

## Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo

Bernardo Riffo Ocares\*

### Introducción

Desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, evaluar la competencia de los usuarios para comprender textos exige la utilización de instrumentos adecuados. La adecuación de tales instrumentos requiere, por una parte, que éstos se basen en criterios psicolingüísticos válidos y, por otra, que proporcionen tanto información sobre la capacidad global del sujeto como sobre aspectos específicos de su competencia.

Lo anterior supone, a juicio de Johnston (1983), un fundamento teórico que provea las herramientas necesarias para segmentar la comprensión del discurso en varios subprocesos que impliquen, a su vez, un conjunto de subhabilidades en la competencia lectora de los sujetos. Una prueba construida sobre dicho fundamento ofrecería importantes ventajas pedagógicas al proporcionar información más precisa sobre los logros y falencias de los sujetos evaluados.

Al examinar la literatura disponible, encontramos suficientes planteamientos teóricos y evidencias experimentales para sostener que no sólo es posible distinguir sub-aspectos en la comprensión del discurso, sino también que esas distinciones son necesarias para una explicación más precisa del fenómeno global. En efecto, generalmente los sujetos muestran diferencias de desempeño, las que se pueden explicar sólo por medio de una teoría que considere la comprensión como un objeto segmentable en unidades menores. Las "categorías narrativas" (Mandler y Johnson, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979), las "redes causales" (Trabasso, Secco y van den Broek, 1984; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso y van den Broek, 1985), los "niveles de procesamiento" (van Dijk y Kintsch, 1983) y los "niveles de comprensión" (Schank y Lebowitz, 1980) constituyen explicaciones teóricas basadas en la distinción de subprocesos en la comprensión textual. Las evidencias aportadas por los trabajos de estos autores han contribuido a un conocimiento más acabado de la comprensión del discurso. Ahora sabemos, con suficiente base empírica, que la subdivisión del fenómeno es necesaria para una explicación que posea validez psicológica y utilidad práctica.

Sin embargo, no todos estos hallazgos de la investigación teórica y experimental han sido incorporados a la lingüística aplicada. Es el caso de la noción de "nivel de comprensión" (Schank y Lebowitz, 1980), que, salvo en los trabajos de Bocaz (1986) y Marinkovich (1991), donde no constituye el foco de atención, ha sido ignorada en nuestro medio. Dadas las posibilidades explicativas de esta noción, desarrollada específicamente para dar cuenta de diferentes dominios en el procesamiento de historias, nos ha parecido interesante como fundamento psicolingüístico de parámetros para evaluar la comprensión del discurso narrativo.

---

\* Profesor del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, Chile.

## Los niveles de comprensión

La noción de "nivel" en psicología cognitiva se remonta a los planteamientos de Craik y Lokhart (1972), quienes sostienen que el sistema cognitivo construye representaciones estructuradas en varios "niveles de codificación". Estos niveles generan trazos –la huella mnémica que contiene la información ya codificada– referidos a distintos dominios cognitivos. En otras palabras, no toda la información se almacena en un mismo formato, los hay para distintos aspectos de acuerdo con ciertas categorías de registro.

La noción de nivel, tal como la plantearon originalmente Craik y Lokhart (1972), no es la misma que se maneja en la actualidad; sin embargo, la idea fundamental en la que se sostiene la concepción de niveles ha traspasado las fronteras de la psicología cognitiva y hoy se habla de "niveles de coherencia textual" (van Dijk, 1980; 1983) y de "niveles de comprensión" (Schank y Lebowitz, 1980), lo que demuestra la fertilidad de la hipótesis de los niveles de codificación.

El trabajo de Schank y Lebowitz (1980) resulta particularmente útil para los propósitos de nuestra investigación por dos razones:

- a) proporciona una distinción de niveles de comprensión, y
- b) los niveles se han establecido para diferenciar aspectos de la comprensión de textos narrativos, el tipo de texto seleccionado para el presente estudio.

Schank y Lebowitz (1980) distinguieron varios niveles de comprensión de historias en el marco de una teoría general de la comprensión de este tipo de texto.

"El propósito primario del lenguaje –señalan los autores–, incluyendo las historias, es permitir a una persona comunicarse con otra. La comunicación consiste en la transferencia de una idea desde la memoria de un hablante o escritor a la memoria de un comprendedor" el cual debe "construir una representación del significado de la historia".

La construcción de dicha representación implica un proceso dentro del cual se pueden distinguir subprocesos en términos de niveles de comprensión, los que se describen más abajo.

- a. **Caracterización de los sucesos:** en este nivel, los eventos se representan en forma independiente en una proposición.
- b. **Conexión de los sucesos:** en este nivel, los eventos se representan no como unidades aisladas, sino como proposiciones (sucesos o estados) relacionados por vínculos de causalidad.
- c. **Comprensión contextual:** la comprensión en este nivel supone el uso de representaciones esquemáticas, como los guiones (Schank y Abelson, 1977).

- d. **Comprensión de las intenciones:** implica determinar las motivaciones y propósitos de los personajes en términos de objetivos y planes.
- e. **Comprensión contextual global:** implica construir representaciones haciendo uso del conocimiento general del mundo y de modelos más complejos que los guiones.

Estos niveles, además, están graduados por las demandas cognitivas que ellos involucran –en términos del conocimiento previo que requieren y de las inferencias que suponen– desde el nivel más simple, “caracterización de los sucesos”, hasta el más complejo, “comprensión contextual global”. Ello permite emplear esta clasificación como un predictor de dificultades en un estudio que tenga como objetivo evaluar la comprensión del discurso narrativo.

Para la lingüística aplicada este hecho cobra gran importancia, toda vez que esta disciplina se propone estudiar la conducta lingüística para intervenir en ella de manera eficaz. En este sentido, la distinción de subprocesos (y subhabilidades) en la comprensión del discurso constituye, sin duda, un paso significativo en el desarrollo de esta área de investigación.

## **Diseño de la investigación**

Para que los criterios seleccionados puedan emplearse en la construcción de pruebas, debe demostrarse primero su capacidad para medir el fenómeno que se quiere evaluar. El propósito central de esta investigación es determinar la validez de la noción de “nivel” como parámetro para medir la comprensión del discurso narrativo escrito.

Suponiendo que en la comprensión de lectura juega un rol central el conocimiento previo del lector, nos hemos propuesto también incorporar a la investigación este factor. En este sentido nuestro objetivo es determinar la incidencia en el rendimiento tanto del grado de escolaridad como del estrato sociocultural al que pertenecen los sujetos de la muestra, considerando estas variables como determinantes del conocimiento previo.

### *Hipótesis de trabajo*

- a) La noción de “nivel” constituye un parámetro válido para evaluar la comprensión del discurso narrativo escrito.
- b) Los distintos niveles de comprensión ofrecen diferentes grados de dificultad, por lo que el rendimiento de los sujetos no será el mismo en todos ellos: en los niveles superiores, habrá un menor rendimiento que en los niveles inferiores.
- c) El conocimiento previo, asociado al grado de escolaridad y al estrato sociocultural de los sujetos, tiene una incidencia significativa en el rendimiento.

## *Variables*

- a) **Rendimiento:** el rendimiento de los lectores constituye la variable dependiente de esta investigación, esto significa que el análisis de los datos tendrá como uno de sus objetivos determinar la incidencia de las demás variables en el comportamiento lector de los sujetos.
- b) **Nivel de comprensión:** siguiendo a Schank y Lebowitz (1980), distinguimos cinco niveles de comprensión:
1. Caracterización de los sucesos.
  2. Conexión de los sucesos.
  3. Comprensión contextual.
  4. Comprensión de las intenciones.
  5. Comprensión contextual global.
- c) **Grado de escolaridad:** se seleccionaron el 7º de escuela básica y el 3º de escuela media.
- d) **Estrato sociocultural:** se consideraron el estrato alto y el estrato bajo.

## *La muestra*

La muestra estuvo conformada por 128 sujetos divididos en 4 grupos de acuerdo con las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural. La distribución se muestra en la siguiente tabla:

		Grado de escolaridad	
		7º b.	3º m.
Estrato sociocultural	Alto	34	33
	Bajo	29	32

Los sujetos del estrato bajo eran alumnos regulares de establecimientos municipalizados; los escolares del grupo alto, por su parte, pertenecían a un colegio privado. La edad promedio de los escolares de 7º básico es de 12 años, en los alumnos de 3º medio es de 16 años.

## *Construcción y aplicación de la prueba*

Cada uno de los sujetos de la muestra respondió una prueba, la que consistía en leer un texto narrativo de 358 palabras y luego responder (también por escrito) un cuestionario con 16 preguntas referentes a distintos aspectos del texto leído (ver **Anexos**).

El texto empleado para la construcción de las pruebas fue una de las narraciones utilizadas por Véliz y Riffo (1992; 1993): "La máquina voladora" (adaptación de un relato del mismo nombre perteneciente a Ray Bradbury). La

selección del texto se hizo considerando que ya había resultado adecuado en una investigación previa con propósitos similares.

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en la sala de clases habitual del grupo. El profesor de castellano correspondiente acompañó al evaluador y presentó la tarea a los escolares como una actividad extra-programática, no obligatoria, pero de gran importancia. Ninguno de los sujetos se negó a participar.

El evaluador entregó las instrucciones en forma oral: los alumnos tenían 5 minutos para leer el texto; después de retirarles el texto, se les dio un cuestionario para ser respondido por escrito con un tiempo máximo de 30 minutos. Ninguno de los sujetos requirió tiempo adicional.

#### *Determinación de los parámetros*

Los parámetros empleados para evaluar la comprensión del discurso narrativo se basaron en la noción de "nivel de comprensión" de Schank y Lebowitz (1980). Por esta razón, en la construcción de los ítems del cuestionario se clasificaron las preguntas de acuerdo con los planteamientos de los autores antes referidos. Los procedimientos se describen a continuación.

- a. A las preguntas que exigían información sobre un hecho en términos de describirlo como entidad relativamente autónoma sin requerir para ello una relación con otro hecho (señalar las características de los personajes, propiedades de objetos, etc.), se les clasificó en el nivel **caracterización de los sucesos**.
- b. Las preguntas que requerían relacionar dos hechos mediante vínculos de causalidad se les incluyó en el nivel **conexión de los sucesos**.
- c. Aquellos ítems que para ser resueltos necesitaban el manejo de esquemas (pautas de conducta social; ciertos contextos codificados socio-culturalmente como, p.e., algunas regiones geográficas, etc.) se clasificaron en el nivel **comprensión contextual**.
- d. A la pregunta que exigía considerar las motivaciones, propósitos o planes de los personajes, se le consideró en el nivel **comprensión de las intenciones**.
- e. Finalmente, aquellos ítems que requerían interpretar los hechos referidos en la historia en un contexto más amplio (el significado de las acciones, la génesis de las situaciones, la trascendencia de los actos, etc.) fueron incluidos en el nivel **comprensión contextual global**.

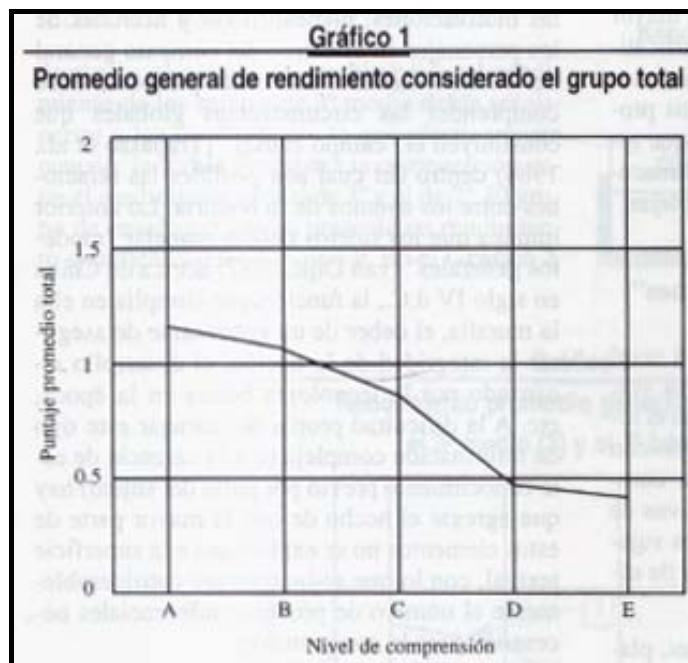
#### **Análisis y discusión de los resultados**

El análisis cuantitativo que se presenta a continuación contiene los resultados del procesamiento estadístico de los datos obtenidos con la aplicación de los cuestionarios.

### Comportamiento de los niveles

Para estudiar el comportamiento de los niveles de comprensión y la incidencia de los factores grado de escolaridad y estrato sociocultural se realizó un análisis de varianza. Al estudiar estos tres factores simultáneamente (nivel de comprensión, grado de escolaridad y estrato sociocultural) mediante el procedimiento ANOVA se determinó que no interactuaban entre sí, es decir, el comportamiento de cada factor no depende de los demás. Para ello se utilizó el test de Tukey y el de Ryan-Einot-Gabrie-Welsch para las comparaciones múltiples.

En primer lugar, presentamos el análisis del rendimiento promedio en el grupo total de la muestra. Los valores expresados en la **Tabla 2** y representados en el **Gráfico 1** revelan que los niveles de comprensión ofrecen distintos grados de dificultad. Tal como lo plantean las hipótesis, en los niveles inferiores el rendimiento es más alto y disminuye en los niveles superiores.



**Tabla 2**

**Promedio general de rendimiento en los distintos niveles considerando el grupo total**

Nivel de comprensión	Promedio
Características de los sucesos (A)	1.160 a
Conexión de los sucesos (B)	1.053 ab
Comprensión contextual (C)	0.820 b
Comprensión de las intenciones (D)	0.475 c
Comprensión contextual global (E)	0.441 c

Las letras minúsculas situadas a continuación de las cifras representan los valores de las diferencias: si éstas son significativas, las letras son distintas.

En efecto, los resultados muestran con claridad que los niveles inferiores ofrecen menos dificultad que los superiores. Este comportamiento de los datos es consistente con los postulados de Schank y Lebowitz (1980) en el sentido de que la comprensión de narraciones puede segmentarse en niveles de codificación, los que generarían distintos trazos en la memoria.

### **Nivel "caracterización de los sucesos"**

En este nivel, donde los sujetos alcanzan el mayor rendimiento, las tareas demandaban el procesamiento de la información contenida en una oración (p.e., describir un objeto, señalar una fecha). Las dificultades planteadas por las preguntas del nivel "caracterización de los sucesos" son menores que en los niveles superiores, toda vez que los procesos inferenciales requieren de la información provista por oraciones particulares sin necesidad de recurrir a representaciones de mayor complejidad. Estos resultados permiten sostener que en los sujetos hay mayor comprensión en el nivel oracional (o micro-proposicional, desde el punto de vista semántico), lo que coincide con los resultados de Peronard (1989) y Véliz y Riffo (1992; 1993).

### **Nivel "conexión de los sucesos"**

A juzgar por el menor rendimiento promedio observado, el nivel "conexión de los sucesos" –que supone establecer vínculos de causalidad locales entre oraciones– ofrece una mayor dificultad que el nivel "caracterización de los sucesos". El dominio cognitivo aquí es el de las relaciones entre los hechos, lo que implica identificarlos primero para luego establecer las conexiones causales entre ellos. El mayor consumo de recursos cognitivos que demanda la comprensión en este nivel radica en el mayor número de inferencias requeridas, de allí entonces la disminución en el rendimiento comparado con el del nivel anterior.

### **Nivel "comprensión contextual"**

En el nivel "comprensión contextual", por su parte, que implica el uso de formatos cognitivos socialmente pautados como esquemas o guiones (Rumelhart, 1975; Schank y Abelson, 1977), se muestra como un nivel de mayor complejidad. El puntaje promedio –significativamente más bajo que el de los niveles inferiores– refleja las dificultades propias de los procesos inferenciales superiores como los que requieren el uso del conocimiento previo almacenado en estructuras cognitivas más complejas.

### **Nivel "comprensión de las intenciones"**

El rendimiento promedio observado en el nivel "comprensión de las intenciones" es, a su vez, significativamente inferior al que presenta el nivel "comprensión contextual". De acuerdo con estos resultados, se puede concluir que comprender las motivaciones, planes y objetivos de los personajes resultó más difícil para los sujetos que hacer inferencias mediante el uso de esquemas y guiones.

Si consideramos que las motivaciones, planes y objetivos de los personajes corresponden, en este caso, a eventos centrales (Omanson, 1982) contenidos en la categoría "respuesta interna" (Stein y Glenn, 1979), se esperaría una mayor comprensión de este aspecto según los resultados de Omanson (1982). Sin embargo, no ocurre así con los sujetos de este estudio. La explicación hay que buscarla en las características del texto: al examinar el texto de acuerdo con las proposiciones de Stein y Glenn (1979), vemos que la omisión en la superficie de los eventos correspondientes a la categoría "respuesta interna" constituye, sin duda, un factor que incrementa las dificultades al demandar del lector mayores recursos cognitivos, como es propio del manejo de información implícita (Parodi, 1991, Véliz y Riffo, 1992; 1993).

### **Nivel "comprensión contextual global"**

Finalmente, el rendimiento promedio en el nivel "comprensión contextual global" es tan bajo como en el nivel "comprensión de las intenciones". Las diferencias –que no son significativas– revelan un grado de dificultad similar para ambos niveles.

De acuerdo con los planteamientos de Schank y Lebowitz (1980), el último nivel de comprensión conlleva una mayor dificultad por los recursos cognitivos requeridos: el sujeto debe realizar inferencias más complejas para relacionar los hechos y sus vinculaciones, así como las motivaciones, planes, metas y acciones de los personajes en el marco del contexto general del mundo narrado. En otras palabras, debe comprender las circunstancias globales que constituyen el "campo causal" (Trabasso et al., 1984) dentro del cual son posibles las relaciones entre los eventos de la historia. Lo anterior implica que los sujetos debían manejar "modelos generales" (van Dijk, 1987) acerca de China en siglo IV d.C., la función que cumplía en ella la muralla, el deber de un gobernante de asegurar la integridad de la nación, el desarrollo alcanzado por la tecnología bélica en la época, etc. A la dificultad propia de



manejar este tipo de información compleja (o a la carencia de este conocimiento previo por parte del sujeto) hay que agregar el hecho de que la mayor parte de estos elementos no se explicitan en la superficie textual, con lo que se incrementa considerablemente el número de procesos inferenciales necesarios para la comprensión.

Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones que dan cuenta del bajo rendimiento en tareas que exigen el manejo de las macroestructuras (Parodi, 1991; Véliz y Riffo, 1992; 1993) y, particularmente, las dificultades de comprender textos narrativos en el nivel "comprensión contextual global" (Bocaz, 1986; Marinkovich, 1991).

La diferencia no significativa –que evidenciaría un grado de dificultad similar– entre los niveles "comprensión de las intenciones" y "comprensión contextual global" no invalida, en nuestra opinión, la hipótesis de que hay una relación inversa entre la jerarquía del nivel y el rendimiento de los sujetos. Nuevamente las explicaciones se deben buscar en las características textuales: las motivaciones, planes y propósitos del personaje principal (el Emperador) están directamente determinados por el contexto global de los sucesos.

### **Incidencia del grado de escolaridad y del estrato sociocultural**

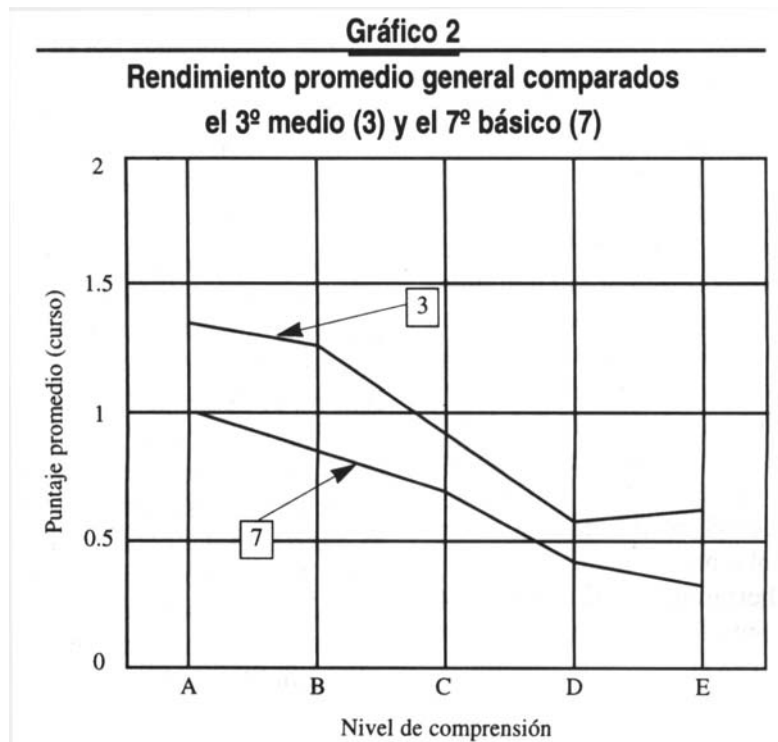
De acuerdo con las hipótesis, las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural inciden en el desempeño y se consideran asociadas al conocimiento previo. Para confirmar lo predicho en las hipótesis, se analizó el comportamiento de los datos según cada una de las variables antes mencionadas.

#### *Incidencia del grado de escolaridad*

Según lo planteado en las hipótesis, el rendimiento de los sujetos de 3º medio debía ser superior a los de 7º básico, lo que efectivamente ocurrió: la **Tabla 3** muestra la comparación entre el rendimiento global de 3º y el de 7º. El grupo de enseñanza media presenta un rendimiento significativamente superior. En el **Gráfico 2**, las curvas, que mantienen la tendencia reflejada en el **Gráfico 1**, permanecen separadas en todos los niveles, evidenciando así una diferencia regular:

**Tabla 3**  
**Rendimiento general comparado entre 3º medio y 7º básico**

Grado de escolaridad	3º medio	7º básico
Promedio	0.868 a	0.587 b



*Incidencia del estrato sociocultural*

Al comparar el rendimiento del estrato alto con el del estrato bajo, se puede apreciar que el desempeño del grupo alto fue significativamente superior, lo que confirma lo predicho en las hipótesis. La **Tabla 4** y el **Gráfico 3** muestran los datos señalados.

Al igual que en el caso anterior, las curvas mantienen la tendencia reflejada en el **Gráfico 1** y permanecen siempre separadas, esto es, siempre el desempeño fue mayor en los niveles inferiores y el estrato alto superó al estrato bajo en todos los niveles de comprensión.

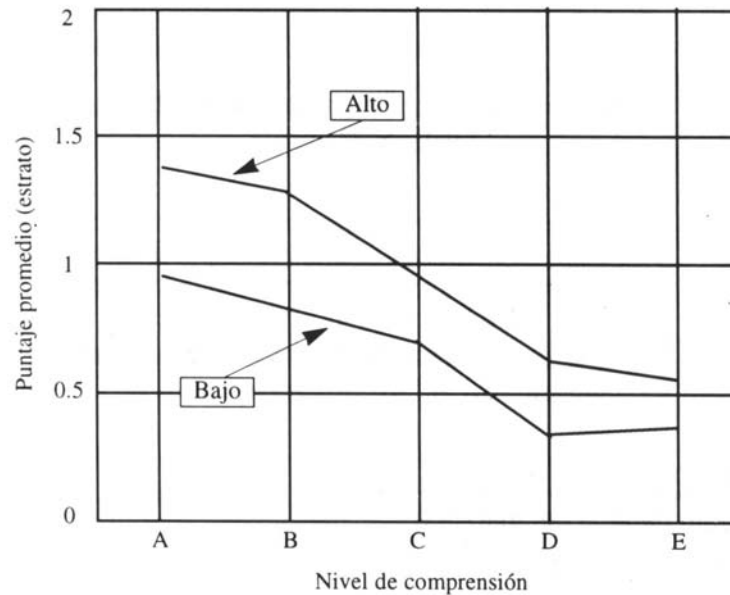
**Tabla 4**

**Rendimiento promedio general comparado entre el estrato alto y el estrato bajo**

Estrato sociocultural	Alto	Bajo
Promedio	0.909 a	0.545 b

**Gráfico 3**

**Rendimiento promedio general comparados el estrato alto y el estrato bajo**



Los resultados del análisis presentados en este punto confirman las hipótesis formuladas en el presente estudio respecto de la incidencia del grado de escolaridad y del estrato sociocultural en la comprensión del discurso narrativo y, con ello, reafirman los supuestos sobre el rol fundamental del conocimiento previo en la comprensión del lenguaje (Bransford y Johnson, 1972; Sanford y Garrod, 1985). Aquellos sujetos de más avanzada edad y los que han crecido en un ambiente sociocultural privilegiado poseen mejores herramientas para enfrentar tareas de comprensión como las propuestas en esta investigación (Johnston, 1983).

**Análisis por grupo separado**

El comportamiento de los niveles, según los análisis realizados considerando el grupo total o subdividiendo la muestra de acuerdo con las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural, mostró dos características claras:

- a. El rendimiento disminuye a medida que aumenta el nivel de comprensión exigido.
- b. Los diferentes niveles conllevan distinto grado de dificultad.

Con el propósito de establecer si estas tendencias se mantenían en cada uno de los subgrupos, se realizó un análisis por separado. Los datos proporcionados por la **Tabla 5** y que se representan en el **Gráfico 4** permiten sostener que el comportamiento de los niveles, de acuerdo con el análisis por separado, presenta algunas características que merecen destacarse.

En primer lugar, la tendencia predominante de los resultados del rendimiento en términos de grado de dificultad asociado al nivel de comprensión exigido se mantuvo en los subgrupos, esto es, el desempeño más alto se da en los niveles inferiores y en los superiores los puntajes son sistemáticamente más bajos. Sin embargo, las pruebas de significación mostraron una clara diferencia del comportamiento de los niveles entre 7º y 3º: mientras en los grupos de enseñanza básica el rendimiento en los niveles inferiores fue significativamente más alto, en el 3º alto y también en el bajo dichas diferencias no resultaron significativas.

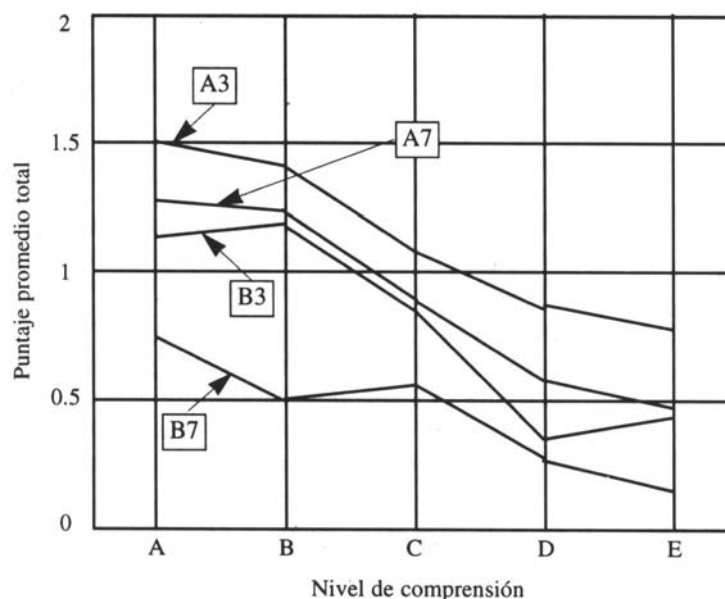
**Tabla 5**

**Rendimiento promedio comparando cada nivel de comprensión en los distintos subgrupos**

Nivel de comprensión	Estrato alto		Estrato bajo	
	3º medio	7º básico	3º medio	7º básico
A	1.495 a	1.265 a	1.156 a	0.724 a
B	1.379 a	1.191 ab	1.141 a	0.500 ab
C	1.051 a	0.853 ab	0.823 a	0.552 ab
D	0.788 a	0.574 ab	0.297 a	0.241 ab
E	0.747 a	0.461 b	0.417 a	0.138 b

**Gráfico 4**

**Rendimiento promedio comparados los distintos subgrupos: A7 (7º alto), A3 (3º alto), B7 (7º bajo), B3 (3º bajo)**



Estos resultados no deben extrañarnos. En un trabajo anterior, Véliz y Riffo (1993) encontraron que algunas diferencias significativas en el rendimiento de sujetos de 7º básico (como las observadas en el manejo de información explícita e implícita en el nivel global) dejaban de serlo en 3º medio. Ello evidenciaría, en la opinión de estos autores, que en la medida que los sujetos se desarrollan, los distintos componentes de la competencia lectora se harían más "homogéneos". No obstante la similitud de la situación, pensamos que es necesario un estudio que considere una muestra estratificada más completa para obtener resultados concluyentes.

Otro aspecto de los resultados que merece consideración es el hecho de que el rendimiento del 7º año fue superior al del 3º bajo, lo que evidenciaría una gran influencia de factores socioculturales en el desarrollo de la comprensión del discurso con obvias ventajas para los sujetos del estrato alto.

## **Conclusiones**

El propósito principal de esta investigación fue establecer criterios y parámetros válidos para evaluar la comprensión del discurso narrativo desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Como se desprende de la bibliografía consultada, el paradigma cognitivo constituye un campo muy extenso dentro del cual se han desarrollado diversos modelos teóricos proponiendo cada uno sus propias nociones y conceptos. Por ello, en función de nuestros objetivos y de las motivaciones a las que obedece este estudio, seleccionamos la noción de "nivel de comprensión" como fundamento psicolingüístico de parámetros para evaluar la comprensión del discurso narrativo. Dicha noción proporciona una explicación sobre la representación de lo referido por el texto y criterios para segmentar el fenómeno de la comprensión en términos de grados de dificultad.

Desde el punto de vista de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, esta noción ofrece la posibilidad de predecir dificultades en determinadas tareas planteadas en la evaluación, como p.e., clasificar preguntas en distinto nivel de comprensión según las demandas cognitivas que ellas conlleven.

Los resultados analizados en el punto anterior permiten concluir lo que sigue:

- a. Los distintos niveles de comprensión efectivamente implican diferentes grados de dificultad.
- b. La distinción entre diferentes niveles de comprensión permite predecir la dificultad relativa de una determinada pregunta.
- c. Las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural inciden significativamente en el rendimiento de los sujetos.

Considerando el comportamiento de los "niveles de comprensión" en términos de su capacidad para discriminar entre los grupos de la muestra, podemos admitir su validez como parámetros para evaluar la comprensión del discurso narrativo. Tales parámetros permiten, efectivamente, medir la capacidad para comprender diversos aspectos de las narraciones y, con ello,

obtener una visión más exhaustiva de la competencia que se quiere evaluar. No obstante, los resultados de este estudio no pueden ser, de ninguna manera definitivos. De las exploraciones futuras se podrá obtener información que permita fijar en forma más precisa los parámetros empleados en este trabajo, sobre todo si dichas exploraciones se hacen con una muestra más amplia y un número mayor de textos que, p.e., permitieran estandarizar una prueba de comprensión de lectura.

## Referencias bibliográficas

- Bocaz, A. (1986) "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias." En **RLA**, **24**, 63-80.
- Bransford, J. y M. Johnson (1972) "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **11**, 717-726.
- Craik, F. y R. Lohhart (1972) "Levels of Processing: A Framework for Memory Research." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **11**, 671-684.
- Johnston, R. (1983) **Reading Comprehension Assessment**. Newark, Delaware, IRA.
- Mandler, J. y N. Johnson (1977) "Rememberance of Things Parsed: Story Structure and Recall." En **Cognitive Psychology**, **9**, 11-151.
- Marinkovich, J. (1991) "Estudio evolutivo de los procesos inferenciales en la comprensión del discurso narrativo." En **Signos**, **XXIV**, **29**, 103-118.
- Omanon, R. (1982) "The Relation Between Centrality and Story Category Variation." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, **21**, 3, 326-337.
- Parodi, G. (1991) "Comprensión inferencial y estructura textual." En **Signos**, **XXIV**, **30**, 81-89.
- Peronard, M. (1989) "Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura." En **Lenguas modernas**, **16**, 69-78.
- Rumelhart, D. (1975) "Notes on a Schema for Stories." En D. Bobrow y A. Collins (eds.) **Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science**. New York, Academic Press.
- Sanford, A. y S. Garrod (1985) "The Role of Background Knowledge in Psychological Accounts of Text Comprehension." En J. Allwood y E. Hjelmquist (eds.) **Foregrounding Background**. Lund, Doxa Publishers.
- Schank, R. y Abelson (1977) **Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Schank, R. y M. Lebowitz (1980) "Levels of Understanding in Computers and People." En **Poetics**, **9**, 251-273.
- Stein, N. y C. Glerm (1979) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children." En R. Freedle (ed.) **New Directions in Discourse Processing**. (Vol. 2) Norwood, Ablex.
- Thorndyke, P. (1977) "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse." En **Cognitive Psychology**, **9**, 77-110.
- Trabasso, T; T. Secco y P. van den Broek (1984) "Casual Cohesion and Story Coherence." En H. Mandler, N. Stein y T. Trabasso (eds.) **Learning and Comprehension of Text**. Hilldsdale, Erlbaum.
- Trabasso, T. y R van den Broek (1985) "Casual Thinking and the Representation of Narrative Events." En **Journal of Memory and Language**, **24**, 612-630.
- Trabasso, T y L. Sperry (1985) "Casual Relatedness and Importance of Story Events." En **Journal of Memory and Language**, **29**, 595-611.
- van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI.
- van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós.

- van Dijk, T. (1987) "Episodic Models in Discourse Processing." En R. Horowitz y J. Samuels (eds.) **Comprehending Oral and Written Language**. San Diego, Academic Press.
- van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) **Strategies of Discourse Comprehension**. New York, Academic Press.
- Véliz, M. y B. Riffo (1992) "Hacia un perfil de la competencia lectora." En **RLA, 30**, 273-290.
- Véliz, M. y B. Riffo (1993) "Comprensión textual. Criterios para su evaluación." En **RLA, 31**, 163.

## Anexo

### Prueba de comprensión de lectura

#### Texto

Era la mañana del segundo mes del año 400 de nuestra era. El emperador Yuan bebía un poco de té y se abanicaba protegiéndose del calor cuando un sirviente cruzó el jardín gritando.

- Emperador, emperador, ¡un milagro!
- ¿Qué dices?— preguntó el emperador.
- Lo vi en el aire, con alas. Oí una voz que venía del cielo. Era un dragón con un hombre en la boca, un dragón de papel y bambú.
- Qué extraño me parece, —dijo el emperador— vamos y muéstrame lo que has visto.

Se internaron ambos en el jardín y subieron a una colina. El emperador miró el cielo y vio muy arriba a un hombre riéndose. Estaba vestido con papeles brillantes y cañas como alas y una hermosa cola amarilla. Volaba de un lado a otro como un pájaro y como un dragón en una región de dragones.

- ¡Vuelo, vuelo! —gritó el hombre.

El sirviente lo saludó, pero el emperador Yuan no se movió. Miró la gran muralla sobre las verdes colinas, la maravillosa muralla que los protegía desde tiempos inmemoriales de las hordas enemigas y había preservado la paz durante tantos años.

El emperador miró el cielo otro minuto y dijo.

- Dile que baje.
- ¡Eh, baja, baja! ¡El emperador quiere verte!

El hombre volador bajó deslizándose con un susurro de papeles y bambúes. Se acercó orgulloso y se inclinó ante el emperador.

- ¿Qué has hecho? —preguntó el emperador.

- He volado por el cielo, excelencia.
- ¿Qué has hecho? —dijo otra vez el emperador.
- Acabo de decirlo, señor.
- No me has dicho nada.

El sol estaba alto en el cielo ahora. El emperador, el sirviente y el hombre se encaminaron al palacio. Al llegar, el emperador llamó a los guardias, los que vinieron corriendo.

- Apresad a este hombre y llamad al verdugo —ordenó el emperador.

Los guardias cumplieron la orden.

- ¿Qué he hecho? —gritó el hombre alado y se puso a llorar.
- Este hombre ha inventado una máquina —dijo el emperador— y nos pregunta qué ha hecho. El mismo no lo sabe. Ha inventado sin saber para qué servirá su invento.
- He descubierto belleza —dijo el hombre. Me he deslizado por el aire como un pájaro. Me he sentido libre.
- Sí —dijo con tristeza el emperador. Así es. Sentía que mi corazón palpitaba contigo en el aire.
- Entonces, perdóname la vida.
- A veces —dijo más tristemente el emperador— debemos renunciar a pequeñas bellezas para conservar las que tenemos. No te temo a tí. Temo a otro hombre que hará una máquina como la tuya. Este hombre tendrá un corazón malvado y la belleza habrá desaparecido. No volará ya en un aparato de papel y cañas, y arrojará enormes piedras sobre la gran muralla.
- Nadie se movió ni habló.
- Cortadle la cabeza —dijo el emperador.

#### Cuestionario

(con clasificación según nivel de comprensión entre paréntesis)

1. ¿Por qué el emperador dice que el hombre no sabe lo que ha hecho? (comprensión contextual global)
2. ¿Por qué lloró el hombre alado? (conexión de los sucesos)
3. ¿Por qué el emperador miró la gran muralla? (comprensión contextual)
4. ¿Por qué el emperador ordenó la ejecución del inventor? (comprensión de las intenciones)
5. ¿Quién es el "otro hombre" al que se refiere el emperador? (comprensión contextual global)
6. ¿En qué volará el "otro hombre"? (comprensión contextual global)
7. ¿De qué forma contribuía la gran muralla a mantener la paz? (conexión de los sucesos)
8. ¿Qué quiso decir el emperador con las siguientes palabras: "debemos renunciar a pequeñas bellezas para conservar las que tenemos"? (comprensión contextual global)
9. ¿Qué enseñanza puede extraerse de esta historia? (comprensión contextual global)
10. Según se desprende del texto, ¿obró bien o mal el emperador al ordenar la muerte del inventor? ¿Por qué? (comprensión contextual global)
11. ¿Por qué el sirviente dice al emperador que ha visto un milagro? (comprensión contextual)
12. ¿En qué consistía el invento del hombre? (caracterización de los sucesos)
13. ¿Por qué el emperador se sintió triste? (comprensión de las intenciones)
14. ¿Qué sensaciones experimentó el hombre al volar? (caracterización de los sucesos)
15. Señala la fecha exacta en que ocurren los hechos. (caracterización de los sucesos)
16. ¿En qué lugar del mundo ocurre la historia narrada? (comprensión contextual)