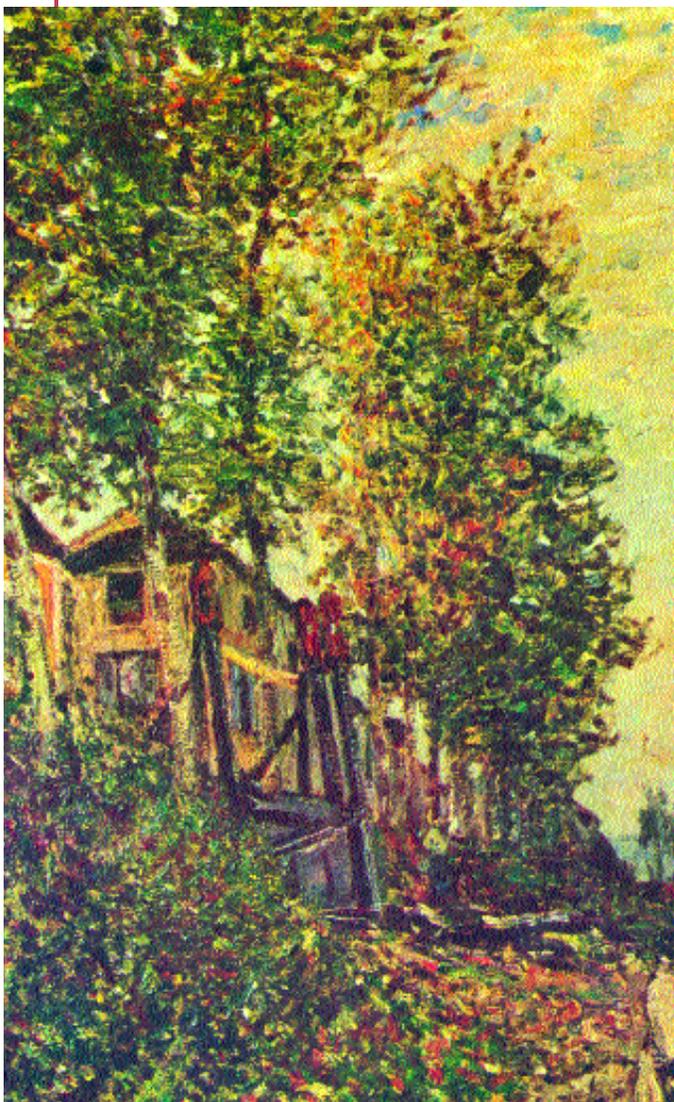


ANA LUISA GONZÁLEZ REYES*, ESMERALDA MATUTE VILLASEÑOR*
DANIEL ZARABOZO ENRÍQUEZ DE RIVERA*

LA INFLUENCIA DE LA “VOZ DEL AUTOR” EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE 5º GRADO DE PRIMARIA



La investigación que se reporta en este trabajo se desarrolló el propósito de conocer cuál es el efecto que tiene la “voz del autor” en la comprensión de la lectura de los niños de 5º grado de la escuela primaria. Al hablar de “voz del autor” nos referiremos aquí a las marcas lingüísticas que denotan la presencia de un autor. En efecto, los textos “con voz” son los que incluyen diversos recursos retóricos que ayudan al lector a organizar, interpretar y evaluar la información dada; este objetivo es realizado, por ejemplo, a través de comentarios e indicaciones directamente dirigidas al lector que avivan el sentido comunicativo del texto y animan el interés por su contenido, mejorando así el desempeño en la comprensión de la lectura.

No obstante, entre los estudiosos de este tema todavía no hay un acuerdo generalizado sobre el efecto de la “voz” en la comprensión lectora. Con el fin de aportar más datos que aclaren este problema, en este estudio se diseñaron textos expositivos “con voz” y “sin voz”, que fueron leídos por 35 niños y niñas cuyo desempeño en la comprensión de la lectura fue evaluado. La discusión gira en torno al papel de aspectos pragmáticos del lenguaje y su relación con el sexo de los lectores.

Introducción

En las culturas modernas como la nuestra una gran cantidad de interacciones sociales están mediadas por la escritura. Las nuevas generaciones reciben la demanda no solo de aprender a interactuar por medio de códigos escritos, sino de desarrollar la capacidad de adquirir conocimientos a través de la lectura autónoma, tanto en el ámbito académico como fuera de él. Es decir, ser lectores eficientes. Sin embargo, es común encontrar a profesores que se quejan de que sus alumnos, aun cuando leen con fluidez, no logran comprender lo que leen. Porque la habilidad de leer con fluidez no es suficiente para desarrollar una competencia comunicativa en el mundo de la cultura escrita.

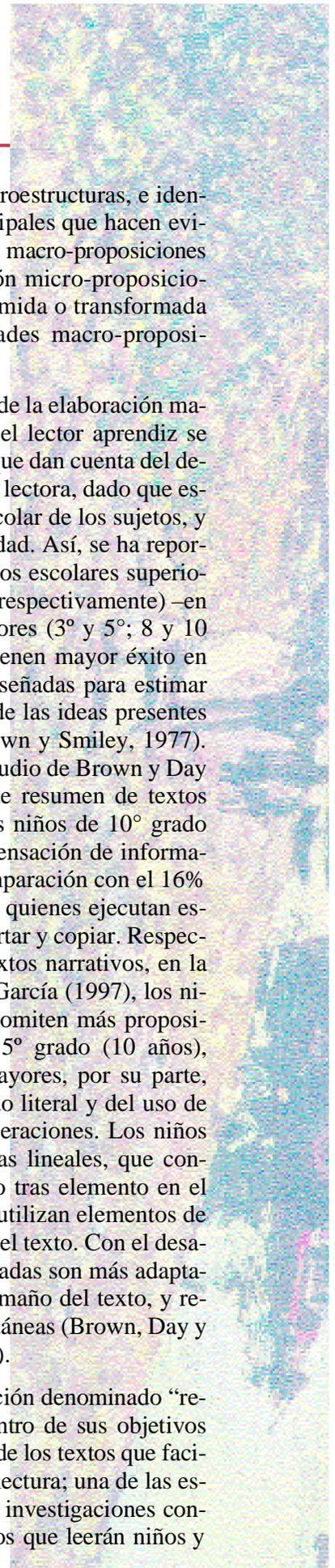
En efecto, además del dominio de los aspectos superficiales de la lectura, existen otros elementos de tipo textual que el lector debe conocer e interpretar para lograr un dominio global del acto lector y con ello comprender y manipular el contenido de lo escrito. Es probable entonces que el bajo desempeño lector de estos alumnos que “no comprenden lo que leen” se encuentre relacionado con dificultades en la interacción con los textos, con limitaciones en la capacidad de manipular unidades globales de significado. De ser así, un punto central para conocer los mecanismos y elementos que permiten una lectura eficaz de diversos tipos de textos es atender no solo a los aspectos que determinan el comportamiento lector, sino también a las características propias de los textos.

Para comprender un texto, el lector elabora de forma activa una representación mental del significado basándose en la información disponible en el mismo texto, a la vez que hace un llamado a otras fuentes de información, entre las que destacan el contexto y sus conocimientos previos, ya sean estos de tipo conceptual o lingüístico (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Graesser, Millis y Zwaan, 1997). Con ello es evidente que esta representación no es una copia palabra por palabra de lo leído, sino una construcción del significado global subyacente a su forma (Bartlett, 1932). El significado global del texto es recuperado por el lector en forma de

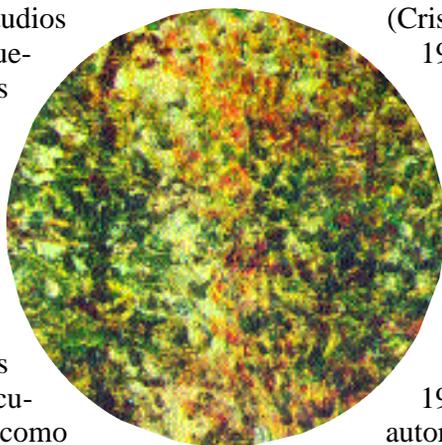
macroproposiciones o macroestructuras, e identificado por las ideas principales que hacen evidente el tema. Adjunta a las macro-proposiciones se encuentra la información micro-proposicional, que tiende a ser suprimida o transformada en beneficio de las unidades macro-proposicionales (Van Dijk, 1997).

Por medio del análisis de la elaboración macroestructural que realiza el lector aprendiz se han identificado cambios que dan cuenta del desarrollo de la comprensión lectora, dado que están vinculados al grado escolar de los sujetos, y de modo ineludible, a la edad. Así, se ha reportado que los niños de grados escolares superiores (7° y 10°; 12 y 15 años respectivamente) –en comparación con los menores (3° y 5°; 8 y 10 años respectivamente)–, tienen mayor éxito en el desempeño de tareas diseñadas para estimar la importancia jerárquica de las ideas presentes en textos expositivos (Brown y Smiley, 1977). Del mismo modo, en el estudio de Brown y Day (1983) referido a tareas de resumen de textos expositivos, el 69% de los niños de 10° grado utiliza estrategias de condensación de información más efectivas, en comparación con el 16% de niños de 5° y 7° grado, quienes ejecutan estrategias simples, como cortar y copiar. Respecto a la tarea de resumir textos narrativos, en la investigación de Vieiro y García (1997), los niños de 3er grado (8 años) omiten más proposiciones que los niños de 5° grado (10 años), mientras que los niños mayores, por su parte, hacen más uso del recuerdo literal y del uso de macrorreglas en sus recuperaciones. Los niños menores utilizan estrategias lineales, que consisten en agregar elemento tras elemento en el procesamiento, y rara vez utilizan elementos de construcción-integración del texto. Con el desarrollo, las estrategias utilizadas son más adaptables a las demandas del tamaño del texto, y resultan cada vez más espontáneas (Brown, Day y Jones, 1983; Garner, 1987).

El campo de investigación denominado “revisión de textos” tiene dentro de sus objetivos conocer las características de los textos que facilitan la comprensión de la lectura; una de las estrategias empleadas en sus investigaciones consiste en modificar los textos que leerán niños y



adultos. Así, en diferentes estudios se ha reportado que, en la escuela primaria, la lectura de textos coherentes favorece la comprensión (Beck, McKeown, Sinatra y Loxterman, 1991; McKeown, Beck, Sinatra y Loxterman, 1992). Estas investigaciones han mostrado que la lectura de textos coherentes propicia índices más altos de desempeño en tareas de recuperación del significado, así como mayor número de respuestas correctas a preguntas sobre la lectura, en comparación con la lectura de textos menos coherentes.



Por otra parte, también se ha indagado el efecto de la relación texto-lector sobre la comprensión de la lectura. Esta relación se ha estudiado principalmente a través de las consecuencias que tiene el propio interés del lector (Schiefele y Krapp, 1996). En este sentido, se han distinguido fundamentalmente dos tipos de interés; uno de carácter individual referido a la preferencia del sujeto sobre un tópico, un interés *intrínseco*; y otro llamado *situacional*, representado por las características del texto que lo hacen interesante y le dan el poder de atraer la atención (Hidi, 1990). A partir de esta información y bajo la sospecha de que el interés del lector juega algún rol en la comprensión de la lectura, se ha investigado cuáles pueden ser las características de los textos que los hacen interesantes al punto de favorecer una mayor comprensión. En efecto, algunos recursos se han puesto a prueba. Uno de ellos consiste en añadir al texto detalles “seductores” (Wade y Adams, 1990). Según Garner, Gillingham y White (1989) estos son informaciones en el texto “interesantes pero irrelevantes”. De todos modos, también se ha evidenciado un efecto negativo de esto: diferentes estudios han mostrado que los detalles pueden interferir en la comprensión de la información importante (Garner et al., 1989; Wade y Adams, 1990); es decir que estos detalles seductores desplazan la atención de los lectores, lo que deja desatendidas las ideas importantes y obstruye su retención.

Otro recurso que se ha probado para animar el interés en el texto consiste en agregarles “voz” (Beck, McKeown y Worthy, 1995), lo que también se ha llamado “metadiscurso”

(Crismore, Markkanen y Steffensen, 1993) o texto con “autor visible” (Paxton, 2002). Se trata de una serie de recursos retóricos que acompañan la información del texto y que fortalecen su sentido comunicativo: el *metadiscurso* intenta ayudar a los lectores a organizar, interpretar y evaluar la información dada (Crismore et al., 1993) y lo hace mediante la “voz” autorial, que señala la presencia del autor, sus actitudes y sus intenciones. Se puede decir que el metadiscurso o la “voz” del texto es un recurso para compensar la pérdida de fuerza ilocucionaria (Austin, 1962) en la escritura —aquella que permanece en la oralidad mediante señales paralingüísticas, y ofrece indicaciones de la actitud del hablante respecto de lo dicho y de cómo quiere ser interpretado (Olson, 1998)—. Dado que la escritura no representa la fuerza ilocucionaria, los jóvenes lectores y escritores deben aprender a utilizar marcadores léxicos y gramaticales que sustituyan la información paralingüística del lenguaje oral.

Los resultados de algunos estudios son alentadores respecto al efecto de la “voz” en los textos para la comprensión macroestructural en niños de educación básica; entre ellos destaca el realizado por Beck, McKeown y Worthy (1995) con textos de historia social. Sin embargo, no todos los estudios dirigidos a conocer el efecto de la “voz” en la comprensión de textos han encontrado resultados del todo positivos; así, el estudio de Hidi y Baird (1988) realizado en población escolar reporta una mayor comprensión en la lectura de textos expositivos con “voz”, pero en unidades no macroestructurales. Es posible que la falta de concordancia entre los resultados de estos estudios se explique por la metodología que cada uno de ellos emplea, así como por el tipo de texto utilizado.

Por otra parte, hay una serie de investigaciones que describen cierta superioridad de las mujeres en algunas tareas de lenguaje, especialmente en fluidez verbal (Hyde y Linn, 1988). También se conoce que las niñas tienen un mayor desarrollo en la manifestación lingüística de habilidades afiliativas, es decir, habilidades pragmáticas del lenguaje que las hacen más proclives a establecer y mantener contacto con

otros, en comparación con los niños (Leaper y Smith, 2004). Bajo esta condición, es posible que ellas sean más sensibles que ellos a la “voz” autoral en el texto (dado que la “voz” es un recurso pragmático del lenguaje), por lo que en esta investigación nos preguntamos no solo si en general la “voz” del texto tiene algún efecto en la comprensión de textos expositivos, sino también si habrá diferencia en este aspecto entre niñas y niños al leer textos con y sin “voz”.

De acuerdo con lo reportado en la bibliografía, en la investigación que presentamos aquí esperamos que la “voz” del texto favorezca la comprensión lectora (en comparación con aquellos que no lo tienen) tanto en niñas como en niños, a la vez que este efecto se vea incrementado en las niñas.

El método de la investigación

Los participantes del estudio que describiremos fueron 35 escolares (18 niñas y 17 niños) buenos lectores (de acuerdo con el criterio de los profesores) con edad promedio de 10 años y 11 meses, de 5° grado de escuela primaria de 15 escuelas públicas de la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, en México. Se seleccionó a los niños de acuerdo con la información proporcionada por los padres (mediante un cuestionario que les fue enviado). Todos ellos sin antecedentes de problemas de desarrollo, es decir, sin retardo en la adquisición del lenguaje, retardo motor, dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura o trastornos de conducta. Se incluyeron solo aquellos que habían cursado el preescolar, sanos, sin manejo farmacológico en el momento del estudio ni evidencia de problemas visuales no corregidos o problemas auditivos.

Para la investigación se diseñaron los siguientes materiales:

a) Cuatro textos expositivos “sin voz”, escritos en prosa de estilo impersonal, cada uno con tema diferente (cohetes espaciales, telescopios, canoas y computadoras) y una extensión promedio de 428 palabras. Estos textos se diseñaron de modo tal que mantuvieran una estructura de contenido similar, independientemente del tema, y conservaran macroproposiciones de la misma categoría (véase el Cuadro 1, en página 49).

En efecto, los subtemas presentes en cada uno de los textos fueron los siguientes: motivación (trata sobre las necesidades y motivos que provocaron el invento al que se refiere el texto); definición (determina las características esenciales del invento); funcionamiento (es una explicación del modo en que funciona el invento); analogía (presenta una comparación con cosas semejantes al invento en lo que se refiere a su funcionamiento); clasificación (señala una tipología del invento); actualización (describe algunas innovaciones que se le han hecho al invento); utilidad (indica para qué sirve el invento) y descripción (menciona las características físicas del invento, como tamaño, capacidad, velocidad, etcétera).

b) Cuatro textos expositivos “con voz”, resultantes de la modificación de los cuatro textos descritos en el inciso anterior: se conservó el mismo tema y estructura de contenido y se alcanzó un extensión promedio de 709 palabras. En efecto, a los textos iniciales se les agregó “voz”, con la intención de eliminar su estilo impersonal y transformarlos en una prosa autoral, de estilo personal dirigida al lector. La característica de la “voz” agregada a los textos es producto de la combinación de las propiedades descritas por Beck et al. (1995), que a continuación se describen:

- **Actividad:** hace la situación más dinámica usando verbos que representan acciones concretas, que portan la inmediatez de los eventos y las reacciones de agentes humanos, más que estados pasivos que incluyen agentes colectivos o vagos.
- **Oralidad:** incluye el tono conversacional del lenguaje oral, expresiones coloquiales enfáticas y emotivas, además de diálogo explícito.
- **Conectividad:** varias clases de enlaces que permiten el establecimiento de ciertas relaciones entre el lector y el texto; por ejemplo orientar al lector directamente, señalar conexiones entre eventos y vitalizar las interrelaciones entre los agentes dentro del texto. Los textos utilizados, “con voz” y “sin voz”, son ejemplificados por medio de fragmentos que se muestran a continuación. Luego se presenta el Cuadro 1, que resume las características completas de los textos utilizados.

Ejemplo 1. Texto “sin voz”

LOS COHETES ESPACIALES

El sueño de los hombres por mucho tiempo fue poder viajar al espacio, recorrer distancias espaciales y llegar a la luna, o a otro planeta. Para poder hacerlo, los científicos tuvieron que inventar una potente máquina que los pudiera transportar, de modo que inventaron los cohetes espaciales.

Los cohetes espaciales son máquinas que se mueven en el aire y son las únicas capaces de viajar más allá de la atmósfera de la tierra. Pueden volar gracias a un sistema de propulsión y han servido al hombre para la exploración del espacio.

Para poder volar, todos los cohetes, hasta los más potentes del mundo, funcionan de forma similar: se mueven por la propulsión a chorro que producen en el aire, les ocurre lo que a un globo inflado que se suelta y sale impulsado.

Los cohetes pueden volar porque al quemarse el combustible en su motor se producen gases, que al salir con gran energía por la parte trasera del cohete, ejercen una fuerza que lo impulsa hacia adelante.

Hay artefactos que funcionan igual que los cohetes espaciales, por ejemplo, los globos, y también los cohetes que producen fuegos artificiales formando luces de colores en el cielo, todos son impulsados hacia adelante por la salida de energía que se escapa por la parte trasera. Sin embargo, los cohetes espaciales tienen una misión más importante que la de divertir, están hechos para explorar el espacio fuera de la tierra.

...

Ejemplo 2: Texto “con voz”

LOS COHETES ESPACIALES

¡Hola! ¿Cómo estás? En este mensaje te voy a hablar de los cohetes espaciales porque quiero que conozcas algo más de ellos. ¿Has visto por televisión alguno? Tal vez has visto una foto de ellos en tus libros de la escuela.

Pues, lo primero que quiero que conozcas es por qué se inventaron los cohetes espaciales ¿Sabes por qué se inventaron? Para darte una idea piensa que hace mucho tiempo un par de científicos estaban platicando y uno le dijo al otro: –Quisiera ir a otro planeta o a la Luna ¿Cómo podríamos llegar hasta allá y así explorar el espacio? – Y el otro científico le respondió: –Sólo si inventamos una máquina que pueda volar en el aire y nos pueda transportar más allá de la atmósfera de la tierra–. Y después ahí mismo se pusieron a trabajar para hacer el primer cohete espacial.

Ahora ya podrás imaginarte que los cohetes espaciales son máquinas gigantescas, muchas veces más grandes que tu cuerpo. Si te subieras en un cohete... ¡Oh, podrías volar en el aire! Y te llevaría a un lugar que está más allá de la atmósfera de la tierra, de ahí verías la tierra chiquita de tan lejos ¡Hasta allá llegan los cohetes!

Una cosa que yo no sabía de los cohetes es cómo pueden volar si son tan pesados. ¿Cómo pueden despegar de la tierra y lanzarse rumbo al cielo? Bueno pues, ahora te explicaré como funcionan: Imagínate que pones toneladas de pólvora en la base de una gran máquina pesada, luego le prendes fuego a esa pólvora y ¿Qué crees que pasa? Lo que pasa es una grandísima explosión que hace que salgan gases con gran fuerza, así, la gigantesca máquina sale disparada para arriba con tanta velocidad, que su impulso llegará hasta el cielo. A esto que te acabo de explicar le llamo sistema de propulsión.

Tal vez entiendas mejor como funciona un cohete si lo comparas con algo que ya conoces bien, como por ejemplo, los globos con los que has jugado o los fuegos artificiales que has visto en la feria. Se parecen en que los dos salen volando. El globo sale volando cuando lo sueltas, la fuerza que lo impulsa la provoca el aire que sale. Ahora pensemos en los fuegos artificiales, estos salen volando cuando el señor cuetero le prende fuego a la base y así se hace una pequeña explosión que lo impulsa también hacia arriba, igual que al globo y a los grandes cohetes. Todos funcionan por su sistema de propulsión.

Piensa ahora cómo te has divertido con los globos y los fuegos artificiales ¿Crees que los cohetes espaciales sirven para divertirse también? Pues no, los cohetes aunque sean divertidos sirven para algo más: ¿Adivinas para qué más?... pues para explorar el espacio.

...

Cuadro 1: Descripción de los textos utilizados

Tipo de texto	"Sin voz"				"Con voz"			
	Cohetes	Telescopios	Canoas	Computadoras	Cohetes	Telescopios	Canoas	Computadoras
Temas								
Total de Proposiciones	42	44	43	46	57	54	51	57
Microproposiciones	32	32	33	34	46	42	41	45
Macroproposiciones	10	12	10	12	11	12	10	12
Subtemas	8	8	8	8	8	8	8	8
Verbos conjugados	43	39	44	41	90	104	101	91
Extensión	413	412	441	446	716	725	731	664
Extensión media	$\bar{\chi} = 428$				$\bar{\chi} = 709$			

- c) Dos cuestionarios por cada tema, que fueron utilizados para evaluar la comprensión lectora; uno de 10 preguntas abiertas y otro de 16 preguntas de selección múltiple.

El procedimiento de la investigación fue el siguiente: La maestra de cada grupo identificó, según su propio criterio, a los mejores lectores de la clase. A los padres de estos niños y niñas se les envió un cuestionario para indagar sobre el desarrollo y desempeño escolar de su hijo, detectado como posible candidato para ser incluido en la muestra, y obtener los datos demográficos. Se seleccionaron aquellos niños que cubrían los criterios de inclusión que señalamos más arriba.

Para determinar el texto que cada niño leería, se realizó un procedimiento de contrabalanceo, es decir, se asignó de forma aleatoria a igual número de niños que de niñas las diferentes condiciones de lectura, que varían según el tipo de texto ("con voz" y "sin voz") y el tema de los textos (cohetes, telescopios, canoas y computadoras). Diez niños y 7 niñas leyeron, cada uno, un solo texto en la versión "sin voz", mientras que otros 8 niños y 10 niñas leyeron un texto en la versión "con voz". En una sesión individual cada participante leía en silencio el

texto asignado; en seguida se le pedía su recuperación libre, de forma oral, con la siguiente consigna: "*Dime lo que recuerdas del texto que acabas de leer*". Luego, debía responder los cuestionarios; en primer lugar el de preguntas abiertas y posteriormente, las de selección múltiple.

Las variables identificadas para evaluar la comprensión de la lectura se explican a continuación:

En relación con la *recuperación libre* de la lectura se consideró:

- ▲ *Total de proposiciones.* Se contaron tomando como base el método de García-Madruga y Martín-Cordero (1987), modificado para este estudio, que consiste en el reconocimiento de las ideas-unidad básicas del texto. Este modelo recomienda identificar las proposiciones a partir de los verbos conjugados, siempre y cuando el verbo se incluya en una idea-unidad cuyo requisito es contener un significado completo. Se asignó un punto por cada proposición (idea-unidad) recuperada.
- ▲ *Macroproposiciones.* Son las ideas centrales o importantes del texto, cuya omisión compromete la representación global del texto.

Se otorgó un punto por cada idea central recuperada.

- ▲ *Microproposiciones.* Son las ideas accesorias del texto. Si bien es información pertinente, su omisión no tiene ninguna implicación en la representación global del texto. Se asignó un punto por cada microproposición recuperada.
- ▲ *Verbos conjugados presentes en la recuperación del texto.* Se asignó un punto por cada verbo presente.
- ▲ *Subtemas recuperados o secciones del contenido central del texto.* Se asignó un punto por cada subtema mencionado en la recuperación.
- ▲ *Extensión de la recuperación, considerada de acuerdo al número de palabras utilizadas.* Para contabilizar este aspecto se eliminaron “muletillas” y palabras repetidas en una misma oración (por ejemplo, “funciona este con este pólvora”, “se se llama reflector”) de la recuperación libre. La calificación para cada participante consistió en el número total de palabras recuperadas.

En el cuadro 1 se señalan las puntuaciones máximas posibles para cada variable descrita. De las preguntas después de la lectura se tomó en cuenta el número de respuestas correctas a las

preguntas abiertas, y el número de respuestas correctas a las preguntas de selección múltiple.

El diseño experimental fue completamente aleatorizado, de tipo factorial (sexo y tipo de texto). Los datos recopilados en el estudio fueron sometidos a un análisis estadístico de varianza y posteriormente se realizaron comparaciones múltiples (Kirk, 1995).

Los resultados de la investigación

En general, en las tareas de recuperación libre y en las respuestas a los cuestionarios de preguntas abiertas, se observó una tendencia hacia mayores puntuaciones en el texto “con voz”, en comparación a las obtenidas en el texto “sin voz”. Asimismo, en los textos “sin voz” resultó evidente una tendencia: los niños obtenían mayores puntuaciones en comparación con las niñas. Por otra parte, las respuestas a los cuestionarios de selección múltiple no mostraron ninguna diferencia ni tendencia (véase el Cuadro 2).

Al analizar el efecto del sexo de los participantes y del tipo de texto, se encuentra que este efecto se manifestó de modo estadísticamente significativo en tres aspectos de la comprensión lectora: la recuperación de verbos, la recuperación total de proposiciones y la recuperación de subtemas (véase el Cuadro 2).

Leer y escribir en la universidad

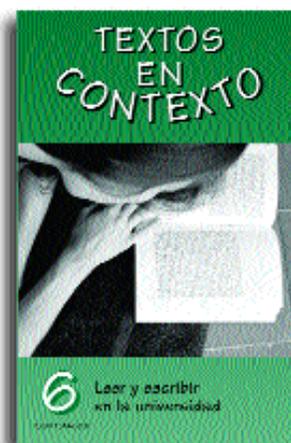
- ◆ Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Paula Carlino*
- ◆ La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, *Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira*
- ◆ Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes, *María Adelaida Benvegnú*
- ◆ Aprender a enseñar a escribir en la universidad, *Marta Marucco*
- ◆ La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, *Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw*
- ◆ El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer, *Graciela M. E. Fernández, María Viviana Uzuzquiiza y Irene Laxalt*

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavallo 2116, 8° B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar



Cuadro 2: Descripción de comprensión lectora (media y desviación estándar) por tipo de texto (“sin voz” y “con voz”) y sexo (niños y niñas)

	Aspectos de comprensión lectora	Texto "sin voz"			Texto "con voz"		
		Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Recuperación	Total de Proposiciones *, a	7.6 (3.34)	4.8 (2.16)	6.3 (3.1)	9.1 (4.14)	8.1 (3.4)	8.5 (3.65)
	Microproposiciones	4.3 (2.16)	2.6 (1.30)	3.45 (1.73)	5.5 (2.99)	4.6 (2.80)	5.05 (2.89)
	Macroproposiciones	3.3 (1.42)	2.2 (1.39)	2.7 (1.40)	3.4 (1.13)	3.5 (1.43)	3.46 (1.28)
	Verbos conjugados **, a	7.3 (2.75)	4.6 (2.07)	6.1 (2.79)	9.7 (4.07)	10.1 (5.58)	9.9 (4.83)
	Subtemas recuperados *, b, c	4.3 (0.82)	2.6 (1.18)	3.4 (1.0)	3.5 (1.13)	3.7 (1.06)	3.6 (1.09)
	Extensión de la recuperación	80.3 (34.25)	58.6 (22.33)	69.4 (28.29)	87.7 (43.97)	89.1 (50.32)	88.4 (47.14)
Cuestionarios	Respuestas a 10 preguntas abiertas	6.6 (2.55)	4.8 (2.23)	5.7 (2.39)	7.0 (2.31)	6.3 (1.49)	6.6 (1.9)
	Respuestas a 16 preguntas de selección múltiple	14.9 (1.29)	15.0 (1.77)	14.9 (1.53)	14.4 (1.72)	14.6 (1.78)	14.5 (1.75)

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

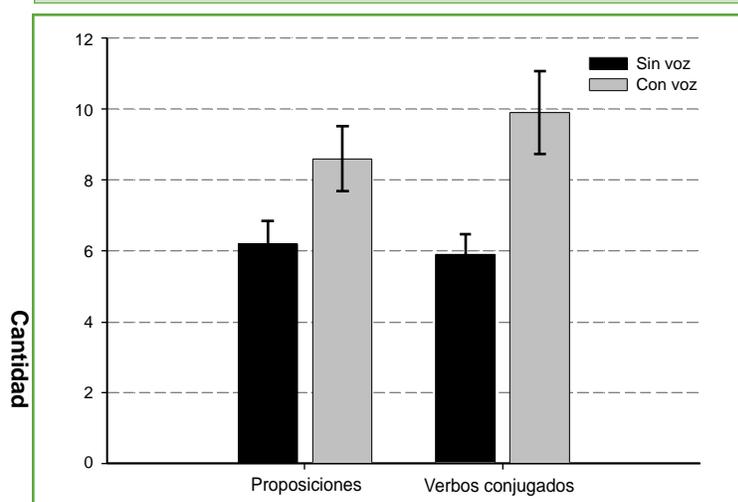
b Diferencias significativas entre sexos

a Diferencias significativas entre tipos de texto

c Interacción significativa entre ambos factores

Como puede verse en la Figura 1, la recuperación de verbos en la lectura del texto “sin voz” fue de 6.1 verbos, mientras que en el texto “con voz” se recuperó un promedio de 9.9 verbos ($p \leq 0.01$). En cuanto a las proposiciones totales recuperadas, en el texto “sin voz” los participantes recuperaron 6.3 proposiciones, mientras que en el texto “con voz” recuperaron 8.5 proposiciones ($p \leq 0.05$).

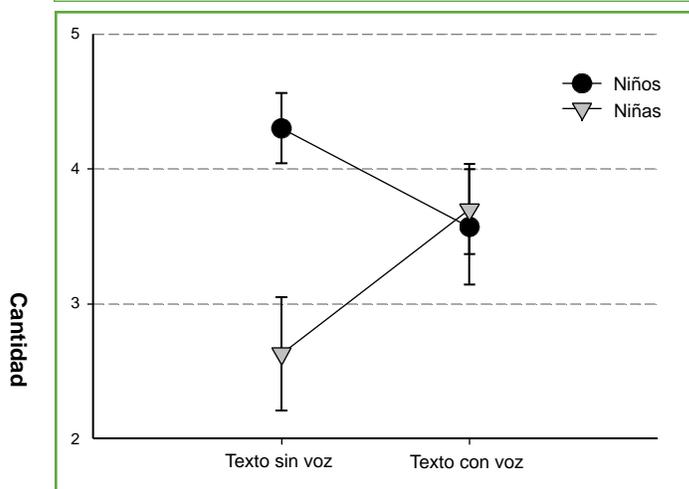
Figura 1: Recuperación de verbos y proposiciones



Adicionalmente, en el número de los subtemas recuperados se observó una interacción significativa ($p \leq 0.05$) entre el tipo de texto y el sexo de los sujetos. Los niños recuperan un número mayor de subtemas al leer un texto “sin voz”, en comparación con las niñas ($p \leq 0.008$). La ejecución de ambos sexos es similar en el texto “con voz”. En las demás variables no se observó interacción alguna de este tipo. Estos resultados pueden observarse en el Cuadro 2 y la Figura 2.

El resto de las variables no mostraron diferencias significativas.

Figura 2: Recuperación de subtemas



Conclusiones

Este estudio tuvo dos objetivos. El primero de ellos, indagar la influencia de la “voz autoral”, tal como la hemos descrito, en la comprensión de textos expositivos en estudiantes de 5º grado de educación primaria. El segundo objetivo consistió en analizar el efecto diferenciado de la “voz” sobre los niños y las niñas.

Con relación al primer objetivo, nuestros hallazgos indican una tendencia a obtener mayores puntuaciones en la tarea de recuperación cuando el texto leído tiene “voz”. Sin embargo, esta tendencia no se observó en las respuestas a los dos cuestionarios utilizados. Más aún, en las respuestas a preguntas de selección múltiple se obtiene un alto porcentaje de respuestas correctas (entre el 90 y el 93%) que podría indicar un efecto de “techo” en esta tarea, lo que significa

que la mayoría de los niños alcanzaron una puntuación cercana a la más alta posible, lo que limita la manifestación de diferencias. Dado lo anterior, podríamos considerar que, por una parte, los cuestionarios de selección múltiple facilitan la recuperación del contenido independientemente del tipo de texto leído, ya que implica antes un reconocimiento del material que la elaboración del significado de unidades globales. Por otra parte, en estas circunstancias la utilización de cuestionarios no resultó útil para evaluar diferencias en la ejecución de acuerdo al tipo de texto, ni al sexo de los sujetos. En el mismo sentido, en este estudio se encontró que ninguna de las dos medidas macroestructurales (aquellas relacionadas con la recuperación de ideas principales como los subtemas y las macroproposiciones), presenta diferencias entre el texto “con voz” y “sin voz”, lo cual permite afirmar que la “voz” autoral no influye en la comprensión de la lectura, definida como una construcción macroestructural de lo leído.

En contraste, según otros criterios de medida, que no pueden ser considerados del todo macroproposicionales, como las proposiciones totales recuperadas y los verbos conjugados, los niños que leyeron la versión del texto “con voz” obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que aquellos que leyeron la versión “sin voz”. Estas medidas conjuntan tanto aspectos macroestructurales como microestructurales, por lo que son relativamente independientes de la jerarquía textual. Dado lo anterior, consideramos que estos son más bien indicadores de la productividad informativa o de la cantidad de unidades informativas que son recuperadas de la lectura, denotando que si bien parece existir una influencia de la “voz” del texto, esta es únicamente en el aspecto de la productividad informativa. Para confirmar este hallazgo realizamos un análisis adicional en el que comparamos las recuperaciones realizadas por los niños, pero eliminando en la contabilidad las proposiciones totales y verbos conjugados que estaban presentes solamente en el texto con voz. Por ejemplo, en la recuperación “ *fueron dos científicos que uno le dijo que quisiera llegar al espacio*”, se eliminó del conteo el verbo conjugado “*dijo*”, porque proviene de la conversación descrita en el texto “con voz” y está ausente en el texto “sin voz”. Los resultados de este análisis no mostraron diferencia alguna entre textos en las dos variables indicadas, lo cual corrobora que

la recuperación de marcas metadiscursivas es la responsable de hacer la diferencia entre textos en la productividad verbal del primer análisis.

Dado que el efecto de la “voz” es estimular la productividad informativa, es posible entonces relacionar este efecto con la presencia de componentes pragmáticos de la comunicación. Matute, Leal y Zarabozo (2000) señalan en su estudio —en el que se solicitó a los niños y niñas escolares la recuperación escrita de un cuento previamente leído— que el nivel pragmático del lenguaje constituye los niveles últimos y más elaborados de la recuperación coherente del texto. Así, la información proposicional que se produce en el texto “con voz” podría cumplir alguna función pragmática del lenguaje incluso en un texto expositivo, en el sentido de enriquecer las ideas principales mediante diferentes recursos, como el describir ejemplos concretos, incluir expresiones que denotan emociones o usar recursos provenientes de la oralidad.

Algunos estudios muestran una relación entre productividad informativa y pragmática del lenguaje. Así, en el estudio de Vieiro y García (1997) se hace evidente la influencia de la oralidad en el recuerdo de la lectura. En su estudio, comparan la comprensión de textos narrativos en dos modalidades de recuperación de la lectura: una de forma escrita, y otra de forma oral; encuentran que en la recuperación oral los niños de 8 y 10 años produjeron más inferencias y aplicaron mayor número de veces reglas de construcción y generalización. Hidi y Baird (1988) por otra parte, encuentran hallazgos similares en un estudio realizado con textos de Historia, en el que se solicitó a los niños en edad escolar que realizaran tareas de recuperación escrita. Los autores utilizaron dos versiones del texto: una impersonal y otra personal. En esta última se agregaron descripciones de los personajes de las historias de los textos y de los motivos que llevaron a estos personajes a realizar algunas acciones. Los niños que leyeron el texto modificado produjeron mayor número de ideas en la recuperación, en comparación con los que leyeron la versión no modificada, aun cuando esta diferencia no se encontró en la recuperación de ideas principales. Así mismo, en el estudio de Paxton (2002) se repite esta tendencia en adolescentes que recuperaron de forma escrita textos de Historia con autor visible. Los alumnos que leyeron el texto de autor desarrollaron escritos más largos, y una expresión

más personalizada y mostraron además índices mayores de reconocimiento o conciencia de la audiencia, cuyo indicador fue la presencia de palabras como “tú”, “tuyo”, “tú mismo” en los textos. Sin embargo, al igual que en el estudio de Hidi y Baird (1988), no se encontraron diferencias en la recuperación de aspectos macroestructurales del texto.

Lo que se encuentra en común entre estas investigaciones, especialmente en Paxton, (2002) y Hidi y Baird (1988) y el estudio aquí reportado es la producción de textos más largos en los niños, más completos y con mayor complejidad pragmática cuando a los textos que leen se les agrega la voz del autor. Es posible que el énfasis en la oralidad que contienen los textos “con voz” despierte en los lectores algún tipo de habilidad relacionada con este tipo de productividad, la cual no está relacionada con la construcción macroproposicional del texto, por lo que es probable que se trate de dos procesos diferentes, uno de tipo macroestructural, y otro relacionado con la pragmática del lenguaje.

No se debe olvidar el factor de desarrollo de las habilidades de construcción macroestructural del texto. El dominio pleno de esta habilidad se adquiere aproximadamente alrededor del 10º grado escolar, es decir, cerca de los 15 años de edad (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983; Garner, 1987), por lo que probablemente los niños participantes en el estudio que realizamos, de apenas 11 años de edad, aún no presenten un pleno desarrollo de la habilidad para recuperar las ideas principales del texto. Así, la falta de efecto del texto “con voz” en la generación de una macroestructura textual tal vez se relacione con las limitantes propias del nivel de desarrollo ligadas a la edad.

Finalmente, los resultados de este estudio revelan que existe una interacción significativa entre tipo de texto y sexo de los sujetos. De acuerdo con estos datos la voz del texto no influye en la comprensión de la lectura en ninguno de los sexos; sin embargo, los niños obtuvieron puntuaciones significativamente mayores que las niñas en el texto “sin voz” al recuperar subtemas (véase la Figura 2). Según una de las hipótesis de este trabajo, los niños no se verían beneficiados por la presencia de la “voz” del texto, y así se constata; pero, al contrario de lo esperado, las niñas tampoco lo hacen. Quizá, la

ventaja que observamos en los niños al leer el texto “sin voz”, se deba a dos posibles condiciones. Por una parte, aun cuando en la bibliografía relacionada se ha reportado que las niñas tienen habilidades superiores a los niños en tareas verbales (Hyde y Linn, 1988), en cuanto a la comprensión de la lectura, esto no es claro. Muestra de ello es que en estudios de población hispana los varones obtienen puntuaciones más altas que las niñas en tareas de comprensión del discurso (Rosselli et al., 2004) y en comprensión de la lectura en voz alta a los 10 y 11 años (Rosselli, Matute y Ardila, 2006). Por otra parte, parece factible considerar que la ventaja de los niños sobre las niñas se explique además por los temas de los textos que usamos en esta investigación, que son expositivos de orientación hacia la ciencia. Existe una serie de estudios que ofrecen evidencias de que los hombres son más proclives que las mujeres a interesarse por temas de ciencia (Finn, 1980; Harkirat y Gilbert, 2003; Lupart, Cannon y Telfer, 2004), por lo que es factible que los niños de nuestro estudio se vean favorecidos para procesar el texto “sin voz” de una forma más eficiente que las niñas, aspecto que sería conveniente abordar en futuras investigaciones.

Nuestra conclusión general es que el efecto del texto “con voz” en la comprensión de la lectura, medida según los subtemas recuperados, se matiza según el sexo de los lectores. Así, constatamos que el texto “sin voz” tiene un efecto diferente según el sexo de los escolares a los 11 años de edad. Concluimos también que, en general, sin considerar el sexo de los sujetos, la “voz” no genera mayor comprensión estructural de la lectura sino que facilita la producción discursiva en términos de unidades de información accesibles, aunque no estructuralmente ordenadas. Es posible que en este proceso participe alguna función pragmática que afecta la producción discursiva. Quizás un estudio posterior que explore el efecto de la “voz” del texto en combinación con otras variables de la comprensión de la lectura de textos, como el interés y el conocimiento previo, podría aclarar las relaciones analizadas en este trabajo y, al mismo tiempo, superar los límites de este estudio, que se encuentran relacionados con la temática de los textos seleccionados, que al parecer favorecen el interés de los varones.

Referencias bibliográficas

- Austin, J.L. (1962). **How to do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press.
- Bartlett, F.C. (1932). **Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, I.L.; McKeown, M.G.; Sinatra, G.M. y Loxterman, J.A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. **Reading Research Quarterly**, 26 (3), 251-275.
- Beck, I.L.; McKeown, M.G. y Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. **Reading Research Quarterly**, 30 (2), 220-238.
- Brown, A.L. y Day, J.D. (1983). Macrorules for summarization text: The development of expertise. **Journal of Verbal Learning**, 22, 1-14.
- Brown, A.L.; Day, J.D. y Jones, R.S. (1983). The development of plans for summarizing text. **Child Development**, 54, 968-979.
- Brown, A.L. y Smiley, S.S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passage: A problem of metacognitive development. **Child Development**, 48, 1-8.
- Crismore, A.; Markkanen, R. y Steffensen, M.S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing. **Written Communication**, 10 (1), 39-71.
- Finn, J.D. (1980). Sex differences in educational outcomes: A cross-national study. **Sex Roles Historical Archive**, 6 (1), 9-26.
- García-Madruga, J. y Martín-Cordero, J. (1987). **Aprendizaje, retención y comprensión de textos**. Madrid: UNED.
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. **Educational Psychologist**, 22 (1-4), 299-312.
- Garner, R.; Gillingham, M.G. y White, J. (1989). Effects of “seductive details” on macroprocessing and microprocessing in adults and children. **Cognition and Instruction**, 6, 41-57.
- Graesser, A.C.; Millis, K.K. y Zwaan, R.A. (1997). Discourse comprehension. **Annual Review of Psychological**, 48, 163-189.
- Graesser, A.C.; Gernsbacher, M.A. y Goldman, S.R. (2000). Cognición. En T. Van Dijk (ed.), **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa.
- Harkirat, S.D. y Gilbert, G. (2003). Attitudes and achievement of bruneian science students. **International Journal of Science Education**, 25 (8), 907-922.

- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. **Review of Educational Research**, 60 (4), 549-571.
- Hidi, S. y Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and student's recall of expository texts. **Reading Research Quarterly**, 23, 465-483.
- Hyde, J.S. y Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 104, 53-69.
- Kirk, R. E. (1995). **Experimental design procedures for the behavioral sciences**. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Leeper, C. y Smith, T.E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech and assertive speech. **Developmental Psychology**, 40 (6), 993-1027.
- Lupart, J.L.; Cannon, E. y Telfer, J.A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. **High Ability Studies**, 15 (1), 25-44.
- Matute, E.; Leal, F. y Zarabozo, D. (2000). Coherent in short narratives written by spanish-speaking children with reading disabilities. **Applied Neuropsychology**, 7 (1), 47-60.
- McKeown, M.G.; Beck, I.L.; Sinatra, G.M. y Loxterman, J.A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. **Reading Research Quarterly**, 27 (1), 78-93.
- Olson, D.R. (1994). **The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading**. Cambridge: Cambridge University Press. [En español: **El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Barcelona: Gedisa.]
- Paxton, R.J. (2002). The influence of author visibility on high school students solving a historical problem. **Cognition and Instruction**, 20 (2), 197-248.
- Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. **Revista de Neurología**, 42 (4), 202-210.
- Rosselli, M.; Matute, E.; Ardila, A.; Botero, V.E.; Tangarife, G.A.; Echeverría et al. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. **Revista de Neurología**, 38 (88), 720-731.
- Van Dijk, T. (1997). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- Schiefele, U. y Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. **Learning and Individual Differences**, 8 (2), 141-160.
- Vieiro, P. y García, J.A. (1997). An analysis of story comprehension through spoken and written summaries in school-age children. **Reading and Written: an Interdisciplinary Journal**, 9, 41-53.
- Wade, S.E. y Adams, R.B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. **Journal of Reading Behavior**, 22, 331-353.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en marzo de 2007 y aceptado con modificaciones en abril del mismo año.

* **Ana Luisa González Reyes**. Magister en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Laboratorio de Neuropsicología y Neurolingüística del Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara. Profesora adscrita al Departamento de Estudios en Educación de la misma universidad. Docente del área de adquisición del lenguaje.

* **Esmeralda Matute Villaseñor**. Doctora en Neuropsicología y Neurolingüística por la École des Hautes Études en Sciences Sociales, París. Directora del Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara e investigadora responsable del Laboratorio de Neuropsicología y Neurolingüística de dicho instituto.

* **Daniel Zarabozo Enríquez de Rivera**. Magíster y Doctor en Ciencia del Comportamiento, opción Neurociencias, por la Universidad de Guadalajara. Profesor Investigador en el Instituto de Neurociencias y Coordinador del Programa de Posgrado del Instituto en la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México.