


Papel de los marcadores discursivos en la comprensión lectora*


LIGIA OCHOA SIERRA **
MARÍA MERCEDES HERNÁNDEZ***


Recepción: de 2022
Aprobación: de 2022

Forma de citar este artículo: Ochoa, S & Hernández, M. (2022) Papel de los marcadores discursivos en la comprensión lectora. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), e15501

 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2022.15501>

* Artículo de investigación.

** Doctora en Lingüística, de la Universidad Autónoma de Madrid; doctora en Educación, de UNED; magíster en Lingüística Española, del Instituto Caro y Cuervo; licenciada en Español-Lenguas Clásicas, de la de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora titular del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. lochoas@unal.edu.co  <https://orcid.org/0000.0002-8761-4819>

*** Doctora en Lingüística, de la Universidad Autónoma de Madrid. DEA Gramática General y Comparada, Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Filología e Idiomas: Humanidades Clásicas, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de Lingüística de la Universidad Surcolombiana. maría.hernandez@usco.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-9600-6746>

Resumen

El presente artículo es el resultado de un estudio cuyo objetivo fue determinar si la ausencia de marcadores discursivos —estructuradores de la información y conectores— afecta el nivel de comprensión lectora. Para ello, se implementó un experimento con estudiantes de primer semestre de diversos programas académicos de una universidad pública colombiana utilizando un enfoque cuantitativo-descriptivo con un diseño cuasiexperimental, a través de una prueba de comprensión lectora con un grupo control y uno experimental. Al grupo experimental se le entregó el texto sin los marcadores. Los datos se analizaron con base en una prueba estadística de hipótesis de investigación. Los resultados evidenciaron que la presencia —o ausencia— de esta clase de marcadores no afecta el procesamiento de la información literal o inferencial del texto; sin embargo, sí lo hace respecto del procesamiento metalingüístico del texto, que supone un mayor nivel de abstracción por parte del lector.

Palabras clave: comprensión lectora, conectores, estructuradores de la información, habilidades metalingüísticas, marcadores discursivos.

Role of Discourse Markers in Reading Comprehension

Abstract

This paper is the result of a study aimed at determining whether the absence of discourse markers —information structurers and connectors— affects the level of reading comprehension. For this purpose, an experiment was implemented with first-semester students from various academic programs of a Colombian public university using a quantitative-descriptive approach with a quasi-experimental design, through a reading comprehension test with a control group and an experimental one. The experimental group received the text without the markers. The data were analyzed based on a statistical test of the research hypothesis. The results showed that the presence —or absence— of this class of markers does not affect the processing of literal or inferential information from the text; however, it does so concerning the metalinguistic processing of the text, which implies a higher level of abstraction on the part of the reader.

Keywords: reading comprehension, connectors, information structures, metalinguistic skills, and discourse markers.

Rôle des marqueurs discursifs dans la compréhension lectrice

Résumé

Cet article est le résultat d'une étude dont l'objectif était de déterminer si l'absence de marqueurs discursifs — structurateurs d'information et connecteurs — affecte le niveau de compréhension lectrice. Pour cela, une expérience a été mise en œuvre avec des étudiants du premier semestre de divers programmes académiques d'une université publique colombienne en utilisant une approche quantitative-descriptive avec une conception quasi-expérimentale, à travers un test de compréhension lectrice avec un groupe témoin et un groupe expérimental. Le groupe expérimental a reçu le texte sans les marqueurs. Les données ont été analysées à la lumière d'un test statistique de l'hypothèse de recherche. Les résultats ont mis en évidence que la présence -ou l'absence- de cette classe de marqueurs n'affecte pas le traitement de l'information littérale ou inférentielle du texte ; cependant, elle (leur présence) le fait en rapport au traitement métalinguistique du texte, ce qui implique un niveau d'abstraction plus élevé de la part du lecteur.

Mots-clés: compréhension écrite, connecteurs, structurateurs d'information, compétences métalinguistiques, marqueurs discursifs.

Papel dos marcadores discursivos na compreensão de leitura

Resumo

Este artigo é resultado de um estudo cujo objetivo foi determinar se a ausência de marcadores discursivos —estruturadores e conectores da informação— afeta o nível de compreensão da leitura. Para isso, implementou-se um experimento com alunos do primeiro semestre de vários programas acadêmicos de uma universidade pública colombiana usando uma abordagem quantitativo-descritiva com um desenho quase experimental, por meio de um teste de compreensão de leitura com um grupo de controle e um experimental. O grupo experimental recebeu o texto sem os marcadores. Os dados foram analisados à luz de um teste estatístico da hipótese de pesquisa. Os resultados mostraram que a presença -ou ausência- desta classe de marcadores não afeta o processamento de informações literais ou inferenciais no texto, sim é feito com respeito ao processamento metalinguístico do texto, o que supõe um nível de abstração maior por parte do leitor.

Palavras-chave: compreensão leitora, conectores, estruturadores da informação, habilidades metalinguísticas, marcadores discursivos.

Introducción

En este artículo se indaga por la relación entre “explicitud/implicitud” de marcadores discursivos en un texto y la comprensión lectora de este. El objetivo concreto de esta investigación es verificar la hipótesis de si la presencia o ausencia de marcadores discursivos en los textos afecta su comprensión, es decir, si la **facilita** o la hace más compleja.

La *comprensión lectora* es una competencia fundamental para el desarrollo personal, académico y profesional de un individuo. Leer es una de las fuentes de información más empleadas por los seres humanos para la construcción de conocimiento y para la comprensión de distintos fenómenos del entorno. Así mismo, ocupa un lugar central en el sistema educativo, dada su importancia en las distintas asignaturas de los currículos académicos y niveles educativos.

La evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas internacionales, como la prueba PISA (Schleicher & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019), o de iniciativas de investigación (Cabrera & Caruman, 2018; Cáceres & Alvarado, 2019; Caracas & Ornelas, 2019) evidencia bajos desempeños de los estudiantes de diversos países, sobre todo del tercer mundo. Medina y González (2021) muestran que no existe una correlación en el desempeño lector inferencial entre textos técnicos y humanísticos, ni un incremento en la comprensión lectora inferencial tras cursar una asignatura que desarrolla esta habilidad.

Frente a esta situación, distintos profesores e investigadores han diseñado estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora (Ochoa et al., 2019) desde distintas perspectivas; entre estas se destaca el enfoque psicolingüístico (Herrada & Herrada, 2017), el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para optimizar este proceso (Jiménez, 2016; Hernández & Sanabria, 2018), el empleo estratégico e iterativo de tareas específicas (Gómez, 2017), el desarrollo de conciencia metalingüística y sus efectos en la comprensión lectora (Jiménez, 2016; Quispe-Morales, 2022), y una perspectiva sociocultural (Romero et al., 2017); dentro de esta (¿última?) perspectiva se destaca el paradigma de la “literacidad” (Londoño, 2015).

Diversos investigadores han establecido relaciones entre el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora y variables socioeconómicas (Cortes et al., 2019) y cognitivas —tales como las habilidades metamorfológicas (Vega et al., 2017) y la memoria de trabajo (De-La-Peña & Ballell, 2019)— o propiamente lingüísticas, como la ortografía (Pascual-Gómez & Carril-Martínez, 2017), el vocabulario (Figuroa & Gallego, 2018; Romero-Contreras et al., 2021), así como la longitud, la complejidad y la inferencia (Platas-García et al., 2018).

Sobre el objeto de esta investigación —esto es, los marcadores discursivos y su relación con la comprensión lectora—, se encontraron muy pocos trabajos en la revisión de fuentes, puesto que la mayoría de los artículos que se ocupan de los marcadores discursivos se refieren al desarrollo de la producción escrita (Archila et

al., 2017; Sepúlveda-Torres et al., 2019). No obstante, Jafarinejad y Tavakoli (2011) estudiaron la relación entre marcadores del discurso y comprensión lectora a través de una prueba que tenía dos apartados con distintos números de marcadores discursivos; los resultados mostraron que un mayor número de marcadores supuso una mejor comprensión. Por su parte, Al-Surmi (2011) se preguntó si la presencia de marcadores discursivos facilita la comprensión y encontró que la presencia o ausencia no tiene ningún efecto en la comprensión. Asassfeh (2014), desde otra perspectiva, puso a prueba la hipótesis según la cual distintos conectores (aditivos, causales, adversativos y secuenciales) implicaban distintos grados de dificultad: los conectores aditivos son más sencillos para los lectores que los adversativos o los causales; este investigador aplicó pruebas a 429 estudiantes jordanos de escuela y licenciatura de inglés y mostró evidencia que apoyaba esta hipótesis. A su vez, Al-Qahtani (2015) encontró una correlación positiva entre la enseñanza explícita de los marcadores discursivos y la mejora de la comprensión lectora. Así mismo, Bisbe (2018) analiza marcadores discursivos como estrategia de algunos autores académicos para guiar a los lectores en la comprensión del apartado de las conclusiones del texto. Por último, Moncada (2018) analiza el “efecto de los conectores en la eficiencia del procesamiento de relaciones de coherencia causal en lectores con diversos grados de conocimiento previo” (p. 176); aunque los resultados no apoyan la hipótesis de un procesamiento diferenciado según el nivel de conocimiento previo, encuentra que, si bien los conectores incrementan el tiempo de lectura, favorecen una lectura más profunda e intencionada en todos los grupos.

Se ha indagado también la relación entre conectores y complejidad textual, y se han hallado resultados dispares. Para Vyatkina (2013), la coordinación es un factor de complejidad (11-30 ¿son páginas?); en cambio, para Van Silfhout *et al.* (2015) los conectores facilitan el procesamiento de la información y acortan los tiempos de lectura. Para Hoek *et al.* (2017), algunas relaciones implícitas aumentan la complejidad del texto cuando estas no son esperadas por el lector.

Por tanto, es evidente que las investigaciones citadas no apuntan en el mismo sentido. Establecer si existe una correlación entre estas dos variables, el uso de marcadores discursivos y la comprensión lectora, tiene importantes consecuencias para el desarrollo de los procesos de lectura, por cuanto, si existe tal correlación, la ausencia de marcadores que señalen claramente las relaciones semántico-pragmáticas y el orden de presentación de la información afectarían los desempeños frente a esta competencia comunicativa. Sería necesario, entonces, revisar los textos que se usan en las prácticas escolares y, en especial, para propósitos evaluativos.

Marco teórico

Los marcadores discursivos son elementos explícitos que aparecen en los textos para marcar relaciones semánticas y pragmáticas. De acuerdo con Portolés (2001),

los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (p. 25)

Se trata, por tanto, de “señales” que el emisor da al receptor para indicarle cómo procesar la información que presenta.

Según Portolés (2001), hay cinco tipos de marcadores discursivos: (i) estructuradores de la información (comentadores, ordenadores —de apertura, de continuidad, de cierre— y digresores); (ii) conectores (aditivos, consecutivos y contraargumentativos); (iii) reformuladores (explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos); (iv) operadores discursivos (de refuerzo argumentativo, de concreción y de reformulación) y (v) marcadores de control de contacto.

Los *estructuradores de la información* permiten la organización de los contenidos del discurso y se subdividen en comentadores, ordenadores y digresores:

- I. *Comentadores*: presentan el miembro discursivo que introducen como un nuevo comentario, lo que lo diferencia del discurso previo (*pues, pues bien, así las cosas, dicho esto*).
- II. *Ordenadores*: señalan el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva y, a su vez, son de tres clases: de *apertura* (*en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado, entre otros*), de *continuidad* (*en [segundo, tercer...] lugar, por otra [parte], por otro [lado], por su parte, de otra [parte], de otro [lado], asimismo, igualmente, de igual [forma, modo, manera], luego, después*) y de *cierre* (*por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente, por lo demás*).
- III. *Disgresores*: introducen un comentario adyacente en relación con el discurso anterior —*por cierto, a todo esto, a propósito*— (Portolés, 2001, pp. 137-138).

Por su parte, los *conectores* representan un grupo dentro de los marcadores discursivos que conectan y establecen relaciones semánticas y pragmáticas entre dos o más enunciados en el discurso. Estos se subdividen en aditivos, consecutivos y contraargumentativos:

- I. *Aditivos*: unen enunciados anteriores con una misma orientación argumentativa (*además, encima, aparte, incluso, por añadidura, es más*).

- II. *Consecutivos*: introducen una consecuencia o efecto de lo anteriormente dicho (*por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, por ende, de resultas, así*).
- III. *Contraargumentativos*: atenúan o suprimen inferencias que se hubieran podido obtener de un enunciado anterior (*en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora, eso sí*) (Portolés, 2001, p. 139).

Siguiendo a Portolés, los *reformuladores* se emplean para introducir un nuevo miembro del discurso, como un nuevo planteamiento o formulación de la información de un miembro anterior; estos se subdividen en explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos (2001, pp. 142-143):

- I. *Explicativos*: aclaran lo que se ha querido decir en un miembro anterior que pudiera ser poco comprensible (*o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras*).
- II. *De rectificación*: sustituyen un primer miembro, que presentan como una formulación incorrecta (*mejor dicho, mejor aún, más bien, digo*).
- III. *De distanciamiento*: presentan expresamente como no relevante un miembro del discurso anterior con el propósito de mostrar la nueva formulación, como determinante para la prosecución del discurso, al tiempo que se priva de pertinencia el miembro discursivo que le precede (*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos*).
- IV. *Recapitulativos*: presentan su miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de un miembro anterior o de una serie de ellos (*en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas, total, después de todo*).

Por último, los *operadores discursivos* condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior; se subdividen en de refuerzo argumentativo, de concreción y de formulación (2001, pp. 143-144):

- I. *De refuerzo*: fortalecen el miembro del discurso en el que se encuentran (*en realidad, en el fondo, de hecho*).
- II. *De concreción*: presentan como ejemplo el miembro del discurso en el que se encuentran (*por ejemplo, en particular*).

III. De formulación: se trata de la interjección *bueno*. Transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante.

Esta investigación centra la atención únicamente en los marcadores estructuradores de la información y en los conectores.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo-descriptivo, con un diseño cuasiexperimental llevado a cabo mediante un experimento con un grupo control y un grupo experimental, con lo que se buscó observar el comportamiento de los individuos frente a las variables “marcadores discursivos” y “comprensión lectora”.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de primer semestre de los cursos de Comunicación Lingüística que se imparten en las diferentes carreras pertenecientes a una universidad pública colombiana. La muestra total fue de 230 alumnos —65 % mujeres y 35 % hombres y una edad promedio de 16.5 años— con 110 asignados al grupo experimental y 120 al grupo control. La asignación a cada uno de los grupos se hizo de manera aleatoria.

La mayor parte de los participantes son del departamento del Huila (45 %), seguido de los departamentos del Caquetá (28 %) y Cauca (20 %), tan solo el 10 % son de capitales de departamento.

En la prueba participaron estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Administración Financiera, Biología Aplicada, Ciencias Políticas, Contaduría Pública, Derecho, Enfermería, Física, Ingeniería Electrónica, Licenciatura Ciencias Naturales, Licenciatura Educación Infantil, Licenciatura en Educación Artística, Licenciatura Educación Física, Licenciatura Matemáticas, Licenciatura Lenguas Extranjeras, Medicina, Psicología, Tecnología en Construcción de Obras Civiles.

Experimento

Para la verificación de la hipótesis se construyó una prueba de comprensión lectora a partir de un texto expositivo, con dos versiones: una con los marcadores discursivos que tenía el original y la otra con la omisión de la mayoría de los marcadores. Al grupo control se le presentó el texto base con los marcadores que contenía: aditivos, consecutivos y ordenadores. Al grupo experimental se le presentó el texto con la elisión de los mismos marcadores discursivos (ver anexo). La prueba tenía seis preguntas, tres abiertas y tres cerradas. A las preguntas abiertas se les asignó calificación de 1 a 5, mientras que las cerradas se calificaron como respuestas correctas o incorrectas. Las preguntas 1, 2 y 3 se referían a la relación existente entre dos o más oraciones —es decir, la función de una de las oraciones frente a la otra— mientras que las preguntas 4, 5 y 6 aludían a conceptos centrales

del texto. Así, las preguntas pueden clasificarse en dos tipos: metalingüísticas y conceptuales.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se usó la prueba estadística de hipótesis de investigación a causa de las condiciones experimentales y metodológicas del estudio. La hipótesis de investigación se verificó mediante el uso de pruebas de contraste bilateral para la diferencia de proporciones, y fue de interés el número de respuestas correctas obtenidas mediante la aplicación del cuestionario diseñado para la medición.

A partir del experimento realizado, el procedimiento implica identificar el parámetro de interés, su estimador y el tipo de prueba estadística por emplear. En primer lugar, de una población hipotética de interés se selecciona una muestra y divide en dos grupos: uno experimental y uno de control; la consecuente aplicación de un conjunto de preguntas referidas a un texto modificado o no, según el caso, y cuyas respuestas pueden ser consideradas como eventos independientes y codificadas como un éxito (respuesta correcta) o un fracaso (respuesta incorrecta), permite establecer como parámetro de interés la proporción de éxitos, cuyo estimador insesgado es la proporción muestral. En segundo término, y dado que el interés se centra en establecer si la presencia o ausencia de marcadores discursivos en un texto facilita o dificulta su comprensión, se debe comprobar si las proporciones de los grupos de interés (p_1 y p_2) son iguales, lo que equivale a probar que su diferencia es igual a cero versus la alternativa, que es diferente, lo que supone una prueba a dos colas.

Esquemáticamente, debe probarse la hipótesis nula (H_0):

$$H_0: p_1 - p_2 = 0$$

contra la alternativa (H_1):

$$H_1: p_1 - p_2 \neq 0$$

donde p_1 y p_2 son las proporciones poblacionales de respuestas correctas en los grupos experimental y control, respectivamente.

Sean n_1 y n_2 los tamaños de muestra y $\hat{p}_1 - \hat{p}_2$ el estimador. Si H_0 es cierta, esto es, si $p_1 = p_2 = p$, y n_1 y n_2 son suficientemente grandes, el estimador tendrá una distribución aproximadamente normal con media

$$E(\hat{p}_1 - \hat{p}_2) = 0$$

y con desviación estándar

$$S(\hat{p}_1 - \hat{p}_2) = \sqrt{p(1-p) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

Puesto que p es un parámetro poblacional desconocido, se reemplaza por el estimador $\hat{p} = \frac{X+Y}{n_1+n_2}$, donde X e Y corresponden al número de respuestas correctas

en la población para los grupos experimental y control, respectivamente; y cuya estimación a partir de la muestra es $\hat{p} = \frac{x+y}{n_1+n_2}$. Así, bajo H_0 la estadística

se distribuye aproximadamente normal para tamaños de muestra suficientemente grandes.

$$Z = \frac{\hat{p}_1 - \hat{p}_2}{\sqrt{\hat{p}(1 - \hat{p})\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las estimaciones necesarias para realizar las pruebas de hipótesis sobre los resultados obtenidos al aplicar las seis preguntas diseñadas para verificar la hipótesis de investigación. Se observa, en primera instancia, que no se presentan diferencias estadísticas significativas entre las proporciones de respuestas correctas del grupo experimental y el grupo control para las preguntas 1 y 4, lo cual indica que la presencia o ausencia de marcadores discursivos en el texto no afectó significativamente el grado de comprensión de los lectores.

Tabla 1. Estimaciones para probar estadísticamente si la presencia o ausencia de marcadores discursivos en un texto afecta su comprensión

Pregunta	Grupo				Diferencia de proporciones	Proporción combinada ¹	Desviación estándar de la diferencia	Estadística de prueba (Z)
	Experimental		Control					
	Total	Proporción	Total	Proporción				
1	84	0.76	94	0.78	-0.02	0.77	0.0552	0.36
2	21	0.19	45	0.54	-0.35	0.37	0.0636	-5.49 ***
3	37	0.34	54	0.45	-0.11	0.40	0.0645	-1.76 *
4	35	0.32	48	0.38	-0.07	0.35	0.0630	-1.03
5	29	0.25	22	0.18	0.17	0.27	0.0583	2.94 ***
6	33	0.30	23	0.19	0.11	0.24	0.0567	1.91 *
Tamaños de muestra	110	-	129	-	-	-	-	-

Nota: *** Diferencia significativa al 90, 95 y 99 %

* Diferencia significativa al 90 %

Fuente: elaboración propia de los autores (por favor eliminar de la tabla: el título, las notas y fuente, y conservar el texto que agregamos -resaltado en gris- para mantener el estilo de diagramación propio de la revista.

Para las restantes cuatro preguntas se observan diferencias estadísticamente significativas en las proporciones correspondientes a las respuestas correctas de los grupos investigados. No obstante, es necesario señalar que:

1 Corresponde al total de respuestas correctas de los grupos (experimental y control) dividido por el tamaño total de la muestra (230)

1. Mientras para las preguntas 2 y 5, las diferencias son significativas en niveles de confianza de 90, 95 y 99 %, para las preguntas 3 y 6, lo son únicamente para un nivel de confianza del 90 %.
2. Los resultados alcanzados en las preguntas 2 y 3 muestran un mejor desempeño del grupo control (diferencias negativas), atribuible posiblemente a la presencia de marcadores discursivos que permitieron reconstruir las funciones semánticas y pragmáticas metalingüísticas.
3. Diferencias positivas estadísticamente significativas muestran un mejor desempeño, con mayor comprensión lectora del grupo experimental en las preguntas 5 y 6, a pesar de que el texto no contaba con marcadores discursivos.

Los resultados obtenidos en las preguntas 1, 4, 5 y 6 son ambiguos y no permiten concluir si la presencia o ausencia de marcadores mejoran o no la comprensión lectora. Por el contrario, las preguntas 2 y 3 resultaron positivas para la hipótesis planteada.

Posteriormente, se analizó la información teniendo en cuenta las variables de género, edad y carrera. Al cruzar la información no se encontraron valores significativos relacionados con el desempeño de la comprensión lectora.

Variables como semestre (1 semestre) o asignatura cursada no se tuvieron en cuenta, pues era igual para todos los participantes.

Discusión y conclusiones

Los datos aportados en esta investigación no apoyan la hipótesis de que los marcadores discursivos —conectores y estructuradores de la información— afectan el procesamiento de la información literal o inferencial del texto. Este hallazgo coincide con lo reportado por Al-Surmi (2011). Sin embargo, este resultado solo puede circunscribirse a la población objeto de estudio y a los marcadores estudiados; por tanto, es posible que con estudiantes de grados inferiores o con menor experiencia lectora, con una población más robusta y con otro tipo de marcadores, se encuentren distintos resultados.

Por otra parte, la investigación realizada evidencia que cuando están ausentes los marcadores discursivos, los lectores tienen dificultades para reconocer las relaciones que se establecen entre dos o más oraciones, es decir, no les es posible reconocer la función que cumple un segmento del texto frente a otro. En cambio, la presencia del marcador —posiblemente por su propio contenido léxico (*por lo tanto, en consecuencia, además*, etc.)— facilita el procesamiento metalingüístico. Este hecho puede relacionarse con lo señalado por Hoek *et al.* (2017), quienes expresan que al estar implícita la relación, se complejiza el procesamiento y, en este caso particular, el procesamiento metalingüístico que se relaciona con procesos cognitivos, como los de selección y análisis, lo cual supone un mayor nivel de abstracción.

Se encuentran investigaciones, como las de Jiménez (2016) y Quispe-Morales (2022), que muestran que el desarrollo de habilidades metalingüísticas favorece los procesos de comprensión de lectura. Una de estas habilidades es precisamente el reconocimiento de las funciones semántica y pragmática de los marcadores discursivos, lo que permite otorgar sentido al texto a partir de una organización y establecer la correlación textual, lo que deriva en un mayor nivel de comprensión.

El hallazgo obtenido en la presente investigación no había sido reportado en la bibliografía consultada y, en ese sentido, es un resultado importante. No obstante, el tema amerita una mayor investigación, con un mayor número de preguntas, con una población mayor y con grupos de diferente nivel educativo y social. En caso de verificarse de nuevo la hipótesis, no solo es necesario un mejor trabajo en la escuela en el ámbito metalingüístico, sino también un mayor cuidado en la calidad lingüística de los textos.

Referencias

- Al-Qahtani, A. A. (2015). The Effect of Explicit Instruction of Textual Discourse Markers on Saudi EFL Learners' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 8(4), 57-66. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n4p57>
- Al-Surmi, M. (2011). Discourse Markers and Reading Comprehension: Is there an effect? *Theory & Practice in Language Studies*, 1(12), 1673-1678. <http://doi.org/10.4304/tpls.1.12.1673-1678>
- Archila, P. A., Luna-Calderón, P. & Mesa-Piñeros, M. (2017). El empleo espontáneo de conectores y vocabulario relacionado con las ciencias: implicaciones en la argumentación escrita. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 3-23. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18843>
- Asassfeh, S. M. (2014). Linguistic Intelligence and Logical Intelligence: Which Is Determinant for Logical Connector (LC) Comprehension by EFL Readers? *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(3), 357-363. <https://doi.org/10.2989/16073614.2014.997066>
- Bisbe, L. L. (2018). 'No obstante, no es parte de esta discusión...'. Aportes para el estudio de una estrategia interpersonal de guía al lector en la comprensión de textos académicos. *Lengua y Habla*, 23, 470-477. <https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657027/511966657027.pdf>
- Cabrera, M. & Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 40(161), 107-127. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300107

- Caracas, B. & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(64), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Cortes, J. A., Daza, J. & Castañeda, J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(4), 119-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202003>
- De-La-Peña, C. & Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 31-40. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1898
- Figuroa, S. & Gallego, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(1), 32-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521
- García, J. & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/26550>
- Gómez, J. D. (2017). A Model for the Strategic Use of Metacognitive Reading Comprehension Strategies. *Profile, Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 187-201. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.58826>
- Hernández, J. & Sanabria, K. M. (2018). Estrategias metacognitivas: engranaje de la comprensión lectora. *La Tercera Orilla*, (21), 51-64. <https://doi.org/10.29375/21457190.3475>
- Herrada-Valverde, G. & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300181&script=sci_abstract&lng=pt
- Hoek, J., Zufferey, S., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2017). Cognitive Complexity and the Linguistic Marking of Coherence Relations: A Parallel Corpus Study. *Journal of Pragmatics*, 121, 113-131. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.010>
- Jafarnejad, R., & Tavakoli, M. (2011). Investigating the Relationship Between Discourse Markers, Language Proficiency and Reading Comprehension: A Case of Some Iranian University Students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 1526-1530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.324>

- Jiménez Cuellar, J. A. (2016). *Consciencia metalingüística y comprensión lectora: un estudio con niños de primaria* [Trabajo de grado] Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12513.86884>
- Londoño, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/1484>
- Medina, I. P. & González, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 167-188. <https://doi.org/10.6018/educatio.451971>
- Moncada, F. (2018). Interacción entre conectores y conocimiento previo en el procesamiento de la coherencia causal. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 179-196. <https://doi.org/10.5209/CLAC.62504>
- Ochoa, M. E., Del Río, N. E., Mellone, C. & Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Pascual-Gómez, I. & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., Reyes-Meza, V. & Gaona-Gordillo, I. (2018). Influencia de la longitud, la complejidad y la inferencia en la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 73-92. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.006>
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Ariel. https://www.academia.edu/39560733/Los_marcadores_del_discurso_2016_
- Quispe-Morales, R. A. (2022). Desarrollo de la conciencia metalingüística para la comprensión lectora en castellano como segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26.2.11>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. & Snow, C. E. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>

- Romero, M.A., Linares, R. & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224-230. <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/57733>
- Schleicher, A., & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sepúlveda-Torres, L., Sanches, M., & Aluísio, S. M. (2019). Automatic Detection and Correction of Discourse Marker Errors Made by Spanish Native Speakers in Portuguese Academic Writing. *Language Resources and Evaluation*, 53(3), 525-558. <https://doi.org/10.1007/s10579-019-09467-3>
- VanSilfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as Processing Signals: How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.905237>
- Vega, Y., Torres, A. M. & Del Campo, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos*, 50(95), 453-471. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Vyatkina, N. (2013). Specific Syntactic Complexity: Developmental Profiling of Individuals Based on an Annotated Learner Corpus. *The Modern Language Journal*, 97(S 1), 11-30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01421.x>

Anexo (Prueba grupo control)

Nombre: _____

Lea el siguiente texto:

Panorama sociolingüístico colombiano

La situación lingüística colombiana se caracteriza por la existencia de una lengua dominante, el castellano, hablado por cerca del 98 % de la población, y por el uso de más de 60 lenguas indígenas y 2 lenguas criollas. El castellano es lengua oficial y dominante en Colombia; además, se considera que la mayoría de los hablantes de esta lengua no maneja las lenguas restantes y, en algunos casos, las concibe como inferiores (Gröll, 2009). Aunque el castellano es la lengua mayoritaria, esto no significa que no existan ciertas diferencias dialectales. Para autores como Gröll (2009), es posible clasificar la variedad del castellano en dos grandes grupos: el español costeño, que incluye las variedades habladas en la costa atlántica y pacífica, y un grupo que, a grandes rasgos, podría denominarse español andino. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que existen otras variedades como el castellano hablado en la región amazónica que se encuentra en contacto con un gran número de lenguas indígenas y con una lengua mayoritaria, el portugués. De esta manera, es posible afirmar que, aunque el castellano es la lengua mayoritaria, este se caracteriza por su gran variedad dialectal y el constante contacto con lenguas minoritarias.

En cuanto a las lenguas indígenas, solo un 2 % de la población colombiana las habla. Dado que existen más de 60, algunas de ellas son utilizadas como lenguas francas entre miembros de diferentes grupos indígenas que conviven en una misma región. En los territorios donde son utilizadas, sus funciones se limitan más al campo de la esfera privada, la familia, dado que el castellano ocupa la esfera pública. Por otra parte, la mayoría de ellas se clasifican en 13 familias lingüísticas: chibchas, arawak, caribe, quechua, bora, peba-yagua, tupí-guaraní, uitoto, tucano, guahibo oriental y occidental, makú-puinabe, sáliba, y choco (Ardila, 2012). El primer grupo es hablado, sobre todo, en la Sierra Nevada de Santa Marta, mientras que las lenguas de la familia arawak se distribuyen a lo largo de la región del Orinoco y el río Vaupés. La familia caribe posee hablantes tanto en el norte de Santander como en el departamento del Caquetá. Las lenguas agrupadas en la familia quechua son habladas en el sur del país. Por su parte, las lenguas tucano occidental, que agrupan 15 variedades, se encuentran mayoritariamente en el oriente del país y muy pocas en el suroeste (González, 2010). La familia guahibo es hablada en los Llanos Orientales, al igual que las lenguas de la familia Makú-puinabe. Dispersos en la Amazonía se encuentran los hablantes de la familia uitoto. Por último, la familia choco, que incluye dos lenguas, se encuentra a lo largo de la costa pacífica (Gröll, 2009). Cabe mencionar que existen siete lenguas que no han sido clasificadas en familias lingüísticas: andoque, awa-cuaquier, kamsá, cotán, guambiano, nasayuwe y ticuna.

En relación con la vitalidad lingüística de las lenguas indígenas, estas son habladas por grupos muy reducidos, pues la mayoría se encuentran en el rango de 500 a 1000 hablantes, luego entre 100 y 500 y, finalmente, de 1000 a 5000 (Ardila, 2012). De acuerdo

con un estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objetivo era analizar el grado de vitalidad de las lenguas en el Amazonas, es posible afirmar que debido al contacto que dichas lenguas tienen con el castellano, estas se encuentran en un proceso de pérdida de dominios, pues el castellano, cada vez más, pasa a ser la lengua materna de las nuevas generaciones (Ardila, 2007). A la par, factores como los medios de comunicación, el contacto con instituciones occidentales y los procesos educativos han contribuido al incremento de un conocimiento pasivo de las lenguas indígenas por parte de los hablantes jóvenes. Por último, aunque es difícil elaborar diagnósticos precisos sobre la vitalidad de las lenguas aborígenes dada su gran diversidad, existen dos tendencias, según Ardila (2010): por un lado, se da una disminución del número de hablantes en las generaciones jóvenes y, por otro lado, se prefiere el uso del castellano, llegando incluso al ámbito familiar, hecho que podría afectar la transmisión de dichas lenguas a futuras generaciones.

Por su parte, en Colombia existen dos lenguas criollas de diferente base léxica: el palenque, de base léxica española, y el criollo sanandresano de base léxica inglesa. Estas son habladas por unos pocos miles de hablantes quienes, en la mayoría de los casos, son bilingües. Las lenguas criollas colombianas se ubican en la región Caribe y hacen parte histórica y lingüísticamente de un grupo mayoritario de lenguas que se desarrolló en dicha región debido a procesos de conquista y colonización entre los siglos XVI al XX. En la actualidad, se presenta una situación de diglosia entre el criollo palenquero y el castellano. Sin embargo, cada vez más la lengua mayoritaria está asumiendo las funciones del criollo, generando que los jóvenes tengan un bilingüismo pasivo en dicho código. De esta manera, son los adultos y los ancianos los que, casi de manera exclusiva, utilizan la lengua (Ardila, 2012).

En el caso de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, se presenta una situación de trilingüismo, en la que el criollo convive con el castellano y el inglés estándar caribeño. Dicho contacto ha llevado, según Sanmiguel (2007), a un uso diferenciado de las lenguas, es decir, diglosia. De esta manera, en las islas el castellano es la lengua del gobierno y la educación, mientras que el criollo es usado en situaciones informales y cotidianas; por su parte, el inglés estándar tiene un uso marcadamente restringido, pues es solamente utilizado en los servicios religiosos. En cuanto a los hablantes de esta lengua, denominados raizales, de un total de 18 971, el 79.52 % afirma hablar la lengua, mientras que el 20.37 % afirma no hablarla, el porcentaje restante afirma hablar otra lengua (Moya, 2010b). Por último, es importante resaltar que hay un aumento del monolingüismo en castellano, el bilingüismo más característico es el creole-castellano, y la lengua criolla es vista como una barrera educativa y no como un elemento que potencie avances sociales en la isla (Sanmiguel, 2007).

En definitiva, Colombia es un país de una gran diversidad lingüística. En él no solo conviven diversas variedades dialectales del castellano, sino que, además, múltiples lenguas indígenas y criollas están en contacto entre sí y con la lengua mayoritaria. Esto ha generado diversos procesos de bilingüismo y trilingüismo⁵.

5 El anterior texto fue tomado de García y García (2012), pero contiene algunas modificaciones realizadas por las autoras del presente artículo.

Responda las siguientes preguntas:

1. Tenga en cuenta las siguientes oraciones: A. “El castellano es lengua oficial y dominante en Colombia”. B. “Se considera que la mayoría de los hablantes de esta lengua no maneja las lenguas restantes y, en algunos casos, las concibe como inferiores (Gröll, 2009)”.

Con la oración B, los autores del texto buscan:

- a. Presentar lo que piensa Groll
 - b. Comprender la situación de otras lenguas que se hablan en Colombia
 - c. Ratificar la idea de que en Colombia se habla mayoritariamente el español
 - d. Negar el hecho de que hay otras lenguas en Colombia
2. Tenga en cuenta las siguientes oraciones: A. “Para autores como Gröll (2009), es posible clasificar la variedad del castellano en dos grandes grupos: el español costeño, que incluye las variedades habladas en la costa atlántica y pacífica, y un grupo que, a grandes rasgos, podría denominarse español andino”. B. “Es necesario tener en cuenta que existen otras variedades como el castellano hablado en la región amazónica que se encuentra en contacto con un gran número de lenguas indígenas y con una lengua mayoritaria, el portugués”.

La oración B frente a la oración A, la:

- a. Reafirma
 - b. Niega
 - c. Relativiza
 - d. Concluye
3. Con la siguiente afirmación: “Es posible afirmar que, aunque el castellano es la lengua mayoritaria, este se caracteriza por su gran variedad dialectal y el constante contacto con lenguas minoritarias” el autor quiso:
- a. Concluir el subtema
 - b. Ampliar la información
 - c. Introducir un nuevo tema
 - d. Llamar la atención del lector
4. Defina el concepto “dominio lingüístico”
5. Señale los factores que pueden llegar a determinar la pérdida de funciones de una lengua
6. Señale las ideas principales del texto