



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**INFLUENCIA DEL TALLER DE
ESTRATEGIAS INFERENCIALES EN
LA COMPRESIÓN LECTORA DE
LOS ALUMNOS INGRESANTES A
UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE
LOS OLIVOS**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTHA MENDOZA PORTUGUEZ

LIMA-PERÚ

2019

JURADO DE TESIS

Dra. Mahia Beatriz Maurial Mackee

Presidente

Mg. Gladys Gamarra Bozano

Secretario

Mg. Amparo Isabel Sichi Ojanama

Vocal

Asesora de tesis: Dra. Elisa Robles Robles

*A mis hijos: Luis, Alan y Verónica,
aquellos libros cuyas páginas redacté y
jamás me cansaré de leer.*

*A Mikel; que llenó mis sombras
con la fuerza de su sonrisa,
y en lo más profundo de su mirada...
encuentro la felicidad.*

Agradecimientos:

A la Dra. Elisa Robles Robles, mi asesora que se convirtió en ese ángel guardián que le hace falta a todo estudiante; sin ella esta investigación estaría aún en aguas profundas.

A la Universidad Sedes Sapientiae, y sobre todo a todas las autoridades que confiaron en mi trabajo y me dieron la oportunidad de realizar la investigación en dicha casa de estudios.

A cada una de las personas que con sus consejos, crítica y observaciones sacaron adelante este proyecto: mil gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.3. Justificación de la investigación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1. Antecedentes de la investigación	10
2.1.1. Antecedentes nacionales	10
2.1.2. Antecedentes internacionales	12
2.2. Enfoques sobre la comprensión lectora	14
2.2.1. El enfoque psicolingüístico	14
2.2.2. Enfoque sociocultural	16
2.2.2.1. Dimensiones de la lectura sociocultural	18
2.2.2.2. Representantes del enfoque sociocultural de la lectura	19
2.2.2.3. Visión sociocultural de la lectura	23
2.3. Lectura y comprensión lectora	24
2.4. Niveles de comprensión lectora	27
2.5. Taller de estrategias inferenciales	32
2.5.1. Definición del taller	33
2.5.2. Objetivos del taller	34
2.5.3. Metodología del taller	35
2.5.4. Estrategias empleadas en el taller	36
2.5.5. Estructura del taller	38
2.5.6. Sesiones del taller	39
2.5.7. Materiales del taller	42

2.5.7.1. Las lecturas	42
2.5.7.2. Recursos	43
2.6. Las inferencias	43
2.6.1. Definición conceptual de las inferencias	44
2.6.2. Importancia de las inferencias en la comprensión lectora	45
2.6.3. Clasificación inferencial de Martínez - Cisneros	46
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	51
3.1. Hipótesis general	51
3.2. Hipótesis específicas	51
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	53
4.1. Tipo y nivel de investigación	53
4.2. Diseño de la investigación	53
4.3. Población y Muestra	54
4.4. Operacionalización de variables	54
4.4.1. Variable dependiente: Comprensión lectora	54
4.4.2. Variable independiente: Taller de estrategias inferenciales	56
4.5. Técnicas e Instrumentos	61
4.5.1. Variable comprensión lectora	61
4.5.1.1. Validez del instrumento	62
4.5.1.2. Confiabilidad del instrumento	63
4.5.1.3. Ficha técnica de la prueba de comprensión lectora	64
4.5.2. Variable taller de estrategias inferenciales	65
4.5.2.1. Ficha técnica del taller de estrategias inferenciales	66
4.6. Plan de análisis de datos	67
4.7. Consideraciones éticas	67

CAPÍTULO V: RESULTADOS	69
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	77
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	85
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	

ANEXOS

Anexo 1	Matriz de consistencia
Anexo 2	Prueba pretest y posttest
Anexo 3	Sesión: Seamos observadores II
Anexo 4	Tabla de operacionalización de estrategias inferenciales
Anexo 5	Tabla de operacionalización de Comprensión lectora
Anexo 6	Certificado de validez de contenido de estrategias inferenciales
Anexo 7	Certificado de validez de contenido del instrumento de comprensión lectora
Anexo 8	Estructura del taller de estrategias inferenciales
Anexo 9	Consentimiento informado para los participantes en la investigación

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Clasificación de las inferencias según niveles textuales	49
Tabla 2	Estadísticas de fiabilidad	63
Tabla 3	Estadísticas del total de elementos	64
Tabla 4	Pruebas de normalidad: Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk	69
Tabla 5	Estadísticas de muestras emparejadas	70
Tabla 6	Prueba de muestras emparejadas	71
Tabla 7	Prueba de Kolmogorov - Smirnov para la comprensión de lectura pretest	72
Tabla 8	Prueba de Kolmogorov - Smirnov para la comprensión de lectura Postest	73
Tabla 9	Comparación entre la prueba de entrada y salida luego de la aplicación del programa (Z de Wilcoxon)	74
Tabla 10	Prueba de Wilcoxon	75

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo explicar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Por ello se diseñó un estudio de nivel explicativo, de diseño preexperimental con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes, los cuales fueron evaluados al inicio con un pretest diseñado por la investigadora. Luego, participaron en el taller de estrategias inferenciales, que se realizó durante 12 sesiones, en ellas se les brindó los elementos teóricos y prácticos para el empleo de las estrategias inferenciales en la comprensión lectora y así, gracias a él, conseguir elevar el nivel de su comprensión textual. Al finalizar el taller se realizó la evaluación con el postest y los resultados demostraron que las estrategias inferenciales elevan significativamente los niveles de comprensión lectora. Por tanto, se recomienda el empleo de las inferencias en los primeros semestres académicos; de igual modo, se sugiere la capacitación de los docentes en el empleo de las inferencias como estrategias de comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, inferencias, estrategias, niveles de comprensión.

ABSTRACT

The aim of this research is to explain the effect of a workshop on inferential strategies in reading comprehension activities. For this reason, a pre-experimental explanatory level study for a single group was designed. The twenty students who participated in the workshop were evaluated beforehand with a pre-test designed by the researcher. This workshop was held for 12 sessions, in which students were provided with the theoretical and practical elements for the use of inferences as a learning strategy in order to raise their level of their textual understanding. At the end of the workshop, a post-test was used as assessment to check the improvement in their levels of understanding. The results showed that inferential strategies significantly increase the effectiveness of reading comprehension. Therefore, the use of inferences in the first academic semesters is recommended. Furthermore, the training of teachers in the use of inferences as strategies of reading comprehension is suggested.

Key words: reading comprehension, inferences, strategies, levels of comprehension

INTRODUCCIÓN

La educación superior exige que los estudiantes dominen una serie de procesos que les permitan desarrollar sus habilidades lingüísticas, comunicativas e investigativas. Gracias a ellas el joven universitario es capaz de indagar, elegir, enjuiciar, jerarquizar, sistematizar y pronunciarse por distintos medios y códigos sobre todo tipo de información recibida. Por ello, es importante el desarrollo de la comprensión lectora, no solo porque es esencial en todo ser humano y en los diversos ámbitos de su vida; sino, porque posee gran influencia en el campo educativo, puesto que incide en su formación crítica, reflexiva y sobre todo lo hace consciente de su realidad.

En nuestro país se han realizado diversas investigaciones sobre la problemática existente en cuanto al bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Generalmente, los estudios realizados se centran en la educación básica regular, enfocada en el nivel de educación secundaria. Nuestros referentes siguen siendo las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación del Estudiante (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), además de la Evaluación Censal de estudiantes del Ministerio de Educación (ECE).

En la prueba de ECE se ha podido verificar la situación de los adolescentes peruanos relacionada al aprendizaje de comprensión lectora, según el informe presentado por la unidad de estadística del Ministerio de Educación, 2018 (ESCALE), en el que se muestra claramente cómo ha ido evolucionando el proceso de aprendizaje en comprensión lectora desde el 2010 hasta el 2016.

Los resultados muestran que existe una mejora en cuanto al nivel de educación primaria; pero, es preocupante el descenso de comprensión lectora en el nivel de secundaria, ya que este logró, en dicho indicador, un 14% en el 2016 frente a un 46% alcanzado en el nivel de primaria. Aunque existen algunas regiones que han logrado una mejora significativa (Moquegua, Tacna, Arequipa), los resultados absolutos muestran que aún estamos en una situación inestable.

Un informe presentado por el instituto de estadística de la UNESCO (2017), refiere que más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo. Según este reporte más de 617 millones de niños y adolescentes no logran alcanzar los niveles mínimos de competencia lectora y matemáticas. Si bien es cierto que en el nivel primaria, las cifras son preocupantes, en el nivel de secundaria la proporción es aún más desalentadora; puesto que un 61% de adolescentes es incapaz de alcanzar las competencias mínimas al terminar la educación secundaria.

Por otra parte, los textos a los cuales se va a enfrentar el novel estudiante universitario tienen un carácter muy distinto al que están acostumbrados, ya que son eminentemente académico-científico y el lenguaje resulta enrevesado para los jóvenes que muchas veces, con dificultad, ubican la idea principal. Como lo sustenta Moyetta et al, (citado por Vidal y Manriquez, 2016) afirmando que:

“El estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan” (p.101). Los jóvenes en educación superior deben llegar premunidos de estrategias que les permitan lograr juicios, razonamientos, descripciones o simples explicaciones sobre lo asimilado en un texto,

naturalmente de forma coherente y adecuadamente cohesionado (Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2013).

La presente investigación busca demostrar que el empleo de las estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en los estudiantes ingresantes a una universidad privada de Los Olivos, ya que las inferencias “implican diversos procesos perceptivos de codificación y de acceso léxico; de procesamiento sintáctico, gramatical, construcción semántica del texto, así como la comprensión como producto final o resultado del aprendizaje” (Escudero, 2010, p5). Además, reconocerán lo explícito e implícito en un texto, y su ejercitación continua en lecturas de diversa tipología superará los obstáculos que mantienen a los estudiantes en el nivel literal y les permitirá lograr el análisis, la comprensión y crítica textual.

La presente tesis está organizada en ocho capítulos: el capítulo I versa sobre el planteamiento del problema de investigación, la problemática existente sobre la comprensión lectora; ya que los ingresantes muestran serias dificultades para entender los textos relacionados con temas científicos y filosóficos; además, la importancia de las inferencias como estrategia. El capítulo II, comprende el marco teórico en el que se expone los antecedentes consultados a nivel nacional e internacional sobre la comprensión lectora; así como las bases teóricas, enfoques, modelos, representantes, niveles y el taller de estrategias inferenciales que sustentan la presente investigación. El capítulo III plantea las hipótesis relacionadas al problema de investigación. En el capítulo IV, se consigna la estrategia metodológica que se ha realizado para poder responder al problema de investigación, incidiendo en las técnicas y procedimientos efectuados. Los

resultados de la investigación, así como los datos obtenidos figuran en el capítulo V. En el capítulo VI, se evidencia la discusión en la cual se examinan los resultados obtenidos y a la vez las potencialidades y deficiencias halladas. Las conclusiones extraídas de la investigación se encuentran en el capítulo VII. En el capítulo VIII, se enumeran las recomendaciones obtenidas después de la experiencia investigativa. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y se consignan los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. 1. Planteamiento del problema

La enseñanza universitaria requiere la solidez de los conocimientos y habilidades de los estudiantes; lamentablemente, el nivel de comprensión lectora que muestran los ingresantes no corresponde a este requerimiento. El bajo nivel en comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) se evidencia en los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas que se aplican al inicio del llamado ciclo cero, en los datos estadísticos sobre el promedio de notas en el área de Comunicación y en los trabajos realizados por los estudiantes sobre análisis textual.

De igual manera, se ha observado un bajo rendimiento en comprensión lectora en los exámenes tomados semanalmente en el Centro Pre de la universidad y, por experiencia, durante la enseñanza del curso de comprensión lectora se ha hecho evidente que los estudiantes no se encuentran premunidos de las habilidades básicas para la comprensión de textos académicos.

Los jóvenes presentan serias dificultades para entender los textos de corte académico-científico y filosófico. Esta problemática es preocupante para la universidad, por la repercusión que esta acarrea en la vida universitaria y en la formación integral de los futuros profesionales. Como lo advierte Moyetta (2013) citado por Vidal (2016) “El estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan” (p.101). En este sentido es necesario enfrentar a los estudiantes ante diversos tipos de textos y además, que se apoyen en la aplicación de estrategias inferenciales que favorezcan la comprensión lectora.

Por ello, se propone la realización de un taller basado en estrategias inferenciales por la influencia que ejercen en la comprensión textual, pues “implica diversos procesos perceptivos, de codificación y de acceso léxico; de procesamiento sintáctico, gramatical, la construcción semántica del texto; así como la comprensión como producto final o resultado del aprendizaje” (Escudero, 2010, p.5). Se plantea lo siguiente:

¿Qué efecto produce el taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular en el distrito de Los Olivos?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Demostrar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular en el distrito de los Olivos.

1.2.2. Objetivos específicos

Determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora literal de los ingresantes a una universidad particular en el distrito de Los Olivos.

Determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora inferencial de los ingresantes a una universidad particular en el distrito de Los Olivos.

Determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora crítica de los ingresantes a una universidad particular en el distrito de Los Olivos.

1.3. Justificación de la investigación

Los jóvenes de hoy, tal vez motivados por la inmediatez en la que viven, no cultivan las estrategias adecuadas o no se encuentran lo suficientemente comprometidos con el proceso lector. Sin la lectura, el manejo de la información y por ende el acceso al conocimiento se complejiza en el ámbito universitario; ya

que esta habilidad es reconocida como “multicomponencial que opera en distintos niveles de procesamiento: sintáctico, léxico, semántico y discursivo” (Just y Carpenter, 187; Koda, 2005) citado por Escudero (2010) y, es empleada en todas las actividades del ser humano; desde las más triviales hasta las más complejas. Por ello, la institución formadora se ha trazado el objetivo de promover cambios sustanciales en la habilidad comprensiva de sus ingresantes.

La aplicación del taller, basado en estrategias inferenciales, tiene el propósito de proporcionar las bases teóricas y prácticas necesarias y coherentes, para dotar de herramientas pertinentes e indispensables que permitan desarrollar la habilidad de lectura comprensiva en los estudiantes; y así hacer frente a todo tipo de textos, en especial los expositivos y argumentativos propios del ámbito universitario. Además, estimulará en los estudiantes su capacidad reflexiva; ya que, durante el taller las sesiones de aprendizaje son eminentemente prácticas empleando la metodología adecuada para lograr nuestros objetivos.

El empleo de estrategias inferenciales, además de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, le brindará la oportunidad de poder identificarse con las diversas materias de su malla curricular; a su vez, observará con otras perspectivas su trabajo universitario. Los estudiantes no solo se transformarán en profesionales competentes, sino en seres humanos éticos y comprometidos con el progreso de su comunidad. Los docentes, igualmente, se sentirán identificados y con mejores expectativas hacia sus alumnos.

La universidad, fiel a su compromiso educativo, brinda todas las facilidades del caso para llevar a cabo esta investigación. La docente a cargo está preparada y

capacitada para llevar la realización de dicha investigación. El material (guías, separatas, fichas e instrumentos de evaluación en el taller) será elaborado por la investigadora y, realizará las consultas y validaciones necesarias. De igual modo la universidad cuenta con espaciosas aulas que permiten la realización de sesiones de aprendizaje colaborativo y, cada una de ellas cuenta con el equipo multimedia (computadora, ecran) necesario para la realización de las clases teórico-prácticas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Existen muy pocas investigaciones realizadas en el nivel superior sobre comprensión lectora, la mayoría están dirigidas al nivel de Educación Básica, y se encuentran enfocadas a la motivación o al empleo de estrategias. Se han seleccionado una serie de trabajos de investigación que nos brindan un alcance sobre el efecto que pueden tener las estrategias inferenciales en la mejora de la comprensión textual y la importancia de esta en los estudiantes universitarios, además de conocer cuál es la visión que tienen los docentes sobre comprensión lectora.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Inga, Rojas y Vara (2015), estos investigadores pertenecen a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, su estudio estuvo centrado en descubrir cuál es la

influencia del pensamiento inferencial en la comprensión de textos. Su investigación fue de tipo cuasiexperimental y de diseño de pre y postest. La muestra empleada no ha sido especificada, se señala que se trabajó con estudiantes de Educación Básica Regular y estudiantes de pregrado de 1.er y 2.º ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos; se deduce que fueron la totalidad de los estudiantes por aula. Los resultados evidenciaron que el empleo de un programa de estrategias inferenciales en cualquier nivel y condición sociocultural de estudiantes y docentes mejora significativamente la capacidad de comprensión lectora.

Tenemos el trabajo de Llanos (2013), quien realizó una investigación de diseño no experimental, de tipo descriptivo transversal. La muestra estuvo conformada por 425 estudiantes del primer ciclo de diversas facultades de una universidad privada de Chiclayo. El objetivo de la investigación fue el de identificar el nivel de comprensión lectora de los ingresantes en el nivel literal e inferencial. Se concluyó que, a pesar de la importancia de la lectura, los estudiantes optan generalmente por consignar datos y evitan realizar todo tipo de inferencias. Se sugirió estimular la aplicación estrategias de comprensión que desarrollen el pensamiento inferencial por su importancia en la mejora de la comprensión textual y lograr el involucramiento de los docentes en ella.

También cabe señalar el trabajo realizado por Alva, Tovar, Albornoz, Yarlequé, y Rodríguez (2010), quienes desarrollaron un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del primer ciclo de una universidad particular peruana y demostrar su influencia sobre la comprensión lectora. Su investigación se realizó a través del método

experimental, con un diseño cuasi experimental con dos grupos no equivalentes y con una muestra de 34 estudiantes. Los resultados comprobaron que se produce una mejora significativa del grupo participante después de la aplicación de un programa de estrategias. Se recomendó continuar la investigación e incentivar la habilidad inferencial.

2.1.2. Antecedentes internacionales

López (2014), ejecutó una intervención pedagógica basada en las competencias lectoras: inferencial y analógica para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de Antioquía Bajo en Cauca, Colombia. Su modelo investigativo fue el cuantitativo, cuasi experimental con un estudio correlacional explicativo; con pre y postest. Su muestra estuvo conformada por 17 estudiantes. Al finalizar la investigación se pudo reafirmar que los jóvenes al ingresar al ámbito universitario carecen de una adecuada comprensión textual; por tanto, es necesario realizar los cambios pertinentes para estimular sus competencias textuales y mejorar su nivel en lo que a textos científicos se refiere. La intervención pedagógica pudo mejorar el nivel de comprensión lectora y potenciar los niveles inferencial y analógico, con el empleo, sobre todo, de estrategias inferenciales.

Lugo (2013), igualmente abordó el tema de las inferencias como estrategia metacognitiva para el desarrollo de la comprensión lectora. Los lineamientos seguidos por este investigador fueron de un diseño cuasiexperimental con pre y postest. El grupo control y experimental estuvo conformado por 15 alumnos en

cada uno de los grupos. El propósito de esta investigación era comprobar la incidencia de las inferencias en la comprensión textual. Los resultados comprobaron que las estrategias inferenciales permiten un avance significativo en el grupo experimental, fortaleciendo la comprensión textual durante todo el proceso lector.

Cisneros, Arias y Rojas (2012), realizaron una investigación cuyo objetivo buscaba cómo mejorar la capacidad inferencial en los estudiantes universitarios. Para ello, diseñaron estrategias didácticas que permitirían desarrollar la comprensión lectora de textos académicos. La modalidad empleada fue de proyecto factible con intervención de pilotajes en la fase de desarrollo. Su muestra estaba representada por 1417 ingresantes de una universidad tecnológica colombiana. Los resultados evidenciaron que para poder potenciar la habilidad inferencial en los procesos de comprensión de textos a nivel universitario, debe vincularse con la programación curricular; puesto que la comprensión textual no es exclusiva de los docentes de lengua o de comunicación y que las estrategias deben estar presentes en todas las áreas.

Observamos también, el trabajo investigativo de Díaz y Morales (2012), quienes efectuaron una intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes universitarios. Su diseño fue cuasiexperimental, con dos grupos intactos y una muestra de 44 alumnos. La investigación demostró la incidencia del uso de estrategias metacognitivas en la comprensión textual de los estudiantes del primer semestre de una universidad colombiana. Se comprobó que el uso de estrategias metacognitivas, basadas en el modelo sociometacognitivo influye favorablemente en la comprensión textual.

Al revisar diversas investigaciones sobre comprensión lectora, se tiene claro que, cada una de ellas sigue una línea o perspectiva particular; sin embargo, todas poseen la misma constante: una clara preocupación por lograr cambios sustanciales que ayuden a mejorar la condición de la lectura en el campo educativo, en todos sus niveles: educación inicial, educación básica y sobre todo en educación superior.

2.2. Enfoques sobre comprensión lectora

Los enfoques, teorías o modelos sobre comprensión lectora son múltiples, enmarcados dentro de una filosofía o autor determinado. En la presente investigación se hace referencia al enfoque psicolingüístico y sociocultural, que constituyen el eje del presente trabajo investigativo.

2.2.1. Enfoque psicolingüístico

La participación e influencia de la psicología en el campo educacional ha sido decisivo para lograr avances e innovaciones educativas. La psicolingüística estudia todo lo relacionado con nuestra mente y el lenguaje, los procesos cognitivos que se realizan cuando practicamos la lectura; entonces se habla de la psicolingüística cognitiva como lo afirma Cisneros y Silva (2007).

En el enfoque lingüístico, la lectura se fundamenta en las palabras, ya sean escritas o verbales; en cambio, el enfoque psicolingüístico origina una comprensión más profunda. Esto se logra gracias al valor que se le brinda, no solo

al significado de las palabras; sino, al contexto en el que se ubican. Debemos recordar que los términos u oraciones no guardan los mismos significados y que estos pueden ser variables, aun en un mismo texto.

Es innegable que la lectura demanda una serie de procesos cognitivos que favorecen la comprensión lectora; pues, como lo afirma Bravo (2005) (como se citó en Velarde, Canales, Meléndez y Lingán 2010), estos son necesarios para evitar que la información llegue a niveles superiores de manera errada.

Sapir (1949), es considerado un precursor psicolingüista; pues, sostenía que se deberían estudiar las representaciones mentales del lenguaje. Chomsky (1950), posteriormente; brinda una nueva forma de ver el lenguaje en el hombre (Gramática generativa o biolingüística). Él, sostenía que los niños aprenden una lengua porque vienen preparados biológicamente, esta se va activando a lo largo de los años; el lenguaje es un sistema que se encuentra representado en la mente (Citados por Silva, 2005).

Fernández (s.f.), afirma que “la psicolingüística es una ciencia que permite estudiar cómo los hablantes adquieren, comprenden, producen y pierden el lenguaje” (p. 39). Es decir, cómo empleamos el conocimiento sobre nuestro idioma y de las operaciones mentales que se ponen en marcha durante la lectura, escritura, habla o comprensión; cómo nuestra mente se vincula con toda aquella actividad nerviosa al producir o comprender textos, Silva (2005).

De igual manera, Cassany (2009) refiere que se deben realizar dos valiosos procesos para lograr la comprensión: restablecer la base del texto, no solo el significado de este, sino también las hipótesis planteadas sobre el mismo; y

elaborar el modelo de situación referencial, o sea el contexto comunicativo en el cual se realiza el proceso de comprensión (emisor, lugar, momento, circunstancia). Incluso, se deben considerar los procesos inferenciales que se realizan en el acto comunicativo.

Entonces, se puede afirmar que la psicolingüística constituye una ciencia con gran potencial, a través de la cual podemos entender cómo se emplea el conocimiento asimilado, no solo en un momento determinado; sino, a lo largo de los años en todo aquello que el ser sea capaz de producir, percibir y la forma cómo se construyen las palabras, oraciones y discurso, tanto en su forma como en el contenido (Silva, 2005).

Finalmente, la psicolingüística es una ciencia que constantemente se enriquece; ya que, parte de la naturaleza psicológica del ser humano y esta es muy cambiante, sobre todo si consideramos los nuevos escenarios en los que se desarrolla y desenvuelve el hombre. La psicolingüística nos permite observar cómo el hombre percibe los textos, ya sean de forma escrita u oral, y cómo son almacenados lingüísticamente en nuestra memoria y; gracias a ello, cómo nuestra mente y lenguaje se unen para brindarnos información.

2.2.2. El enfoque sociocultural

Es indudable la influencia del contexto social y cultural de cada individuo en la interpretación, significación, valoración o comprensión que este pueda otorgarle al texto leído o visualizado. Como sustenta Daniel Cassany (2006): La lectura y escritura no deben ser considerados procesos lingüísticos o psicológicos, se debe

tener en cuenta que son prácticas socioculturales; ya que, en diversos contextos o sociedades, los términos pueden presentar significados distintos, atendiendo, obviamente, a rasgos culturales propios.

Este enfoque, centra su atención en las relaciones que existen entre lengua y sociedad; indudablemente, se encuentra apoyada por otras ciencias, como historia, geografía, etnografía, antropología, etc., respaldada por numerosos investigadores, cuyos aportes permiten comprender su influencia e importancia en el proceso lector.

Romero, Linares y Rivera (2017), sostienen que, así como las prácticas humanas, la lectura ha ido evolucionando a lo largo de los años. Si analizamos las sociedades, estas no han sido las mismas desde su formación, del mismo modo, la comprensión lectora, no podría ser igual. Los cambios políticos, sociales y económicos, en los cuales está inmerso el hombre, han virado concepciones, teorías y modificado el objetivo primigenio de la lectura: La comprensión.

En esta era del conocimiento, el ¿para qué leo?, ¿por qué leo? y ¿cómo leo? Ha adquirido otro rumbo. Se podría pensar entonces que antes la lectura era muy pasiva, pero la diferencia radica en la época. Hoy, los cambios sociales le han dado dinamismo a la educación que, indudablemente, ha repercutido en la comprensión lectora, hábitos, costumbres, modos de vida, fenómenos eminentemente sociales que han hecho de la lectura un fenómeno sociocultural.

2.2.2.1. Dimensiones de la lectura sociocultural

Teniendo en cuenta que el estudio de la comprensión lectora debe considerar la perspectiva social en la que se encuentra inmerso el lector, existen dos dimensiones que sustentan este análisis según Romero, Linares y Rivera (2017).

a) Dimensión histórico- cultural

Se inicia con el alfabeto, que constituyó el tránsito perfecto hacia la cultura escrita, permitiendo el desarrollo económico y social de los pueblos; por consiguiente, una transformación en el pensamiento del hombre en sociedad. Entonces, se puede evidenciar que el lenguaje no es independiente, posee un componente socioeconómico y cultural. La aparición de la imprenta marcó el inicio de una nueva transformación. Gracias a la difusión de los textos, se generó la revolución en cuanto a la práctica lectora.

b) Dimensión histórico – política

La acción sociopolítica tuvo influencia en la cultura a través de la historia. En la Edad Moderna han surgido nuevas maneras de ver el acto lector, pues con la irrupción de la tecnología se abrieron nuevos caminos no solo para escribir; sino, para preservar el conocimiento a través de una nueva visión de la lectura.

Por lo expuesto, es comprensible identificar la importancia de la visión sociocultural de la lectura; ya que ella nos permite tener una mayor y mejor visión de los textos y de los elementos políticos, sociales e históricos involucrados.

2.2.2.2. Representantes del enfoque sociocultural

No se puede dejar de mencionar a los representantes clásicos de los procesos socioculturales, debido a que sus aportes han permitido investigar otros aspectos poco conocidos del proceso lector, y que a su vez modificaron el punto de vista hacia la comprensión lectora.

Lev S. Vygotsky, psicólogo y uno de los representantes más notables del paradigma sociocultural, siempre estuvo interesado en la pedagogía. Sus principales estudios los realiza en este ámbito, en los procesos de aprendizaje.

Villar (2003), resalta en su investigación, el origen social de las funciones mentales, como una de sus premisas que enarbola el vínculo existente entre la actividad mental y el mundo social del individuo desde su nacimiento. Fundamenta su investigación con distintos defensores de Vygotsky, como Wertsch (1985); a través de él se conocen los postulados sobre: el análisis genético, el origen social de las funciones psicológicas y la significancia de la mediación.

Según lo expuesto, las funciones psicológicas se originan en las relaciones sociales; puesto que, cuando los seres interactúan, los diversos procesos que se llevan a cabo como la comprensión, el lenguaje, los conceptos etc., son productos del contexto circundante; pero, sobre todo de los individuos con los cuales se relacionan. Gracias a ellos, adquiere la cultura social y asimila su experiencia sociohistórica. Para lograrlo, recurre a las herramientas con las cuales el sujeto modifica los objetos externamente y a los signos que modifican internamente al sujeto que ejecuta la actividad. Un aprendizaje ejecutado con actividades

metódicas y sobre todo guiadas por el sujeto adecuado, permiten el desarrollo de procesos cognitivos superiores.

Además, Villar (2003) afirma que existen instrumentos que permiten la mediación (ésta es una creación cultural); a través de ella, el sujeto puede controlar, dirigir, apoderarse de su ambiente y, sobre todo, ejercer control sobre sí mismo. Vygotsky, diferencia claramente las funciones mentales que son espontáneas, naturales; de aquellas superiores que necesitan de un proceso de mediación.

Desde que nace un niño (desarrollo ontogenético) se producen una serie de cambios en él: Vygotsky señala aquellas de orden biológico y las de orden cultural; las cuales ejercen gran influencia en el desarrollo de la criatura. Mientras las primeras corresponden a un desarrollo natural; las segundas son más una respuesta a estímulos artificiales. Ambas se escinden cuando el niño descubre y domina los instrumentos brindados por su cultura, como el lenguaje, la escritura etc.

También señala que, para Vygotsky, el habla es una fuente de modificación y orientación del comportamiento del niño; tiene un objetivo comunicativo, no solo consigo mismo sino, con su entorno. El lenguaje llega a constituir un instrumento de mediación. Al principio puede ser empleado de manera primitiva y luego llega a formar parte de niveles superiores. El habla puede llegar a ser dual: en un primer momento interno y luego externo. Esto significa, que al inicio el niño puede emplearla por repetición o por otro estímulo; luego, será utilizada por el sujeto según su conveniencia o deseo, o tal vez por influencia de su contexto.

Entonces, se puede vincular lo que el niño llegará a ejecutar, no hoy; sino en un futuro, con un guía o bajo supervisión. Según Vygotsky (1979), esta se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP). La enseñanza permite producir ZDP entre los docentes y alumnos, a través de los sistemas de andamiaje que constituyen el soporte y asistencia para que el profesor pueda impulsar la asimilación de conocimientos y los instrumentos de mediación adecuados y reconocidos socioculturalmente. De igual manera, Vygotsky propone la evaluación dinámica, la cual se concentra en los alumnos y trata de establecer los niveles de desarrollo obtenidos en un medio establecido. Esto permite al docente tomar control sobre las estrategias a seguir en su práctica educativa, tal como lo sustenta Villar (2003).

Álvarez (2007), cita la hipótesis de Sapir (1956) – Whorf (1964) por la concepción que le atribuyen al lenguaje, al que ve como un instrumento del pensamiento y de la comunicación del pensamiento. Como ellos afirman, la lengua es capaz de modificar la sociedad, ejerciendo influencia sobre sus integrantes. Sapir (1956) sostenía que cada sociedad vive en mundos diferentes; por ello, la lengua empleada es aquella que aprendieron de niños. Whorf (1964), sustentaba que los conceptos parten de la gramática, y esta es regida por la lengua de origen. Su teoría afirma que pensar no es un proceso biológico, sino cultural.

Otro exponente del enfoque sociocultural es Daniel Cassany (2006), español, cuyas actuales investigaciones han enriquecido la percepción sobre comprensión lectora a nivel mundial. Ha escrito innumerables libros y, en “Tras las líneas”, muestra detalladamente en su capítulo: Leer en sociedad, su adhesión al enfoque sociocultural.

La comprensión de un texto no puede ser la misma de una sociedad a otra, existe diversidad. El contenido, la forma de presentación, las ideas, la interpretación que se le da no es la misma, siempre se presentan variaciones, aunque sean muy sutiles. Debemos tener presente que las innovaciones y la tecnología también producen cambios que repercuten en la concepción o sentir social.

Cómo sustenta Cassany (2006), si se llevan a cabo procesos cognitivos en el acto de leer, al igual que se realizan conocimientos socioculturales, que parten de cada práctica de lectoescritura; también se llevan a cabo inferencias, descodificación de términos, observaciones de cómo el lector abstrae los usos preestablecidos por la tradición, cómo determinan el significado, etc.

La concepción sociocultural de Cassany se acentúa en:

a) El significado de los términos y los saberes previos del lector poseen un origen social. Nuestra mente no está en blanco, no está vacía; siempre contamos con algún conocimiento o lenguaje, el mismo que podrá desarrollarse al interactuar con otro individuo.

b) Una alocución no aparece por sí sola. Deben existir dos personas para poder llevarse a cabo y cada una de ellas podrá emitir sus pareceres o puntos de vista de su entorno.

c) Diálogo, autor y lector no se encuentran aislados. Las prácticas de lectura y escritura, la forma en la cual se transmite la información siempre posee un contexto en el cual se realiza.

Es claro observar, a través de Cassany (2006), la importancia que puede adquirir el contexto sociocultural en la comprensión lectora, que en algunos casos no era considerado importante, o simplemente era obviado. Los estudiantes necesitan leer textos que puedan comprender, que reflejen su realidad, sus vivencias, tradiciones...su cultura. Tal vez encaminándonos por esa senda podamos lograr que las palabras tengan sentido o despierten el interés en conocerlas, saber el significado (comprender las líneas), formularse hipótesis, hacer inferencias, deducciones (comprender entre líneas) y reconocer la posición del autor, su intención etc. (comprender tras las líneas). Tal vez así logremos mejorar la comprensión lectora en nuestro país; nuestra literacidad.

2.2.2.3. Visión sociocultural de la lectura

Silveira (2013), realizó una investigación sobre la concepción de la lectura desde un enfoque sociocultural. Cita a Mendoza (1991), quien sostiene que la lectura es una actividad del conocimiento en la que se conjugan destrezas y habilidades lingüísticas, la influencia del contexto en la interpretación del significado, los saberes teóricos y la experiencia del lector.

De igual manera, Silveira (2013) referencia a Álvarez (2002), quien propone el modo de producción y consumo textual (MOCT), en el que sustenta que la lectura es vista como práctica sociocultural; hace referencia a una serie de consecuencias socializantes y simbólicas, enfocadas en el porqué de la lectura, recibe apoyo de otras ciencias como la psicología social, la antropología social etc.

Sánchez (2013) cita a Cassany y Morales (2008), para quienes la perspectiva sociocultural significa interpretar un texto desde una realidad social, en la cual se presentan una serie de fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales; de los cuales, el lector toma conciencia a través de la escritura y de la difusión por los medios de comunicación masiva. Conocerlos permitirá que los lectores tomen conocimiento y logren interpretarlos de acuerdo con su valoración crítica.

Finalmente, podemos deducir que se requiere del conocimiento lingüístico para entender el fondo del mensaje vertido en el texto; así como, es necesaria la realización de una serie de procesos mentales o cognitivos para comprender y reconstruir el significado del texto leído. Todo ello será afectado, influenciado por el contexto sociocultural del lector; ya que, la interpretación que pueda dar este, depende del carácter social de la comunidad a la cual pertenece.

2.3. Lectura y comprensión lectora

Existe una gama muy amplia de definiciones sobre la lectura y la comprensión lectora, se han tomado en cuenta aquellas que permiten comprender mejor la naturaleza de esta investigación.

Thobokot (2013), referencia a Carlino (2005), para afirmar que la lectura es un proceso trascendental a través del cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruirlo de forma coherente. Al hacerlo, lo complementa con sus saberes previos, con elementos socioculturales propios. Si a lo largo de la lectura, el conjunto de operaciones cognitivas, actitudinales y subjetivas que el lector realiza no se produjeran, entonces la lectura solo habría servido para decodificar signos.

De igual forma, Lugo (2013) alude a Solé (1992) quien manifiesta que la lectura es un procesamiento de la información a través del cual se interpreta el lenguaje escrito. En esta comprensión participan elementos valiosos como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer, requerimos, emplear con destreza las habilidades de decodificación y contribuir al texto con nuestras intenciones, ideas y experiencias; implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se sostiene en la información que brinda el texto y en la nuestra; además de emplear un proceso que nos permita ubicar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias. Aquí, ya se manifiesta la importancia de las inferencias en el proceso lector como medio de comprensión textual, como si fuera un nexo entre el texto y el lector.

Por ello, se puede afirmar que el proceso lector se da de una manera singular, única, incapaz de ser similares en dos lectores; a pesar de leer el mismo texto, gracias a la forma de reconstrucción que posee el lector. Además, existen otros elementos que ejercen gran influencia, como lo afirma Thobokot (2013) citando a Calderón y Quijano (2010): en la lectura, el elemento social es primordial para entender, comprender, afianzar, analizar, resumir y elaborar conocimientos y aprendizajes para que el hombre conozca lo que tiene y sea capaz de captarlo, aprehenderlo y se enriquezca con él, indudablemente agregándole su sello propio.

La definición de Solé (1992) referenciada por Lugo (2013), unida a la de Calderón y Quijano (2010) y citada por Thobokot (2013) sobre la lectura, permite definirla como:

Un proceso social que vincula tres elementos básicos: texto, lector y mundo (del autor y lector), en el cual se realiza un trabajo cognitivo, constructivo y con

un objetivo específico. Además, como proceso interactivo, el producto resultante es la comprensión que genera la reconstrucción del texto, la cual se produce en distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, según la taxonomía de Strang, Jenkinson y Smith. Al mismo tiempo que se fusionan los elementos básicos, se adicionan conocimientos propios deducidos de dicho proceso. Cuando nos referimos al mundo, estamos hablando del contexto sociocultural al cual pertenecen ambos personajes: autor y lector.

Por lo expuesto anteriormente sobre la lectura, se puede resumir que esta se concibe como un proceso, una construcción de significados y creación de sentidos, en la que debe existir la presencia de un lector activo, que aporte no solo sus saberes previos; sino, sus propias experiencias, su conocimiento e incluso su estructura afectiva.

En cuanto a la comprensión lectora, una de las definiciones más completas, es la presentada por Parodi (2003), quien sustenta que la comprensión de un texto es un proceso cognitivo, de construcción e intencionado, a través del cual se ejecuta la interpretación de la información del texto escrito leído; teniendo en cuenta sus saberes previos, el objetivo planteado y todo esto relacionado a su contexto social.

Cabe resaltar de igual manera, que la comprensión lectora requiere de una acentuada interacción, un papel activo - participativo del lector; que pueda lograr la coherencia textual como producto de la comprensión. Así, se presume que el lector debe realizar, una serie de inferencias; para poder suplir los vacíos informacionales que encuentre o cuando requiera conectar proposiciones. (Parodi, 2003).

2.4. Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido siempre un tema muy álgido y de preocupación constante, en todos los niveles de educación, y con mayor exigencia en el ámbito educativo superior; puesto que, la universidad, en la actualidad, se ha propuesto convertirse en la sede del pensamiento, debate, cultura e innovación; para ubicarse a la vanguardia, de los cambios actuales y enfrentar los nuevos modelos educativos (Proyecto Tuning. Informe final 2004-2007).

Gracias a la nueva mirada que ha brindado el proyecto Tuning, las instituciones superiores reconocen que deben actuar con eficiencia, efectividad y competitividad; y que los estudiantes deben adquirir competencias (genéricas y específicas), que les permitan lidiar con la gran cantidad de información existente en este mundo globalizado. Por ese motivo, los estudiantes deben desarrollar diversas capacidades, habilidades y destrezas que logren las competencias adecuadas.

Estas capacidades se encuentran relacionadas a procesos cognitivos, sociales y afectivos; gracias a los cuales, se integran nuevos conocimientos. En ellas, deben apoyarse las áreas curriculares, para obtener mejores aprendizajes. Su complejidad hace posible un manejo contextualizado; ya que, involucra una serie de operaciones de gran variabilidad de interrelación. (Ferreyra y Peretti 2010).

Es así como, los niveles de comprensión lectora se deben ir desarrollando desde un simple reconocimiento, hasta un razonamiento reflexivo. Según Arguello (2017), Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), consideran que existe en la comprensión una real interacción entre el autor y el lector e identifican

tres niveles básicos de comprensión: el literal, el inferencial y el crítico. Estos niveles sustentan la presente investigación.

Indudablemente, existen otras clasificaciones que poseen trascendencia en el campo investigativo; como la taxonomía de Barret (1981) y la de Cooper (1998), referenciada por Mozombite (2017); que igualmente, presenta los niveles literal, inferencial y crítico. Sin embargo, esta clasificación está orientada hacia los procesos cognitivos y afectivos aplicados generalmente a una tipología textual como son los textos narrativos, expositivos y descriptivos.

Además, cabe mencionar el trabajo investigativo del psicólogo Vallés (2005), que cita a Martín (1999), y cuya clasificación se sustenta en la capacidad psicolingüística de la comprensión lectora; sin embargo, su rango de convergencia se sitúa en la micro y macroestructura del texto. Realmente, parece muy interesante la propuesta; ya que, la microestructura está vinculada a la decodificación léxica, sintáctica y semántica. Sin embargo, la macroestructura como capacidad básica, se encuentra reflejada, en el reconocimiento de la estructura del texto por parte del estudiante y la representación global del mismo.

Por ello, se ha tomado como referencia en esta investigación, la taxonomía de Strang, Jenkinson y Smith; cuyos niveles se detallan en los siguientes párrafos.

A. Nivel literal

Arguello (2017) referenciando a Smith (1989), Condemarín (1999) y Solé (1987); sostiene que este nivel es el primer paso para la identificación y reconocimiento de las ideas que se encuentran explícitas en el texto. Sobre todo,

las ideas principales, identificación de detalles, espacio y tiempo; además, otorga una visión jerarquizada de las ideas.

Para Smith (1989), el lector es capaz de reconocer los términos esenciales del texto, centrándose en toda aquella información explícita contenida en el mismo. Por lo tanto, podrá reconocer las ideas principales o las más importantes de un párrafo, jerarquizar acciones, ubicar el tiempo, reconocer lugares y el orden de acciones; incluso, para algunos autores, en este nivel pueden reconocer el tema.

Esto nos muestra que, sin la necesidad de realizar un trabajo cognitivo profundo o sin emplear conocimientos previos, el lector podrá ejecutar una reconstrucción del texto, reconociendo su estructura básica. Este nivel es el inicial y, por experiencia, el que más se trabaja en educación básica. Los docentes se preocupan en el reconocimiento y recuerdo, empleando preguntas dirigidas hacia el reconocimiento, localización e identificación de detalles. Condemarín (1999) referenciado por Arguello (2017).

Arguello (2017) alude a Solé (1987), Pinzás (1999) y Smith (1989) junto a otros autores y sostiene que se logra hacer un reconocimiento de todo aquello que se encuentra en el texto y con ello podrá discriminar la información relevante de la secundaria; además, lograrán dominar el vocabulario básico y hasta las intenciones del autor. Van Dijk (1980) nombra a las macrorreglas (operaciones cognitivas para extraer información) fundamentales para comprender un texto ya que permiten generalizar, seleccionar, suprimir o integrar información relevante.

B. Nivel inferencial

En este nivel se puede observar que los estudiantes son capaces de hallar aquello que se encuentra implícito en el texto, de leer entre líneas. Cassany (2006) manifiesta que una inferencia es la habilidad de comprender el texto con base al sentido de este. Condemarín (1999), citada por Arguello (2017); refiere que, en este nivel, los estudiantes deben unir todo lo leído en el texto con sus saberes previos o experiencia personal y, además; deben ser capaces de ejecutar hipótesis con base en aquello que el autor podría haber adicionado al texto.

Pinzás (1999), Solé (1987) y Smith (1989); referenciados por Arguello (2017), recalcan que para ejecutar predicciones o hipótesis es imprescindible no solo la integración de la lectura y la experiencia del lector; sino, además la comprensión de los componentes textuales y la reconstrucción global y personal del texto.

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009), es en este nivel en el cual se pretende exponer el texto de una forma más extensa, anexando sus saberes previos, sus conocimientos y cultura; entonces, podrá ser capaz de formular hipótesis; el lector inspecciona, indaga y profundiza todo el texto y su mundo. Ya que, el objetivo esencial es el de obtener conclusiones.

El lector debe procesar un alto nivel de abstracción; por ello, requiere de lectores con experticia. En cada texto existe información no explícita; al contrario, se encuentra camuflada, escondida en el texto, y se puede obtener a través de la realización de inferencias.

En este nivel, la misión del docente es la de estimular en sus estudiantes procesos cognitivos como deducir, ordenar y organizar las ideas, para lograr: la predicción de resultados, con base en la lectura; deducir el significado de los términos desconocidos, teniendo en cuenta el contexto y los rastros verbales; inferir los efectos previsibles a determinado origen o causa; colegir una determinada secuencia lógica; complementar detalles que no se encuentran en el texto; ser capaz de formular hipótesis de personajes; deducir conclusiones, etc.

Para lograrlo, Gordillo y Flórez (2009) recomiendan inferir: todo detalle adicional, ideas principales camufladas, acciones no realizadas pero que pudieron haber sucedido, hipótesis, acontecimientos, y la significación de un texto.

C. Nivel crítico

Desde antaño hasta la actualidad, el sentido que se le ha dado a este nivel de lectura ha ido cambiando de acuerdo con las demandas que en esta época imponen los cambios tecnológicos y actuales vivencias de los jóvenes. Tal como lo señala Cassany (2006) en su obra “Tras las líneas” en la cual hace un análisis de la definición de criticidad, que podía considerarse como un proceso de validación de la autenticidad, validez de un texto y de ser capaces de manifestar una opinión sobre él.

En cambio, hoy se le considera no solo como una mera lectura crítica; sino, como un proceso epistemológico, ontológico con autoría y objetivos establecidos. La literacidad crítica, como la denomina, se sustenta en reglas discursivas de una determinada comunidad humana; por lo tanto, tiene ideología propia, no se la puede encapsular, porque muchas veces no tiene relación con la realidad, incluso

presenta múltiples significados debido a su componente históricocultural; finalmente, desarrolla una conciencia crítica.

Para otros autores, es en este nivel cuando el lector es capaz de tomar una determinada postura ante la información recibida. Según Sánchez (2008), el lector es capaz de reordenar los contenidos del texto y a partir de ello puede formular opiniones, diferenciar los juicios de existencia y valor, reelaborar el texto escrito, pero con una síntesis propia; formular juicios basándose en la experiencia y valores; asocia ideas del texto con ideas personales; formula ideas y rescata vivencias propias; propone títulos y solución de problemas.

Para que los lectores alcancen este nivel, es necesario que hayan sobrepasado satisfactoriamente el nivel literal e inferencial; ya que, solo así, podrán asumir juicios de valor y lograr pensamientos críticos que se plasmen en un adecuado juicio crítico.

Finalmente, se deduce que un lector crítico en la actualidad requiere, como afirma Cassany (2006) de una mirada propia del texto leído, que aporte su punto de vista; debe ser capaz de discutirla y de proponer alternativas; conocer inferencias, sobre todo las que requieren un trabajo cognitivo, conciencia y que se presentan constantemente en los textos, como las inferencias pragmáticas y elaborativas; debe ser capaz de construir su interpretación desde la realidad de su contexto social y reconociendo su cultura.

2.5. Taller de estrategias inferenciales

El taller de estrategias inferenciales fue diseñado tomando como base teórico-práctico el libro: “La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica

en la Educación Superior” de Cisneros (2010), cuya metodología empleada se orienta básicamente en el desarrollo de la capacidad inferencial, con la finalidad de que esta habilidad aprendida, pueda mejorar la comprensión de los textos científicos empleados en su futura preparación universitaria.

2.5.1 Definición del taller

Según la investigación realizada por Osorto (2015) y en la cual se citan a diversos autores como Betancourt, Ardilla Pérez, Martínez, etc.: El taller en el ámbito educativo presenta múltiples definiciones. Tomando en cuenta las señaladas por el autor, podemos definirlo como una modalidad pedagógica que parte de un proyecto cuyo objetivo es el de llegar a producir algo para solucionar un problema. Para lograrlo se fusiona la teoría y la práctica; es decir, el potencial intelectual y colectivo. Los participantes desarrollarán actividades graduadas y sistemáticas, en pequeños equipos de trabajo. Los jóvenes aprenderán haciendo; podrán desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades, para transformarse a sí mismos. La enseñanza aprendizaje que se produce en estos talleres tiene una triple función, la de docencia, investigación y servicio. El docente que participa en ellos solo es un mediador, un asistente técnico que ayuda a aprender.

El taller de estrategias inferenciales permitirá dotar al estudiante de la base teórica y, sobre todo, práctica para lograr los objetivos planteados; los cuales se basan en el empleo de las inferencias como estrategia de comprensión, que favorezcan su discernimiento en cuanto a textos argumentativos y expositivos;

propios del ámbito universitario. Además, de entrenar a los jóvenes en el trabajo inferencial.

2.5.2. Objetivos del taller

El taller de estrategias inferenciales tiene como objetivo general explicar su efecto en la comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular del distrito de Los Olivos. Resulta necesario e imprescindible que las inferencias constituyan su estrategia predilecta, potenciando su pensamiento inferencial; estimulando sus capacidades y habilidades a través de un entrenamiento inferencial. De esa forma, podrá identificar las características que presentan los textos académicos, reconocer la estructura de los mismos y ser capaces de deducir el significado de un término desconocido.

De igual manera, promueve el trabajo colaborativo sin competencias, con el deseo de la producción grupal conjunta, facilitando la educación integral. Además, se puede evitar el sesgo que existe entre la formación teórica y experiencia práctica. Los talleres pueden evitar las jerarquías y distanciamiento entre los docentes y alumnos; puesto que, establecen un trabajo eminentemente colaborativo e igualitario.

También, fomentan la integración interdisciplinaria, crea situaciones conflictivas que motivan en los estudiantes la reflexión, críticas y autocríticas. Muestran a los jóvenes su realidad social a través de los textos, planteando problemas específicos. Finalmente, permiten descubrir una postura democrática en el docente, que se diferencie de la tradicional.

2.5.3. Metodología del taller

Este taller se fundamenta en el trabajo realizado por Cisneros Estupiñán y sus colaboradores (2010), del mismo modo, en el trabajo discursivo e interactivo realizado por Martínez (2002).

Teniendo en cuenta que el objetivo radica en mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a través de un taller de estrategias inferenciales; es lógico que los participantes conozcan las inferencias y que la incluyan como estrategia fundamental de comprensión lectora. Para lograrlo, indudablemente, deben practicar constantemente con ella a través de ejercicios sistemáticos de entrenamiento inferencial (Cisneros, et al. 2010).

Siguiendo a Martínez (2002), el trabajo pedagógico fue diseñado considerando el desarrollo del pensamiento inferencial, sistematización del aprendizaje, de experiencias y la autonomía del estudiante para lograr a través de un proceso metodológico el aprendizaje pleno; por ello, el taller fue significativo debido a su naturaleza dialogante.

Finalmente, lo más importante es obtener el cambio de actitud de los estudiantes ante un texto, que puedan superar esa pasividad actual y transformarlos en agentes activos, que puedan involucrarse en totalidad, modificando sus esquemas y, que, a través de las estrategias inferenciales, lleguen a la comprensión y, por ende, a la reflexión, no solo en su trabajo académico, sino en todas las esferas de su entorno sociocultural.

2.5.4. Estrategias empleadas en el taller

Las estrategias empleadas en cada una de las sesiones del taller estaban dirigidas a crear conflicto cognitivo y, a su vez, motivar la reflexión de los estudiantes y encaminarlos a descubrir por sí solos las pistas que se encontraban en los textos y ejercicios planteados; se buscaba desarrollar operaciones mentales, Cisneros (2010).

Las estrategias y técnicas empleadas en cada una de las sesiones se ajustan a los grupos inferenciales en las cuales han sido divididas las sesiones del taller. Como referencia teórica se encuentran: Cisneros (2010), Martínez (2002), Diaz Barriga (2004) y Pimienta Prieto (2012).

Las estrategias empleadas fueron:

- a) El taller, esta estrategia grupal permite encontrar la solución a un problema como el que buscamos, para mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. Además, puede desarrollar la capacidad de búsqueda de información y pensamiento crítico de los participantes.
- b) Lectura silenciosa, logra captar la atención del lector en el texto, hacerlo pensar, reflexionar y poder hallar algunos datos o pistas.
- c) El mecanismo retórico de la pregunta, estas pueden ser abiertas, cerradas o autopreguntas; de esa forma los estudiantes pueden activar sus saberes previos, obtener información significativa, analizar la información, constituir una guía en el trabajo práctico e incluso favorecer el pensamiento crítico.
- d) La analogía, consigue trasladar lo aprendido a otros escenarios; además constituye un apoyo para sintetizar y analizar. Por ejemplo, lo asimilado en la

parte teórica, debe ser plasmado en la práctica de cada sesión del taller de estrategias inferenciales.

e) Mapas conceptuales y redes semánticas; los jóvenes logran crear una codificación visual de la información, contextualizando las relaciones existentes entre ellos. En cada una de las sesiones los estudiantes trabajaban una práctica y creaban sus mapas conceptuales y redes semánticas con base en la información recibida.

f) Las ilustraciones; los estudiantes redactan definiciones conceptuales de acuerdo a las fotos, figuras o gráficos que se emplean en la práctica, como la definición del término “inoculación” con base al gráfico dado, relacionando los elementos presentes.

g) El debate, la discusión; los estudiantes aprenden a escuchar y ser tolerantes. Se trató de desarrollar la habilidad argumentativa de los jóvenes.

h) El subrayado, sumillado y parafraseo; permiten ubicar términos, frases e ideas principales, para practicar la formulación de ideas y posteriormente redactar resúmenes y síntesis.

i) El resumen y la síntesis; con ellos se desarrolla la comprensión de un texto, concluir un tema. El resumen prepara para redactar una síntesis y, gracias a él, ubicar ideas principales.

j) Pistas o claves tipográficas y discursivas; con estas “señales” los estudiantes pueden tener “control” sobre algunos datos expuestos en el texto y gracias a ello, organizar la información.

k) Estructuras textuales; permiten a los estudiantes lograr organización, direccionalidad y sentido de los textos; puesto que colaboran en la construcción de la macroestructura semántica.

2.5.5. Estructura del taller según Cisneros

El taller se organizó de la siguiente manera:

a) Introducción; en la cual el docente presenta la inferencia que va a ser motivo de clase, explica la realización de los ejercicios y luego como lo sustenta Cisneros (2010) citando a Colomer (1996), es el momento adecuado en el cual el docente mediador establece la estrategia más adecuada para lograr que los estudiantes puedan resolver los ejercicios e interpretar a través de la inferencia.

b) Resolución de ejercicios; en algunas sesiones se inicia el desarrollo de los ejercicios de forma individual, y en ellas los participantes son monitoreados resolviendo sus dudas y evitando que se sientan frustrados por algún ejercicio, se los supervisa evitando que sientan vacíos ya sea metodológicos o instruccionales. Luego se forman 5 grupos de 4 alumnos cada uno, para la resolución de los ejercicios. Igualmente son supervisados.

c) Sistematizando; este es uno de los momentos más importantes de la sesión, ya que los estudiantes verifican sus respuestas, cuando son acertadas manifiestan cómo llegaron a ella: si tuvo pistas, si conocía el tema, y comparte sus experiencias en el grupo. Por otro lado, si las respuestas no resultaron acertadas, también se pide que compartan el por qué creen que se equivocaron, cómo entendieron la información; el docente aclara las respuestas y los desaciertos explicando que los hubiera motivado, que proceso mental pudo estar errado. Como lo afirma Alvermann (1990), Dillon (1984) y Colomer (1996) referenciados por Cisneros (2010) el trabajo colaborativo permite la confrontación de los conocimientos, gracias a la socialización producida. El docente debe incentivar la discusión colectiva y evitar solo la lectura de claves.

d) Sintetizando; al final de la sesión es importante realizar la respectiva realimentación conocido como feed-back, así; los estudiantes son conscientes de sus acciones.

e) Proyectando; esto involucra dejar una pequeña “tarea” para comprobar lo aprendido en clase.

2.5.6. Sesiones del taller

El taller de estrategias inferenciales se inició el lunes 2 de octubre de 2017, en el horario de 3:00 a 6:00 pm. Cada sesión tuvo una duración de 3 horas cronológicas, realizada una vez por semana; durante 12 semanas. Finalizó el 18 de diciembre de dicho año. Las sesiones de aprendizaje se efectuaron en las aulas del centro preuniversitario de la universidad particular de Los Olivos.

Las sesiones siguieron la siguiente programación:

a) La primera sesión fue de bienvenida, información y evaluación (pretest), se denominó: “Iniciando la aventura” (ver anexos). En ella se pudo exponer la situación de la lectura en el Perú, en todos los niveles educativos según los datos estadísticos del Ministerio de educación del Perú. Luego, se explicó brevemente en qué consistía el taller, la importancia de las inferencias, los beneficios que obtendrían con su participación y, lo significativo que era su compromiso y continuidad en el taller. Finalmente, se procedió a la evaluación del pretest y una vez concluido; se realizó un pequeño compartir.

b) Durante la segunda y tercera sesión, el trabajo se centró en el empleo de estrategias inferenciales enunciativas. Fue denominada “Seamos observadores I” y “Seamos observadores II”. Estas son las primeras sesiones activas del taller, se les

explica a los estudiantes que la finalidad será conectarlos con los textos de índole universitaria. Este primer contacto está relacionado con los paratextos (tapa, contratapa, solapas, ilustraciones, prefacios, dedicatorias, títulos, índices, bibliografías, elementos tipográficos, formatos, etc.). Es necesario que los jóvenes se relacionen con estos elementos que serán el cimiento de su futura comprensión textual.

A partir de algunos elementos paratextuales, seleccionados el estudiante elabora algunas hipótesis sobre el contenido que aún no conoce: hipótesis sobre la tapa, la solapa, contratapa, etc. También se le plantean algunos ejercicios relacionados con los elementos paratextuales.

Además, el trabajo se concentra en el enunciador, enunciado y enunciatario. Para ello, en un primer momento, se trabajó con el artículo publicado por la Corporación de Radiodifusión Británica conocida como BBC Mundo, del 25 de septiembre del 2017 sobre: Cómo el Perú atacó la desnutrición crónica en niños y se convirtió en un ejemplo mundial según la fundación Bill y Melinda Gates. En dicho texto los estudiantes deben reconocer los elementos mencionados al inicio. (Ver anexos).

c) En la cuarta y quinta sesión, denominada “Recuperando términos I y II”, se ejecutaron las inferencias de recuperación léxica, con el apoyo de gráficos y textos que proporcionen pistas para que los estudiantes logren definir o hallar el significado de los términos desconocidos.

En estas sesiones, se hizo hincapié a la importancia del conocimiento del significado de los términos; por ello, se trabajó con ilustraciones para que, a través

de su observación, pudieran deducir el significado de un término y relacionarlo con lo que había en su entorno.

d) En la sexta y séptima sesión “Descubriendo pistas I y II”, los estudiantes se familiarizaron con las inferencias léxicas y referenciales. Para ello, los jóvenes debían completar ejercicios de relaciones analógicas (de sinonimia, generalización, contraste, etc.); además, se ejercitaron con mecanismos deícticos en textos científicos. También, con el empleo de conectores textuales y ordenación jerarquizada.

e) Durante la octava y novena sesión designada “descubriendo lo vital I y II”, se inicia el trabajo con la macroestructura textual Van Dijk (1980). Primero, se debe identificar el tema y los subtemas del texto. Segundo, la macroestructura se elabora con base en las microproposiciones, de las que luego derivan las macroproposiciones. Para Van Dijk, las macroproposiciones están compuestas por una oración o un conjunto de ellas, que logran resumir la información global del texto. Por lo tanto, los estudiantes se ejercitan en la ubicación y redacción de la idea principal, por párrafos e idea central de todo el texto.

f) En la décima y decimoprimer sesión, señalada como “Identificando secuencias I y II”, corresponde el empleo de las superestructuras textuales; esto quiere decir, con los esquemas en los cuales los textos se adaptan; Van Dijk (1980). Son aquellas que establecen el orden general del texto, con algunas categorías y posibles combinaciones. Los estudiantes deben discriminar el tipo de texto con el cual trabajan, solo de esa forma podrán saber cómo continuar o redactar uno.

g) Por último, en la decimosegunda clase titulada “Terminando la aventura”, se realizó, en un primer momento, la evaluación final o posttest. Luego, se agradeció respectivamente, a cada estudiante por su participación y se les explicó cuáles serán los pasos por seguir a partir de este momento.

2.5.7. Materiales del taller

2.5.7.1. Las lecturas

Uno de los puntos claves para lograr la consecución de nuestros objetivos se ha centrado en el material, para ello, se consideró la realidad y entorno social, cultural y académico de los estudiantes.

Como se ha manifestado anteriormente, la lectura es una práctica sociocultural (Cassanny, 2006) y como tal los textos empleados reafirmaron los rasgos culturales que identificaban a los participantes del taller. En los grupos formados por los estudiantes, en algunas de las sesiones, había jóvenes cuyos padres eran profesionales, y generalmente, eran ellos quienes aportaban más al grupo; por ejemplo, la hija de un doctor contaba a sus compañeros cuáles eran los síntomas de los niños con desnutrición (había un texto relacionado con ese tema) y cuando los jóvenes comparaban sus respuestas, ese grupo las sustentaba con mayor seguridad.

También se podía observar la influencia del entorno sociocultural cuando debatían, exponían o sistematizaban sus experiencias y resultados; ya que el contexto en el cual se desarrollan, o el grupo social al cual pertenecen y el nivel económico que poseen, modifican sus concepciones, teorías y objetivos en cuanto a la lectura (Romero, Linares y Rivera, 2017).

Por otro lado, se propusieron textos de corte académico, de nivel investigativo y de naturaleza expositiva y argumentativa. Los textos fueron extraídos de diversas investigaciones científicas, diarios y revistas; todos virtuales. Además, se buscó que dichas publicaciones motivaran el debate, intercambio de ideas, conocimiento actualizado y diálogo entre los alumnos.

2.5.7.2. Recursos

Se presentaron una serie de Power points, para la teoría y práctica. Durante la introducción reforzaron los conceptos teóricos necesarios; además, permitieron que las presentaciones sean más ágiles y comprensibles para los participantes. Incluso, se logró compartir algunas de las diapositivas con los estudiantes.

La tecnología jugó un papel importante en las sesiones del taller, ya que permitieron esquematizar y dinamizar cada una de las sesiones a través del equipo multimedia.

Los útiles de oficina como papelotes, hojas (bond y periódico), lápices y borradores proporcionaron libertad y bienestar durante las sesiones. Todos estos útiles empleados, así como el USB fueron suministrados por la investigadora.

2.6. Las inferencias

Cuando en los años sesenta surge la revolución cognitiva y con ella, posteriormente, la psicología cognitiva; la mirada hacia los procesos cognitivos y mecanismos implicados en la memoria y la comprensión textual, adquieren una relevancia inusual.

Entonces, emerge el deseo de entender cómo se produce la comprensión lectora en nuestra mente, lo que sucede con nuestra memoria de trabajo al leer un texto, o como recuperamos información a través de nuestra memoria de largo plazo. Así, adquiere énfasis el estudio de las inferencias.

Existen diversos estudios sobre el rol que cumplen las inferencias en la comprensión de textos. Según Alonso (2005), desde la visión de Kintsch, cuando una persona realiza una lectura será capaz de interpretar la información obtenida en ella, pero dependiendo del conocimiento y objetivos que se haya trazado. Esto constituye una diferencia sustancial en cada persona.

Estas inferencias, formuladas durante la lectura, le permitirán al lector tener una mejor comprensión del texto leído, así lo manifiesta Wade y Adams (citado por Alonso, 2005). Ya que estas ideas se irán hilvanando con otras y permitirán un mayor interés y conocimiento del texto, las cuales lograrán una mejor representación en la conciencia del lector, permaneciendo en ella.

2.6.1. Definición conceptual de las inferencias

El concepto general de inferencia pertenece a los autores norteamericanos McKoon y Ratcliff, León (2003) citado por Cisneros, Arias, y Rojas (2010); quienes afirman que está relacionado con “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (p. 14). Del mismo modo, Gonzales (2015) cita a Paul y Elder, quienes aseguran que “la inferencia es central en el proceso de comprensión de textos, pues todo

razonamiento contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones, que dan significado a los datos” (p.31).

Igualmente, Díaz Barriga (citado por Gonzales, 2012) afirma que las inferencias constituyen el núcleo mismo de la comprensión y recalca la importancia de los conocimientos previos, ya que permiten dar profundidad y valía al análisis de la información y de ese modo poder realizar inferencias significativas.

Finalmente, “los procesos inferenciales son aquellos que permiten conectar el punto focal de la lectura con información ya leída y con el conocimiento previo, mediante el agregado de información no explícita en el texto”; León, 2010 (citado por Saux, Irrazabal y Burín 2014, p. 306).

De ese modo, teniendo en cuenta los conceptos anteriormente expuestos, podemos concluir que las inferencias constituyen un mecanismo primordial (representaciones mentales) que permiten integración; ya sea, creando relaciones o implicaciones entre los elementos de un texto con otra mirada (propia del lector), que debe adicionar otros componentes para lograr la comprensión holística del texto leído.

2.6.2. Importancia de las inferencias en la comprensión lectora

Las inferencias resultan valiosas por las funciones que desempeñan en la comprensión de un texto. Según Gutiérrez-Calvo citado por Escudero, I. (2010), las inferencias poseen tres actividades básicas: cognitiva, comunicativa y conductual.

Gracias a la función cognitiva, somos capaces de poder descubrir todas aquellas características, particularidades esenciales, inherentes que poseen los elementos. La función comunicativa posibilita la transferencia de la información, teniendo en cuenta la cognición tanto del autor como del receptor. Finalmente, la función conductual nos permite minimizar los efectos que podrían acarrear informaciones no especificadas o mal entendidas en un entorno tan heterogéneo como el nuestro. La validez de las inferencias no depende del conocimiento del lector, sino de la forma cómo se relaciona con su entorno (Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p.19).

Por último; León, referenciado por Burón (2012), recalca que la generación de inferencias es importante, pues nos permite conocer el funcionamiento de la mente humana y, además, saber cuáles son y cómo se realizan los procesos para lograr la adquisición de conocimientos, tales como: el razonamiento, la percepción, la memoria, el aprendizaje; las funciones cognitivas realizadas por el hombre y, además, comprender algunas alteraciones o disfunciones en estos procesos.

2.6.3. Clasificación inferencial de Martínez-Cisneros

Existe una extensa taxonomía inferencial teniendo en cuenta si provienen del campo de la lingüística o la psicología cognitiva: los criterios a emplear; la metodología a seguir o los objetivos de la investigación a realizar.

Así tenemos a León y Singer, citados por Burón (2012); los que sustentan que existen dos grandes grupos: las inferencias lógicas y las inferencias pragmáticas. Las primeras, poseen un sustento lógico; por ello, se presentan en trabajos

estadísticos y cuantitativos. En cambio; las segundas, se relacionan con la comprensión de los textos, por lo que dependen del conocimiento de los lectores y de su bagaje cultural.

Según el trabajo de Escudero (2010), la clasificación de las inferencias se presenta entre los setenta y los ochenta; donde cobran notoriedad las inferencias obligatorias y las elaborativas. Luego, en los años noventa se realizan importantes cambios y surgen, la hipótesis minimalista de Mckoon y Ratcliff (1992) y la teoría construccionista de Graesser y Cols (1994). En la hipótesis minimalista, se presentan las inferencias automáticas; necesarias para obtener información y conexión textual. Estas se originan durante la lectura, en la cual, el lector no es consciente de su elaboración. En cambio, en la hipótesis construccionista, las inferencias denominadas elaboradas, son aquellas preparadas de manera estratégica; las que proporcionan coherencia al texto, y se producen conscientemente. Se realizan al finalizar la lectura.

Como se ha podido apreciar, la clasificación de las inferencias tiene diversas aristas; desde aquellas que se basan en los sustentos teóricos, en el proceso lector, las que integran los elementos del texto; hasta las que generan información por parte del lector y promueven su reflexión.

Dos grandes investigadoras, han relacionado algunas de las propuestas mencionadas, con la finalidad de lograr una taxonomía que permita abarcar aquellas inferencias que ofrezcan una mayor y mejor comprensión textual. La presente investigación se sustenta en la clasificación de Martínez-Cisneros.

En primer lugar, se encuentra la clasificación de María Cristina Martínez referenciada por Pinzón (2016), es básicamente teórica-práctica; cuyo objetivo, es

desarrollar una competencia a través de la cual los estudiantes no solo sean capaces de hacer suyo los conocimientos; sino, de tener la facultad de generarlos y, con ello, desarrollar su capacidad analítica para enfrentar su contexto y percatarse de su diversidad discursiva y argumentativa. Las inferencias se clasifican de acuerdo con las dimensiones textuales y discursivas.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo investigativo realizado por Cisneros y Olave (2010), quienes han planteado una categorización considerando la propuesta de Martínez (2002). Esta, se aprecia en su libro “La Inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior”, base del presente trabajo investigativo.

El libro presenta un pensamiento inclinado hacia la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje (propia de Martínez), cuyo objetivo primordial es el de establecer un procedimiento recíproco entre el lector y el contenido textual, teniendo en cuenta el desarrollo de sus esquemas previos y que se produzca una real comprensión del texto. Se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1*Clasificación de las inferencias según niveles textuales*

Lo que puede hacer el lector	Relaciones de significado	Niveles textuales	Teoría y representante
Inferencias enunciativas	Relaciones de fuerza entre enunciador, (autor) enunciatario (lector) y referente (texto).	Nivel enunciativo	Teoría de la enunciación. Autores: Backhtine (1979), Benveniste (1977) y Charaudeau (1983).
Inferencias léxicas	Relaciones léxicas Cadenas semánticas	Nivel microestructural	Sustento teórico de la lingüística textual. Autores: Halliday y Hasan (1976).
Inferencias referenciales	Relaciones entre ideas antiguas y actuales. Progresión temática.	Nivel microestructural	
Inferencias macroestructurales	Relaciones macroestructurales. Selección y jerarquización de ideas.	Nivel macroestructural	Sustento teórico de la clasificación de Martínez. Autores: Van Dijk y Kintsh (1983).
Inferencias lógicas	Relaciones lógicas entre ideas.	Nivel superestructural	
Inferencias argumentativas	Relaciones argumentativas.	Nivel argumental Inducción-deducción Razonamiento-causal Razonamiento dialéctico	Martínez sustentada por la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

Nota: Adaptado de “La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la Educación Superior” de Cisneros, E., Olave, A. y Rojas, G. (2010).

La clasificación de Cisneros (2010) y sus colaboradores, es la más completa; ya que, vincula las inferencias desde la necesidad de comprender el significado de un término desconocido en un texto; hasta hallar las señales para poder deducir e identificar las ideas principales y secundarias. Así como, la intencionalidad del

autor, reconocimiento de las voces de un texto, la estructura textual; no solo sus elementos básicos; sino, también los más estructurados. Estos se producen durante la comprensión y se encuentran presentes en los textos de ámbito académico.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

Las estrategias inferenciales mejoran significativamente el nivel de comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular del distrito de Los Olivos.

3.2. Hipótesis específicas

- El taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora literal de los alumnos ingresantes a una universidad particular del distrito de Los Olivos.
- El taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos ingresantes a una universidad particular del distrito de Los Olivos.

- El taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora crítica de los alumnos ingresantes a una universidad particular del distrito de Los Olivos.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Tipo y nivel de investigación

La presente investigación es de tipo experimental, en la cual se ha realizado una recolección de datos que ha permitido la comprobación de las hipótesis planteadas. Pertenece al nivel explicativo, como refieren Hernández, Fernández, y Baptista (2014), tratan de esclarecer las razones por las cuales se origina un fenómeno; en este caso, se procura demostrar los efectos del taller de estrategias inferenciales sobre la comprensión de textos.

4.2. Diseño de la investigación

El diseño es preexperimental con un grupo en concreto (Darío, 2016), con pre y posttest. Primero se aplicó el pretest, luego se procedió a desarrollar el taller de estrategias inferenciales, y finalmente; se procedió a la aplicación del posttest.

4.3. Población y Muestra

El presente trabajo investigativo contó con una población de 400 estudiantes, ingresantes de las diversas carreras profesionales de las seis facultades que posee la Universidad particular de Los Olivos. La muestra es no probabilística, denominada también como dirigida (Hernández, 2014). Estuvo conformada por 20 estudiantes para el periodo 2018-I.

Los jóvenes que participaron en el taller de estrategias inferenciales se inscribieron de manera voluntaria, puesto que la invitación para participar en el taller se hizo de manera extensiva para todos. La edad de los participantes fluctuaba entre los 18 y 21 años. Los alumnos formaban parte del llamado ciclo “Cero”, donde se encuentran reunidas todas las especialidades, tanto del área de letras como del área de ciencias. El grupo era mixto y heterogéneo.

4.4. Operacionalización de variables

4.4.1. Variable dependiente: Comprensión lectora

4.4.1.1. Definición conceptual

La comprensión lectora es un proceso cognitivo de construcción e intencionado, a través del cual se ejecuta la interpretación de la información del texto escrito leído; teniendo en cuenta sus saberes previos, el objetivo planteado y todo esto relacionado a su contexto social (Parodi, 1999).

De igual manera, cabe resaltar que la comprensión lectora requiere de una acentuada interacción, un papel activo - participativo del lector; que pueda lograr la coherencia textual como producto de la comprensión. Así, se presume que el lector deba realizar una serie de inferencias para poder suplir los vacíos

informacionales que encuentre o cuando requiera conectar proposiciones. (Parodi, 2003).

4.4.1.2. Definición operacional

La presente investigación se identifica con la taxonomía de Strang, Jenkinson y Smith (citado por Gordillo y Flórez, 2009)

4.4.1.3. Dimensiones:

El nivel literal es el primer paso para la identificación y reconocimiento de las ideas que se encuentran explícitas en el texto, sobre todo; las ideas principales, la identificación de detalles, espacio y tiempo; se tiene una visión jerárquica de las ideas.

En el nivel inferencial los estudiantes deben ser capaces de hallar aquello que se encuentra implícito en el texto, deben estar preparados para poder de leer entre líneas, como afirma Cassany. Para ejecutar predicciones e hipótesis es imprescindible no solo la integración de la lectura y la experiencia del lector, sino la comprensión de los componentes textuales y la reconstrucción global y personal del texto.

Finalmente, en el nivel crítico, el lector debe encontrarse en la capacidad de tomar una determinada postura ante la información recibida; de reordenar los contenidos del texto y a partir de ello formular opiniones; reconstruir el texto escrito, pero, con una síntesis propia; ser capaz de asociar las ideas del texto con personales y rescatar las vivencias propias.

4.4.2. Variable independiente: El taller de estrategias inferenciales

4.4.2.1. Definición conceptual

El taller de estrategias inferenciales es una modalidad pedagógica cuyo objetivo es el de llegar a producir algo para solucionar un problema (Osorto, 2015). Para lograrlo se fusiona la teoría y la práctica; es decir, el potencial intelectual y colectivo. El taller permitirá dotar al estudiante de la base teórica y sobre todo práctica para lograr los objetivos planteados, los cuales se basan en el empleo de las inferencias como estrategia de comprensión, que favorezcan su discernimiento en cuanto a textos argumentativos y expositivos; propios del ámbito universitario. Además, de entrenar a los jóvenes en el trabajo inferencial, para ello se ha programado una serie de sesiones con estrategias que potencien un determinado grupo inferencial.

4.4.2.2. Definición operacional

Operacionalmente, el taller de estrategias inferenciales ha considerado que en cada una de las sesiones se trabaje un determinado grupo inferencial; a excepción de la primera y decimosegunda sesión en las cuales se evalúa el pre y postest. Así, en las segunda y tercera sesión se trabajaron las inferencias enunciativas, en las cuales se realiza un reconocimiento de las voces que participan en el desarrollo de un texto; en la cuarta y quinta sesión se ejercitaron las inferencias de recuperación léxica, aquellas relacionadas al significado de los términos y al papel que cumplen en una oración, la coherencia interna y gramaticalidad de la unidad informativa; en la sexta y séptima sesión se practicaron las inferencias de recuperación léxica y referenciales, las que exploran las relaciones entre los

términos y proposiciones en la lectura de un texto; octava y novena sesión se ejecutaron las inferencias macroestructurales, gracias a las cuales se hace referencia a la construcción organizativa de un texto, al contenido global; y finalmente en la décima y decimoprimer sesión los estudiantes practicaron las inferencias superestructurales, están relacionadas al orden en el cual se encuentran ubicadas las proposiciones; las mismas que responde a una serie de normas establecidas. (Cisneros, 2010).

Variables	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Comprensión Lectora (variable dependiente)	<p>La comprensión lectora es un proceso cognitivo, de construcción e intencionado; a través del cual se ejecuta la interpretación de la información del texto escrito leído, teniendo en cuenta sus saberes previos, el objetivo planteado y todo esto relacionado a su contexto social.</p> <p>La comprensión lectora requiere de una acentuada interacción, un papel activo - participativo del lector; que pueda lograr la coherencia textual como producto de la comprensión. Así, se presume que el lector deba realizar una serie de inferencias para poder suplir los vacíos informacionales que encuentre o cuando requiera conectar proposiciones. (Parodí, 2003).</p>	<p>Nivel literal: Identificación y reconocimiento de las ideas que se encuentran explícitas en el texto (ideas principales), identificación de detalles, espacio y tiempo; jerarquización de las ideas.</p>	<p>Identifica y reconoce de las ideas que se encuentran explícitas en el texto (las ideas principales).</p> <p>Identifica detalles, espacio y tiempo.</p> <p>Reconoce la jerarquía de las ideas.</p>	Prueba
		<p>Nivel inferencial: Los estudiantes son capaces de hallar lo que se encuentra implícito en el texto, están preparados para poder de leer entre líneas (Cassany). Pueden ejecutar predicciones e hipótesis. Es importante la experiencia del lector, y la reconstrucción global y personal del texto.</p>	<p>Reconoce los elementos implícitos en el texto.</p> <p>Formula predicciones e hipótesis.</p> <p>Identifica la estructura textual.</p> <p>Reconstruye de forma global personal el texto.</p>	
		<p>Nivel crítico: El lector asume una postura ante la información recibida, reordenar el texto y formula opiniones, reelabora el texto escrito con una síntesis propia; asocia las ideas del texto con ideas y vivencias personales.</p>	<p>Asume una postura ante el texto.</p> <p>Formula una opinión.</p> <p>Asocia ideas del texto, con ideas personales.</p>	
		<p>Definición operacional</p>		
		<p>La presente investigación se identifica con la taxonomía de Strang, Jenkinson y Smith (citado por Gordillo y Flórez, 2009).</p>		

Taller de estrategias inferenciales (variable independiente)	Definición conceptual	Primera sesión: Evaluación del pretest		Sesiones del taller
		Segunda y tercera sesión: Inferencias enunciativas Reconocimiento de las voces y elementos característicos de los textos académico-científicos.	Identifica el género discursivo al que pertenece el texto. Identifica las voces que participan en el desarrollo textual. Reconoce la intención y el punto de vista del enunciador	
	El taller de estrategias inferenciales constituye una modalidad pedagógica que parte de un proyecto cuyo objetivo es el de llegar a producir algo para solucionar un problema. Para lograrlo se fusionará la teoría y la práctica, es decir; el potencial intelectual y colectivo. El taller permitirá dotar al estudiante de la base teórica y sobre todo práctica para lograr los objetivos planteados, los cuales se basan en el empleo de las inferencias como estrategia de comprensión, que favorezcan su discernimiento en cuanto a textos	Cuarta y quinta sesión: Inferencias de recuperación léxica Aquellas relacionadas al significado de los términos y al papel que cumplen en una oración; la coherencia interna y gramaticalidad de una unidad informativa.	Deduce el significado denotativo de términos o frases en un determinado contexto. Infiere las cadenas semánticas presentes en un texto expositivo y narrativo. Ubica el orden de las oraciones en un texto expositivo.	
		Sexta y séptima sesión: Inferencias léxicas y referenciales: Exploran las relaciones entre los términos y proposiciones en la lectura	Infiere la relación existente entre los enunciados de un texto.	

	argumentativos y expositivos; propios del ámbito universitario. Además, de entrenar a los jóvenes en el trabajo inferencial, para ello se han programado una serie de sesiones con estrategias que potencien un determinado grupo de inferencias.	de un texto.	Deduce la progresión temática en un texto expositivo y argumentativo.
	Definición operacional	Octava y novena sesión: Inferencias macroestructurales Hace referencia a la construcción organizativa de un texto, al contenido global	Reconoce y ubica las ideas principales de un texto.
			Infiere el nivel jerárquico de las ideas en distintos tipos textuales.
			Identifica el tema y subtemas en prácticas con distintos tipos textuales.
	El taller de estrategias inferenciales ha considerado esenciales las inferencias enunciativas, las de recuperación léxica, las de recuperación léxica y referenciales, las macroestructurales y las superestructurales. Cisneros (2010).	Décima y decimoprimer sesión: Inferencias superestructurales Se relaciona al orden en el cual están ubicadas las proposiciones, las mismas que responde a una serie de normas establecidas.	Ordena un texto de acuerdo con la superestructura textual. Reconoce los esquemas de construcción en un texto.
		Decimosegunda sesión: Evaluación del postest	

4.5. Técnicas e Instrumentos

4.5.1. Variable comprensión lectora

En cuanto a la variable dependiente, se aplicó como técnica un test y como instrumento la prueba la comprensión lectora.

Dicha prueba (pre y postest) fue diseñado por la investigadora y validado por juicio de expertos y una aplicación piloto (ver anexo). Se asumió la elaboración del instrumento, ya que no se encontró ninguna prueba estandarizada que respondiera las necesidades de esta investigación.

La prueba estuvo conformada por 4 textos. Se consideraron textos de tipo expositivo, argumentativo y narrativo. Se incluyó un texto discontinuo porque aporta evidencias sobre los tipos de inferencias que los estudiantes son capaces de realizar con el mensaje brindado por este tipo de texto.

Las preguntas fueron de elección múltiple, con cinco alternativas y una sola respuesta correcta (Livia y Ortiz, 2014). En total la prueba constó de 18 ítems. Los tipos de preguntas en cada texto corresponden al nivel que se desea evaluar en la comprensión: literal, inferencial y crítico. Este tipo de diseño se basa en la medición y comparación de la variable respuesta antes y después de la exposición del sujeto a la intervención experimental (Ramírez, s.f).

En un primer momento, se llevó a cabo la evaluación con el pretest, luego se procedió a la ejecución del taller de estrategias inferenciales para; finalmente, aplicar el postest empleando la prueba inicial (pretest).

4.5.1.1. Validez del instrumento

La validez de la prueba se ejecutó a través de la validez de contenido y la validez de constructo.

Para la validez de contenido se aplicó la técnica de “juicio de expertos”. Para ello, se recurrió a tres docentes de Educación Superior: dos Magíster y una Doctora, (ver anexo/validación de jueces) todos, del área de comunicación y con varios años de experiencia en el área de Comunicación. Los jueces, de manera individual, analizaron cada una de las preguntas de la prueba de comprensión lectora y manifestaron la estimación directa de los ítems del instrumento, la relevancia y congruencia de los reactivos con el contenido teórico, la pureza en cuanto a la redacción y si la formulación de los ítems sugería o no una respuesta adecuada.

Después de recibir las observaciones de los jueces, se procedió a rectificar cada una de ellas y a tomar en cuenta la supresión de dos ítems, que desde la aplicación de la prueba piloto presentaban dificultades de resolución para los estudiantes. De las veinte interrogantes planteadas en la prueba inicial, el instrumento quedó finalmente con 18 preguntas.

Se concluye que en cuanto a la validez de contenido el presente instrumento es válido. Las observaciones y sugerencia de los jueces permitieron rectificar aquellos ítems que no contribuían a nuestro propósito de medición; incluso, nos condujo a la supresión de dos interrogantes.

En cuanto a la validez de constructo se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes de un centro preuniversitario. Dicha prueba, facilitó la obtención de datos confiables, realizándose un análisis preliminar con los resultados; con los

cuales se pudo advertir las situaciones inesperadas que pudieran presentarse durante la aplicación definitiva del instrumento.

4.5.1.2 Confiabilidad del instrumento

Se llevó a cabo la prueba de confiabilidad haciendo uso del programa SPSS. Dicha prueba arrojó por defecto alfa de Cronbach; sin embargo, cabe mencionar que por el tipo de ítem dicotómico (1/0) se debe interpretar como coeficiente de Kuder-Richardson 20.

El valor de confiabilidad fue de 0,648 y se interpreta como moderada. Debemos tener presente que no existe un criterio uniforme para interpretar la fiabilidad de un instrumento; ya que, para Hernández, Fernández y Baptista (2014), Nunnally (1991) citado por Livia (2014); sostienen que en una investigación exploratoria en ciencias sociales se puede aceptar una confiabilidad de 0,60 hacia arriba.

Se muestra las siguientes tablas con los resultados obtenidos

Tabla 2

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,648	18

Resultados obtenidos del programa estadístico

Tabla 3*Estadísticas del total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
V1	6,19	7,772	,341	,620
V2	5,85	8,746	,041	,657
V3	6,63	9,011	-,042	,655
V4	6,44	8,718	,041	,659
V5	6,19	7,387	,489	,597
V6	6,15	7,208	,561	,586
V7	6,26	7,892	,305	,626
V8	6,22	8,333	,140	,650
V9	6,33	7,615	,435	,607
V10	6,67	9,000	,000	,650
V11	6,59	8,635	,187	,641
V12	6,52	8,336	,255	,634
V13	6,07	8,071	,238	,636
V14	6,00	8,000	,283	,629
V15	6,19	7,772	,341	,620
V16	6,26	8,276	,164	,646
V17	6,44	8,333	,199	,640
V18	6,33	8,385	,138	,649

Datos obtenidos del programa estadístico

4.5.1.3. Ficha técnica de la prueba de comprensión lectora**A. Datos generales**

Nombre: Prueba de comprensión lectora

Autora: Martha Mendoza Portuguez

Administración: Individual

Duración: 60 minutos

Aplicación: Ingresantes a la universidad

Significación: La prueba mide el nivel de comprensión lectora de los ingresantes.

Áreas que explora: Explora el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.

B. Objeto de la prueba:

Valorar los niveles: literal, inferencial y crítico que poseen los estudiantes que ingresan a educación superior.

C. Calificación:

La calificación es vigesimal, teniendo en cuenta que cada respuesta bien contestada equivale a un punto; las respuestas erradas o nulas equivalen a cero puntos.

4.5.2. Variable taller de estrategias inferenciales

La validez del taller de estrategias inferenciales se ejecutó a través de la validez de contenido. Esta se produjo gracias a un juicio de expertos, dos Magíster y una Doctora, (ver anexo), todas del área de comunicación. Ellas corroboraron la pertinencia, relevancia y claridad de cada una de las sesiones del taller.

En cuanto a la variable independiente, se desarrolló un “taller de estrategias inferenciales” (12 sesiones), encaminado a dar a conocer y estimular el uso de las inferencias como estrategias para mejorar la capacidad de comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular de los Olivos.

4.5.2.1 Ficha técnica del taller de estrategias

A. Datos generales

Nombre: Taller de estrategias inferenciales

Autora: Martha Mendoza Portuguez con base en el trabajo investigativo de M, Cisneros.; G, Olave e I, Rojas.

Administración: Colectiva

Duración: 180 minutos por sesión (3 horas)

Aplicación: Jóvenes ingresantes o todo aquel que desee emplear las inferencias como estrategia de comprensión.

Significación: El taller adiestra a los estudiantes en el manejo de las inferencias como estrategia para la comprensión textual.

Áreas que explora: Procesos lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos y metacognitivos del lector. Estos se trabajan en las inferencias enunciativas, de recuperación léxica, léxicas y referenciales, macroestructurales y superestructurales.

B. Objeto del taller:

Desarrollar la capacidad inferencial de los participantes para que puedan emplearla como estrategia de comprensión lectora.

C. Calificación:

El taller no tiene como objetivo lograr un puntaje determinado, sin embargo, al finalizar cada una de las sesiones se verifica el trabajo realizado en la práctica y se proporcionan algunos ejercicios o tareas que demuestren lo aprendido en el taller.

4.6. Plan de análisis de datos

Para el procesamiento del análisis en la presente investigación cuantitativa, primero se realizó el análisis estadístico descriptivo de Kolmogorov – Smirnov y la prueba de Shapiro-Wilk; para luego proceder a la elaboración de tablas, empleando las medidas de distribución de frecuencias, la media y desviación estándar; con la intención de describir el comportamiento de los datos de las variables de estudio. Posteriormente se ejecutó el análisis inferencial paramétrico empleando la prueba de Wilcoxon. El análisis fue procesado con el software estadístico que permitió obtener los resultados del postest y determinar la influencia del programa en la comprensión lectora de los ingresantes.

4.7. Consideraciones éticas

En la presente investigación se respetó la privacidad de la información proporcionada por todos los involucrados, así mismo, se veló por el bienestar de los participantes y se los mantuvo informados de la programación, actividades o cualquier cambio a realizar durante la ejecución del taller.

De igual manera se respetaron los principios éticos de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y el CIE (Comité Institucional de Ética) y de una universidad particular del distrito de Los Olivos, así mismo; se protegió todo tipo de información concerniente a la institución en la cual se ejecutó el proyecto.

La investigadora, durante la primera sesión del taller dio a conocer a los estudiantes, todos los beneficios que recibirían como participantes del taller de estrategias inferenciales, los que redundan en las mejoras de su trabajo académico.

Se muestra en el anexo el tipo de consentimiento informado que se presentó a los participantes.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Los resultados obtenidos después de la aplicación del taller de estrategias inferenciales para comprobar su influencia en la comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular de Los Olivos fueron los siguientes:

En primer lugar, se realizaron las pruebas de normalidad empleando el programa estadístico SPSS; y arrojaron los siguientes resultados:

Pruebas de normalidad

Tabla 4

Pruebas de normalidad: Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
pretest	,190	20	,057	,940	20	,242
posttest	,243	20	,003	,921	20	,104

a. Corrección de significación de Lilliefors

Siendo nuestra muestra de 20 datos, el estadístico empleado es el de Shapiro-Wilk. Se puede observar el nivel de significancia en el pretest (0,242) y el nivel

de significancia en el postest (0,104); siendo estos mayores a 0,005 se puede afirmar que los datos provienen de una distribución normal.

En segundo lugar, se debe efectuar la prueba T de Students para dos muestras emparejadas.

Estadística descriptiva

La muestra no probabilística, Hernández (2014), estuvo conformada por 20 estudiantes, matriculados para el periodo 2018-I. Todos pertenecientes a diversas carreras profesionales de las seis facultades que posee la universidad particular de Los Olivos. De los 20 alumnos que asistieron de forma continua al taller de estrategias inferenciales, 12 hombres y 8 mujeres, la edad promedio de los participantes fluctuaba entre 18 y 21 años; por lo tanto, se puede afirmar que era un grupo mixto y heterogéneo.

Tabla 5

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest	7,0000	20	2,79096	,62408
	Postest	10,2500	20	2,33678	,52252

Resultados obtenidos del programa estadístico

Se observa en la tabla 5 que la media ha aumentado después de realizado el postest, ya que en el pretest muestra un valor de 7,00 y después de asistir al taller

de estrategias inferenciales la media se eleva a 10,25; de esa forma se comprueba que el taller tuvo influencia en la comprensión lectora.

Observemos la siguiente tabla:

Tabla 6

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas								
95% de intervalo de confianza de la diferencia								
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilateral)
Pretest/ Posttest	-3,25000	2,07428	,46382	-4,22079	-2,27921	-7,007	19	,000

Resultados obtenidos del programa estadístico.

En la tabla 6 se presenta la prueba de muestras relacionadas con un Alpha de 0,05 (significancia de $1 - 0,05 = 0,95 = 95\%$) y se observa una diferencia de medias de -3,25000 cuyo límite se encuentra entre los valores de -0,422079 y -2,27921. Como vemos, la diferencia está dentro de este intervalo; por tanto, asumimos que las medias son diferentes. Además, se observa que el estadístico t vale -7,007 y junto a él su significancia o valor p es de 0,000. Dado que este valor es menor 0,05 se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 7*Prueba de Kolmogorov - Smirnov para la comprensión de lectura**Pretest*

	Literal	Inferencial	Crítico	total
N	20	20	20	20
Z de Kolmogorov - Smirnov	.271	.177	.286	.190
Sig. Asintótica. (bilateral)	.000	.099	.000	.057

$p \leq 0.05$

Nota: Elaboración de acuerdo con los resultados

En la tabla 7 se pueden apreciar las puntuaciones para la comprensión lectora: en la dimensión literal se observa un puntaje de .271 (Sig. = .000), en la dimensión inferencial se observa un puntaje de .177 (Sig. = .099), en la dimensión crítica se observa un puntaje de .286 (Sig.=,000) y; en el total general de la prueba de pretest, se observa un puntaje de .190 (Sig. = .057), los datos obtenidos en la dimensión literal y crítico son significativos; sin embargo, en la dimensión inferencial no es significativo; esto nos indica que esta dimensión proviene de una distribución normal. Finalmente, el total se considera significativo, no proviene de una distribución normal.

Tabla 8*Prueba de Kolmogorov - Smirnov para la comprensión de lectura**Postest*

	Literal	Inferencial	Crítico	total
N	20	20	20	20
Z de Kolmogorov - Smirnov	.158	.156	.190	.176
Sig. Asintótica. (bilateral)	.200	.200	.057	.104

 $p \leq 0.05$

Datos del programa estadístico.

En la tabla 8 se puede apreciar las puntuaciones para la comprensión de lectura en relación con el postest. En la dimensión literal se observa un puntaje de .158 (Sig. = .200), en la dimensión inferencial vemos un puntaje de .156 (Sig. = .200), y en la dimensión crítica se ve un puntaje de .190 (Sig.=.057). En el total general de la prueba de postest se puede ver un puntaje de .176 (Sig. = .104); los datos obtenidos en la dimensión literal e inferencial no son significativos, lo que nos indica que dicho puntaje proviene de una distribución normal; sin embargo, en la dimensión crítica, si es significativo; esto nos indica que esa dimensión no proviene de una distribución normal. El total no se considera significativo, proviene de una distribución normal.

Tabla 9

Comparación entre la prueba de entrada y salida luego de la aplicación del programa (Z de Wilcoxon)

	Pretest		Posttest		Z
	M	DE	M	DE	
Literal	3,10	1,483	2,95	1,356	-,905
Inferencial	2,60	1,231	9,60	3,979	-3,930
Crítico	1,30	0,865	7,000	2,791	-3,936
Total	7,00	2,791	19,55	7,924	-3,925

**p≤0.001

Datos del programa estadístico.

En la tabla 9 se pueden observar los resultados de la prueba de entrada y salida. Luego de la aplicación del programa (con el estadístico Z de Wilcoxon), se aprecia que en la dimensión literal la prueba de entrada obtuvo una media de 3,10 y su desviación estándar de 1,483 y la prueba de salida obtuvo una media de 2,95 y una desviación estándar de 1,356; asimismo, en esta dimensión un valor de Z de Wilcoxon de -,905 siendo esta significativa al 0,05; en la dimensión inferencial, la prueba de entrada obtuvo una media de 2,60 y una desviación estándar de 1,231 y en la prueba de salida obtuvo una media de 9,60 y una desviación estándar de 3,979; de igual manera, en esta dimensión un valor de Z de Wilcoxon de -3,930, siendo esta significativa al 0,05; en la dimensión crítica, la prueba de entrada obtuvo una media de 1,30 y una desviación estándar de 0,865 y la prueba de salida obtuvo una media de 7,000 y una desviación estándar de 2,791; del mismo modo, en esta dimensión el valor de Z de Wilcoxon de -3,936 siendo esta

significativa al 0,05, para finalizar en el total general de la prueba de entrada obtuvo una media de 7,00 y una desviación estándar de 2,791 y en la prueba de salida obtuvo una media de 19,55 y una desviación estándar de 7,924, asimismo se obtuvo un valor de Z de Wilcoxon de -3,925, siendo significativa al 0,05.

Estadística inferencial

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon

	Post.suma – Pre suma	Post.suma L – Pre suma L	Post.suma I – Pre suma I	Post.suma C – Pre suma C
Z	-3,925 ^b	-,905 ^c	-3,930 ^b	-3,936 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,366	,000	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Por lo apreciado en la tabla 10 podemos concluir que el estadístico de contraste muestra que el p-valor “Sig. Asintótica” = $0.00 \leq 0.005$, rechazándose la hipótesis nula; por lo que se concluye, que existe diferencia significativa en la comprensión lectora después de recibir el taller de estrategias inferenciales.

Igualmente se puede observar que en el nivel literal el p-valor “Sig. Asintótica” = $0.366 \geq 0.005$; por lo tanto, la diferencia existente no es significativa después de recibir el taller de estrategias inferenciales.

Se debe acotar que, en el trabajo realizado con los estudiantes para lograr la mejora de este nivel, se empleó una serie de estrategias como el reconocimiento

de la estructura textual a través del método de la pregunta, relacionar el título y el texto, etc. Sin embargo, se debe reconocer que varios de los jóvenes ubicaban el tema y la idea principal, aunque tenían dificultades para redactarlas o expresarlas con sus palabras.

En cuanto al nivel inferencial, el estadístico de contraste muestra que el p-valor “Sig. Asintótica” = $0.00 \leq 0.005$, rechazándose la hipótesis nula; por lo que se concluye, que existe diferencia significativa después de recibir el taller de estrategias inferenciales.

Finalmente, en el nivel crítico se advierte que el p-valor “Sig. Asintótica” = $0.00 \leq 0.005$, rechazándose la hipótesis nula; por lo que se concluye, que existe diferencia significativa después de recibir el taller de estrategias inferenciales.

Igualmente, se debe indicar que en este nivel, básicamente, se ejecutaron preguntas sobre su apreciación crítica o juicios de valor con base en el contenido textual; en el taller se trabajaron las relaciones analógicas, comparaciones entre los textos y su contexto o sucesos externos, propiciando el debate.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular del distrito de Los Olivos, y a la luz de los resultados, se puede afirmar que las estrategias inferenciales, mejoran significativamente el nivel de comprensión lectora de los ingresantes a esta casa de estudios.

En cuanto a la hipótesis general: Las estrategias inferenciales mejoran significativamente el nivel de comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular en el distrito de Los Olivos, gracias al análisis estadístico pudo ser comprobada; en otras palabras, el taller de estrategias inferenciales permitió a los estudiantes el conocimiento de una herramienta valiosa para la mejora de la comprensión lectora, evidenciada después de ser aplicado el posttest.

En la tabla 9 se pueden observar los valores de la comparación entre el pre y el posttest después de la aplicación del programa estadístico Z de Wilcoxon con el

resultado de $Z = -3,925$, siendo significativa al 0,05 puesto que el p valor es de $p \leq 0.001$. La hipótesis general es aprobada.

Estos resultados guardan relación con los estudios de Inga, Rojas y Vara (2015) cuyo trabajo estuvo centrado en descubrir cuál es la influencia del pensamiento inferencial en la comprensión de textos. Sus resultados comprobaron que el empleo de un taller de estrategias inferenciales mejora significativamente la capacidad de comprensión lectora. Asimismo, corrobora el trabajo investigativo ejecutado por Alva, Tovar, Albornoz, Yarlequé, y Rodríguez (2010) en el cual se desarrolló un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora en alumnos del primer ciclo de una universidad particular peruana. Finalmente se pudo evidenciar que se produce una mejora significativa del grupo participante después de la aplicación de un taller de estrategias e incluso se sugirió estimular la comprensión inferencial. Igualmente, se ratificó el trabajo ejecutado por López (2014), en el cual se verificó la relevancia de las estrategias inferenciales en la mejora de la comprensión textual.

En relación a la hipótesis específica sobre el nivel literal, en la cual se afirmaba que el taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora literal de los alumnos ingresantes a una universidad particular de Los Olivos, los resultados de la tabla 9, arrojaron la siguiente valoración: en la prueba de entrada obtuvo una media de 3,10 y una desviación estándar de 1,483 y en la prueba de salida obtuvo una media de 2,95 y una

desviación estándar de 1,356, asimismo; el valor Z de Wilcoxon fue de $-.905$ siendo esta menor a $0,05$ se pudo comprobar que existe una mejora satisfactoria.

Según la clasificación de Strang, Jenkinson y Smith, en el nivel literal los estudiantes deben lograr la identificación y reconocimiento de las ideas que se encuentran explícitas en el texto. Sobre todo, las ideas principales, identificación de detalles, espacio y tiempo; tiene una visión de la jerarquía de las ideas.

En los resultados de la tabla 7, correspondiente al pretest; comparados con los resultados de la tabla 8 relacionados al posttest, se observa que en el nivel literal si bien se produjo una mejora pertinente, esta no puede considerarse significativa.

Los estudiantes son capaces de identificar la información explícita del texto. Por lo tanto, logran desarrollar una lectura denotativa, esto es; lo que se enuncia con claridad y precisión en el texto, como lo sostiene la Taxonomía de Barret (1981) referenciado por Mozombite (2017). El dominio de este nivel es importante ya que constituye el primer escalón para lograr una óptima comprensión textual, así lo afirma Velarde y Canales (citado por Vásquez, 2017); incluso, para poder acceder al nivel inferencial.

La mayor parte de los estudiantes que participaron en el taller de estrategias inferenciales, pudieron resolver sin mucha dificultad las preguntas sobre el nivel literal, como se observa en los resultados. Por experiencia profesional en el campo educativo, sobre todo en educación básica regular, los docentes trabajan

generalmente con más ahínco este primer nivel; y la mayoría de los participantes del estudio recién habían egresado de la secundaria, por lo tanto; se infiere que se encontraban mejor preparados o tal vez con una mayor predisposición.

Cabe señalar, que el trabajo realizado por Llanos (2013), nos muestra que los estudiantes se inclinan por consignar datos, y a pesar de reconocer la importancia del empleo de las estrategias inferenciales se perfeccionan en reconocer y ubicar lo explícito del texto; tal vez ello pueda explicar por qué algunos estudiantes dominan el nivel literal. Como se mencionó los participantes del taller tenían habilidad para ubicar el tema y la idea principal, aunque no para redactarla de forma personal sin emplear las palabras del autor; lograron expresar a través de esquemas sencillos la estructura textual.

La hipótesis sostenida afirmaba que el taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos ingresantes a una universidad particular de Los Olivos, los resultados obtenidos en la tabla 9, muestran que en la dimensión inferencial, en el pre test se obtuvo una media de 2,60 y una desviación estándar de 1,231 y en el posttest se obtuvo una media de 9,60 y una desviación estándar de 3,979, asimismo; en esta dimensión un valor de Z de Wilcoxon fue de -3,930, siendo esta significativa al 0,05; por lo tanto se infiere que se alcanzó una diferencia significativa después del taller de estrategias inferenciales.

Los estudiantes, en este nivel; deben ser capaces de hallar aquello que se encuentra sobrentendido en el texto, de leer entre líneas como afirma Cassany

(2006). Además, deben estar preparados para fusionar todo lo leído con sus saberes previos o experiencia personal, y elaborar hipótesis que el autor podría haber adicionado al texto (Condemarín citado por Arguello, 2017).

Corroboró el trabajo investigativo ejecutado por Inga, Rojas y Vara (2015), a través del cual se demuestra la influencia del pensamiento inferencial en la comprensión de textos. Igualmente, Alva y sus colaboradores (2010), desarrollaron un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora en alumnos universitarios y pudieron comprobar que se produce una mejora significativa de la comprensión después de la aplicación de un taller de estrategias, recomendando incentivar la comprensión inferencial.

A diferencia de Llanos (2013) cuyo objetivo fue el de identificar el nivel de comprensión lectora según la dimensión inferencial y en el cual se concluyó que, los estudiantes optan solo por consignar datos, identificar los elementos literales y evita realizar todo tipo de inferencias; por lo cual se sugirió estimular la aplicación de inferencias para desarrollar esta habilidad.

Finalmente, la hipótesis sostenida en esta dimensión afirmaba que el taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora crítico de los alumnos ingresantes a una universidad particular de Los Olivos, pudo ser comprobada.

Luego de observar las valoraciones en este nivel, en la tabla 9 se aprecia que la prueba de entrada obtuvo una media de 1,30 y una desviación estándar de 0,865

y la prueba de salida obtuvo una media de 7,000 y una desviación estándar de 2,791, esto quiere decir que en el segundo grupo ha existido variabilidad; producto de la aplicación del taller de estrategias inferenciales; asimismo, en esta dimensión el valor de Z de Wilcoxon fue de -3,936 siendo esta significativa al 0,05.

Sánchez (2008), sustenta que el lector en este nivel es capaz de reordenar los contenidos del texto y a partir de ello puede formular opiniones, diferenciar los juicios de existencia y valor, reelaborar el texto escrito, pero con una síntesis propia; formula juicios basándose en la experiencia y valores; asocia ideas del texto con ideas personales, formula ideas y rescata vivencias propias, propone títulos y solución de problemas. Estas estrategias fueron empleadas en el taller, logrando que durante los debates o sistematización de experiencias los jóvenes expresaran sus teorías o posición ante determinados textos.

Se muestra claramente en la octava y novena sesión del taller: “descubriendo lo vital I y II”, en las cuales los estudiantes se ejercitan en la reconstrucción de un texto, tomando como base la teoría de Van Dijk macroestructuras (1980). Además, los jóvenes identifican el tema y los subtemas del texto, a través de esquemas numéricos.

Lugo (2013) al igual que Díaz y Morales (2012), emplearon el tema de las inferencias como estrategia metacognitiva, incluso sociometacognitiva, para el desarrollo de la comprensión lectora; esto significa que los estudiantes poseían un

nivel crítico considerable en cuanto a comprensión textual. Los resultados comprobaron que las estrategias inferenciales permiten un avance significativo en el grupo experimental, fortaleciendo la comprensión textual durante todo el proceso lector.

Además, López, L. (2014), muestra claramente en su investigación que toda intervención pedagógica en competencias lectoras para los estudiantes de los dos primeros semestres universitarios resulta realmente beneficiosa, en este caso se potenció la comprensión lectora en el nivel inferencial y analógico. Los jóvenes pudieron adquirir experiencia académica, esencial en el ámbito universitario al cual se insertan; afianzando conocimientos culturales y lingüísticos que los motivan a leer; y a su vez, logran comprender los textos expositivos y argumentativos con mayor claridad, sin quedarse solo en un nivel literal.

En la presente investigación se ha demostrado la incidencia que desempeñan las inferencias en la mejora de la comprensión lectora, desde los supuestos teóricos enunciados por distintos autores como Escudero (2010), Cisneros (2010), cuyo referente básico fue el trabajo realizado por Martínez (2002), Cassany (2009) y otros que se escapan en estos momentos; y que han concebido las inferencias como los cimientos del conocimiento humano e incluso el núcleo de la comprensión; y más aún, como el procedimiento esencial para que los estudiantes logren superar las fronteras de lo literal en la cual permanecen.

Esta investigación se identifica con los trabajos realizados por Cisneros y sus colaboradores (2010a-2012b), sobre las inferencias; en los cuales se muestra la importancia que poseen en la comprensión textual y como gracias a su conocimiento y manejo los estudiantes universitarios lograron potenciar su habilidad inferencial y, así, esta estrategia pudo mejorar la comprensión de textos expositivo y argumentativo. Además, las inferencias permiten que los lectores puedan emplear estrategias cognitivas y metacognitivas, realmente permiten unir la información obtenida a toda aquella que se encuentra presente en nuestros saberes previos.

En las últimas investigaciones realizadas por Inga, Rojas y Varas (2015), se demostró la importancia del empleo de las estrategias didácticas inferenciales y su influencia en la comprensión lectora, gracias a las diversas conexiones que se pueden lograr con ellas, y este a su vez se hace comprensible para el lector; las inferencias además permiten cubrir aquellos vacíos presentes en el lector, puesto que existen autores cuya información la dan por sobrentendida. Lo cierto, es que para comprender un texto es imprescindible que el lector complete todos los vacíos existentes en él; y las inferencias nos brindan estas posibilidades.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos al inicio de la presente investigación, se llegaron a las siguientes conclusiones:

Se logró demostrar que el taller de estrategias inferenciales mejora el nivel de comprensión lectora de los ingresantes a una universidad particular de Los Olivos. Además, la presente investigación ha resaltado la importancia del empleo de las inferencias como estrategia para la mejora de la comprensión lectora, puesto que; nos permiten hallar cualquier dato explícito e implícito presente en un texto.

Así mismo, se logró determinar que el taller de estrategias inferenciales ejerció una ligera influencia en el nivel literal de los estudiantes; puesto que, no se evidenció una variación significativa en los resultados obtenidos en el postest. Los estudiantes lograron identificar la información explícita contenida en los textos, por lo cual se podría deducir que los participantes poseían un nivel de comprensión literal aceptable.

En cambio, se logró determinar que el taller de estrategias inferenciales desarrolló de manera significativa la capacidad de comprensión lectora en el nivel inferencial. Debemos precisar, que las inferencias como estrategias pueden ser empleadas en todo tipo de texto y que las mejoras en la comprensión lectora son

notables; ya que, como se ha mostrado en la presente investigación desarrollan el pensamiento y el razonamiento.

Finalmente, se pudo determinar que el taller de estrategias inferenciales ejerce una mejora significativa en la comprensión lectora sobre todo en el nivel crítico. Evidenciado después de la aplicación del posttest, cuyos resultados son reveladores en comparación con el pretest. La capacidad de análisis que mostraron los estudiantes confirmó el fortalecimiento de sus habilidades, las que le permitirán obtener, evaluar y comprender la información obtenida en cualquier tipo de texto.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

Los docentes del área de comunicación en el nivel superior deben promover el empleo de las inferencias como estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora.

Se deben incentivar las investigaciones relacionadas al desarrollo de la comprensión inferencial, y sobre todo al uso de estrategias inferenciales para potenciar y profundizar su efectividad, en la comprensión lectora en Educación Superior. Divulgar el empleo de las estrategias inferenciales permitirá que el docente pueda promoverla e implementarla en sus sesiones de clase, y puede servir de acicate para futuras investigaciones.

Los docentes de nivel superior deben recibir entrenamiento en el empleo de estrategias de comprensión para favorecer la lectura de textos académicos en el nivel universitario. Esta recomendación no solo está dirigida a los especialistas en el área de comunicación, sino; en todas las áreas en general.

Es importante emplear textos académicos que favorezcan la aplicación de estrategias inferenciales, ya que estas permitirán el desarrollo de las mismas, sobre todo en los primeros años.

En muchas instituciones de nivel superior ya han implementado los talleres o sesiones de clase exclusivamente para comprensión lectora, estimulando el empleo de estrategias de comprensión, sería ideal la realización de talleres solo de estrategias inferenciales. Trabajo arduo, pero satisfactorio.

Promover la creación de instrumentos de evaluación de lecturas y talleres en el nivel investigativo que motiven la práctica de estrategias inferenciales de una manera metódica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, T. J. (2005, 7 de julio). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación: Sociedad lectora y educación*, número extraordinario, p, 63-93. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>
- Alva, C., Tovar, D., Albornoz, C. Yarlequé, P. y Rodríguez, E. (2010, setiembre). Aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora, en alumnos del primer ciclo de una universidad peruana. *Centro de investigación – Universidad Norbert Wiener*. N° 1. Recuperado de https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/libro_1.aspx
- Álvarez, A. (2007) *Textos sociolingüísticos*. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/linguisticahispanica/documentos/Alvarez1.pdf>
- Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare*. (Proyecto de grado para el título de Magister). Recuperado de http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel_compre_lecto_literal_inferen%C3%A1rea_lengua_castella_estudia_sexto.pdf
- Burón, A. (2012). *Comprensión lectora, memoria de trabajo e inferencias*. (Tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Cassany, D. y Aliaga, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. Paidós. *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 13-22). Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama. Colección compactos
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010) La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira, Colombia. Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias->

[bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-alfabetiz-definitivopdf-J1S9E-libro.pdf](#)

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2012, 1 de marzo) Cómo Mejorar la Capacidad Inferencial en *Estudiantes Universitarios*. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 1. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2130/2681>

Cisneros, M. y Silva, O. (2007). *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-perspectivas-teoricas-completopdf-slJg7-libro.pdf>

Darío, E. H. (2016). *Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>

Díaz, B. F. y Hernández, R. G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20oestrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz, S. y Morales, I. (2012) *Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el título de Magister en Educación). Universidad de Córdoba – Sue Caribe. Montería – Colombia

Escudero, I. (2010, 12 de marzo). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Recuperado de https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/revistasPDF/526a47b71c15b_revista_completa_7.pdf

Ferreira, H., y Peretti, G. (2010). Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Conferencia llevada a cabo en el congreso La propuesta Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Ministerio de Educación, Argentina.

- Gonzales, M. (2012) *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la Comprensión Lectora*. (Tesis para el grado de Magíster en Educación). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1683/GONZALES_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gonzales, N. (2015) *Estrategia Didáctica para el Mejoramiento de la Habilidad de Inferencia en la Lectura de textos en francés de los estudiantes de los niveles intermedio e intermedio alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis para el título de Licenciada en Lenguas Modernas. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17093/GonzalezMunozNataliaStefania2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gordillo, A. y Florez, M. (2009, 24 de marzo). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista actualidad pedagógica*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277843481_Los_niveles_de_compreension_lectora_hacia_una_enunciacion_investigativa_y_reflexiva_para_mejorar_la_compreension_lectora_en_estudiantes_universitarios
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Inga, M., Rojas, P. y Varas, F. (2015, 14 de diciembre). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a6bd/a1ec8db627e2ba711e06fed780b8ef9b393d.pdf>
- Instituto de estadística de la UNESCO. (2017). Más de la mitad de niños y adolescente en el mundo no está aprendiendo. (46). Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

- Tuning América Latina. (2007). *Informe Final - Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIFinal-Report_SP.pdf
- Leandro, J. (2015). *Percepciones docentes sobre la comprensión lectora* (Tesis de pregrado). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6586/LEANDRO_KATO_JAZMIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Livia, J. y Ortiz, M. (2014). *Construcción de pruebas psicométricas: Aplicaciones a las ciencias sociales y de la salud*. Lima, Perú: Editorial Universitaria.
- López, L. (2014). *Intervención pedagógica basada en las competencias lectoras: Inferencial y analógica para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de Antioquía Baja Cauca*. (Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación). Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2773/6/LopezNohavaL2014IntervencionpedagogicaUdeABajoCauca.pdf>
- Lugo, L. (2013). *Las Inferencias como Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora*. (Tesis para el título de Magister en Educación) Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/847/L.Guillermo.pdf?sequence=1>
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. (Tesis de maestría). Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1
- Makuc, M. (2011). *Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. Estudios Pedagógicos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/381044>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos Perspectivas teóricas y talleres*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf

Ministerio de Educación de la Nación - Buenos aires. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Perú: ¿cómo vamos en educación?* Primera edición. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6104/Per%c3%ba%20c%c3%b3mo%20vamos%20en%20educaci%c3%b3n%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2018). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

Mozombite, P. (2017). *Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E N° 0101 "Luis Alvarado Bartra de Chazuta" y la IE N° 0004 "Túpac Amaru" de Tarapoto, San Martín 2017* (Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación). Universidad César Vallejo, Tarapoto - Perú.

Osorto, R. R. (2015). *El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-taller-como-estrategia-didactica-para-mejorar-la-comprension-lectora-en-el-primer-curso-de-ciclo-comun-del-instituto-manuel-bonilla-del-municipio-de-apacilagua-choluteca/>

Parodi, S. G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso S.A.

Pimienta, P. J. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhcG9ydGFjaW9uZXNmaWxvc29maWNhczZzZWw8Z3g6NDIxOWFmNmY5MjgzZDRhZg>

- Pinzón, C. (2016) *La Incidencia de Inferencias en la Comprensión del discurso escrito*. (Monografía para el título de Licenciado en Educación Básica). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3589/1/PinzonOrdo%C3%B1ezCarlosAndres2016.pdf>
- Ramírez, A. (s.f). *Metodología de la investigación científica*. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/1.pdf>
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014, enero). La mejora de la comprensión lectora en español: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/9001/9935>
- Romero, M.; Linares, R. y Rivera, Z. (2017, 5 de junio). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de investigación*. Recuperado de <http://revistas.bnjm.cu/index.php/anales/article/view/4220/3839>
- Sánchez, L (2013, 9 de agosto). Comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20comprension%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>
- Sánchez, D. (2008). Librosperuanos.com Portal cultural. Recuperado de <http://www.librosperuanos.com/librosylectura/detalle/00000000032>
- Silva, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y función*. Departamento de lingüística Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17985/18871>
- Silveira, E., Rodríguez, E., Azpiroz, M., Menti, A., Estévez, D., Rojas, B., ... Álvarez, I. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de investigación educativa*. Volumen 4 (19), pp. 105-113.

- Thobokot, A. (2013) *La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana - Sede regional Rosario: ¿habilidad o destreza aprendida?* (Tesis para obtener los títulos de Licenciatura en Psicopedagogía). Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115965.pdf>
- UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo* (46). Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Van, D. T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Vallés, A. (2005, octubre, 20). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750693>
- Vásquez, A. (2017). *Uso de Hot Potatoes y la comprensión lectora en una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2016*. (Tesis de posgrado). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8470/VASQUEZ_SANEZ_USO_HOT_POTATOES_Y_LA_COMPRENSION_LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Velarde, E.; Canales, R.; Melendez, M. y Lingán S. (2010, 22 de junio). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI – Facultad de Psicología – UNMSM*. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3736/2999>
- Vidal, D., Manriquez, L. (2016, 21 de enero) El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista177_S3A4ES.pdf

Villar, F. (2003). *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. Recuperado de <http://www.ub.edu/dpped/fvillar/principal/proyecto.html>

Anexos

Anexo 1

Matriz de consistencia				
Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
¿Qué efecto produce el taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los ingresantes a la Universidad Católica Sedes Sapientiae en el distrito de los Olivos?	<p>General: Demostrar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de los ingresantes a la Universidad Católica Sedes Sapientiae en el distrito de los Olivos.</p>	<p>General: Las estrategias inferenciales mejoran significativamente el nivel de comprensión lectora de los ingresantes a la Universidad Católica Sedes Sapientiae del distrito de los Olivos.</p>	<p>Comprensión lectora: Es un proceso cognitivo de construcción e intencionado, a través del cual se ejecuta la interpretación de la información del texto leído; teniendo en cuenta los saberes previos, el objetivo y el contexto social. Niveles de comprensión: Nivel literal Nivel inferencial Nivel crítico</p>	<p>Diseño: Cuantitativo, nivel explicativo de diseño preexperimental, con un grupo concreto; con pre y pos test Población: 400 ingresantes para el periodo 1018-I Muestra: 25 estudiantes</p>
	<p>Específicos: Determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora literal de los ingresantes a la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p>	<p>Específicas: El taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora literal de los alumnos ingresante a la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p>	<p>Taller de estrategias inferenciales: Es una modalidad pedagógica que parte de un proyecto cuyo objetivo es el llegar a producir algo para solucionar un problema. Se fusiona la teoría y la práctica; en cuanto a las inferencias como estrategias de comprensión. Inferencias: Enunciativas De recuperación léxica Léxicas y referenciales Macroestructurales Superestructurales</p>	<p>Técnica: Test de comprensión lectora (prueba)</p>
	<p>Determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora inferencial de los ingresantes a la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p>	<p>El taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos ingresante a la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p>		
	<p>Determinar el efecto del taller de estrategias inferenciales en la comprensión lectora crítica de los ingresantes a la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p>	<p>El taller de estrategias inferenciales mejora significativamente el nivel de comprensión lectora crítico de los alumnos ingresante a la Universidad Católica Sedes Sapientiae.</p>		

PRUEBA PRE-TEST y POSTEST

TEXTOS CONTINUOS

Texto 1

Las ideas médicas se concretan en palabras que están almacenadas en el lenguaje, quedando siempre al alcance de un cotejo crítico. Así, el estudio agudo de las expresiones que médicos y legos utilizan en relación al enfermar permite despejar la abigarrada selva ideológica que los mismos encierran y llegar hasta el tronco dogmático y de creencias en el que la praxis de curar tiene echadas sus raíces. En base a lo anterior, es factible instalar categorías psicoanalíticas a las que se **ciñen** los procesos de la enfermedad, y alcanzar aquellos elementos que justifiquen, legitimen y fundamenten la direccionalidad de los hallazgos y resultados de las investigaciones fenomenológicas y las prioridades teóricas en la transmisión de los saberes, así como el vínculo correspondiente con la clínica. Alcanzados los fundamentos que incumben a estas tres áreas —investigación, docencia y asistencia—se estará en condiciones de iniciar otra construcción.

García Valdez, Ricardo

01. ¿Cuál es el tema central del párrafo leído?

- A) La investigación, la docencia y la asistencia.
- B) El enrevesado lenguaje médico, la clínica y la epistemología.
- C) La conceptualización en la clínica médica.
- D) La investigación científica y los fundamentos de la clínica.
- E) Las enfermedades de origen psicoanalítico

02. ¿Qué significa en el texto la palabra “ciñen”?

- A) comprimen
- B) envuelven
- C) ajustan
- D) compendian
- E) exceden

03. Del texto se infiere que las investigaciones fenomenológicas permiten:

- A) La valoración de los aspectos clínicos
- B) Descubrir el origen de los fenómenos clínicos
- C) El progreso de la ciencia médica
- D) La direccionalidad de los hallazgos
- E) Esclarecer algunos aspectos clínicos

Texto 2

De niño vi nacer la televisión en el comedor de casa de mis padres y fue uno de los fenómenos más fascinantes y adictivos de mi adolescencia. Quizá aún estaré a tiempo de presenciar su muerte, al menos su agonía, si se confirma la creciente

tendencia entre los jóvenes a abandonar esta pantalla en favor de la de internet, más variada y modulable.

Lo comprendo, dada la frecuente inconsistencia de la oferta televisiva. La proliferación de canales públicos o privados no ha favorecido la amenidad ni la calidad de los contenidos, más bien al contrario. [...] La información puede ser desmenuzada y comercializada para ser consumida rápidamente; el saber, no. Informarse es recibir datos; saber es entenderlos cada cual. Ha quedado enquistada la instantaneidad, un consumismo acelerado de usar y tirar simples titulares, en lugar de asimilar lo importante de cada información en términos individuales o colectivos. La noción de reflexión se ha visto recubierta por un barniz de aburrimiento; la lentitud se ha visto ridiculizada.

La televisión no es intrínsecamente perversa, es fácilmente perversa. El matiz no resulta menor. La enorme distancia entre una cosa y otra es lo que establece el grado de civilización de cada sociedad, el equilibrio de cada momento entre la presión de los negocios y el interés colectivo que tienen que defender los representantes que han sido elegidos para hacerlo.

Esa novedad que vi nacer en los domicilios particulares se convirtió en el punto focal más absorbente de estos hogares, sin dejar de ejercer la misma fascinación y adicción. Y, en poco tiempo, ha generado negocios fabulosos y déficits públicos similares.

XAVIER FEBRÉS, "Los días vividos", El Periódico de Catalunya.

04. La tesis del autor sostiene que:

- A) La televisión es un medio de comunicación con menos arraigo que los actuales.
- B) A los jóvenes ya no les atrae la televisión como medio de entretenimiento.
- C) Las nuevas redes sociales han demostrado ser más amenas que la televisión.
- D) La perversidad de los programas televisivos ha contribuido al deterioro y alejamiento de los televidentes.
- E) La televisión es un medio de gran influencia, pero pronto a extinguirse.

05. Marque el argumento central del texto:

- A) La televisión está próxima a su fin debido a los formatos similares y carentes de reflexión y análisis crítico.
- B) El internet es un medio variado y mucho más rápido que la televisión a pesar de la proliferación de canales.
- C) Los canales televisivos no muestran amenidad ni calidad en su programación.
- D) La programación televisiva solo muestra la barbarie en la que vive el hombre.
- E) La televisión ya no causa novedad en los hogares.

06. El título más adecuado para el texto leído es:

- A) La caja boba B) Días felices C) La muerte de la televisión
D) La tecnología y la televisión E) Modernidad versus pretérito

07. Sobre la televisión, se puede afirmar que:

- A) La familia podía compartir muchos y mejores momentos en la calidez del hogar.
B) Ha apostado por un consumo de noticias avasallador que no da cabida al análisis crítico de los acontecimientos.
C) La información puede ser desmenuzada y comercializada para ser consumida rápidamente y esto permite un mayor aprendizaje.
D) Es el único medio de comunicación presente en todos los hogares del planeta.
E) Ha sucumbido ante la imponentia de las nuevas tecnologías de la comunicación.

08. En la frase: “La televisión no es intrínsecamente perversa, es fácilmente perversa”, se deduce que:

- A) Sus contenidos no tienen ningún valor moral.
B) Los temas son repetitivos y monótonos.
C) Su programación solo contiene temas triviales.
D) Es mala sin necesidad de hacer algún esfuerzo
E) Los televidentes le dan un valor subjetivo y no objetivo.

Texto 3

Aunque no contaba todavía treinta años, madame Gaillard ya tenía la vida a sus espaldas. Su aspecto exterior correspondía a su verdadera edad, pero al mismo tiempo aparentaba el doble, el triple y el céntuplo de sus años, es decir, parecía la momia de una jovencita. Interiormente, hacía mucho tiempo que estaba muerta. De niña había recibido de su padre un golpe en la frente con el atizador, justo encima del arranque de la nariz, y desde entonces carecía del sentido del olfato y de toda sensación de frío y calor humano, así como de cualquier pasión. Tras aquel único golpe, la ternura le fue tan ajena como la aversión, y la alegría tan extraña como la desesperanza. No sintió nada cuando más tarde cohabitó con un hombre y tampoco cuando parió a sus hijos. No lloró a los que se le murieron ni se alegró de los que le quedaron. Cuando su marido le pegaba, no se estremecía, y no experimentó ningún alivio cuando él murió del cólera en el Hotel- Dieu. Las dos únicas sensaciones que conocía eran un ligerísimo decaimiento cuando se aproximaba la jaqueca mensual y una ligerísima animación cuando desaparecía. Salvo en estos dos casos, aquella mujer muerta no sentía nada.

Por otra parte... o tal vez precisamente a causa de su total falta de emoción, madame Gaillard poseía un frío sentido del orden y de la justicia. No favorecía a

ninguno de sus pupilos, pero tampoco perjudicaba a ninguno. Les daba tres comidas al día y ni un bocado más. Cambiaba los pañales a los más pequeños tres veces diarias, pero sólo hasta que cumplían dos años. El que se ensuciaba los calzones a partir de entonces recibía en silencio una bofetada y una comida de menos. La mitad justa del dinero del hospedaje era para la manutención de los niños, la otra mitad se la quedaba ella. En tiempos de prosperidad no intentaba aumentar sus beneficios, pero en los difíciles no añadía ni un "sol", aunque se presentara un caso de vida o muerte. De otro modo el negocio no habría sido rentable para ella. Necesitaba el dinero y lo había calculado todo con exactitud. Quería disfrutar de una pensión en su vejez y además poseer lo suficiente para poder morir en su casa y no estirar la pata en el Hotel-Dieu, como su marido. La muerte de éste la había dejado fría, pero le horrorizaba morir en público junto a centenares de personas desconocidas. Quería poder pagarse una muerte privada y para ella necesitaba todo el margen del dinero del hospedaje. Era cierto que algunos inviernos se le morían tres o cuatro de las dos docenas de pequeños pupilos, pero aun así su porcentaje era mucho menor que el de la mayoría de otras madres adoptivas, para no hablar de las grandes inclusas estatales o religiosas, donde solían morir nueve de cada diez niños. Claro que era muy fácil reemplazarlos. París producía anualmente más de diez mil niños abandonados, bastardos y huérfanos, así que las bajas apenas se notaban.

El Perfume – Patrick Suskind

09. Marque el ejemplo que guarda similitud con la problemática central de la historia

- A) Los organismos no gubernamentales de protección a las mujeres maltratadas.
- B) Los actuales centros de protección al adulto mayor en situación de abandono.
- C) La protección que brinda el Estado a los niños de las zonas marginales.
- D) Las presentes guarderías y su incidencia en la muerte de los infantes.
- E) La actitud del gobierno ante la problemática social existente.

10. Podemos deducir que madame Gaillard padecía de:

- A) insensibilidad primaria
- B) un trastorno psicossomático
- C) desórdenes neuromusculares
- D) hipoalgesia
- E) alexitimia

11. ¿Cuál es el propósito del autor?

- A) Mostrar la indiferencia social existente en aquella época.
- B) Denunciar el carácter despota y cruel de las progenitoras francesas.

- C) Señalar que los maltratos infantiles pueden degenerar en trastornos irreversibles.
- D) Satirizar la labor del gobierno francés mostrando su insensibilidad.
- E) Hacernos reflexionar sobre la importancia de la paternidad responsable.

12. Por lo leído, se puede inferir que los niños procedentes de estos centros:

- I. Logran sobrevivir.
- II. Pueden aprender un oficio.
- III. Son seres con algunos problemas psicosociales.
- IV. Forman hogares sólidos y con valores.

- A) Solo I, II y III
- B) II, III y IV
- C) Solo II y III
- D) Solo I y IV
- E) Solo II y IV

13. Marque la afirmación incompatible con lo expuesto en el texto:

- A) Madame Gaillard tenía muy claro su futuro.
- B) Los niños abandonados tenían raciones de alimentos.
- C) Existía un gran número de niños abandonados en aquella época.
- D) Madame Gaillard le tenía temor a la gente.
- E) Existían refugios de religiosas que estaban en peores condiciones que las de madame Gaillard.

TEXTO DISCONTINUO

Texto 4

Impacto ecológico de los incendios forestales

En las labores para la extinción de incendios forestales se usan sustancias tensioactivas que contienen flúor, que pueden ocasionar daños serios al medio ambiente, provocar cambios irreversibles en genes animales y destruir la capa de ozono de la Tierra

Emisiones de una hectárea de bosque en llamas:
de 80 a 100 t. de partículas en suspensión
de 10 a 12 t. de masas gaseosas como:
 • monóxido de carbono
 • óxidos de azufre
 • óxidos de nitrógeno

Incendios forestales provocan la proliferación de insectos nocivos y hongos nocivos

Incendios forestales empeoran las condiciones

A consecuencia de los incendios forestales muchos animales mueren, otros abandonan el lugar siniestrado en búsqueda de otras áreas de alimentación

Especies de árboles más vulnerables a los incendios

Roble, Tilo, Fresno, Abeto

© 2010

14. Se desprende según la figura, que una de las consecuencias más graves de los incendios forestales radica en que:

- A) Estos se producen sin razones previsibles y ocasionan una grave pérdida de especies.
- B) Destruyen la biodiversidad, contaminan el agua y la atmósfera y pueden llegar a producir desertificación.
- C) Los más afectados son los animales que pierden su hábitat.
- D) Las emisiones de gas que se producen en estos casos son letales para el hombre.
- E) La pérdida de valiosas especies arbóreas y la contaminación atmosférica que se produce en toda la zona siniestrada.

15. Según el texto, se deduce que:

- A) Existe una gran cantidad de monóxido de carbono.
- B) Todos los animales huyen buscando refugio.
- C) Existen algunas especies arbóreas vulnerables a los incendios.
- D) La biodiversidad de la zona sufre cambios estructurales y de composición.
- E) Existen insectos y hongos inicuos que proliferan en estos casos.

16. ¿Qué opinas sobre las sustancias tensoactivas empleadas para sofocar los incendios?

- A) Vitales para sofocar todo tipo de incendios.
- B) Peligrosas por el desconocimiento sobre su manejo.
- C) Sus componentes son tan dañinos como el mismo incendio.
- D) Deberían estar vetadas ya que dañan a los animales.
- E) Que existe ignorancia sobre sus bondades.

17. Sobre los incendios forestales, marque las opciones que son verdaderas:

- I. Existe la presencia de una serie de gases nocivos.
- II. El abeto puede actuar como elemento inflamable
- III. Pueden hallarse hongos e insectos

Son verdaderas

- A) I, II y III
- B) I y II
- C) I y III
- D) Solo I
- E) Solo II

18. Según la infografía, se puede inferir que la finalidad de una sustancia tensoactiva es:

- A) evitar la emisión de gases tóxicos a la atmósfera
- B) las moléculas de agua deben adherirse al combustible
- C) crear una capa que impida que el agua penetre al combustible
- D) provocar un anclaje para evitar que se formen gotas de agua
- E) producir una tensión activa

Anexo 3

Sesión: Seamos observadores II

BBC Mundo

Cómo Perú atacó la desnutrición crónica en niños y se convirtió en un ejemplo mundial según la Fundación Bill y Melinda Gates

Redacción BBC Mundo

25 septiembre 2017

La desnutrición infantil es "una de las medidas más poderosas, pero más complejas en salud global", reconocen Bill y Melinda Gates en el primer informe anual sobre "progreso extraordinario" en pobreza y enfermedad alrededor del mundo.

Por eso es que "la historia de Perú es impresionante", afirma el matrimonio de filántropos.

Y no es para menos: el país redujo la tasa de desnutrición crónica entre los niños menores de 5 años de 28% a 13% entre 2006 y 2016.

Cómo Perú deslumbró al mundo al reducir más de 50% de la pobreza en 10 años

Este progreso "sorprendente" posicionó a Perú como uno de los tan sólo seis ejemplos destacados en el informe "Las historias detrás de los datos" publicado este mes por la Fundación Bill y Melinda Gates.

Su objetivo es comenzar a hacer estos reportes todos los años para presentar ante la Asamblea General de Naciones Unidas, tal como hicieron la semana pasada en un evento que contó con figuras como el expresidente de Estados Unidos, Barack Obama, y la premio Nobel de la paz Malala Yousafzai.

Pero no sólo los Gates han reconocido el trabajo sostenido de Perú en este tema.

Organismos internacionales como Unicef y el Banco Mundial también han destacado la labor del país que en 2005 tenía una de las tasas de desnutrición crónica más altas de América Latina.

¿Cómo hizo Perú para lograr un cambio tan importante en tan sólo 10 años?

"Asesino silencioso"

"El retraso en el crecimiento es un asesino silencioso. Priva a los niños de su derecho a crecer, desarrollarse y prosperar", escribe el presidente del Banco Mundial, Jim Yong Kim, en el informe "Dando la talla" elaborado este año por la organización.

"Hoy en día arrebató a 156 millones de niños de todo el mundo la oportunidad de alcanzar su pleno potencial, condenándolos a una vida de pobreza y exclusión desde antes de cumplir los 5 años", agrega.

El problema del retraso en el crecimiento no es la estatura en sí, sino que también se traduce en una reducción del desarrollo físico, cognitivo y emocional.

Shawn K. Baker, director de Nutrición de la Fundación Bill y Melinda Gates explica a BBC Mundo: "Esto socava el futuro del niño, el futuro de la familia y el futuro de la nación".

Y cita al presidente del Banco Africano de Desarrollo, Akin Adesina: "Niños con retraso en el crecimiento hoy, significan economías con retraso en el crecimiento mañana".

Se trata de un fenómeno "complejo porque es causado por múltiples factores acumulados a lo largo de un período de tiempo: desde la salud de la madre a la dieta del niño, el historial de enfermedades y el ambiente", afirman Bill y Melinda Gates.

Por si esto fuera poco, no hay una sola forma de atacar el problema.

Perú encontró su propio método basado en evidencia científica y combinando esfuerzos de la sociedad civil y el gobierno.

La campaña presidencial de 2006

Durante la elección presidencial de 2006, un grupo de organizaciones civiles y organismos internacionales consiguieron que los candidatos firmaran el llamado "Compromiso 5x5x5": reducir el retraso del crecimiento entre los niños menores de 5 años, en 5 puntos porcentuales, en 5 años.

En el reporte de la fundación Gates, Milo Stanojevich, director nacional de la ONG CARE Perú, explica que Alan García terminó siendo elegido como presidente y no sólo cumplió con su palabra, sino que se comprometió a bajar este indicador al 9%. Y cumplió.

"Sabíamos que era esencial tener el compromiso de la más alta esfera política, más inversión en nutrición y una estrategia que coordinara las intervenciones a lo largo de los ministerios y diferentes niveles de gobierno", escribe Stanojevich.

Desde entonces, el tema ha estado en cada una de las tres elecciones nacionales, convirtiéndose en política de Estado.

"Nadie va a oponerse a iniciativas por los niños cuando las soluciones están demostradas y son asequibles", afirma Ariela Luna, viceministra de Políticas y Evaluación Social del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social de Perú durante el gobierno del presidente Ollanta Humala, en el reporte de los Gates.

El actual gobierno del presidente Pedro Pablo Kuczynski, por ejemplo, se ha

propuesto reducir la desnutrición crónica infantil a 6,4% para 2021.

Con ese objetivo en abril creó el Plan Nacional de Lucha contra la Desnutrición Crónica y la Anemia 2017-2021, ya elogiado por Unicef.

No sólo es bajito

"Los padres peruanos a menudo creían que sus hijos estaban creciendo con normalidad, cuando en realidad no era así, o que la baja estatura de sus niños era hereditaria", explica el informe del Banco Mundial.

La primera gran campaña para educar a los padres fue un video divulgado entre 2007 y 2008 que daba ciertos parámetros sencillos de comprender sobre lo que implica que un niño crezca a un ritmo saludable.

Por ejemplo, se explicaba que si el diámetro de la cabeza de un niño medía menos de 80 centímetros al cumplir 2 años, entonces sufría desnutrición crónica.

"El énfasis del video en el impacto que genera la desnutrición en el cerebro del niño conmocionó a muchos miembros de toda la sociedad peruana", dice el reporte.

La mayor conciencia fomentó no sólo una mejor alimentación en las embarazadas y los niños, sino que también impulsó los controles pediátricos y vacunaciones para los más pequeños.

[...]

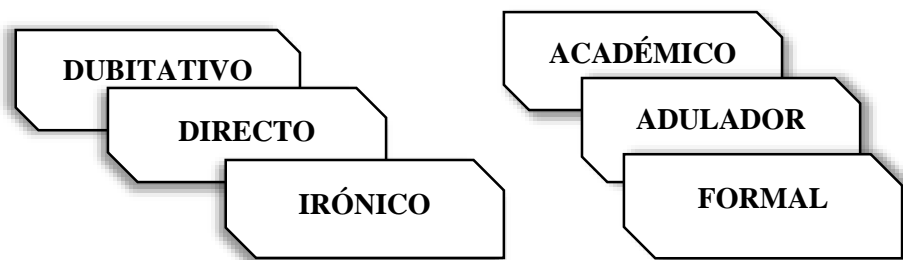
En el reporte, Bill y Melinda Gates afirman: "Perú demostró que el retraso en el crecimiento es un problema solucionable cuando los líderes están comprometidos a seguir las evidencias".

Cómo Perú atacó la desnutrición crónica en niños y se convirtió en un ejemplo mundial según la fundación Bill y Melinda Gates. (25 de setiembre de 2017). *BBC Mundo*. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-41320045>

1. Subraye en el texto las diferentes voces que intervienen en la construcción del discurso.

2. Reflexione por escrito qué función cumple cada una de esas voces en el desarrollo de este texto en particular:

3. De la siguiente lista de adjetivos, señale cuáles caracterizarían al enunciador del texto, de acuerdo con la impresión que le haya dado el texto:



4. Marque con un check el lector para quien está destinado el texto leído:

- Un investigador con experiencia en nutrición
- Un investigador sin experiencia en nutrición
- Un estudiante sin experiencia en nutrición
- Un estudiante con experiencia en nutrición
- Un profesor de Metodología de la investigación
- Un asesor de proyectos de grado
- Un evaluador de proyectos de grado
- Un profesional de ciertas áreas del saber específicas
- Un profesional de cualquier área del saber

5. Marque con un check los presupuestos (suposiciones) que se pueden inferir sobre el autor:

___ Tiene experiencia en investigaciones de diversa temática.

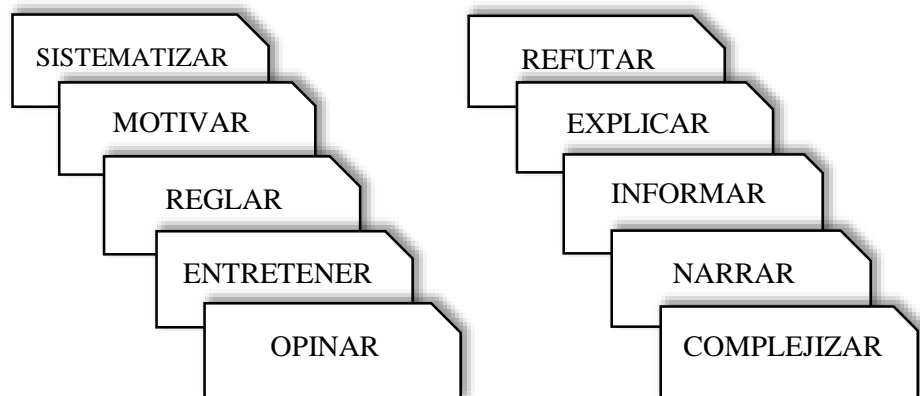
___ Maneja una posición neutral frente a los temas que expone.

___ Es una autoridad académica inclinado hacia la acción social.

___ Pretende llegar a lectores especializados a través de una temática comprensible.

___ Pretende llegar a lectores jóvenes a través del énfasis en aspectos concretos

6. De la siguiente lista de verbos, señale cuáles guardan relación más directa con los propósitos principales del autor en este texto:



7. Desde el punto de vista del autor, es posible inferir que:

___ El temor de los estudiantes a la investigación es no poder comprender el texto leído.

___ Evita usar un lenguaje abstruso para incentivar la comprensión textual.

___ La lectura científica requiere de una visión amplia y aceptación de los elementos.

___ El investigador debe actuar y garantizar la objetividad de su trabajo.

8. Complete el siguiente cuadro, teniendo como base la información brindada por el texto.

ENUNCIADOR (autor)	LO REFERIDO (texto)	ENUNCIATARIO (lector)
<p>1. ¿Qué voz o voces enuncian?</p>	<p>1. Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué adjetivos se puede caracterizar el contenido?</p>	<p>1. ¿Para qué voz o voces se enuncia?</p>
<p>2. ¿Cuál es la intención del autor?</p>	<p>2. ¿Qué tipo de organización textual predomina?</p>	<p>2. ¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar este texto?</p>
<p>3. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor?</p>	<p>INTERACCIÓN</p>	

Fuente: La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la Educación Superior. 2010.

Anexo 4

Tabla de operacionalización de la variable 1: Estrategias inferenciales

Dimensiones	indicadores	ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Inferencias enunciativas	Identifica el género discursivo al que pertenece el texto. Reconoce la intención y el punto de vista del enunciador.	4	18 – 16	Alto
		8	15 – 13	Medio
		11	12 - 9	Bajo
Inferencias de recuperación léxica	Deduce el significado de términos o frases de un determinado contexto.	2	18 – 16	Alto
		10	15 – 13	Medio
			12 - 9	Bajo
Inferencias léxicas y referenciales	Infiere la relación existente entre los enunciados de un texto.	3	18 – 16	Alto
		12	15 – 13	Medio
		18	12 - 9	Bajo
Inferencias macroestructurales	Ubica las ideas principales en un texto.	1	18 – 16	Alto
		5	15 – 13	Medio
		6	12 - 9	Bajo
		9		
		13		
		15		
		17		
Inferencias superestructurales	Ordena un texto de acuerdo con la superestructura textual.	7	18 – 16	Alto
		14	15 – 13	Medio
		16	12 - 9	Bajo

Anexo 5

*Tabla de operacionalización de la variable 2: **Comprensión lectora***

Dimensiones	indicadores	ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Nivel Literal	Identifica ideas principales, establece relaciones entre el título y el texto, formula relaciones, compara y analiza la temática de un texto.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 14, 17	18 – 16	Alto
			15 – 13	Medio
			12 - 9	Bajo
Nivel Inferencial	Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto, identifica los enunciados o aseveraciones, analiza la información novedosa, deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto, y realiza deducciones múltiples y comparaciones detalladas y precisas para determinar el propósito global del texto.	3, 8, 10, 12, 13, 15, 18	18 – 16	Alto
			15 – 13	Medio
			12 - 9	Bajo
Nivel Crítico	Emite juicios propios a partir del texto, establecer premisas a partir del contenido del texto, así como establecer relaciones analógicas entre el contenido de los textos y sucesos externos.	9, 11, 16	18 – 16	Alto
			15 – 13	Medio
			12 - 9	Bajo

Anexo 6

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: NIVEL DE ESTRATEGIAS INFERENCIALES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Inferencias enunciativas	Si	No	Si	No	Si	No	
6	La tesis del autor sostiene que:							
10	En la frase: “La televisión no es intrínsecamente perversa, es fácilmente perversa”, se deduce que:							
13	¿Cuál es el propósito del autor?							
	DIMENSIÓN 2: Inferencias de recuperación léxica	Si	No	Si	No	Si	No	
3	¿Qué significa en el texto la palabra “ciñen”?							
12	Por los síntomas de madame Gaillard podemos deducir que padecía de:							
	DIMENSIÓN 3: Inferencias léxicas y referenciales	Si	No	Si	No	Si	No	
2	En relación “al enfermar” marque el enunciado que no es compatible con el texto:							
4	Del texto se deduce que:							
5	Del texto se infiere que las investigaciones fenomenológicas permiten:							
14	Por lo leído se puede inferir que los niños procedentes de estos centros:							
20	Según la infografía, se puede inferir que la finalidad de una sustancia tensoactiva es:							
	DIMENSIÓN 4 : Inferencias macroestructurales	Si	No	Si	No	Si	No	
1	¿Cuál es el tema central del párrafo leído?							
7	Marque el argumento central del texto:							
8	El título más acorde con el texto sería:							

Anexo 7

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Nivel literal	Si	No	Si	No	Si	No	
1	¿Cuál es el tema central del párrafo leído?							
3	¿Qué significa en el texto la palabra “ciñen”?							
6	La tesis del autor sostiene que:							
7	Marque el argumento central del texto:							
8	El título más acorde con el texto sería:							
9	Sobre la televisión se afirma que:							
16	Según la figura se desprende que una de las consecuencias más graves de los incendios forestales radica en que:							
19	Sobre los incendios forestales se afirma que:							
	DIMENSIÓN 2: Nivel inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
2	En relación “al enfermar” marque el enunciado que no es compatible con el texto:							
4	Del texto se deduce que:							

5	Del texto se infiere que las investigaciones fenomenológicas permiten:							
10	En la frase: “La televisión no es intrínsecamente perversa, es fácilmente perversa”, se deduce que:							
12	Por los síntomas de madame Gaillard podemos deducir que padecía de:							
14	Por lo leído se puede inferir que los niños procedentes de estos centros:							
15	Marque la afirmación incompatible con lo expuesto en el texto:							
17	Por el texto se deduce que:							
20	Según la infografía, se puede inferir que la finalidad de una sustancia tensoactiva es:							
	DIMENSIÓN 3: Nivel crítico	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Lo sucedido en la historia central del texto se podría comparar con:							
13	¿Cuál es el propósito del autor?							
18	¿Qué te parecen las sustancias tensoactivas empleadas para sofocar los incendios?							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

.....de.....del 20.....

Apellidos y nombres del juez evaluador:

.....DNI:.....

Especialidad del

evaluador:.....

Firma

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo 8

TALLER DE ESTRATEGIAS INFERENCIALES					
Nombre del taller: APRENDIENDO A INFERENCIAR					
Sesiones	Nombre de la sesión	Contenido Temático	Secuencia didáctica del taller	Estrategias/ técnicas	Recursos
1era	Iniciando la aventura	En la primera sesión se dará la bienvenida a los participantes y una explicación del trabajo a realizar; así como una presentación conjunta de los estudiantes. Luego se procederá a la evaluación del pre test			
2da y 3era	Seamos observadores	Inferencias enunciativas	1. Explicación Introductoria. 2. Desarrollo de ejercicios.	- Preguntas - Observación - Autopreguntas - Resumen - Ilustraciones - Analogías	Multimedia Ecran
4ta y 5ta	Recuperando términos	Inferencias de recuperación léxica I Inferencias de recuperación léxica II	3. Socialización general. 4. Resumen	- Preguntas - Pistas o claves tipográficas y discursivas. - Uso de estructuras textuales. - Resúmenes - Analogías	Retroproyector Material escrito (prácticas) Papelotes

6ta y 7ma	Descubriendo pistas	Inferencias léxicas y referenciales I Inferencias léxicas y referenciales II	5. Proyección del trabajo realizado. Los talleres conservan los presupuestos didácticos de la mediación y el aprendizaje colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Pistas o claves tipográficas y discursivas. - Uso de estructuras textuales. - Analogías - Repetición. - Subrayado - palabras clave - Parafraseo - Elaboración conceptual - Redes semánticas - Seguimiento de pistas 	Fichas Gráficos USB
8va y 9na	Descubriendo lo vital	Inferencias macroestructurales I Inferencias macroestructurales II		<ul style="list-style-type: none"> - Uso de estructuras textuales. - Síntesis - Pistas o claves tipográficas y discursivas. - Búsqueda directa - Analogías - Uso de categorías - mapas conceptuales - Discusión 	

10ma y 11ava	Identificando secuencias	Inferencias superestructurales I Inferencias superestructurales II		<ul style="list-style-type: none"> - Pistas tipográficas - Resúmenes - Organizadores previos - Analogías Mapas conceptuales y redes semánticas <ul style="list-style-type: none"> - Uso de estructuras textuales - Elaboración conceptual 	
12ava	Terminando la aventura	En esta última sesión en primer lugar se procederá a tomar la evaluación del pos test para luego dar por terminado el taller con el agradecimiento respectivo y un pequeño compartir.			