre el efecto de los textos de baja y alta cohesión en relación con las inferencias puente (construidas a partir del establecimiento de relaciones intertextuales) y las inferencias elaborativas (construidas por el lector gracias a sus conocimientos previos) en estudiantes con alto o bajo nivel de conocimiento previo. Los resultados mostraron que los alumnos que leyeron el texto de baja cohesión, con un alto nivel de conocimientos previos, obtuvieron mejores resultados en las preguntas de puenteo e inferencia elaborativa que los que leyeron el texto de alta cohesión.



Finalmente, Carrero (2015), a propósito de una población sorda, afirma:

Cuando en el desarrollo de un texto se produce una incoherencia de contenido, esto es, cuando una información nueva contradice la explicada con detalle anteriormente, el lector trata de resolverla utilizando el modelo de situación del texto. (p. 53)

Un trabajo que se aparta un poco de lo encontrado y reseñado anteriormente es el de Duro (1992), quien desarrolla una investigación de diseño experimental, con una muestra de 108 estudiantes universitarios, para determinar la influencia de la coherencia y cohesión en la comprensión lectora. Este investigador halló que:

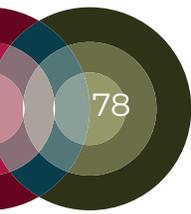
la causa de la facilidad-dificultad con la que se comprenden los textos durante la lectura es la concordancia texto-escenario y no el solapamiento de argumentos entre proposiciones (...) Generalizando, estos resultados aportan cierta evidencia a favor de que los procesos que subyacen a la comprensión de textos son procesos que recuperan y actúan sobre estructuras de conocimiento y no procesos que elaboran y actúan sobre estructuras proposicionales. (p.227)

Pese a los resultados encontrados y a su importancia para la investigación, no se encontró ninguna investigación que indagara por los problemas de coherencia y cohesión y la comprensión global, o investigaciones que comparen distintas poblaciones etarias, especialmente poblaciones infantiles, ya que las investigaciones se han hecho con estudiantes de secundaria o universitarios (Heppt et al., 2015), Kulesz et al., 2016), Kleijn, 2018). Este hecho y el deseo de verificar los resultados de algunos investigadores con una población colombiana justifican este estudio.

MARCO TEÓRICO

Para efectos de esta investigación se usaron los conceptos de coherencia y cohesión textual y no otros, como los de cohesión referencial y profunda o coherencia global y local, con el fin de usar los conceptos más empleados en la teoría lingüística y evitar imprecisiones teóricas. Es importante aclarar que por razones metodológicas los dos conceptos se presentan separados, pero en la práctica ambos conceptos se implican mutuamente.

De acuerdo con estos planteamientos, la coherencia se entiende como la capacidad del texto de funcionar como un todo semántico-pragmático. Es semántico en tanto el texto se concibe como una estructura con sentido global y se busca la continuidad de sentidos en el mundo textual (Beaugrande y Dressler, 1981), y es pragmático, puesto que "La coherencia textual depende de la interpretación semántica y pragmática asignada por un lector/oyente" (Van Dijk, 1978, p. 26).



La coherencia es, entonces, posible gracias a la interacción entre el significado pretendido por el emisor y lo que el receptor interpreta en función del material textual. El emisor considera su intención y las características del receptor al construir su texto para lograr que el discurso tenga sentido para el destinatario. El lector, por su parte, buscará la coherencia pretendida por el emisor, teniendo también en cuenta sus expectativas. Si el texto frustra estas expectativas, el receptor intenta encontrar el sentido del texto de acuerdo con lo que este esperaba al comienzo del acto comunicativo (Beaugrande y Dressler, 1981).

La cohesión también es una característica semántica que hace referencia a cómo el sentido único del texto (coherencia) se despliega a lo largo del tejido textual a través de una serie de mecanismos textuales. Dichos mecanismos permiten comprender el significado de un elemento o incluso un fragmento del discurso en función de otro elemento que aparece en el mismo texto.

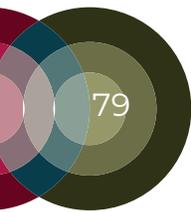
Si la cohesión tiene que ver con la continuidad de los elementos intralingüísticos, la coherencia está más vinculada a la continuidad del sentido en el texto; en otras palabras, los conceptos y las relaciones deben ser relevantes unas para con las otras, e interactuar entre sí para constituir los temas del texto. Los componentes del mundo conceptual del texto son accesibles y no entran en contradicción ni muestran significados ilógicos. (Sánchez, 2005, p. 281)

La coherencia se hace evidente a través de la cohesión y gracias a las relaciones de significado que se establecen en el interior del texto y que le dan un carácter unitario conceptualmente.

La cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento dentro del discurso depende de la interpretación de otro elemento (Halliday y Hasan, op. cit.). En otras palabras, un elemento presupone al otro en el sentido de que no puede ser efectivamente decodificado sin su recurrencia a este. Cuando esto sucede, se establece una relación cohesiva y los dos elementos, el que presupone y el presupuesto, están de esta forma integrados, por lo menos de manera potencial, dentro de un texto. (Mota, 2001, p. 2)

Un texto es incoherente cuando no es posible asignarle un tema o un tópico específico; no se puede identificar la intención comunicativa del autor y cuando los conceptos y las relaciones de significado que se dan a entender dentro del discurso resultan ajenos al conocimiento del mundo que tienen los interlocutores.

La cohesión hace referencia, por tanto, a las conexiones locales o microestructurales que se dan entre los componentes del texto, y la coherencia, a las relaciones globales, principalmente pragmáticas y semánticas (Halliday y Hasan, 1976; van Dijk y Kintsch, 1983; Shapiro y Hudson, 1997; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Cucatto, 2009).



Para Calsamiglia y Tusón (2001), la cohesión “funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (p. 230). Se trata de un conjunto de procedimientos léxicos, como repeticiones, elipsis, sustituciones por sinónimos, hipónimos, hiperónimos o proformas léxicas (hacer, cosa, persona, gente, tema, etc.), entre otros, y procedimientos gramaticales, como el uso de pronombres, conectores, artículos y determinación, sucesión de tiempos y orden de palabras.

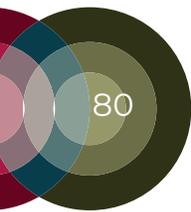
Los problemas en la cohesión de un texto afectan los procesos de comprensión, ya que son los mecanismos de cohesión los que reflejan las relaciones entre los constituyentes del texto, tal como lo señala Cucatto (2009) respecto a la conexión, concepto íntimamente ligado a la cohesión:

Como operador pragmático-funcional, la conexión marca el acto de composición del texto/ discurso y señala las estrategias necesarias para su comprensión e interpretación. Desde este punto de vista, el sistema de la conexión —que se concreta principalmente en los elementos conocidos en la literatura como “conectores”— estaría representado por un conjunto de indicios suministrados por el hablante/escritor a su oyente/lector para que construya un esquema complejo que le servirá de guía y que lo ayudará a completar el sentido lingüístico. (p. 14)

Un texto es poco cohesivo cuando hay problemas en las relaciones entre los elementos del texto (oraciones, sintagmas y palabras) y en las marcas que reflejan esas relaciones. Si esta situación se presenta, el hablante no podrá reconstruir las conexiones específicas presentes en los segmentos del texto y, por consiguiente, su sentido global o parcial tampoco.

Algunos problemas relativos a la coherencia y la cohesión son información incompleta, cambio brusco de tópico, tópico confuso, expectativa falsa, oraciones y proposiciones inconexas, mal uso de conectores, opacidad de la información, cambios de escenario, saltos en el tiempo de la narración sin ninguna marca que permita la transición, ambigüedad semántica y estructural, imprecisiones léxicas, falta de organización de las ideas, oraciones y párrafos demasiado extensos, falta de concordancia gramatical y errores ortotipográficos, entre otros.

Un texto debe ser coherente y cohesivo. Esto implica que disponga de una serie de características: 1) un desarrollo adecuado del tema, 2) unidad temática y formal que favorezca que el lector reconstruya las relaciones que el texto le propone y amplíe o modifique sus conocimientos previos, 3) un propósito comunicativo transparente, 4) una conciliación con las distintas condiciones de los destinatarios potenciales (edad, intereses, nivel de formación, etc.), sin restar cierto desafío cognitivo asimilable por los lectores. De ahí la importancia de seleccionar los textos adecuadamente.



METODOLOGÍA

Este es un estudio cuantitativo descriptivo de diseño cuasiexperimental que contempla tres variables: coherencia y cohesión, grado escolar y comprensión global del texto. Para resolver el problema de la investigación, inicialmente, se realizó un análisis previo de textos liberados de las pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], institución que evalúa la comprensión lectora a través de pruebas estandarizadas nacionales. Se decidió usar los textos de esta institución en tanto ya estaban validados en relación con la edad, los conocimientos previos y el vocabulario del texto, pero no frente a su coherencia o cohesión. Estos grados se seleccionaron dado que es allí donde el Icfes aplica pruebas a los estudiantes colombianos. Los textos habían sido previamente adaptados por el Icfes para la aplicación de la prueba.

Se tomaron los siguientes:

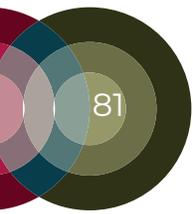
1. Buscan prohibir el celular en la escuela (Saber 5) (Anexo 1).
2. El primer gran filósofo del siglo diecisiete... (Saber 11) (Anexo 2).
3. Wendy, Valérie y todas las demás (Saber Pro) (Anexo 3)

Descripción de cada texto y análisis

1. *Buscan prohibir el celular en la escuela*: este es un texto informativo sobre la decisión de la Cámara de Diputados de prohibir los celulares en las instituciones educativas de Buenos Aires y las posiciones en contra y a favor de esta decisión. Una de las personas que expresan su opinión es Livoratti, quien está en desacuerdo con la prohibición.

2. *El primer gran filósofo del siglo diecisiete*: es un texto narrativo que cuenta el hecho de que Descartes estuvo a punto de ser asesinado, pues, para hacer un viaje en barco, contrató a unos marineros que resultaron ser unos ladrones y asesinos. Ellos, al escucharlo hablar en francés con su criado y ver sus modales, decidieron matarlo. La decisión fue discutida en otro idioma –inglés posiblemente– en presencia de Descartes, pues consideraban que no entendía el idioma que ellos hablaban. En el texto no se menciona qué hizo Descartes al escucharlos ni qué pasó con los ladrones. Se infiere que no le ocurrió nada, pues el narrador cuenta el hecho como anécdota.

3. *Wendy, Valérie y todas las demás*: en este texto, el planteamiento principal del autor es que la prostitución es un problema complejo del que en realidad no se sabe nada, y sobre el que existen muchos



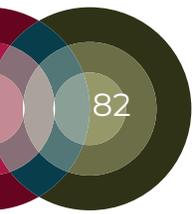
prejuicios. A propósito de los prejuicios, muestra que la prostitución no siempre es forzada y ofrece ejemplos de mujeres que ingresaron a este mundo por voluntad propia, mientras que otras lo hacen obligadas.

Hecha una primera lectura de los textos, estos fueron analizados con base en las características semántico-pragmáticas y formales que dan cuenta de la coherencia y la cohesión. Para el primer caso, se tuvo en cuenta la macroestructura global, el manejo de la referencia y la progresión temática (manejo de la información nueva vs. conocida). En relación con la cohesión, se tuvo en cuenta el manejo de las voces en el texto, la distribución y el orden de la información.

El análisis de los textos mostró que el texto del grado 5° tiene problemas en relación con la distribución y cantidad de la información, pues la tesis aparece en los dos primeros párrafos y se retoma en el párrafo final (el noveno), y con el manejo de las voces presentes en el texto. En el texto del grado 11°, falta información fundamental para su comprensión, es decir, hay indeterminación semántica y vacío de información. El texto de Saber Pro no resulta claro frente al planteamiento que hace ni en relación con las distintas voces que presenta, ya que el texto dedica diez de trece párrafos a mostrar testimonios de varias mujeres que explican cómo llegaron a la prostitución; la posición del autor se encuentra en medio de los testimonios, que contienen una “fuerza” argumentativa importante.

En general, los tres textos presentaban problemas a nivel de la información, tales como escaso nivel de desarrollo y reelaboración de ideas, lo que torna confuso el tópico; del manejo de las voces (integración adecuada de la voz del emisor con las otras voces) y de la organización del texto (orden). Como se ve, los textos tenían problemas similares, por lo que eran instrumentos relativamente homogéneos.

Con estos textos se diseñó un experimento consistente en aplicar una prueba de lectura con los textos seleccionados de la plataforma Icfes correspondientes a los grados 5°, 11° y Saber Pro (prueba que se aplica a estudiantes universitario que están en últimos semestres y próximos a terminar sus estudios). En cada grado se contó con dos grupos, uno control y otro experimental. Al grupo control se aplicó la prueba con el texto original y al grupo experimental se le aplicó la prueba manipulando los textos; específicamente, mejorando parcialmente su cohesión. Al primer texto se le cambiaron unas palabras (ejemplo: veda), otras se elidieron (descrie) y se redactó de manera más directa la opinión de uno de los actores implicados; en el segundo texto se aclararon referencias ambiguas (por ejemplo, su bolsa) pero no se adicionó información. En el tercer texto se cambió el orden de un párrafo, se hizo explícita la atribución de la autoría de una de las posiciones presentadas en el texto y se introdujo otra referencia. En ambas versiones, el texto es precedido por una consigna en la que se indica el tiempo que se tiene para resolver la prueba.



La muestra se seleccionó con base en un muestreo por conveniencia, en tanto se trabajó con docentes de instituciones educativas y, por ende, con los grupos que tenían asignados. Estuvo conformada por dos grupos de estudiantes de grado 5°, dos grupos de grado 11°, que pertenecen a una institución educativa privada en la que todos los estudiantes son de estrato socioeconómico 3, según la clasificación dada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (Colombia), y dos grupos de estudiantes universitarios de una institución pública, en la que predominan los estratos 3 y 4. Eran estudiantes de último semestre de un programa de la Facultad de Ciencias Humanas.

Toda la muestra eran estudiantes que cursaban por primera vez el grado escolar correspondiente. Los estudiantes de 5° grado tenían 10 años, los estudiantes de 11°, 16-17 años, y los universitarios 20-21 años. Su experiencia como lectores se basaba principalmente en la obtenida en la vida escolar.

En total se aplicaron 190 pruebas: 98 pruebas en los grupos controles (35 estudiantes de grado 5°; 31 de grado 11° y 32 estudiantes universitarios - Saber Pro) y 92 pruebas en los grupos experimentales (35 estudiantes de grado 5°; 28 de grado 11° y 29 estudiantes universitarios - Saber Pro). Tanto en la prueba del grupo control como en el grupo experimental se indagó, a través de una pregunta abierta, por la idea global (central, importante) o tesis principal del texto, con el fin de verificar la hipótesis.

La prueba fue diseñada para ser respondida en una sesión de 60 minutos y fue calificada de 1 a 5, en la que 5 muestra la identificación de la macroestructura (idea global o planteamiento del autor); 4 muestra una comprensión adecuada, pero con problemas de redacción (identifica la macroestructura pero su verbalización tiene problemas); 3 refleja una comprensión parcial, incompleta (falta información importante de la macroestructura o tergiversa partes de la información); 2 presenta hechos aislados, pero no logra integrarlos, y 1 el texto no responde al interrogante o tarea planteada.

Inicialmente, se evidenció que no había normalidad entre los grupos (la distribución de los datos no era simétrica), lo que llevó a aplicar las pruebas de Wilcoxon y T; sin embargo, estas no arrojaron indicios de que los grupos fueran diferentes. Por esta razón y teniendo en cuenta que la muestra era pequeña, se hizo una prueba de proporciones. Posteriormente, se elaboraron gráficas de histograma, que representan la frecuencia de las notas obtenidas por los estudiantes, y de *boxplot*, que ilustran la distribución de los datos, con el fin de tener una estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes que realizaron la prueba control y de quienes realizaron la prueba experimental. Se hallaron las medias (nota que se espera que obtengan los estudiantes), las medianas (nota que se encuentra en la mitad de los estudiantes, la cual se halla organizando las notas de menor a mayor) y las desviaciones estándar, mediante las cuales se calculó qué tan lejos están las notas de los estudiantes respecto al valor esperado.

Posteriormente, se procedió a aplicar la prueba de hipótesis de diferencia de proporciones de estudiantes aprobados en los grupos control y experimental, en la que la hipótesis nula es que el valor de ambas proporciones es igual. Se rechaza la hipótesis nula si el valor p es menor a 0.05. De esta forma, se puede comprobar si utilizando el texto intervenido, aumenta la cantidad de estudiantes que aprueban la pregunta abierta relacionada con la idea global.

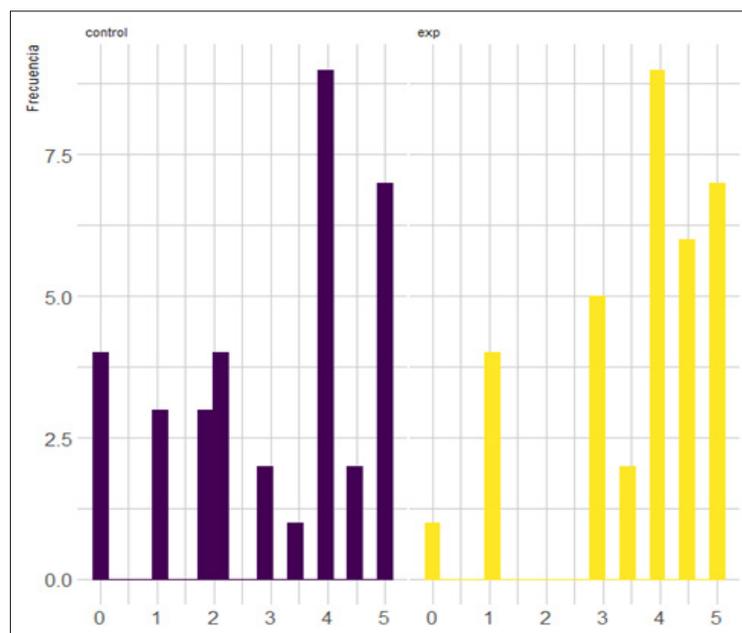
RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos de la prueba de 5°, luego la de 11° y, por último, la de los estudiantes universitarios de pregrado (Saber Pro).

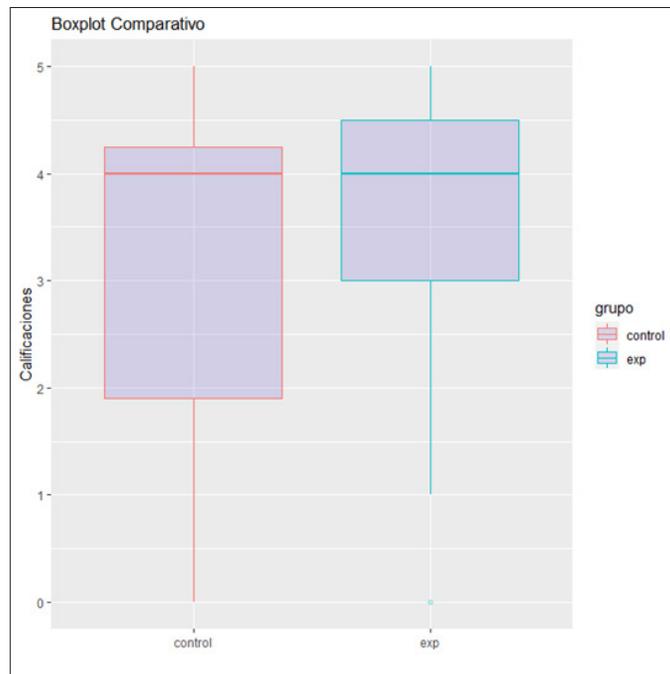
- Grado 5°: resumen del texto asignado

Se presentan los gráficos de histograma (figura 1) y boxplot comparativo (figura 2) correspondientes a los resultados de 5° de primaria en cuanto al resumen del texto asignado.

Figura 1. Histograma de los grupos control y experimental de 5.º de primaria



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Boxplot comparativo de los grupos control y experimental de 5.º de primaria

Fuente: elaboración propia.

En el gráfico de barras (figura 1), ambos grupos presentan un comportamiento similar. Sin embargo, en el caso del grupo experimental, es menor la cantidad de estudiantes que obtienen notas bajas. Igualmente, en el *boxplot* o diagrama de caja (figura 2), las medianas para ambos grupos son iguales. En la tabla 1 se observa que los valores de las medianas son iguales a 4 para ambos grupos y la media es mayor para el grupo experimental.

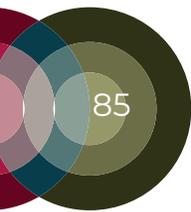


Tabla 1. Estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes de grado 5.º

Pruebas de grado 5.º		
	Pregunta-Grupo control	Pregunta-Grupo experimental
Mínima	0.000	0.000
Mediana	4.000	4.000
Media	3.037	3.647
Máxima	5.000	5.000
Desviación estándar	1.690	1.368

Fuente: elaboración propia.

Los valores de las medianas son iguales a 4 para ambos grupos, y la media es mayor para el grupo experimental.

2- prueba de muestra para la igualdad de proporciones sin corrección de continuidad

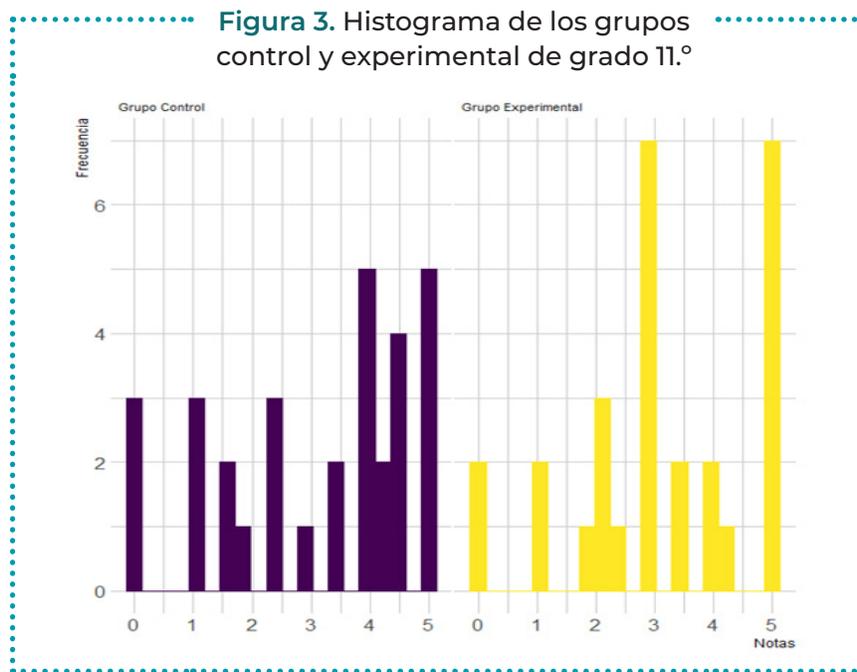
datos: x de n

X-cuadrado = 5,5298, gl = 1, valor p = 0,01869

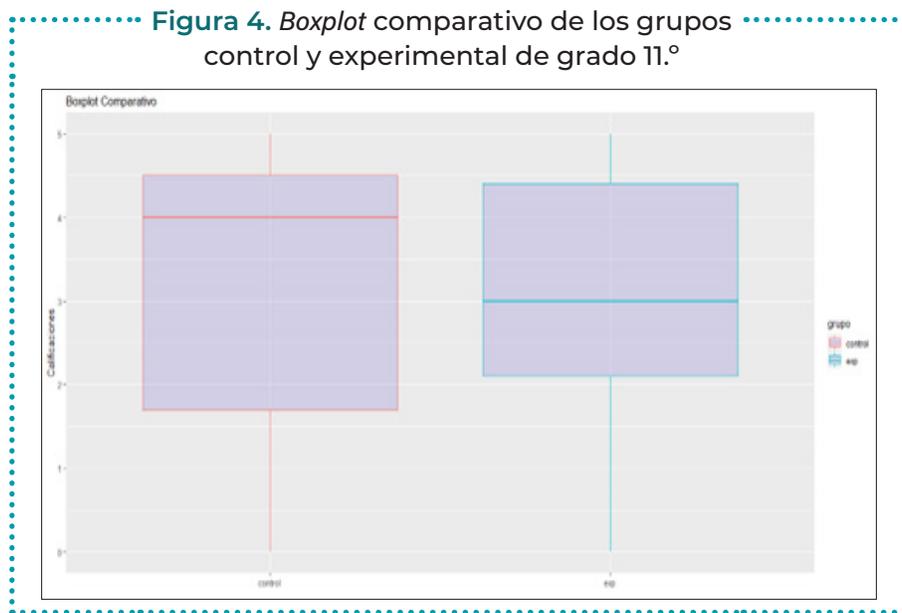
Se rechaza la hipótesis de que las proporciones sean iguales, es decir, se observa que hubo un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que aprobaron el resumen en el grupo experimental, en el que aprobó el 85 % de los estudiantes.

- Grado 11.º: resumen del texto asignado

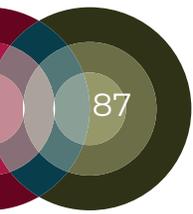
Se presentan los gráficos de histograma (figura 3) y *boxplot* comparativo (figura 4) correspondientes a los resultados de 11.º en cuanto al resumen del texto asignado.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.



En el gráfico de barras (figura 3) se puede ver que las frecuencias son similares, tal vez se registra una frecuencia de calificaciones altas mayor para el grupo experimental. Sin embargo, en el *boxplot* (figura 4) se aprecia que la mediana, representada por la línea horizontal en el interior de la caja, es mayor para el grupo control que para el grupo experimental.

En la tabla 2 se puede observar que para la mediana hay una unidad de diferencia, mientras que para la media son casi iguales.

Tabla 2. Estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes del grado 11.º

Pruebas de grado 11.º		
	Pregunta- Grupo control	Pregunta- Grupo experimental
Mínima	0.000	0.000
Mediana	4.000	3.000
Media	3.126	3.139
Máxima	5.000	5.000
Desviación estándar	1.659	1.506

Fuente: elaboración propia.

Se realiza una prueba de proporciones en la que se compara la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo control *versus* la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo experimental.

Para la mediana hay una unidad de diferencia, mientras que para la media son casi iguales. Se realiza una prueba de proporciones en las cuales se compara la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo control *versus* la proporción de estudiantes que aprobaron en el grupo experimental.

2- prueba de muestra para la igualdad de proporciones sin corrección de continuidad.

datos: x de n

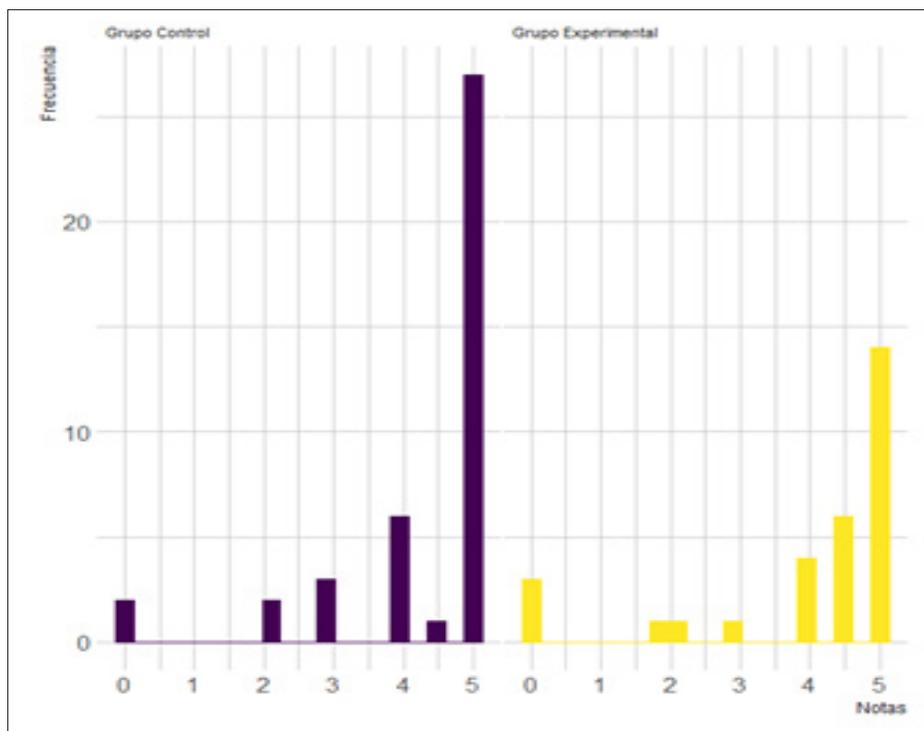
X-cuadrado = 0,27674, gl = 1, valor $p = 0,5988$

En este caso, no se rechaza la hipótesis nula de que la proporción de estudiantes aprobados en ambos grupos sea diferente. Por lo tanto, el texto intervenido no parece mejorar la cantidad de estudiantes que aprueban.

- Saber Pro: planteamiento del autor del texto

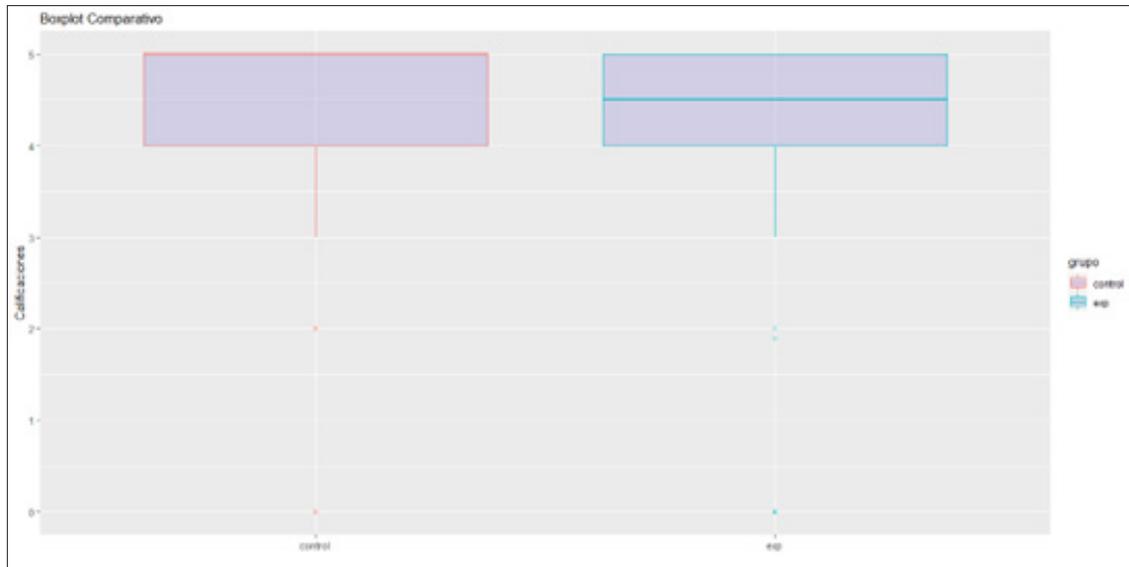
Se presentan los gráficos de histograma (figura 5) y *boxplot* comparativo (figura 6) correspondientes a los resultados de los estudiantes universitarios de pregrado en cuanto al resumen del texto asignado.

Figura 5. Histograma de los grupos control y experimental de estudiantes universitarios de últimos semestres de pregrado



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Boxplot comparativo de los grupos control y experimental de estudiantes universitarios de últimos semestres de pregrado



Fuente: elaboración propia.

En el histograma (figura 5) se puede ver que la frecuencia de estudiantes aprobados es mayor. En el boxplot (figura 6), la mediana para el grupo experimental es menor que la del grupo control; sin embargo, parecen tener una distribución similar de los datos. Todos los valores presentados en la tabla 3 son similares para ambos grupos.

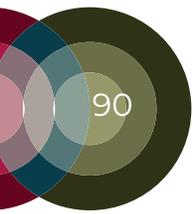


Tabla 3. Estimación del comportamiento de las notas de los estudiantes universitarios de último semestre de pregrado

Pruebas Saber Pro		
	Pregunta-Grupo control	Pregunta- Grupo experimental
Mínima	0.000	0.000
Mediana	5.000	4.500
Media	4.305	3.997
Máxima	5.000	5.000
Desviación estándar	1.288	1.585

Fuente: elaboración propia.

2- prueba de muestra para la igualdad de proporciones sin corrección de continuidad.

datos: x de n

X-cuadrado = 0,74741, gl = 1, valor p = 0,3873

No se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, no hay un comportamiento significativamente diferente, es decir, no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos control y experimental de los estudiantes aprobados.

En conclusión, los datos estadísticos no apoyan la hipótesis de la relación entre los problemas de coherencia y cohesión y la comprensión lectora en el caso de las pruebas de grado 11.º y de estudiantes universitarios, pero sí en el caso de las de grado 5.º

No obstante, en un análisis de los errores cometidos por los lectores se evidencia una cierta correlación entre estos y los problemas de coherencia y cohesión textuales, tal como se muestra en la tabla 4.

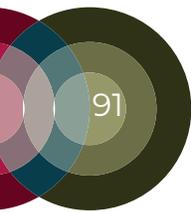


Tabla 4. Relación entre problemas de los textos y respuestas erróneas

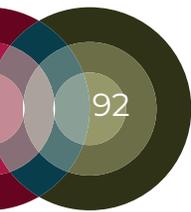
Nivel	Problemas de coherencia y cohesión	Problemas de comprensión	Ejemplo de respuesta errónea
Grado 5.º	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo inadecuado de las distintas voces presentes en el texto. ▪ Hipérbaton 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El lector atribuye información a una voz que no es la proponente el texto. ▪ Desconocimiento de la tesis del texto. 	La idea principal es dar entender que el uso del celular es muy malo en el aprendizaje para los estudiantes. Y esto lo dice Livoratti.
Grado 11.º	Vacío de información	Tergiversación de la información	Descartes fue a Fiezland, unos ladrones pensaron en robarlo y asesinarlo, pero al darse cuenta de que no era un comerciante sino un caballero, le perdonaron la vida, permitiendo que pudiese enseñar su filosofía y vivir un poco más.
Saber Pro	La tesis no tiene un desarrollo suficiente ni evidencias claras. Voces distintas a las del autor le restan fuerza a la tesis.	No reconocimiento de la tesis del autor.	El autor hace su planteamiento llevando a colación diferentes puntos de vista de las personas que ejercen el trabajo de la prostitución. De esta manera, logra consolidar su punto de vista respecto a la prostitución. Finalmente, permite llegar a la conclusión de que la prostitución en todos sus casos es forzada y también cada vez se tiene menos información de esta.

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas equivocadas se observó que en el grado 5.º el conocimiento social y familiar (conocimientos previos) respecto al uso del celular en los procesos de enseñanza de la escuela afectaron el desempeño lector de algunos estudiantes.

En el grado 11.º se evidencia que algunos estudiantes, tanto del grupo experimental como del grupo control, al enfrentarse a un texto con algunas elipsis de información construyen hechos para dar sentido a la totalidad de este, es decir, completan la información con datos provenientes de su conocimiento, pero al hacerlo falsean los datos.

En la prueba que presentaron los estudiantes universitarios de últimos semestres de pregrado (prueba Saber Pro), algunos alumnos no identificaron el planteamiento del autor, posiblemente debido al



desbalance que hay entre la información de la tesis frente al argumento, la ausencia de transición entre la tesis y la cadena argumentativa y la falta de desarrollo y fuerza de la tesis. Los estudiantes señalaron como posición del autor su propia perspectiva de este tema, posición que refleja el conjunto de sus valores en relación con la prostitución,

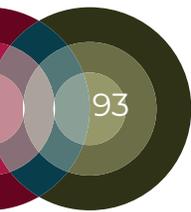
DISCUSIÓN

Los hallazgos cuantitativos presentados antes muestran que problemas de coherencia y cohesión de los textos afectan la comprensión global de los lectores que están en grados inferiores; en este sentido, la hipótesis se cumple parcialmente. Estos resultados coinciden en parte con lo reportado por McNamara et al. (2012). Se puede hipotetizar que los problemas textuales impiden la comprensión cuando se posee menor capital cultural (Carrero, 2015) y experiencia lectora, pero no repercuten, como lo señalan Kulesz et al. (2016), cuando se trata de lectores experimentados, quienes han desarrollado una mayor competencia lectora, un vocabulario más amplio y un mayor desarrollo de la memoria de trabajo.

El hallazgo para los grados superiores no coincide con lo reportado por investigadores que defienden la correlación de las tres variables estudiadas (McNamara, 2001; Graesser et al., 2003). De otra parte, los resultados relacionados con los errores de respuesta relativizan la idea de que los conocimientos previos pueden mitigar el efecto de los problemas de coherencia y cohesión (Kulesz et al., 2016; Follmer y Sperling, 2018), ya que ese conocimiento puede ir en contravía del planteamiento del autor. Fue lo que se evidenció en las respuestas que resultaron erróneas: los lectores adicionaron informaciones provenientes de sus marcos de conocimiento como respuesta a las lagunas de información y a la estructura del texto, pero al hacerlo tergiversaron la intención del autor.

Esto lleva a pensar que los conocimientos previos y esquemas cognoscitivos y éticos pueden obstaculizar los procesos de comprensión lectora, ya que el lector puede desconocer la perspectiva del texto, máxime si tiene problemas de coherencia y cohesión y, por lo tanto, centrarse en corroborar lo que ya sabe, lo que, por consiguiente, sesga su conocimiento y perjudica su comprensión lectora.

Lo mismo sucedió con las inferencias. No es que los estudiantes no puedan hacer inferencias (Follmer y Sperling, 2018), sino que ellos compensan los problemas del texto con una "sobreinferenciación", consistente en que el lector crea las relaciones o completa las relaciones ausentes, en un intento de encontrar sentido al texto, según sus propias circunstancias contextuales y a costa de las expectativas del emisor.



La situación encontrada se explica mejor desde planteamientos como los de Duro (1992) y Carrero (2015), quienes argumentan que los problemas de comprensión se dan más en términos de la correspondencia que hay entre el modelo de situación del texto y el modelo de memoria del lector. Si el texto no crea una situación transparente para el lector o si ese modelo de situación no logra modificar el modelo de memoria del lector, la comprensión se rompe.

La correspondencia entre los dos modelos guarda una estrecha relación con el concepto de coherencia dado por Van Dijk (1978) y Beaugrande y Dressler (1981), entendida como la interrelación entre el significado pretendido por el productor del texto y la interpretación que le asigna el receptor al material textual. Esta interrelación se facilita si el texto resulta coherente y cohesivo. Si el texto presenta problemas, el lector realiza un esfuerzo compensatorio, no siempre adecuado, para atribuir el sentido del texto.

CONCLUSIONES

La coherencia de un texto y la manifestación de ella a través de mecanismos semánticos resultan primordiales para la comprensión textual. También características del lector o diferencias individuales de los estudiantes interfieren en la comprensión de un texto. Para el caso analizado, el capital cultural presente en el modelo de memoria del estudiante puede facilitar u obstaculizar el encuentro con el texto. Precisamente, por ello es imprescindible que la calidad del texto y el trabajo didáctico que se realice con este permitan modificar conocimientos previos y sistemas de pensamiento arraigados que impidan comprender correctamente un escrito. Por tanto, es importante entregar a los estudiantes textos coherentes y cohesivos y brindarles estrategias que les permitan desarrollar procesos complejos de comprensión lectora, tales como la identificación de la información, el reconocimiento de la distribución de la información y de las distintas voces y sus funciones.

Es importante tener en cuenta que la escuela es textocentrista, en otras palabras, la mayor fuente de información proviene de los textos que los profesores de distintas áreas asignan a sus estudiantes. Es, en consecuencia, un medio privilegiado –no único– para aumentar el capital cultural de los estudiantes. De ahí la importancia de seleccionarlos adecuadamente para procesos de enseñanza, y particularmente de evaluación, ya que estos pueden ser un factor determinante en los desempeños lectores.

Un aporte de esta investigación, que surgió por las características de los propios textos, es complementar los índices de falta de coherencia y cohesión que pueden afectar el desempeño en la comprensión lectora; se trata de problemas principalmente relacionados con la información aportada por

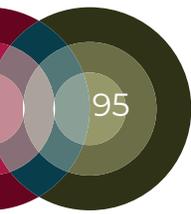
Ligia Ochoa Sierra, Alberto Cueva Lobelle

el texto y su tematización (progresión temática), la presentación de las distintas voces y la estructura del texto (organización). Por lo tanto, no solo problemas relacionados con el léxico o las marcas gramaticales se relacionan con la coherencia y la cohesión. Así mismo, existen también indicadores más específicos de los tipos de textos que se trabajan en la escuela. Para el caso del texto argumentativo, además de los señalados, la cadena argumentativa (un hecho está subordinado a otro), la distribución y cantidad de información, y el poco desarrollo de categorías fundamentales de un texto, como la tesis, son factores que pueden incidir en la representación mental que realiza el lector del texto.

Para terminar, se requiere indagar el problema con una mayor población e investigar el efecto de la cohesión en la comprensión local; es posible que incluso en grados superiores la falta de cohesión afecte la comprensión de los detalles o aspectos puntuales del texto. Y es recomendable que este estudio se realice por géneros y tipos discursivos.

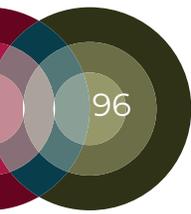
REFERENCIAS

- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Campo, D., Contreras, P., Riffo, V., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1135-1146. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl>
- Carrero, J. (2015). *Los modelos de situación en la comprensión de textos narrativos en las personas con déficit auditivo* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Cucatto, A. (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 9(1), 11-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959049>
- Duro, A. (1992). La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs. Stanford y Garrot. *Aprendizaje, Cognitiva*, 4 (2), 227-244
- Follmer, D. y Sperling, R. (2018). Interactions between reader and text: Contributions of cognitive processes, strategy use, and text cohesion to comprehension of expository science text. *Learning and Individual Differences*, 67, 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.005>
- Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- Gasparinatou, A. y Grigoriadou, M. (2013). Exploring the effect of background knowledge and text cohesion on learning from texts in computer science. *Educational Psychology*, 33(6), 645-670. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.790309>
- González, K. y Castro, A. (2016). Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Forma-*

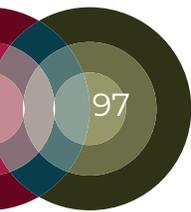


ción y la Enseñanza de la Psicología, 4(12). <https://integracion-academica.org/attachments/article/144/08%20Compresion%20Lectora%20-%20KGonzalez%20AMCastro.pdf>

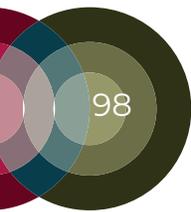
- Graesser, A., McNamara, D. y Louwerse, M. (2003). What do Readers Need to Learn in Order to Process Coherence Relations in Narrative and Expository Text? En A. Sweet y C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). Guilford Publications.
- Gutiérrez, H., Aguiar, M. y Díaz, M. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1285>
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Herrada, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, XXXIX, 157.
- Kleijn, S. (2018). *Clozing in on readability: How linguistic features affect and predict text comprehension and on-line processing* [Tesis doctoral, Universidad de Utrecht]. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/363346>
- Kulesz, P., Francis, D., Barnes, M. y Fletcher, J. (2016). The influence of properties of the test and their interactions with reader characteristics on reading comprehension: An explanatory item response study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1078-1097. <https://doi.org/10.1037/edu0000126>
- Martín Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4215). Espasa.
- Mateus, G., Rincón, L. y Román, J. (2019). Efectos de la complejidad y la presencia de subtítulos en textos expositivos sobre la comprensión lectora en estudiantes de pregrado. *Folios*, 50, 51-64. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10177>
- McNamara, D. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1401_1
- McNamara, D. y Shapiro, A. (2005). Multimedia and hypermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence, and learning. *Journal of Educational Computing Research*, 33(1), 1-29. <https://doi.org/10.2190/7N6R-PCJL-UMHK-RYPJ>
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 55(1), 51-62. <https://doi.org/10.1037/h0087352>
- McNamara, D., Graesser, A., McCarthy, P. y Cai, Z. (2012). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894664>



- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2015). *Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas. Saber 5.º Lenguaje*. https://orientacion.universia.net.co/imgs2011/imagenes/ejemplos-d-2016_10_31_162300.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018a). *Cuadernillo de preguntas. Saber 11.º. Prueba de lectura crítica*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1150353/Cuadernillo+de+preguntas+Saber-11-lectura-critica.pdf/466ce032-0e1e-98c4-05ed-1b4edd348549#:~:text=El%20primer%20gran%20fil%C3%B3sofo%20del,%2C%20p%C3%A1ginas%20102%2D103>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018b). *Cuadernillo de preguntas. Módulo de lectura crítica. Saber Pro*. <https://www2.icfes.gov.co/documents/20143/1210052/Cuadernillo+de+preguntas+lectura+critica+Saber+Pro.pdf/884a-3de9-d3ae-474a-eea2-90f032d4b0c7>
- Morales, M., Flores, R. y Meza, J. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 131-141. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3624>
- Mota, C. (2001). La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, 6.
- Mújica, A., Guido, P. y Gutiérrez, E. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 21-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79824560003&idp=1&cid=42042>
- Riccardi, D., Lightfoot, J., Lam, M., Lyon, K., Roberson, N. y Lolliot, S. (2020). Investigating the effects of reducing linguistic complexity on EAL student comprehension in first-year undergraduate assessments. *Journal of English for Academic Purposes*, 43 (100804). <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100804>
- Sánchez, E. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i1.4419>
- Shapiro, L. y Hudson, J. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans y M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 95-119). Psychology Press.
- Soemer, A. y Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning & Instruction*, 61, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.006>
- Soria, A. (2015). Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria. *Educación XX1*, 18(1), 369-390. <https://doi.org/10.5944/educx1.18.1.12394>



- Urquijo, S., García, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Van Dijk, T. (1978) Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognition and Interaction*. Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vieiro, P. y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350846066001.pdf>



ANEXO 1. TEXTO GRADO 5.º

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque “generan trastornos de aprendizaje” y, además, pueden ser usados como “machetes electrónicos”. El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los “vigilados”.

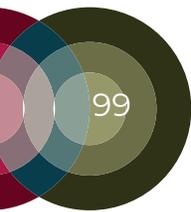
El efecto imitación hizo el resto. El “celu” fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. “No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios”, explicó el diputado José del Valle (UCR).

La Dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, decreta el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es “imposible”, porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

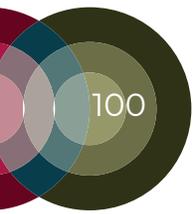
Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento “son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación”.

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.



Lo cierto es que el diputado José del Valle afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

(Tomado de Rodolfo Lara. "Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela". Clarín, La Plata. Corresponsal. Disponible en laplata@clarin.com. 2016. Saber 5. Lenguaje. Adaptado por el Icfes).



ANEXO 2. TEXTO GRADO 11.º

El primer gran filósofo

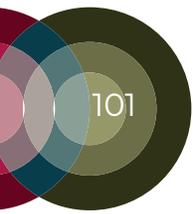
El primer gran filósofo del siglo diecisiete (si exceptuamos a Bacon y Galileo) fue Descartes, y si alguna vez se dijo de alguien que estuvo a punto de ser asesinado habrá que decirlo de él.

La historia es la siguiente, según la cuenta Baillet en su *Vie de M. Descartes*, tomo I, páginas 102-103. En 1621, Descartes, que tenía unos veintiséis años, se hallaba como siempre viajando (pues era inquieto como una hiena) y, al llegar al Elba, tomó una embarcación para Friezland oriental. Nadie se ha enterado nunca de lo que podía buscar en Friezland oriental y tal vez él se hiciera la misma pregunta, ya que, al llegar a Embden, decidió dirigirse al instante a Friezland occidental, y siendo demasiado impaciente para tolerar cualquier demora, alquiló una barca y contrató a unos cuantos marineros.

Tan pronto habían salido al mar cuando hizo un desagradable descubrimiento, al saber que se había encerrado con una guarida de asesinos. Se dio cuenta, dice M. Baillet, de que su tripulación estaba formada por criminales, no aficionados, señores, como lo somos nosotros, sino profesionales cuya máxima ambición, por el momento, era degollarlo.

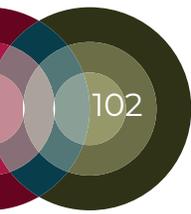
La historia es demasiado amena para resumirla y a continuación la traduzco cuidadosamente del original francés de la biografía: "M. Descartes no tenía más compañía que su criado, con quien conversaba en francés. Los marineros, creyendo que se trataba de un comerciante y no de un caballero, pensaron que llevaría dinero consigo y pronto llegaron a una decisión que no era en modo alguno ventajosa para su bolsa.

Entre los ladrones de mar y los ladrones de bosques, hay esta diferencia, que los últimos pueden perdonar la vida a sus víctimas sin peligro para ellos, en tanto que, si los otros llevan a sus pasajeros a la costa, corren grave peligro de ir a parar a la cárcel. La tripulación de M. Descartes tomó sus precauciones para evitar todo riesgo de esta naturaleza. Lo suponían un extranjero venido de lejos, sin relaciones en el país, y se dijeron que nadie se daría el trabajo de averiguar su paradero cuando desapareciera". Piensen, señores, en estos perros de Friezland que hablan de un filósofo como si fuese una barrica de ron consignada a un barco de carga. "Notaron que era de carácter manso y paciente y, juzgándolo por la gentileza de su comportamiento y la cortesía de su trato, se imaginaron que debía ser un joven inexperienced, sin situación ni raíces en la vida, y concluyeron que les sería fácil quitarle la vida. No tuvieron empacho en discutir la cuestión en presencia suya, pues no creían que entendiese otro idioma además del que empleaba para hablar con su criado; como resultado de sus deliberaciones decidieron asesinarlo, arrojar sus restos al mar y dividirse el botín".



Perdonen que me ría, caballeros, pero a decir verdad, me río siempre de que recuerdo esta historia, en la que hay dos cosas que me parecen muy cómicas. Una de ellas es el pánico de Descartes, a quien se le debieron poner los pelos de punta, ante el pequeño drama de su propia muerte, funeral, herencia y administración de bienes. Pero hay otro aspecto que me parece aún más gracioso, y es que, si los ladrones de Friezland hubieran estado "a la altura", no tendríamos filosofía cartesiana.

(Tomado y adaptado de De Quincey, T. (1999). *Del asesinato considerado como una de las bellas artes*. Alianza).



ANEXO 3. PRUEBA SABER PRO

Wendy, Valérie y todas las demás

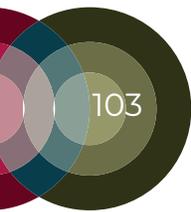
A finales de 2000, Wendy, una adolescente hondureña, fue violada en grupo por pandilleros de la Mara Salvatrucha. Tras el ritual conocido como “el trencito”, los mareros decidieron hacer negocio y corrieron la voz de que cobraban cincuenta lempiras a quien quisiera tener relaciones con la muchacha.

El pasado diciembre la policía detuvo en Málaga a una rumana que había firmado un contrato para vender sus dos hijas a unos proxenetas. Por 5.000 euros aceptó que fueran llevadas a España a prostituirse.

Luisa, universitaria bogotana, empezó en un videochat. Le pagaban por desnudarse ante la cámara. De allí pasó a concertar citas vía celular y ya con clientes se enroló en un lujoso burdel: “Si estoy con un man que me gusta porque sí, ¿por qué no voy a estar con otro por plata?” (...)

La Valeska vive en función de la plata. Ejerce la prostitución desde los 17 años, cuando aburrida del maltrato de su padre dejó la comodidad del barrio Laureles para ofrecerse en Bogotá. (...)

Poca gente pasa el umbral, pero son varias las vías para llegar al sexo pago. A pesar de esta verdad de a puño, muchos se resisten a la evidencia disponible y enfatizan una doctrina cada vez más terca e improcedente para la prevención: la prostitución siempre es forzada. Sin embargo, ¿cuántas personas venden su cuerpo empujadas por la miseria, cuántas obligadas por proxenetas, cuántas seducidas y abandonadas, cuántas huyendo del abuso, cuántas por morbo o curiosidad, cuántas por arribistas, cuántas por la adrenalina, cuántas por hipersexuales? ¿Cuántas Wendys por cada Valeska o cada Luisa? Nadie sabe, las respuestas no son obvias e incluso la disponibilidad de testimonios puede estar sesgada. Además de los antecedentes familiares o las experiencias individuales, el entorno y la época influyen. En Colombia, aunque tenemos indicios de que el negocio de las prepagos está en franca expansión, no conocemos el tamaño de la actividad ni su composición. Nadie comprende bien por qué se inician, por qué se mantienen o por qué dejan la actividad, y cada vez es mayor la influencia de quienes no están interesados en que se sepa. La industria del rescate es ya una poderosa alianza multinacional de burócratas, periodistas y oenegés (ONG) que logró simplificar hasta el absurdo el diagnóstico, demostrando de paso que no solo tiene más prejuicios que la Iglesia, los viejos criminólogos o los médicos higienistas sino que carece de cualquier vocación para entender lo que ocurre, lo que piensan o lo que quieren las víctimas. Esa alianza pretende intervenir un mercado sobre el que se sabe no solo poco, sino cada vez menos. (...) “No me arrepiento absolutamente de nada”, dice una prostituta. Los momentos en el burdel “fueron unos de los mejores de mi vida, por el simple hecho de haber conocido a Giovanni y haber encontrado esa mujer nueva que soy ahora... Utilizar el



Problemas de coherencia y cohesión textual y sus efectos
sobre los procesos de comprensión global

Ligia Ochoa Sierra, Alberto Cueva Lobelle

sexo como medio para encontrar lo que todo el mundo busca: reconocimiento, placer, autoestima y, en definitiva, amor y cariño... ¿Qué hay de patológico en eso?" (M. Rubio (2012, junio). Wendy, Valérie y todas las demás. *El malpensante*, vol. 131. Tomado y adaptado de: http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=2573).