



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estrategias metacognitivas de lectura del nivel
inferencial en la comprensión de textos argumentativos**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia en el Nivel Superior

AUTOR

Julio Henry GUERRERO GELDRES

ASESOR

Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

703



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
 Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 UNIDAD DE POSGRADO

14
2161

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR EL GRADUANDO DON JULIO HENRY GUERRERO GELDRES PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

En la ciudad de Lima, a los 07 días del mes de marzo de 2017, siendo las 11:00 a.m. se reunió en acto público en la Sala de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Presidente), Mg. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ (Asesor), Dr. MIGUEL INGA ARIAS (Jurado Informante), Dra. NATALIA RODRÍGUEZ DEL SOLAR (Jurado Informante) y Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Miembro del Jurado) para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA DEL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**, que presenta Don **JULIO HENRY GUERRERO GELDRES**, para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia en el Nivel Superior.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Mg. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ (Asesor), Dr. MIGUEL INGA ARIAS (Jurado Informante) y Dra. NATALIA RODRÍGUEZ DEL SOLAR (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

APROBADO (14)

Como testimonio del acto que culminó a las 11.50 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Don **JULIO HENRY GUERRERO GELDRES**, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia en el Nivel Superior.

Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA
Presidente

Mg. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ
Asesor

Dr. MIGUEL INGA ARIAS
Jurado Informante

Dra. NATALIA RODRÍGUEZ DEL SOLAR
Jurado Informante

Dr. ADÁN ESTELA ESTELA
Miembro del Jurado

Dedicatoria

El presente trabajo se lo dedico a mi abuela y segunda madre EULALIA TAMAYO TORIBIO, a mi madre GLADYS GELDRES TAMAYO, a mi padre JOSÉ ESAÚ GUERRERO, a mi hermano JOSÉ ESAÚ GUERRERO y a mi esposa AÍDA ROCÍO LIANQUE BOLAÑOS y a mi hija ARIANA NICOLE.

Por el apoyo y comprensión incondicional.

Agradecimiento

El presente trabajo de investigación, no es tan solo el fruto del esfuerzo del autor; sino es producto de colaboración desinteresada de otras personas las cuales lo han hecho posible.

Mi más sincero agradecimiento a la Unidad de Posgrado, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; institución que me ha hecho posible a través del Programa de Maestría en Docencia Universitaria desarrollar aún más mis actitudes y capacidades como docente. A los catedráticos de dicho programa académico por sus orientaciones y enseñanzas; al Magíster Jorge Leoncio Rivera Muñoz, mi asesor de tesis, quien tuvo la gentileza de seguir paso a paso conmigo la estructuración, desarrollo y culminación de la presente investigación.

También agradezco sinceramente al Doctor Kenneth Delgado Santa Gadea, así como también al Dr. Miguel Gerardo Inga Arias por su motivación para que pueda alcanzar el tan anhelado grado académico.

Por último, deseo también expresar mi agradecimiento a las autoridades de la Universidad Alas Peruanas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales y en especial al Director de la Escuela Académico Profesional de Administración y Negocios Internacionales, Raúl Cabrejos Burga, quien ha permitido la realización la parte experimental y aplicativa del presente trabajo en dicha institución.

A todos ellos muchas gracias.

EL AUTOR

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Índice de Tablas.....	vii
Índice de gráficos.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducciónxi
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	13
1.1 Situación Problemática	13
1.2 Formulación del problema.....	15
1.2.1 Problema general	15
1.2.2 problemas específicos.....	15
1.3 Justificación teórica.....	16
1.4 Justificación practica	16
1.5 Objetivos.....	18
1.5.1 Objetivo general	18
1.5.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	19
2.1. Marco filosófico o epistemológico de la de la investigación	19
2.2. Antecedentes de investigación	23
2.3. Bases teóricas	28
2.3.1 La lectura.....	28
2.3.1.1Tipos de lectura	30
2.3.2 La cognición y metacognición	41
2.3.2.1 La cognición.....	41
2.3.2.2 La metacognición.....	43
2.3.3 Estrategias metacognitivas.....	45
2.3.3.1 Clasificación de las estrategias.....	45
2.3.3.2 Teorías metacognitivas.....	47

2.3.3.3 Dimensiones de las Estrategias Metacognitivas.	54
2.3.3.4 Estrategias para el desarrollo de la comprensión Lectora	60
2.3.4 Nivel Inferencial de la Comprensión lectora.....	76
2.3.4.1 Comprensión lectora.....	76
2.3.4.2 Niveles de comprensión lectora	78
2.3.4.3 Comprensión inferencial.....	79
2.3.5 El texto	92
2.3.5.1 Elementos estructurales dentro del texto.....	92
2.3.5.1.1 La microestructura de un texto.....	93
2.3.5.1.2 La macroestructura de un texto.....	98
2.3.5.1.3 La superestructura de un texto.	103
2.3.5.2 Tipos de texto	109
2.3.5.2.1 Textos discontinuos	109
2.3.5.2.2 Textos continuos	110
 CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	 119
3.1. Hipótesis	119
3.1.1 Hipótesis general	119
3.1.2 Hipótesis específicas	119
3.2. Variables.....	120
3.2.1 Variable independiente	120
3.2.1.1 Definición conceptual de estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial	120
3.2.1.2 Definición operacional de estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial	120
3.2.2 Variable dependiente	121
3.2.2.1 Definición conceptual de comprensión de textos argumentativos.....	121
3.2.2.2 Definición operacional de comprensión de textos argumentativo.....	121
3.3 Metodología	121
3.3.1 Tipo de investigación	121
3.3.2 Nivel de investigación	122

3.4 Método de investigación	122
3.5 Diseño de investigación	122
3.6 Población y muestra	122
3.6.1 Población	122
3.6.2 Muestra	123
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	123
3.7.1 Técnica	123
3.7.2 Instrumento	124
3.8 Técnicas de análisis de datos	124
3.8.1 Prueba de confiabilidad del instrumento que mide las dos Variables	124
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	128
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	128
4.2. Pruebas de hipótesis	131
4.2.1 Evaluación de la normalidad de la variable dependiente	131
4.3. Presentación de resultados.....	138
 CONCLUSIONES	 144
RECOMENDACIONES.....	146
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 148
ANEXOS	154

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1: <i>Prueba de la independencia entre las estrategias metacognitivas de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</i>	132
Tabla 2: <i>Prueba de la independencia entre las estrategias de planificación de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer Ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</i>	133
Tabla 3: <i>Prueba de la independencia entre las estrategias de supervisión de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</i>	134
Tabla 4: <i>Prueba de la independencia entre las estrategias de evaluación de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer Ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</i>	136
Tabla 5: <i>Prueba de la independencia entre las estrategias de autorregulación de lectura y el nivel inferencial de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer Ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</i>	137

Índice de Gráficos

		Pág.
Gráfico N° 01	Sexo	138
Gráfico N° 02	Colegio	139
Gráfico N° 03	<i>Estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial y comprensión de textos argumentativos.</i>	140
Gráfico N° 04	<i>Estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y comprensión de textos argumentativos.</i>	141
Gráfico N° 05	<i>Estrategias de evaluación de nivel inferencial de lectura y comprensión de textos argumentativos</i>	142
Gráfico N° 06	<i>Estrategias de autorregulación de lectura de nivel inferencial y comprensión de textos argumentativos</i>	143

Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue: Establecer si existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

Considerando la hipótesis que las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial se relacionan con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

El tipo de investigación fue básica de diseño no experimental, de corte transversal. Se trabajó con una población de 290 estudiantes tomando una muestra no probabilística de 100 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

La investigación se desarrolló en el segundo semestre del año académico 2014, cuyos datos se procesaron mediante el programa SPSS 21, y se analizaron mediante la estadística descriptiva de frecuencia porcentual y por estadística inferencial, en base a lo cual y al marco teórico se realiza la discusión respectiva; determinándose que las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente a nivel inferencial en textos argumentativos.

Palabras claves:

Estrategias metacognitivas, comprensión lectora, nivel inferencial, textos argumentativos.

Abstract

The overall objective of this research was: To assess the extent influence metacognitive reading strategies in the inferential reading comprehension level of argumentative texts for students of junior school management and international business, belonging to the Faculty of Science business, UAP 2014.

Considering the hypothesis that metacognitive reading strategies influence significantly in the inferential level argumentative texts for students of junior school management and international business, belonging to the faculty of business studies, UAP 2014.

The research was applied and explanatory level. We worked with a non-probabilistic design. We worked with a population of 290 students taking a nonrandom sample of 100 undergraduate students from the School of Management and International Business, belonging to the faculty of business studies, UAP 2014.

The research was conducted in the second semester of the academic year 2014, the data were processed using SPSS 21 program, and analyzed by descriptive statistics of percentage frequency and inferential statistics, based on which and the theoretical framework is made the respective discussion; determined that metacognitive strategies for reading comprehension significantly influence inferential level in argumentative texts.

Keywords:

Metacognitive strategies, reading comprehension, inferential level, argumentative texts

Introducción

La presente investigación tiene su punto de partida en la constante preocupación, a lo largo de nuestra experiencia profesional como docentes en el área de Comunicación, por la importancia que se debe dar a la utilización de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, sobre todo en el nivel superior, sabiendo que la aplicación de estas son indispensables para la adquisición significativa de los aprendizajes.

De tal manera, que la comprensión lectora se constituye en una actividad cognitiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Se considera que es una actividad cognitiva porque durante el proceso y desarrollo de una lectura el lector no realiza simplemente como una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento, sino que el lector trata de comprender un determinado texto en su trasfondo. Por lo que somos conscientes que se debe aplicar y ayudar a desarrollar las diferentes estrategias metacognitivas para incentivarlas como parte de los hábitos de lectura y de estudio en los alumnos para que puedan aplicarlas en los diferentes niveles de comprensión de textos (literal, inferencial y crítica), creemos ciertamente que esto será posible cuando los docentes también utilicen metodologías y estrategias adecuadas que les puedan permitir el desarrollo de sus potencialidades lectoras.

En ese sentido, la utilización de estrategias metacognitivas durante la lectura de los diferentes textos especialmente argumentativos influirá en la comprensión lectora y coadyuvará a mejorar su rendimiento académico de manera positiva. Por tanto, en nuestras indagaciones bibliográficas y las permanentes constataciones con la realidad que hemos observado, nos han conducido a sistematizar los puntos de vista sobre alternativas de solución a

uno de los problemas más relevantes dentro de la formación del lector o estudiante dentro de la educación superior.

La presente investigación para su mayor entendimiento se ha dividido en 6 capítulos los cuales son los siguientes:

Capítulo 1 Se presenta la situación problemática actual de las variables a estudiar. Además, formulamos aspectos concernientes al problema, los objetivos, la justificación de nuestra investigación y las limitaciones que se nos presentó durante el desarrollo de la investigación.

Capítulo 2 Contiene el marco teórico que a través de definiciones y distintas teorías fundamentan el valor semántico de las variables, los antecedentes de la investigación, la lectura, comprensión lectora, estrategias cognitivas y metacognitivas, la importancia de su aplicación durante la lectura de diferentes textos y el nivel inferencial de textos argumentativos.

Capítulo 3 Presenta el marco metodológico, explicando las hipótesis, variables de la investigación, sus indicadores, la metodología donde se encuentran el tipo de estudio, el diseño, la población y muestra de estudio, el método de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y por último el método de análisis de datos.

Capítulo 4 Consignamos los resultados obtenidos, la descripción y la discusión, haciendo uso de las técnicas estadísticas y gráficos estadísticos, así como la interpretación respectiva; de la misma forma a continuación, exponemos las conclusiones y recomendaciones de la investigación sustentada en los objetivos propuestos.

Y finalmente las fuentes que han servido de aval para el presente estudio integradas por las referencias bibliográficas que se redactaron en función al estilo APA 6° edición; así como los anexos correspondientes.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación Problemática

La actual situación educacional de nuestro país con respecto a la educación básica regular ha sido cuestionada debido a los resultados de las últimas evaluaciones internacionales creadas por la UNESCO denominadas PISA; la cual toma como criterios de evaluación las áreas lógico matemática y comprensión lectora. Ante esto, nuestro país viene participando en dicha prueba desde el 2000 hasta la actualidad (2014), dicha evaluación muestra una enorme brecha entre los resultados alcanzados de manera ínfima, con los que hubiésemos querido alcanzar, a comparación de otros países de Latino América por lo que aquello se ha convertido en una preocupación bastante notoria para la comunidad escolar e inclusive universitaria, debido a que los estudiantes que egresan de las aulas escolares, tomando en cuenta el segundo aspecto de la evaluación anteriormente mencionada, no muestran una comprensión cabal de lo que leen y eso se debe a que quizás no continúan, después de haber concluido en nivel pre-escolar y primaria, con el debido refuerzo en pos de un mejor proceso lector en los siguientes niveles de la educación básica regular (secundaria).

Es por esta razón, que algunos de los ingresantes a la mayoría de las casas superiores de estudio tienen grandes dificultades en la adquisición de los nuevos conocimientos referidos a sus carreras, ya que estos se muestran por lo general en textos cuya índole puede ser diversa (textos descriptivos, textos literarios, textos expositivos y argumentativos o como textos discontinuos (mapas, tablas, infografías y afiches) ;pero de toda esta variedad, el problema se registra mayormente en la comprensión de textos de tipo argumentativo, debido a que en alguna forma requieren la aplicación de un mayor análisis y capacidad inferencial; así como también del conocimiento y la determinación del tipo de estrategia más adecuada para entenderlos. Por otro lado, a esto se suma el hecho de que los estudiantes en

ciertos casos, registran muchas dificultades en el momento de inferir las jerarquías semánticas o macroestructurales y microestructurales de este tipo de texto (ideas principales y secundarias). Y es que cuando hablamos de esta capacidad tan importante como lo es la inferencia y el conocimiento de estrategias para comprender un texto es algo que todo estudiante, sobre todo los egresados de los distintos centros educativos escolares, se supone ya deberían conocer y desarrollar. Inclusive dichas estrategias no solo deben ser impartidas en los distintos niveles de la Educación Básica Regular (EBR), sino a lo largo de la educación superior. Según Gonzales “hay formas de mejorar la comprensión lectora en los cursos superiores y es necesario hacerse cargo de ello. Sacarse de una vez de la cabeza la idea de que esto es solo la tarea de los docentes de pre-escolar y de los primeros grados. Esto es tarea de todos” (2008, p.12).

Por otro lado, se puede decir que los estudiantes egresados de colegios, no solo deberían poseer cierto bagaje de conocimientos que les permita incorporar los nuevos saberes a los que ya tienen; sino que también, pueden mostrar un nivel de inferencia mucho más óptimo, con el cual podrían iniciar sus estudios superiores. En otras palabras, todo estudiante ingresante a las aulas universitarias se supone que posee un mayor desarrollo en su capacidad inferencial como para permitirle comprender cualquier tipo de texto sobre todo los de tipo argumentativo.

Es por esta razón y en vista de la importancia de los demás aspectos ya expuestos, es que se puede hacer referencia a lo que se está suscitando en la Facultad de Ciencias Empresariales de la UAP, muy en especial con el caso de los ingresantes a la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, cuyos alumnos presentan aparentemente una gran deficiencia en la comprensión de lo que leen, deduciéndose con ello de que no han desarrollado una adecuada capacidad inferencial de comprensión de los textos; sobre todo de aquellos que en el ámbito universitario y de su carrera podrían ser de

carácter expositivo o argumentativo, siendo por esta razón importante que para este segundo caso, que dichos alumnos se asume que tienen un correcto dominio de la comprensión de este tipo de textos ya que es el que demanda un mayor rigor de análisis y en alguna forma un mayor esfuerzo en cuanto a la determinación de las ideas referidas por el autor quien las inserta así como un pertinente conocimiento y manejo de las estrategias metacognitivas . Por lo tanto, el presente trabajo de investigación va a dilucidar, si existe relación entre las estrategias Metacognitivas del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos que poseen dichos alumnos. En base a lo expuesto es que surge la referida interrogante de investigación.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?

1.2.2 Problemas específicos

- A. ¿Cómo se relacionan las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?
- B. ¿De qué manera se relacionan las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?

- C. ¿Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?
- D. ¿Cómo se relacionan las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?

1.3. Justificación teórica

Desde una perspectiva teórica, la realización de este estudio se basa en la teoría cognitivista, la cual consiste en resaltar la importancia que tienen los procesos cognitivos denominados: lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas; todos ellos considerados como factores decisivos en el aprendizaje del ser humano. Por otra parte, dentro de este contexto, la psicología cognitiva reconoce a la metacognición como un proceso que busca el control y la regulación de los anteriormente mencionados; para así en alguna forma garantizar el aprendizaje de una información, en este caso escrita. Por este motivo, la presente investigación pretende aportar en alguna manera otro punto de vista con respecto a este proceso y su vínculo con la capacidad inferencial la cual se muestra al momento de realizarse la lectura de cualquier tipo de texto, sobre todo si este tiene un nivel de complejidad relevante como es el caso de un texto argumentativo.

1.4. Justificación práctica

La función básica de la comprensión lectora en la educación secundaria; es saber comprender para aprender contenidos. En otras palabras; en este nivel se trata de enseñar al alumno cómo leer, para construir e incorporar conocimientos que no solo estén relacionados

con el área de comunicación sino con otras áreas o cursos. Cada docente debe preocuparse de su área específica motivando siempre a que el estudiante, lea entendiendo y aplicando las estrategias que el profesor les ha brindado en el área de comunicación, por medio de la lectura (MED, 2012, p.57) Esto quiere decir que la enseñanza y el reforzamiento de la comprensión lectora no solo debe ser una tarea del docente del área de comunicación, sino que debe de involucrar a los docentes de otras especialidades para así aunar esfuerzos y contribuir en el desarrollo de dicho proceso en cada uno de los estudiantes en cualquiera de los Niveles Educativos.

Este aprendizaje del saber leer para comprender y aprender debe ser siempre parte fundamental del currículo, pues debemos como docentes conocer y enseñar a los estudiantes las estrategias más pertinentes para en alguna forma hacer más viable el análisis y el entendimiento del contenido de cualquier tipo de texto, así como ayudar a desarrollar sus capacidades inferenciales de comprensión. Es por esta razón es que el conocimiento y utilización de las estrategias metacognitivas (sin la desestimación de aquellas que son de otra naturaleza) por parte de los estudiantes, al ser aplicadas por ellos lógicamente, creemos que influirá en el nivel inferencial de comprensión cuando alcancen a esforzarse en la lectura de un texto argumentativo. Texto que mayormente se utiliza en el ámbito universitario.

1.5. Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Establecer si existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

1.5.2 Objetivos específicos

- A. Hallar la relación entre las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- B. Encontrar la relación entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- C. Establecer cuál es la relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- D. Determinar cómo se relacionan las estrategias de autorregulación de lectura y el nivel inferencial de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación

La filosofía representa los conocimientos del hombre acerca del mundo y a su vez intenta señalar el camino en la obtención de aquellos que serían nuevos; generando un vínculo mucho más arraigado entre este y su entorno, tanto en el plano teórico como en el práctico, inclusive, a partir de la proyección de la actividad humana que se da en el plano cognitivo y axiológico.

El origen de la comunicación data desde los comienzos del proceso de surgimiento de la humanidad. El hombre desde sus inicios, necesitó de la comunicación interpersonal como producto de sus necesidades no solo biológicas, sino también económicas, políticas, morales, estéticas, religiosas y cognitivas, de la misma manera en otros ámbitos más.

Con el tiempo, el trabajo y la creación de nuevas herramientas para su subsistencia y mejor calidad de vida en común exigieron que este creara una forma superior de comunicación, dando como resultado paralelamente, el desarrollo de un lenguaje articulado. Siendo por este motivo que el lenguaje humano constituye un sistema superior de símbolos o de signos que representan los objetos de la realidad, sus propiedades y cualidades de manera referencial, siendo así un instrumento imprescindible del pensamiento humano. Pero la necesidad de conservar información obligó al hombre a inventar la escritura, basándose en la reproducción gráfica de los sonidos (fonética) en relación con los conceptos que estos representan (ideográfica). Muchos siglos después, con la invención de la imprenta, se ampliaron las posibilidades comunicativas y la perdurabilidad de la información. El lenguaje, de una u otra forma y casi sin excepción, está presente siempre en la actividad pensante del hombre, por supuesto, no siempre en su forma externa y sonora, sino de manera mental o abstracta.

Con respecto a esta capacidad innata en el ser humano, el destacado lingüista Max Figueroa expresa:

El lenguaje aparece como un factor sumamente importante tanto en relación con el comportamiento como en relación con la vida práctica de los hombres, es decir, aparece como bifuncional: por un lado el lenguaje es instrumento de la noesis, del pensamiento abstracto verbal en general; por otro, es instrumento de la comunicación interpersonal, es decir, de la semiosis o producción de signos. (Figueroa 2008, p.26)

En alusión a lo anterior se comparte el criterio del autor mencionado pues se resalta la función comunicativa del lenguaje y su estrecha relación con el pensamiento; de ahí podemos entender, el importante papel que tiene este en el surgimiento del desarrollo de la conciencia del hombre.

Por otro lado, en la actualidad para el hombre le ha es urgente la búsqueda de ciertos medios con los cuales obtener y manejar de manera más rápida y mejor el conocimiento circundante en el ámbito de su vida cotidiana, lo que sirve de punto de partida como una forma de obtención de este el cual se ve refrendado de manera textual, por lo que la invención de una metodología que viabilice la comprensión de mismo se le ha hecho urgente. Siendo por este motivo y algo esencial la aplicación de una metodología por el cual pueda la comprender y asir lo que lea de manera que le pueda servir como un apoyo en el dominio del proceso de adquisición del conocimiento.

Si se parte de que el conocimiento es el reflejo en el cerebro humano, de los objetos y fenómenos del mundo material, de sus propiedades, nexos y relaciones, y que se produce sobre la base de la práctica social, se puede entender el valor de la utilización de medios auditivos y visuales o de cualquier metodología para estimular la aprehensión de aquel conocimiento en forma sensorial. Asimismo, el dominio por parte del profesor de las formas del conocimiento sobre estos medios le permitirá llevar a cabo la importante tarea de desarrollar el

pensamiento lógico de los alumnos en el proceso de aprendizaje de las formas obtención de la información..

La enseñanza comunicativa se basa en la actividad práctica del estudiante dentro y fuera del aula. No es posible desarrollar hábitos ni habilidades sin brindar al estudiante la oportunidad de aplicar lo aprendido; es decir, se parte de la práctica para llegar nuevamente a la práctica, pero con un desarrollo superior, enriquecido por el descubrimiento y sistematización de elementos teóricos que integran lo micro y macro lingüístico con lo socio-cultural. “El aprendizaje de la lengua debe convertirse también en un camino hacia el intelecto.” y... “debe experimentar la influencia transformadora del intelecto a través de la actividad práctica” (Vigotsky,). En correspondencia con lo planteado por Vigotsky es importante entonces que todo docente deba contar con un cierto desarrollo de algunas habilidades metacognitivas; por decir, hábitos de percepción y reconocimiento adecuado; así como mecanismos de anticipación y memoria, para así, de esta forma, poder participar activamente en el proceso educativo.

Todo proceso educativo tiene entre sus tareas la preparación de los docentes para incidir en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes con la influencia de la escuela, la familia y el resto de los agentes socializadores; siendo por ello que en este proceso, es inevitable el conocimiento dialéctico de las leyes de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

El logro de un aprendizaje efectivo presupone tomar en consideración los aportes que las diferentes ciencias afines a la Pedagogía le brindan, permitiéndole en conjunto formular las bases para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que se centre en el estudiante como sujeto transformador de la sociedad. Esto contribuye a formarlo integralmente, favoreciendo en él una actuación autorregulada, consciente y en armonía con las exigencias que la sociedad actual le plantea. Por otro lado, debemos tomar en cuenta de que la influencia

de la sociedad es insoslayable en la formación y reforzamiento de la personalidad de todo estudiante.

El enfoque histórico cultural y educativo que tiene como figura relevante a Vigotsky constituye el marco teórico- referencial de la educación y de ese aprendizaje al que se hace referencia pues es la base filosófica general de la educación; constituye un aspecto relevante en la educación del alumno; es decir, en el desarrollo de sus potencialidades lo que está en consonancia con el sistema educativo.

Vigotsky, considera el desarrollo integral del educando como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje basado a su vez en una interacción dialéctica de lo biológico y lo social. De la misma forma demostró que el aprendizaje y la enseñanza están interrelacionados desde los primeros días de vida de un niño. La educación, el aprendizaje y el desarrollo son procesos que poseen una relativa independencia y singularidad propia, y que a su vez se integran en la vida humana conformando una unidad dialéctica.

La educación constituye un proceso social, complejo e histórico concreto en el que tiene lugar la transformación y asimilación de la herencia cultural acumulada por el ser humano. Desde esta perspectiva es que el aprendizaje representa el mecanismo a través del cual el sujeto se apropia de los contenidos y las formas de la cultura que son transmitidas en su interacción con otras personas; por otra parte no hay que olvidar que el papel de la educación ha de ser no solo el de transmitir información sino el de fomentar en los estudiantes nuevas formas de adquisición de aprendizajes específicos y relevantes.

En la esfera educativa, la lectura constituye uno de los medios de aprendizaje más eficaces. No solo facilita al estudiante su formación técnica o profesional, sino que el uso sistemático de los diferentes textos así como fomentará en el lector diversos hábitos y métodos de estudio independientes que le servirán para ampliar cada vez más su

cúmulo de conocimientos, de igual modo, contribuirá a desarrollar habilidades en la expresión oral y escrita, que le permitirán hacer un uso de una lengua cada vez más correcta, culta y expresiva.

2.2 Antecedentes de investigación

Jiménez, V. (2010), en su investigación *“Metacognición y comprensión de lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora escolar”*, tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, en la Universidad Complutense de Madrid, España. El propósito fue determinar la relación que existe entre la metacognición y la comprensión lectora; trabajó con una muestra aleatoria estratificada; el instrumento utilizado fue prueba de Cloze, prueba de Bakuer Brom, autocuestionario, pruebas de verdadero y falso, prueba de IRA, MSI Shitt cuestionario, cuestionario de selección múltiple, MARSÍ para evaluar la conciencia metacognitiva. La autora arribó a las siguientes conclusiones: La conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber y al mismo tiempo le permite aplicar en otro contexto estos aprendizajes. Así esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria sensorial y la procedimental a aprender a aprender. Los desafíos irán dirigidos sobre las personas del propio alumno (conocerse a sí mismo), comenzando por un conocimiento, sensitivo, hasta llegar a la abstracción utilizando la metacognición. El enseñar a los alumnos el uso y desarrollo de las estrategias metacognitivas que permiten que el estudiante desarrolle una actividad autorregulada con el fin de medir el éxito o el fracaso y repara si ha fallado. Si se pretende que el alumno aprenda a aprender el método didáctico debe ser el metacognitivo, es decir que el alumno tiene que saber lo que hace. El escolar puede aportar una valiosa ayuda a la labor del docente señalando alternativas en el proceso de adquisición de conocimientos a través de la lectura.

Esta investigación enfoca la verdadera guía que el estudiante debe seguir para mejorar su comprensión lectora y de esa manera aprenda a

aprender, con el fin de lograr un buen rendimiento académico, la única forma de llegar a tener estudiantes autónomos en su lectura y tener un autocontrol, es a través del manejo de las estrategias metacognitivas que el docente debe priorizar en este proceso.

Aliaga N. (2010) en su investigación "*La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la I.E Andrés Avelino Cáceres; del distrito El Agustino*" presentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; La misma que sustenta sus fines en la aplicación de un taller con enfoque cognitivo y lingüístico para mejorar la habilidad de comprensión lectora de textos narrativos y expositivos. La muestra escogida fue de 87 alumnos del tercer año de secundaria de la mencionada institución. Aplicándose diferentes estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora, siendo su duración de dos meses. Se utilizaron 10 pruebas de comprensión lectora y el Test de Cattell de inteligencia.

El análisis de resultados permitió conocer cuál fue el nivel de comprensión lectora alcanzado de los alumnos según la aplicación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de esta capacidad y posteriormente se buscó una relación con el rendimiento académico y la inteligencia.

Por consiguiente se concluyó que los alumnos vinculados con el estudio tienen menos dificultades de comprensión lectora en cuanto más estrategias de comprensión lectora conozcan y a su vez estas habilidades adquiridas se relacionarán con el rendimiento académico y la inteligencia. Finalmente se encontró que estos estudiantes tienen cierta dificultad en la comprensión de textos expositivos. El tipo de diseño de estudio es cuasi-experimental (pre test y pos test), utilizándose para ello el corte longitudinal; ya que se recoge la información en dos momentos distintos del tiempo; y por supuesto, no solo se limita a describir, sino influenciar en dicha población estudiada.

Ortiz C. (2010) en su investigación “*Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la producción de textos argumentativos*”. Presentado en la Universidad de la Amazonia-Colombia. Teniendo en cuenta: a) el uso reflexivo y controlado de los textos escritos en distintas situaciones sociales, en particular en aquellas vinculadas a propiciar el aprendizaje y potenciar la autoformación de los estudiantes; b) la revisión de antecedentes teóricos internacionales, nacionales y regionales; y, c) la realización de un diagnóstico aplicado a estudiantes de grado 7°, se formuló el problema: ¿ Cómo la enseñanza de la producción de texto argumentativo mejora el proceso de aprendizaje en los estudiantes de grado 7° de básica secundaria? Dar solución al problema planteado implicó realizar las siguientes acciones: se formuló la fundamentación teórica que contiene aspectos como: relación sociedad, instituciones y prácticas discursivas; comprensión y discurso argumentativos; comprensión y metacognición; lineamientos de la propuesta didáctica; caracterización del enfoque didáctico Enseñanza Para la Comprensión (EPC); y, la propuesta didáctica y su desarrollo específico con los tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión, y el plan de talleres para ejecutar la propuesta. Posteriormente tuvo lugar la aplicación de la propuesta en el aula y la valoración de los resultados a través de la auto, co- y hetero-evaluación de los textos argumentativos producidos por los estudiantes donde se puede establecer que el conocimiento y manejo de los textos argumentativos favorece los procesos de comprensión y aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Martínez T. (2008) En su investigación “Comprensión lectora en docentes egresados de Institutos Pedagógicos” presentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esta investigación comprende el estudio de las variables Conocimiento y uso de estrategias lectoras y de comprensión de lectura. El objetivo que se plantea en este estudio fue el de analizar la relación existente entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión lectora de los docentes egresados de los Institutos

Superiores Pedagógicos en la Región Callao. Para lo cual se tomó una población referencial al grupo de docentes participantes del Programa de Complementación Universitaria que desarrolla el Gobierno Regional del Callao, en convenio con la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.

La investigación es de tipo descriptiva y correlacional, siendo ex post-facto no experimental y transversal realizándose sobre una población de 680 docentes y una muestra de 154 docentes. Mediante una encuesta se conformaron grupos de acuerdo con las variables intervinientes. Para identificar el nivel de comprensión lectora se aplicó un test estandarizado con 5 niveles de comprensión lectora, establecido, según el rango de puntajes. Ubicándose los docentes en un nivel muy inferior de comprensión lectora. Asimismo, se aplicó un cuestionario de estrategias lectoras para definir el nivel de conocimiento y uso de las estrategias lectoras. La conclusión a la cual se llegó en esta investigación es de que existe la tendencia de un bajo nivel en conocimientos y uso de estrategias lectoras, ocasionando un nivel inferior de comprensión de lectura en los docentes egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos de la Región Callao.

Cabanillas, (2008) en su investigación, para optar el Grado Académico de Doctor en Educación: *“Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la UNSCH”*, a la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el cual plantea el problema de que: ¿Existen o no diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo de estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga?, grupo que trabaja con la estrategia didáctica enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al cual no se aplica dicha estrategia. La población de estudio estuvo conformada por 42 estudiantes del primer ciclo de la escuela mencionada, que tiene un promedio de 18 años de edad, 36 son de sexo femenino, nunca han

recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de pre prueba – post prueba y grupo de control, asignado aleatoriamente los 42 sujetos de la población a dos grupos: uno experimental y otro de control. Los resultados indican que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas, pues la mayoría de los estudiantes 83,34% tuvieron puntajes que fluctuaban entre 2 a 7 puntos. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento “estrategia enseñanza directa” , con respecto al grupo al cual no se le aplicó dicho tratamiento, pues el nivel de significancia entre estos dos grupos fue de 0.009. Siendo de resaltar que el grupo de Control después tuvo una media numérica de 7,19 mientras que el Grupo Experimental después, lo tuvo de 9,10; es decir, esta fue mayor que la primera en casi 2 puntos(1,91); apreciándose que existió un mayor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental. En conclusión, la estrategia enseñanza directa ha mejorado significativamente tanto estadística como pedagógicamente, la comprensión lectora de los estudiantes del primer Ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 La lectura

La palabra lectura se puede definir desde su etimología, en la que se hace referencia al latín “legere” que significa cosechar, recoger (Barrios, 1990). Pareciera que la acción de leer está siempre relacionada con la acción de recoger o algo que está esperando ser recogido. Decir esto no da una idea completa del significado de la lectura. Lo que va a ser recogido es pasivo en un sentido, ya que justamente a partir de este contacto originado en dicho acto considerado así, más bien se generarían hasta una reacción de los procesos cognitivos y metacognitivos del lector partiendo de los objetivos o fines que se proponga con lo que lee. Por eso mismo, Pinzás (2001) afirma que “leer un texto es un proceso mucho más complejo de lo que usualmente creemos. Parte de esa complejidad radica en que es una actividad intencional, con propósito”. Las metas en alguna forma con el término de la lectura se convertirán en actividades de evocación y de análisis para poder recordar por parte del lector los datos más importantes de lo leído.

Se puede afirmar entonces que la lectura es un proceso por el cual el lector tiene la intención de buscar todos los medios posibles que le permitan aproximarse al mensaje del autor no solo para decodificarlo sino interpretarlo, haciendo uso de sus actividades cognitivas complementarias. Probablemente, atendiendo a esta complejidad, es que Barrios (1990) definió la lectura como una actividad compleja y profunda, que involucra la totalidad del pensar en sucesivas asociaciones mentales y en funciones analíticas, sintéticas y valorativas. Con esto quiso afirmar que leer no es solamente el reconocimiento perceptivo de lo que está escrito, sino que también tiene que ver con la captación de las ideas a través de los mensajes y con la

relación que el lector establece con estas ideas. Es decir, leer implica descifrar el código en que está escrito un mensaje y captar el significado del mismo (Alliende y Condemarín, 1989).

Morles (1997) por otra parte, afirma en el mismo sentido, que la lectura implica encontrarse con un mensaje mediante la percepción y comprenderlo a través de los procesos cognitivos, de manera que se asimila y se da una respuesta al mismo. La lectura sería entonces una interacción entre el lector y el texto escrito, que va a generar siempre una respuesta en el primero debido a la intencionalidad del escritor y a las circunstancias del lector. Para que esta interacción entre lector y el texto se realice, es importante que esté consolidada la comprensión lectora, que es la base de esta relación (Pinzás, 2001).

Dado a que no hay lectura sin un intento de percepción y revelación de significado del texto completamente (Morón, 1996), se puede afirmar que toda lectura propiamente dicha es comprensiva (Alliende y Condemarín, 1989) y Para ser así se tiene que manejar información que va desde los aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, referenciales y textuales (Alliende y Condemarín, 1989) hasta el propio conocimiento del lector sobre la gente, lugares, cosas, el mundo en general, así como también un previo conocimiento de otros textos y su organización. La lectura es pues una habilidad que está siempre en desarrollo y mejorando con la práctica. Además, aprender a leer implica que el lector sea capaz de comprender una gran variedad de escritos dado que cada material de lectura requiere una modalidad muy particular de esta actividad intelectual (Barrios, 1990).

Podemos afirmar también que la lectura es un proceso que se desarrolla en dos momentos. El primer momento consiste en la percepción y decodificación de un mensaje escrito basado en un sistema de símbolos particulares conocidos por lector. En el

segundo momento, la lectura se manifestaría como un proceso interactivo entre el lector y lo escrito. En esta interacción, luego de la decodificación del mensaje, se dará lugar a la comprensión completa de este, utilizando para ello el lector, sus conocimientos previos, las impresiones emocionales que el texto puede generar en él al punto de involucrarlo con lo leído, sus expectativas y su intención u objetivos propuestos. Por lo cual, en ese momento de interacción, sumado al primero, se mostrarán como elementos decisivos para que se dé una comprensión lectora adecuada.

2.3.1.1 Tipos de lectura

Existe una gran variedad de criterios e intentos de muchos autores por crear una clasificación acertada de los tipos de lectura; debido a que las formas o experiencias de esta actividad y sobre todo los tipos de textos utilizados, son también diversos. En vista de este interés en el estudio de dicha actividad y su diversidad se han creado una serie de programas de estudio que en este caso la van a reforzar. A continuación se hará mención de la siguiente tipología según el Programa Semestral de Inducción a la Vida Universitaria de la Universidad de Antioquía (2002), Servicio Nacional de Aprendizajes (2015) y Cortez M. y García F. (2010):

a. Lectura comprensiva

Esta va más allá de una simple decodificación, es decir, implica el razonamiento, así como también, un punto de asociación entre los conocimientos previos del lector y la información contenida en el texto. Todo ello se va a consolidar cuando se realiza el análisis crítico y valorativo de lo leído. Según Acherandio, L. (2009) dentro de toda lectura se realizan tres actividades:

Actividad constructiva, el lector al leer trata de construir una representación exacta de los significados en las palabras y párrafos del texto. En esa construcción aquel estará influenciado por sus conocimientos previos los cuales le servirán como un elemento de anclaje de la nueva información encontrada en el texto; originándose así una interacción entre el lector y el autor por intermedio de este, estructurándose de esta manera en el primero, aquello que se conoce como “esquema mental”.

Actividad interactiva, esta actividad aparece cuando en el acto mismo de leer se interrelacionan los conocimientos previos del lector, la información plasmada por el autor y el contexto o situación en el cual se realiza la lectura.

Actividad estratégica, todo lector pone en práctica, aunque en forma mínima, algún tipo de acción; desde una planificación de las actividades que va a realizar antes de emprender la lectura de un texto, hasta uno o varios objetivos propuestos que el lector pretende alcanzar con la lectura del texto leído; así como también, la supervisión rigurosa de si ha podido llegar a una comprensión total y cabal de la información obtenida.

Finalmente, para Cortez M. y García F. (2010) en toda lectura comprensiva intervienen los siguientes elementos:

Reconocer, el lector llega a apreciar la organización del texto tanto letras, símbolos u otros gráficos.

Organizar, en este caso los símbolos se estructuran en palabras y las frases en conceptos.

Predecir y formular hipótesis, con respecto a este aspecto, muchas veces en la lectura de cualquier texto se puede avizorar cual será el desenlace, finalidad o posible conclusión a la que llegará el autor antes de dar por concluida una lectura.

Recrear, esto corresponde a imaginar lo explicado por el autor dentro del texto.

Evaluar, muchas veces una vez que se concluye con la lectura y comprensión de un texto se pueden inferir conclusiones no solo después de la lectura sino también antes de la finalización de esta.

b. Lectura interpretativa

Todo lector al hacer una lectura interpretativa, realiza siempre un trabajo de síntesis y análisis del texto leído a partir de las unidades menores del texto como lo serían las palabras, hasta ascender al reconocimiento de otras unidades de mayor estructuración y jerarquía como en este caso son las oraciones y párrafos los cuales contienen los argumentos relevantes y no tan relevantes que son expuestos por el autor.

Este tipo de lectura según el Programa Semestral de Inducción a la Vida Universitaria de la Universidad de Antioquía (2002) comprende cuatro etapas:

Localizar las palabras importantes que el autor usa y descubrir los significados con que los utiliza

Por lo general el autor de un texto utiliza algunas palabras o términos con un significado de mucha trascendencia y que a veces es clave para el entendimiento del mismo; situación por la cual el lector está sujeto a comprender de lo contrario no podrá entender completamente el texto.

La localización de los términos claves implica a veces cierta dificultad en la comprensión, ya que en ciertos casos dichas palabras pueden mostrar al lector que debe tener un conocimiento previo sobre aquellas o la determinación del sentido enfático que puedan poseer. Por otro lado, el lector debe descubrir el significado con que son mencionados estos términos apelando al contexto en el que son empleados por el autor.

Descubrir e interpretar las principales oraciones

Se sabe que siempre una oración dentro de un texto sea cual sea siempre guarda un significado el cual muestra un sentido coherente y lógico; así sea para afirmar o negar algo. Por otra parte, si el autor de la misma tiene por objetivo referir algún conocimiento, entonces dichas oraciones deben ser formuladas con la finalidad de demostrar la validez de dichos conocimientos; por lo tal motivo, ya se estaría realizando un acto de argumentación.

Las oraciones que conforman un argumento se muestran de dos maneras: premisas y conclusiones. Las primeras pueden ser entendidas como referentes basados en explicaciones, juicios de defensa o crítica frente a algún asunto a tratar. Pero en relación a lo segundo estos argumentos muestran finalmente cuál es la resultante de los juicios y explicaciones a las que quiere llegar el autor del texto. En última instancia ambos argumentos mantienen un vínculo muy estrecho, debido a que sin las premisas o sustentos de apoyo no se podría dar a lugar ninguna conclusión.

Otro aspecto muy importante que se da dentro de la lectura interpretativa, consiste en que a medida el lector va leyendo y comprendiendo cada oración; actividad que va a realizar gracias a una asociación entre sus conocimientos o experiencias y la información manifestada por el autor; sin embargo si no se da esta asociación, esto quiere decir que no todas las oraciones permiten dicha asociación debido a que el grado de abstracción que hay en ellas es muy alto y no puede vincularse a la experiencia del lector debido a que esta es muy limitada.

Descubrir o construir e interpretar los argumentos que contienen la esencia del libro

Existen autores quienes construyen sus párrafos los cuales encierran ciertos argumentos e incluso los destacan; pero existen otros quienes los dispersan por todo el texto, por lo tanto, el lector debe considerar aquellas oraciones cuyos párrafos conforman los principales argumentos del texto:

Todo autor que emite algún tipo de conclusiones en alguna forma tiene que sustentarlas mediante una serie e razonamientos, por lo que el lector antes de tratar de comprender las conclusiones debe obtener el entendimiento de las razones que dieron sus orígenes.

Saber qué problemas resolvió el autor y cuáles no

Dentro del texto leído el autor comúnmente plantea una serie de problemas o temas en discusión, los cuales llega a demostrar si los llega a resolver o no; por lo que al lector le toca dilucidar cuál es la afirmación o conclusión a la que llega el autor del texto.

Otro punto muy importante es de que el lector podrá averiguar si a lo largo del texto se han hecho otra serie de planteamientos en cuestión o si ya han sido resueltos o no por el autor.

Finalmente, después de realizar todo este proceso de análisis y observación por parte del lector este podrá realizar una lectura de tipo crítica.

c. Lectura estructural o analítica

Es aquella en la que el lector analiza un texto del todo hacia las partes de las que se conforma el texto. Esta presenta cuatro etapas:

- **Saber la clase de libro que lee**

En muchos de los casos un lector puede darse cuenta de qué trata un texto con solo apreciar el título, subtítulos, capítulos, prólogo o índices del mismo. No obstante esto lo puede realizar mediante un conocimiento o criterio previo.

- **Saber lo que el libro, como un todo pretende decir**

Todo autor crea un libro o texto con una finalidad y es justamente comunicar alguna información, opinión o asunto sobre algún tema en específico. Por lo que la idea principal estará contenida en una oración o párrafo de poca extensión. Si el lector no llega a interpretar en forma clara y coherente, no se puede decir que esté leyendo activamente.

- **Conocer las partes en las que el libro está dividido**

Todo libro o texto posee una organización estructural creada por el autor, dentro de la cual se llegará a interrelacionar las partes con el todo de forma lógica y coherente.

El lector reconstruye cada una de las partes en forma de esquema personal teniéndolas siempre presentes; ya que en alguna forma, esta servirá como un elemento importante de orientación para el lector.

- **Descubrir los principales problemas que el autor pretende resolver**

Todo autor de un texto u obra siempre puede explicar algún tipo de asunto y someterlo a discusión o hacer referencia sobre este. El lector al realizar una lectura analítica debe descubrir por sí mismo estos juicios, interrogantes o problemas que el autor plantea.

d. Lectura estratégica

Según lo explicado en el Blog Lenguaje y Comunicación (2012), el objetivo primordial de este tipo de lectura es proporcionarle al lector el medio más adecuado para que pueda ir más allá de una comprensión literal simple al momento de leer un texto, de igual manera este tipo de lectura contribuirá a que el lector pueda valorar y utilizar una serie de acciones o recursos conocidos que forman parte de sus saberes previos aprendidos durante su educación. Dichas actividades podrían manifestarse cuando un lector tiene bien definido un objetivo y los recursos o actividades para lograrlo: la entonación para leer, la velocidad utilizada, la cantidad de veces que el lector requiere leer para comprender mejor, así como también otras estrategias más elaboradas como: la supervisión en la cual el lector hará una autoevaluación de cuánto aprendió de lo leído.

Dentro de la lectura estratégica se puede tomar en cuenta lo siguiente:

El análisis de la estructura del texto, podemos decir que al inicio y en el resto de la lectura, el lector comenzará a darse cuenta del tipo de vocabulario que existe, así como los apartados importantes y la información más relevante de aquella que no lo es. Todo ello en alguna manera va a permitir que se tenga una cierta noción del contenido general del texto a partir de los títulos, subtítulos, gráficos e imágenes; al estar asociados con los saberes previos pueden hacer que la interpretación sea más reflexiva y precisa.

Mantener presente el objetivo de leer ese texto, es importante la motivación para que esta sirva como una especie de refuerzo al objetivo o finalidad que persigue el lector en relación con lo que lee. Se asume que dentro de aquellos fines

es la determinación de la idea principal y su diferenciación de aquellas que son accesorias o secundarias. Así como la aplicación de procedimientos estratégicos como sumillados o toma de apuntes al costado de cada párrafo del texto.

Establecer la relación entre lo leído y los saberes previos,

Al establecer esta asociación entre lo leído y lo que se encuentra en el “esquema mental” el lector mostrará una aprensión o valoración de la nueva información obtenida.

Controlar la propia comprensión,

esto tiene que ver con el hecho de que el lector realiza lo siguiente: valora con sus saberes previos, lo que el autor expresa, considera también si es necesario indagar por otros autores la información leída para ver otros puntos de vista, para que así las ideas encontradas en el texto queden más claras.

Releer el texto,

esta actividad la realiza el lector en ciertas partes o por completo en el texto; ya que en algunos casos algunos párrafos, frases u oraciones se presentan poco o casi nada entendibles para el lector.

Utilizar la misma escritura como estrategia para fortalecer

y aclarar lo leído, Dentro de esta actividad se acostumbra a utilizar la “paráfrasis” técnica mediante la cual el lector redacta la idea principal una vez extraída del texto, mediante conectores formulando de esta manera una posible lista de conceptos claves, crear esquemas para sintetizar ejemplos que nos ayuden a relacionar lo leído en algún párrafo con el saber previo del lector.

e. Lectura crítica

Este tipo de lectura según el Programa Semestral de Inducción a la Vida Universitaria de la Universidad de Antioquía (2002) se dará cuando el lector haya comprendido cabalmente el mensaje emitido por el autor del texto para así de esta manera emitir su propio juicio de valor ante una nueva información aprendida.

A continuación se explicarán dos aspectos importantes a tomarse en cuenta para una mejor lectura crítica:

Los factores condicionantes que se presentan antes de una lectura crítica

- Antes de emprender una lectura crítica el lector debe considerar el hecho de haber entendido el mensaje del autor a través del texto, de modo que pueda llegar a afirmar si está de acuerdo con lo leído o no lo está sin problema alguno.
- El lector no debe aventurarse a sacar conclusiones si no está seguro o presiente que está equivocado.
- Si el lector hierra al momento de la interpretación del mensaje o mensajes emitidos por el autor, no debe considerarlos como errores en su totalidad, sino como posibles soluciones o acercamientos a lo que quiere expresar verdaderamente este.
- Un lector puede dejar de emitir un juicio concluyente si ve que necesita conocer o leer otras informaciones; ya que estas le proveerán de una mayor comprensión y juicio de valor de lo que ha leído. Una vez alcanzado este grado de comprensión el lector podría recién atreverse a decir con más seguridad que está de acuerdo o no con lo que ha expresado el autor del texto.

Las razones de discrepancia que puede tener el lector frente al texto leído.

- **El autor puede carecer de información**

En ciertos casos el lector podría concluir que el autor de un texto muestra tener muy poca contundencia en sus argumentos al momento de explicar algún asunto tratado por este. Y ello se debe a que justamente el lector es muy probable que tenga en consideración otros conocimientos o informaciones que rebasen en cierta forma los argumentos expuestos por dicho autor.

- **El autor está mal informado**

Esto se presentará siempre y cuando el autor en ciertos casos realiza aseveraciones carentes o contrarias a hechos objetivos y contundentes. Por lo tanto, es deber del lector comprobar el error con otras afirmaciones para así concluir con una proposición correcta o probable.

- **El autor es ilógico**

El lector puede considerar que el autor es ilógico, ya que podría ser que lo dicho por él se pueden desprender equivocadamente las conclusiones de las premisas o bien el autor cae en contradicciones; por lo cual el lector debe comprobar estos errores leyendo cuidadosamente.

- **El análisis del autor es incompleto**

En este caso el lector Esto puede darse cuenta de que el autor del texto no es claro en sus conclusiones y en sus

planteamientos; plasmándolos con cierta complicación y poca visualización o sustancialidad.

A continuación como ya hemos visto la tipología sobre la clasificación de la lectura es muy variada por lo que nos es importante ver otros puntos de vista que en cierta forma obedecen a un criterio más general.

Según un artículo publicado por el Servicio Nacional de Aprendizajes (2015), las otras formas de lectura se clasifican de la siguiente manera:

a. Lectura oral, es la que se realiza articulando el texto en voz alta, puede ser efectuada con la intención de que otros escuchen el contenido. Este tipo de lectura cumple una función social en muchos momentos de la vida.

b. Lectura silenciosa, consiste en recepcionar mentalmente el mensaje escrito sin pronunciar palabra alguna; siguiendo con la mirada las líneas del texto.

c. Lectura superficial, Mediante este tipo de lectura se realiza una aprehensión rápida de la información del texto a grandes rasgos o en forma general; para así determinar de la misma forma la idea principal o el mensaje emitido por el autor.

d. Lectura selectiva, mediante este tipo de lectura se pueden buscar datos específicos y de mucho interés para el lector.

e. Lectura recreativa, este tipo de lectura es realizada por placer y comodidad del lector; inclusive la velocidad con la que se hace obedece al total albedrío del lector sin ningún tipo de presión o necesidad.

2.3.2 La cognición y metacognición

2.3.2.1 La Cognición

El término **cognición** etimológicamente deriva del latín “*cognoscere*”, que significa conocer, según el glosario terminológico de Manrique O. (2000; pág. 293), por lo que se puede relacionar directamente con el término *conocimiento* el cual es una parte importante de la actividad pensante del hombre, por lo tanto podemos considerarlo como producto de la experiencia y aprendizaje de este; y que a su vez, por darse en el ámbito de la mente, se complementa con aquello que entendemos por facultades mentales o procesos del pensamiento: como la memoria, la inferencia, la percepción, la atención y la inteligencia, entre otras.

De la misma forma Pizano G.(2012) manifiesta que son los procesos y estrategias mentales superiores, tales como el aprendizaje representacional, la adquisición de conceptos, pensamiento, la elaboración de juicios, la resolución de problemas significativos, los estilos cognitivos y otros. Según Pizano G. (2012) existe una tipología con respecto; por decir tenemos *aquellos procesos cognitivos que son considerados básicos*, los cuales se encargan del registro y almacenamiento de la información como la atención, la percepción y la memoria; así como también los denominados *procesos cognitivos superiores*, los cuales se relacionan con el uso de la información que se encuentra almacenada previamente y que son conocidos como pensamiento y lenguaje.

De acuerdo con Manrique O. (2000) con respecto al origen y estudio de la Cognición, esta se debió a que el Conductismo no pudo dar una explicación convincente y más cercana al proceso de aprendizaje del hombre, sucediendo que en las décadas siguientes a partir del 60,

diversos investigadores llegaron a concluir que el aprendizaje no podía limitarse tan solo a una actividad visible como si fuese únicamente un cambio en la respuesta ante un estímulo, sino que existía un procesamiento de la información recepcionada y transformada recién en una respuesta, por lo que de esta manera surgió el denominado Paradigma Cognitivo, el cual influyó en diversos campos de la ciencia como: la filosofía, la antropología, la neurociencia, la lingüística, la psicología, educación y en la informática (cibernética).

Por decir, en el caso de la psicología y la educación estas basan sus postulados y teorías en el resultado del aprendizaje o conducta humana, como producto de la interacción entre los procesos cognitivos y los estímulos provenientes del contexto externo del hombre o estudiante (en el ámbito de la educación).

Fue así que diversos autores e investigadores surgieron para explicar desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva el origen y las manifestaciones de la conducta del hombre; por lo que muchos investigadores consideraron la actividad cognitiva como una parte importante del desarrollo humano, dando lugar a lo que se conocería como Desarrollo Cognitivo el cual fue definido como un proceso que se podía dar a nivel de distintas etapas del crecimiento y desarrollo de una persona según Jean Piaget, así como también a nivel de sistemas paralelos como manifiesta Jerom Bruner (1966) ; y en el caso de Vigostky, quien nos dice que dicho desarrollo cognitivo se produce por un cruce o interacción entre las funciones psicológicas primarias (como la percepción, memoria, pensamiento y atención.) y las funciones psicológicas superiores (en las cuales se llegan a utilizar signos y símbolos aprendidos en la vida social).

2.3.2.2 La Metacognición

El término de metacognición lo introduce en el campo de la Psicología John H. Flavell citado por Buron (2002) en la década de los 70 partiendo de sus estudios referidos a la memoria.

Ann Brown (1980) define a la metacognición como el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva.

Partiendo de esta propuesta podemos afirmar que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas.

Muchos sentimientos y pensamientos experimentados por un estudiante mientras intenta hacerse cargo de su aprendizaje pueden ser descritos como metacognitivos, darse cuenta de que no comprende, aumentar deliberadamente su concentración para bloquear las distracciones ambientales, o usar conscientemente sus recuerdos para progresar en su aprendizaje.

La metacognición de acuerdo con la definición clásica se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos.

En base a la definición que realiza Flavell sobre la metacognición, él afirma que esta se refiere: "al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos. Por lo tanto, la metacognición se centra entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto". (Citado por Buron 2002, p.17)

El desarrollo de la memoria parece tener mayor relevancia, en el desarrollo de una estructuración y almacenamiento de datos, como una especie de “metamemoria”.

“Tradicionalmente se hace una distinción entre metamemoria y metacognición. A menudo la metamemoria es definida como el conocimiento de la memoria y del proceso de la memoria, y la metacognición es entendida como el conocimiento de la cognición, la monitorización, y control de actividades cognitivas”. (Buron 2002, p.35).

Por lo tanto, podemos aseverar que el conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables en la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan.

El uso por parte de un estudiante, por ejemplo, de la sencilla estrategia de incrementar la concentración puede ser una elección consciente y deliberada, o puede ser una respuesta automática no consciente desarrollada a través de años de atribuir repetidamente al aprendizaje de materias difíciles con mayor esfuerzo.

Ríos P. (1991) se refiere a la metacognición como a la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento, e incluye desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente, mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea.

2.3.3 Estrategias Metacognitivas

2.3.3.1 Clasificación de las estrategias

Aun reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias de manejo de recursos y las estrategias metacognitivas. Por lo tanto, haremos un breve análisis de aquellas estrategias mencionadas inicialmente para que sirvan como un complemento contextual de aquellas que nos urge atender y que son primordialmente parte de la base de este estudio.

Las estrategias cognitivas, llamadas también microestrategias, hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (Gonzales y Touron, 2003, p.76). Dentro de la gama de este tipo de estrategias también podemos considerar: la estrategia de repetición, por ejemplo, consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje.

Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que incorpora los materiales de información para mantenerla en la memoria a corto plazo y, a su vez, los transfiere a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección cuya función principal es la de

seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

Las estrategias de manejo de recursos, son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen para que la resolución de la tarea se lleve de buena forma. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto.

Este tipo de estrategias coinciden con las llamadas estrategias afectivas denominadas también estrategias de apoyo, las cuales incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas, hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como la autorregulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Este tipo de estrategias pueden denominarse como macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo. Por otra parte, la autorregulación hace posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. “las estrategias son las formas de

aprender más y mejor con el menor esfuerzo, las estrategias no son sino diferentes formas de ejercer esa autorregulación” (Brown 1980). De la misma forma, para Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Estas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información. Mientras que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria la atención y la comprensión, la metacognición tiene que ver con:

La metapercepción, la metamemoria, la metaatención y la metacompreensión.

Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener procesos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos procesos. La estrategia cognitiva dictamina la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento hacia la solución de un problema. Por último, mientras la cognición implica tener algunas destrezas cognitivas, la metacognición se refiere al control consciente sobre esas destrezas.

2.3.3.2 Teorías Metacognitivas

a. La teoría ausubeliana

Durante la vida estudiantil es importante tener en cuenta que el desarrollo de un aprendizaje proyectado en forma memorística, no siempre trae consigo un resultado efectivo; ya que el fin de todo aprendizaje es la incorporación de los conocimientos en la mente de todo ser humano de manera perenne, por lo cual en el caso anterior la fijación de dichos conocimientos es algo en la mayoría de veces momentáneo. Por esta razón, es importante que todo estudiante o lector en

alguna forma tome conciencia sobre lo importante que es el reflexionar sobre los propios saberes y la manera cómo estos se producen o fueron obtenidos. Por lo tanto, ello con lleva a la necesidad de considerar, de acuerdo con el planteamiento de Ausubel, el hecho de que toda información obtenida será asimilada e incorporada en la mente de una persona siempre y cuando posea un carácter significativo para esta.

Ausubel en su libro: *Educational Psychology, a Cognitive View* (1968) citado por Chrobak, R. (2004), puso en consideración la idea del aprendizaje significativo, y sostuvo que para que aquello se dé, el alumno debe ser consciente de que él debe relacionar las nuevas ideas o informaciones que quiere aprender con los aspectos relevantes y pertinentes de su estructura cognoscitiva. Para lo cual se deben cumplir con ciertos requisitos:

Por decir, el material a ser aprendido debe ser potencialmente significativo, el que está aprendiendo debe poseer conceptos y proposiciones relevantes en su estructura cognoscitiva, que sean capaces de actuar como *base de anclaje* para las nuevas ideas a ser asimiladas, el que está aprendiendo debe elegir el relacionar intencionadamente el material potencialmente significativo en forma no arbitraria y sustantiva con la estructura cognoscitiva que él ya posee. Si alguna de estas condiciones falla, el aprendizaje significativo también se verá afectado.

De acuerdo con lo manifestado por Chrobak, R. (2004), el proceso de aprendizaje significativo muestra la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones a una estructura cognoscitiva que, por naturaleza, está organizada jerárquicamente; lo que vendría a ser mencionado por Ausubel como “subsumption” y a los conceptos preexistentes los llama “subsumers” o “subsumidores” (conceptos inclusores o ideas de anclaje); en este caso la incorporación implica que las ideas

específicas (menos inclusivas) sean incluidas (relacionadas o “ancladas”) bajo ideas más generales (más inclusivas) de la estructura cognoscitiva. Otro aspecto importante que resalta Chrobak, R. (2004) con respecto a esta teoría, es que Ausubel, da a conocer otros tipos de aprendizajes en los cuales la subsumisión de conceptos se manifiesta de distintos modos, por ejemplo: en el caso de que una información que se encuentra en estado de subsunción (en forma de apoyo a las que ya se están preexistentes en la mente) o derivativa (cuando mantienen una correlación a una estructura cognoscitiva) estaríamos hablando de un *aprendizaje de tipo subordinado*; si se aprende una idea o concepto que abarca a las demás que ya están establecidas se dice que el *aprendizaje es supraordinado* y si las ideas aprendidas no guardan relación con la estructura mental o con ninguna de estas dos primeras formas de manera preferencial, se dice que el aprendizaje es de tipo combinatorio. Por otro lado, también se describe dentro de esta teoría la denominada *subsumisión obliterativa* la cual consiste en un proceso que comienza con el aprendizaje significativo obtenido y en el que el nuevo significado va siendo modificado a medida que es incorporado a la estructura cognoscitiva.

Todas estas formas de subsumisión permiten acoplar, asimilar y jerarquizar la nueva información a través del conocimiento ya obtenido con anterioridad, constituyéndose así una especie de *red cognitiva* la cual servirá de base para la constitución de aquello que se denomina como conocimientos previos.

Otros puntos importantes, manifestados dentro de la teoría de Ausubel son los tipos de aprendizajes significativos como lo serían el *aprendizaje representacional*, el cual se desarrolla a través de las primeras simbolizaciones y significados que el ser humano realiza en los primeros años de vida al estar en contacto con su entorno; *el aprendizaje de conceptos* mediante

el cual los conceptos se representan con símbolos aislados como palabras o nombres y el establecimiento de su relación con el significado que representan y finalmente *el aprendizaje de proposiciones* mediante el cual la intención no es captar el significado de las palabras (como representaciones simbólicas) como en el caso anterior; sino el de ideas concatenadas o compuestas proposicionalmente.

Según Novak (1992) citado por Chrobak, R. (2004) uno de los desafíos más importantes para los niños en su edad temprana, durante la adquisición del lenguaje, es la asociación de conceptos que ellos ya aprendieron con los símbolos que los representan. Aunque no es muy común, este tipo de aprendizaje también ocurre en estudiantes más avanzados, y aun en adultos.

b. La teoría ACT de Anderson

Como segundo gran campo teórico se encuentra la contribución de Anderson J. R (1983), citado por Gonzalez (2004), el cual explica en su Teoría de Control Adaptativo del Comportamiento (ACT) que todos los procesos cognitivos superiores (memoria, lenguaje, solución de problemas y deducción) tienen como principal función el procesamiento y comunicación de la información y que a su vez este se manifiesta en cada persona de manera distinta. Según Pizano G. (2012) esta teoría considera los conocimientos y resultados hallados dentro de las teorías Asociacionistas y Cognoscitivistas, para utilizarlos con fines referidos al campo de la informática,. es decir haciendo una comparación de los mecanismos de operación del sistema nervioso y psíquico con la complejidad de las computadoras.

Por otra parte, dentro de la ACT de Anderson se habla acerca de ciertos componentes que intervienen dentro del proceso de aprendizaje como los tipos de memoria a largo plazo: la

memoria declarativa, en la cual contiene todo el conocimiento acerca del mundo y lo que está en él; de igual manera, tenemos la *memoria procedimental*, en la que se encuentra la información con respecto a la ejecución de las destrezas. Otros componentes pertenecientes a esta teoría, según Gonzalez (2004) son los denominados estadíos o fases del aprendizaje, por ejemplo, tenemos: la *fase declarativa*, en la cual el sujeto ya cuenta con un conocimiento declarativo que facilitará la integración de la nueva información; la *fase de compilación*, que consiste en la manifestación procedimental de la información o transformación del conocimiento declarativo en procedimental; y finalmente, *la fase de ajuste* en la que el aprendizaje pasa por tres procesos de ajuste: la generalización del procedimiento (consiste en aumentar el rango de aplicaciones del conocimiento), la discriminación (restringe el rango de aplicación a tan solo situaciones contextuales) y el fortalecimiento (proceso mediante el cual los conocimientos son asimilados en la memoria de trabajo garantizando así su uso o manifestación).

De acuerdo con Gonzalez (2004) esta teoría influye en alguna forma en la elaboración de programas de instrucción de estrategias, con relación a su aspecto teórico y la aplicación práctica de las mismas.

c. La teoría socio cultural de Vigotsky

Dentro de esta teoría se concibe al hombre como un producto de los procesos socioculturales; así como a la cultura, como una especie de herramienta con la que puede llegar a modificar su entorno. A través de estos procesos se transmitirán los conocimientos acumulados, así como también estos se irán adaptando de generación en generación. En vista de ello Vigotsky resalta la importancia de la interacción social dentro del desarrollo cognitivo, destacando la gran importancia que

tiene el lenguaje el cual cumple una función mediadora a nivel del proceso del aprendizaje; es decir existe una relación entre la palabra y el pensamiento.

De igual forma Vigotsky, citado por Orellana O. (2000) refiere a que se dan dos líneas de desarrollo cognitivo dentro del cual el lenguaje tiene un rol importante dentro de lo cultural, a esta primera línea se le conoce con el nombre de *línea natural de desarrollo*, la cual tiene que ver con las funciones psicológicas elementales, ya que se basan en principios biológicos (atención y percepción); por otro lado tenemos la *línea psicológica cultural del desarrollo* (pensamiento y memoria) , asociada a las funciones psicológicas superiores, dentro de las cuales destacan los instrumentos de mediación (lenguaje) y el principio de descontextualización (el significado de los signos se vuelve más independiente del contexto espacio-tiempo u objetos perceptivos) . Ambas líneas pueden llegar a entrecruzarse, mas no fusionarse ya que siempre conservarán su independencia.

Otro de los planteamientos a los que se refiere esta teoría es la determinación de la llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que podemos definirla como “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado”. Citado por Becco, G. (2006).

De acuerdo con Vigotsky, citado por Delgado K. (2012): “propuso la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el espacio cognitivo en donde cada persona, en su condición de individuo, puede cumplir determinadas tareas con ayuda de otras personas, que pueden ser sus pares (compañeros de estudio) o los docentes”. (p.78) En alguna forma los estudiantes o

quienes realicen alguna actividad de aprendizaje siempre deben de contar con un guía u orientador del que puedan aprender, hasta llegar a adquirir una autonomía en lo que al aprendizaje se refiere. Al igual que dicha zona existen otras que también son destacadas por Vigotsky como aquella por decir que está antes de la ya mencionada conocida como Zona de Desarrollo Real que viene a ser el nivel de desarrollo de las funciones mentales del sujeto alcanzadas como resultado de su desarrollo o evolución, Delgado K. (2012) afirma que “el nivel de Desarrollo Real (ZDR) corresponde a las funciones que ya alcanzaron su maduración. Así la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se encuentran en proceso y en determinado tiempo alcanzarán la madurez”. (p.79). Y por otra parte, tenemos la Zona de Desarrollo Potencial que vendría a ser el conjunto de capacidades potenciales que podría desarrollar una persona con el apoyo de otras más capaces.

Otros conceptos que tienen que ver con esta teoría según Gonzalez (2004) y que pueden ser vinculadas con el empleo de estrategias son la *internalización* la cual tiene que ver con la interacción del aprendiz, niño, adolescente con un guía, orientador, adulto o docente quien será el responsable inicialmente de proporcionarle una serie de instrumentos para solucionar sus problemas y que más adelante los internalizará mediante la delegación total del control de dicho medio o instrumento, las *funciones del instructor* en este caso existe una comunicación de los conocimientos y estrategias cognitivas que tiene que seleccionar, utilizar y a su vez incrementará su responsabilidad acerca del uso de todo ello. Y por último tenemos *tutorización* que consiste en el empleo de modelados o ejemplos sobre lo que tiene que hacer por lo que el tutor servirá de apoyo.

2.3.3.3 Dimensiones de las Estrategias Metacognitivas

a) Planificación

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. (Es difícil alcanzar una meta si no se sabe en qué consiste esa meta). La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Bereiter y Scardamalia (citados por Rodríguez 2004) señalan que esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, entre los 10 y los 14 años. Toda planificación implica que el sujeto debe tener conocimiento sobre la naturaleza de la tarea a realizar; saber lo que domina y lo que no domina de la tarea a ejecutar; fijarse objetivos a corto plazo con las correspondientes estrategias. Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos (estos constituyen la base a partir de la cual construir y reconstruir la nueva información) y en los objetivos que tenga ante esta tarea concreta, el lector debe desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar estrategias que impliquen una actividad preparatoria y dirigidas hacia un objetivo, antes de iniciar la lectura y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto. Ríos (1991) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos son la línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

Habilidades de planificación lectora; en ella que se determina las ideas previas del texto, se establece los objetivos y la anticipación de las consecuencias de las acciones. Muchos autores consideran que la lectura es un proceso de resolución

de problemas cuyo objetivo fundamental es la comprensión. Uno de los logros más universales que surgen de la investigación reciente, es el grado en que el conocimiento previo del lector facilite la comprensión.

La planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos, las condiciones bajo las cuales se debe acometer, todo lo cual conducirá a un plan de acción.

b) Supervisión

La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos según Pressley G. (citado por Rodríguez 2004). Sin embargo, varios estudios posteriores han hallado un vínculo entre el conocimiento metacognitivo y la precisión de la supervisión.

El lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar si fuera necesario, si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo el texto, detectarlo y saber las causas del porqué, teniendo en cuenta también las características del propio texto (variable). La supervisión podemos entenderla como el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo.

Según Poggioli (citado por Rodríguez ,2004), las actividades de supervisión son: el establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender una lectura aunque resulte fácil,

conlleva cierto esfuerzo cognitivo), modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados (cuando los lectores son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente), identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente), determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si existen fallas en la comprensión y si es así, saber qué hacer al respecto, ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada y/o hacerse preguntas relevantes durante la lectura y/o realizar resúmenes sobre lo leído.

Según Mateos (2001) opina que el lector, si encuentra fallas en su comprensión, debe tomar importantes decisiones estratégicas, comenzando por decidir si va a realizar algún tipo de acción para corregir esa falla. Si decide que sí, entonces deberá escoger entre: almacenar el “problema” en la memoria a la espera que se clarifique más adelante en el texto, o formular una hipótesis abierta como una solución provisional, o realizar alguna acción inmediata utilizando alguna estrategia lectora (releer, saltar hacia delante y continuar leyendo, consultar alguna fuente externa). Ríos (1991) incluye dentro del proceso de supervisión: la aproximación a los objetivos, controlándolos; la detección de los aspectos importantes del texto; la detección de las dificultades en la comprensión, si las hubiese; y la flexibilidad en el uso de estrategias.

Habilidades de supervisión lectora; valorar el texto, valorar si se ha comprendido o no, se verifica como se va comprendiendo lo que se lee, se determinan dónde se encuentran las dificultades de comprensión. Valles (1996).

Para Puente (1991), la fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuándo se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas. Ríos y Brown (citado por Rodríguez 2004), la supervisión se refiere a la comprobación sobre la marcha del proceso de ejecución de lo planificado; implica la verificación de la posible re-ejecución de operaciones previamente efectuadas, identificación de errores de comisión u omisión.

Según Ríos (1991), citado por Rodríguez (2004) identifica cinco fases:

Aproximación o alejamiento de la meta: ¿qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? Detección de aspectos importantes: ¿cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto? , detección de dificultades en la comprensión: ¿cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender? , conocimiento de las causas de las dificultades: ¿por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto?, flexibilidad en el uso de estrategias. Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?

c) Evaluación

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. También podemos afirmar que son acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura. Ríos (1991) incluye dentro de este proceso

la evaluación de los resultados conseguidos y la evaluación de las estrategias utilizadas, así como su efectividad. Estos tres procesos no se dan en esta secuencia siempre (según Ríos), ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

Según Valles (1996) para que se dé uso de las habilidades de evaluación lectora es necesario reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido.

Mientras que para Puente (1991) la fase de evaluación se refiere al balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, como se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleadas.

A diferencia de los anteriores autores Ríos y Brown, citados por Rodríguez (2004) la evaluación se refiere a la contrastación de los resultados obtenidos con las estrategias aplicadas; es decir, el sujeto reflexiona sobre la importancia y trascendencia de los resultados. Es por esto que según Ríos (1991) para la evaluación de los resultados logrados se pueden hacer este tipo de cuestionamientos: cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido? Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

d) Autorregulación

Esta distinción entre saber cuándo se comprende y cuándo no se comprende un texto, es el elemento más importante para autorregular y controlar los procesos de lectura, los lectores que no entienden y no saben que no comprenden difícilmente pueden pasar a procesos más complejos como el de auto-

reflexión, es probable que tengan dificultades para identificar e interpretar lo que quiere decir el autor del texto. Lo que significaría una imposibilidad para argumentar un propio punto de vista coherente y adecuado con la lectura. Para Zimmerman, citado por González (2004) refiere que el proceso de autorregulación presenta cuatro fases:

Observación: en esta fase el lector es capaz de inferir qué estrategia es la más adecuada a partir de la observación o apreciación de un modelo estratégico, a ello se sumaría el hecho de tomar ciertos criterios de actuación, las orientaciones motivacionales y los criterios de valor que se desarrollarán en las demás fases.

Emulación: en esta etapa el aprendiz imita el estilo de manera general del modelo y no tanto la forma de proceder exacta de este.

Autocontrol: en este caso el aprendiz pone en práctica las estrategias de autorregulación en diferentes contextos totalmente distintos del modelo aprendido. Para él es más válido enfocarse en el proceso que en los resultados del mismo.

Autorregulación: en esta fase el aprendiz puede llegar a adaptar su actuación a las cambiantes condiciones personales y contextuales que se le presenten; así como también utilizar varias estrategias en las cuales tenga que realizar algunos ajustes dependiendo de los resultados. En el proceso de autorregulación se integran tanto los procesos cognitivos como los metacognitivos, si no existe, es probable que nunca se haga uso de las estrategias metacognitivas, que en este caso particular buscan solucionar y resolver la falta de comprensión.

“La ilusión del saber, se expresa cuando los estudiantes no han desarrollado suficientemente su metacompreensión para

darse cuenta de los límites de su entendimiento, del grado de dificultad de la información, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo” (Burón, 2002).

2.3.3.4 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

De acuerdo con Solé (2004; Pág. 64) cuando un lector o aprendiz emplea estrategias de comprensión lectora, estas tienen las siguientes posibilidades: por decir, podrían enfocarse hacia una meta determinada, también se pueden llegar a modificar de acuerdo al tipo de texto que se requiere analizar y se podrían involucrar algunos componentes metacognitivos dependiendo del grado de regulación y control que se amerite.

Otras estrategias cuyas características también se puede decir que son semejantes a las ya mencionadas, son las propuestas por Collins y Smith (1980) (citados por Solé (2004)) las cuales consisten en tres fases:

Fase de modelación, en este caso el docente se pone como ejemplo ante sus alumnos, ejercitando su lectura en voz alta deteniéndose para explicar los procesos implícitos en la comprensión del texto; así como los errores y mecanismos de comprensión.

Fase de partición del alumno, el docente va partiendo de una serie de preguntas que sugieran hipótesis relacionadas con el texto para así desarrollar la capacidad crítica y de opinión de los alumnos.

Fase de lectura silenciosa, en ella el lector o el alumno realizará la lectura por sí mismo teniendo en cuenta una serie de condiciones mostradas por el docente denominadas: objetivos, predicciones, la hipotetización y la detección de

errores al momento de leer; inclusive el lector o alumno podrían recibir textos preparados para así demostrar el nivel inferencial alcanzado.

Otro grupo de estrategias que también podemos considerar son las propuestas por Bauman (1985) (citado por Solé (2004)) se les conoce con el nombre de “Método de Enseñanza Directa” o “Instrucción Directa”, el cual se subdivide en las siguientes partes:

- Mediante la introducción se les explica a los alumnos los objetivos que alcanzarán y que les serán útiles para la lectura.
- A continuación se aplica una estrategia en el análisis de un texto como un ejemplo para que los alumnos se den cuenta de que dicho procedimiento los ayudará a comprender mejor el texto.
- La enseñanza directa consiste en que el docente explica y describe la habilidad que se trata, los alumnos responden preguntas y son orientados por el docente.
- La aplicación es dirigida por el profesor, los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida, bajo el control y supervisión del docente. Este realiza un seguimiento a los alumnos y si no han comprendido la actividad enseñada él deberá reforzarla.
- Dentro de la práctica individual el alumno o los alumnos estarán en la capacidad de utilizar en forma independiente y autodirigida el nuevo material de lectura.

Palincsar y Broom (1984) (citados por Solé (2004)) proponen la denominada enseñanza recíproca en la cual el lector o alumno toma un papel más activo el cual consiste en:

La formulación de predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumir. Esta estrategia se basa en la discusión sobre el fragmento que se va a comprender, dicha

actividad será dirigida por cada uno de los participantes. Cada uno empieza por formular una pregunta que será respondida por los demás, pues ello originará una demanda de declaraciones sobre algunas dudas, luego se resume el texto y finalmente se da lugar a la realización de predicciones que los estudiantes harán con relación al siguiente fragmento.

En el modelo de enseñanza recíproca el profesor no es un elemento pasivo; por el contrario ofrece un modelo experto con el cual solucionará los problemas en la comprensión ayudando a mantener los objetivos de la tarea centrando la discusión en el texto, así como la aplicación de las estrategias de enseñanzas por él. Por último corrige y supervisa a los alumnos que dirigen la discusión otorgándoles el control y la responsabilidad total.

Para Solé (2004) dentro la gama de estrategias de comprensión lectora que se dan y que tienen un mayor reconocimiento por parte de otros autores, se encuentran:

a. Estrategias aplicativas antes de la lectura

- **Ideas generales**, de acuerdo con Solé (2004) existen tres ideas asociadas y enfocadas desde un punto de vista constructivista que en alguna forma refuerzan el acto de leer, desarrollo y uso de estrategias por parte del lector o estudiante.

La primera es considerar toda situación educativa como un proceso de construcción conjunta; es decir, tanto los maestros como los alumnos compartirán universos de significados diversos y complejos de mayor rigor o precisión sobre todo al ser aplicados en la tarea de leer un texto, en el que en alguna forma el lector debe tener cierta orientación por parte de un guía o docente.

En el segundo caso el guía u orientador es el que en alguna forma promoverá el proceso de construcción o “andamiaje” en

la mente del alumno lector a través de la contrastación del conocimiento previo del alumno con la nueva información contenida en el texto y que en alguna forma, este asumirá el control propio de las actividades enseñadas por el mediador u orientador (docente).

Y con relación al último aspecto tenemos el del proceso de “andamiaje” en el cual dicha construcción mental al ser producto de la confrontación de los saberes previos y la nueva información esta será bien estructurada, siempre y cuando la recepción o comprensión de la información es buena; así como los métodos implicados en dicha enseñanza son también efectivos.

“Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los “andamios” necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales”. (Solé, 2004 p. 65)

Las experiencias educativas basadas en la enseñanza de la comprensión lectora en el ámbito de la educación escolar y superior; dependerá del criterio o concepción que tenga el docente acerca de ella. Dichos criterios podrían considerar los siguientes aspectos:

Para enseñar a leer, se debe tener en cuenta de que esta actividad debe ser placentera y voluntaria. Por lo que tanto, los docentes y estudiantes (lectores) deben estar motivados para enseñar y aprender a leer.

La lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.

En ciertos casos los docentes quienes dirigen y orientan toda actividad relacionada con la comprensión lectora deben mostrar a los alumnos aptitudes positivas hacia la lectura.

La lectura no debe ser tomada como un elemento de competencia ya que quienes reprueban en esta actividad podrían asociarla con un sentimiento de rechazo hacia ella.

Para la realización de esta actividad se pueden utilizar varios métodos que incluyan el uso de textos que hagan que dicha actividad sea significativa.

Quien dirige toda actividad lectora debe tener en cuenta la complejidad de la lectura; así como también la capacidad del lector.

- **Motivación para la lectura**, el lector debe estar motivado y entendiendo que le encuentra sentido a lo que hace, siempre y cuando qué hará; es decir debe entender qué objetivos pretenderá lograr al leer un texto de tal forma que sea capaz de realizar dicha tarea.

Otros dos aspectos importantes a tomar en cuenta serían:

Que el material ofrezca aciertos, retos o dificultades al estudiante o lector. Como textos no tan conocidos aunque la temática no sea tan familiar. De manera que el lector demostrará su conocimiento previo.

La motivación está vinculada con las relaciones afectivas, las cuales se asocian al uso de la lengua. Por lo tanto, la actividad docente debe de resaltar y darle mucha importancia a los logros conseguidos con ella por parte del lector o estudiante.

Por otro lado, el solo hecho de que el estudiante vea a personas significativas (docentes, amistades o familiares) disfrutando de la lectura se sentirá motivado hacia esta.

- **Los objetivos de la lectura**, estos en alguna forma reforzarán el interés del lector mediante el reconocimiento de los propósitos que desea alcanzar con la lectura del texto que va a leer. Dichos objetivos pueden ser:

Leer para tener una información precisa

Mediante esta actividad el lector tan solo se limita a ubicar un dato que solo le interesa dentro de la información leída; por ejemplo, la búsqueda de una fecha, el nombre de algún personaje, la consulta sobre algún término y otros datos que requieran su ubicación de acuerdo a la importancia decisiva que tengan para la construcción del significado del texto.

Leer para conseguir instrucciones

En este caso la intención del lector se fijará en la lectura de un texto el cual lo condicionará a la realización de una serie de actividades o acciones para el cumplimiento de un fin. A diferencia del objetivo anterior en el que se escogía qué leer; aquí la lectura debe ser completa.

Este tipo de lectura es significativa y funcional por lo que este tipo de lectura la podemos realizar cuando leemos instrucciones para manipular aparatos electrodomésticos o para realizar actividades que están inmersas en talleres de estudio,

Leer para obtener una información general

Es aquella lectura que realizamos para saber de qué trata el contenido de un texto o en todo caso para obtener una idea en general sobre qué trata el texto en términos temáticos.

Leer para aprender

Esta lectura consiste en cumplir con el objetivo de aprender para acrecentar aún más los conocimientos que en este caso el

lector dispone; es decir, ya no solamente se realiza una lectura para tener una idea general del texto sino para incorporar la mayor parte de la información a nuestra “red cognitiva”.

Por otro lado, también este tipo de lectura se caracteriza porque a veces se realiza en forma reiterada, algo lenta y en la que a veces se necesita el apoyo y utilización de ciertas estrategias como el uso de esquemas, resúmenes, auto interrogaciones y muchas otras estrategias.

Leer para revisar un escrito propio

Esta lectura se realiza con la finalidad de hacer una revisión de lo escrito ya sea por parte del lector o escritor. Este tipo de lectura se caracteriza también porque el lector ejerce un mayor control y regulación de lo que lee y escribe.

Leer por placer

En este caso la lectura es realizada por satisfacción y agrado personal. Inclusive el lector en algunos casos realiza una relectura de un párrafo, capítulo o todo el texto quizás; si lo cree conveniente para su gusto. En este caso la experiencia emocional será el elemento primordial para la realización de este tipo de lectura en la que generalmente se llegan a utilizar, de preferencia, textos cuya naturaleza es literaria.

Leer para comunicar un texto a un auditorio

La lectura se realiza en voz alta y se suele hacer algo rápida. La finalidad de ella estriba en que las personas a quienes va dirigida comprenderían en totalidad lo que oyen.

Leer para practicar la lectura en voz alta

Con esta forma de lectura se pretende que el estudiante o lector lea con rapidez, claridad, fluidez, corrección y con una

adecuada entonación. Inclusive se pueden añadir algunas actividades estratégicas para mejorar la comprensión del texto.

Leer para confirmar que se ha comprendido

Esta lectura consiste en que el lector realizará el análisis de un texto pero con el objetivo de demostrar, si lo ha comprendido o no, mediante una evaluación.

- **Activar el conocimiento previo**, Siempre se debe tener en consideración el bagaje de conocimientos con el que cuenta el lector (estudiante) el cual en alguna forma buscará establecer relación con las expectativas, vivencias, intereses y todo aspecto relacionado con lo afectivo. Según Solé (2004) la manera de actualizar un conocimiento previo se da de la siguiente manera:

Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.

En este caso un docente podría utilizar un tema de conversación con los estudiantes (lectores) de manera que este lo relacionen con el título del texto; para así de alguna forma, anticipar las ideas o conocimientos previos que tengan acerca del contenido de este.

Ayudar u orientar al estudiante a fijarse en determinadas características del texto para que active sus conocimientos previos, es decir en alguna forma los índices o apartados servirán para mejorar la comprensión del texto.

Animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema, es de suma importancia tomar en cuenta las ideas manifestadas por los estudiantes con respecto a lo que van leer; ya que en alguna forma mejorará la asociación del estudiante (lector) con la nueva información leída; así como también su fijación y posterior aprendizaje.

- **Establecimiento de predicciones sobre el texto**, en este aspecto se atiende la formulación y verificación de las hipótesis que se establecen antes de la lectura, producto de ciertos elementos paratextuales como ilustraciones, encabezamientos, títulos; así como las experiencias y conocimientos previos sobre el texto.
- **Formulación de preguntas relacionadas con el texto**, Una de las técnicas que podrían reforzar más el aprendizaje de la información, sería que el lector incurra en la autoformulación de preguntas para en alguna forma se asegure la comprensión sobre lo que va a leer.

La formulación de dichos cuestionamientos en alguna forma corroborarán el grado de conocimientos previos que tenga el lector (alumno), así como también los procedimientos o disposiciones que demostrará tener si es que estos se asocian o son compatibles con el tema tratado. Todo ello determinará el grado de motivación en el lector en alguna forma, así como también el planteamiento adecuado de sus objetivos para comprender en lo posible y a detalle con lo que leerá.

b. Estrategias a lo largo de la lectura

En el momento en el que uno va leyendo un texto, las predicciones e hipótesis planteadas desde el comienzo las irá corroborando así como también a medida que el lector avanza con la lectura se va dando cuenta qué comprende y no comprende en el texto; por lo que esto amerita la elaboración y aplicación de ciertas estrategias.

Según Palincsar y Brown (1984) (citados por Solé) las estrategias durante la lectura se podrían dar de la siguiente forma:

- La formulación de predicciones sobre lo que se ha leído en el texto.

- El planteamiento de preguntas sobre lo que se ha leído en el texto.
- La aclaración de posibles dudas acerca del texto.
- El resumen de las ideas importantes y complementarias en el texto.

Por otra parte, Solé (2004. Pág. 104) propone las siguientes estrategias:

- El docente realizará un resumen de lo leído por intermedio de un acuerdo con los alumnos.
- Primero el docente pedirá las aclaraciones o explicaciones sobre ciertas dudas que puedan existir en el texto.
- El docente formulará preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Se establecen las predicciones sobre lo que queda por leer.

Los errores y lagunas en la comprensión

En algún momento de la lectura siempre nos toparemos con alguna parte del texto que nos sea intangible; por lo tanto, ello demanda saber qué debemos hacer estos casos; a este reconocimiento podríamos tomarlo como la primera función de lo que se conoce con el nombre de “control que tenemos sobre nuestra comprensión”.

Dicho procedimiento se puede ser asumido por el docente quien inicialmente tiene un total dominio y que luego se lo otorga al estudiante o lector en forma paulatina a través de una serie de estrategias denominadas estrategias de decodificación y comprensión (predicciones e inferencia) en otras palabras la lectura del texto en lugar de ser algo descrito solamente va a pasar a ser algo significativo.

Los errores en la lectura solo son originados por el desconocimiento de uno o más términos sino que también cuando le asignamos significados equivocados a alguna frase o palabra que la mayoría de veces ignoramos y continuamos leyendo el resto del texto como una forma de buscar quizás el significado adecuado de lo que no comprendemos mediante la contextualización, la cual podría tomar en consideración como una estrategia, por lo que en todo caso la consulta a una fuente externa como ,por decir, otro texto con la misma temática o diccionario podrían ser de mucha ayuda. Esta forma de tomar una decisión frente a lo que resulta dificultoso comprender dentro de un texto y la búsqueda de una solución frente a ello; corresponde a lo que se conoce como una estrategia de evaluación, la cual será aplicada según el criterio de solución que tenga el lector o estudiante.

c. Estrategias después de la lectura

Para comenzar debemos tomar en cuenta la composición estructural del texto; es decir, reconocer y diferenciar la idea principal, el tema y los demás elementos secundarios o complementarios dentro de este. Ya que cada uno presenta ciertas características distintivas. Por decir, en lo que respecta al tema, este se considera como aquello que se entiende de manera general lo expresado por el texto; de la misma forma, la idea principal consiste en lo que manifiesta el autor acerca de un tema o asunto y por otro lado, tenemos aquellas ideas que son de naturaleza secundaria o complementarias, las cuales tienen por finalidad servir justamente para reforzar a través de argumentos, ejemplos y otras informaciones lo expuesto por el autor. Todos estos elementos dentro del ámbito de la enseñanza de la lectura, sea cual sea el nivel educativo, deben ser explicados y desarrollados por el docente partiendo de los siguientes criterios:

- La determinación de los objetivos que se desea alcanzar con la lectura del texto.
- Se debe manifestar la relevancia que posee la idea principal a los estudiantes.
- Recordar a los estudiantes por qué se va a proceder a leer el texto y en qué consiste el tema tratado en él.
- Una vez determinado el tema o asunto tratado en el texto, se debe establecer una relación con los objetivos planteados en el comienzo de la lectura, mediante el uso de una serie de marcas o indicadores en el texto.
- A medida que se realiza la lectura del texto se va deslindando lo importante de lo accesorio o secundario explicándose el porqué de ese deslinde.
- A medida que se va leyendo se va explicando por qué se retiene una información y la otra se omite.
- Si la lectura concluye se somete a juzgamiento; si la idea principal es producto de una elaboración personal (ajena a lo expresado en el texto), o en todo caso, si parte de lo manifestado directamente en aquel.

d. Elaboración de un resumen

Inicialmente la técnica del resumen debe ser guiada y enseñada por un docente, hasta que en algún momento el estudiante consiga la autonomía debida para hacerlo. Los procedimientos que podrían tomarse en cuenta partirían de que la determinación de los elementos macroestructurales como el tema, la idea principal y las ideas secundarias no son factores que puedan determinar decisivamente la elaboración de un resumen; si el lector no tiene en claro alguna de estas macroproposiciones, le será dificultoso comprender una parte del significado del texto, por ende tampoco podrá realizar un

resumen o síntesis adecuada del mismo. Inclusive una cierta carencia de la comprensión de en alguna de estas partes; podría originar que el resumen esté más ligado a una apreciación más personal corriendo el riesgo con ello de que el resumen sea algo inexacto.

Otro factor importante, es el hecho de tratar de considerar nuestros esquemas mentales (conocimientos previos) para que estos puedan servir como anclaje a los nuevos conocimientos que se van a adquirir al momento de leer.

En la elaboración de un resumen se deben considerar los significados genuinos del texto del que procede.

Aspectos importantes para la enseñanza de un resumen, la técnica del resumen debe ser aprendida de la siguiente manera:

- Encontrar el tema y desestimar la idea más importante de la que no lo es.
- Identificar y desechar la información que se repite.
- Enseñar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas o relacionarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen en cada uno de los párrafos o redactarlas (sumilla).
- El resumen debe tener aportaciones del lector, pero centradas en lo manifestado en el texto.
- El resumen debe tener los aportes tanto del lector quien mediante la lectura y su redacción aporta nuevos conocimientos y obtiene otros que son nuevos para él.

Muy aparte de las estrategias de comprensión lectora a las cuales se han hecho mención, existen otras que son conocidas y referidas por diversos autores:

a) Técnica de Cloze

La técnica de Cloze, consiste en la omisión de algunas palabras de un texto que generalmente son cada cinco palabras conservando la primera y última oración o párrafo, con el fin de que el niño y la niña sustituyan dichos vacíos utilizando las referencias contextuales que entrega el texto de manera que mantenga el sentido y objetivo de este texto. Así, “las restricciones léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas que el Cloze ofrece activa sin duda los recursos que el lector tiene para hacer uso de las distintas fuentes de información. (Peña, 1997, p.208).

Esta técnica, posee estrategias contextuales, donde el sujeto por medio de las características del texto y la información que este contenga va completando las palabras o frases faltantes manteniendo la coherencia y contenido del texto.

Además la técnica de Cloze según Difabio (2008) promueve los procedimientos esenciales de la lectura como es la anticipación, inferencia y resolución de problemas, es decir los estudiantes al enfrentarse a un texto con procedimiento Cloze deben, de forma ideal, realizar una lectura global del texto buscando la información sintáctica y semántica de este, así como también activar sus conocimientos gramaticales, formular y verificar las hipótesis planteadas. Por lo tanto, el uso de la técnica cloze permite que el lector adquiera habilidades cognitivas y metacognitivas de la lectura.

Según Cassany (2007) para captar el significado del texto el lector debe manejar tres elementos fundamentales, siendo el primero la comprensión de la estructura gramatical de la frase para así reconocer la palabra faltante en esta; segundo poseer un conocimiento o experiencias previas que permitan conocer el contenido del texto; y tercero ser capaz de plantear hipótesis

sobre las palabras faltantes, las que luego serán comprobadas o verificadas.

De este modo, para ofrecer esta técnica, los profesores deben ser conscientes del contexto educativo en que está inserto, con el fin de entregar actividades que estén adecuadas tanto a su manejo con aspectos gramaticales, semánticos, sintácticos, como también con sus conocimientos previos.

b) Taxonomía Raphael

Esta estrategia consiste en la realización de un planteamiento de preguntas y respuestas Question Answer Relation (QAR), de este modo se propone que los estudiantes respondan preguntas de acuerdo a cuatro diferentes niveles cognitivos, las que “ayudan a los estudiantes a pensar sobre el tipo de información que contiene el texto, y como esta ayuda a la creación de categorías de preguntas/respuestas” (Blachowicz, (2008, p. 125))

Según Richardson (2008) el QAR posee una fácil y rápida implementación, lo cual beneficia tanto al estudiante como al profesor en su enseñanza. Además, el QAR según el autor, desarrolla e incrementa la comprensión de lectura de la mejor manera en comparación a otras estrategias basadas en preguntas.

En la primera parte consta de preguntas de carácter explícito y el nombre de este ítem; el segundo ítem se llama pensar y buscar, el cual posee preguntas implícitas; es decir los alumnos tendrán que realizar inferencias; en tercer caso a este ítem se le denomina el autor y tú, aquí se podrá hacer una crítica al texto mismo.

c) Los conectores

Este tipo de estrategia proviene de la *Teoría de los esquemas*, la que explica cómo nuestras experiencias anteriores, conocimientos y emociones afectan los compromisos de qué y cómo aprender. (Richardson, J. (2008, p.49)

Lo vital de esta estrategia es dar énfasis a las experiencias previas, con el objeto de que a partir de ellas se busque la comprensión del texto que se lee. Son estos conocimientos, emociones y experiencias que cada sujeto posee y que en alguna forma marcarían las pautas iniciales para la comprensión de un texto.

Es por ello, que se cree que al enseñar a los estudiantes a vincularse en alguna forma con él, comprenden mejor lo que están leyendo.

Según Calero con respecto a las conexiones o conectores: “los lectores podemos crearlos de distintas formas: relacionando el texto o los personajes con nosotros mismos, con nuestras emociones, sensaciones o pensamientos, con otras personas y otros lugares, con nuestras ideas previas sobre el asunto que se lee; o en el ámbito de las representaciones mentales, con aquellas imágenes que somos capaces de elaborar o visualizar al leer.” (2012, p.155).

Por otro lado, mediante esta técnica se debe tener en consideración que los estudiantes algunas veces podrían hacer conexiones tangenciales, sin darse cuenta, produciéndose así cierta distracción del significado y sentido objetivo del texto.

A lo largo de la instrucción escolar y quizás superior, los estudiantes o lectores deben ser motivados a reflexionar y analizar cómo las conexiones o vínculos emotivos contribuyen a la comprensión del texto que ellos van leyendo.

2.3.4 Nivel Inferencial de la Comprensión lectora

2.3.4.1 Comprensión lectora

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza y aprendizaje, así como también, en la medida en que uno se capacita para aprender su lengua, aprender acerca de ella y aprender a través de esta.

Esta habilidad, pues, no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos. Actualmente, existen abundantes investigaciones y publicaciones que han llevado a cabo una reconceptualización de la lectura y han profundizado en lo que es y lo que supone su dominio. Uno de los resultados de estas investigaciones es el del Modelo Interactivo de Lectura, en el cual esta ya no es considerada como una mera decodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y este. Por otra parte, asumimos, pues, que decodificar no es precisamente leer, pero necesitamos de ello para comprender lo que leemos.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos decir, que al referirnos a la comprensión lectora, esta no solo consistiría en un procedimiento de decodificación y asignación de significados a lo obtenido por dicha acción; sino estaríamos hablando de un proceso de carácter psicológico que involucra otras operaciones de naturaleza mental para poder interpretar y entender lo leído; según Orrantia y Sánchez en su obra Evaluación del lenguaje escrito (1994) citados por Valles T. y Valles. A (2006, Pág. 20) “La comprensión lectora consiste en penetrar en la lógica que articula las ideas en el texto y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales”. Dicha extracción del significado global no se da en forma inmediata, sino de manera gradual y progresiva; inclusive debemos tomar en

consideración momentos en los cuales habría un mayor entendimiento de lo leído o una menor comprensión de ello.

Para Valles A. y Valles T. (2006), la comprensión lectora se manifiesta tanto como un proceso y como un producto. Para el primer caso existe una intervención de una serie de elementos como la memoria, la percepción, la atención, el razonamiento y otros más y para el caso siguiente, nos referimos a la adquisición de nuevos conocimientos finalmente como resultado.

Por otro lado, debemos considerar el hecho de que es importante desde un punto de vista pedagógico la aplicación de una evaluación de este proceso, el cual forma parte importante del desarrollo del aprendizaje, para así tener por lo menos una noción de los logros alcanzados por el estudiante o lector. Toda evaluación de la comprensión lectora, en alguna forma nos brindará la posibilidad de entender cómo actúa un individuo ante un texto y cuál es la disposición que demuestra para alcanzar su comprensión. Por lo que es meritorio destacar, el hecho de que toda actividad de comprensión lectora sea cual sean las estrategias desplegadas, todas ellas están condicionadas a los niveles de comprensión que demuestre tener el lector en el análisis de algún tipo de texto, tomando en cuenta el grado de dificultad que demande su interpretación.

Por otro lado, se manejan una serie de propuestas basadas en diferentes perspectivas que tienen distintos autores acerca de los niveles de comprensión lectora a las que puede llegar o demuestra tener un lector o estudiante; por lo que en el siguiente acápite se hará mención aquellos niveles tomando en cuenta aquellos que son de mayor reconocimiento y acuerdo por parte de la mayoría de autores.

2.3.4.2 Niveles de Comprensión lectora

Según, Catalá G. (2001) y otros, la comprensión lectora se divide en los siguientes niveles:

a) Nivel Literal: Significa entender la información que el texto expresa explícitamente, es decir, se trata de entender lo que se dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica. Si no puede hacerse validas, menos se podrá hacer una lectura crítica. La información que trae el texto puede referirse a características direcciones de personajes, tramas, eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema. Las preguntas que se formulen en este nivel pueden ser diversas: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc.

También se puede formular preguntas directas para que respondan en espacio en blanco, ofrecer varias oraciones afirmativas y señalar que las relaciones con el texto leído para comprobar si son verdaderas o falsas, presentar oraciones incompletas y solicitar que las completen de acuerdo al texto.

b) Nivel Inferencial: Se refiere a la elaboración de ideas y elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Aquí se establecen relaciones diversas de los contenidos implícitos en el texto, se llegan conclusiones y se señala la idea central. La información implícita puede referirse a causas o consecuencias semejanzas o diferencias, diferencia entre fantasía y realidad, etc. Aquí se exige que el lector haga inferencias relacionando partes de texto y la información que él maneja. Las preguntas inferenciales, pueden formularse de diversas formas: por qué, cómo así, de qué otra manera, qué otra cosa pudo pasar, qué pasaría si, qué diferencias, qué semejanzas, qué conclusiones puedes extraer, etc.

c) Nivel Criterial: Las preguntas están basadas en las experiencias del lector, se pide que extienda o extrapole lo leído en su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sobre la importancia de los eventos en la vida de una persona. Emociones o sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencias, etc.

La mayoría de los autores mencionan varios niveles de comprensión; en nuestra investigación tomamos como referencia a Gloria Catalá quien propone tres dimensiones (literal, inferencial y criterial), por ser la que más adecuada y utilizada por el Ministerio de Educación.

2.3.4.3 Comprensión Inferencial

Para poder entender lo que es la comprensión lectora inferencial, debemos de conocer qué es una inferencia. Según Gonzales (2004; p. 23) es un proceso cognitivo por el cual el lector adquiere una información nueva basándose en la interpretación del texto. Por esta razón, podemos afirmar que se trata de un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto. Para operar con inferencias, es vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas así como también de conclusiones.

Otros autores como Lescano M. (2001) manifiesta lo siguiente: “Llamamos inferencia al movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionando estas dos instancias mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación. Una vez que confirmamos nuestras hipótesis, las incorporamos a nuestra memoria a largo plazo, y por lo tanto, las modificamos y las enriquecemos” (Lescano, 2001, p.21)

Las inferencias realizadas durante la comprensión satisfacen dos funciones generales. Por un lado, permiten establecer conexiones entre el nuevo material que exhibe el texto y el conocimiento ya existente en la memoria. En este punto, puede tratarse de las diferentes memorias explicadas por el modelo de Anderson citado por Casas R. (2004, p. 19); modelo en el cual se describe cómo en esta operación inferencial, el nuevo material se abstrae de manera inteligible y luego con este se construye una cierta organización de ideas y a partir de estas; generándose una organización distinta que le da sentido al texto y, en consecuencia, el lector puede apropiarse de otra información que le resulta nueva.

Las inferencias, por otro lado, permiten salvar posibles parámetros superficiales y estructurales, gracias a que complementan la comprensión de la estructura global del texto; por ejemplo, los recursos elípticos son una muestra de ello, ya que en alguna manera son continuamente utilizados en la elaboración de un texto o en todo tipo de discurso ya que nos brindan cierta economía en el uso del lenguaje.

En correspondencia a lo anterior y con respecto a lo que significa la inferencia podemos entender que la comprensión lectora inferencial es el nivel de interpretación que demuestra tener un lector a partir de la abstracción de una información contenida de manera implícita en un texto. Según Cortez M. y García F. (2010, p. 76) “La comprensión inferencial es la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre la información que no está dicha de manera explícita en el texto”. Existen de la misma forma, dentro de este proceso la intervención de la inducción y deducción, mediante los cuales se relacionan todos elementos y estructuras oracionales. Otro aspecto importante es que cuando un lector hace uso de su inferencia al leer, puede comprender de manera global un texto. Inclusive puede deslindar las ideas importantes de

aquellas que son solo complementarias. Tomando en consideración lo expuesto por Cortez M. y Gracia F. (2010) ellos manifiestan que la comprensión inferencial se da en dos niveles:

En el contexto de las oraciones, en este caso se puede inferir a partir de la información anterior, aquella que es nueva, por intermedio de una proposición, por lo cual lo inferido servirá como vínculo entre dos oraciones que al final llegan hacer conectadas.

En el contexto estructural global, en este nivel existirá una integración de las partes del discurso mediante una coherencia local y una coherencia global.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto la comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.

Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. A este nivel se le conoce como la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que en él se dará una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se incorpora a lo que se conoce, para sacar conclusiones. (Catalá G. 2001, p.17).

En alguna forma el rol del maestro es sustancial, en cuanto que este se encarga de estimular a los alumnos a: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas,

inferir el significado de frases hechas, según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación y prever un final diferente.

En este nivel las ideas se comprenden más profunda y ampliamente durante la lectura. Los conocimientos previos juegan un papel importante ya que en relación a ellos se atribuyen significados. El lector obtiene el significado mediante la inferencia haciendo uso de sus conocimientos previos y las reglas gramaticales.

Tanto Casas R. (2004, p. 35) como Cortez M. y García F. (2010, p.) hacen un deslinde de los tipos de inferencias que se dan en la comprensión lectora inferencial; por consiguiente, comenzaremos con el primer caso:

Inferencia de marco

Mediante esta inferencia, se puede determinar el tema general de la lectura cuando este no figura explícitamente. Por ejemplo, si en una información textual se hace mención de índices macroeconómicos, el producto bruto interno, la balanza comercial, el índice de exportaciones y exportaciones de un país, se puede inferir que el tema corresponde a la Economía.

Inferencia de datos

Aquí se trata de complementar las ranuras de la estructura textual. Un texto tiene algunas partes que no podrían entenderse en su totalidad. Por lo que se trata es de completarlas para garantizar una adecuada comprensión. Se puede hacer una comparación por contraste de una información utilizando la memoria lingüística o mediante una regla de inferencia. Por ejemplo, Una “ si un conocimiento es

objetivo podría ser parte de la ciencia" entonces se infiere que " si un conocimiento es carente de objetividad no podría ser parte de la ciencia"; en este caso se vería aplicando el principio lógico de la doble negación.

Inferencia por defecto

Se da cuando no se puede especificar un contenido o el valor de una variable con exactitud y, en consecuencia, el lector interpreta que debe entenderse en términos del valor estándar. Esta operación reposa sobre un principio de la interpretación plena, es decir, siempre el lector trata de cubrir o interpretar la información aunque exista un pequeño margen de incertidumbre.

Por ejemplo, si alguien dice "Algunos peruanos son leales", la inferencia por defecto concluye "No todos los peruanos son leales", aunque ello no se diga de manera expresa ni esté garantizado por las leyes de la lógica formal.

Inferencia por *reductio ad absurdum*

Se da cuando la inferencia actúa como un elemento de descarte. Frente a algo presentado como imposible, inverosímil, poco probable, el lector infiere la conclusión contraria.

Inclusive, el texto podría presentarse de manera retórica para reforzar la conclusión que debe obtener el lector: las casas aledañas a un río podrían colapsar en un terremoto. Pero, se sabe que el suelo se compone mayormente de rocas y material no arcilloso como en otros lugares por lo que eso les brinda más estabilidad, por lo tanto hay que ver algunos estudios y sacar una conclusión.

Inferencia causal

Se produce cuando en la lectura hay una secuencia de fenómenos que permite entablar un nexo causal entre ellos. Por ejemplo, si leemos " Estuvo desabrigándose toda la noche a pesar del frío: está comenzando a estornudar", automáticamente los dos puntos nos indican una relación causal que se puede inferir.

Inferencia por estereotipo

Se produce cuando un esquema previo (conocimiento previo) se impone debido a una interpretación social preestablecida. De esa manera, la información se completará en términos del estereotipo. Por ejemplo, si se lee que alguien es descrito como un judío, la inferencia establecerá una serie de conclusiones sobre la base del estereotipo que se tenga de los judíos.

Obviamente, el estereotipo puede ser una imagen falsa y, en tal sentido, nos puede llevar a engaño.

Inferencia proposicional

Aquí se hace explícito lo implícito. Este tipo de inferencia no sólo se da en un lenguaje puramente denotativo; también ocurre cuando se entiende, por ejemplo, una metáfora. Así, la comprensión de la metáfora "son once leones en la cancha" (para referirse a un equipo de fútbol) implica explicitar el símil implícito entre la fuerza del jugador y la fuerza del león.

Inferencia holística.

Aquí se puede formular una macrocomposición de acuerdo con el principio de jerarquía de la información. Por ejemplo, actualmente se han incrementado los robos, secuestros y extorsiones en distintas partes de la ciudad y del país. Esto

quiere decir que el accionar de las autoridades es insuficiente en contra de la delincuencia

Inferencia prospectiva.

Este mecanismo consiste en proyectar la secuencia textual e inferir la información que va a continuar. Por ejemplo, en retórica hay una antigua figura (la aposiopesis) que consiste en no citar por entero una frase para que el lector la complete: "La violencia no es el camino. Recuerde que quien a hierro mata..."

A continuación para Cortez M. y García F. (2010, pags.82-83) los tipos de inferencia que se dan en la comprensión lectora son los siguientes:

Inferencia léxica, el significado de la palabra se manifestará a través del texto.

Inferencia causal, mediante ella se buscará la causa de los hechos, fenómenos o acontecimientos.

Inferencia de oposición, esta se da mediante las relaciones de contraste entre dos ideas que se van a interpretar en el texto.

Inferencia de comparación, esta centra en la importancia e identificación de los rasgos similares que caracterizan a las ideas dentro del texto.

Inferencia conclusiva, se trata de formular de manera generalizada todas las ideas mostradas en el texto.

Inferencia extralingüística, se basa en la experiencia previa y en la identificación de las situaciones que se plantean en el mensaje del texto.

Otros tipos de inferencias citadas por los autores ya mencionados, serían aquellas que se encuentran como parte de procedimientos cognitivos que se dan en el lector cuando

llega a este nivel de comprensión lectora inferencial y que en alguna forma han servido como parte aplicativa de la presente investigación:

- Infiere ideas principales no explícitas así como también la visión o punto de vista del autor.
- Complementa detalles que no aparecen en el texto.
- Formula hipótesis sobre los antecedentes y sus relaciones entre ellos.
- Formula interpretaciones y conclusiones.
- Predice hechos, intencionalidades y propuestas.
- Interpreta el lenguaje figurado.
- Identifica el tema principal o la idea básica del texto.
- Señala los temas secundarios o las ideas que contemplan el tema del texto.

Importancia del esquema o conocimiento previo dentro de la comprensión inferencial

Desde que nacemos todas las personas progresivamente vamos construyendo representaciones teóricas acerca de la realidad y la cultura, que expresan nuestro conocimiento, siempre relativo y ampliable, representaciones que han sido reconocidas como **esquemas de conocimientos**. Por tal motivo, el estudio y análisis de estos elementos abstractos o constructos fue materia de investigación en la psicología cognitiva de la misma forma sirvió para crear otras perspectivas muy distintas acerca del estudio de la comprensión lectora las cuales, por ejemplo algunos investigadores argumentaban que esta se daba como resultado del entendimiento o interpretación de un texto tomando en cuenta la naturaleza de su estructura (expositivo, argumentativo, narrativo o instructivo). Por otro

lado, otros argumentaban que dicha comprensión partía más de los conocimientos o ideas previas que los lectores tenían acerca de lo que leían. Por tal razón, se dieron a lugar diversos enfoques teóricos.

De acuerdo con Calero (2012, p.44) quienes se interesaron en el estudio de estas ideas previas “lo importante era el análisis de la relación entre el conocimiento previo que el lector aporta a la lectura y el propio texto. La activación de sus conceptos o ideas previas sobre lo que va a leer, le facilitaría su comprensión”. Más adelante, fue pues que R.C Anderson (psicólogo educativo) quien brindó uno de los aportes teóricos más importantes denominada “Teoría de los esquemas”. Según Rumelthart (1994, p.865) citado por Calero A. (2012, p.44) “La teoría de los esquemas es básicamente una teoría sobre cómo se representa el conocimiento y cómo esta representación facilita el uso del conocimiento en formas particulares. De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento está empaquetado en unidades. Estas unidades son los esquemas inmersos en estos paquetes de conocimiento. Además del conocimiento mismo, está la información de cómo debe usarse dicho conocimiento”.

Existen diversas definiciones de esquema. Una considera que el esquema es un sistema de representación constituida por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados. Inclusive dentro de la noción de esquema se pueden ver inmiscuidos procesos cognitivos como: la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión lectora.

Para D. Cooper (1990, p.19) “Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”. De la misma forma Martínez (1997, p.15) nos dice que, los esquemas: “Son paquetes de conocimiento

estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información/.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción”. Finalmente para Calero A. (2012, p.45) “la idea esencial de la teoría de los esquemas es que los conocimientos previos son la base para la asimilación de la nueva información. Información que rellena los espacios, las ranuras que existen en cada esquema y que son fácilmente aprendidas y recordadas”.

Todos estos autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos. Lo cual nos indica que existe un relativo consenso en cuanto a la conceptualización de lo que se entiende por esquema.

Por su parte Puente; sostiene que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones:

- Provee el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto.
- Dirige la atención, valiéndose de hipótesis que deben ser contrastados con los datos textuales.
- Sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente.
- Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias.
- Facilita la ubicación de los elementos del texto y facilita el ordenarlos coherentemente.
- Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.

- Permite la construcción inferencial generando hipótesis acerca de la información no recordada. (1991, p.95)

Es de resaltar que los esquemas o conocimientos estructurados previos del lector parecen incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información explícita, posiblemente porque el lector entiende la primera solo cuando el lector puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas; lo cual le permite hacer inferencias y comprender mucho más de lo que está explicado en el texto. Además a medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionados a la nueva información con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían y enriquecen constantemente.

En consecuencia, la comprensión de un texto depende en gran medida de los esquemas del lector, pues cada vez que este lee lo hace premunido de un esquema, el cual puede confirmarse y enriquecerse o modificarse y, por consiguiente, hacerse más preciso. Cuando más se aproximan los esquemas del lector a los elementos textuales (contenido, estructura lingüística) propuestos por el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto. Es decir, es necesario que el lector posea un esquema de conocimientos apropiados; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido de lo expresado. Igualmente, las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión, pues el lector entiende el texto en relación a lo que ha acumulado previamente: conceptos, ideas, valores, prejuicios, etc.

En otros contextos el esquema se denomina o se relaciona con otros términos alternativos como: estructuras cognoscitivas, memoria a largo plazo, información no visual o conocimiento

previo. Este conocimiento previo de la lectura, incluye por lo menos: el conocimiento del lenguaje (vocabularios y formas textuales), el conocimiento de lectura (conceptos e ideas principales) y el conocimiento de la manera en que se debe leer (cómo identificar ideas principales, hacer inferencias, elaborar resúmenes).

Estrategias cognitivas y metacognitivas intervinientes dentro del marco de la comprensión inferencial

Según Calero: “La Psicología cognitiva puso énfasis en el estudio de aquellos mecanismos que utilizamos los humanos para procesar, almacenar, organizar y regular la información que obtenemos. Con carácter general, la investigación concluyó que, para aprender, utilizamos distintas estrategias cognitivas que nos ayudan a manejar y entender la información que nos llega. Además, utilizamos estrategias metacognitivas, que favorecen el control y regulación del aprendizaje”. (Calero;2012, p.21) Dentro de este ámbito la psicología cognitiva señala dos tipos de estrategias principalmente; la primera corresponde a las utilizadas por el docente y aplicadas en la orientación y formación de los alumnos, denominadas estrategias de enseñanza y en el caso siguiente las estrategias de aprendizaje, que son utilizadas por los mismos estudiantes para obtener nuevos conocimientos. En este último caso debemos partir, que dentro de las condiciones existentes para que se dé una correcta comprensión de lo que se lee, todo lector debe tener cierto conocimiento mínimo de algunas actividades estratégicas dentro del campo de la cognición, como lo es el caso de aquellas denominadas estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales forman parte de las estrategias de aprendizaje, actividades que en alguna forma permitirán a un lector o estudiante a tener una mayor aprehensión de la información encontrada en cualquier texto; sobre todo si este cuenta con otros elementos

complementarios para la concreción de los procesos ya mencionados ;por decir, los denominados conocimientos previos y la inferencia.

La relación operativa entre ambos, se da cuando los conocimientos previos llegan a servir como una estructura de anclaje o conexión para aquellas informaciones nuevas y que serán asimiladas a partir de la intervención de la inferencia la cual ayudará como un elemento reforzante en dicha asimilación mediante la generación de nuevas ideas de las cuales algunas serán similares o diferentes (dependiendo del criterio de jerarquía y distinción del lector) con aquellas que pertenecen a lo ya conocido por el lector o estudiante, dentro de sus conocimientos previos.

Según Vidal Abarca y Martínez Rico (2001, p.26) en el libro *Comprensión Lectora, El uso de la lengua como procedimiento*, nos dicen que existen dos tipos de inferencias en la comprensión lectora: la inferencia de conexión textual, mediante la cual el lector infiere dos ideas del texto que son próximas, o que una es consecuencia de la otra o que pertenecen a una misma clase o categoría y la inferencia extratextual la cual va más allá de la información explícita del texto, por lo que implican un mayor análisis de manera más profunda requiriendo para ello la activación de los conocimientos previos del lector.

Finalmente, como vemos estos elementos se interactúan, como se ha explicado de manera complementaria y no aislada, con los conocimientos previos produciéndose un sentido de discernimiento sobre las nuevas informaciones a asimilar; Vidal Abarca y Martínez Rico (2001; p.54) nos refieren al respecto: “El hecho de realizar inferencias hace que la lectura sea auténticamente una construcción del lector en la que se activan los conocimientos previos y se integran las nuevas ideas con

las que se tenían previamente. En segundo lugar, dado que el conocimiento que se va elaborando se hace explícito, es más probable que el lector se dé cuenta que dicho conocimiento que se va elaborando se hace explícito, es más probable que el lector se dé cuenta que dicho conocimiento entre en contradicción con sus propias ideas anteriores o bien con otras ideas del texto que se encuentran más adelante”.

2.3.5 El texto

La palabra texto deriva de la voz latina *textum*, el cual significa tejido o entramado. Por consiguiente, el término texto se puede comprender, en términos generales, como un grupo de estructuras oracionales y proposicionales que se interactúan entre sí y que van a permitir manifestar un mensaje ordenado y coherente.

Según Inga M. (2007, p.47) en su artículo científico: Estrategias Metacognitivas para la Producción de Textos Continuos refiere que “el texto es un conjunto de enunciados entorno a una unidad temática sustentada en los principios de jerarquía, coherencia y cohesión. Por ello sus constituyentes incluyen ideas, significados o contenidos proposicionales”.

Todo texto, por otra parte, guarda una relación significativa con otros que el lector puede recordar o haber leído, debido a que aquellos que ha leído le generan más sentido y una mayor comprensión del que lee o está a punto de leer. Esto quiere decir, que la comprensión de un texto será mejor, siempre y cuando, el marco referencial que posea el lector o estudiante sea mayor.

2.3.5.1 Elementos estructurales dentro del texto

Desde el punto de vista estructural, según F. Allende y M. Condemarín (1989), todo tipo de texto está constituido por:

2.3.5.1.1 La microestructura de un texto

Está conformada por lo que se conoce como la estructura local del texto, es decir, está integrada por palabras y oraciones, así como las relaciones semánticas de cohesión y coherencia dentro de un párrafo.

Según Evangelista Huari D. y Evangelista Padilla E. (2011, p.13) en *Lingüística del Texto, Estrategias Metodológicas en Comprensión Lectora*, nos que:

“La microestructura denota la estructura local del texto, es decir, la estructura de los enunciados y las relaciones de cohesión y de coherencia entre ellos. Así la microestructura viene hacer el conjunto de proposiciones que se desarrollan de manera lineal y en un ámbito ‘local’, esto es, entre un enunciado y otro”.

Por decir, en el momento que el lector realiza la lectura del texto prácticamente hará una reconstrucción semántica de dicha microestructura por lo que al hacer eso, transformará todo el significado de los términos y oraciones en una proposición sintetizante que sea equivalente a todo el significado del párrafo.

Elementos microestructurales dentro del texto

Como ya se ha dicho dentro de los elementos internos que destacan en la microestructura tenemos la palabra, la oración, la proposición, y finalmente, el párrafo.

Por lo tanto, de todos elementos se dará a lugar una explicación sobre todo en el caso de las dos últimas, debido a que tienen cierta proyección hacia la macroestructura del texto.

El párrafo

Es una compleja estructura sintáctico-semántica; sintáctica porque posee una secuencia cohesionada de oraciones y semántica porque cada de una de las oraciones en su totalidad conforman una idea principal dentro del texto; provocando en este caso que exista una coherencia con los demás párrafos dentro del Texto.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2016), el párrafo es el “fragmento de un texto en prosa constituido por un conjunto de líneas seguidas y caracterizado por el punto y aparte al final de la última”. Otras definiciones que tenemos con respecto a esta estructura son como la que nos refiere Chauca M. y García León F. (2010, p.336) “El párrafo es la unidad de pensamiento que desarrolla una idea principal. En torno a la idea eje (oración tema) giran las otras oraciones (de soporte) ampliando, explicando, ejemplificando el tema”. Dentro de este enunciado se ven cohesionados otros elementos importantes como palabras (según la concordancia que tengan: género, tiempo y número); así como también, las oraciones que aportan un mayor significado al momento de complementarse con otras formas oracionales hasta constituir lo que se denomina como proposiciones.

Elementos estructurales del párrafo

El párrafo no solo está subdividido en oraciones; las cuales son consideradas como unidades semántico- sintácticas que van a expresar el sentido de una proposición temática; sino se manifiesta aquello que se conoce como idea principal o temática y del mismo modo aquellas que se conocen como ideas secundarias u oraciones subtemáticas.

A continuación para un mejor deslinde de estos elementos existentes en la microestructura del párrafo se dará una explicación de los más importantes:

La idea principal o temática en el párrafo

En algunos casos se le reconoce como la idea nuclear la cual está propuesta en cada párrafo del texto y que al entorno de la misma se generan las ideas secundarias en oraciones subtemáticas, por esta razón se dice que en cada párrafo la idea principal está expresada en una oración temática.

Por otro lado dicha idea aparece de manera explícita, al comienzo, en la mitad o al final de cada párrafo y en algunos casos diluida en otros párrafos del texto.

Las ideas secundarias

Se les conoce con el nombre de oraciones subtemáticas las cuales convergen complementariamente con la idea principal del párrafo; ya que estos: comentan agregan, ejemplifican y matizan, o confirman el contenido de la idea temática o principal a nivel del párrafo.

Tipos de párrafo

Según Chauca M. y García León F. (2010, p.343) la determinación de la estructura de un párrafo estará condicionada por la mayor cantidad de información del mismo sin importar la ubicación de esta (al comienzo, en medio o al final del párrafo), por consiguiente según este análisis de estos dos autores dicha estructura se puede clasificar de la siguiente manera: *párrafo introductorio*, el cual tiene el propósito de plantear un asunto o tesis y despertar el interés en el lector a veces puede llegar a mostrar un resumen del tema; *párrafo de encabezamiento*, sirve para encabezar un escrito formular frases agradables y de respeto dentro del contexto de la

redacción comercial; *párrafo de enlace*, se utiliza para enlazar un párrafo anterior a otro posterior de una manera más armoniosa; *párrafo de desarrollo*, en él se muestra el desarrollo del tema central, el cual se presenta como una indicación de detalles, un razonamiento o análisis comparativo; *párrafo de conclusión*, este va al final del escrito a manera de resumen de todo el texto.

Otros elementos semánticos y microestructurales de

un texto

Para hablar de aquellos elementos que le dan sentido de integración, lógica y formación estructural a un texto a continuación se hará mención de los siguientes:

La coherencia

El sentido global del texto está dado por las relaciones internas dentro de él, a nivel de sus ideas establecidas de manera ordenada secuencialmente. Otra característica importante de la coherencia es su dependencia de la interpretación que el lector haga del texto y para ello este tiene que apelar a sus saberes previos. Para Marín .M (2008, p. 118) con respecto a la interpretación y su relación con la coherencia nos dice: “Esta cualidad de coherencia depende de la interpretación, a su vez depende de una serie de saberes, llamados, en general, conocimiento del mundo (competencia enciclopédica)”. Claramente con lo expuesto anteriormente podemos referirnos a la coherencia esencialmente como una propiedad semántica que posee el texto y que en alguna forma su organización tiene una gran influencia sobre el significado del mismo. Para Cortez Chauca M. y García León F. (2010, p. 232) La coherencia es una propiedad cognitiva que otorga textura a un mensaje en el nivel subyacente. No se trata simplemente de unir oraciones, sino de amalgamar proposiciones en torno a un sentido, en una

unidad mayor (párrafo)". Las proposiciones básicamente son enunciados los cuales al estar interconectados semánticamente (mostrando hechos, acciones, eventos) llegarán a darle un sentido temático a cada párrafo y un sentido global al texto en sí. Otro punto importante con respecto a la coherencia según Evangelista Huari D. y Evangelista Padilla E. en su revista *Lingüística del Texto, Estrategias Metodológicas en Comprensión Lectora*, nos refieren que: "La coherencia es una propiedad gracias a la cual el texto puede ser comprendido como una unidad semántica cuyas partes están relacionadas entre sí y de acuerdo con el contexto y situación que se produce en el texto".

Tipos de coherencia

La siguiente clasificación obedece a lo manifestado por Cortez Chauca M. y García León F. (2010, pág. 235) en el libro: *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*, de la siguiente manera:

Coherencia local, este tipo de coherencia se basa en las relaciones significativas que están contenidas en las informaciones en el texto a través de las proposiciones de cada párrafo y por intermedio de aquellos elementos más internos pertenecientes a la microestructura del texto denominados sujeto y predicado; así como también a nivel de algunas categorías gramaticales como verbos, pronombres o palabras nominativas como el sustantivo y algunos aspectos de concordancia como género y número.

Coherencia lineal, la coherencia lineal se da cuando "se logra continuidad temática del discurso por intermedio de conjunciones y partículas significado lógico. Así los pronombres anafóricos, catafóricos y los conectores establecen relaciones: con lo dicho anteriormente y con lo que se dirá más adelante".

Coherencia global, este tipo de coherencia se refiere a una organización macroestructural del significado del texto. Es decir, el significado general de este es común para cada una de las secuencias oracionales establecidas en cada uno de los párrafos del texto.

La cohesión

Podemos definirla como una característica que se da a nivel superficial de un texto, es decir, de manera sintáctica. Esta al darle unidad al texto, lo proyecta hacia un estado de cohesión paralelamente. Se dice que un texto es cohesionado cuando existe una conexión explícita entre los enunciados o párrafos del texto mismo. Con respecto a lo anterior Evangelista Huari D. y Evangelista Padilla E. (2011, p.9) en *Lingüística del Texto, Estrategias Metodológicas en Comprensión Lectora*, nos dicen que "la cohesión es el conjunto de los mecanismos de los que un texto se sirve para asegurar la conexión entre sus partes, es decir, la relación que deben presentar las diferentes partes que forman el texto". Dichos mecanismos podrían ser los conectores textuales, las elipsis, la repetición o referencia y los deícticos; todos ellos se encuentran compartiendo una relación sintáctica a nivel superficial en el texto a nivel de las palabras, frases, oraciones complementando aún más el sentido de unidad del texto.

2.3.5.1.2 La macroestructura del texto

Es una organización secuencial y global estructurada semánticamente en el texto. Los elementos que la integran están interrelacionados en forma relevante y jerárquicamente para darle una mayor significación al texto así como un sentido de unidad y estructura al mismo. Según Van Dijk "Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como "tema" o "asunto del discurso". O también, "la macroestructura de un texto es una representación abstracta

de la estructura global del significado de un texto". (1993, p.45). Es decir, constituye la representación sintética de lo más esencial o la conjunción de las ideas explícitas e implícitas más importantes que contiene un texto.

Van Dijk considera que para vincular las proposiciones de las microestructuras con las de las macroestructuras es necesario tener reglas que él denomina "macrorreglas". Según él:

"Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo esta consideración implica una reducción de la información, de manera que – en el plano cognitivo – también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica". (1993, p.47).

De la misma forma según Van Dijk (1980, p.213-217) en su obra Texto y contexto, Semántica y pragmática del discurso; las diversas macrorreglas analizadas y propuestas por este autor son muy importantes para identificar las ideas principales, hacer inferencias y elaborar resúmenes. Dichas macrorreglas son las siguientes: supresión, selección, generalización y construcción o integración

Supresión u omisión, nos indica que aquellas informaciones que tienen poco valor en cuanto a su significado no deben considerarse en la creación de la macroestructura debido a su naturaleza poco relevante.

Selección, En este caso también se llega a omitir cierta información, pero con la diferencia que se toma en cuenta la más importante para darle un mayor significancia a la macroestructura.

Generalización, esta macrorregla nos permite que algunas ideas o información del texto puedan ser sustituidas por una proposición más generalizante o global; en este caso la información precedente y sustituida ya no es recuperada.

Construcción o integración, mediante esta macrorregla usamos información no mencionada, pero que se deriva de las anteriores para construir conceptos más globales denominadas macroproposiciones.

Elementos semánticos macroestructurales del texto

Estos elementos semánticos que conforman la macroestructura aparecen a partir de la interacción precedente de otros que se encuentran en la microestructura es decir a nivel de cada párrafo en el cual se sitúan otras unidades mínimas (proposiciones, oraciones y palabras) con sus respectivas características y funciones.

En su blog Lectura y Comprensión cuyo artículo lleva por nombre Van Dijk y Kintsch, citado por Nieto B. (2011) refiere que:

“La microestructura está dada por todas las microproposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macroproposiciones se infieren, son un resumen con ideas de orden jerárquicamente superior y que incluyen a las microproposiciones. Estas Son lo que llamaríamos las ‘ideas importantes’ de un texto. Las micro y las macroproposiciones forman una ‘macroestructura’ del texto, una estructura semántica que define el significado global de un texto”.

El producto de esta interacción se ve reflejado en la macroestructura en el momento en el que el lector realiza la

reconstrucción de la misma, en forma mental y resumida (a través de las macrorreglas), haciendo uso de su capacidad inferencial dando origen a una jerarquización superior de ideas (ideas importantes) en las que se involucran inclusive a las microproposiciones dando origen con ello a las macroproposiciones, conocidas como: tema, título, idea principal y complementariamente las ideas secundarias o ideas subtemáticas. A continuación se hará un esbozo de cada una de ellas:

El tema y el título

Ambas estructuras macroproposicionales se asemejan porque tienen que ver con la representación del sentido global del texto; sin embargo ambas mantienen ciertas diferencias al respecto, en el momento en que el lector desea abstraer alguna de ellas; por decir, en el caso del **tema** podemos entenderlo como la idea capital que el texto referencia como un significado final y global de sí mismo.

Algunos autores como Aulis (1978) citado por Solé I. (2004, p.118), nos dice, “el tema indica aquello sobre lo que trata el texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma”.

Por otro lado, Ramos A. (2010, p.99) refiere que el tema puede ser determinado mediante el uso de un cuestionamiento; “se reconoce mediante la pregunta ¿De qué se trata el texto?, que puede ser expresado mediante una palabra o frase”.

Si las proposiciones del texto le dan cierta unidad de significado, dicha unidad trascenderá de la microestructura a la macroestructura. La mayoría de veces aparece implícito en el texto; pero en otros casos al presentarse de manera explícita lo hará en la oración temática o idea principal del texto.

En el caso del **título**, este se constituye como el elemento sintetizador globalizador, breve y esencial por excelencia

debido a que se expresa en una macroproposición que adopta la forma de una frase nominal cuyo núcleo sustantivo estará acompañado por un modificador directo.

La idea principal y las ideas secundarias dentro del texto

La idea principal es aquella macroproposición que nos informa sobre los enunciados que el autor designará en el texto, para explicar con relevancia el tema. Para Aulls (1978) citado por Solé I. (2004, p.118), nos dice que “la idea principal, por su parte, informa el enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto y aparecer en cualquier lugar de él, o bien, encontrarse implícita”. No existe un orden específico dentro de la superestructura textual en el cual se encuentre la oración temática que contenga la idea principal.

Otra apreciación concerniente a ello es la dada por Ramos A. (2010, p.99) acerca de la forma en cómo se podría determinar dicha elemento macroestructural, “la idea principal expresa la información esencial o la más importante de un texto, es decir, la idea principal es el contenido o núcleo del mensaje expresado en un texto escrito.

Un mensaje mejor estructurado proporciona una mayor información y se reconoce a través de la pregunta: ¿Cuál es la idea más importante del texto?”. Sobre esta macroproposición yacen anexas de manera complementaria aquellas que amplían su significado y que son conocidas como ideas secundarias las cuales poseen contenidos subtemáticos de información que aclaran, reiteran, ejemplifican lo expuesto por el autor en dicha idea.

2.3.5.1.3 La superestructura de un texto

Constituyen el contexto externo de un texto. Es decir, según Van Dijk: “Una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”. (1993, p.47)

Asimismo, la superestructura, al igual que la macroestructura, también tiene una función organizativa, pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Por lo que este nivel constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, alude a la organización formal de los textos.

Los elementos superestructurales están ligados e interrelacionados formando conjuntos que pueden ser incluidos en los esquemas del lector. El conocimiento que este tenga sobre las diversas superestructuras (tipos de textos) puede influir en la mejor comprensión lectora y en el recuerdo del texto.

Una parte importante del esquema o conocimiento previo de los lectores debe ser el conocer las características de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume, pues mientras más sepan acerca del lenguaje escrito (texto) y su estructura, más fácil les será comprender lo leído. Dichas características en relación al texto se pueden dar tomando en cuenta que un texto posee dos aspectos fundamentales para la comprensión: el contenido y la estructura organizativa de ese contenido. El primero tiene que ver con el tema, materia o área específica del conocimiento y el segundo con la organización y distribución de las ideas (expresadas en palabras, frases) las cuales se van a interrelacionar para formar un todo coherente. Aun cuando el contenido y la estructura son dos componentes distintos, en la práctica resulta difícil separarlos.

Finalmente, debemos de entender que es importante que el lector posea un esquema que le va a permitir relacionar las ideas e informaciones del texto con otras ideas o conocimientos existentes en su mente, y entender cómo el autor las ha organizado en el texto; por lo que ello, en alguna forma le ayudará a alcanzar una mejor eficiencia y comprensión de lo leído, pues los conocimientos sobre la estructura del texto permitirán anticipar el desarrollo del contenido de una manera más previsible facilitando la comprensión de las ideas principales que se encuentran ordenadas en el marco del texto.

Los textos son diferentes (narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y discontinuos) y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones en la transmisión de información. No se encuentra lo mismo en un cuento que en un manual, en un informe de investigación que en una novela, en una enciclopedia que en un periódico. Obviamente, cambia tanto el contenido así como los elementos de las estructuras textuales, lo que obliga a conocer estas para lograr una comprensión adecuada de lo que se lee. A nivel universitario, especialmente en Educación y Ciencias Sociales, se usan dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario en cambio los textos argumentativos se organizan de manera distinta y cada tipo posee su propio vocabulario y conceptos útiles. Por lo que los lectores han de poner en juego distintos procesos de comprensión cuando leen varios tipos de textos.

Los textos argumentativos tienen diversas estructuras y existen diversas clasificaciones sobre estos. Pero como afirma Vidal Abarca:

“No existe un acuerdo generalizado acerca de qué clasificación es la mejor y posiblemente se trata de una cuestión poco relevante. Lo realmente importante es saber que un texto argumentativo debe responder a un propósito de tomar posición sobre un aspecto, que dicho propósito se refleja en unas cuestiones a las que se pretende afirmar o negar, buscando siempre defender una posición sobre el texto.” (1991, p. 84)

De otro lado, los contenidos de un texto también podrían influir en su comprensión, debido a que cuando las materias o temas son interesantes y le aportan conocimientos o perspectivas nuevas que lo involucran con este; aquello se podría deber a que estos contenidos cumplen con alguna función y objetivo provechoso para el lector (ya sea instrumental, recreativo, personal) o se vinculen con su bagaje de conocimientos previos, siempre y cuando, no existan vacíos o desfases grandes entre el tema del texto y los conocimientos del lector; por lo que, en el caso contrario, si los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta, el lector deberá realizar una labor muy activa de reconstrucción u ordenamiento del material, por lo que a pesar de que un lector sea muy eficiente en esta actividad, la comprensión no se dará o a lo sumo se va a realizar con dificultad, en forma superficial y lentamente.

Otros elementos intervinientes en la estructura de un texto

La comprensión lectora inferencial, tal como se entiende en este trabajo, a modo de realizar una síntesis de los niveles, es el segundo nivel de la comprensión. Como dice Lescano (2001), consiste en un proceso interactivo entre un lector con un sistema cognitivo determinado y un texto escrito por un autor que, a su vez, posee un sistema cognitivo; por lo cual para efectos del siguiente análisis semántico y estructural del

texto se verá claramente como el autor deja en su texto pistas e instrucciones acerca de cómo debe ser interpretado su mensaje. Las pistas o instrucciones que da un texto y que posibilitan al lector la formulación de hipótesis e inferencias acerca del contenido del texto, son variadas. Mencionaremos a modo de ejemplo dos de ellas.

Las pistas paratextuales

Por un lado, los paratextos lingüísticos tales como títulos y subtítulos que jerarquizan la información, los copetes que anticipan el contenido del texto, las notas al pie de página que permiten aclaraciones, y por otra parte los paratextos no lingüísticos como las ilustraciones y esquemas que permiten relacionar los conceptos más importantes.(Lescano;2001, p.17)

Las pistas textuales o conectores discursivos

Su presencia facilita la comprensión lectora en tanto sirven de guía o instrucción para interpretar el sentido de un texto. Los conectores se utilizan para distintas funciones:

Para indicar el orden de los hechos ocurridos: entonces, después, al otro día, luego.

Para indicar la manera como el escritor organiza su discurso: en conclusión, esto quiere decir que, en este punto, así pues, empezaremos por, volviendo a lo anterior. (Lescano;2001, p.18).

Como podemos observar el marco teórico que estamos presentando se encuadra dentro de una perspectiva cognitiva (en tanto le interesa la mente del lector y del escritor) y también discursiva, es decir, propone al texto como una unidad para alcanzar la comprensión.

Por otra parte Lescano (2001) presenta algunas aclaraciones en relación con estas perspectivas:

Perspectiva discursiva

Esta perspectiva considera que el lenguaje no es solo un sistema de formas lingüísticas, sino un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales, un escenario discursivo donde se realiza el encuentro significativo entre dos sujetos social y culturalmente organizados y la experiencia externa.

Desde esta mirada, cada área del conocimiento (la educación, la religión, el arte, la tecnología, etc.) se expresan a través de géneros textuales que utilizan jergas, léxicos y vocabularios codificados.

Si lo enfocamos a nivel de una perspectiva discursiva, debemos considerar lo siguiente:

- El texto es una unidad semántica llena de espacios, intersticios, que necesita la participación de cada lector para que resulte coherente. Cada texto surge de la iniciativa interpretativa del lector, quien para interpretar esa unidad activará necesariamente diversas operaciones inferenciales.
- El texto cumple una función mediadora, comunicativa, entre dos o más individuos usuarios de la lengua, pero también una función cognitiva, permite aprender, conocer y comparar mundos distintos.
- El texto para ser interpretado por su lector necesita ser abordado desde varios niveles al mismo tiempo (léxico, sintáctico, semántico, pragmático).

Según esta concepción, el procesamiento real del texto es muy diferente de un análisis formal, estructural del texto. La comprensión y producción son procesos activos, constructivos y predictivos.

Perspectiva cognitiva

El proceso de comprensión se inicia entonces cuando anticipamos a partir de los paratextos la clase de texto, el tema, el tipo de lectores al que está dirigido, la ideología que sustentará, etc. Ya durante la lectura, tenemos "fallas" en la comprensión, nos "equivocamos": comenzamos con interpretaciones tentativas de las primeras palabras de la oración antes de que esta haya sido completamente escuchada o leída, hipotetizamos a medida que vamos leyendo. Dicho de otro modo, el entendimiento es también *'on line'* o lineal, es decir, no solo comprendemos después de leído un texto, por propia reflexión, por incorporación de conocimientos que acrecientan la comprensión, sino que lo vamos comprendiendo durante su lectura. Este entendimiento estratégico es muy rápido y efectivo, pero es hipotético: los errores pueden repararse después o no repararse. A su vez este proceso se origina en los modelos de situación que poseen los usuarios de una lengua.

Por otra parte, a la luz de esta perspectiva los usuarios del lenguaje pueden operar en varios niveles del texto al mismo tiempo para interpretarlo. Este complejo proceso en el que intervienen recursos cognitivos como la hipótesis, la analogía, la comparación, el análisis, la síntesis, la asociación, la jerarquización y otras termina cuando el lector logra formarse una representación mental del texto. Que pueda lograrlo depende de las estrategias inferenciales.

El lector entonces utiliza "estrategias" que, como dicen Van Dijk y Kintsch son "parte del conocimiento general" y que abarcan tanto lo gramatical como lo discursivo y dentro de este último lo cultural, lo social, lo interactivo, pragmático, semántico y esquemático.

La perspectiva cognitiva y discursiva que acabamos de describir nos propone un método de trabajo centrado en la

práctica. Este método requiere el desarrollo de estrategias inferenciales durante el proceso de lectura hasta que se automaticen y así dicho proceso se desarrollará una y otra vez de la misma forma. Llamamos estrategia a un esquema global de acción formado en la memoria a largo plazo que, una vez automatizado, permite actuar eficazmente en una nueva situación. Las estrategias necesitan ser aprendidas y ejercitarse antes de automatizarse.

2.3.5.2 Tipos de texto

Actualmente existe una extensa tipología acerca de los textos, ya que muchos autores toman en cuenta el nivel del uso del discurso el cual está regido por los diversos ámbitos de la misma actividad humana; por esta razón, toda esta gama de textos poseen de acuerdo a ello diferentes estructuras de ideas, contenido semántico, formas diferentes en la composición y otros aspectos funcionales diversos.

A continuación, para efectos de la presente investigación se hará un esbozo breve de algunos de estos textos como algo complementario y finalmente se realizará un análisis más amplio de uno de estos textos el cual se centrará una mayor atención por ser parte primordial de este estudio.

2.3.5.2.1 Textos discontinuos

Son textos discontinuos aquellos que no siguen la estructura secuenciada y progresiva durante su desarrollo, se trata de listas, mapas, cuadros diagramas, etc. En estos textos se presenta la información organizada pero necesariamente secuenciada, ni de forma progresiva. La comprensión de estos textos requiere de usos de estrategia de lectura no lineal, que propician la búsqueda de la interpretación de la información de forma más interrelacionada. Una de esos ejemplos serían las pruebas PISA de lectura, que se caracterizan por su

especificidad y dificultad, la importancia de la infografía en estos textos en el aula va ayudar simplificar ayudar a la comprensión de textos demasiados complejos.

2.3.5.2.2 Los textos continuos

Se trata de textos que presentan la información de manera secuenciada y progresiva. Para Ramos: “Son textos continuos los que están compuestos por oraciones incluidas en párrafos sucesivos que se hayan dentro de estructuras más amplias tales como secciones y capítulos. Algunos de los textos utilizados en las evaluaciones PISA, PERCE, SERCE y UMC son de este tipo” (2010, p. 96). Dentro de la tipología más conocida están: el texto descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo.

Texto descriptivo

Se denomina texto descriptivo al texto en cuyo contenido se resaltan las características o cualidades particulares de algo o alguien en forma secuencial. Esto obedece a que justamente toda descripción según Carneiro: “Es la presentación ordenada y coherente pero solo de aspectos relativos a las características y cualidades del objeto del tema. El propósito que anima al autor de un texto descriptivo es el de solo informas acerca de cómo es el objeto” (1997, p. 290).

La acción de describir puede comprender tres fases, por decir la primera obedecería a la observación de la realidad, la segunda a la ordenación de los detalles observados y finalmente la presentación de los mismos.

Estructura de un texto descriptivo

De acuerdo con Carneiro (1997) un texto descriptivo está conformado por elementos estructurales como: el tema, parte, la mención de las características y las peculiaridades.

Texto expositivo

Se denomina texto expositivo a aquel texto en el cual se presenta de manera ordenada, objetiva y coherente determinados sucesos, ideas, conceptos; de la misma forma puede mostrar muchos enfoques temáticos referidos a distintos campos del conocimiento de tipo científico (historia, biología, geografía, derecho, ingeniería, medicina, etc.) o simplemente referencial (periodístico).

Estructura de un texto expositivo

La estructura de este tipo de texto comúnmente se centra en la exposición como un medio de transmisión de una información o conocimiento acerca de un tema únicamente, por lo que podemos decir que cumple con una de las funciones del lenguaje humano de tipo referencial. A esto se le suma finalmente otros elementos complementarios como el razonamiento y la comparación de informaciones; para así desembocar en una o varias conclusiones. “El texto expositivo se centra en el desarrollo de un tema por medio de la inducción o deducción. Analiza el problema por medio de la explicación y analogía” (Cortez y García, 2010). La estructura organizativa de este tipo de texto está constituida por una introducción (la cual contiene la identificación y definición del problema o asunto), el desarrollo (el cual se centra en una explicación) y la conclusión (la cual se toma en cuenta de manera generalizada y resumida lo tratado en dicho texto).

Los textos expositivos son de dos tipos:

Textos expositivos divulgativos, están dirigidos a una parte del lector que no necesita un conocimiento especializado.

Textos expositivos especializados, están dirigidos a un público especializado, específicos cuya lectura es de personas familiarizadas con un conocimiento.

Texto narrativo

Este tipo de texto está constituido por una serie de relatos de acontecimientos reales o ficticios los cuales discurren a través del tiempo y espacio.

El propósito del texto narrativo es presentar los hechos en forma ordenada y coherente ocurridos a personas reales o inventadas, expresadas por la misma voz del narrador en la instancia narrativa (Cortez y García, 2010, p.227).

Otro aspecto importante a considerar en algunos textos narrativos es el hecho de que pueden ser narrativos de tipo no literario y aquellos que conocemos como literarios que son justamente aquellos textos que nos relatan historias, acontecimientos los cuales intervienen personajes reales o ficticios, la principal característica es que estos textos deben ser contados por un narrador, pero no necesariamente el narrador tiene que ser el personaje principal, estar en primera persona, puede ser también un personaje secundario, podría estar en tercera persona o cumplir un rol omnisciente e inclusive ser un narrador- testigo.

En el texto narrativo, Eco (1992) plantea que el texto literario como signo se dirige al lector y es el destinatario quien actualiza y descifra el texto, tanto el autor como el lector están presentes en la estrategia y diálogo textual.

Estructura de un texto narrativo

Un texto narrativo se estructura con una introducción, un nudo que es la parte que nos plantea la historia y el desenlace final de la misma. (Eco 1992, p.41).

Texto argumentativo

A diferencia de otros tipos de texto este se sustenta en el punto de vista que tiene el autor con respecto a un tema

determinado; buscando así convencer en base a argumentos a quien lo lea.

El texto argumentativo es aquel en el que predomina la intención de sustentar lo que se afirma (Carneiro, 1997). Por decir, los hechos las evidencias en alguna forma interrelacionadas de manera coherente y lógica servirán al autor para fortalecer aún más su tesis expuesta, la cual puede ser un punto de vista, una teoría o una doctrina. De la misma forma, el autor fundamenta con razones, evidencias, ejemplos, ilustraciones y datos lo que afirma o propone en el texto (tesis). Su propósito es convencer al lector sobre la certeza de su tesis (Terrones R. 2014; p 35).

Para Cortez y García “La presentación de los argumentos está condicionada por tres factores: la razón (mente), la afectividad y la voluntad. Los argumentos más usuales son los razonamientos deductivos o inductivos, los testimonios, la autoridad la observación directa y las inferencias”(2010, p.226).

Con referencia a los argumentos, si estos tienen premisas en las cuales la primera es más general que la segunda y la conclusión este es un indicador que el razonamiento es deductivo; pero si las premisas son datos particulares de los cuales se deduce una generalización válida, se puede decir con ello de que el razonamiento aplicado sería inductivo.

Otra característica de los argumentos es que si estos son regidos por comparaciones, símiles, parábolas se dice que estos son analógicos. Por otro lado, si los argumentos están sustentados con fuerza y dependiendo de una cita textual o conceptual del autor sobre un tema determinado, se puede mostrar que estos están basados en testimonios y la autoridad que tenga quien los refiera. Si el autor del texto afirma que sus argumentos se basan en experiencias propias se dice que estos se sustentan en una observación directa.

Finalmente, si existe una relación de causa-efecto en la cual se da un correcto razonamiento o inferencia, las conclusiones podrían considerarse como verdaderas y objetivas; pero si las relaciones de causa-efecto son erróneas las conclusiones recaerían en lo que conoce como un sofismo absoluto.

Estructura de un texto argumentativo

Según Carneiro (1997, p.226) la estructura de un texto argumentativo se divide en: tema, introducción, tesis, argumentos y conclusión.

Tema: vendría a ser el asunto tratado en el contenido del texto argumentativo de manera general.

Introducción: esta parte consiste en una breve exposición denominada en algunos casos como “encuadre”. La función primordial que cumple es la de atraer la atención del destinatario.

La tesis: vendría a ser considerada como la idea principal que el autor va a manifestar y sustentar con diferentes argumentos. La tesis refleja un punto de vista. En ese sentido, implica un conocimiento del tema o una investigación previa a su formulación. Su principal característica es que a nivel del texto funciona como un elemento unificador., por eso lo mejor es que esté explícita. La tesis determina la selección del material pertinente para la sustentación y condiciona la labor de investigación: es el hilo conductor. (Carneiro, 1997 p.266).

Por otra parte existen dos formas en las que se plantearía una tesis:

Tomando una posición frente al tema:

En este caso el autor puede estar a favor o en contra de un determinado asunto.

Calificar positiva o negativamente:

El autor puede hacer comentarios (opinión) desde los poco trascendentales hasta los más importantes sobre algún tema.

Los argumentos: se pueden considerar como el razonamiento o los razonamientos mediante los cuales se intenta probar una tesis, con el objetivo de convencer a alguien de la veracidad o falsedad de esta. Podríamos afirmar también que los argumentos pueden ser considerados de dos clases según Carneiro (1997) como pruebas y evidencias., así como también muestran cierto carácter deductivo que es totalmente evidente o tangible dentro de un texto argumentativo; por ejemplo cuando se infiere una conclusión a partir de una premisa.

Algunos autores o investigadores sobre el tema refieren que los argumentos se pueden organizar de la siguiente manera:

Según la situación comunicativa, en ella se distinguen dos estructuras:

Estructura monologada, en ella se demuestra la opinión que tiene un solo sujeto en relación a un tema. Por ejemplo

Estructura dialogada, en esta se resalta la refutación o justificación y la conclusión se desarrollan a manera de réplicas constantes. Por ejemplo en los debates, controversias o en la muestra de sentido irónico.

Según el orden de sus componentes, en esta clasificación se toma en cuenta los distintos modos de razonamiento expuestos como parte de los argumentos:

La deducción o estructura analítica, esta se inicia con la tesis y acaba en la conclusión.

La inducción o estructura sintética, aquí sucede el caso inverso, la tesis se expone al final, después de los argumentos.

Clasificación de los argumentos

Los argumentos según Domenech y Romero (2015) se pueden clasificar de la siguiente manera:

Argumentos racionales, se basan en ideas y verdades admitidas en su totalidad por la sociedad.

Argumentos de hecho, se basan en pruebas acerca de hechos comprobados.

Argumentos de ejemplificación, son aquellas que se sustentan mediante uno o varios ejemplos.

Argumentos de autoridad, son aquellos emitidos por una persona que goza de un notable reconocimiento o trayectoria sobre algún tema.

Argumentos que apelan a los sentimientos, estos se caracterizan por connotar una intención de halago, compasión, ternura, odio o cualquier otro sentimiento que influya en el juicio del lector.

La conclusión: Se puede entender como la parte final que contiene en forma resumida lo anteriormente expuesto.

Según Evangelista H. y Evangelista P. “Aquí el autor retoma la hipótesis inicial y demuestra la validez de su planteamiento, para ello, utiliza palabras claves como “*en conclusión*”, “*para finalizar*”, “*en resumen*”, etc. (2011, p.31).

Características o recursos lingüísticos de un texto argumentativo

Las formas discursivas en las que se presenta un texto argumentativo son muy variadas, debido a que existe una gran variedad de ámbitos o contextos sociales en los cuales pueden ser utilizados por lo que según Marín (2008, p. 183) refiere que

los recursos lingüísticos que caracterizan a un texto argumentativo pueden ser de la siguiente manera:

- Por la abundancia de proposiciones subordinadas.
- Los conectores que enlazan las ideas y los argumentos, principalmente son los que comunican: oposiciones, causa, condiciones y objeciones parciales.
- Se utilizan explicaciones basadas en narraciones, descripciones como consecuencias secundarias que sirven a los argumentos.
- Si son argumentos en primera persona, pueden aparecer, pueden aparecer verbos que expliciten la acción de argumentar (opino que, me parece, creo que, estoy convencido de que).
- La presencia de palabras que indiquen refutación de otras opiniones (falacias, engañoso, erróneo).
- La presencia de un léxico que es propio de los razonamientos.

Tipos de textos argumentativos

Debido a la gran variedad de situaciones sociales y discursivas por motivo de las diferentes actividades humanas esto va a influir en las denominadas funciones del lenguaje, de las cuales la que principalmente impera en este tipo de texto es aquella denominada función apelativa (función que consiste en la persuasión que ejerce un emisor en el oyente o lector) y que por tal razón se llegaría a combinar con otras funciones cuya naturaleza complementaria sería bastante secundaria, es decir, solo servirán como recursos de refuerzo que irán afianzando más la tesis.

De acuerdo con lo que sostiene Marín, la clasificación de los textos argumentativos dependería de la combinación o influencia en todo caso de otras funciones del lenguaje con aquella que conocemos como apelativa de la siguiente manera:

Función informativa o referencial (hacer saber): artículo editorial, artículo de opinión, ensayo, tesis, monografía, ponencia de congreso, algunas cartas de lectores.

Función poética o literaria: parábolas o fábulas.

Función expresiva: carta familiar o íntima, diálogos cotidianos.

Si tomamos en cuenta únicamente:

Función apelativa: los textos que se pueden deslindar serían la publicidad, la propaganda social, la propaganda política, el discurso político y las solicitudes. (2008, p.184-185).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

Las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial se relacionan con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

3.1.2 Hipótesis específicas

- A. Las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial se relacionan modificando significativamente la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- B. La relación es directa entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- C. Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- D. Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de

la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

3.2. Variables

3.2.1 Variable independiente

Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial

3.2.1.1 Definición conceptual de estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial

La metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera cómo llevamos a cabo una tarea o una actividad. Esta puede ser leer un cuento, hacer un mapa conceptual, escribir un relato, redactar una monografía o un ensayo, solucionar ejercicios matemáticos, hacer una presentación en público, enseñar una clase, trazar un mapa, investigar un tema en una enciclopedia, etcétera. La metacognición nos sirve para guiar nuestra ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias. Pinzas, J. (2006, p. 25).

Por otra parte, inferir es la capacidad de comprender en base a lo percibido en la lectura en forma tácita y por medio de la deducción el mensaje o idea principal emitida por el autor, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información expresa.

3.2.1.2 Definición operacional de estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial.

Son los procesos cognitivos regulados inferencialmente para la comprensión, análisis, obtención y retención de la información.

3.2.2 Variable dependiente

Comprensión de textos argumentativos.

3.2.2.1 Definición conceptual de comprensión de textos argumentativos

En pocas palabras, leer es una actividad compleja y exigente, y supone siempre comprender el texto.

Comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para poder aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente. Pinzas, J. (2006, p. 14) De la misma forma, dichos procesos cognitivos son mayormente aplicados en la comprensión de un texto argumentativo el cual encierra dentro de sí, aquello que nos quiere manifestar principalmente el autor (idea principal) y que se le conoce con el nombre de tesis.

3.2.2.2 Definición operacional de comprensión de textos argumentativos

Es la capacidad de decodificar, interiorizar y entender los argumentos expuestos por el autor que abalan su opinión o tesis con respecto a un tema tratado por él.

3.3 Metodología

3.3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación es **básica**, debido a que consiste en describir e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos tal como se dan en el presente y es **correlacional** porque permite determinar la relación que existe entre las variables de una misma muestra.

3.3.2 Nivel de investigación

Es descriptivo correlacional, de corte transversal.

3.4 Método de investigación

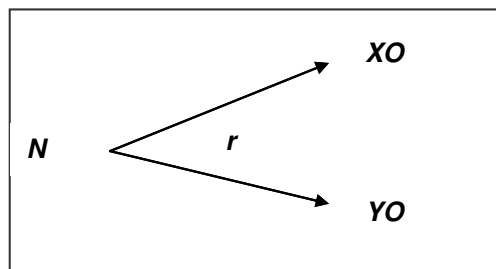
Esta investigación es no experimental de corte Transversal, cuantitativa Correlacional. El propósito del estudio es encontrar el grado de asociación entre las variables. Y se trabaja con el método inductivo deductivo para la teorización.

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo por cuanto vamos a medir los resultados obtenidos al aplicar nuestros instrumentos de investigación.

3.5 Diseño de investigación

El diseño es correlacional, ya que se propone evaluar el nivel de relación entre las dos variables de estudio

Su esquema es el siguiente:



3.6 Población y muestra

3.6.1 Población

“Población es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados”. (Hernández Sampieri y otros 2006, p.327).

Población de 290 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

3.6.2 Muestra

Es una porción de elementos de la población, o un sub grupo del Universo. (Hernández Sampieri y otros 2006, p.207). Es una muestra no probabilística 100 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1 Técnica

Fichaje: Es una técnica que ha sido utilizada para recabar la base teórica de la investigación. Mediante dicho instrumento conformado por fichas, se ha obtenido datos de diversas fuentes bibliográficas de los autores cuyas investigaciones están relacionados con las estrategias metacognitivas utilizadas en la comprensión lectora y la inferencia como parte del proceso lector; así como también los detalles relacionados con la tipología textual y las características del texto argumentativo.

Clasificación

Se tendrá en cuenta para su agrupación los datos obtenidos para luego organizarlos y posteriormente realizar un análisis de los mismos.

Codificación

Comprende la asignación de valores, a las preguntas y alternativas para conceder los puntajes respectivos.

Tabulación

Se refiere al conteo y sumatoria de la información obtenida.

Procesamiento de la información

La información consolidada se procesará para que posteriormente sea evaluada.

Interpretación de resultados:

Una vez recopilada la información, esta será valorada para luego poder realizar las inferencias respectivas conforme a lo hallado.

3.7.2 Instrumento

Los instrumentos a utilizar para efectos de la presente investigación son tres textos argumentativos con sus respectivos cuestionarios (cuyas preguntas están relacionadas con indicadores inferenciales) y un test de estrategias metacognitivas validados por juicio de expertos.

3.8 Técnicas de análisis de datos

Se aplicara el software SSPS 21, para el aspecto estadístico y las pruebas siguientes:

Prueba Alfa de Cronbach (Confiabilidad).

Prueba de Kolmogorov –Smirnov (Normalidad de variables).

3.8.1 Prueba de Confiabilidad del instrumento que mide las dos variables :

Para la prueba de confiabilidad del instrumento, se aplica la prueba estadística Alfa de Cronbach para las variables con categorías, como es el caso de la presente tesis; la confiabilidad se define como el grado en que un test es consistente al medir la variable que mide.

Tabla: La fórmula de Alfa de Cronbach:

K:	El número de Ítems
$\sum S_i^2$:	Sumatoria de Varianzas de los Ítems
S_T^2 :	Varianza de la suma de los Ítems
α:	Coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del Software estadístico SPSS V21.0 para la aplicación del análisis de confiabilidad del instrumento que mide las dos variables en estudio, son los siguientes:

a) Para la variable independiente:

Estrategias Metacognitivas del Nivel inferencial

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
------------------	-----------------

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,725	22

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	34,3000	12,949	,560	,690
VAR00002	34,1800	14,314	,181	,723
VAR00003	34,1600	13,525	,408	,704
VAR00004	34,0400	13,304	,477	,698
VAR00005	34,0400	14,162	,263	,716
VAR00006	34,3200	14,018	,256	,717
VAR00007	33,8600	14,817	,163	,722
VAR00008	34,0800	14,198	,236	,718
VAR00009	34,1800	14,069	,248	,718
VAR00010	33,9200	14,361	,283	,715
VAR00011	34,5200	13,030	,628	,687
VAR00012	34,1000	14,092	,261	,716
VAR00013	34,2800	13,553	,384	,706
VAR00014	34,0600	14,384	,188	,722
VAR00015	34,4800	13,520	,393	,705
VAR00016	33,9000	14,541	,186	,721
VAR00017	34,0400	14,733	,090	,729
VAR00018	34,4200	14,044	,233	,719
VAR00019	33,8600	15,388	-,106	,735
VAR00020	34,2400	13,778	,289	,714
VAR00021	34,1400	13,837	,323	,711
VAR00022	34,2600	14,809	,045	,735

b) Para la variable dependiente: Comprensión de textos argumentativos

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,814	15

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	22,53	13,588	,389	,806
VAR00002	22,71	12,500	,600	,790
VAR00003	22,51	13,713	,361	,807
VAR00004	22,37	14,404	,186	,817
VAR00005	22,82	13,111	,435	,803
VAR00006	22,53	13,588	,389	,806
VAR00007	22,65	13,356	,414	,804
VAR00008	22,57	13,667	,347	,808
VAR00009	22,61	13,159	,435	,803
VAR00010	22,55	13,461	,334	,810
VAR00011	22,80	12,999	,512	,797
VAR00012	22,71	12,917	,534	,795
VAR00013	22,84	12,931	,540	,795
VAR00014	22,63	13,196	,466	,800
VAR00015	22,59	13,413	,415	,804

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados

En base a los hallazgos recogidos con los dos cuestionarios y test aplicados estos muestran que los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, de la Universidad Alas Peruanas UAP 2014, se caracterizan por utilizar estrategias metacognitivas de nivel inferencial que contribuyen significativamente a lograr, la comprensión de textos argumentativos, esto se colige por lo manifestado por Gonzalez cuando afirma que “hay formas de mejorar la comprensión lectora en los cursos superiores y es necesario hacerse cargo de ello”. (2008, p.12). Por su parte Jiménez, V. (2010), en su obra investigación *“Metacognición y comprensión de Lectura, Evaluación de los componentes estratégicos”*, manifiesta la importancia de enseñar al estudiante estrategias metacognitivas que permitan que este desarrolle una actividad autorregulada de los procesos cognitivos que emplea en el acto mismo de leer y así tener una comprensión más eficaz y segura de toda información escrita, sea cual sea el nivel de complejidad que muestre.

En nuestra investigación se percibe que el estudiante, no logra aplicar las estrategias evaluativas del nivel inferencial para garantizar el proceso de comprensión de los textos argumentativos leídos, por lo que se muestra que en lo que respecta a esa hipótesis específica no se establece una relación entre evaluación y la comprensión de dichos textos, por lo que aquello se debe principalmente a que el estudiante de los primeros ciclos del nivel superior no ha recibido el refuerzo pertinente para el auto reconocimiento y aplicación de las estrategias evaluación de la lectura del nivel inferencial.

De allí radica la importancia de que a los estudiantes de los primeros ciclos se les dote del conocimiento y aplicación de todas las estrategias

metacognitivas, para que alcancen un nivel aceptable en cuanto a la comprensión de textos argumentativos y quizás de otros de distinta naturaleza. Por su parte Cabanillas, (2008) en su investigación *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la UNSCH*”, a la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, nos muestra que, el nivel de significancia entre dos grupos de estudiantes fue de 0.009 por lo que se destaca que el grupo de Control después del aprendizaje y aplicación de estas estrategias tuvo una media numérica de 7,19 mientras que el Grupo Experimental después, lo tuvo de 9,10; es decir, esta fue mayor que la primera en casi 2 puntos (1,91); apreciándose que existió un mayor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental, esta afirmación muestra que los estudiantes logran alcanzar niveles óptimos en la comprensión de textos.

Ríos (1991) se refiere a la metacognición como a la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento, e incluye desarrollar un plan de acción, mantenerlo en mente, mientras sea necesario, luego reflexionar sobre el mismo y evaluarlo, una vez concluida la tarea. Lo descrito por el autor es importante tenerlo en cuenta en los estudiantes materia de nuestra investigación, con la finalidad de afianzar la dimensión de evaluación, la cual ha mostrado no tener relación en el momento de realizar una comprensión de nivel inferencial de los textos argumentativos leídos, esto ocurre porque los estudiantes no han sido instruidos para buscar la comprensión del tema que están abordando, Ausubel (1968), citado por Chrobak, R. (2004).

En base a lo investigado estamos en la condición de señalar que el aporte de la presente tesis es incidir en el aprendizaje y aplicación de las estrategias metacognitivas vinculadas al nivel inferencial de comprensión de textos para que se dé dentro del marco curricular a través de los contenidos transversales de los cursos generales, sobre todo de aquellos que son de carácter teórico; de manera que contribuyan significativa y transversalmente en la comprensión de

textos de cualquier índole. Por otra parte, se ha tomado en cuenta dentro de este estudio el uso de textos argumentativos ya que el grado de dificultad que presentan para su entendimiento podría marcar cierto grado de exigencia y regulación de los procesos cognitivos que podrían emplearse en la comprensión de otros textos cuyo nivel de exigencia para su interpretación es de menor requerimiento.

Aunque esta tarea se debe de iniciar, desde los primeros años de la educación básica (EBR); es decir; en el nivel primario y secundario; dentro de la educación superior tanto los docentes (como un instrumento para mejorar su actividad pedagógica); así como los estudiantes en este ámbito deberán contar con las herramientas necesarias, para alcanzar una adecuada comprensión de lo que leen, constituyendo finalmente para los estudiantes, una base fundamental para concluir exitosamente su carrera profesional.

4.2 Pruebas de hipótesis

La distribución de la variable que vamos a comparar (nivel inferencial) es importante en la prueba estadística que nos permita evaluar la hipótesis nula, de manera que si la distribución es normal y cumple las condiciones se utilizarán las pruebas paramétricas y si no cumple usaremos las pruebas no paramétricas. Por lo tanto, se realizará la prueba de Kolmogorov-Smirnov, pues la cantidad de datos es mayor a 50 (N=50).

4.2.1 Evaluación de la normalidad de la variable dependiente

Tabla .- Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov a la variable dependiente.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	NIVEL_INFERENCE
N	100
Parámetros normales ^{a,b}	
Media	1,6500
Desviación típica	,47937
Diferencias más extremas	
Absoluta	,417
Positiva	,262
Negativa	-,417
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,173
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Comprobamos que el p valor= 0.000 es menor que 0.05, entonces para este caso la **distribución de los datos de la variable nivel inferencial no es normal**. Por lo tanto, se hace uso de una **prueba no paramétrica** para la prueba de hipótesis. La prueba de independencia Chi-cuadrado, nos permite determinar si existe una relación entre dos variables categóricas. Esta prueba nos indicara si existe o no una relación entre las variables.

CONTRASTE DE PRUEBA DE LAS HIPÓTESIS

Hipótesis general:

Las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial se relacionan con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

HO: Las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial no se relacionan con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales UAP 2014.

Tabla 1: Prueba de la independencia entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,110 ^a	1	,024		
Corrección por continuidad ^b	3,926	1	,048		
Razón de verosimilitudes	4,882	1	,027		
Estadístico exacto de Fisher				,048	,026
Asociación lineal por lineal	5,059	1	,025		
N de casos válidos	100				

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.95.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Como el valor p (significancia) = 0.024 es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que: “Las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial se relacionan con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer

ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales UAP 2014.

Hipótesis Específicas:

Primera hipótesis específica

Las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial se relacionan modificando significativamente la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

HO: Las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial no se relacionan modificando significativamente la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Tabla 2: Prueba de la independencia entre las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,234 ^a	1	,040		
Corrección por continuidad ^b	3,297	1	,069		
Razón de verosimilitudes	4,106	1	,043		
Estadístico exacto de Fisher				,053	,036
Asociación lineal por lineal	4,192	1	,041		
N de casos válidos	100				

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.75.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Como el valor $p = 0.040$ es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que: "Las estrategias de planificación de

lectura del nivel inferencial se relacionan modificando significativamente la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Segunda hipótesis específica

La relación es directa entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

HO: La relación no es directa entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer Ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Tabla 3: Prueba de la independencia entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,110 ^a	1	,024		
Corrección por continuidad ^b	3,926	1	,048		
Razón de verosimilitudes	4,882	1	,027		
Estadístico exacto de Fisher				,048	,026
Asociación lineal por lineal	5,059	1	,025		
N de casos válidos	100				

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,110 ^a	1	,024		
Corrección por continuidad ^b	3,926	1	,048		
Razón de verosimilitudes	4,882	1	,027		
Estadístico exacto de Fisher				,048	,026
Asociación lineal por lineal	5,059	1	,025		
N de casos válidos	100				

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.95.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Como el valor $p = 0.024$ es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que: “La relación es directa entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer Ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Tercera hipótesis específica

Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

HO: Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial no se relacionan significativamente con la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

Tabla 4: Prueba de la independencia entre las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,876 ^a	1	,171		
Corrección por continuidad ^b	1,343	1	,246		
Razón de verosimilitudes	1,873	1	,171		
Estadístico exacto de Fisher				,208	,123
Asociación lineal por lineal	1,857	1	,173		
N de casos válidos	100				

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15.75.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Como el valor $p = 0.171$ es mayor que 0.05, entonces se acepta la hipótesis nula y se concluye que: “Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial no se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Cuarta hipótesis específica

Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

HO: Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial no se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

Tabla 5: Prueba de la independencia entre las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,241 ^a	1	,022		
Corrección por continuidad ^b	4,324	1	,038		
Razón de verosimilitudes	5,341	1	,021		
Estadístico exacto de Fisher				,035	,018
Asociación lineal por lineal	5,189	1	,023		
N de casos válidos	100				

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16.45.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Puesto que el valor $p = 0.022$ es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que: “Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

4.3 Presentación de resultados

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO

La muestra en estudio estuvo conformada por 100 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014 ,cuya distribución por sexo y colegio de procedencia se muestra en los gráficos siguientes:

Gráfico N° 01

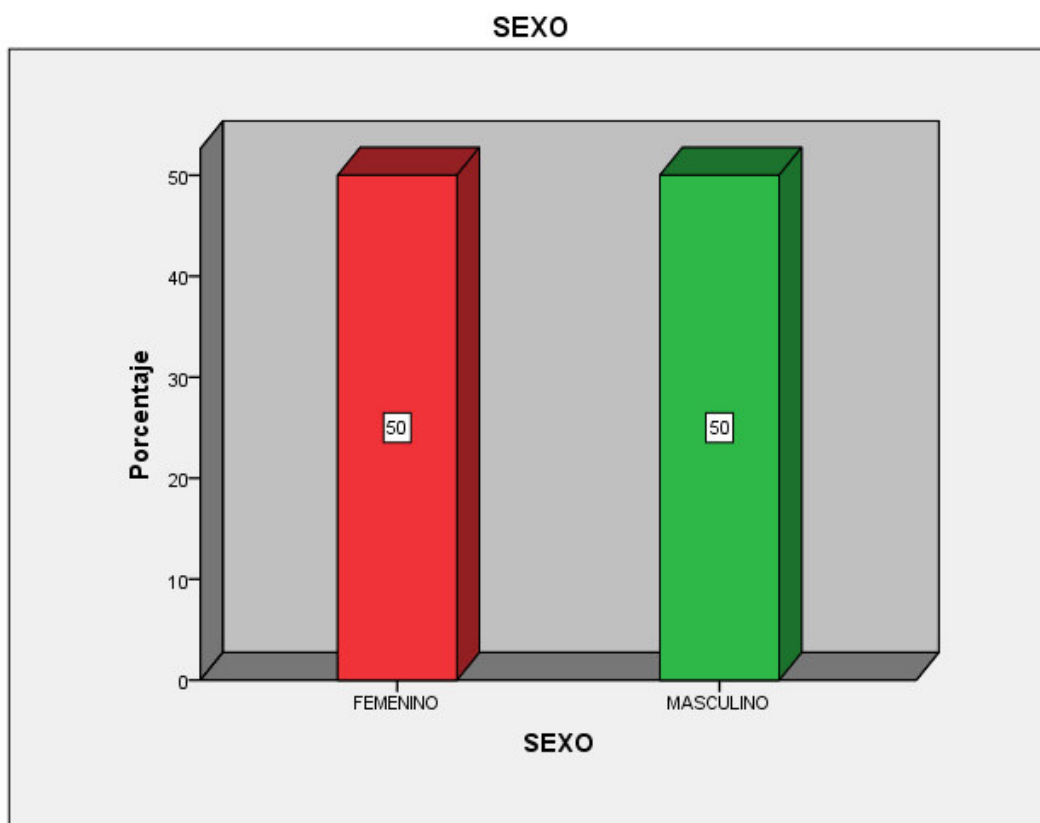
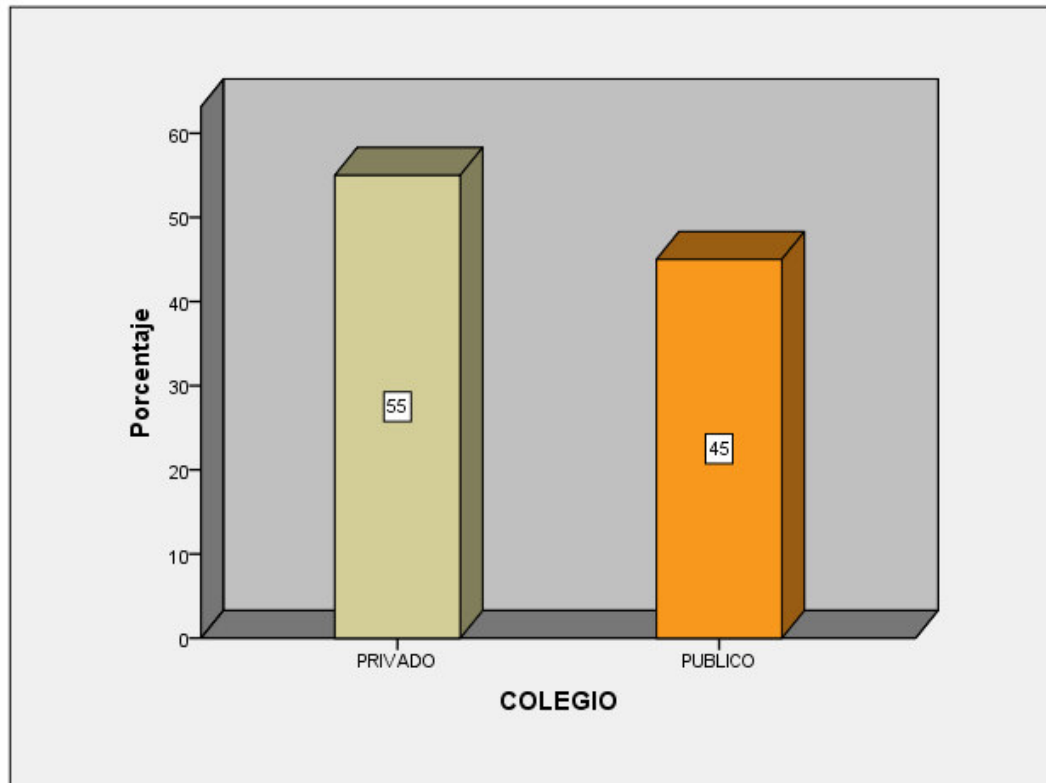


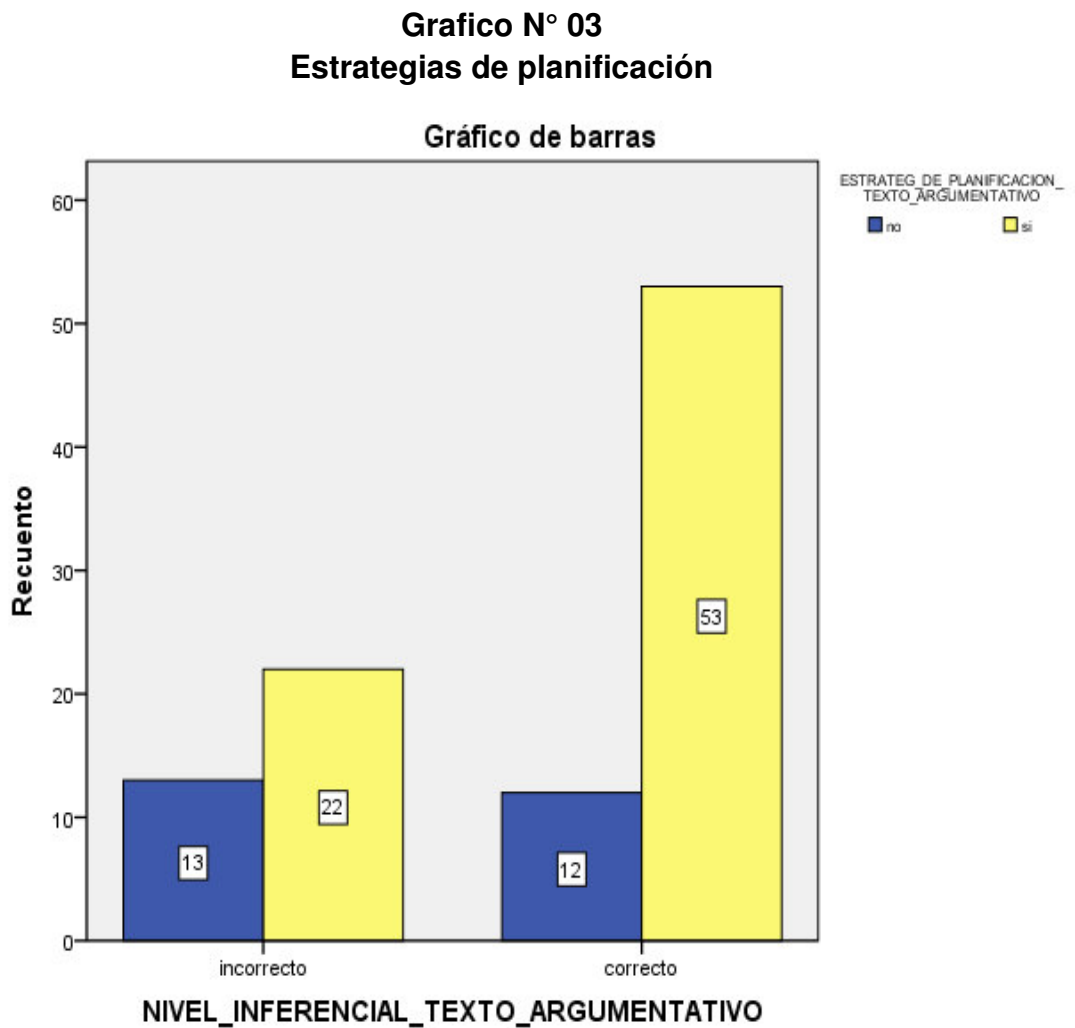
Grafico N° 02

COLEGIO



a) Percepción del uso de estrategias de planificación

Grafico 3. Percepción del uso de **estrategias de planificación de lectura** del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos

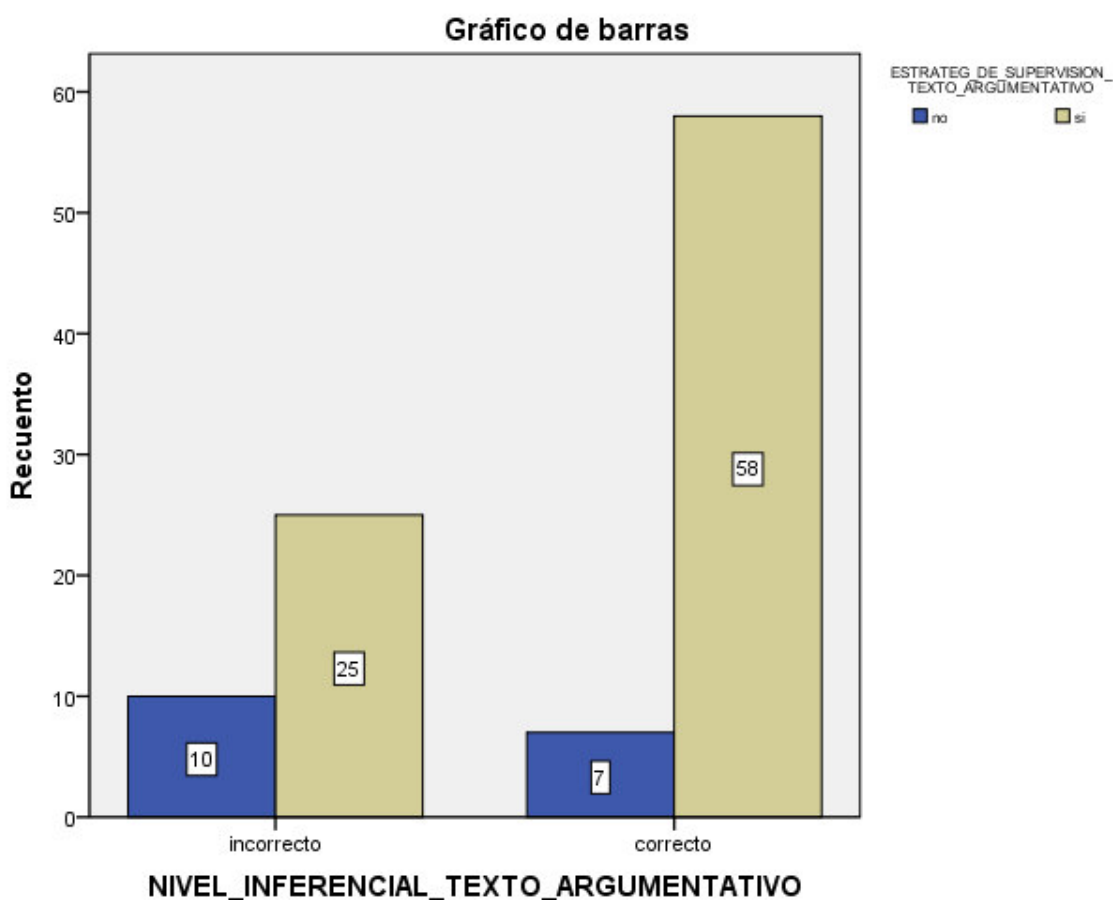


Del gráfico 3, se observa que del total de 100 estudiantes (100%) ,75 (75 %) asumieron estrategias de planificación de lectura, de los cuales 53 (53%) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que 22 estudiantes (22%) tuvieron un nivel inferencial incorrecto.

b) Percepción del uso de estrategias de supervisión

*Grafico 4. Percepción del uso de **estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos.***

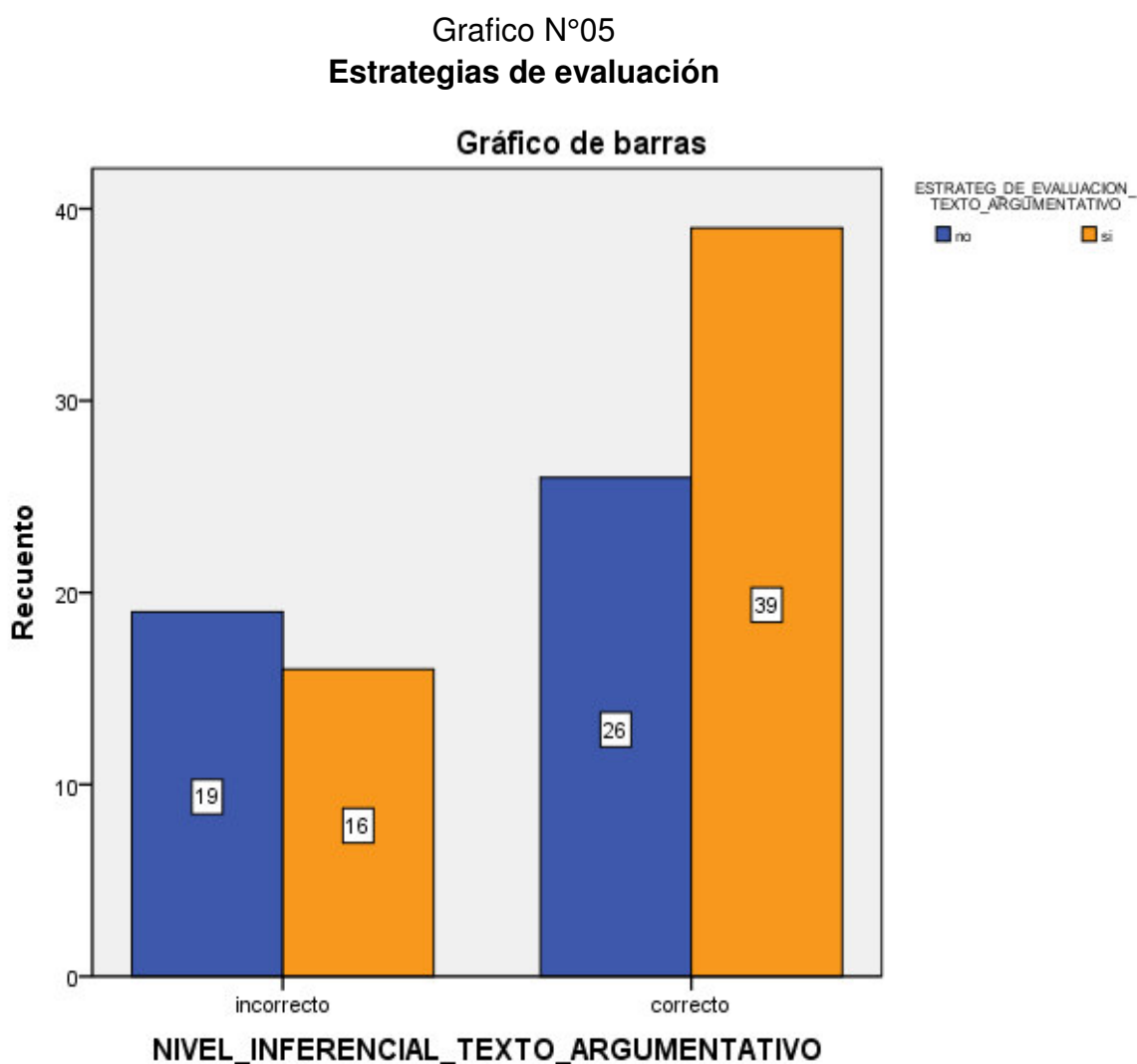
Grafico N° 04
Estrategias de supervisión



En el gráfico 4, se observa que del total de 100 estudiantes (100%) ,83 (83 %) asumieron estrategias de supervisión, de los cuales 58 (58%) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que las otros 25 (25%) alumnos tuvieron un nivel inferencial incorrecto.

c) Percepción del uso de estrategias de evaluación

Grafico 5. Percepción del uso de **estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos**.

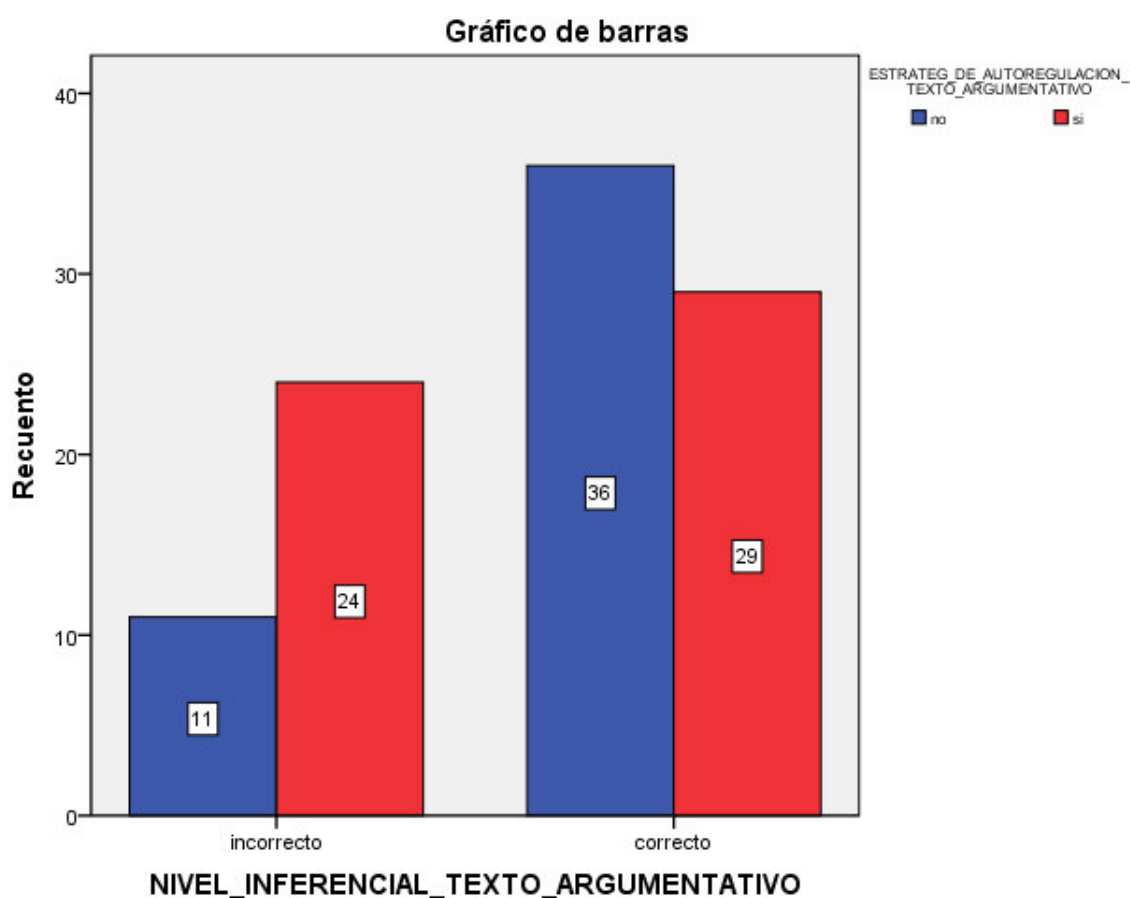


En el grafico 5, se observa que del total de 100 estudiantes (100 %) 55 (55%) asumieron estrategias de evaluación, de los cuales 39 (39 %) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que los otros 16 (16%) estudiantes tuvieron un nivel inferencial incorrecto. También se puede deducir que 26 (26%) estudiantes dieron con un nivel inferencial correcto sin usar estrategias de evaluación.

d) Percepción del uso de estrategias de autorregulación

Grafico 6. Percepción del uso de **estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial** y la comprensión de **textos argumentativos**.

Grafico N° 06
Estrategias de autorregulación



En el grafico 6, se observa que del total de 100 estudiantes (100 %) 53 (53 %) asumieron estrategias de autorregulación, de los cuales 29 (29 %) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que los otros 24 (24 %) estudiantes tuvieron un nivel inferencial incorrecto. Es de notar que 36 estudiantes (36%) no usaron estrategias de autorregulación pero dieron con un nivel inferencial correcto.

CONCLUSIONES

En base a los hallazgos de la investigación realizada llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Mediante la presente investigación queda demostrado que existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos que poseen los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014; en vista de que para la determinación de las ideas importantes en cada texto o tesis, se ha orientado una serie de estrategias metacognitivas para regular la determinación exacta de cada una de ellas.
2. En lo que respecta a las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial se puede observar que existe una relación significativa con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014; conclusión que se puede avalar con hecho de que de un total de 100 estudiantes (100%) ,75 (75 %) asumieron estrategias de planificación de lectura, de los cuales 53 (53%) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que 22 estudiantes (22%) tuvieron un nivel inferencial incorrecto; es decir, que de la mayoría de los estudiantes que han conformado la muestra han tomado en consideración optar por una serie de estrategias de planificación pertinentes que les ha ayudado a alcanzar un adecuado nivel inferencial para comprender lo mejor posible un texto argumentativo.
3. En lo que respecta a las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial se evidencia una relación directa con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014. Afirmación que podemos respaldar por el hecho de que del total de 100 estudiantes (100%) ,83 (83 %) asumieron estrategias de supervisión, de los cuales 58 (58%) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que las otros 25 (25%)

alumnos tuvieron un nivel inferencial incorrecto; por lo que el asumir este tipo de estrategias ayudó alcanzar una mejor comprensión inferencial de los textos argumentativos leídos.

4. Con respecto a las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial concluimos que no se ha mostrado una relación significativa con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014. Esto se evidencia con el hecho de que de 100 estudiantes (100 %) 55 (55%) asumieron estrategias de evaluación, de los cuales 39 (39 %) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que los otros 16 (16%) estudiantes tuvieron un nivel inferencial incorrecto. También se puede deducir que 26 (26%) estudiantes dieron con un nivel inferencial correcto sin usar estrategias de evaluación; es decir se llegaron a comprender inferencialmente los textos argumentativos sin necesidad de reflexionar sobre las estrategias cognitivas utilizadas o reflexionar sobre lo que no se ha comprendido en el texto.
5. Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014; reflexión que podemos hacer debido a que de 100 estudiantes (100 %) 53 (53 %) asumieron estrategias de autorregulación, de los cuales 29 (29 %) tuvieron un nivel inferencial correcto de comprensión lectora, mientras que los otros 24 (24 %) estudiantes tuvieron un nivel inferencial incorrecto. Es de notar que 36 estudiantes (36%) no usaron estrategias de autorregulación pero dieron con un nivel inferencial correcto esto quiere decir se ha alcanzado una adecuada comprensión inferencial tomando en cuenta el logro de los objetivos propuestos y la consideración en tomar en cuenta otras posibles estrategias cognitivas muy aparte de las ya elegidas para el análisis de los textos leídos.

RECOMENDACIONES

1. Con la finalidad de lograr una mejor comprensión lectora, por parte de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP se les debe de proporcionar una mejor formación y conocimiento de estrategias metacognitivas del nivel inferencial de manera transversal en la currículo de enseñanza para posibilitar el acceso de los estudiantes a informaciones de tipo argumentativas o de otra naturaleza.
2. A los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Empresariales UAP 2014, se les debe de dotar de una selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que contribuyan a lograr una planificación y disposición del tipo de estrategia más pertinente, que en alguna forma contribuya a mejorar el nivel de análisis inferencial aplicado en la comprensión de textos.
3. El estudiante del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014 tiene que ser orientado por los docentes desde su nivel inicial de estudios de manera que pueda tomar conciencia sobre la aplicación de estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial para la comprensión de textos argumentativos y quizás de otra índole, permitiéndole un mayor entendimiento y regulación de los procesos cognitivos utilizados..
4. Se le tiene que enseñar e inculcar al estudiante del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Empresariales UAP 2014, la aplicación de técnicas o estrategias metacognitivas de lectura de tipo inferencial que le permitan ejercer una evaluación constante de su proceso de comprensión para la

lectura de textos de tipo argumentativo, con la finalidad de percibir sus logros con respecto a lo entendido en ellos, así como también, el pronóstico de otras posibles informaciones que pueda inferir y de la misma forma tener la seguridad de emplear la estrategias adecuadas en este nivel de análisis de manera satisfactoria.

5. Se debe desarrollar en el estudiante del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Empresariales UAP 2014, una actitud asertiva en cuanto a la apreciación de la opinión referida por el autor o autores de diversos textos; así como el discernimiento de los criterios que podrían manifestar otros lectores con relación al asunto tratado en el contenido de cualquier escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acherandio, L. (2009). *Reflexiones acerca de la lectura comprensiva*. Recuperado de: <http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/La%20lectura%20comprensiva%20-%20Achaerandio.pdf>
- Aliaga N. (2010). Tesis *La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la I.E Andrés Avelino Cáceres; del distrito El Agustino. UNMSM.*
- Allende, F. y M. Condemarín. (1989) *La lectura. Teoría educativa y desarrollo*. Santiago de Chile, Chile. Editorial Andrés bello, segunda edición.
- Barrios, A. (1990). *Lectura y Adolescentes*. Lima. Concytec.
- Becco, G. (2006), “*Vygostky y teorías sobre el aprendizaje*”. Extraído de: http://www.libreopinion.com/members/ironcero/docs/VYGOSTSKY_06_BECCO_Vygotsky_y_teorias_sobre_el_aprendizaje.pdf, el 18 de Enero del 2015.
- Blachowicz, C. (2008). “*Reading comprehension, second edition: strategies for independent learners*”. The Guilford Press, New York.
- Brown, A.L. (1980). *Metacognitive development and reading*. New Jersey, En R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.) Edit. Spiro.
- Burón, J. (2002). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Cabanillas, (2008) en su investigación, para optar el Grado Académico de Doctor en Educación: *“Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la UNSCH.*

- Carneiro Figueroa, M (1997) Manual de Redacción Superior. Lima- Perú. Editorial San Marcos.
- Calero, A. (2012) Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer,
- Cassany, D. (2007). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ed. Paidós.
- Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. (2001) Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)”. España: Ed. GRAO.
- Cortez Chauca, M. y García León, F. (2010) Estrategias de comprensión lectora. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Cooper, D. (1990) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Virtual distribuidor S.A.,
- Chrobak, R. (2004). “Metacognición y estrategias de aprendizaje” Universidad Nacional del Comahue. Buenos Aires: Ed. Departamento de Física. Facultad de Ingeniería.
- Delgado K. (2012). Aprendizaje y evaluación. Lima- Perú. Editorial San Marcos.
- Domenech, L y Romero, A. (2015) El texto argumentativo. Extraído de: <http://www.materialesdelengua.org/index.html> 20 de octubre de 2015.
- Eco, U. (1992) Los límites de la interpretación. Lumen, Barcelona.
- Evangelista, D. y Evangelista, E. (2011). Lingüística del Texto: *Estrategias metodológicas en comprensión lectora*. Lima- Perú: Ed. por UNI.
- Figueroa E, (2008) Problemas de teoría del lenguaje. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- González, A. (2004) Estrategias de comprensión. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- González, R (2008). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. Lima Perú: Revista de la Universidad de Lima.

- González, M. C. y Touron, J. (2003): Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Ed. EUNSA.
- Hernández, R y otros (2006). Metodología de la Investigación. México: Ed. Mc Grawhill
- Inga, M. (2007). Estrategias Metacognitivas para la Comprensión y Producción de Textos Continuos. Recuperado el 02 de mayo de 2016 de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4783/3855>
- Jiménez, V. (2010), Tesis Metacognición y comprensión de Lectura Evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora escolar”, tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, en la Universidad Complutense de Madrid, España.
- Lenguaje y Comunicación (2012). Lectura estratégica [Lectura]. Recuperado el 05 de abril de 2016 de <http://lenguajeycomunicacionrosarito.blogspot.pe/2012/11/estrategias-de-lectura.html>
- Lescano, M. (2001) Evaluación de la comprensión lectora. Seminario internacional de la Cátedra. UNESCO: lectura, escritura y democracia.
- Marín, M (2008) Lingüística y enseñanza de la lengua. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Ed. Aique Grupo Editor.
- Martínez, T.(2008) En su investigación “*Comprensión lectora en docentes egresados de Institutos Pedagógicos*” . Lima- Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Martínez, M. (1997) Compiladora. *Los procesos de la lectura y escritura*. Santiago de Cali, Colombia: Ed. Universidad del Valle.

- Mendoza, A (1994) *Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid.
- Ministerio de Educación (2012) *Guía de Estrategias Metacognitivas para Desarrollar la Comprensión Lectora*. Lima- Perú: Ed. Metrocolor S.A.
- Ministerio de Educación (2012) *Guía para el Desarrollo de los Procesos Metacognitivos*. Lima- Perú: Ed. Metrocolor S.A.
- Morles, A. (1997). *El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura*. Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Vol. 15 (2), 253-277.
- Nieto B. (2012), Van Dijk y Kintsch. En Blog. Lectura y comprensión. Recuperado el 09 de julio de 2016. En <https://lecturaycompension.wordpress.com/tag/van-dijk-y-kintsch/>.
- Novak, J. (1992). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Editorial Alianza S.A.
- Orellana, O. (2000) *Desarrollo Cognitivo*. Lima- Perú: Ed. Tarea Asociación Gráfica Educativa- UNMSM.
- Ortiz C. (2010) Tesis "*Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la producción de textos argumentativos*". Presentado en la Universidad de la Amazonia- Colombia.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1997). *La enseñanza para la lectura autorregulada*, Currículum y cognición. Argentina: Ed. Aiqu
- Peña (1997) "*El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera (ingles)*", España: Ed. Universidad de Murcia.
- Piaget, J. (1992) "*Seis estudios de psicología*", Argentina: Ed. Ariel.
- Pinzás, J. (2006) "*Metacognición y Lectura*", Lima-Perú: Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Pinzás, J. (2001). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. . Lima- Perú: Fondo Editorial PUCP.
- Pizano, G. (2012). Psicología del aprendizaje. Programa de Complementación Pedagógica, Lima-Perú: Ed. F. de Educación, UNMSM.
- Puente, A. (1991). *Comprensión del texto y acción docente*. Valparaíso-Chile, Ediciones Pirámide.
- Programa Semestral de la Universidad de Antioquía (2002). *Inducción a la vida universitaria*. Recuperado el 5 de noviembre de 2015 de: <http://docencia.udea.edu.co/regionalizacion/induccion/presentacion/Lecturas.html>
- Ramos, A. (2010). Comprensión de lectura: Niveles literal, inferencial, crítica y apreciativa. Lima-Perú: Ed. Escuela Virtual.
- Richardson, J. (2008) "Reading to learn in the content areas", E.E.U.U: Ed. Cengage Learning.
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. Madrid: Ed. Pirámide.
- Rodríguez, E. (2004) "La lectura programada", Colombia: Ed. Universidad del Valle.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (2015), Tipos de lectura. Recuperado el 10 de noviembre de 2015, tomado de: <http://biblioteca.sena.edu.co/paginas/cap4e4.html>
- Soles, I. (2004) Estrategias de Lectura. Barcelona- España: Editorial Grao
- Terrones, R. (2014) Comprensión de textos. Lima-Perú: Edit. UNMSM.

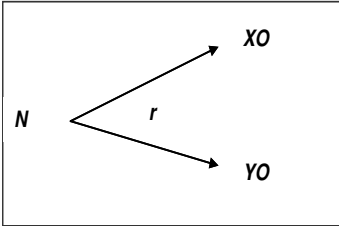
- Valles, A. (1996) *Comprensión lectora. Programas de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- Van Dijk, T. (1993) *La ciencia del texto*, Barcelona- España: Edit. Paidós.
- Van Dijk y Kintsch (1983) "*Toward a model of text compression and production*". *Psychological Review* 85. Recuperado el 10 de abril de 2016, tomado de: [http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk Kintsch Model.pdf](http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk%20Kintsch%20Model.pdf)
- Vidal-Abarca E. y Gilabert R. (1991) *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid. CEPE. Recuperado el 20 de mayo de 2016, tomado de: <file:///C:/Users/PC%2006/Downloads/Dialnet-ComprenderParaAprender-126190.pdf>
- Vigotsky, L. (2001) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", España. Edit. Crítica. Recuperado el 3 de diciembre de 2015 de: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes aprendi/repositorio/rbc/TA Vygotsky Unidad 1.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes%20aprendi/repositorio/rbc/TA%20Vygotsky%20Unidad%201.pdf)

Anexos

		ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS																									
		ESTRATEGIAS DE PLANIFICACION	SUB ITEMS DE PGRTA 4												ESTRATEGIAS DE SUPERVISION					ESTRATEGIAS DE EVALUACION					ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION		
			Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Moda	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Moda	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Moda	Item 22
Tamara	Alumno 1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2
Teran	Alumno2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Joselin Espinoza	Alumno 3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2
Leon	Alumno 4	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2
Ponce	Alumno 5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2
Carpio	Alumno 6	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
Barrios	Alumno 7	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2
Panta	Alumno 8	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Femenino	Alumno 9	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2
Mejia	Alumno 10	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
Elida	Alumno 11	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Becerra	Alumno 12	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Masculino	Alumno 13	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2
Huaman	Alumno 14	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2
Leon	Alumno 15	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2
Tello	Alumno 16	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2
Carrasco	Alumno 17	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1
Malca	Alumno 18	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2
Maguiño	Alumno 19	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Cardenas	Alumno 20	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
Tamariz	Alumno 21	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2
Cabezas	Alumno 22	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1
Castañeda	Alumno 23	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Pajuelo	Alumno 24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
Vargas	Alumno 25	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1
Cespedes	Alumno 26	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA DEL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

TÍTULO	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	
	PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	INDEPENDIENTE	
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA DEL NIVEL INFERENCIAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	<p>¿Existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?</p>	<p>Establecer si existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</p>	<p>Las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial de lectura se relacionan con la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014</p>	<p>X: Estrategias Metacognitivas de lectura del nivel inferencial</p>	
	<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>PROB. ESP. 1 A. ¿Cómo se relacionan las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?</p> <p>PROB. ESP. 2 B. ¿De qué manera se relacionan las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?</p> <p>PROB. ESP. 3 C. ¿Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?</p> <p>PROB. ESP. 4 D. ¿Cómo se relacionan las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014?</p>	<p>OBJT. ESP. 1</p> <p>A. Hallar la relación entre las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p> <p>OBJT. ESP. 2</p> <p>B. Encontrar la relación entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p> <p>OBJT. ESP. 3</p> <p>C. Establecer cuál es la relación significativa entre las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p> <p>OBJT. ESP. 4</p> <p>D. Determinar cómo se relacionan las estrategias de autorregulación de lectura y el nivel inferencial de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p>	<p>HIP. ESP. 1</p> <p>A. Las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial se relacionan modificando significativamente la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p> <p>HIP. ESP. 2</p> <p>B. La relación es directa entre las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p> <p>HIP. ESP. 3</p> <p>C. Las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p> <p>HIP. ESP. 4</p> <p>D. Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.</p>	<p>DEPENDIENTE</p> <p>Y: Comprensión de textos argumentativos</p>	
					INTERVINIENTES
					<p>* Edades de los alumnos. * Sexo * Centros de estudios de los que egresaron los alumnos.</p>

DIMENSIONES		INDICADORES	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO
X	X1: ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Activar ideas previas. • Determinar objetivos. • Elegir las estrategias cognitivas. 	<p>La investigación realizada es de tipo básica y correlacional</p> <p>De la misma forma es explicativa, cuyo diseño es no experimental</p> <p>El nivel de investigación es descriptivo de corte transversal y cuantitativo.</p> <p>X= Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial</p> <p>Y= Comprensión de textos argumentativos.</p>	<p>Instrumento</p> <p>Los instrumentos a utilizar para efectos de la presente investigación son tres textos argumentativos con sus respectivos cuestionarios (cuyas preguntas están relacionadas con indicadores inferenciales) y un test de estrategias metacognitivas validados por juicio de expertos.</p> <p>Técnicas de análisis de datos</p> <p>Se aplicará el software SSPS 21, para el aspecto estadístico se aplicara:</p> <p>Prueba Alfa de Cronbach (Confiabilidad).</p> <p>Prueba de Kolmogorov (Normalidad de variables).</p>	<p>Para el presente trabajo de investigación se tomó en cuenta como población los alumnos del primer ciclo de la Escuela de Académico Profesional de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales de la UAP.</p> <p>Dicha actividad consiste en la aplicación de un cuestionario de 15 preguntas, las cuales cada una de ellas mantiene una relación directa con cada uno de los indicadores referidos al nivel inferencial de comprensión lectora y posteriormente un test en el cual se va a determinar los tipos de estrategias metacognitivas que han utilizado los estudiantes en dicha evaluación; por lo cual los resultados en alguna forma determinarían el nivel inferencial de comprensión lectora alcanzado y los tipos de estrategias de las que se han valido para ello.</p> <p>Para el logro de dicha investigación se ha tomado una muestra de 100 alumnos del primer ciclo de las secciones 03 y 04 de una población de 290 estudiantes pertenecientes a dicho ciclo en el ámbito del curso de Comunicación I, durante el año 2014.</p> <p>Dentro de las técnicas de análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ha aplicado el software SSPS 21 y para el aspecto estadístico : <p>Prueba Alfa de Cronbach (Confiabilidad)</p> <p>Prueba de Kolmogorov (Normalidad de variables)</p>
	X2: ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar objetivos alcanzados. • Verificación de los objetivos no alcanzados. • Detectar los aspectos importantes. • Identificar las causas de la comprensión. • Identificar las causas de la no comprensión. 			
	X3: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer lo comprendido. • Reconocer lo no comprendido. • Reflexionar sobre el uso de estrategias cognitivas. 			
	X4: ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de otras posibles estrategias cognitivas. 			
Y	Y2: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de un título para el texto. • Identificación de ideas principales, temas o enseñanzas que no están expresamente planteados en el texto. • Explicación de las o expresiones complejas, ambiguas o desconocidas. • Reconocimiento de las relaciones semánticas entre dos o más proposiciones: casualidad, consecuencia, semejanza, contraste, analogía, entre otros. • Deducción del propósito del texto o del autor. 			

Anexo No. 02A: Ficha del Informe de opinión de expertos

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del Informante: *JNSM ORIAS, Miguel Gerardo*
 1.2 Cargo e Institución donde labora: *JNSM*
 1.3 Título de la investigación: *Relación entre las estrategias metacognitivas de lectora y*
 1.4 Nombre del instrumento: *Cuestionario y test de estrategias metacognitivas de con*
 1.5 Autor del Instrumento: *Julio Henry Guerrero Geldres*
 Alumno de: *Posgrado - Maestría en Docencia en el Nivel Superior*

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Exce-lente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la investigación.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					✓
10. PERTINENCIA	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación.					✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

- (...) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.
 (...) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90 %

Lugar y fecha: Ciudad de Lima, 15 de octubre del año 2013.

.....
 Firma del Experto Informante.

DNI. N° *07302193* ... Teléfono N° *958024757*

Anexo No. 02A: Ficha del Informe de opinión de expertos

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del Informante: *JNSB ALBA, Miguel Gerardo*
 1.2 Cargo e Institución donde labora: *UNMSM*
 1.3 Título de la investigación: *Relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y*
 1.4 Nombre del instrumento: *Cuestionario y test de estrategias metacognitivas de con*
 1.5 Autor del Instrumento: *Julio Henry Guerrero Geldres*
 Alumno de: *Posgrado - Maestría en Docencia en el Nivel Superior*

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy Buena 61-80%	Exce-lente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la investigación.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					✓
10. PERTINENCIA	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación.					✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

- (...) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.
 (...) El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90 %

Lugar y fecha: Ciudad de Lima, 15 de octubre del año 2013.

.....
 Firma del Experto Informante.
 DNI. N° *07302193* ... Teléfono N° *958024757*

CUESTIONARIOS Y TEST DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DEL NIVEL INFERENCIAL Y COMPRESIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS

Este cuadernillo contiene en la primera parte una serie de datos personales los cuales deben ser completados, luego de ello se dará lugar a la lectura y desarrollo de las preguntas concernientes a tres textos cuya naturaleza es argumentativa. Para esto Ud. puede elegir la forma o técnica con la cual pueda comprender mejor dichos textos, si lo desea y para concluir el desarrollo de esta prueba, debe contestar una serie de ítems y marcar con una "X" solo "SÍ" o "NO" dependiendo el tipo de análisis estratégico que utilizó para la comprensión de los textos leídos anteriormente.

EDAD: _____

SEXO: _____

TIPO DE COLEGIO (PRIVADO o PÚBLICO) : _____

TEXTOS ARGUMENTATIVOS

TEXTO 1

En contraste con la filosofía, la literatura, la danza, la poesía, la pintura, la música y tantas otras manifestaciones elevadas del espíritu humano, la ciencia comparte con la política, la industria, la ingeniería, el transporte y el servicio de telégrafos una obligación fundamental : la de producir resultados concretos y objetivos, la de funcionar. Además de su inmenso valor cultural y de su enorme contribución al avance de la civilización, el trabajo científico de Pasteur también sirvió para establecer un método general de vacunas, por medio de gérmenes cuya virulencia ha sido previamente atenuada en trabajos de laboratorio.

Este método ha funcionado muy bien ya que, sigue siendo la idea de Pasteur, se han producido vacunas eficientes para varias enfermedades infecciosas, y los resultados benéficos obtenidos no pueden considerarse como una “construcción social”, en vista de que las vacunas tienen el mismo efecto en sociedades tan distintas como los grupos de New York y los indígenas zapotecas de la sierra de Oaxaca. En otras palabras, el conocimiento que surge de la ciencia no está determinado, como ingenuamente postulan Latour y Woolgar, exclusivamente por el pensamiento social; su contenido no depende solo de la estructura y estilo de la sociedad en la que se desarrolla. Desde tiempo inmemorial, la ciencia también ha dependido de su acuerdo con la realidad natural. Esta ha sido su fuerza, lo que explica su enorme influencia como factor transformador de la sociedad, pero también ha sido su tragedia porque progresivamente ha sido dejando fuera muchos de los problemas que más nos inquietan y nos interesan.

1. El título más adecuado para el fragmento sería:

- a) La sociedad y su dependencia de la ciencia.
- b) Los avances importantes de la ciencia moderna.
- c) La ciencia y su importancia en la sociedad.
- d) Los beneficios de la ciencia en el mundo.
- e) Reflexiones acerca del poder de la ciencia.

2. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa la idea medular del texto?

- a) La ciencia es especulativa y no puede transformar la sociedad.
- b) La comparación entre ciencia y filosofía tiene carácter social.
- c) El conocimiento científico está determinado socialmente.
- d) La ciencia es útil porque se adecua a la realidad objetiva.
- e) La ciencia es el único motor del avance objetivo de la sociedad.

3. En el texto, “TRAGEDIA” se entiende como:

- a) Violencia inusitada
- b) Fuerza inexorable
- c) Vida misteriosa
- d) Drama lírico
- e) Aspecto negativo

4. Si el método de Pasteur no hubiese curado ninguna enfermedad, entonces sería:

- a) Eficaz
- b) Benéfico
- c) Productivo
- d) Útil
- e) Ineficiente

5. Se puede inferir que para el autor, la filosofía:

- a) Tiene que ver con resultados concretos.
- b) Es equivalente a la acción política.
- c) Es más inútil que la literatura.
- d) No es un conocimiento práctico.
- e) Es la gran transformadora social.

TEXTO 2

La crítica es inútil porque pone al prójimo a la defensiva y por lo común hace que trate de justificarse. La crítica es peligrosa porque lastima el orgullo, tan precioso, del hombre, hiere su sentido de la importancia, y despierta su resentimiento. El ejército alemán no deja que sus miembros formulen quejas ni hagan críticas inmediatamente después de ocurrida una cosa. Tienen que ponderar y dejar que se enfríe el resquemor. Se les castiga si formulan protestas inmediatas. Bien sabe Dios que debería haber una ley así en la vida civil también, una ley para los padres quejosos, las esposas regañonas, los patronos irritables y toda esa serie de personas que no hacen más que señalar los defectos ajenos.

En mil páginas de la historia encuentran inutilidad de la crítica. Tomemos por ejemplo, famosa disputa entre Theodore Roosevelt y el presidente Taft, una disputa que dividió al Partido Republicano, llenó a Woodrow Wilson a la Casa Blanca, escribió un nuevo capítulo en la Guerra Mundial y alteró la suerte de la historia.

Compendio de Razonamiento verbal – Editorial San Marcos
(Pág. 398)

1. El título más adecuado para el fragmento sería:

- a) La justificación de la crítica.
- b) Los peligros de la crítica
- c) La disputa de entre Roosevelt y Taft.
- d) La división del Partido Republicano.
- e) La inutilidad de la crítica.

2. Según el texto podemos concluir que:

- a) El ejército alemán es inflexible.
- b) Roosevelt odiaba al presidente Taft.
- c) La crítica da frutos muy agrios.
- d) Todo hombre busca justificarse.
- e) Las esposas regañonas no hacen más que señalar los defectos ajenos.

3. El término “resquemor”:

- a) Orgullo
- b) Meditación
- c) Tranquilidad
- d) Molestia
- e) Temor

4. Se puede deducir del texto que la crítica no produce:

- a) El origen de algún tipo justificación por parte de una persona cuando se equivoca.
- b) En el ámbito castrense y civil posibles conflictos entre las personas.
- c) Algún tipo de resquemor en la persona que ha sido objeto de ella.
- d) El efecto positivo e importante que originaría un elogio.
- e) Ni produjo cambios trascendentales a nivel histórico.

5. Según el autor, la crítica es peligrosa ya que:

- a) Necesariamente despierta el revanchismo.
- b) Influye negativamente en el ánimo de quien es objeto de ella.
- c) El ejército alemán castiga a quienes la fomentan.
- d) Altera la suerte de la historia.
- e) Despierta el orgullo del hombre.

TEXTO 3

Yo creo tener claro el valor de mis libros pero esta apreciación nunca es la misma sino que depende de muchas cosas, sobre todo del juicio de los demás. Vamos por partes. Si alguien me dice que mis libros son buenos: se los creo, naturalmente, y estoy de acuerdo con él; pero si otro me dice que son malos (esto es hipotético: nadie me lo ha dicho cara a cara) no se lo creo y lo que hago es sospechar que no los entendió o que es muy bruto. En su suplemento dominical un crítico mexicano refiriéndose a “Lo demás es silencio”, escribió textualmente: “Además eso de inventar personajes falsos está ya “muy choteadísimo”. En una frase de diez palabras este crítico comete dos disparates, uno de lógica y otro gramatical: pues si han de ser inventados los personajes tienen que ser falsos y en cuanto a la expresión “muy choteadísimo” hasta un niño de primaria sabe que ningún superlativo admite el muy . Sin embargo, él debe de creer que Eduardo Torres es falso, tonto e ignorante. En lo personal, juzgó mis libros de acuerdo con mi estado de ánimo. A veces me deprime pensar que no son muy buenos pero nunca he llegado a pensar que sean malos.

Compendio de Razonamiento verbal – Editorial San Marcos
(Páa.420)

1. ¿Cuál es el título para el fragmento?

- a) Valoración de la propia obra.
- b) Cuestionamiento de la literatura íntima.
- c) Valoración crítica de la propia obra.
- d) Expresión íntima del prosista moralista.
- e) Discrepancia en los enfoques literarios.

2. Según el fragmento, la valoración de la obra del autor, se basa:

- a) En la demanda por parte de la sociedad latinoamericana.
- b) En el resultado favorable o desfavorable de la crítica social.
- c) En el análisis literario del contenido y mensaje.

- d) En su enfoque personal que puede variar de acuerdo a la crítica de los demás.
- e) En el aporte social y humanístico que hace el artista a su sociedad.

3. En la afirmación “juzgo mis libros de acuerdo con estados de ánimo”, prima el criterio:

- a) Subjetivo
- b) Nostálgico
- c) Ideológico
- d) dogmático
- e) Voluble

4. Las diferencias más evidentes entre el autor y el crítico serían:

- a) El primero se basa mucho en las hipótesis y el segundo se basa en argumentos sólidos.
- b) El primero se exagera con facilidad y el segundo es indirecto en sus críticas.
- c) El primero es algo intolerante a la crítica y el segundo poco analítico al hacerla.
- d) El primero encubre sus propios defectos como escritor y el segundo los pone al descubierto.
- e) Los argumentos de ambos demuestran que ambos son bien analíticos.

5. Se deduce que el autor manifiesta que es consciente de:

- a) Elaborar obras de buen nivel
- b) Saber cuál es su ideológica literaria.
- c) Que es objetiva la realidad.
- d) Poseer un conocimiento pleno de la técnica.
- e) Ser muy crítico respecto de otros

TEST DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Instrucciones: En la lista que aparece más abajo contiene oraciones que señalan cuáles son las actitudes tomadas por los estudiantes en el momento de tratar de comprender los textos argumentativos presentados previamente. Luego de leer cada oración marca con una “X” las palabras “SI” o “NO” de acuerdo a las actividades realizadas en la comprensión de los textos ya mencionados:

	ESTRATEGIAS	ESCALA	
		SI	NO
1	Cuando comencé a leer pensé en lo que conocía sobre el tema.	SI	NO
2	Pensé si el contenido del texto era apto para asegurarme de entenderlo.	SI	NO
3	Pensé en utilizar algún tipo de estrategia previamente para comprender el texto.	SI	NO
4	Me planteé previamente un propósito para leer los textos.	SI	NO
5	Ojeé el texto con anticipación para saber de qué trataba.	SI	NO
6	Hice un resumen de la idea más importante.	SI	NO
7	Leí cuidadosamente el texto para asegurarme de que lo comprendía.	SI	NO
8	Primero leí superficialmente el texto para conocer su amplitud y organización.	SI	NO
9	Utilice el subrayado o un círculo para recordar la información.	SI	NO
10	Cuando el texto me resultó difícil de comprenderlo, puse más atención en él.	SI	NO
11	Hice uso de tablas, diagramas, mapas conceptuales o dibujos para incrementar mi comprensión.	SI	NO
12	Reformulé mis ideas con mis propias palabras, mediante el parafraseo.	SI	NO
13	Utilicé claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo.	SI	NO
14	Alcancé los objetivos que me propuse en la lectura de los textos.	SI	NO
15	No Alcancé los objetivos que me propuse en la lectura de los textos.	SI	NO
16	Identifiqué los aspectos más importantes de cada lectura.	SI	NO
17	Identifiqué las causas que me permitieron comprender cada texto.	SI	NO
18	No Identifiqué las causas que me permitieron comprender cada texto.	SI	NO
19	Reconocí lo que he comprendido en el texto.	SI	NO
20	Reconocí aspectos que no he comprendido en el texto.	SI	NO
21	Me ha servido la aplicación de estrategias cognitivas para comprender lo leído.	SI	NO
22	Tomé en cuenta el uso de otras posibles estrategias, muy a parte de la que utilicé para comprender lo que leí.	SI	NO

INDICADORES DE NIVEL INFERENCIAL DE CADA PREGUNTA RELACIONADAS CON CADA TEXTO

El test de comprensión lectora está compuesto por 10 cuestionarios cuyas características son las siguientes:

1. Los 3 textos son de naturaleza argumentativa.
2. Cada uno posee cinco preguntas basadas en ítems relacionados con el nivel inferencial; de manera que esto posibilitará un mejor estudio de esta variable.

DIMENSIÓN	INDICADORES
NIVEL INFERENCIAL	<ol style="list-style-type: none">1. Propuesta de un título para el texto.2. Identificación de ideas principales, temas o enseñanzas que no están expresamente planteados en el texto.3. Explicación de las o expresiones complejas, ambiguas o desconocidas.4. Reconocimiento de las relaciones semánticas entre dos o más proposiciones: casualidad, consecuencia, semejanza, contraste, analogía, entre otros.5. Deducción del propósito del texto o del autor.

CLAVES DE RESPUESTA DE CADA UNO DE LOS TEXTOS PRESENTADOS

TEXTO 1

1 C

2 D

3 E

4 E

5 D

TEXTO 3

1 A

2 D

3 E

4 C

5 A

TEXTO 2

1 E

2 C

3 D

4 D

5 B

DESCRIPCIÓN DE LOS ÍTEMS DEL TEST DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE COMPRESIÓN LECTORA

La prueba consta de 22 ítems los cuales se agrupan en las sub-escalas siguientes, de acuerdo a las 4 dimensiones que abarcan el uso de estrategias metacognitivas:

1. Estrategias de planificación:

Las preguntas: 1, 2,3, 4 están relacionadas con las estrategias metacognitivas de planificación mediante las cuales los alumnos se anticiparán y realizarán predicciones tanto del contenido como de las posibles estrategias a seguir, para que la comprensión del texto sea efectiva cualquiera que sea su naturaleza..

Las preguntas 5,6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 son sub-ítems de la pregunta 4, ya que son las posibles estrategias de comprensión lectora utilizadas por los alumnos al momento del análisis de los textos

2. Estrategias de supervisión:

Las preguntas 13, 14, 15, 16 y 17 están enfocadas hacia las estrategias de supervisión mediante las cuales los alumnos valorarán lo comprendido en el texto por intermedio de la comprobación y efectividad de las estrategias utilizadas.

3. Estrategias de evaluación:

Los ítems 18, 19, 20 y 21 tienen que ver con el grado de efectividad de las estrategias aplicadas por los alumnos para la comprensión de los contenidos de un texto; así como los logros alcanzados por los mismos.

4. Estrategias de autorregulación:

En el caso del ítems 22 se determinará si los alumnos hubiesen optado por el uso de otras estrategias de lectura muy aparte de la(s) que usaron para comprender mucho mejor el texto.

TEST DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Instrucciones: La lista que aparece más abajo contiene oraciones que señalan cuáles son las actitudes tomadas por los estudiantes en el momento de tratar de comprender los textos expositivos y argumentativos presentados previamente. Luego de leer cada oración marca con una “X” las palabras “SI” o “NO” de acuerdo a las actividades realizadas en la comprensión de los textos ya mencionados:

ESTRATEGIAS		ESCALA	
1	Cuando comencé a leer pensé en lo que conocía sobre el tema.	SI	NO
2	Pensé si el contenido del texto era apto para asegurarme de entenderlo.	SI	NO
3	Pensé en utilizar algún tipo de estrategia previamente para comprender el texto.	SI	NO
4	Me planteé previamente un propósito para leer los textos.	SI	NO
5	Ojeé el texto con anticipación para saber de qué trataba.	SI	NO
6	Hice un resumen de la idea más importante.	SI	NO
7	Leí cuidadosamente el texto para asegurarme de que lo comprendía.	SI	NO
8	Primero leí superficialmente el texto para conocer su amplitud y organización.	SI	NO
9	Utilice el subrayado o un círculo para recordar la información.	SI	NO
10	Cuando el texto me resultó difícil de comprenderlo, puse más atención en él.	SI	NO
11	Hice uso de tablas, diagramas, mapas conceptuales o dibujos para incrementar mi comprensión.	SI	NO
12	Reformulé mis ideas con mis propias palabras, mediante el parafraseo.	SI	NO
13	Utilicé claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo.	SI	NO
14	Alcancé los objetivos que me propuse en la lectura de los textos.	SI	NO
15	No Alcancé los objetivos que me propuse en la lectura de los textos.	SI	NO
16	Identifiqué los aspectos más importantes de cada lectura.	SI	NO
17	Identifiqué las causas que me permitieron comprender cada texto.	SI	NO
18	No Identifiqué las causas que me permitieron comprender cada texto.	SI	NO
19	Reconocí lo que he comprendido en el texto.	SI	NO
20	Reconocí aspectos que no he comprendido en el texto.	SI	NO
21	Me ha servido la aplicación de estrategias cognitivas para comprender lo leído.	SI	NO
22	Tomé en cuenta el uso de otras posibles estrategias, muy a parte de la que utilicé para comprender lo que leí.	SI	NO

Alumno 51	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2
Alumno 52	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Alumno 53	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Alumno 54	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	
Alumno 55	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	
Alumno 56	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	
Alumno 57	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	
Alumno 58	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	
Alumno 59	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	
Alumno 60	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	
Alumno 61	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	
Alumno 62	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	
Alumno 63	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	
Alumno 64	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	
Alumno 65	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	
Alumno 66	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	
Alumno 67	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	
Alumno 68	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	
Alumno 69	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	
Alumno 70	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	
Alumno 71	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	
Alumno 72	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	
Alumno 73	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	
Alumno 74	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	
Alumno 75	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	
Alumno 76	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	
Alumno 77	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
Alumno 78	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
Alumno 79	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
Alumno 80	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	
Alumno 81	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	
Alumno 82	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	
Alumno 83	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	
Alumno 84	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	
Alumno 85	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	
Alumno 86	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	
Alumno 87	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	
Alumno 88	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	
Alumno 89	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	
Alumno 90	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	
Alumno 91	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
Alumno 92	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	
Alumno 93	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	
Alumno 94	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
Alumno 95	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	
Alumno 96	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	
Alumno 97	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	
Alumno 98	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Alumno 99	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	
Alumno 100	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	

NIVEL INFERENCIAL DE COMPRESION LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

TEXTOS ARGUMENTATIVOS

	Item1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	moda
Alumno 1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2
Alumno2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Alumno 3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1
Alumno 4	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Alumno 5	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
Alumno 6	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Alumno 7	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1		1
Alumno 8	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
Alumno 9	2	1	2		1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2
Alumno 10	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Alumno 11	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2
Alumno 12	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Alumno 13	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Alumno 14	2	1	1	2	2	2	2	1	2		1	2	1	1	1	2
Alumno 15	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2
Alumno 16	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Alumno 17	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1
Alumno 18	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2
Alumno 19	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Alumno 20	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2		2	2	1	1	1
Alumno 21	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2
Alumno 22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2
Alumno 23	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2
Alumno 24	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Alumno 25	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1
Alumno 26	1		2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Alumno 27	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Alumno 28	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 30	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 31	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 33	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 34	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 35	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 36	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 37	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 38	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 39	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 40	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumno 41	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2
Alumno 42	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Alumno 43	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2
Alumno 44	1	1	1	2	1	1	1	2		1	2	1	2	1	2	1
Alumno 45	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Alumno 46	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Alumno 47	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1
Alumno 48	2	2	2	2		1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Alumno 49	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2
Alumno 50	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1

Alumno 51	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2
Alumno 52	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Alumno 53	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1
Alumno 54	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Alumno 55	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
Alumno 56	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Alumno 57	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1		1
Alumno 58	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
Alumno 59	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2
Alumno 60	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1
Alumno 61	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2
Alumno 62	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Alumno 63	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Alumno 64	2	1	1	2	2	2	2	1	2		1	2	1	1	1	2
Alumno 65	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2
Alumno 66	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Alumno 67	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1
Alumno 68	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2
Alumno 69	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Alumno 70	1	2	2	1	2	2	1	1	2		2	2	1	1	1	1
Alumno 71	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2
Alumno 72	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2
Alumno 73	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2
Alumno 74	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Alumno 75	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1
Alumno 76	1		2	2	1	1	1			2	1	1	1	1	1	1
Alumno 77	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Alumno 78	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2
Alumno 79	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Alumno 80	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2
Alumno 81	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1
Alumno 82	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
Alumno 83	1	1	2	2	2	1	2	2		1	1	2	2	2	1	2
Alumno 84	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2
Alumno 85	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2
Alumno 86	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2
Alumno 87	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Alumno 88	1	2	2	2	2	1	2	2		1	1	2	2	2	1	2
Alumno 89	1				2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2
Alumno 90	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Alumno 91	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2
Alumno 92	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Alumno 93	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2
Alumno 94	1	1	1	2	1	1	1	2		1	2	1	2	1	2	1
Alumno 95	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Alumno 96	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Alumno 97	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1
Alumno 98	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
Alumno 99	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2
Alumno 100	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1