



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013

TESIS

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

AUTOR

Karina Cecilia NÚÑEZ MONTALVÁN

ASESOR

Juan Marciano CHARRY AYSANOA

Lima, Perú

2016



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

Núñez, K. (2016). *Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



OK 1

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

177

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA DOÑA KARINA CECILIA NUÑEZ MONTALVÁN PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

En la ciudad de Lima, a los 22 días del mes de enero de 2016, siendo las 10:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA (Presidente), Dr. JUAN CHARRY AYSANO (Asesor), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Mag. JULIA QUISPE SUPO (Jurado Informante) y Dra. NORIKA OBREGÓN ALZAMORA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **"RELACIÓN ENTRE DOMINIO SEMÁNTICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA, FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL, 2013"**, que presenta Doña KARINA CECILIA NUÑEZ MONTALVÁN para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia en el Nivel Superior.

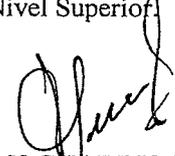
Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por el Dr. JUAN CHARRY AYSANO (Asesor), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Mag. JULIA QUISPE SUPC (Jurado Informante).

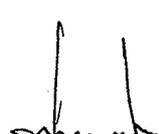
Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

Muy Bueno (17) Diecisiete

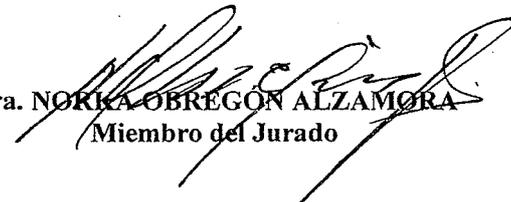
Como testimonio del acto que culminó a las 11.15 a.m. horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Doña KARINA CECILIA NUÑEZ MONTALVÁN, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia en el Nivel Superior.


Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA
Presidente


Dr. JUAN CHARRY AYSANO
Asesor


Mag. JULIA QUISPE SUPO
Jurado Informante


Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA
Jurado Informante


Dra. NORIKA OBREGÓN ALZAMORA
Miembro del Jurado

El presente trabajo de investigación se ha logrado realizar gracias al apoyo de mis padres, docentes y amistades.

Consideración especial al Dr. Juan Charry Aysanoa, mi asesor de tesis, y a los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV, por su colaboración.

Para mis padres y hermanos

ÍNDICE	
PORTADA	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
ÍNDICE	

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema	14
1.1.1 Fundamentación del problema	14
1.1.2 Formulación del problema	17
1.1.2.1 Problema general	17
1.1.2.2 Problemas específicos	17
1.2 Objetivos de la Investigación	17
1.2.1 Objetivo general	17
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Justificación del estudio.....	18
1.4 Fundamentación y formulación de la hipótesis.....	20
1.4.1 Fundamentación de las hipótesis.....	20
1.4.2 Formulación de las hipótesis.....	21
1.4.2.1 Hipótesis general.....	21

1.4.2.2 Hipótesis específicas.....	21
1.5 Identificación y clasificación de variables.....	22
1.5.1 Variable X: Dominio semántico	22
1.5.2 Variable Y: Comprensión lectora.....	23

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación.....	25
2.1.1 Investigaciones internacionales.....	25
2.1.2 Investigaciones nacionales.....	29
2.2 Bases teóricas.....	32
2.2.1 Dominio semántico.....	32
2.2.1.1 El lenguaje.....	32
2.2.1.2 Funciones del lenguaje.....	33
2.2.1.3 Procesamiento semántico del lenguaje.....	34
2.2.1.4 La semántica.....	37
2.2.1.5 Delimitación de la semántica.....	42
1º El realismo.....	42
2º El antipsicologismo.....	43
3º Las condiciones de verdad.....	43
4º Las semánticas mentalistas.....	44
2.2.1.6 Rol del docente universitario en la semántica	44
2.2.1.7 Dimensiones de la Semántica.....	46
2.2.2 Comprensión de textos.....	54
2.2.2.1 Teorías de la comprensión lectora.....	54

2.2.2.2 La lectura.....	59
2.2.2.3 La lectura en el contexto universitario.....	62
2.2.2.4 La acción de la lectura	66
2.2.2.5 Comprensión lectora.....	68
1º Interacción lector-texto- contexto.....	71
2.2.2.6 Proceso de la comprensión lectora.....	72
2.2.2.7 La evaluación de la comprensión lectora.....	74
2.2.2.8 Papel del docente en la comprensión lectora	75
2.2.2.9 La metacognición en los procesos de comprensión lectora.....	78
2.2.2.10 Niveles de la comprensión lectora.....	81
1º Nivel literal.....	81
2º Nivel inferencial.....	82
3º Nivel criterial o de juicio crítico.....	83

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables.....	86
3.1.1 Variable: Dominio Semántico.....	86
3.1.2 Variable: Comprensión lectora.....	87
3.2 Tipificación de la investigación	88
3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis.....	88
3.4 Población y muestra.....	89
3.4.1 Población.....	89
3.4.1 Muestra.....	89

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	89
--	----

Ficha técnica: Instrumento para medir el dominio semántico en estudiantes universitarios

Ficha técnica: Instrumento para medir la comprensión lectora de estudiantes universitarios

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados de la variable: Dominio semántico en universitarios.....	93
4.2 Resultados de la variable: Comprensión lectora en estudiantes.....	102
4.2 Discusión de resultados.....	106
4.3 Prueba de hipótesis.....	111
4.3.1 Hipótesis general.....	111
4.3.2 Hipótesis específicas.....	112
4.4 Adopción de las decisiones.....	115
CONCLUSIONES.....	116
RECOMENDACIONES.....	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dominio semántico en vocabulario en contexto

Tabla 2: Dominio semántico en sinónimos en contexto

- Tabla 3: Dominio semántico en antónimos
- Tabla 4: Dominio semántico en parónimos
- Tabla 5: Dominio semántico en homónimos
- Tabla 6: Dominio semántico en hiperónimos e hipónimos
- Tabla 7: Dominio semántico en marcadores textuales
- Tabla 8: Dominio semántico en estudiantes universitarios
- Tabla 9: Comprensión lectora en el nivel Literal
- Tabla 10: Comprensión lectora en el nivel Inferencial
- Tabla 11: Comprensión lectora en el nivel Criterial
- Tabla 12: Comprensión lectora en estudiantes universitarios

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1: Estructura triangular del símbolo o signo
- Figura 2: Dominio semántico en vocabulario en contexto
- Figura 3: Dominio semántico en sinónimos en contexto
- Figura 4: Dominio semántico en antónimos
- Figura 5: Dominio semántico en parónimos
- Figura 6: Dominio semántico en homónimos
- Figura 7: Dominio semántico en hiperónimos e hipónimos
- Figura 8: Dominio semántico en marcadores textuales
- Figura 9: Dominio semántico en estudiantes universitarios
- Figura 10: Comprensión lectora en el nivel Literal
- Figura 11: Comprensión lectora en el nivel Inferencial
- Figura 12: Comprensión lectora en el nivel Criterial
- Figura 13: Comprensión lectora en estudiantes universitarios

RESUMEN

La presente investigación tiene la finalidad de determinar la relación existente entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Es una investigación de tipo básico, en razón que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico y las teorías respecto a la naturaleza del estudio. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional en vista que establece una relación entre las dos variables de estudio. La variable dominio semántico aborda las dimensiones: Vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hioperónimos e hipónimos y marcadores textuales; presenta un total de 50 ítems. La variable comprensión lectora aborda las dimensiones: Nivel Literal, nivel Inferencial y nivel Criterial; presenta un total de 47 ítems. Ambos instrumentos presentan fiabilidad aceptable: el de dominio semántico = 0,891 y el de comprensión lectora = 0,657; este último es de autoría de Violeta Tapia Mendieta. La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal al año 2013, de la especialidad de Educación Secundaria.

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación estadísticamente significativa de 0,693 entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. A nivel de dimensiones, se observa una relación media (0,453) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal; una relación débil (0,276) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial; y, una relación baja (0,369) entre el dominio semántico y la comprensión criterial.

Palabras clave: Dominio semántico; comprensión lectora: nivel Literal, nivel Inferencial, nivel Criterial.

ABSTRACT

This research aims to determine the relationship between the semantic domain and reading comprehension in students of the Faculty of Education at the National University Federico Villarreal, Lima. It is a basic type of research, because the results will enrich the scientific knowledge and theories about the nature of the study. Level is descriptive and correlational design assumes the view that establishes a relationship between the two variables of study. The variable semantic domain addresses the dimensions: vocabulary in context, context synonym, antonyms, homophones, homonyms, hyponyms and hyperonyms and textual markers, has a total of 50 items. The variable dimensions addresses reading comprehension: Literal Level, Criterial level and inferential level, has a total of 47 items. Both instruments have acceptable reliability: the semantic domain = 0.891 and = 0.657 of reading comprehension, the latter is authored by Violeta Tapia Mendieta. The sample consisted of 70 students from the Faculty of Education at the National University Federico Villarreal in 2013, the specialty of Secondary Education.

The results of the investigation report the existence of a statistically significant relationship between the semantic domain 0.693 and reading comprehension in students. A weak relationship (0.276) between the semantic domain and the inferential reading comprehension level, and, relative to a low level of dimensions, an average ratio (0.453) between the semantic domain and the Literal reading comprehension level is observed (0.369) between the semantic domain and the criterial comprehension.

Keywords: semantic domain; reading comprehension: Literal level, Inferential level and Criterial level .

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada: Relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, tiene como finalidad demostrar en qué medida se relacionan las variables: Dominio semántico y comprensión lectora.

La investigación parte de la problemática de la deficiencia en la comprensión de textos académicos observada en un sector de los estudiantes de la mencionada facultad y, por lo mismo se buscó demostrar en qué medida la comprensión se relaciona con el dominio semántico o capacidad semántica de los mismos estudiantes que han conformado la muestra de investigación.

Inicialmente se pudo comprobar que muchos estudiantes mostraban cierto dominio semántico y un bajo nivel de comprensión de textos académicos en lo referido a los niveles Inferencial y Criterial. A partir de este diagnóstico se formula el problema y la hipótesis, en el sentido que ambas variables se relacionaban entre sí.

En cuanto al dominio semántico, si bien algunos estudiantes tenían deficiencias, los mismos que fueron identificados antes de iniciarse el estudio, este problema se daba en cuanto a vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales, los mismos que fueron considerados como dimensiones en la investigación propiamente.

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, en donde se problematiza o se plantea el problema materia de investigación; asimismo, se formula el problema en: general y específicos, así como se plantean los objetivos y las hipótesis. Se justifica el estudio y se identifican las variables de estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual, con los antecedentes internacionales y nacionales que demuestran que el estudio tiene precedentes respecto a sus variables de estudio. Asimismo, se desarrollan las bases teóricas, para cada variable de estudio, y se escriben las definiciones de los términos básicos en cuanto a las variables de estudio.

El capítulo tercero trata sobre la metodología de la investigación: el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y la muestra de estudio. Asimismo, las técnicas de recopilación de datos, tanto para la primera como para la segunda variable.

El capítulo cuarto está referido a la presentación de resultados del estudio. Previamente se presenta la confiabilidad de ambos instrumentos y posteriormente se muestran las tablas de frecuencias y porcentajes por dimensiones, tanto para la variable X: Dominio semántico, como para la variable Y: Comprensión lectora. Asimismo, se presenta la prueba de hipótesis: tanto general como específicas, con el Rho de Spearman, por tratarse de variables cualitativas. Complementariamente se dan las conclusiones y recomendaciones del caso.

CAPÍTULO I

Planteamiento del estudio

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

Se ha observado que desde hace algunos años es una preocupación de los docentes y de la política educativa del Estado Peruano, el progreso de la capacidad de comprensión lectora. Esta preocupación se hace evidente a partir de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), en el año 2009, rendida por los alumnos peruanos de la EBR obtuvimos un sexagésimo primer lugar de sesenta y cinco participantes. Ya el Perú había tomado ciertas medidas como: la emergencia educativa, con su slogan “Un Perú que lee, un país que cambia”; el plan lector, que busca crear un hábito lector partiendo del deleite al practicar esta actividad; y en el 2009, el incremento de horas de comprensión de textos con material preparado para los alumnos de 2º,3º y 4º grados de secundaria, en el cual se trabajan los tres niveles literal, inferencial y criterial.

El Ministerio de Educación está dando programas de capacitación en el que ha comprometido a instituciones y universidades, pero muchas veces falta la unidad de criterios entre los mismos ponentes. Otro ejemplo de ello es el plan lector que surgió como la necesidad de crear un gusto por esta actividad; se ha desvirtuado, pues, los profesores, muchas veces lo usan como una estrategia más para enseñar comprensión de textos y evaluar a los alumnos con lo que lejos de crear un disfrute, crean un rechazo hacia esta actividad. Es obvio que estas acciones no son malintencionadas, y se han visto ciertos resultados en los alumnos en los que se aplicó correctamente el plan lector. Lamentablemente todos estos esfuerzos no son suficientes, pues a nuestro parecer falta la capacitación pertinente a los docentes que se encargan de trabajar esta área, pues es oportuno aclarar que las que ofrece el Ministerio no llegan a todos los

docentes, sino que se van turnando por años y distritos . Por ejemplo el año 2010 le tocó al distrito de Los Olivos, pero los docentes del Rímac, San Martín e Independencia no se benefician con dichas capacitaciones.

Hay que agregar que los docentes peruanos muchas veces justifican esta falta de capacitación en los bajos salarios que perciben es por ello que el Gobierno de Alan García promulgó la Nueva Ley de la Carrera Pública Magisterial, la cual se ha ratificado con la Ley de Desarrollo Docente que de igual manera evalúa a los docentes para acceder a mejores condiciones económicas, pues estas se darán en base a sus méritos, estudios y experiencia profesional y aunque esta no ha sido bien recibida del todo es conocido que la nueva generación de profesores quiere un cambio radical y para ello es importante no seguir haciendo lo mismo porque hasta el momento no está dando los mejores resultados.

Es importante tener en cuenta que no es una situación aislada, si los alumnos tienen estas falencias algo de responsabilidad deben tener los responsables del área. También hay una gran responsabilidad de parte del Gobierno, pues hasta ahora no queda claro qué institución debería supervisar el plan de estudios de los futuros docentes. Encontramos que en la mayoría de planes de estudio para futuros docentes no es un curso la Comprensión y Redacción de textos, pues se toman estas capacidades como ya trabajadas y aprendidas, sin tener en cuenta cómo llegaron estos alumnos a pre grado. Sabemos que muchos de ellos sólo responden de una manera mecánica al desarrollar exámenes de admisión, sin haber desarrollado la capacidad de comprensión lectora y eso será en el mejor de los casos, si los futuros docentes estudian en universidades. La formación docente busca dotarlos en el dominio teórico de la Lengua y la Literatura, mas no en temas comunicativos. La Lengua centrada en sus disciplinas como la Fonética, Morfología, Sintaxis y la evaluación; consistente en reconocer clases y tipos de palabras o de análisis de oraciones, igualmente con Literatura que plantea una visión histórica con su respectivo contexto sociocultural y las características de

los diferentes movimientos literarios y prácticamente no se leen las obras, sino que se aprenden los argumentos.

La Semántica, si bien es una disciplina de la Lingüística, uno de sus estudios principales es el significado de las palabras en contexto, uso de sinónimos, antónimos, parónimos, etc. Todas estas relaciones presentes en nuestra lengua española y que consideramos de suma importancia para la lectura comprensiva.

La investigación que se realiza es con respecto al rendimiento de los estudiantes de Educación. Se ha elegido trabajar en la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, ya que se cuenta con las facilidades para realizar la investigación. En dicha universidad se ha observado que los estudiantes tienen dificultades para acoplarse a un ritmo exigente y la falta de hábito y comprensión lectora dificultan su buen rendimiento académico.

La presente investigación tuvo algunas variaciones desde que se empezó a trabajar. Al inicio se pensó aplicar una investigación experimental, en la cual se trabajó la influencia de un taller de Semántica en la comprensión lectora, pero se ha creído adecuado variarla y hacerla correlacional, considerando los tres niveles de la comprensión lectora. Literal (la transposición de contenidos del texto a la mente, captación del significado de palabras, identificación de detalles, precisión de espacio y tiempo, etc.); Inferencial (complementación de detalles que no aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos, formulación de hipótesis, etc.) y Criterial (juicio crítico al contenido, al mensaje del autor, entre otros), asumiendo que los estudiantes, en un sector de ellos, presentan dificultades de comprensión, sobre todo en el segundo y tercer niveles.

1.1.2 Formulación del problema

1.1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013?

1.1.2.2 Problemas específicos

a) ¿Qué relación existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013?

b) ¿Cuál es la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013?

c) ¿Qué relación existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

1.2.2 Objetivos específicos

a) Establecer la relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

b) Determinar la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2012.

c) Establecer la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2012.

1.3 Justificación del estudio

La justificación de la presente investigación la planteamos en tres niveles, atendiendo a las razones formuladas: teórico, metodológico y práctico. La argumentación girará en torno a tres ideas centrales, la utilidad, importancia y pertinencia de la investigación.

Una primera razón que prefigura al resto es la necesidad académica y legal de presentar un trabajo de investigación para obtener el grado académico de Magíster con mención en Docencia en el Nivel Superior. Esta necesidad nace de la legislación actual general, la Ley Universitaria y el Estatuto de la UNMSM y la Facultad de Educación.

La investigación acerca de la comprensión lectora en el nivel superior es un tema de gran trascendencia actualmente, ya que hay mucho interés en conocer acerca de él y pocos estudios realizados al respecto. Sabemos que la lectura involucra un gran número de habilidades generales

que no deben ser ignoradas en ningún análisis serio sobre el tema. Es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de servir como vía para adquirir valores que ayuden a forjar un funcionamiento adecuado de la sociedad.

Al ejercitarse sobre textos calificados en cuanto a lenguaje y contenidos, la lectura agudiza el espíritu crítico, refuerza la autonomía de juicio, educa el sentimiento estético, nutre la fantasía, ensancha la imaginación, habla a la afectividad, cultiva el sentimiento, descubre intereses más amplios y autónomos, contribuye a la promoción de una sólida conciencia moral y cívica. Por lo anterior, la lectura favorece el hábito de la reflexión y la introspección, resultando esencial para la formación integral de la persona. Por lo tanto, si los futuros docentes son buenos lectores adquirirán mejor conocimiento del mundo, de sí mismo y de su propia especialidad y serán capaces de transmitir a sus estudiantes las herramientas necesarias para poder competir en un mundo cada vez más globalizado.

La educación es el factor más directo e inmediato que determina los niveles de comprensión lectora, pues dependen de ella su aprendizaje, desarrollo y consolidación. La presente investigación desea conocer cuál es la relación existente entre la Semántica y dichos niveles de comprensión lectora, tratando de trabajar preguntas específicas para cada nivel.

Las investigaciones en lo que respecta a comprensión lectora han dado como resultado que esta requiere un aprendizaje formal con ejercicios, desarrollo y afianzamiento para poder llegar a dominar todas sus posibilidades, claro que sin dejar rezagado el aspecto informal que tiene gran relevancia para continuar con el proceso de lectura.

El presente estudio tiene como finalidad teórica, comprobar que el dominio y conocimiento de la Semántica y la comprensión lectora se relacionan positivamente y que el dominio de esta disciplina lingüística

contribuye a alcanzar una mayor comprensión para leer. De otro lado, en el proceso de investigación hemos encontrado material destinado al afianzamiento de la comprensión lectora, por lo que nuestro trabajo pretende brindar aportes, pero en el nivel superior. Es importante subrayar que la comprensión lectora es un tema en el que se está trabajando arduamente, ejemplo de ello es la labor que realiza actualmente el Ministerio de Educación, no solo en alumnos de los niveles primarios y secundarios, sino que es parte de los exámenes que se vienen planteando a los docentes de todos los niveles y especialidades.

1.4 Fundamentación y formulación de la hipótesis

1.4.1 Fundamentación de las hipótesis

Desde hace algunos años está en boga la frase “mejorar la comprensión lectora”, haciendo énfasis que en nuestro país estamos realmente con una deficiencia al respecto. Así lo han demostrado pruebas como las de Pisa que rindieron los alumnos peruanos en años recientes. A pesar de esfuerzos aislados de las autoridades educativas de nuestro país, es una falencia que lamentablemente no se ha podido superar y ésta no es sólo en nivel básico de educación, muy por el contrario se agudiza en la educación superior, ya que los estudiantes llegan sin las herramientas necesarias para la comprensión de textos.

La hipótesis se fundamenta en el sentido que a un mejor nivel de comprensión lectora en estudiantes mejor es el aprovechamiento en diversas áreas, lo que indica que, el hecho de poseer un buen dominio semántico el estudiante es probable que también presente un buen nivel de comprensión lectora. Así, Rojas (2000) reporta la existencia de una relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes, quienes presentan dominio de la semántica. El cálculo efectuado con el T de Student, según la teoría muestral de la correlación, obtiene un resultado por encima del valor “t” observado, en un nivel de confianza de 99%, mediante el cual se acepta la hipótesis alterna en el

sentido que la comprensión lectora incide de manera positiva en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en el dominio de la semántica.

1.4.2 Formulación de las hipótesis

1.4.2.1 Hipótesis general

H_a: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes de la del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

1.4.2.2 Hipótesis específicas

H₁: Existe una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₂: El dominio semántico se relaciona positiva y significativamente con la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura , Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₀: El dominio semántico no se relaciona positiva ni significativamente con la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₃: Existe una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

1.5 Identificación y clasificación de variables

1.5.1 Variable X: Dominio semántico

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

1.5.2 Variable Y: Comprensión lectora

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

CAPÍTULO II

Marco teórico

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Ramírez (2008) realizó una investigación referida a los aspectos semánticos en la jerga estudiantil universitaria, sede de Guanacaste, Costa Rica. Es un estudio sociolingüístico y ofrece un análisis del léxico de los estudiantes. Desarrolla distintos aspectos semánticos utilizados por los jóvenes de esta institución como eufemismos, disfemismos, humorismo, antífrasis, sinonimias, metaforización y marcas.

Los resultados dan cuenta que la gran cantidad de mecanismos de creación léxica empleado por los estudiantes son el reflejo de un lenguaje propio que distingue al joven dentro de unos valores e intereses que lo identifica dentro de una comunidad lingüística definida. Por lo tanto, la gran cantidad de expresiones, juegos idiomáticos, connotaciones, humor, disfemismos, eufemismos, entre otros, son parte del modus vivendi de esta comunidad de habla y su forma de transmitir su contracultura. Con este estudio se constató cómo operan ciertos rasgos semánticos que hacen de este lenguaje un instrumento donde el joven manifiesta cuáles son sus campos de interés y, sobre todo, cuáles son los recursos que el joven emplea para crear palabras bastante expresivas que lo distinguen de la lengua oficial.

Fernández (2002) realizó una investigación con la finalidad de identificar factores sintácticos y semánticos en el procesamiento del lenguaje en España.

Los resultados demuestran que, en la parte experimental las variables y mecanismos que influyen en la resolución de la ambigüedad sintáctica son muy similares a los que actúan en la resolución anafórica. Los procesos sintácticos, temáticos y prosódicos así como la integración

parcial de los posibles análisis dentro del modelo de discurso son la parte central del procesamiento del lenguaje. Los resultados obtenidos en los experimentos permiten defender la postura en la que el procesamiento del lenguaje humano basado en un sistema de sus módulos trabajando con representaciones especializadas y con principios especializados. En las dos secciones que siguen definiremos y defenderemos los factores sintácticos y semánticos que explican los parámetros del sistema que se proponen.

Respecto a la comprensión de textos en universitarios, Fuenmayor (2008) realizó una investigación sobre metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios de Venezuela.

Con la aplicación de las estrategias se pudo determinar que para la comprensión de un texto es fundamental conocer el tipo de discurso o elocución. Se pudo comprobar que el módulo actancial permite la posibilidad de reflexión de los estudiantes para que puedan comprender en el discurso el ordenamiento de las ideas, las relaciones entre las estructuras, la coherencia y la cohesión. La metodología lingüística del modelo comunicativo funcional permite que el alumno desarrolle competencias relacionadas con los dominios de la sintaxis y semántica del texto. A través de estas estrategias y del modelo teórico que las sustenta, los alumnos conocen la organización textual del discurso expositivo, como una forma de acceder a la información subyacente (intencionalidades, fines, propósitos). La baja competencia comunicacional y la inmadurez lingüístico-cognoscitiva explican las dificultades de comprensión de textos que tienen los estudiantes en el nivel educativo en el profesional. Los resultados mostraron que la propuesta de una metodología lingüística bajo un enfoque comunicativo funcional, optimiza los niveles de comprensión de textos expositivos, propios del ámbito académico universitario.

En Argentina, Piacente y Tittarelli (2006) realizaron una investigación sobre la comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual. La muestra estuvo conformada por estudiantes de Psicología (N=58), y de un grupo de referencia de alumnos de las carreras de Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología (N=33). Se han considerado tres tipos de reformulación: resuntiva, comprensiva y productiva. Se ha analizado un corpus de 621 reformulaciones, a partir de diferentes tipos de textos. Las producciones obtenidas fueron categorizadas según los siguientes criterios: presencia/ausencia de dificultades normativas, morfosintácticas y semánticas. Los resultados muestran que aparecen problemas predominantemente en el caso de las paráfrasis y de la elaboración de resúmenes.

Según los resultados, se observan dificultades de puntuación; de cohesión y coherencia textual, y distorsiones u omisiones semánticas relativas a la extracción de las partes principales del texto y/o su reemplazo, con inadecuada disponibilidad de recursos léxicos y confusión en el tipo de registro que corresponde a la escritura. Estos resultados, coincidentes con los otros de la misma investigación, de carácter más amplio, informan sobre los problemas de un número importante de alumnos universitarios para interactuar no solo con textos académicos, sino contextos de carácter general. Además conducen a interrogarse por una parte sobre la naturaleza de dichas dificultades, que parecen ligadas a problemas de producción, que de modo indirecto dan cuenta de dificultades en comprensión textual y, por la otra, a las características de la enseñanza universitaria en el tratamiento textual.

Albano de Vásquez, Ghio y Hall (2004) realizaron una investigación respecto al conocimiento léxico y desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios.

Los primeros resultados evidencian que los ingresantes a la universidad presentan dificultades para diferenciar entre el léxico general

cotidiano y términos específicos propios del registro formal y escrito de carácter disciplinar académico. También presentan dificultad para comprender textos que operan como una definición, por ejemplo, los referidos a verbos que denotan operaciones intelectivas tales como definir, explicar, evaluar. Asimismo, se observa falta de entrenamiento para extraer inferencias contextuales a partir de las “pistas” que ofrece el texto; desatención al eje sintagmático como contexto sintáctico de comprensión de un lexema; escasa utilización del contexto para reducir la polisemia; desatención a las unidades mínimas de sentido que conforman las palabras y que originan su significado léxico, especialmente en el caso de las nominalizaciones deverbales y de los sustantivos abstractos en general; dificultad para comprender las definiciones de diccionario en sí mismas, entendidas como textos breves de alta densidad semántica.

Echavarría & Gastón (2000) evaluaron el nivel de comprensión de textos expositivos-argumentativos de estudiantes universitarios de primer año. Utilizaron como instrumentos una prueba de comprensión de opción múltiple y la realización de resúmenes. Las autoras encuentran que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos a nivel de la selección y jerarquización de la información relevante (macro estructura) y en la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la estructura del texto (superestructura). Solo el 4,4% de los participantes captó más de seis ideas básicas de ocho que ofrecía el texto, mientras el 46,6% captó menos de dos ideas básicas. El 55,5% no captó en absoluto la superestructura del texto. Por otro lado, los estudiantes objeto de la investigación encuentran dificultad en construir el modelo de situación que requiere la correcta comprensión de un texto, y que implica la relación con los conocimientos previos. La dificultad en la comprensión se da, bien porque se carece de los conocimientos necesarios o porque no se activan los conocimientos relevantes.

Ochoa y Aragón (2004) encontraron una relación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes

universitarios y los niveles de comprensión de artículos científicos tipo ensayo teórico y reporte de investigación, de tal modo que a mayor nivel metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora, y viceversa. Los sujetos fueron clasificados de acuerdo con sus desempeños metacognitivos en los procesos de planificación monitoreo en seis niveles: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado. Para la recolección de información utilizaron grabaciones de las verbalizaciones de los participantes y la producción de reseñas luego de leídos los artículos. Los resultados mostraron que tanto para la lectura del ensayo como para el reporte de investigación ningún estudiante se ubicó en la categoría de muy regulado en actividades de planificación, y solo el 3% estuvo en este nivel en actividades de monitoreo lectura del ensayo; ninguno obtuvo ese nivel en la lectura del reporte de investigación. Los demás resultados fueron muy similares en las demás categorías.

Las investigadoras concluyen que no necesariamente quien hace monitoreo y planifica tiene buena comprensión de lectura; parece que aun los procesos de autorregulación deben ser flexibles y monitoreados, de manera que se modifique el plan inicial o se formule un plan cuando ya se ha avanzado en la lectura. De igual manera, los procesos de monitoreo y control no son suficientes para la comprensión, puesto que puede que el estudiante, a pesar de detectar la mala comprensión y poner en marcha estrategias para mejorarla, no lo pueden lograr porque no poseen los conocimientos previos.

2.1.2 Investigaciones nacionales

Martínez (2008) realizó una investigación con la finalidad de establecer relación entre la comprensión de lectura y estrategias lectoras en estudiantes egresados de Institutos Pedagógicos del Callao.

Los resultados reportan de la existencia de una tendencia de bajo nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras y un nivel inferior en comprensión de lectura de los estudiantes que orienta a establecer una posible relación entre el nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión de lectura. Asimismo hay una relación directa entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras; existe diferencia significativa entre los promedios totales de los estudiantes provenientes de instituciones educativas privadas y públicas. Sin embargo, otros aspectos como la experiencia profesional y la institución de formación docente no se encuentran vinculados con dicha relación. Se demuestra que hay correlación entre el nivel de conocimiento de estrategias lectoras y el nivel de comprensión lectora. En lo concerniente a la correlación entre el nivel de uso de estrategias lectoras y nivel de comprensión lectora y el análisis correlativo conjunto entre los niveles de conocimiento y de uso de estrategias lectoras y nivel de comprensión de lectura no se halla correlación.

De otro lado, Escalante (2009) efectuó una investigación referida a la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de pre grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Según los resultados obtenidos, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es bajo, el mismo que se sitúa en un promedio de 12.76 en una escala vigesimal. El nivel de rendimiento académico de los estudiantes es medio alto porque se sitúa en un promedio de 14.93, también en una escala vigesimal. Existe una correlación estadística positiva débil (0.27) entre la variable de comprensión lectora y el rendimiento académico para el caso de todos los estudiantes del pre grado. Con todo, puede confirmarse que existe una relación entre ambas variables. Según el lugar geográfico de nacimiento de los estudiantes, se da una correlación relativamente alta entre comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes procedentes de Lima, con un

índice de 0.30 a los de provincia con una correlación de 0.12; no obstante, las correlaciones son débiles.

De otro lado, Mac Dowal (2009) realizó una investigación con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Los resultados obtenidos dan cuenta de la relación significativa existente las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes. Es decir, los estudiantes que aplican diversas estrategias de aprendizaje obtienen mejores resultados en la comprensión de textos académicos. Esta relación se da con las estrategias de adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información.

De otro lado, Arakaki Heshiki (2004) efectuó una investigación para determinar la relación entre las estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios, efectuado en una muestra compuesta por 197 estudiantes de una universidad particular de Lima.

Los resultados de la investigación reportan que los estudiantes hacen uso con mayor frecuencia estrategias de regulación, es decir las que se utilizan durante la lectura como la anticipación al contenido del texto, verificación de la comprensión, adaptación de la forma de leer y la aplicación de acciones remediales al encontrar dificultades en la comprensión. El alumnado prioriza acciones ejecutivas u operativas, sobre estrategias más reflexivas o conscientes. Los estudiantes del área de letras manifiestan usar con mayor frecuencia estrategias de evaluación y sistematización de información. Existe relación entre la comprensión de lectura y el reporte de estrategias utilizadas cuando se toma en cuenta el puntaje de comprensión de lectura en los estudiantes universitarios.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Dominio semántico

2.2.1.1 El lenguaje

El signo que distingue la condición de todo ser humano es el lenguaje, el cual permite una actividad cooperativa, que implica intercambios de objetos intencionales – tales como creencias, conocimientos y los deseos – entre seres que se consideran “lentos” de mentes.

En ese sentido, los procesos cognitivos están involucrados en la comprensión y producción del lenguaje. El hombre en su afán de interactuar y transmitir sus ideas, conocimientos, acontecimientos, experiencias, e información leída lo almacena todo en su memoria y en la manera que procesa dicho conocimiento será capaz de comunicarse con otros y así mismo entenderlos. Esto significa que él no está aislado, que todo lo que hace es respuesta a una relación que tiene con sus semejantes, formando parte de una sociedad o comunidad de la cual se distinguen e identifican por medio del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje permite la interacción comunicativa y posee una altísima función social. En tal sentido, no existe una única forma de definir el lenguaje y las alternativas dependen, en gran medida, de los intereses y objetivos de quienes han llevado a cabo una revisión sobre este, a sabiendas de que en torno al lenguaje se identifica la comunidad y dentro de ella sus valores, cultura, creencias, costumbres y demás convenciones.

Niño (1998, p. 72) define el lenguaje a partir de un sentido amplio y un sentido estricto. En el primero, “El lenguaje es la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio”. Significa el ejercicio de la función simbólica por medio de los distintos signos. Mientras que en sentido estricto lo plantea como: “la facultad humana para adquirir, desarrollar o aprender una o varias lenguas naturales, en función de la

aprehensión cognitiva de la realidad, el desarrollo del pensamiento, la socio afectividad, la acción y la comunicación sobre estos aspectos”.

En su primera definición el autor coincide con Roca-Pons (en Franco, 2007, p. 28), quien indica que el lenguaje es “el conjunto de signos articulados por medio de los cuales se comunican las personas de cualquier raza o cultura”. Es decir, se puede, a partir de estas definiciones observar el lenguaje como: instrumento, sistema de signos articulados, como medio de comunicación, vehículo del pensamiento, medio de entendimiento; con un papel importante como es el de la acción comunicativa.

Siguiendo con Franco (2007, p. 25), el lenguaje puede considerarse “como el producto operacional de las capacidades cognitivas del hablante”. En otras palabras, el hablante establece una serie de redes o relaciones para construir e interpretar el significado de los mensajes en un contexto determinado, con información de acciones pasadas o sobre otras por suceder, es importante destacar cómo el lenguaje determina los conceptos presentes en el pensamiento del hombre, quien aprende además, de su lenguaje, una visión concreta del mundo, una manera de captar la realidad; significa que el lenguaje está íntimamente relacionado con el pensamiento, puesto que a través de él se puede expresar lo que se piensa. Sin el lenguaje el hombre sería incapaz de almacenar jerarquías complejas y estaría limitado a conceptos basados en imágenes, por medio del lenguaje y la comunicación, el hombre puede manifestar su pensamiento.

2.2.1.2 Funciones del lenguaje

El lenguaje debe cumplir unas funciones; entendiéndose por función desde diferentes perspectivas, como el fin de una comunicación; como una relación que se establece entre los elementos de una estructura lingüística, relación que debe implicar según Franco (2007, p. 55) “una

interdependencia jerárquica en relación con una finalidad (...) con referencia intralingüística (...) y extralingüística.” Las funciones son por lo tanto, las finalidades o usos concretos de los signos lingüísticos para poder comunicarse. Las funciones principales del lenguaje son la comunicación y la cognición ya que determinan que su papel primordial está basado en el uso.

Tomando en consideración la propuesta de Bühler (1979), el cual explica las “funciones” semánticas del signo lingüístico, a saber: la representativa, la expresiva y la apelativa, las cuales corresponden a diferentes clases de información semántica que pueden expresar los enunciados: la función representativa es el uso lingüístico, donde se manifiesta el contenido del mensaje en un contexto comunicativo determinado; la expresiva, en la que actúa como síntoma de subjetividad por la dependencia que tiene con el emisor, tiene que ver con su interioridad puesto que, el emisor expresa sus sentimientos (lo que se quiere decir). La función apelativa actúa como una señal al receptor. Tiene que ver con el destinatario de la comunicación, con la semántica (lo que se dice).

2.2.1.3 Procesamiento semántico del lenguaje

La lectura supone un proceso activo en el que el oyente construye un modelo mental del referente. La lectura, o procesamiento del lenguaje escrito es una actividad humana múltiple y compleja y altamente automatizada. En él se lleva a cabo una importante actividad interna para procesar información lingüística y no-lingüística, que exige poner en juego muchas reglas. Este procesamiento, parte de una estructura física: un texto, pasa que está constituido por cambios en el contraste y la iluminación, que son los grafemas. Estos grafemas se articulan según las reglas morfológicas y sintácticas y constituyen una representación integrada.

En el proceso de comprensión del lenguaje se ponen en juego dos tipos de información: información lingüística y no-lingüística. La información lingüística, que opera en las representaciones lingüísticas, puede subdividirse a su vez en información fonológica, léxica, sintáctica y semántica. La información no lingüística puede ser, entre otras, las representaciones del mundo, o contexto interno.

Se produce primero un proceso perceptivo que discrimina signos lingüísticos de no-lingüísticos, luego el signo lingüístico es segmentado en unidades lingüísticas que se identifican como palabras. Una vez identificadas las unidades se produce el acceso léxico (procesamiento del significante) y el procesamiento léxico. (Procesamiento del significado). Posteriormente las palabras se articularían según las reglas sintácticas y se procedería al procesamiento semántico que daría como resultado una representación integrada informacional.

La forma de elaborar esta representación informacional es asimilándola y organizándola en los esquemas o conocimientos previos. El almacenaje, retención y recuperación se refieren a procesos mnemónicos. Se pone de manifiesto que la comprensión y la memoria son dos procesos interdependientes (De Vega, 1984, p.57), sólo separables a fin de hacer inteligibles sus cualidades específicas y sus relaciones. Así la comprensión es la encargada de codificar y construir la representación y la memoria de almacenarla y recuperarla. Además se produce una mutua dependencia entre comprensión y memoria. “Si en la comprensión se construye una representación abstracta, elaborada y organizada, la memoria podrá retenerla y recordarla mejor que si dicha representación es literal respecto al texto, está deficientemente asimilada a los conocimientos previos, o los componentes de aquella se hallan dispuestos aleatoriamente. Y a su vez, si la representación es adecuadamente almacenada bien integrada en los conocimientos previos, sería más fácilmente recuperable para futuras comprensiones” (Gutiérrez Calvo, 2002, p.45). Esta memoria a la que nos referimos es la Memoria a

Largo Plazo. Pero la memoria a corto Plazo o Memoria de trabajo influye a lo largo de los procesos de comprensión del lenguaje.

La lectura es un proceso secundario con respecto a la comprensión del lenguaje oral ya que implica un proceso de aprendizaje mediado por otras personas. El lenguaje escrito es más complejo y más estricto que el oral, en el que hay un contexto compartido inmediato. El contexto del texto es general, no es directo, ni compartido. La lectura se considera una actividad crucial hoy en día. La competencia en este ámbito es de vital importancia para un desarrollo adecuado del individuo.

Ahora bien, el texto puede definirse como un conjunto de frases, coherentes entre sí en virtud a su temática, que pueden ser interpretadas por cumplir unas mínimas normas morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Según Mayor (1994) “la estructura de un texto se pone de relieve en la existencia de un plan organizativo que incluye esquemas globales y diversos patrones de representación del conocimiento al servicio de una intención; todo ello integrado en un todo coherente a través de una serie de mecanismos que aseguran la conexión entre los diversos elementos, tanto a nivel superficial -cohesión- como a nivel profundo-coherencia-. Habría que situar la intención y el plano organizativo, así como el conocimiento que va a manejar, en el plano de la pragmática textual; la coherencia pertenecería a la semántica textual y la cohesión a la sintáctica textual; la coherencia pertenecería a la semántica textual y la cohesión a la sintáctica textual. De esta forma, la estructura del texto refleja los componentes de la textualidad al mismo tiempo que el manejo y la articulación de dichos componentes determinan la generación del texto”.

El texto se considera como producto o resultado de una actividad lingüística que maneja reglas lingüísticas en un contexto determinado y que viene provocado por una intención. Este sería el texto considerado desde la perspectiva del hablante o de la producción. El enunciado u

oración es la secuencia de signos proferida por un hablante (manifestada por una combinación de fonemas sucesivos) queda delimitada entre el silencio previo a la elocución y el que sigue a su cese, y va acompañada por un determinado contorno melódico o curva de entonación. El signo o conjunto de signos que emite el hablante, y ha de captar el oyente, consiste en un mensaje con sentido cabal y concreto dentro de la situación en que se produce. Y se llama enunciado a esta unidad mínima de comunicación (Alarcos, 2001).

2.2.1.4 La semántica

Según Muñoz (2006,p 10), la semántica es la dimensión del lenguaje que relaciona los elementos lingüísticos, nombres, predicados, oraciones, con los objetos, las acciones y propiedades y los hechos del mundo. La semántica tiene que ver con nuestra capacidad de representarnos el mundo mediante *símbolos*.

Bunge (2002, p. 21) define la semántica como “la teoría del significado, la verdad y conceptos afines”. Plantea Bunge que la semántica, en cuanto es determinante en cualquier actividad, relación o situación cognitiva para comprender el significado de cualquier elemento, tiene dos visiones: aquella que es ofrecida o propuesta inicialmente y la que es percibida por el sujeto al momento de interactuar.

Ya anteriormente Goffman (1987, p. 14) señalaba que “la expresividad de un individuo parece involucrar dos tipos radicalmente distintos de actividad significante: la expresión que da y la expresión que emana de él”. El primero incluye los símbolos verbales o no, que usa el actor con el propósito único de transmitir la información que él atribuye a estos símbolos. El segundo viene dado por la interpretación que hacen los otros de las interacciones con el actor y de los símbolos que este ofrece, por lo que es posible que estas inferencias sean facilitadas u obstaculizadas en forma expresa en ese proceso inferencial.

En ese sentido, cuando un individuo se presenta a otros con intención de interactuar, tiene muchos motivos para tratar de controlar la impresión que ellos reciban de la situación. El contenido específico de una actividad presentada por un individuo y el rol que este desempeña en esas actividades en un contexto social están determinadas, entonces, por las dos actividades significantes descritas previamente; en el primer caso se tiene lo que corresponde a la intención planificada por el individuo para llevar a cabo y en el otro por lo que infieren las otras personas que participan o a las que está dirigida la actividad.

Esto sucede en cualquier contexto, más aún en uno educativo, donde la información ofrecida a los estudiantes por su profesor está estructurada bajo el enfoque semántico de este último, pero sin duda alguna la semántica con la que esa misma información es percibida por cada uno de los estudiantes puede ser significativamente diferente.

La semántica en este contexto determina la correcta aprehensión del significado de la actividad y sus contenidos, llegando a promover la negociación de los significados particulares entre el profesor y sus estudiantes para lograr un punto de vista semánticamente común a todos los actores del proceso.

El estudio del significado se enfrenta siempre a cierta imprecisión, ya que depende tanto del contexto lingüístico como del extralingüístico. El contexto lingüístico de una palabra lo constituyen las demás palabras que la rodean: así, la posible polisemia de *llave* queda aclarada en la oración *Alcánzame esa llave inglesa*. El contexto extralingüístico es la situación en la que se pronuncia una palabra; por ejemplo, el grito de *¡Fuego!* en una cafetería repleta de gente no significa lo mismo que si se grita en unas maniobras militares.

Tampoco hay que confundir el significado de un término con su referente, que es la realidad concreta a la que designa en cada momento. La palabra *álamo*, con un solo significado, puede tener millones de referentes distintos (todos los arboles de esa especie que haya en el mundo). Y, al revés, dos expresiones con un significado totalmente distinto, como *el marido de Ana* y *mi hijo Juan*, pueden referirse a la misma persona.

Al respecto, es preciso recordar lo que es un símbolo y cuáles son sus componentes:

Un símbolo o signo tiene una estructura triangular:

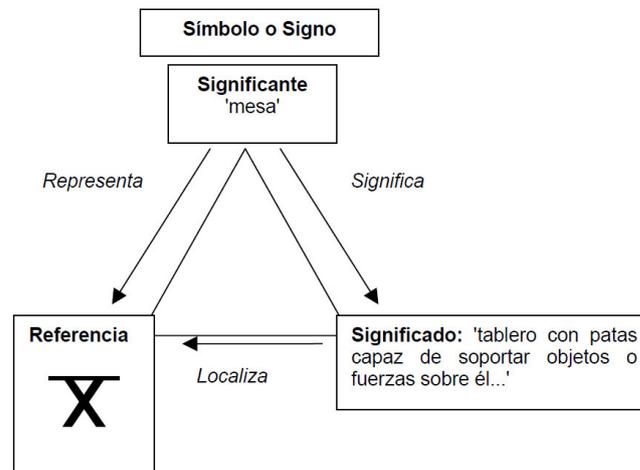
a) el significante: Es el objeto lingüístico arbitrario. Una secuencia de grafías o fonemas que tiene una existencia física. Por ejemplo: la palabra 'mesa'.

b) El significado: Es la *intención* del significante y es un concepto o categoría que expresa las propiedades generales y significativas de un objeto de la realidad que denotamos con el significante. Por ejemplo, la palabra 'mesa' significa un tablero con cuatro patas capaz de soportar un peso o una fuerza. El significado nos permite localizar la referencia, el objeto del que habla el significante.

c) La referencia o *extensión* es el objeto real del mundo representado por el significante. Las referencias de los posibles tipos de significantes del lenguaje serían las siguientes:

- El nombre refiere a un objeto del mundo.
- El predicado refiere a una propiedad del mundo.
- La oración refiere a un valor de verdad.

Figura 1: Estructura triangular del símbolo o signo



Fuente: Muñóz (2006, p. 2).

Al respecto, toda oración remite a un hecho si el hecho ocurre, en dicho contexto se dice que esa oración es verdadera; si no ocurre, se dice que ella es falsa. La verdad entonces es una propiedad de las oraciones que refieren, remiten o representan hechos en el mundo. Naturalmente cada oración tiene o puede tener un significado distinto, pero las referencias posibles de las oraciones son solo dos: lo verdadero o lo falso (al menos en una semántica bivalente). La verdad es, en consecuencia, una noción semántica por medio de la cual valoramos o juzgamos la relación que se establece entre las oraciones que expresan hechos del mundo y estos mismos hechos.

Siguiendo con Muñóz (2006, p. 2), esta consideración del signo permitió a las ciencias mediante una metodología atomista y una ontología realista que se permitía considerar al lenguaje como una estructura articulable, generativa-funcional que era independiente de quien lo usara, del contexto en que se usaba e incluso de los procesos de comprensión o creación de las formas lingüísticas. Es lo que Newell (1980) denominó *sistema de símbolos físicos*. Desde esta perspectiva, el lenguaje puede comprenderse como un sistema de reglas de producción que generaba cadenas de símbolos como meras estructuras sintácticas a las que se les podía asignar interpretaciones rígidas para que refieran a

elementos del mundo ya fuera del mundo natural o cualquier mundo formal, por un lado. Por el otro lado, cabe una interpretación cognitivista que relacionara los signos con las estructuras conceptuales de una mente simbólica, pero esta dimensión resultaba difícil de manejar y, a la postre, era irrelevante para la visión realista que estaba únicamente interesada en los procesos de conocimiento del mundo y de producción de teorías verdaderas. De este modo, la única semántica verdaderamente útil y manejable era la semántica extensional que sólo tenía en cuenta la relación de verdad que se establece entre los elementos del lenguaje y los objetos y hechos del mundo. Además, en la medida en que toda oración o expresaba un hecho del mundo o no lo expresaba, es decir, o era verdadera o falsa, podíamos articular toda una semántica veritativo-funcional sobre dos principios fundamentales que nos permiten comprender las condiciones en las que las oraciones son o verdaderas o falsas.

Al respecto, el *Principio de Composicionalidad* afirma que el significado (o la verdad) de los elementos que la componen; el *Principio de Sustitución ‘salva veritate’* establece que en el marco de una oración podemos sustituir uno, alguno o todos sus elementos por otros cuya referencia sea la misma sin alterar el valor de verdad inicial de la oración. Este principio resulta fundamental para un tratamiento computacional y general del lenguaje, es decir, para poder tratar científicamente sistemas de símbolos.

En consecuencia, la Semántica consiste en el estudio del significado de la oración, que se construye composicionalmente a partir de los significados de los elementos simples de la oración. Hasta aquí la tradición de la semántica lógico-formal, la llamada semántica “veritativo-condicional”, ya semántica mentalista o “lingüística” coinciden. En lo que difieren es en su delimitación —realista o mentalista— del concepto de significado y en su delimitación del concepto de oración, es decir, de lenguaje —lenguaje-Eo lenguaje-I—.

2.2.1.5 Delimitación de la semántica

El término “semántica” surgió en 1883, de la mano de Bréal, ligado al estudio histórico de los significados de las palabras y fue Frege quien la fundamentó como estudio de la relación entre las oraciones y aquello sobre lo que versan. Fue también Frege quien determinó tres de las características de los estudios semánticos que serán heredadas por la tradición de las semánticas lógicas del lenguaje natural, comenzando por la de Montague: el realismo, el antipsicologismo y el significado como la determinación de las condiciones de verdad.

1º El realismo

Con el término “realismo” nos referimos aquí a la idea de que el significado lingüístico debe entenderse en la relación entre la expresión lingüística y la realidad objetiva —extralingüística y “extrasubjetiva”—. El realismo de Frege se expresa de modo patente en este párrafo de “Sobresentido y referencia”: De parte idealista o escéptica, a todo esto quizá se habrá objetado desde hace ya rato lo siguiente: “Hablas aquí sin más de la Luna como de un objeto. ¿Pero cómo sabes tú que el nombre “la Luna” tiene alguna referencia, cómo sabes que hay algo que tenga referencia?” Respondo que nuestro propósito no es hablar de nuestra representación de la Luna, y que tampoco nos conformamos con el sentido, cuando decimos “la Luna”, sino que presuponemos una referencia. Sería perder totalmente el sentido si se quisiera suponer que, en el enunciado “la Luna es menor que la Tierra”, se está hablando de una representación de la Luna. Si ésta fuera la intención del que habla, utilizaría la expresión “mi representación de la Luna” (Frege, 1892, p. 29).

En ese sentido, el lenguaje nos permite hablar sobre la realidad. El significado se encuentra en el vínculo entre las palabras y las cosas. La semántica consiste precisamente en el estudio de esa relación. Este es uno de los supuestos básicos de los estudios filosóficos de “proto-Semántica” asumidos por la teoría montagoviana primero y por la mayor parte de las semánticas lógico-formales posteriores.

2º El antipsicologismo

Frege (1892) considera además que los dos componentes del significado, el sentido y la referencia, son objetivos y deben explicarse sin recurso a nociones psicológicas. A esto suele denominarse “antipsicologismo de Frege”, que subyace también a la mayor parte de la tradición lógico-formal en semántica. El primero de los tres “principios fundamentales” de su introducción a los *Grundlagen* dice así: Hay que separar tajantemente lo psicológico de lo lógico, lo subjetivo de lo objetivo (Frege, 1884, p. 113).

Para Frege, el reino de lo psicológico o subjetivo es el reino de las ideas, entendidas como entidades mentales privadas. Si los significados fueran estas entidades, la comunicación sería imposible —nunca dos personas utilizarían una palabra con el mismo significado, ni siquiera una misma persona en dos ocasiones distintas—.

3º Las condiciones de verdad

De acuerdo con los estudios filosófico-semánticos de Frege, la semántica lógica se ha caracterizado por ocuparse del establecimiento de reglas composicionales que determinen el significado oracional en términos veritativo-condicionales. Determinar el significado de una oración equivale a determinar las condiciones bajo las cuales la oración es verdadera o bien es falsa (o bien no es ni verdadera ni falsa, en casos como en el que alguna expresión carece de referencia). Esto significa, obviamente, que se otorga un lugar privilegiado al uso asertórico de oraciones declarativas, pero, tal y como hace la teoría de los actos de habla, puede extenderse al análisis de otros usos mediante la generalización de las condiciones de verdad como condiciones de satisfacción.

Frente a las teorías semánticas de origen filosófico-lógico que comparten, más o menos explícitamente, las tres grandes características mencionadas, se contraponen las que suelen denominarse “semánticas lingüísticas”, no porque se suponga que las teorías lógico-formales no sean semánticas del lenguaje natural, sino por su origen estrechamente vinculado a los estudios de gramática chomskyana. Los supuestos que unifican a esa clase de propuestas son precisamente los opuestos al realismo, el antipsicologismo ya la veritativo-condicionalidad de las teorías anteriores.

4º Las semánticas mentalistas

El mentalismo es una de las principales características de la revolución chomskyana en Lingüística. Si bien surge en reacción al behaviorismo de la lingüística estructuralista bloomfieldiana, se esgrime posteriormente también en oposición al realismo o externismo de la semántica de tradición lógica. Si el objeto de la Lingüística es el estudio de la competencia o lenguaje-I de un hablante ideal (Kackendoff, 2002, p. 29). La Semántica, como rama de la Lingüística, trata también del conocimiento lingüístico en la mente/cerebro del hablante ideal. Esto equivale a (volver a) trasladar el estudio del significado de la relación lenguaje/realidad a la relación lenguaje/mente; es decir, al abandono de la semántica realista en beneficio de la semántica mentalista.

2.2.1.6 Rol del docente universitario en la semántica

La formación que se desarrolla en el contexto universitario, al igual que ocurre en otros ámbitos y entornos pedagógicos, se caracteriza por ser multimórfica y multisémica, es decir, por presentar no solo diferentes configuraciones formales sino también, con la importancia que ello comporta, por encerrar diversos significados.

De acuerdo con Fullan (2002), concebir la innovación más como un estado mental o una actitud que como una acción frenética. El análisis de la docencia universitaria puede llevarse a cabo en dos diferentes niveles: uno macro-institucional y otro micro-personal. El primero de ellos estaría relacionado con el estudio del conjunto de convicciones compartidas que generan y definen la cultura de cada organización (Martínez, Fernández, Gros y Romana, 2005), mientras que el segundo pretendería indagar sobre la particular mirada que cada docente establece en relación con su actividad profesional. Evidentemente, y en buena lógica, el primero, el institucional, debiera de nutrirse del segundo aunque no como consecuencia de una mera yuxtaposición de perspectivas o de miradas personales prototípicas y generadoras de lo que Hargreaves (1996) denomina culturas balcanizadas, sino como fruto de la integración de éstas, integración que no siempre es fácil de alcanzar al tener que superar la institución situaciones y posicionamientos dilemáticos y controversias vinculados a lo que podríamos llamar conflicto de perspectivas entre sus miembros.

En tal sentido, la acción formativa de las organizaciones o instituciones universitarias en su conjunto y la de cada uno de los docentes que las integran se encuentran mediatizadas por referentes (creencias, actitudes, pensamientos...) que, estando en muchos casos implícitos o latentes, se configuran como poderosas herramientas interpretativas de la actividad que desarrollan.

Los docentes universitarios cumplen determinados roles, todos direccionados en la formación óptima del futuro profesional. Según Martínez, Fernández, Gros y Romana, (2005) hay que ser sumamente cautos en cuanto que esta tarea potencialmente valiosa puede encontrarse con algunos inconvenientes a la hora de articular una propuesta de cambio en las prácticas docentes de esos profesores.

Ciertamente, determinar nuevos roles docentes que, en muchos casos son diferentes e incluso contrapuestos a los supuestamente existentes, puede conllevar ciertos problemas:

a) La descontextualización referencial que se podría producir al no tomar en consideración, al no partir de la peculiar “cosmovisión” mantenida por el docente universitario o, si se quiere, utilizando un término antropológico, por el “nativo”, a la hora de determinar los roles entendidos como valiosos y deseables, pudiéndose incurrir en el error de llevar a cabo una especie de “colonización” conceptual o de pensamiento desde propuestas o alternativas “de experto”.

b) La confrontación ficticia, muchas veces consecuencia del problema anterior, y que consistiría básicamente en someter a contraste los nuevos roles docentes y los ya existentes desde un plano meramente morfológico- declarativo y no desde el plano más potente a nivel interpretativo como es el semántico-conceptual.

c) La fragmentación funcional que se podría generar al pretender que el profesorado universitario responda a un conjunto de roles y funciones que, entendidos como elementos aislados en su pensamiento y práctica docente, no conforman un entramado holístico sustentado en una serie de vectores teleológicos y axiológicos imprescindibles para dotar de pleno sentido a su actividad formativa.

2.2.1.7 Dimensiones de la semántica

1º Vocabulario en contexto

Conocer una palabra implica poseer información de muy diversa naturaleza, que va mucho más allá del significado denotativo o conceptual y que difiere de un hablante a otro (Thornbury 2002, p. 17); es un proceso muy complejo, que no se completa de una sola vez, sino de manera progresiva (Folse 2004, p. 18).

Por su parte; Sanjuán (2004, p. 99), sostiene que además puede interrumpirse: cuando olvidamos una palabra o una acepción, que posteriormente recuperamos, o detenerse, si la olvidamos para siempre. Podríamos hablar incluso de una especie de interlengua léxica, o sea, que en el proceso de aprendizaje se da una serie de fases intermedias hacia el dominio de la competencia léxica en la L2. Igual que en la L1, no terminamos nunca de aprender vocabulario, pero sí que podemos llegar a dominar las reglas para interpretar y crear nuevas palabras.

San Mateo Valdehíta (2005) sostiene:

Es frecuente que un hablante nativo tenga un conocimiento “deficiente” o parcial de una palabra: es posible que pueda identificarla y comprenderla cuando la escucha o la lee en un contexto dado, pero que sea incapaz de utilizarla él mismo; o también es posible que pueda utilizarla de forma oral pero que no sepa cómo se escribe; o que conozca una acepción de la palabra, pero no todos sus significados; es decir, que hay diferentes grados de conocimiento de una misma palabra, que el hablante, ya sea nativo o aprendiz de una L2, no tiene por qué poseer al mismo tiempo para emplearla o comprenderla correctamente en un determinado contexto.
(p.22)

En ese sentido, en el vocabulario de contexto, es preciso diferenciar entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo; conceptos que se aplican a los diferentes tipos de conocimiento de la lengua y de uso que hacemos de ella. (Nation, 2001, p. 26) Hablamos de conocimiento receptivo de la palabra cuando somos capaces de reconocerla al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer; y demostramos un conocimiento productivo de la unidad léxica cuando somos capaces de pronunciarla o escribirla correctamente, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en

diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad.

2º Sinónimos en contexto

Se refiere a palabras cuyo significado es igual o semejante, de aquí que su utilización en el lenguaje hablado o escrito le dé amplitud y riqueza a nuestra expresión.

Según Niño (2012, p. 194), con frecuencia se oye afirmar “esto es lo mismo expresado de otra manera”, “¿no podría usted decir lo mismo con otras palabras?”. Se trata de relaciones de identidad (o mejor de semejanza) semántica, consistentes en mecanismos lingüísticos que permiten expresar el mismo o un significado similar con distintos significantes:

Sdo. {
Ste. 1
Ste. 2
Ste. 3
Ste. 4
Ste. N

Los siguientes podrían ser ejemplos de sinonimia:

{ País en vía de desarrollo.
Nación subdesarrollada

{ Mandar
Ordenar
Exhortar

{ Estudiante
Alumno
Colegial
Universitario

Una característica de los sinónimos es la de ser intercambiables; pero ¿en realidad significan lo mismo? Si se quiere ser más preciso, los sinónimos no significan exactamente lo mismo, significan algo similar o parecido. Por

ejemplo, en “país en vía de desarrollo” hay una visión optimista, en tanto que en “país subdesarrollado” se expresa la cruda realidad. El “estudiante” puede estudiar por su cuenta, sin ser “alumno”; “colegial” asocia la idea del plantel donde estudia, y “universitario” indica que es de educación superior.

Siguiendo con Niño (2012, p. 194), una sinonimia especial es la paráfrasis, la cual permite expresar de otra manera un significado, ampliándolo y haciendo énfasis en aspectos nuevos. Ejemplos:

Los orientó el guía. Les ayudó el señor encargado de recibirlos y de orientarlos.

Se disolvió la asamblea. O sea, se terminó la reunión de los representantes.

Otra forma de paráfrasis consiste en cambiar el orden en los elementos de los enunciados del discurso, sin que cambie el significado:

Mi hermano inventó un carro de chatarra.

Un carro de chatarra fue inventado por mi hermano.

Como se puede apreciar, la paráfrasis es un buen recurso para la creatividad y para la aclaración significativa, en el transcurso del discurso.

De todas maneras, la sinonimia es una estrategia para ampliar las capacidades expresivas y aun para definir metalingüísticamente un significado, ejemplo:

- ¿Qué significa fenecer?
- Fenecer quiere decir “morir”.

3º Antónimos en contexto

Antonimia o antónimos son palabras que tienen un significado opuesto o contrario. Deben pertenecer, al igual que los sinónimos, a la misma categoría gramatical. Por ejemplo, antónimos de "alegría" son "tristeza", "depresión"; antónimos de "grande" son "pequeño" o "chico" etc.

Según Niño (2012, p. 195), es la relación semántica en la cual se confrontan dos expresiones, cuyo significado excluye el uno al otro, como se ve en el siguiente ejemplo:

Su figura me ahuyentó. / Su figura me atrajo

Como se infiere, la antonimia puede darse a nivel léxico o a nivel oracional.

Existen tres clases de antónimos:

Graduales: Las dos palabras se oponen de forma gradual, hay otras palabras que significan lo mismo con diferente grado. Ejemplo: blanco y negro (hay "gris"), frío y caliente (hay "templado", "gélido", "helado", "tibio",...).

Complementarios: El significado de una elimina el de la otra. Ejemplo: vivo y muerto (no se puede estar vivo y muerto a la vez).

Recíprocos: El significado de una implica el de la otra. No se puede dar uno sin el otro. Ejemplo: comprar y vender (para que alguien venda una cosa otro tiene que comprarla, si uno no compra el otro no vende, pero no puedes comprar algo si no te lo vende alguien).

4º Parónimos

Son palabras muy parecidas en su pronunciación y escritura pero muy diferentes en su significado. Ejemplos: efecto y afecto, coger y coser; absorber y absolver.

Para los que no hablan claro puede dar origen a confusiones y enredos. Dado que se puede decir una cosa y que se entienda otra. Esto sucede cuando se aprenden idiomas y hay confusión con la pronunciación de palabras "parónimas". O cuando se escucha a los ingleses que utilizan una palabra "parónima" en lugar de la correcta. Son Homónimos u homógrafos si la escritura es idéntica pero el significado distinto. Ejemplo: Vela para alumbrar y vela de un barco.

5º Homónimos

Los homónimos son adjetivos que permiten hacer referencia a dos o más personas o cosas que llevan un mismo nombre. El término proviene del latín *homonymus*, que a su vez tiene su origen en un vocablo griego. Por ejemplo: "El equipo argentino River Plate deberá enfrentarse a su homónimo de Uruguay". Esta frase refiere a un hipotético enfrentamiento entre el Club Atlético River Plate de Argentina, que tiene su sede en Buenos Aires, y el Club Atlético River Plate de Uruguay, con base en Montevideo. Ambos clubes son homónimos ya que comparten el mismo nombre.

Los homónimos son palabras que se escriben igual pero significan cosas diferentes. "Don" es una de ellas. Puede utilizarse en oraciones como "Don Carlos me regaló diez pesos" o "Miguel no tiene el don de la humildad". Los homónimos homófonos, en cambio, son palabras que coinciden desde el punto de vista fonológico y que pueden ser homógrafas o no: "María tuvo un accidente y no podrá venir a trabajar", "María se golpeó con un tubo y no podrá venir a trabajar".

Según Niño (2012, p. 196), bastante común en lengua española es la homonimia; varía de una lengua a otra. Se trata de relacionar significados totalmente distintos, aunque también con coincidencia de la forma de los significantes, como en la polisemia. Sin embargo, no son aplicaciones de una misma palabra, sino en realidad unidades léxicas diferentes, aunque coincidentes en la forma fonética y a veces, gráficamente escrita.

Por esta razón, en español existen dos tipos de homonimia: la homofonía y la homografía. La primera es la expresión de distintos significados con una idéntica forma fonética, aunque no coincide en todo en la escritura. Ejemplos:

hasta	asta	hay	ay
vello	bello	casa	caza
bota	vota	cima	sima

La segunda, o sea la homografía, es el fenómeno en que se expresan significados totalmente distintos con formas que se escriben de manera idéntica. Ejemplos:

haz	(de hacer)	haz	(manejo)
paso	(lugar de travesía)	paso	(de pasar)
oro	(de orar)	oro	(metal)
lima	(fruta)	lima	(instrumento)

6º Hiperónimos – hipónimos

Un hiperónimo es una manera más general de referirse a algo. Por ejemplo, deporte es hiperónimo de fútbol, tenis, montañismo y natación. Un hipónimo es una manera más específica de referirse a algo. Por ejemplo, fútbol, tenis, montañismo y natación son hipónimos de la palabra deporte.

Es importante conocer qué son los hiperónimos e hipónimos puesto que sirven para cuando se escriben textos o para cuando se prepara una exposición oral. Con la finalidad de enriquecer el lenguaje, se puede reemplazar palabras por sus hiperónimos o hipónimos, además de por sus sinónimos.

Ahora bien, es preciso recordar que el prefijo hiper, como súper, significa más grande, excesivo o superior. Ejemplo: hipersensible quiere decir que una

persona es muy sensible. Al contrario, el prefijo hipo significa más chico, poco o inferior. Ejemplo: hipodermis se forma de hipo (inferior) + dermis (piel), y es la capa inferior de la piel que va bajo las demás capas. Por lo tanto, hiperónimo es de significado más amplio y puede incluir más elementos; hipónimo, en cambio es más específico

7º Marcadores textuales

Uno de los recursos de cohesión textual más importantes es el empleo de los llamados marcadores textuales. Se trata de palabras, locuciones o sintagmas que sirven para indicar las relaciones lógicas entre las diversas partes de que consta un texto, determinar el sentido de los enunciados, organizar la estructura del texto o de una secuencia del mismo, o establecer las relaciones de sentido entre los diferentes enunciados que componen el texto.

Los marcadores discursivos o textuales sirven para estructurar el texto y guiar al lector, pues favorecen la localización de la información; proporcionan fuerza y cohesión, y garantizan la continuidad del discurso. Se pueden utilizar para organizar y relacionar fragmentos relativamente extensos del texto (párrafo, apartado, grupo de oraciones) o fragmentos más breves (oraciones, frases). Deben utilizarse en todo texto escrito y suelen colocarse en las posiciones importantes del texto (inicio de párrafo o frase), para que el lector los distinga fácilmente.

Los marcadores textuales, por tanto, son elementos lingüísticos que ayudan al receptor a interpretar el sentido del mensaje y el tipo de relación existente entre las distintas partes de un texto: enunciados, párrafos, apartados, etc.

Los marcadores textuales no pertenecen a una categoría gramatical determinada. Pueden ser:

Conjunciones y locuciones conjuntivas: pero, y, sin embargo, puesto que.

Adverbios y locuciones adverbiales: también, ahora bien.

Sintagmas: en principio, en resumen.

Oraciones: si tenemos en cuenta, se puede pensar que.

No se deben confundir los marcadores textuales y las conjunciones. Es cierto que hay muchas conjunciones que pueden funcionar como marcadores textuales, pero las conjunciones enlazan constituyentes de la oración (sintagmas o proposiciones, por ejemplo), y los marcadores textuales relacionan constituyentes del texto (enunciados o párrafos, por ejemplo). Los marcadores textuales realizan una función sintáctica específica dentro de la oración porque desarrollan una función externa o periférica respecto a ella. Son modificadores o conectores de enunciados textuales y, por ello, no pueden ser analizados sintácticamente como un elemento oracional más. Existen infinidad de marcadores textuales con funciones diferentes y significados muy diversos. Sin embargo, se pueden dividir en tres clases principalmente: los modificadores del enunciado, los organizadores textuales y los conectores.

2.2.2 Comprensión de textos

2.2.2.1 Teorías de la comprensión lectora

En la fuente teórica de toda actuación encontramos en los últimos cincuenta años tres teorías significativas pertinentes a la comprensión lectora:

- a) La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.
- b) La lectura como proceso interactivo.
- c) La lectura como proceso transaccional.

1° La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información destacó hasta los años sesenta y supone el conocimiento de las palabras. A este primer estadio de comprensión le siguen la comprensión y la evaluación. La comprensión abarca lo dicho explícitamente y la inferencia o habilidad para entender lo implícito.

La evaluación se centra en valorar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. Por tanto, el lector comprende un texto cuando puede extraer el significado dado en el texto, es decir, reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. La lectura entiende la comprensión asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá. Sin embargo, se había visto que un alumno, después de haber decodificado el texto, analizada su estructura y habiéndolo valorado, seguía sin entender su significado.

2° La lectura como proceso interactivo. La revisión a esta teoría, provocada por los avances de la psicolingüística y el cognitismo a finales de los años setenta, hizo desarrollar la visión de la lectura como proceso interactivo. Bajo esta percepción se pretende que el lector, utilizando sus conocimientos previos, interactúe con el texto y construya su significado. Se entiende la lectura como un proceso interactivo del lenguaje en el cual los aprendientes integran sus conocimientos previos con la nueva información dada en el texto. Como se integra en los conocimientos previos del lector e influye en la comprensión la información del texto se explica por la teoría del esquema. Cuando alguien lee sobre una casa o ve imágenes de ella, agrega a cada experiencia su esquema de lo que es una casa y así aprovecha todo su pre conocimiento para dotarla de significado concreto. Esta información está en continuo desarrollo: cada nueva información ampliará y perfeccionará el esquema del lector.

La teoría del esquema proporciona una estructura dinámica que permite explicar algunos de los procesos de la comprensión de la lectura así como observarlos, planear su instrucción, proporcionar actividades prácticas y evaluarlos. La noción de esquema, cuyos antecedentes parten de Head (1926) y de Bartlett (1932) solo se ha enfatizado desde mediados de la década del 70. La teoría del esquema se inserta, como un concepto adicional, dentro del modelo interactivo (Rumelhart, 1981) del proceso lector. Este modelo teórico plantea que la lectura implica, simultáneamente, el procesamiento de los distintos elementos textuales (proceso denominado de “abajo hacia arriba”) y la utilización de las experiencias y expectativas que el lector aporta al texto (proceso denominado de “arriba hacia abajo”).

En el contexto del modelo interactivo la teoría del esquema intenta explicar cómo se integra en nuestros cerebros, la información previa ya almacenada en la memoria de largo término con la nueva información o “data” que va entregando el texto.

3° La lectura como proceso transaccional. Esta entiende la lectura como proceso transaccional. Lo interesante aquí es que se indica la relación recíproca entre lector y texto. La lectura se convierte en la confluencia temporal del lector y texto. El significado del texto es mayor ya que comprende la suma de los esquemas del lector y del texto mismo. Los lectores, aun compartiendo la misma cultura, crearán significados textuales semejantes pero también diferentes.

No se comprenderá de la misma forma un mismo texto. Por tanto, la interpretación del texto es fundamental porque forma parte de su significado. Esta última teoría, venida de la literatura, ofrece una flexibilidad enorme en cuanto a la comprensión, ya que atiende a la individualidad del lector y su forma de conocer el mundo y a la múltiple proyección de un texto. No siempre se va a entender un texto tal y como

lo entiende el docente. El estudiante cobra así un papel más relevante y autónomo en su aprendizaje, que los docentes tenemos que respetar.

Si como docentes no podemos clarificar nuestros objetivos al enfrentarnos a un texto, de nada servirá después intentar trabajar una lectura con éxito. Estas teorías nos han de servir, por tanto, para ubicar y entender nuestra forma de proceder al tratar la lectura en la clase. De todos es sabido que en el proceso de lectura se dan tres momentos sustanciales:

a) El primero es anterior a la lectura. Los lectores no leemos porque sí. Así pues habrá que tener claro también en la clase de ELE para qué vamos a leer. Habrá que determinar los objetivos de la lectura: se lee para aprender, presentar un tema, practicar la lectura en voz alta, informarse, seguir instrucciones, revisar un escrito, comprender o simplemente se lee por placer. Entonces lo primero será descubrir el objetivo de la lectura a través de hipótesis y predicciones y la relación con el conocimiento previo del alumno. Con ello se imbuje al alumno a seguir leyendo. Su curiosidad va a despertar su interés con lo cual él mismo va a saber también para qué va a leer. Va a poder constatar si lo presupuesto es verdadero o falso.

b) El segundo momento en el proceso de lectura se da durante la lectura misma. Una vez inmerso en el tema se pueden formular nuevas hipótesis y predicciones, hacer preguntas sobre lo leído, aclarar dudas sobre el texto, resumirlo, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar y esquematizar la comprensión. Todos estos pasos los hacemos inconscientemente en cuanto nos convertimos en lectores y dejamos de ser docentes. Entonces, ¿por qué influir en nuestro papel de docentes en el proceso natural de la lectura? Seguramente somos muchos los que al leer un pasaje que creemos previsible nos llevamos la gran sorpresa al descubrir que nuestra hipótesis no se cumple. ¡Qué desilusión pero qué

gran acierto! La hipótesis, nuestro conocimiento previo del mundo está presente mientras leemos.

c) El tercer momento se da después de la lectura y aunque es un momento abierto a la propia recepción del texto, es cuando podemos hacer resúmenes para organizar la información, formular y responder preguntas, recontar y parafrasear, utilizar organizadores gráficos. Esta reflexión sobre el proceso de lectura es fundamental a la hora de formar lectores competentes. Hablamos en los últimos años de la autonomía del alumno como eje esencial de nuestra docencia y por eso debemos ofrecer estrategias o técnicas que acrecienten la competencia lectora de nuestros alumnos.

Claro está que hay muchos elementos que aprendieron en su lengua materna que podemos utilizar, pero no hay que olvidar que en ocasiones debemos hacerlos conscientes de lo que ya saben. Saben leer pero ¿saben cómo leen? Los lectores competentes utilizan el conocimiento previo, monitorizan su comprensión, corrigen los errores de comprensión ante una interpretación errónea, distinguen lo importante de lo superfluo, resumen la información, hacen inferencias constantemente y preguntan. Para ello utilizan estrategias lectoras oportunas, por ejemplo, saben para qué leen pero también qué tipo de información buscan, es decir, se marcan objetivos claros y se concentran en ellos; no leen palabra por palabra, sino frases enteras de las que extraen el significado; no se bloquean cuando no entienden algo, sino que intentan adivinar, hacer hipótesis y correr riesgos; utilizan la información que se les da: el título, los dibujos, diagramas, sus conocimientos previos; identifican conceptos clave y los relacionan entre sí y con sus conocimientos previos; utilizan distintas estrategias lectoras según el texto, la complejidad del tema y los conocimientos previos. Sus conocimientos previos, pilar central en la comprensión lectora.

2.2.2.2 La lectura

La lectura, según Solé (2000), es uno de los aspectos más interesantes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje lo constituye la lectura y su efectiva comprensión, ya que comprender e interpretar textos escritos de diversa tipología con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas.

Por su parte, Parodi (2001) señala que la lectura es una herramienta para el desarrollo pleno de la capacidad de pensamiento crítico e independiente de todo sujeto. Con ella se profundiza y amplía el conocimiento del mundo y se desarrolla el autoconocimiento y la capacidad autorreflexiva del individuo.

Sin embargo, la realidad muestra que un gran número de docentes no poseen hábitos de lectura, muestran poco dominio de técnicas de comprensión y privilegian los textos narrativos en detrimento de otros tipos de textos de destacada trascendencia para la formación de los estudiantes. Es decir, existe una falta de conocimiento acerca del proceso de comprensión textual, por parte del docente, lo que significa que debe conocer muy bien el contenido que va a enseñar, así como las disciplinas de las cuales proviene dicho material, tal como lo manifiesta Lomas(2006, p. 71): "... el aprendizaje de los estudiantes y de las estudiantes se orienta cada vez más al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de nociones gramaticales o literarias cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos.

En las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras. De modo que toda esta realidad planteada incide notablemente en los estudiantes, quienes bajo la enseñanza de prácticas tradicionales de la lengua materna, se convierten estas en esquemas o posiciones que no

abandonan, ya que una vez que ingresan a la universidad, se hace más visible y afecta no solo su vida académica sino también social.

La forma de entender la lectura ha evolucionado sobremanera en las últimas décadas, de “ser considerada como un proceso de discriminación visual seguido de un mero reconocimiento de palabras (ha pasado) a ser entendida como un proceso de pensamiento constructivo y complejo” (Gonzalez-Pumariega et al., 2002, p. 118). El Diccionario de la Real Academia Española recoge escuetamente este último aspecto en su definición, la lectura se describe como “la interpretación de un texto” e interpretar es “explicar o declarar el sentido de una cosa”, por tanto ,se hace referencia implícitamente a un acto dinámico en el que intervienen un actor y un texto.

Si bien se puede llegar a pensar, con cierta razón, que “es lo que hace el lector, la actividad que despliega, lo que resulta decisivo” (Gonzalez-Pumariega et al., 2002, p. 118) para la comprensión textual, lo cierto es que el proceso de interpretación es un proceso activo que se desarrolla en varios niveles y en el que interactúan el sujeto y el texto. Hoy nadie duda ya acerca de que leer es un proceso interactivo que tiene la finalidad de interpretar el contenido textual. Durante este proceso, que se produce de una forma “inducida”, por ejemplo por el objetivo de la lectura, el lector selecciona la información que le ofrece el texto, la contrasta con los conocimientos que tiene almacenados en la MLP, integra la nueva información a la ya existente y crea nueva información, nuevos conocimientos, que posibilitan la comprensión del sentido del texto (Kautz,2002; Faber y Jiménez, 2004).

Aunque en la realidad no existe una separación nítida entre el conjunto de operaciones que se lleva a cabo durante el acto de la lectura (Sánchez, 1998), a fin de sistematizarlas diferentes etapas por las que transcurre este complejo proceso, se podrían enumerarlas siguientes actividades:

a) Reconocer palabras, agruparlas y relacionarlas unas con otras semánticamente, esto es, formar proposiciones.

b) Integrar unas proposiciones en otras para ir identificando la microestructura (coherencia local), encontrar “el hilo rojo” e ir siguiéndolo a lo largo del texto. La microestructura servirá como base para la nueva información y como guía para relacionar los datos ya conocidos con los nuevos que va aportando el texto.

c) Construir el contenido global del texto o macroestructura a partir de las microestructuras. Es decir, partiendo de la base textual y siguiendo la coherencia textual, el lector puede jerarquizar las ideas identificadas, abstraer lo esencial o idea general que da unidad a todo lo leído.

d) Integrar todas las ideas en un esquema para llegar al grado máximo de comprensión textual.

Entender un texto significa que el lector es capaz de construir su propio modelo mental del mismo (Otero, 2006). Esto supone reconstruir todos los niveles textuales desde los niveles que se han considerado la superficie textual, el nivel morfosintáctico y léxico-semántico, hasta el nivel situacional-funcional (Elena, 2006) e integrarlos unos en otros para configurar un todo, que es el texto. Cuando la lectura es eficaz se genera una representación óptima en la memoria, es decir, se alcanza el grado máximo de comprensión.

Al respecto, según Van Dijk y Kintsch (1993) este resultado se obtiene cuando el lector ha llegado a formar un modelo de la situación del texto, cuando identifica la estructura de alto nivel y consigue trazar un marco en el que encaja toda la información referida al conjunto de los niveles textuales. Para que esto sea posible es necesaria la conjunción (casi) perfecta de los conocimientos del individuo con la información textual. Un modelo de la situación puede resultar inadecuadamente representado si

el lector carece del conocimiento necesario para comprender o porque no sabe utilizarlo, en estos casos la representación mental estará dominada por la base o superficie textual (un resultado de lectura insuficiente para traducir).

La relevancia de la relación entre comprensión y conocimiento previo se pone de manifiesto en la realidad cotidiana en las aulas, pero también en los resultados de investigaciones centradas en la repercusión que tiene en la comprensión la falta de un tipo específico de conocimiento, el conocimiento del tema o conocimiento de dominio específico. Resulta obvio que este tipo de conocimiento es esencial porque proporciona la información de entrada elemental para los procesos cognitivos que son, en última instancia, responsables de la comprensión. Así, cuando los lectores carecen de conocimiento acerca de un campo de especialidad, los mecanismos cognitivos que subyacen al pensamiento tienen escaso trabajo que llevar a cabo y, por lo tanto, no funcionan con eficacia. La situación, sin embargo, se revierte cuando el lector sí posee el conocimiento temático necesario para comprender un texto. Este hecho revela la relación existente entre el conocimiento de dominio de un determinado campo y la aptitud verbal de los lectores (Macnamara, 2004).

2.2.2.3 La lectura en el contexto universitario

Birgin (2001), focalizando su análisis en el estudio de la formación docente, señala que, como producto de las grandes transformaciones operadas, se observan profundos cambios que han provocado una “nueva cartografía” del espacio social, que impacta en lo educativo. En este sentido, expresa que se están desarrollando nuevos modos de regulación social, que se construyen en el marco de estos cambios y que llevan a la configuración de nuevas subjetividades.

En las universidades públicas, y como consecuencia de la masificación de la escolarización en educación secundaria, se ha

producido un proceso de crecimiento en el número de ingresantes a la universidad. Esto indica que se están realizando avances en los esfuerzos por democratizar las posibilidades de incluir a un mayor número de jóvenes en el nivel, pero paralelamente los porcentajes de abandono y fracaso son altos. Esta situación ha generado un debate acerca del mejoramiento de la calidad educativa en la universidad, sobre todo al analizar la problemática del ingreso.

Generalmente la queja de los docentes universitarios respecto a los estudiantes está en torno a las siguientes cuestiones:

- Vienen mal preparados del nivel secundario.
- No saben leer ni escribir. No le compete a la universidad encargarse de la lectura y escritura, dado que es propio de otros niveles de enseñanza.
- Tienen serias dificultades en la comprensión lectora.
- No saben estudiar.
- Solo son posibles acciones remediales a cargo de profesores de asignaturas específicas en los períodos previos al ingreso.
- Son producto de situaciones de desigualdad e injusticia social

En tal sentido, pareciera producirse una cierta contradicción: la inclusión de nuevos sectores de la población en el ingreso a la educación superior en una institución potencialmente democratizadora se transforma en expulsora por la discriminación social que se opera. No se pretende negar la diferencia de capital cultural para poder acceder a estos nuevos saberes. Sabemos de las dificultades en el aprender de estos estudiantes, pero, como señala Birgin (2001, p. 230) “se absolutiza, desde una

epistemología academicista, que sólo reconoce como conocimiento a los legitimados en el medio escolar, y descarta otros saberes también legítimos para el acceso al conocimiento”

De otro lado, cabe preguntarse qué producen estos discursos. Trasladando el análisis que sobre el tema realiza Birgin cuando aborda la problemática del ingreso a la formación docente, podemos señalar que en primer término se produce un malestar en la institución formadora dado que espera un perfil del ingresante que “ya no es”. Además, se construye un discurso alrededor de la noción de “déficit” que tienen los estudiantes por su rendimiento o por su patrón cultural; son “sujetos deficitarios” que hay que compensar con lo que le falta. No se lo reconoce como portador de otros saberes (tabla rasa, vasija vacía), otras tradiciones o experiencias también legítimas para la enseñanza. Estas nuevas clasificaciones y tipificaciones constituyen un obstáculo para que devenga “otra cosa”; la investigación muestra que se está más preocupado en “reponer” lo que falta, que en transmitir lo nuevo.

Ahora bien, Carlino (2005), no se trata solamente de que los estudiantes lleguen mal formados de la escuela secundaria. Hay suficientes razones que fundamentan que:

a) Aprender el contenido de una materia implica no sólo apropiarse de sus sistemas conceptuales y metodológicos, sino además, apropiarse de sus prácticas discursivas características.

b) Para apropiarse (aprender) los estudiantes deben “reconstruirlo” y la lectura constituye una herramienta fundamental en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Los estudiantes necesitan leer y escribir para aprender.

c) Los modos de lectura no son iguales en todos los ámbitos. Entre el nivel medio y la universidad hay culturas particulares y que tienen que ver con métodos y prototipos particulares de pensar.

d) La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto (esto está naturalizado en los docentes). Al ingresar a la universidad se le exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Deben comprender que los textos no fueron escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo.

e) Es el carácter implícito de la situación planteada en el punto anterior, lo que constituye un obstáculo para el desempeño de muchos estudiantes. Se le exige pero no se le enseña a leer como miembro de la comunidad discursiva.

f) La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia, y es por ello que la lectura y escritura no es un asunto concluido al ingreso al nivel superior.

En consecuencia, el currículo, como expresión de pluralidad de discursos y luchas en conflicto donde confluyen diferentes intereses y prácticas, puede ser visto no como la expresión de una racionalidad instrumental basada en conocimiento objetivo y neutral, sino como una teoría de los intereses humanos, que legitima lo que incluye y deslegitima lo que excluye. Sirve a la dominación un currículo hegemónico que legitima una determinada visión del pasado y del futuro, que pretende construir subjetividades compatibles con la lógica de la sociedad dominante, es decir, sujetos deficitarios que no puedan constituirse como actores sociales con voz, capaces de intervenir en la construcción de la realidad. Pero también sirve a la emancipación porque permite luchar por lo que se excluye y deslegitima.

2.2.2.4 La acción de la lectura

El acto de leer, en el mejor de los casos conlleva a la comprensión lectora. Para ello es preciso no solamente la concentración de parte del lector, sino una serie de situaciones que deben tenerse en cuenta: la técnica de aprendizaje, el ambiente en donde se estudia, las habilidades del lector para procesar la información de manera adecuada, entre otros.

Castillo y Gómez (2005, p. 64) afirman que “en el proceso de comprensión de textos, el lector pone en juego esquemas de conocimientos interactivos y eficaces para asignar sentido al texto con el menor esfuerzo posible y que además, la metacognición y el entrenamiento gradual en las mencionadas estrategias constituyen una herramienta auxiliar para el docente en la tarea de enseñanza”. En este proceso el docente, es el responsable de que sus estudiantes empleen estrategias para comprender lo que leen y para hacerlo, debe entender el comportamiento del lector en forma tan detallada como le sea posible.

El empleo correcto de las estrategias implica desarrollarlas en etapas sucesivas y progresivas, que coinciden con la evolución de un proceso consciente acerca de las conexiones entre lectura, aprendizaje y capacidades cognitivas.

La comprensión lectora, lejos de ser una tarea sencilla, se considera un proceso complejo, que pone en juego diversos factores y habilidades, como el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje, debiéndose de aplicar automáticamente y simultáneamente para darse una lectura experta. Por tanto, la comprensión lectora es el acto en el cual los lectores configuran una visión coherente de los aspectos de un texto (Anaya, 2005).

Meza (2004) considera que una de las estrategias de lectura más renombrada –en la literatura referida al tema– y con suficientes evidencias de efectividad en el mejoramiento de los procesos de comprensión es la

estrategia de identificación de la estructura del texto, considerada propia de lectores competentes. Dicha estrategia es básica para el proceso de comprensión, tal como lo sostiene Monereo (2002, citado en Meza, 2004); por tanto, es necesario conocer y profundizar sus aspectos teóricos específicos con el propósito de apreciar cuál es su papel en el proceso de comprensión. Esta aclaratoria permite construir los procedimientos didácticos adecuados para instruir en la estrategia estructural.

Respecto a la comprensión lectora, Maturano y Solivares (2006), hacen referencia a que los textos académicos son característicos de la mayoría de los textos de ciencias. Los alumnos de nivel universitario usan dichos textos para aprender y los docentes pretenden que estos sepan leerlos aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes a través de ellos.

Como bien señala Parodi (2005), en un mundo tan dinámico y complejo en sus mecanismos de construcción y transmisión de conocimiento, el discurso especializado constituye un pilar fundamental para los procesos educativos tendientes a formar nuevos profesionales en distintas disciplinas. En este contexto, el desarrollo de habilidades para la lectura comprensiva de textos especializados constituye hoy un punto gravitante en el desarrollo de los sistemas de enseñanza en la educación terciaria, toda vez que el lenguaje escrito es medio preferente para la creación, fijación y transmisión del conocimiento disciplinar (Parodi, 2008).

El ingreso de los jóvenes a la universidad puede ser visto como un proceso de aculturación en tanto conlleva su incorporación a una comunidad discursiva específica que alberga una cultura académica por completo nueva para el joven estudiante. Dicha comunidad se caracteriza, entre otros rasgos, por el dominio de ciertos sistemas de comunicación presentes entre sus miembros, los que incluyen textos disciplinares de variada especificidad que van desde los más didácticos (con finalidad formativa), hasta los más especializados y restringidos. Tales propiedades

del discurso disciplinar permiten predecir que, según la complejidad y grado de especialización de los mismos, estos presentarán diversos niveles de lecturabilidad, esto es, que los diversos textos representarán diferentes niveles de dificultad para los nuevos lectores dependiendo de su complejidad (determinada en gran parte por su especialización). Por otra parte, la dificultad intrínseca de los textos se explica en relación con las habilidades del lector.

El experto y el neófito no leerán de igual forma un mismo texto. La importancia de la lectura con propósitos académicos radica en que este proceso forma parte de la práctica social de transmisión de conocimiento dentro de una entidad altamente institucionalizada y convencionalizada, que crea restricciones y requisitos, y que demanda de los lectores la apropiación de las convenciones que regulan la comunidad (Carlino, 2005). Desenvolverse en estos ambientes de aprendizaje con un lenguaje especializado implica adquirir unos conocimientos lingüísticos específicos, y las condiciones bajo las cuales la comunidad discursiva los utiliza y que afectan a todos los niveles de organización del lenguaje, es decir, la fonología, la gramática y el léxico, e incluyen también los aspectos socioculturales, pragmáticos y retóricos propios de cada práctica comunicativa: qué se comunica, cómo, de qué manera, para qué y con quién (Cassany, 2008).

2.2.2.5 Comprensión lectora

Macías, Castro & Maturana (1999) y Campanario y Otero (2000) definen la comprensión lectora como el proceso para elaborar los significados de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen, proceso en el cual el lector interactúa con el texto. De acuerdo con Lemaire (1999), los psicólogos han intentado comprender la forma en que el sistema cognitivo capta unidades lingüísticas como párrafos, textos, conversaciones. Se trata de una aproximación a la unidad del sentido.

Al respecto, García (2003) señala que para comprender un texto escrito se realizan variadas operaciones intelectuales de gran complejidad y enfatiza que “no basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas, el reconocimiento de palabras y lo que esto significa (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para la lectura comprensiva” (p. 87).

Además de los procesos de reconocimiento, se precisan procesos de orden sintáctico y semántico; los primeros se refieren a poner en relación las palabras para constituir unidades mayores como las frases y las oraciones; los segundos hacen referencia a procesos para captar el significado de las oraciones y del contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del lector.

En este sentido Sánchez (2001) argumenta que el proceso de lectura implica dos procesos cognoscitivos complejos. Primero, se encuentran los procesos relacionados con el reconocimiento de las palabras, que exigen la habilidad para pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado; luego se describen los procesos relacionados con la comprensión del lenguaje escrito, para lo cual es necesario reconocer el carácter comunicativo de la lectura.

De manera global, diversos autores señalan que la decodificación de las palabras puede darse de manera fonológica o léxica. La decodificación por la vía fonológica supone que las unidades ortográficas (letras y sílabas) son transformadas por el lector en sonidos, los que a su vez son agrupados en una representación completa, para al final acceder al significado. En este punto Sánchez (2001) aclara que para poder llevar a cabo de forma adecuada este proceso se requiere “analizar visualmente el estímulo y segmentarlo en unidades ortográficas adecuadas” (p. 132). La segunda forma o proceso decodificador por la vía léxica, reconoce la palabra completa. Así, pues, el reconocimiento de una palabra y el acceso a su significado se da simultáneamente. Para poder leer por la vía léxica,

el sujeto debe disponer en la memoria de representaciones de cada palabra conocida para poder reconocerla cuando es percibida de manera visual. La lectura de una palabra nueva o poco conocida requiere necesariamente del empleo de la vía fonológica para reconocerla.

No obstante lo anterior, el reconocimiento adecuado de las palabras no asegura el conocimiento del significado de la misma, y mucho menos el acceso al significado de un texto completo. De hecho el mismo Vygotski (1996), manifestó que el acceso al lenguaje escrito no debe ser concebido como un proceso mecánico de “trazar letras y formar palabras a partir de las mismas” (p. 159), olvidando el proceso simbólico que entraña.

Mendoza y Briz (2003), postulan fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura.

“Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él” (p. 114).

La fase durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración, etc. En este sentido, estas fases se constituyen como una de las estrategias de mayor relevancia, ya que permiten observar las diversas etapas que desarrolla la comprensión; comenzando desde el planteamiento de hipótesis, pasando por la construcción de sentido y significado, y finalmente evaluar el proceso lector, comprobando que esas hipótesis establecidas se respondan en función del sentido que pretende entregar el autor del texto planteado.

1º Interacción lector-texto- contexto

Se ha hablado sobre la comprensión y la importancia del lector en el proceso de la lectura, no obstante, es preciso reflexionar acerca de la importancia que el texto posee. De este entenderá por texto a “una creación humana convencional puramente simbólica. Todo en él está orientado a significar. Toda su estructura física está definida a ser utilizada como material significativo” (Mendoza y Briz, 2003, p. 116).

Gómez (2000, p. 117) expresa que en el texto se produce el encuentro convivencial necesario entre quienes otorgan sentidos y lo interpretan, en este caso los lectores. Agregado a ello, el texto también debe cumplir ciertas condiciones como “hallarse bien estructurado; permanecer al alcance comprensivo del intérprete; estar inserto en contextos situacionales apropiados; y no ofrecer ambigüedades insuperables”. Según lo planteado, el texto debe poseer coherencia y tener un sentido con el propósito de que encaje con los sentidos descubiertos y contruidos por el intérprete o lector.

Es necesario destacar que el proceso lector se produce mediante la triada lector-texto-contexto; “el encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal histórico determinado” (Peronard, et al. (2001, p. 102).

Gómez(2000), plantea la existencia de dos tipos de contextos: el primero se constituye como el contexto general que corresponde a que el comprendedor percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario, y por otro lado, es posible visualizar el contexto específico que comprende todo aquello que, sin ser el acto mismo de comprensión está presente en él. Tanto el mundo exterior como el mundo interior del comprendedor están presentes y se

filtran en el acto de la comprensión con intensidad variable, difícil de cualificar.

Para Colomina (2004), el contexto no se debe constituir como una barrera, ni tampoco interferir en la elaboración de hipótesis, sino que debe constituirse como uno de los factores que dotan al lector de un objetivo claro que permita realizar las interacciones del mismo, con los conocimientos previos y lo entregado por el texto, permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes gracias a un contexto determinado.

En consecuencia, es necesario entender que la comprensión se logra gracias a las diversas interpretaciones realizadas, pero, también según Tigero y Cantero (2002) entender lo leído, es comprensión, pero conocer y evaluar el proceso lector implica otras estrategias cognitivas que conllevan a la metacompreensión, permitiendo el reconocimiento de errores y aciertos, que se analizará en el siguiente apartado.

2.2.2.6 Proceso de la comprensión lectora

Los procesos implicados a la comprensión lectora, la sitúan como la concatenación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, es decir que, dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y contenido. Para Solé (2001), el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continua, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias.

En tal sentido, la comprensión lectora, posee un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, esta posee niveles que dan cuenta de una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, las

cuales se van mejorando en la medida que nos enfrentamos a la lectura comprensiva.

Los niveles de la comprensión, se relacionan con la Taxonomía de Barret (1968), la que propone un tratamiento ocho habilidades progresivas, las que Rioseco y Ziliani (2000) fundamentan:

1º *Comprensión Literal*: el lector aprende la información explícita del texto.

2º *Retención de la Información*: el lector puede recordar información presentada en forma explícita.

3º *Organización de la Información*: el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos.

4º *Inferencia*: se descubren los aspectos implícitos del texto, el lector pone en juego lo que ha leído y lo que puede aportar con ideas propias.

5º *Interpretación*: reordenación personal de la información del texto, se busca el propio sentido.

6º *Valoración*: se formulan juicios basándose en experiencias y valores.

7º *Creación*: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporándose a los personajes y a otras situaciones parecidas.

8º *Metacognición*: todas las destrezas anteriores están incluidas, con la cualidad de ser consciente de los pasos que siguió el pensamiento para poder comprender la lectura, es decir, poder supervisar y controlar el propio proceso de pensamiento que lo lleva a la comprensión.

Ahora bien, los niveles de comprensión lectora reúnen las antes mencionadas habilidades de pensamiento. Para Pérez (2005), el lector puede ir avanzando de un nivel a otro en la medida que afianza sus destrezas y se hace un lector consciente de sus procesos, para el autor los niveles se definen de la siguiente manera:

- Nivel Literal: el lector da cuenta de sus capacidades de reconocer y recordar información de un texto.

- Nivel de Organización: se reorganiza la información, mediante un proceso de síntesis y clasificación de hechos, lugares, etc. y destacando su nivel de importancia.

- Nivel Crítico o Valorativo: quien lee realiza juicios sobre la realidad, fantasía y valores involucrados en la lectura. El lector hace relaciones utilizando otras fuentes y su conocimiento del mundo.

- Nivel de Evaluación: el lector se ha propuesto objetivos los cuales analiza y revisa su pronto cumplimiento, es un lector que avanza hacia procesos metacognitivos y evaluarse capacidad como lector.

2.2.2.7 La evaluación de la comprensión lectora

Tradicionalmente la comprensión lectora ha sido examinada a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales, es decir, interpretar el texto de acuerdo a lo que está presente y a aquello que debe reponerse porque no está o está insuficientemente explicitado (Harp, 2006).

Según Parodi (2003), la reformulación constituye una habilidad específica de un área discursiva o un tipo textual. Puede ser definida como aquella actividad según la cual el enunciador restaura el contenido de un texto o de un segmento de texto bajo la forma de un texto segundo, lo que implica llevar a cabo operaciones en los planos léxico, sintáctico y

textual. Cuando las reformulaciones se realizan sin acceso al texto fuente, dependen del trabajo exclusivo sobre las representaciones que son producto del tratamiento comprensivo, con demandas mayores sobre las operaciones de memoria.

Cuando se realizan con el texto, las demandas sobre las operaciones de memoria son menores, no obstante lo cual en ambos casos los requerimientos de habilidades verbales y conceptuales son equivalentes (Silvestri, 2002).

2.2.2.8 Papel del docente en la comprensión lectora

Sin duda, el papel de docente es determinante para que el alumno desarrolle el proceso de la comprensión lectora, ya que el maestro debe compartir el rol protagónico con el estudiante, como centro mismo de sus prácticas, la lectura en voz alta en el ámbito académico, debe ocupar un lugar privilegiado, en relación a la lectura en silencio (Lerner, 2001).

En esa línea, en la actualidad el hipertexto enfrenta al lector a una gran infinidad de caminos, donde el lector debe decidir o seleccionar después de analizar, lo que le conviene o desea leer. El quehacer del lector requiere la posibilidad de que pueda construir su propio camino, tal es la función que viene a llenar el hipertexto, por lo que se deduce que el hipertexto confronta al lector con múltiples posibilidades de lectura, lo cual lo hace tomar conciencia de lo que debe o quiere leer y lo convierte en sujeto creador de su lectura. En este sentido se puede decir que la lectura en la Web, tiene la ventaja de desarrollar habilidades, como el análisis, carácter crítico y la selección de textos, mismos que apoyan el desarrollo de la comprensión de textos, por lo cual se puede hablar de una relación recíproca, ya que un buen nivel de comprensión de textos, puede apoyar a los alumnos en la búsqueda y selección de información al enfrentarse a la lectura en línea, y al mismo tiempo la lectura en línea, desarrolla el análisis crítico y la selección de información y su aplicación. Por lo cual se puede decir que la lectura en línea viene a proporcionar opciones de

liberación al lector, ya que puede construir su propio camino en el proceso de desarrollo lector.

Según Rincón *et al.*(2003), el papel del docente en el proceso de enseñanza de la comprensión textual apunta a ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que lo lleve a ser lector autónomo. Para ello, se presentan dos tendencias con respecto a los contenidos de la enseñanza de la comprensión:

a) Enseñar *estrategias de comprensión* que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo. Estas estrategias se asocian a las tres fases que, desde la óptica de Solé (1998), involucra el ejercicio lector: *prefectura* fase de anticipación en la que se encuentra, definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; *durante la lectura* o fase de construcción, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y *después de la lectura* o fase de evaluación, que contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros.

El planteamiento que subyace a esta tendencia “Propone que mediante la creación de situaciones significativas y globales de lectura y, en un proceso por etapas, se vaya logrando un traspaso desde la responsabilidad del maestro en la interpretación de lo que se lee, hasta la autonomía completa del alumno” (Rincón *et al*, 2003, p. 101).

Esto quiere decir que la propuesta didáctica contempla la transferencia gradual del proceso de aprendizaje del docente al estudiante, de forma que en los primeros momentos el profesor es el responsable del control de la actividad de aprendizaje, asumiendo el

papel de guía y modelo de la actividad cognitiva y metacognitiva, y poco a poco va llevando al estudiante para que éste tome por su cuenta el control del proceso.

De acuerdo con Mateos (2001), los métodos que permiten adelantar esta transferencia del proceso de aprendizaje son: la instrucción explícita, la práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual. Gracias a estos métodos, “la instrucción transcurre de este modo a lo largo de un continuo de responsabilidad en la realización de la tarea que se va desplazando progresivamente del profesor hacia el alumno” (Mateos, 2001,p. 103).

b) Enseñar los *usos sociales de la lectura*. Al respecto, Lerner (2001) argumenta que si el propósito educativo en la enseñanza de la lectura y de la escritura apunta a formar a los estudiantes como *ciudadanos de la cultura escrita*, entonces, “el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001, p. 85); esto significa tener en cuenta los propósitos de la lectura según la situación, las maneras de leer, las relaciones del lector con otros lectores y con los textos, en fin, supone “concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor” (p. 96). En otras palabras, se asumen como contenidos académicos todas las acciones que ejecutan los lectores y escritores cuando enfrentan las tareas lectora y escritora. Siguiendo a Lerner, entre las cosas que hace un lector y que suponen interacción con otros, se encuentran “comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico...” (p. 96); otros quehaceres son de carácter individual: anticipar, releer un fragmento, dejar de lado aspectos que no interesan, valora el texto, definir objetivos, entre otros.

Así, un uso de la lectura apunta a conseguir información o aprender, para lo cual los lectores emplean una serie de recursos cognitivos (identificar, seleccionar, abstraer, generalizar, comparar, inferir, predecir...) y metacognitivos (definir un objetivo, determinar estrategias para adelantar la tarea, supervisarla, autorregularla y evaluarla), que se hacen evidentes en actividades tan sencillas y cotidianas como formular preguntas, establecer predicciones, subrayar, tomar notas, identificar afirmaciones, elaborar resúmenes, etc., aspectos que se constituyen en los indicios (indicadores de logro, si se quiere) que permiten evidenciar tanto el proceso como el resultado del ejercicio lector y que, como se ha señalado, se constituyen en parte de los contenidos que se deben abordar en la enseñanza aprendizaje de la lectura. Según esto, se plantea que dichos contenidos –estrategias y usos sociales– no son excluyentes sino complementarios para formar lectores competentes, es decir, individuos que logren apropiarse de la lectura y se conviertan en ciudadanos de la cultura escrita.

2.2.2.9 La metacognición en los procesos de comprensión lectora

El término metacognición fue propuesto por Flavell (1976) y por Brown (1980), para referirse al conocimiento sobre la cognición y la regulación cognitiva. Estos autores enfatizan en la conciencia de la actividad cognitiva propia, en las estrategias, en los mecanismos autoregulatorios y en la supervisión de los desempeños en función de las metas. Igualmente, examinan la dificultad de los sujetos para usar de manera espontánea estrategias apropiadas a diferentes tareas y cómo el apoyo de otras personas (mediación pedagógica) facilita la utilización de dichas estrategias. De la misma manera, reconocen la importancia del conocimiento y el control de los procesos cognitivos.

De acuerdo con Wellman (1985), dos vertientes integran los diferentes conceptos de la metacognición. La primera está centrada en los conocimientos del sujeto sobre sus procesos cognitivos; la segunda

concierno a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control de los progresos en un aprendizaje.

Alvarado (2003), refiriéndose a los trabajos de Giasson (1990) y Mazzoni (1999), considera que en la metacomprensión pueden reconocerse dos componentes. El primero hace referencia al conocimiento que el lector posee sobre sus habilidades, estrategias y recursos cognitivos necesarios para tener éxito en una tarea de lectura, y sobre la compatibilidad existente entre sus recursos y la situación de aprendizaje en la cual se encuentra. El autor sugiere el análisis de este conocimiento en tres vías: los conocimientos sobre la persona, la tarea y las estrategias.

En lo que se refiere a la persona, se trata del conocimiento del lector sobre sus recursos, sus límites cognitivos, sus intereses y su motivación. Respecto a la tarea, son los conocimientos que el sujeto tiene sobre las exigencias de la tarea, así como aquellos sobre la mejor manera de aprender un material partiendo de su organización y de su naturaleza. En la tercera vía o del conocimiento de las estrategias, se refiere a la conciencia del lector sobre las estrategias eficaces para responder a una tarea.

Con relación a lo que el lector sabe sobre sus recursos para acceder a la tarea de comprensión, Bojacá (2004) afirma: "En la metacognición se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee), y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta. Ambos aspectos están interrelacionados: el modo como se lee y se regula la actividad; la actividad mental mientras se lee está determinada por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en una clase; ni se hace el mismo ejercicio

mental si se lee para identificarlas ideas principales, para buscar el mejor título de un texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido del mismo". El citado autor enfatiza la necesidad de que el lector tome conciencia como sujeto activo en la construcción del sentido del texto. El docente debe tomar su puesto como anunciador, a fin de permitir el ingreso de la vida cotidiana al aula mediante el desarrollo de la competencia problematizadora. Se trata de invitar a reflexionar colectivamente sobre qué se ha aprendido y cómo se logra construir conocimiento, y reconocer la historia lectora de los estudiantes y su papel como proceso lector.

Ahora bien, en lo que concierne a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de control de los progresos en un aprendizaje, Giasson (1990) y Mazzoni (1999) lo definen como habilidad del lector para utilizar los procesos de autorregulación. Esto es, poner en práctica los mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente. En el proceso de comprensión lectora, los autores distinguen dos modos de control. Uno a distancia, que se trata de la evaluación que realiza el sujeto de una situación sobre la base de las informaciones que él ya posee, eligiendo las estrategias antes de la ejecución de la actividad cognitiva. Un segundo control se efectúa mientras la actividad está en curso, el cual define el tipo de control que ocurre durante la actividad cognitiva.

En consecuencia, la comprensión lectora implica el desarrollo de tres habilidades. Primero, la comprensión de la información del texto a partir del reconocimiento de su estructura interna. Segundo, la elaboración del modelo de situación que implica la activación del conocimiento previo en forma de inferencias. Tercero, la puesta en acción de actividades para autorregularse, esto es, habilidades para planificar, monitorear, controlar y evaluar las acciones cognitivas. En síntesis, la comprensión lectora será el resultado de la interacción de tres procesos: la estructura del texto, la

activación del conocimiento previo del lector y el empleo de habilidades metacognitivas.

2.2.2.10 Niveles de la comprensión lectora

Las dimensiones de la comprensión lectora, en este caso, son asumidas por los niveles, bastante conocidos en la comunidad académica: Nivel Literal, nivel Inferencial y nivel Criterial. A continuación se definen cada uno de ellos.

Varios son los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Allende y Condemarín (2002, citado por Menacho, 2010) que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret y, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Ministerio de Educación tanto en el Nivel de Educación Primaria, como en el de Secundaria.

1° Nivel literal

El primer nivel de la comprensión lectora es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. En este nivel las preguntas serán dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo (...)
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares (...)

- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa - efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

Este nivel permite tanto una comprensión global como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

2º Nivel inferencial

El nivel inferencial implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Se espera que el lector utilizando la información que ofrece el autor determine aquello que no se explicita en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa. Implica:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.

- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite como sugiere Sánchez (1993) la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto; depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

3º Nivel criterial o de juicio crítico

En el tercer nivel se busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad.
- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándola con su propio conocimiento del mundo.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión.

CAPÍTULO III

Metodología de la investigación

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables

3.1.1 Variable: Dominio Semántico

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Dominio de Semántica	Vocabulario en contexto	Sustantivos, adjetivos y verbos	1 al 20
	Sinónimos en contexto	Sustantivos, adjetivos y verbos	21 al 25
	Antónimos	Sustantivos, adjetivos y verbos	26 al 30
	Parónimos	Sustantivos, adjetivos y verbos	31 al 35
	Homónimos	Sustantivos, verbos y adverbios	36 al 40
	Hiperónimos-hipónimos	Sustantivos y verbos	41 al 45

	Marcadores textuales	Conjunciones y palabras de enlace	46 al 50
--	----------------------	-----------------------------------	----------

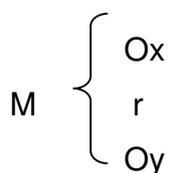
3.1.2 Variable: Comprensión lectora

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión lectora	Nivel Literal	Información de hechos	1,2,13,24,27,29
		Definición de significados	5,16
	Nivel Inferencial	Identificación de la idea central del texto	14,23,28
		Interpretación de Hechos (identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes)	4,6,7,9,10,12,15,17,18,21,22,31,32,36
		Inferencia sobre el autor (punto de vista del autor)	37,38
		Inferencia sobre el contenido del fragmento (extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones)	19,20,25,30,34,35
		Rotular (dar un título a un texto)	3,8,11,26,33
Nivel Criterial	Valoración de los hechos presentados en los textos	9,10,22,27,28,40,41,46,47	

3.2 Tipificación de la investigación

La investigación corresponde al tipo básico, en razón que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico y no será aplicado de inmediato en la solución del problema; asimismo, va a llenar vacíos teóricos respecto a la relación entre el dominio semántico y comprensión de textos en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Pertenece al nivel descriptivo, con diseño correlacional, en razón que describe la relación entre las dos variables educativas.

El diagrama de investigación que asume es el siguiente:



Donde:

M es la muestra de investigación

O_x es la observación de la variable: Dominio semántico

O_y es la observación de la variable: Comprensión lectora

R es el grado de relación entre ambas variables

3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis

Los datos obtenidos en el trabajo de campo han sido tabulados, analizados e interpretados con ayuda del software estadístico SPSS, versión 20, mediante el cual se construyen tablas de frecuencias, gráficos (estadística descriptiva).

La prueba de hipótesis, en el presente trabajo de investigación, se realiza con el estadígrafo Rho de Spearman (estadística inferencial), por tratarse de variables cualitativas, en el sentido que ambas variables presentan niveles de cualificación (bajo – medio – alto). La prueba de hipótesis se efectúa tanto para la general, como para las específicas.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.

3.4.1 Muestra

La muestra fue elegida de manera intencional no probabilística y está conformada por 70 estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la mencionada facultad y universidad. Es la cantidad de estudiantes que han aceptado participar de la investigación y con asistencia regular a la universidad.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para medir la primera variable: Dominio semántico se ha aplicado la técnica de la encuesta. Como instrumento, un cuestionario, dirigido a los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Para medir la segunda variable: Comprensión lectora se aplicó la técnica de la evaluación. Como instrumento una prueba de comprensión lectora.

Ficha técnica:

Título: Instrumento para medir el dominio semántico en estudiantes universitarios

Autora: Karina Núñez Montalván

Año: 2012

Procedencia: Lima

Descripción: El instrumento está dividido en los siguientes campos del dominio semántico: Vocabulario en contexto (sustantivos, adjetivos y verbos); sinónimos en contexto (sustantivos, adjetivos y verbos);

antónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); parónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); homónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); hiperónimos e hipónimos (sustantivos y verbos); marcadores textuales (conjunciones y palabras de enlace). Cada parte presenta alternativas para ser marcadas o identificadas.

Escala: se emplea la siguiente escala:

1 = Bien

0 = Mal

Aplicación: individual y/o colectivo

Tiempo de aplicación: promedio 45 minutos

Validez: El instrumento es válido, aplicable en estudiantes universitarios.

Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento que mide el dominio semántico en estudiantes universitarios, aplicado en una prueba piloto de 15 estudiantes, es de 0,891 lo que indica que está cerca al 1 con el alfa de Cronbach, por lo que dicho instrumento es altamente confiable.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,891	50

Ficha técnica:

Título: Instrumento para medir la comprensión lectora de estudiantes universitarios

Autora: Violeta Tapia Mendieta

Año: 2012

Procedencia: Lima

Descripción: El instrumento consta de 10 fragmentos de lecturas con un total de 47 ítems, distribuidos en tres dimensiones: Nivel Literal (Información de hechos, definición de significados); Nivel Inferencial (Identificación de la idea central; interpretación de hechos, inferencia sobre el autor, inferencia sobre el contenido del fragmento, rotular o dar un titular al texto); Nivel Criterial (Valoración de los hechos presentados en los textos).

Escala: se emplea la siguiente escala:

1 = Bien

0 = Mal

Aplicación: individual y/o colectivo

Tiempo de aplicación: promedio 45 minutos

Validez: El instrumento es válido, estandarizado para aplicarse en estudiantes universitarios.

Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento que mide la comprensión lectora en estudiantes universitarios, aplicado en una prueba piloto de 15 estudiantes, es de 0,66 con el alfa de Cronbach, lo que indica que el instrumento es confiable.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,657	38

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados de la variable: Dominio semántico en universitarios

En el siguiente acápite se presentan los resultados de investigación de la variable: Relación entre dominio semántico en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

La variable presenta las siguientes dimensiones: Vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos. Se presentan tablas de frecuencia para cada dimensión y para la variable en sí. Para todos los casos se han designado tres niveles: alto, medio y bajo, de acuerdo a las puntuaciones obtenidas de las sumatorias de los ítems que conforman cada dimensión y la variable en conjunto. Es decir, se establecieron rangos para cada nivel de acuerdo a los puntos obtenidos.

Tabla 1: Dominio semántico en vocabulario en contexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	26	37,1	37,1	37,1
Nivel medio	25	35,7	35,7	72,9
Nivel alto	19	27,1	27,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

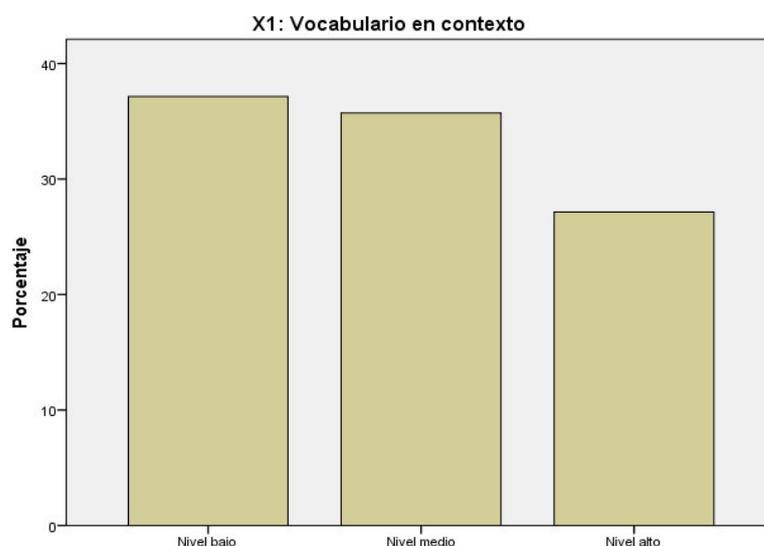


Figura 2: Dominio semántico en vocabulario en contexto

Los resultados de la investigación demuestran que el 37,1% de los estudiantes se halla en el nivel bajo en cuanto al dominio semántico en vocabulario de contexto; el 35,7% se ubica en el nivel medio y solo el 27,1% está en el nivel alto. Esto demuestra que la mayoría de estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal presenta un dominio semántico regular en cuanto al vocabulario de contexto.

Tabla 2: Dominio semántico en sinónimos en contexto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	4,3	4,3	4,3
Nivel medio	37	52,9	52,9	57,1
Nivel alto	30	42,9	42,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

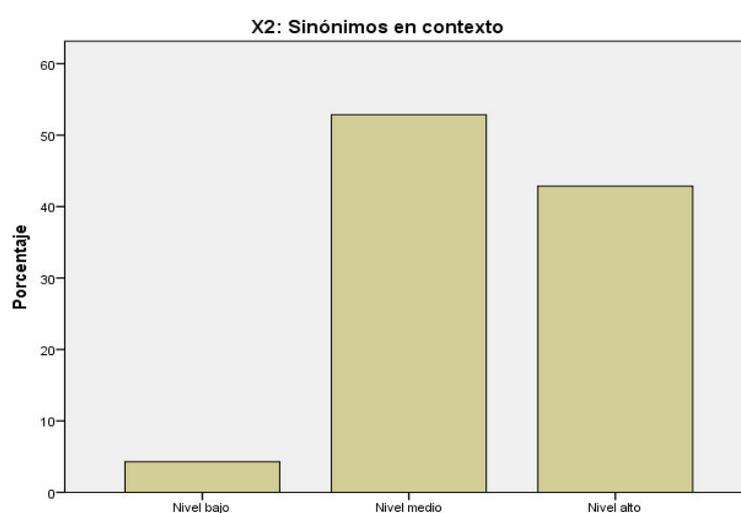


Figura 3: Dominio semántico en sinónimos en contexto

En cuanto a la dimensión: Sinónimos en contexto, los resultados de la investigación reportan que el 52,9% de los estudiantes universitarios se ubican en el nivel medio, seguido del 42,9% que se ubica en el nivel alto. Solamente el 4,3% se halla en el nivel bajo.

Esto demuestra que hay un sector considerable de estudiantes que presentan un dominio semántico adecuado en cuanto a sinónimos en contexto.

Tabla 3: Dominio semántico en antónimos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	22	31,4	31,4	31,4
Nivel medio	44	62,9	62,9	94,3
Nivel alto	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

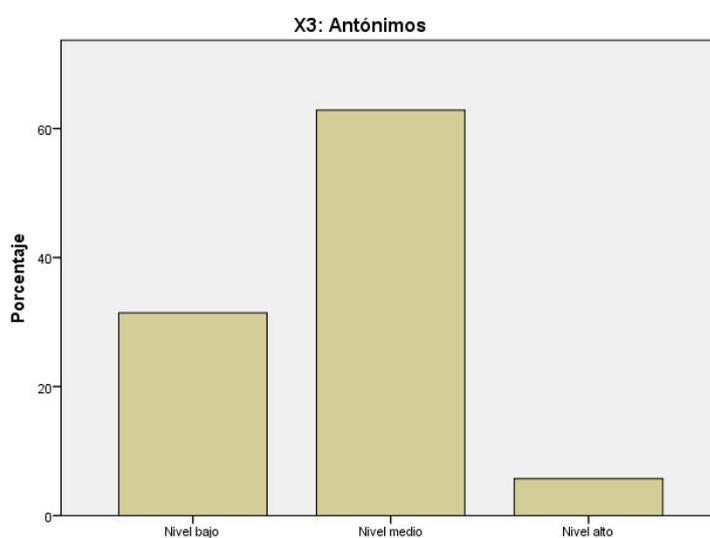


Figura 4: Dominio semántico en antónimos

Los resultados de la investigación demuestran que el 62,9% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio en cuanto al dominio semántico en antónimos. El 31,4% se halla en el nivel bajo y solamente el 5,7% en el nivel alto. Esto demuestra que la tercera parte de los estudiantes no tienen buen dominio semántico en lo que respecta a antónimos.

Tabla 4: Dominio semántico en parónimos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	7,1	7,1	7,1
Nivel medio	19	27,1	27,1	34,3
Nivel alto	46	65,7	65,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

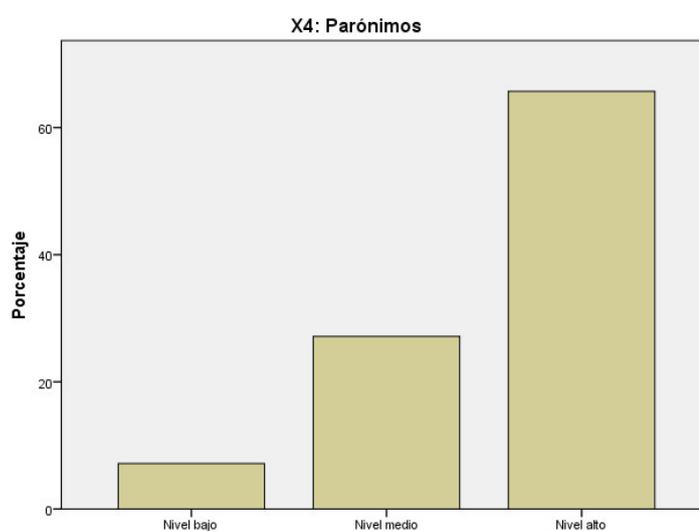


Figura 5: Dominio semántico en parónimos

Los resultados de la investigación reportan que el 65,7% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel alto en el dominio semántico respecto a parónimos. Un 27,1% se halla en el nivel medio y solo el 7,1% en el nivel bajo.

En resumen, la mayoría de estudiantes presenta un buen dominio semántico respecto a parónimos en un conjunto de palabras dadas para ser identificadas.

Tabla 5: Dominio semántico en homónimos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	4,3	4,3	4,3
Nivel medio	17	24,3	24,3	28,6
Nivel alto	50	71,4	71,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

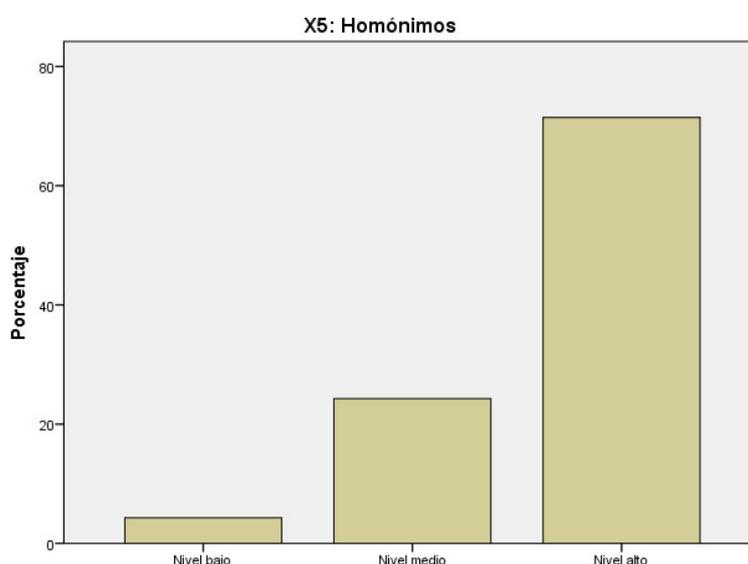


Figura 6: Dominio semántico en homónimos

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 5 dan cuenta a un 71,4% de estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua Y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal que se halla en el nivel alto en el dominio semántico de homónimos, seguido del 24,3% que se ubica en el nivel medio y de solo un 4,3% que se halla en el nivel bajo.

Se demuestra que la mayoría de los universitarios tiene un nivel óptimo de reconocimiento y manejo de palabras homónimas en contextos comunicacionales.

Tabla 6: Dominio semántico en hiperónimos e hipónimos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	53	75,7	75,7	75,7
Nivel medio	15	21,4	21,4	97,1
Nivel alto	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

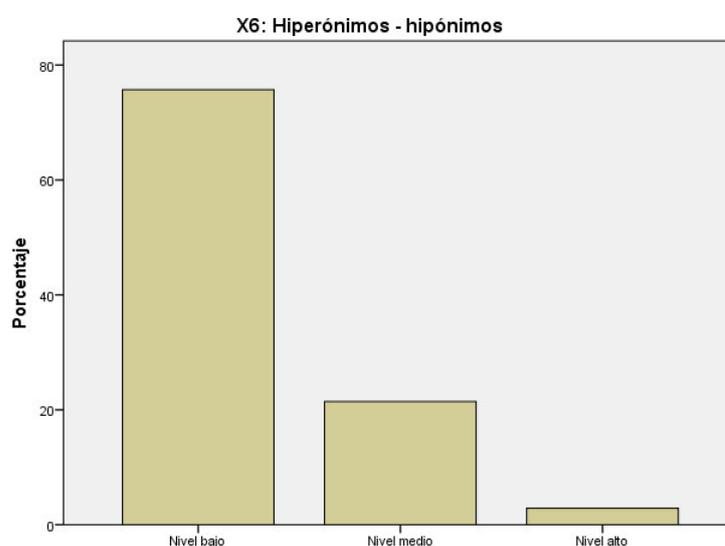


Figura 7: Dominio semántico en hiperónimos e hipónimos

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 75,7% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel bajo en cuanto al dominio semántico respecto a hiperónimos e hipónimos. El 21,4% se halla en el nivel medio y solamente el 2,9% está en el nivel alto.

En resumen, la gran mayoría de los estudiantes no presenta un buen dominio semántico en hiperónimos e hipónimos en contextos comunicacionales.

Tabla 7: Dominio semántico en marcadores textuales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	12	17,1	17,1	17,1
Nivel medio	42	60,0	60,0	77,1
Nivel alto	16	22,9	22,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

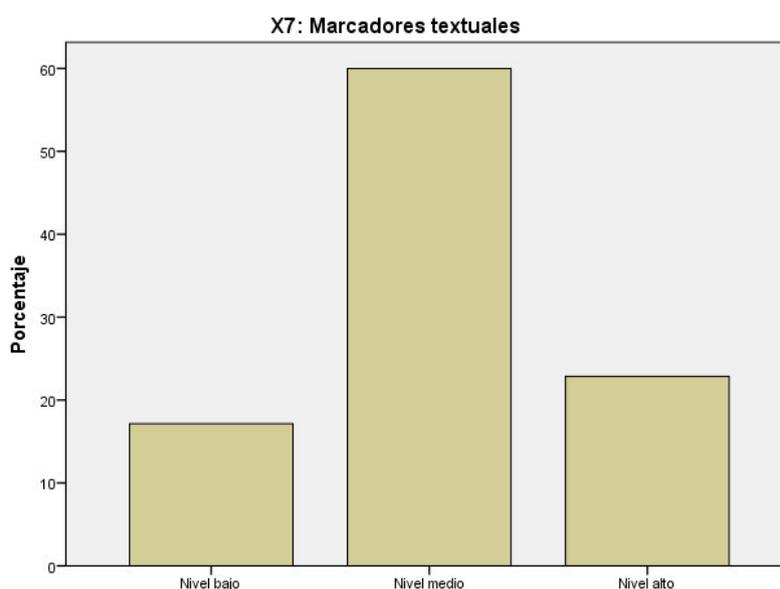


Figura 8: Dominio semántico en marcadores textuales

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 7 dan cuenta que el 60% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio en cuanto al dominio semántico en marcadores textuales. Un 22,9% se halla en el nivel alto y un 17,1% en el nivel bajo.

En consecuencia, la mayoría de los estudiantes universitarios no presenta un dominio semántico óptimo en cuanto a marcadores textuales.

Tabla 8: Dominio semántico en estudiantes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	17	24,3	24,3	24,3
Nivel medio	29	41,4	41,4	65,7
Nivel alto	24	34,3	34,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

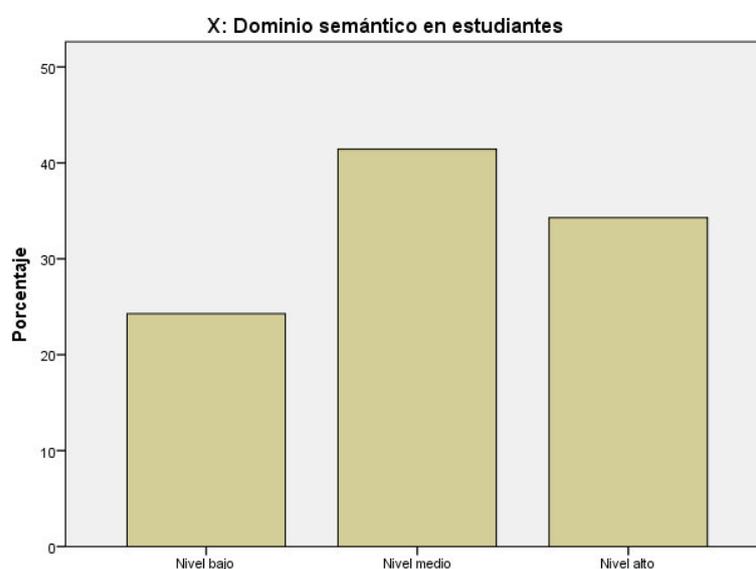


Figura 9: Dominio semántico en estudiantes universitarios

En consecuencia, al analizar los datos globales por la variable dominio semántico en estudiantes, los resultados de la investigación reportan que el 41,4% de los universitarios se ubica en el nivel medio, seguido del 34,3% que se halla en el nivel alto y un 24,3% que está en el nivel bajo.

Esto indica que las dos terceras partes de los estudiantes no presenta, en términos generales, un dominio semántico óptimo en contextos comunicacionales.

4.2 Resultados de la variable: Comprensión lectora en estudiantes

Tabla 9: Comprensión lectora en el nivel Literal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	4	5,7	5,7	5,7
Nivel medio	35	50,0	50,0	55,7
Nivel alto	31	44,3	44,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

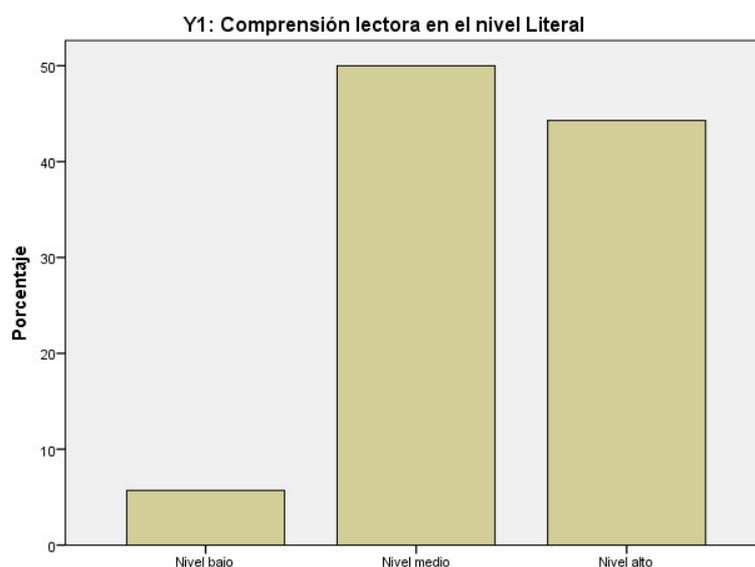


Figura 10: Comprensión lectora en el nivel Literal

En cuanto a los resultados de la primera dimensión de la comprensión lectora: Nivel Literal, el 50% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua Y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio, seguido del 44,3% que se ubica en el nivel alto. Solo un 5,7% se halla en el nivel bajo.

Esto indica que casi la mitad de estudiantes universitarios presenta un buen nivel de comprensión lectora literal de textos académicos de uso frecuente en las aulas.

Tabla 10: Comprensión lectora en el nivel Inferencial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,9	2,9	2,9
Nivel medio	63	90,0	90,0	92,9
Nivel alto	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

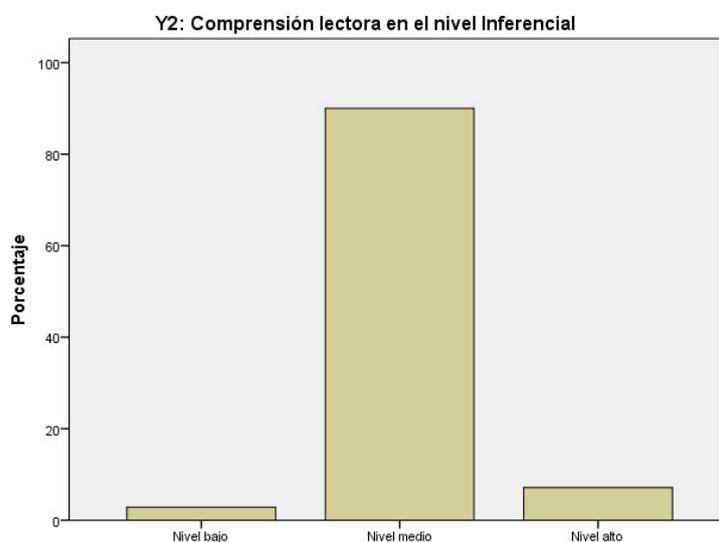


Figura 11: Comprensión lectora en el nivel Inferencial

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 90% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio en cuanto a comprensión lectora inferencial. Solo un 7,1% comprende de manera óptima y el 2,9% no comprende.

Esto indica que la gran mayoría de los estudiantes comprende medianamente textos académicos en un nivel inferencial.

Tabla 11: Comprensión lectora en el nivel Criterial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	7,1	7,1	7,1
Nivel medio	50	71,4	71,4	78,6
Nivel alto	15	21,4	21,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

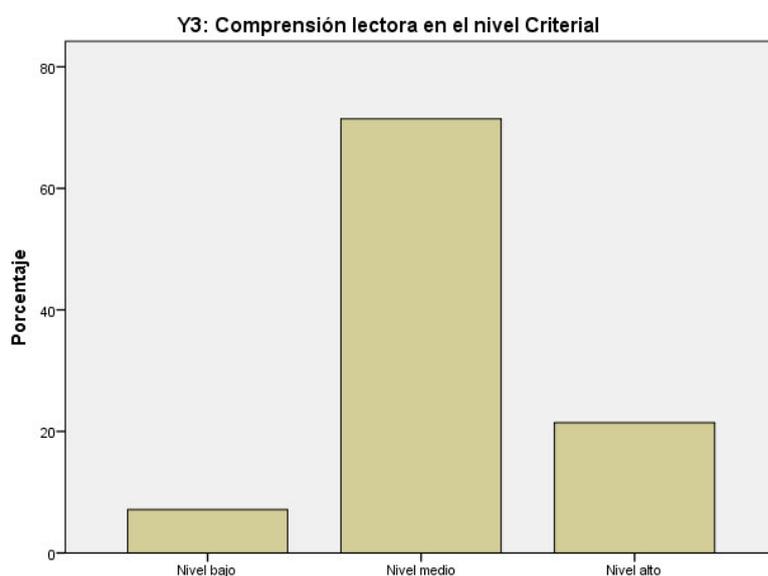


Figura 12: Comprensión lectora en el nivel Criterial

Los resultados de la investigación demuestran que el 71,4% de los estudiantes universitarios se ubica en el nivel medio en comprensión lectora de manera criterial o a través de juicio crítico. El 21,4% de los estudiantes se halla en el nivel alto y solo el 7,1% en el nivel bajo.

En consecuencia, la mayoría de los universitarios de dicha casa de estudios comprende medianamente textos académicos criterialmente.

Tabla 12: Comprensión lectora en estudiantes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	4	5,7	5,7	5,7
Nivel medio	49	70,0	70,0	75,7
Nivel alto	17	24,3	24,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

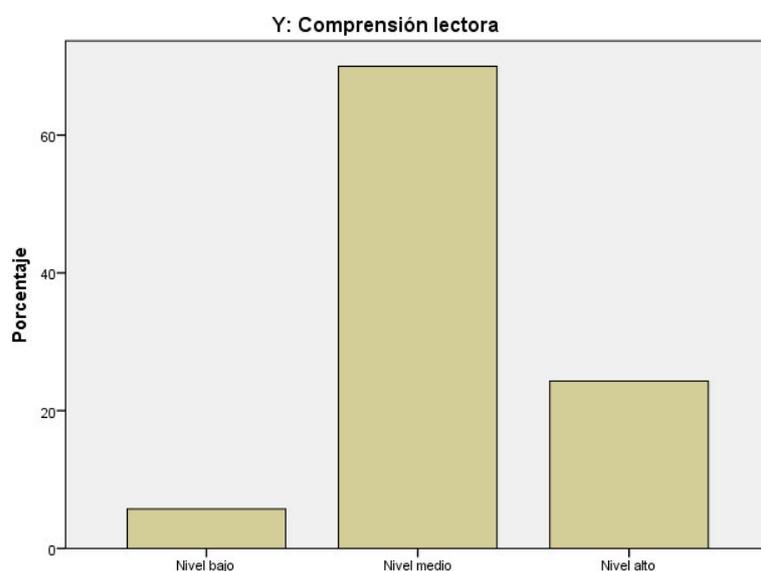


Figura 13: Comprensión lectora en estudiantes universitarios

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 70% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio en comprensión lectora, seguido del 24,3% que comprende en un nivel óptimo y solo el 5,7% en un nivel bajo.

Esto indica que la mayoría de los estudiantes comprende medianamente textos académicos de uso frecuente en las aulas universitarias.

4.2 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación demuestran que el 37,1% de los estudiantes se halla en el nivel bajo en cuanto al dominio semántico en vocabulario de contexto; el 35,7% se ubica en el nivel medio y solo el 27,1% está en el nivel alto. Esto demuestra que la mayoría de estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal presenta un dominio semántico regular en cuanto al vocabulario de contexto (Tabla 1). En la dimensión: Sinónimos en contexto, el 52,9% de los estudiantes universitarios se ubican en el nivel medio, seguido del 42,9% que se ubica en el nivel alto. Solamente el 4,3% se halla en el nivel bajo (Tabla 2). El 62,9% se ubica en el nivel medio en cuanto al dominio semántico en antónimos. El 31,4% se halla en el nivel bajo y solamente el 5,7% en el nivel alto (Tabla 3). El 65,7% se ubica en el nivel alto en el dominio semántico respecto a parónimos. Un 27,1% se halla en el nivel medio y solo el 7,1% en el nivel bajo (Tabla 4). Un 71,4% de estudiantes se halla en el nivel alto en el dominio semántico de homónimos, seguido del 24,3% que se ubica en el nivel medio y de solo un 4,3% que se halla en el nivel bajo (Tabla 5). El 75,7% se ubica en el nivel bajo en cuanto al dominio semántico respecto a hiperónimos e hipónimos. El 21,4% se halla en el nivel medio y solamente el 2,9% está en el nivel alto (Tabla 6). El 60% de los estudiantes se ubica en el nivel medio en cuanto al dominio semántico en marcadores textuales. Un 22,9% se halla en el nivel alto y un 17,1% en el nivel bajo (Tabla 7). Finalmente, según los datos globales de la variable dominio semántico en estudiantes, los resultados de la investigación reportan que el 41,4% de los universitarios se ubica en el nivel medio, seguido del 34,3% que se halla en el nivel alto y un 24,3% que está en el nivel bajo (Tabla 8).

Al respecto, Ramírez (2008) reporta que la gran cantidad de mecanismos de creación léxica empleado por los estudiantes son el reflejo de un lenguaje propio que distingue al joven dentro de unos valores e intereses que lo identifica dentro de una comunidad lingüística definida. Por lo tanto, la gran

cantidad de expresiones, juegos idiomáticos, connotaciones, humor, disfemismos, eufemismos, entre otros, son parte del modus vivendi de esta comunidad de habla y su forma de transmitir su contracultura. Con este estudio se constató cómo operan ciertos rasgos semánticos que hacen de este lenguaje un instrumento donde el joven manifiesta cuáles son sus campos de interés y, sobre todo, cuáles son los recursos que el joven emplea para crear palabras bastante expresivas que lo distinguen de la lengua oficial. Fernández (2002) reporta que las variables y mecanismos que influyen en la resolución de la ambigüedad sintáctica son muy similares a los que actúan en la resolución anafórica. Los procesos sintácticos, temáticos y prosódicos así como la integración parcial de los posibles análisis dentro del modelo de discurso son la parte central del procesamiento del lenguaje. Los resultados obtenidos en los experimentos permiten defender la postura en la que el procesamiento del lenguaje humano basado en un sistema de sus módulos trabajando con representaciones especializadas y con principios especializados. En las dos secciones que siguen definiremos y defenderemos los factores sintácticos y semánticos que explican los parámetros del sistema que se proponen.

De otro lado, en lo referente a los resultados de la primera dimensión de la comprensión lectora: Nivel Literal, el 50% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio, seguido del 44,3% que se ubica en el nivel alto. Solo un 5,7% se halla en el nivel bajo (Tabla 9). El 90% se ubica en el nivel medio en cuanto a comprensión lectora Inferencial. Solo un 7,1% comprende de manera óptima y el 2,9% no comprende (Tabla 10). El 71,4% de los estudiantes universitarios se ubica en el nivel medio en comprensión lectora de manera criterial o a través de juicio crítico. El 21,4% de los estudiantes se halla en el nivel alto y solo el 7,1% en el nivel bajo (Tabla 11). En consecuencia, los resultados de la investigación dan cuenta que el 70% de los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ubica en el nivel medio en comprensión

lectora, seguido del 24,3% que comprende en un nivel óptimo y solo el 5,7% en un nivel bajo (Tabla 12).

Respecto a la comprensión de textos en universitarios, Fuenmayor (2008) reporta que con la aplicación de las estrategias se pudo determinar que para la comprensión de un texto es fundamental conocer el tipo de discurso o elocución. Se pudo comprobar que el módulo actancial permite la posibilidad de reflexión de los estudiantes para que puedan comprender en el discurso el ordenamiento de las ideas, las relaciones entre las estructuras, la coherencia y la cohesión. La metodología lingüística del modelo comunicativo funcional permite que el alumno desarrolle competencias relacionadas con los dominios de la sintaxis y semántica del texto. La baja competencia comunicacional y la inmadurez lingüístico-cognoscitiva explican las dificultades de comprensión de textos que tienen los estudiantes en el nivel educativo en el profesional. Los resultados mostraron que la propuesta de una metodología lingüística bajo un enfoque comunicativo funcional, optimiza los niveles de comprensión de textos expositivos, propios del ámbito académico universitario. Piacente y Tittarelli (2006) reportan dificultades de puntuación; de cohesión y coherencia textual, y distorsiones u omisiones semánticas relativas a la extracción de las partes principales del texto y/o su reemplazo, con inadecuada disponibilidad de recursos léxicos y confusión en el tipo de registro que corresponde a la escritura. Estos resultados, coincidentes con los otros de la misma investigación, de carácter más amplio, informan sobre los problemas de un número importante de alumnos universitarios para interactuar no sólo con textos académicos, sino contextos de carácter general. Albano de Vásquez, Ghio y Hall (2004) demuestran que los ingresantes a la universidad presentan dificultades para diferenciar entre el léxico general cotidiano y términos específicos propios del registro formal y escrito de carácter disciplinar académico. También presentan dificultad para comprender textos que operan como una definición, por ejemplo, los referidos a verbos que denotan operaciones intelectivas tales como definir, explicar, evaluar. Asimismo, se observa falta de entrenamiento para extraer inferencias contextuales a partir de las “pistas” que ofrece el texto; desatención al eje sintagmático como

contexto sintáctico de comprensión de un lexema; escasa utilización del contexto para reducir la polisemia; desatención a las unidades mínimas de sentido que conforman las palabras y que originan su significado léxico, especialmente en el caso de las nominalizaciones deverbales y de los sustantivos abstractos en general; dificultad para comprender las definiciones de diccionario en sí mismas, entendidas como textos breves de alta densidad semántica.

De otro lado, Echavarría & Gastón (2000) encontraron que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos a nivel de la selección y jerarquización de la información relevante (macro estructura) y en la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la estructura del texto (superestructura). Solo el 4,4% de los participantes captó más de seis ideas básicas de ocho que ofrecía el texto, mientras el 46,6% captó menos de dos ideas básicas. El 55,5% no captó en absoluto la superestructura del texto. Por otro lado, los estudiantes objeto de la investigación encuentran dificultad en construir el modelo de situación que requiere la correcta comprensión de un texto, y que implica la relación con los conocimientos previos. La dificultad en la comprensión se da, bien porque se carece de los conocimientos necesarios o porque no se activan los conocimientos relevantes. Ochoa y Aragón (2004) encontraron una relación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios y los niveles de comprensión de artículos científicos tipo ensayo teórico y reporte de investigación, de tal modo que a mayor nivel metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora, y viceversa. Los sujetos fueron clasificados de acuerdo con sus desempeños metacognitivos en los procesos de planificación monitoreo en seis niveles: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado. Martínez (2008) reporta la existencia de una tendencia de bajo nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras y un nivel inferior en comprensión de lectura de los estudiantes que orienta a establecer una posible relación entre el nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión de lectura. Asimismo hay una

relación directa entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras; existe diferencia significativa entre los promedios totales de los estudiantes provenientes de instituciones educativas privadas y públicas. Sin embargo, otros aspectos como la experiencia profesional y la institución de formación docente no se encuentran vinculados con dicha relación. Se demuestra que hay correlación entre el nivel de conocimiento de estrategias lectoras y el nivel de comprensión lectora. Mac Dowal (2009) reporta la existencia de una relación significativa existente las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes. Es decir, los estudiantes que aplican diversas estrategias de aprendizaje obtienen mejores resultados en la comprensión de textos académicos. Esta relación se da con las estrategias de adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información.

4.3 Prueba de hipótesis

4.3.1 Hipótesis general

H_a: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

Correlaciones				
		X: Dominio semántico en estudiantes	Y: Comprensión lectora	
Rho de Spearman	X: Dominio semántico en estudiantes	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	,693**	
	Y: Comprensión lectora	Sig. (bilateral)	,000	
		Coefficiente de correlación	,693**	
	N		70	70
	N		70	70

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación estadísticamente significativa ($r = 0,693$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis general en el sentido siguiente: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

4.3.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

H₁: Existe una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

Correlaciones				
			X: Dominio semántico en estudiantes	Y1: Comprensión lectora en el nivel Literal
Rho de Spearman	X: Dominio semántico en estudiantes	Coeficiente de correlación	1,000	,453**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	70	70
	Y1: Comprensión lectora en el nivel Literal	Coeficiente de correlación	,453**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	70	70

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación media ($r = 0,453$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la primera hipótesis específica en el sentido siguiente: Existe una relación positiva entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013, aunque esta relación es media.

Hipótesis específica 2:

H₂: El dominio semántico se relaciona positiva y significativamente con la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₀: El dominio semántico no se relaciona positiva ni significativamente con la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

Correlaciones			
		X: Dominio semántico en estudiantes	Y2: Comprensión lectora en el nivel Inferencial
Rho de Spearman	X: Dominio semántico en estudiantes	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,276*
		N	70
Spearman	Y2: Comprensión lectora en el nivel Inferencial	Coefficiente de correlación	,276*
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	70

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación débil ($r = 0,276$, donde $p < 0,05$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,05) se acepta la segunda hipótesis específica en el sentido siguiente: El dominio semántico se relaciona positiva, aunque débilmente, con la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

Hipótesis específica 3:

H₃: Existe una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

		Correlaciones		
			X: Dominio semántico en estudiantes	Y3: Comprensión lectora en el nivel Criterial
Rho de Spearman	X: Dominio semántico en estudiantes	Coeficiente de correlación	1,000	,369**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	70	70
	Y3: Comprensión lectora en el nivel Criterial	Coeficiente de correlación	,369**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	70	70

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación débil ($r = 0,369$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la tercera hipótesis específica en el sentido siguiente: Existe una relación positiva aunque débil entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

4.4 Adopción de las decisiones

Los resultados de la investigación respecto a la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal son asumidos por la investigadora.

Estos resultados son reales en el sentido que es producto de la aplicación de dos instrumentos de colecta de datos: uno, referido a determinar el dominio semántico en los estudiantes respecto al vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales. Asimismo, en lo referido a la comprensión lectora, tiene que ver con la comprensión en los niveles Literal, Inferencial y Criterial.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Esto significa que la comprensión lectora que presentan los alumnos mayoritariamente en un nivel medio, está en directa relación con el dominio semántico que presentan medianamente en lo referido a vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimo, parónimo, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales.

SEGUNDA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación media entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión: Nivel Literal, en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Esto indica que la comprensión literal que presentan los estudiantes se relaciona medianamente con el dominio semántico.

TERCERA: Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación débil entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión: Nivel Inferencial, en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Esto significa que la comprensión inferencial de textos académicos que presentan los estudiantes se relaciona débilmente con el dominio semántico.

CUARTA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación baja entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión: Nivel Criterial, en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Esto indica que la comprensión criterial o de juicio crítico que presentan los estudiantes se relaciona en un nivel bajo con el dominio semántico.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a las autoridades de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, a promover investigaciones referidas a diagnosticar el estatus de los estudiantes respecto a su dominio semántico con relación a la comprensión lectora de textos académicos o científicos a fin de fomentar una cultura de estudio profundo, constante y técnico de alto nivel universitario para una adecuada formación profesional de los futuros docentes del país.

SEGUNDA: Se recomienda a los docentes en general, especialmente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal a incidir en la mejora de la comprensión lectora en el nivel Literal en todos los estudiantes y en las diversas especialidades, con el entendido que la comprensión lectora es una herramienta que forma parte de la formación profesional de los estudiantes universitarios.

TERCERA: Se recomienda a las autoridades universitarias y a los propios estudiantes a mejorar la comprensión lectora en lo referido al nivel Inferencial debido a que supone un aspecto importante y necesario que contribuye a la formación profesional de los estudiantes universitarios de dicha casa de estudios.

CUARTA: Los estudiantes en general, especialmente de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal deben mejorar su comprensión de textos en el nivel Criterial, porque se ha demostrado que hay deficiencia en la comprensión en el nivel crítico o de juicio crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano de Vásquez, H.; Ghio, A. y Hall, B. (2004). *Conocimiento léxico y desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, C. (2003). *Los procesos metacognitivos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 de: www.buenastareas.com.
- Alarcos Llorach, E. (2001). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Arakaki Heshiki, M. (2004). *Estrategias de Lectura para el estudio y comprensión de textos universitarios de primer año*. (Tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Birgin, A. (2001). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*, en: Gentili, P. y Frigotto, G. A ciudadanía negada. Políticas de exclusão na educacao e no trábalo, Sao Paulo: CLACSO Cortez Editora.
- Bojacá, S. (2004). ¿Cómo podemos orientar la comprensión lectora en clase? *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía*, 7: 31-34.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En: R. J. Spiro, B. C. Bruce & F. Brewer (Eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bülher, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Bunge, M. (2002). *Ser, saber y hacer*. México: Paidós.

Campanario, J. M. & Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de alumnos de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18 2: 161-169.

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Argentina: VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 2,3 y 4 de mayo de 2003.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. *Espezialitateko Hizkerak eta Terminologia III*, 9-24. Argitalpenzerbitzua.

Castillo, E. y Gómez, H. (2005). *Estrategias superestructurales o esquemáticas*. En: L.C. de Severino (Coord): *Leo pero no comprendo*. Córdoba: Comunicarte.

Colomina, M. (2004). *Crece entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria*. España: Editorial Praxis.

Echavarría, M. & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasco, 010: 1-16.

Elena, P. (2006). Tipología textual y secuencial para la traducción”, *Estudios Filológicos Alemanes* 10: 11-32.

- Escalante, M.E. (2009). *La comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes de pre grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Faber, P. y Jiménez, C. (2004). *Traducción, lenguaje y cognición*. Granada: Comares.
- Fernández Solera, S. (2002). *Factores sintácticos y semánticos en el procesamiento del lenguaje*. (Tesis doctoral). Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En: L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Franco, A. (2007). *Gramática Comunicativa (producción y comprensión textual). Teoría y análisis*. Maracaibo: Ediciones del ViceRectorado Académico. Universidad del Zulia.
- Frege, G. (1892), "Ueber Sinn und Bedeutung", in I. Angelelli & G. Olms (eds.), *Gottlob Frege – Kleine Schriften*, Hildesheim: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1967. En euskara, Zentzu eta erreferentziak, in K. Korta (ed.) (in prep.), *Hizkuntzaren Filosofiako Irakurgaiak*. Leioa: UPVEHU.)
- Fuenmayor, G. (2008). *Metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista Laurus*, vol. 14, nº 27, mayo-agosto, pp. 262-280.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica*, 5: 87-117.

- Giasson, J. (1990). La métacognition et la compréhension en lecture. *Métacognition et éducation* (pp. 211-224).
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Murguía, D.L.
- Gómez, L. (2000). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Redalyc*, vol. 38, nº 3-4.
- González-Pumariega, S.; Núñez Pérez, J.C. y GarcíaRodríguez, M.S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora, en J. A. González-Pienda et al. (eds.) *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 117-140.
- Hargraeves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher Hernández Sampieri, M., Fernández.
- Jackendoff, R. (2002), *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Ludicium.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie Cognitive*. Bélgica: De Boeck Université.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (Compilador) (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Volumen 1. Barcelona – España: Editorial Magisterio.

Mac Dowall Reynoso, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Macías, A., Castro, J. & Maturano, C. (1999). Estudios de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3): 431-440.

Macnamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos* 37: 19-30.

Martínez, T. (2008). *Comprensión de lectura y estrategias lectoras en docentes egresados de Institutos Pedagógicos*. Tesis para obtener el grado de Magister en Docencia en el Nivel Superior. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Martínez Mut, B.; Fernández March, A.; Gros, B. y Romana Blay, T. (2005). *El cambio de cultura docente en la universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ponencia presentada al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.

Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2006). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. Recuperado el 7 de febrero de: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile>

Mayor, J. (1994). La conducta lingüística. *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*. Vol. 2. Madrid: UNED.

- Mazzoni, G. (1999). Métaconnaissances et processus de contrôle. En: *Métacognition et éducation* (pp. 31-60). Berne: Peter Lang.
- Menacho López, J.C. (2010). *Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. España: Editorial Prentice Hall.
- Meza de Bernet, I. (2002). Efectos del entrenamiento en la estructura del texto sobre la comprensión de la lectura de textos expositivos por parte de estudiantes universitarios. Venezuela: *Revista Anales*, vol. 4, nº 2, pp. 83-99.
- Muñoz Gutiérrez, C. (2006). Semántica cognitiva: Modelos cognitivos y espacios mentales. *Revista de Filosofía a Parte Rei*, nº 43, pp. 1-28.
- Newell, a. (1980). *Physical Symbol Systems*. *Cognitive Science* 4, pp. 135-183.
- Niño, V. (1998). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje*. Fundamentos y práctica. Santa Fe de Bogotá.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2004). *Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos*. Recuperado el 28 de abril del 2013 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Otero Gutiérrez, J. C. (2006). *Comprender y representar un texto en la memoria*. Extraído el 29 de abril del 2013 de: <http://www.monografias.com/trabajos14/comprender-texto/comprender-texto.shtml>

- Parodi, G. (2001). *Material del Seminario Análisis del discurso la comprensión y la producción lingüística. Algunos resultados empíricos*. Dictado en el XX Encuentro de Docentes en Investigadores de la Lingüística (ENDIL). Barquisimeto(Venezuela).
- Parodi, G. (2000). *Relaciones entre la lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Santiago de Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. España: Editorial Horsosri.
- Peronard, M., et al. (2001). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). *Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual*. (Tesis de maestría). Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Ramírez Vásquez, N.M. (2008). *Aspectos semánticos en la jerga estudiantil universitaria, sede de Guanacaste*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica: *Revista Artes y Letras*, XXXIII (2): 177-184.
- Rincón, G. et al. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.
- Rioseco, R. y Zilliani, M. (2000). *Pensamos y Aprendemos Lenguaje y Comunicación*. Chile: Editorial Andrés Bello.

- Rojas, Y. (2000). *Nivel de comprensión lectora relacionado con el aprendizaje académico de estudiantes*. (Tesis de maestría). Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- Rumelhart, D. E. (1981). "Schemata: The building blocks of cognition". En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: IRA.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBE.
- Sánchez, E. (2001). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en el texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: M.I.E. GRAO.
- Solé, I. (2001). *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona, España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Taylor, Kenneth A. (1995), "Meaning, reference, and cognitive significance". *Mind and Language* 10, 129-180.
- Tijero, L. y Cantero, F. (2002). *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1993). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vygotski. L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori

ANEXOS

Anexo N°1

Instrumento para medir el dominio semántico



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO PARA MEDIR EL DOMINIO SEMÁNTICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Finalidad

El instrumento tiene por finalidad medir el dominio semántico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en los niveles Literal e Inferencial. Estimados estudiantes, se les pide su colaboración al responder de este instrumento.

INSTRUCCIONES

El instrumento está dividido en los siguientes campos del dominio semántico: Vocabulario, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos, marcadores textuales (cohesión). Cada parte presenta alternativas para ser marcadas o identificadas.

DOMINIO SEMÁNTICO

VOCABULARIO

Coloca en el paréntesis el número de la palabra, que aparece al lado derecho, según corresponda.

1. Le entabló una _____ por difamación y calumnia. ()
2. En mi vecindario hubo un _____ de incendio. ()
3. Le tiene _____ a su vecina por ser tan chismosa. ()
4. Los chicos _____ trastornan la disciplina del aula. ()
5. Inesperadamente la novela tuvo un _____ triste. ()
6. Al sentirse _____ por sus colegas, se retiró del lugar. ()
7. En una _____ callejera le rompieron la nariz. ()
8. Decir "mi tía es soltera porque no se casó" es una _____. ()
9. Sus dulces palabras obraron como un _____ para su dolor. ()
10. Trató de ganar su simpatía con palabras _____. ()
11. Los amotinados serán juzgados por un tribunal _____. ()
12. Los maratonistas llegaban _____ a la meta. ()
13. El mundo quedó _____ ante aquel terrible atentado. ()
14. Por contratar parientes, el ministro fue acusado de _____. ()
15. Es difícil congeniar con una persona de carácter _____. ()
16. Dado el escaso tiempo, preparó un informe _____. ()
17. La papa es un tubérculo _____ del Perú ()
18. ¿Qué se puede _____ de la frase "Pienso, luego existo"? ()
19. _____ contra él una conspiración diabólica. ()
20. Espartaco encabezó una rebelión contra el _____ romano. ()

1. sucinto
2. atónito
3. conato
4. redundancia
5. exánime
6. urdir
7. querella
8. castrense
9. díscolo
10. inferir
11. nepotismo
12. epílogo
13. yugo
14. reyerta
15. ojeriza
16. lenitivo
17. adusto
18. vejado
19. melifluas
20. oriundo

SINÓNIMOS EN CONTEXTO

Marca la alternativa que contenga el sinónimo más adecuado de la palabra en negrita

21 Vivían en la **inopia** y olvidados por todos.

- a) Periferia
- b) Ficción
- c) Incógnita
- d) Clandestinidad
- e) Indigencia

22. Hizo algunas observaciones **fútiles** a nuestro proyecto.

- a) Inadecuadas
- b) Triviales
- c) Discordantes
- d) Torpes
- e) Ínfimas

23 Ese juez era **inexorable** en sus sentencias.

- a) Justo

- b) Impredecible
- c) Implacable
- d) Honorable
- e) Reflexivo

24. ¿Hasta cuándo sufriremos los **luctuosos** días de las guerras?

- a) Ominosos
- b) Aberrantes
- c) Funestos
- d) Inconscientes
- e) Violentos

25. No lo **amilanaron** tus amenazas.

- a) Deshonrar
- b) Destruir
- c) Intimidar
- d) Incomodar
- e) Disuadir

ANTÓNIMOS

Marca el antónimo adecuado

26. Acopiar

- a) Difundir
- b) Dispersar
- c) Aminorar
- d) Desplegar
- e) Reclutar

27. Misántropo

- a) Sociable
- b) Civilizado
- c) Cultivado
- d) Educado
- e) Refinado

28. Enteco

- a) Gordo
- b) Cabal
- c) Excelso
- d) Saludable
- e) Fuerte

29. Escarnio

- a) Mezquindad
- b) Mofa
- c) Afrenta

- d) Alabanza
- e) Escrúpulo

30. Regodearse

- a) Fastidiarse
- b) Retorcerse
- c) Molestarse
- d) Retocarse
- e) Lamentarse

PARÓNIMOS

Presta atención a los siguientes pares de parónimos y, luego completa las oraciones con el término apropiado

31. expeditivo-expedito

- a) Se mostró _____ en los tiros al arco.
- b) La ley ya está _____ para su promulgación.

32. inicuo-inocuo

- a) No soportó su trato _____ .
- b) ¿Existen insectos _____ a las plantas?

33. Infligir-infringir

- a) Le _____ una derrota en las elecciones.
- b) Mi primo _____ las reglas de tránsito.

34. Eminente-inminente

- a) Se preparó ante su _____ llegada.
- b) La conferencia será dictada por _____ sicólogo.

35. Espía- expía

- c) Descubrieron a un _____ encubierto.
- d) Aunque _____ sus culpas, los daños están hechos.

.....

HOMÓNIMOS

Presta atención a los siguientes pares de homónimos y, luego completa las oraciones con el término apropiado

36. sima-cima

- a) Llegaron a la _____ de la montaña
- b) El objeto cayó en una profunda_____.

37. bacilo-vacilo

- a) No _____ mucho en darle la noticia
- b) El _____ de Koch causa tuberculosis

38. reciente-resiente

- a) Si no lo saludamos se _____
- b) Llegó un recibo con fecha _____

39. encausar-encauzar

- a) Lo llevarán a _____ por sus crímenes
- b) El reformatorio lo _____ por el buen camino.

40. combino-convino

- a) El empresario _____ en aumentar su inversión.
- b) _____ bien mis estudios y la diversión.

HIPERÓNIMOS E HIPÓNIMOS

Señala la opción en la que el primer término incluye conceptualmente al segundo y este al tercero.

- 41. a) Calzado-zapato-taco
- b) Inundación-aluvión
- c) Mueble-sofá- silla
- d) Mal- enfermedad- gripe
- e) Espectro-color-azul

- 42. a) Fruto-flor-pistillo
- b) Camisa-cuello-corbata
- c) Mano-índice- meñique
- d) Estación- invierno- lluvia

e) Polígono-triángulo-isósceles

- 43. a) Rebaño-oveja-cordero
- b) Vehículo-camión-carga
- c) Insecto-abeja-zángano
- d) Mar-agua-pezu
- e) Delincuente-homicida-ladron

- 44. a) Planta-árbol-bonsái
- b) Biblioteca-estante-libro
- c) Gema-diamante-rubí
- d) Pedigrí-perro-bóxer
- e) Adulto-adolescente-niño

- 45. a) Alimentación-dieta-vitamina
- b) Árbol-roble-tronco
- c) Comestible-golosina-caramelo
- d) Actor-imitador-cómico
- e) Mirar-ver-atisbar

MARCADORES TEXTUALES (COHESIÓN)

Elige la alternativa más adecuada para completar el sentido de la oración.

46. Era un juez muy prudente,.....escuchaba siempre con mucho cuidado _____ a _____ las partes,.....acusaciones por demás airadas.....los alegatos más fríos y calculadores.

- a) aunque-de las- hasta
- b) pues-desde las -hasta
- c) puesto que-desde las- por
- d) ya que-por-hasta
- e) si-a través-hacia

47. Ahora están calladas;.....ayer cuchicheaban.....hacían bromas sobre el ahora difunto.
- a) pesar de que - incluso.
 - b) por el contrario -o.
 - c) mientras - y
 - d) pero - y aún más.
 - e) pues - o hasta.
48.la más mínima dificultad te detienes y no puedes continuar,..... no basta que alces tu voz entre los demás..... que termines siempre de forma consecuente.
- a) delante - pero - más bien.
 - b) delante - ya que - con tal que.
 - c) ante - por ello - sino.
 - d) entre - por eso - aunque.
 - e) frente a - sin embargo - sino
49. haber superado muchas marcas, el atleta perdió el premiose comprobó,,que había estado dopado.
- a) pese de - ya que - entonces.
 - b) no obstante - tanto que - luego.
 - c) a pesar de - en vista de que - después.
 - d) ni por - pues - mucho después.
 - e) no obstante - por lo tanto - de.
50. Grecia es un país de cielo hermosísimo,.....de suelo poco fértil,..... lo montes áridos ocupan la mayor parte de su territorio.
- a) y - por ello.
 - b) aunque - pues que.
 - c) si bien - por eso.
 - d) no - pues.
 - e) pero - en consecuencia.

MATRIZ DE INSTRUMENTO DE DOMINIO SEMÁNTICO

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Dominio de Semántica	Vocabulario en contexto	Sustantivos, adjetivos y verbos	1 al 20
	Sinónimos en contexto	Sustantivos, adjetivos y verbos	21 al 25
	Antónimos	Sustantivos adjetivos y verbos	26 al 30
	Parónimos	Sustantivos, adjetivos y verbos	31 al 35
	Homónimos	Sustantivos, verbos y adverbios	36 al 40
	Hiperónimos-hipónimos	Sustantivos y verbos	41 al 45
	Marcadores textuales	Conjunciones y palabras de enlace	46 al 50

Anexo N°2
Instrumento para medir la comprensión lectora



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN
MARCOS**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**INSTRUMENTO PARA MEDIR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Finalidad

El instrumento tiene por finalidad medir los niveles de comprensión de textos en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en los niveles Literal e Inferencial. Estimados estudiantes, se les pide su colaboración al responder de este instrumento.

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene 10 fragmentos de lecturas seguidos cada uno de ellos, de 3 a 6 preguntas. Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen el texto.

FRAGMENTO 1

Los árboles de la goma son encontradas en Sur América, en Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida.

Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de

- a) minas
- b) árboles
- c) arcilla
- d) minerales

2. El ácido usado en la producción de la goma es

- a) nítrico
- b) acético
- c) clorhídrico
- d) sulfúrico

3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuestas, coloque el número "1" en la línea de la derecha de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente.

- a) Países
- b) Localización del árbol de la goma
- c) Recogiendo la goma
- d) Extracción de látex
- e) Transformación del látex
- f) Vaciando en vasijas

4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) Recogiendo el látex
- b) Mezclando el látex con agua
- c) Coagulación del látex
- d) Extracción del látex

FRAGMENTO 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el teléfono estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aun los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo, este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es

- a) Complicado
- b) Antiguo
- c) Radical
- d) Intrincado

6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención significaba

- a) La aplicación de principios
- b) Poner a prueba una hipótesis
- c) Llevar a la práctica la idea
- d) Realizar experiencias

7. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) La demostración práctica del telégrafo
- b) La aplicación del uso del telégrafo
- c) Los efectos del telégrafo
- d) Los esfuerzos del inventor

8. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:

- a) Los efectos del telégrafo
- b) El telégrafo
- c) El perfeccionamiento del telégrafo
- d) La telegrafía sin hilos

9. ¿Qué característica crees que definiría mejor a Morse?

- a) paciente
- b) perseverante
- c) desafortunado
- d) hábil

10. ¿Consideras que el telégrafo es un invento útil?

- a) No, porque ha sido totalmente reemplazado por la internet
- b) Sí, ya que en su momento cumplió un papel fundamental
- c) Sí, porque funciona hasta la actualidad.
- d) No, porque es muy lento

FRAGMENTO 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaban mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. Allí junto, tal vez casi rozándose estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo no los veía ni los sentía. Era como si no existieran.

Tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno Ahuanari-autóctono de la región, sin historia y sin anhelos representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El Matero – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea.

Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentando, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último –Sangama- pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu.

Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado al parecer a la postre.

11. En relación con el medio, Ahuanari representaba un
 - a) Personaje común
 - b) Integrante de la región
 - c) Foráneo del lugar
 - d) Nativo de la región

12. El en fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas
 - a) Similares
 - b) Diferentes
 - c) Análogas
 - d) Coetáneas

13. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento
 - a) La visión de un selvático
 - b) La caracterización de tres personajes en la selva
 - c) La concepción del mundo en la selva
 - d) La selva y su historia

14. Sangama es un personaje proveniente de
 - a) Grupos civilizados
 - b) Generaciones sin historia
 - c) Un pasado glorioso
 - d) Una historia sin renombre

FRAGMENTO 4

Hacia el final del siglo XVII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y el océano, y en los gases simples de la atmósfera, estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase, se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas, a la segunda el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

15. El primer grupo de sustancias se refiere a
- Cuerpos gaseosos
 - Minerales
 - Sales marinas
 - Gases simples
16. Este fragmento versa sobre
- Transformación de las sustancias de la naturaleza.
 - Fuentes químicas
 - Sustancias de los seres vivos
 - Clasificación de los cuerpos de la naturaleza
17. Señale Ud. la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.
- No dependen de la naturaleza viviente
 - Son relativamente fuertes
 - No sufren transformaciones
 - Son sustancias combustibles

FRAGMENTO 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer.

Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenos), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco; por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto en el humo del tabaco sustancias que en ciertas condiciones, han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos), pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento de la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad

18. Un carcinógeno se refiere a:
- Mutaciones de las células
 - Sustancias químicas que producen cáncer.
 - Cáncer artificial
 - Cáncer
19. Según el autor, existe
- Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
 - Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
 - Relación entre el efecto de las radiaciones químicas.
 - Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.
20. Se presupone que el tabaco es un carcinógeno potencial porque
- Existen pruebas experimentales con seres humanos.
 - Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
 - Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.
 - Las radiaciones afectan al organismo.
21. A través de la lectura se puede deducir
- La combustión incompleta del carbón produce cáncer.
 - La tecnología moderna aumenta peligros químicos en relación al cáncer.

- c) En la atmósfera se encuentra elementos carcinógenos.
- d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer.

22. ¿Por qué crees que es importante dejar de fumar?

- a) porque es un hábito que perjudica a los demás
- b) porque tiene carcinógenos
- c) porque en animales se ha demostrado que perjudica la salud
- d) porque puede producir cáncer en los seres humanos

FRAGMENTO 6

Señalaremos en primer lugar - con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos – que difícilmente puede hablarse de la cultura Peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en la costeña, la indignidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos, contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros provincianos y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

23 El tema expuesto se ubicaría dentro de

- a) Literatura.
- b) Economía.
- c) Ecología.
- d) Ciencias sociales.

24. Para el autor, la cultura peruana significa

- a) Subculturas de limitada expresión.
- b) Multiplicidad de culturas separadas.
- c) Uniformidad cultural de los grupos humanos.
- d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

25. La polarización de la colectividad nacional se refiere a

- a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
- b) Sectores diferenciados de trabajadores.
- c) Grupos humanos contrastados.
- d) Carácter dual de la colectividad nacional.

26. La idea central del texto versa sobre

- a) Pluralismo cultural del Perú
- b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
- c) La singularidad de la cultura peruana.
- d) El dualismo de la cultura peruana.

27. ¿Será importante tener en cuenta que en nuestro país existe una multiplicidad de culturas?

- a) sí porque de esta manera podremos entendernos mejor como país
- b) sí, porque no podemos hablar de cultura peruana
- c) sí, porque hay muchas comunidades quechua-hablantes.
- d) no, porque de todas formas somos un solo país.

28. ¿Qué opinas sobre la multiplicidad de culturas que hay en el país?

- a) Es una ventaja ya que nos diferenciamos de otros países
- b) Que es una desventaja porque no tenemos unión
- c) Que es una característica de nuestro país y debemos asumirla
- d) Que hay que pensar en ello

FRAGMENTO 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas distintas. En términos muy generales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra, es superior a millares. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogadas, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas

29 El estudio de las especies ha sido realizado por

- a) Biólogos y antropólogos.
- b) Paleontólogos y naturistas.
- c) Naturalistas y geólogos.
- d) Antropólogos y paleontólogos.

30. Una conclusión adecuada sería

- a) Todas las especies han sido clasificadas.
- b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas.
- c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
- d) Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.

31. escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento

- a) Investigaciones científicas.
- b) Formación de las especies.
- c) Número de seres vivos en el planeta.
- d) Evolución de las especies.

FRAGMENTO 8

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se inserta profundamente. Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. En cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se

independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol con múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles

32. El renaco es una planta que crece especialmente en
- a) Tierra fértil.
 - b) En las inmediaciones de la selva.
 - c) A las orillas de un río.
 - d) En lugares pantanosos.
33. El fragmento versa sobre
- a) La caracterización de la selva.
 - b) La vegetación de los bosques.
 - c) La descripción de una planta.
 - d) El crecimiento de las plantas.
34. El renaco es una planta, cuya propiedad es
- a) Destructiva.
 - b) Medicinal.
 - c) Decorativa.
 - d) Productiva.
35. La descripción de la planta se ha realizado en forma
- a) Geográfica.
 - b) Histórica.
 - c) Científica.
 - d) Literaria.

FRAGMENTO 9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, - que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía aunque en irreparable y progresiva disolución-, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela.

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero, y de la casta o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, la conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

36. Según el autor, en la América Latina subsiste
- a) El predominio de la aristocracia colonial.
 - b) La oligarquía de las castas.
 - c) Privilegio de la clase dominante.
 - d) Las influencias extranjeras.
37. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta
- a) Privilegiada
 - b) Burocratizada
 - c) Capacitada

d) Seleccionada

38. En su opinión cual sería el mejor título para el fragmento.
- a) La educación superior en América Latina.
 - b) La enseñanza académica en las universidades en América.
 - c) La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina.
 - d) La calidad de la educación superior en América Latina.
39. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba
- a) La política administrativa del gobierno.
 - b) El tipo de instrucción pública.
 - c) El régimen político y económico.
 - d) El régimen económico.
40. ¿Por qué crees que el radio de instrucción de las universidades llegaba sobre todo a las clases dominantes?
- a) Porque es en ese nivel donde realmente se necesita profesionales.
 - b) Porque las clases pobres se interesan poco en el estudio
 - c) Porque a las oligarquías dominantes les convenía esta situación.
 - d) Porque tenían poca originalidad para ampliar sus estudiantes
41. ¿Te parece importante que las universidades se liberen de la tutela de la oligarquía?
- a) No, porque esta clase es la que sustenta económicamente la educación
 - b) Sí, porque de esta manera la instrucción pública llegaría a las clases pobres.
 - c) No, porque igualmente la enseñanza sigue siendo un privilegio de los que tienen dinero
 - d) Sí, porque la oligarquía carece de impulso creador.

FRAGMENTO 10

El problema agrario se presenta ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo-burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de su régimen de latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que durante un siglo de república la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

42. No existía una verdadera clase burguesa porque:
- a) Los burgueses seguían siendo terratenientes.
 - b) Sus ideas eran liberales.
 - c) No eran latifundistas.
 - d) Eran capitalistas.

43. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba
- Desarrollar la economía capitalista.
 - Fortalecer la gran propiedad agraria.
 - Afectar el desarrollo de las comunidades.
 - Suprimir el régimen latifundista.
44. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de
- Eliminación de la base capitalista.
 - Mantenimiento del feudalismo.
 - Eliminación de la propiedad privada.
 - Mantenimiento del régimen capitalista.
45. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es
- Capitalista.
 - Lliberal.
 - Demo-burguesa.
 - Comunista
46. ¿Por qué crees que la desamortización de la propiedad agraria no produjo un efecto positivo en la comunidad?
- Porque la comunidad no estaba preparada para asumir nuevas responsabilidades
 - Porque la clase latifundista estaba disfrazada
 - Porque no había una verdadera burguesía que defendiera a la comunidad.
 - Porque la comunidad fue mediocre y no asumió su responsabilidad
47. ¿Por qué la clase feudal habrá tenido que camuflarse para conservar su poder?
- Porque cae mal a la nación
 - Porque en realidad lo que el pueblo quiere es que lo guíe una clase que se identifique con él.
 - Porque en estos cien años ha defraudado al país.
 - Porque la clase burguesa ha pactado con la antigua clase feudal.

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

NOMBRE Y
 APELLIDOS.....
 EDAD.....FECHA DE
 NACIMIENTO.....
 UNIVERSIDAD.....
 ESPECIALIDAD.....
 CICLO..... FECHA..... INICIO.....
 TERMINO.....
 PUNTAJE.....
 RANGO.....

=====

===

FRAG N° 1

1. a b c d
2. a b c d
3. a) Países
- b) Localización del árbol de la goma.
- c) Recogiendo la goma.
- d) Extracción de látex.
- e) Transformación del látex.
- f) Vaciado en vasijas
4. a) Recogiendo el látex
- b) Mezclando el látex con agua
- c) Coagulación del látex
- d) Extracción del látex

FRAG N° 2

5. a b c d
6. a b c d
7. a) La demostración práctica del telégrafo.....
- b) La ampliación del uso del telégrafo
- c) Los efectos del telégrafo

- d) Los esfuerzos del inventor
8. a b c d
- 9 a b c d
- 10 a b c d

FRAG N° 3

11. a b c d
12. a b c d
13. a b c d
14. a b c d

FRAG N° 4

15. a b c d
16. a b c d
17. a b c d

FRAG N° 5

18. a b c d
19. a b c d

20. a b c d
21. a b c d
22. a b c d

FRAG N°6

23. a b c d
24. a b c d
25. a b c d
26. a b c d
27. a b c d
28. a b c d

FRAG N°7

29. a b c d
30. a b c d
31. a b c d

FRAG N° 8

32. a b c d
33. a b c d
34. a b c d
35. a b c d

FRAG N° 9

36. a b c d
37. a b c d
38. a b c d
39. a b c d
40. a b c d
41. a b c d

FRAG N° 10

42. a b c d
43. a b c d
44. a b c d
45. a b c d
46. a b c d
47. a b c d

MATRIZ DE INSTRUMENTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión lectora	Nivel Literal	Información de hechos	1,2,15,29,32,34
		Definición de significados	5,18
	Nivel Inferencial	Identificación de la idea central del texto	16,26,33
		Interpretación de Hechos (identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes)	4,6,7,11,12,14,17,19,20,24,25,36,37,43
		Inferencia sobre el autor (punto de vista del autor)	44,45
		Inferencia sobre el contenido del fragmento (extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones)	21,23,30,35,39,42
		Rotular (dar un título a un texto)	3,8,13,31,38
	Nivel Criterial	Valoración de los hechos presentados en los textos	9,10,22,27,28,40,41,46,47

ANEXO N° 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del Informante : Yrma Pazo
- 1.2 Cargo e Institución donde labora :
- 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Test de comprensión lectora
- 1.4 Autor del instrumento : Violeta Tapia y Maritza Silva

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																				✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																				✓
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la comprensión de textos																				✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																		✓		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																				✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar a la comprensión de textos																				✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																				✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																				✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																				✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

93

Lima, 13 de marzo del 2013


Firma del experto informante

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del Informante : Paz, Y. Rosa
 1.2 Cargo e Institución donde labora :
 1.3 Nombre del Instrumento sujeto a validación : Test de dominio semántico
 1.4 Autor del Instrumento : Lic. Karina C. Núñez Montalván

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				EXCELENTE				
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100				
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																				✓	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																				✓	
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto al dominio semántico en universitarios																					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																				✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el dominio semántico en universitarios																					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																					✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

92

Lima, 13 de marzo del 2013


 Firma del experto informante

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del informante : Fuza Perini Miguel
 1.2 Cargo e institución donde labora : UNMSM
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Test de dominio semántico
 1.4 Autor del instrumento : Lic. Karina C. Núñez Montalván

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				EXCELENTE			
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																				✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																				✓
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto al dominio semántico en universitarios																			✓	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																				✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																				✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el dominio semántico en universitarios																			✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																				✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																				✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																				✓

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

92

Lima, 15 de Agosto del 2014

Firma del experto informante

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del informante : José María Mujica
 1.2 Cargo e institución donde labora : UNMSM
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Test de comprensión lectora
 1.4 Autor del instrumento : Violeta Tapia y Maritza Silva

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				EXCELENTE			
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																			✓	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																			✓	
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la comprensión lectora																			✓	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																			✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																				✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar a la comprensión de textos																			✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			✓	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																			✓	✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																			✓	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90

Lima, 15 de enero del 2014

Firma del experto informante

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del informante : Mg. Rubi Elvira Huamán Durand
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Test de dominio semántico
 1.4 Autor del instrumento : Lic. Karina C. Núñez Montalván

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				EXCELENTE				
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100				
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																				✓	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																				✓	
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto al dominio semántico en universitarios																				✓	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																				✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																				✓	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el dominio semántico en universitarios																				✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																				✓	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																				✓	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																				✓	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

88



Firma del experto informante

Lima, 20 de enero del 2013

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del informante : Mg. Rubi Eloisa Huamán Durand
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente
 1.3 Nombre del instrumento sujeto a validación : Test de comprensión lectora
 1.4 Autor del instrumento : Violeta Tapia y Maritza Silva

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				EXCELENTE			
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																			✓	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																			✓	
3. ACTUALIDAD	Establece contenidos respecto a la comprensión lectora																			✓	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																			✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad																			✓	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar a la comprensión de textos																			✓	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			✓	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																			✓	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																			✓	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

94



Lima, 20 de enero del 2013

Firma del experto informante

ANEXO 4 BASE DE DATOS

Resultados del Instrumento de Dominio Semántico

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	
1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	
3	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	
4	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	
5	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	
6	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	
8	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	
9	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
10	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1
11	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	
12	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
13	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	
14	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	
16	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
17	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
18	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1
19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
21	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1
22	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
24	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
28	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
30	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
31	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1
32	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1
34	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1
35	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1

36	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	
37	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
38	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	
39	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	
40	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	
41	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
42	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	
43	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	
44	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	
45	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	
46	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	
47	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	
48	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	
49	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	
50	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	
51	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	
52	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	
53	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
54	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
55	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1
56	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
57	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
59	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
60	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1
61	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
62	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
63	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1
64	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
65	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0
66	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0
67	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1
68	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
69	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
70	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1

S36	S37	S38	S39	S40	S41	S42	S43	S44	S45	S46	S47	S48	S49	S50
1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1
1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1
1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0

1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	
1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	
1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	
1	1		1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	
0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	
1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	
0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	
1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	
1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	
1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	
1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	
1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	
1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	
1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	
1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	
1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	

Resultados del instrumento de Comprensión Lectora

CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	CL10	CL11	CL12	CL13	CL14	CL15	CL16	CL17	CL18	CL19	CL20	CL21	CL22	CL23	CL24	CL25	CL26	CL27	CL28	CL29	CL30	CL31	CL32	CL33	CL34	CL35				
1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1				
1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1				
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1			
1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0			
1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1			
1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1			
0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1			
1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0			
1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1			
1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1		
1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1			
1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0		
1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1		
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	
1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1		
1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	
1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0		
1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1		
1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	
1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	
1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	
1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	

1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1		
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1		
1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1			
1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1			
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1			
1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0			
1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0		
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0			
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0		
1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1		
1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0		
1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1		
1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1		
1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0		
0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0		
1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	
1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	
1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	
1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	
1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	

CL36	CL37	38	39	CL40	CL41	CL42	CL43	CL44	CL45	CL46	CL47
1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1
0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0
0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1
0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1
1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1
0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1
0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1
0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0
0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1
1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1

0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1
1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0
0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1
0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1
0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1
0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1
0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1
1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0
0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1
0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0
0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1

Anexo N° 5

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	POBLACIÓN Y MUESTRA	METODOLOGÍA
<p>General: ¿Qué relación existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013?</p> <p>Específicos a) ¿Qué relación existe entre el dominio semántico y la comprensión literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013? b) ¿Cuál es la relación que existe entre el dominio</p>	<p>General: Determinar la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p> <p>Específicos a) Establecer la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p>	<p>General H_a: Existe una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013. H₀: No existe relación positiva ni significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2012.</p> <p>Específicas H₁: Existe una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013. H₀: No existe relación positiva ni significativa</p>	<p>Variable X: Dominio semántico</p> <p>Variable Y: Comprensión de textos</p>	<p>La población estará conformada por todos los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, año 2013.</p> <p>La muestra estará conformada por 70 estudiantes del semestre académico II del año 2013-II, elegida de forma intencional no probabilística.</p>	<p>Tipo: Básico</p> <p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Método: Cuantitativo</p> <p>Diseño: Descriptivo correlacional y asume el siguiente diagrama:</p> <p style="text-align: center;">Ox M r Oy</p> <p>Donde: M es la muestra de investigación, Ox es la observación</p>

<p>semántico y la comprensión inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013?</p>	<p>b) Determinar la relación entre el dominio semántico y la comprensión inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p>	<p>entre el dominio semántico y la comprensión literal en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p>			<p>de la variable: dominio semántico.</p>
<p>c) ¿Cuál es la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013?</p>	<p>c) Determinar la relación entre el dominio semántico y la comprensión criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p>	<p>H₂: El dominio semántico se relaciona directa y significativamente con la comprensión inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal ,2013.</p>			<p>Oy es la observación de la variable: Comprensión de textos</p>
		<p>H₀: El dominio semántico no se relaciona directa ni significativamente con la comprensión inferencial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura ,Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p>			<p>r es el grado de relación que existe entre ambas variables.</p>
		<p>H₃: El dominio semántico se relaciona directa y significativamente con la comprensión criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal ,2013.</p>			
		<p>H₀: El dominio semántico no se relaciona directa ni significativamente con la comprensión criterial en estudiantes del segundo ciclo de la especialidad Lengua y Literatura ,Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013.</p>			

Anexo N° 6
Artículo científico

DOMINIO SEMÁNTICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO
VILLARREAL, LIMA - PERÚ

SEMANTIC DOMAIN AND READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF THE
FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO
VILLARREAL, LIMA – PERU

Karina Cecilia Núñez Montalván

RESUMEN

El artículo se refiere a la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, investigación efectuada el año 2013 en una muestra conformada por 70 sujetos a quienes se les suministró dos instrumentos válidos y confiables. Los resultados reportan la existencia de una relación estadísticamente significativa de 0,693 entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. A nivel de dimensiones, se observa una relación media (0,453) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal; una relación débil (0,276) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial; y, una relación baja (0,369) entre el dominio semántico y la comprensión criterial.

Palabras clave: Dominio semántico; comprensión lectora: nivel Literal, nivel Inferencial, nivel Criterial.

IE Nacional Mujeres Rímac

Docente del área de Comunicación- khatrinas21@hotmail.com

ABSTRACT

The article refers to the relationship between the semantic domain and reading comprehension in students of the Faculty of Education at the NATIONAL University Federico Villarreal in Lima, research conducted in 2013 in a sample composed of 70 subjects who were given two valid and reliable instruments. The results report the existence of a statistically significant relationship between the semantic domain 0.693 and reading comprehension in students. In terms of dimensions, an average ratio (0.453) between the semantic domain and the Literal reading comprehension level is observed; a weak relationship (0.276) between the semantic domain and the inferential reading comprehension level; and a low ratio (0.369) between the semantic domain and the criterial comprehension.

Keywords: semantic domain; reading comprehension: Literal level, inferential level and Criterial level.

INTRODUCCIÓN

La investigación aborda la problemática del dominio semántico y la capacidad de comprender textos académicos en universitarios y de averiguar en qué medida ambas variables se relacionan en el grupo muestral conformado por setenta estudiantes.

En el desarrollo de la investigación se encontró que muchos de los estudiantes no tienen una buena capacidad de comprender textos académicos en los niveles Literal, Inferencial y Criterial. Asimismo, se observó que un sector de los estudiantes también presenta deficiencias en el dominio semántico, referido a vocabularios en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales.

El estudio del significado se enfrenta siempre a cierta imprecisión, ya que depende tanto del contexto lingüístico como del extralingüístico. El contexto lingüístico de una palabra lo constituyen las demás palabras que la rodean: así, la posible polisemia de llave queda aclarada en la oración Alcázame esa llave inglesa. El contexto extralingüístico es la situación en la que se pronuncia una palabra; por ejemplo, el grito de ¡Fuego! en una cafetería repleta de gente no significa lo mismo que si se grita en unas maniobras militares.

Tampoco hay que confundir el significado de un término con su referente, que es la realidad concreta a la que designa en cada momento. La palabra álamo, con un solo significado, puede tener millones de referentes distintos (todos los arboles de esa especie que haya en el mundo). Y, al revés, dos expresiones con un significado totalmente distinto, como el marido de Ana y mi hijo Juan, pueden referirse a la misma persona.

En consecuencia, la Semántica consiste en el estudio del significado de la oración, que se construye composicionalmente a partir de los significados de los elementos simples de la oración. Hasta aquí la tradición de la semántica lógico-formal, la llamada semántica “veritativo-condicional”, ya semántica mentalista o “lingüística” coinciden. En lo que difieren es en su delimitación —realista o mentalista— del concepto de significado y en su delimitación del concepto de oración.

De otro lado, en las aulas universitarias, se dan comentarios de algunos docentes respecto a cuestiones como que, los alumnos vienen mal preparados del nivel secundario; no saben leer ni escribir. No le compete a la universidad encargarse de la lectura y escritura, dado que es propio de otros niveles de enseñanza; tienen serias dificultades en la comprensión lectora; no saben estudiar; sólo son posibles acciones remediales a cargo de profesores de asignaturas específicas en los períodos previos al ingreso y que son producto de situaciones de desigualdad e injusticia social. El hecho es que la situación académica de muchos estudiantes no es óptima.

En este contexto, el desarrollo de habilidades para la lectura comprensiva de textos especializados constituye hoy un punto gravitante en el desarrollo de los sistemas de enseñanza

en la educación terciaria, toda vez que el lenguaje escrito es medio preferente para la creación, fijación y transmisión del conocimiento disciplinar (Parodi, 2008).

El experto y el neófito no leerán de igual forma un mismo texto. La importancia de la lectura con propósitos académicos radica en que este proceso forma parte de la práctica social de transmisión de conocimiento dentro de una entidad altamente institucionalizada y convencionalizada, que crea restricciones y requisitos, y que demanda de los lectores la apropiación de las convenciones que regulan la comunidad (Carlino, 2005).

Varios son los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Alliende y Condemarín (2002, citado por Menacho, 2010) que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret y, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora.

Nivel literal

En este nivel el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. En este nivel las preguntas serán dirigidas al reconocimiento, la localización y la identificación de elementos; reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo; reconocimiento de las ideas principales; reconocimiento de las ideas secundarias; reconocimiento de las relaciones causa-efecto; reconocimiento de los rasgos de los personajes; recuerdo de hechos, épocas, lugares, entre otros; recuerdo de detalles, ideas principales, ideas secundarias, de las relaciones causa – efecto, de los rasgos de los personajes.

Nivel inferencial

Implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Se espera que el lector utilizando la información que ofrece el autor determine aquello que no se explícita en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa. Tiene que ver con la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido; la inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza

moral a partir de la idea principal; inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas; inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Nivel criterial o de juicio crítico

Se busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un juicio sobre la realidad, juicio sobre la fantasía y juicio de valores. Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándola con su propio conocimiento del mundo.

Objetivos del estudio

Determinar la relación que existe entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013

Objetivos específicos

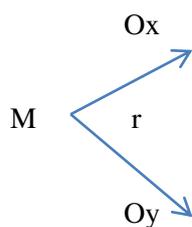
- a) Establecer la relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Literal en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.
- b) Determinar la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

c) Establecer la relación que existe entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”, 2013.

MATERIALES Y MÉTODOS

Es una investigación de tipo básico, en razón que los resultados van a enriquecer el conocimiento científico y las teorías respecto a la naturaleza del estudio. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional en vista que establece una relación entre las dos variables de estudio.

El diagrama de investigación que asume es el siguiente:



Donde:

M es la muestra de investigación

Ox es la observación de la variable: Dominio semántico

Oy es la observación de la variable: Comprensión lectora

r es el grado de relación entre ambas variables

La variable dominio semántico aborda las dimensiones: Vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales; presenta un total de 50 ítems. La variable comprensión lectora aborda las dimensiones: Nivel

Literal, nivel Inferencial y nivel Criterial; presenta un total de 47 ítems. Ambos instrumentos presentan fiabilidad aceptable: el de dominio semántico = 0,891 y el de comprensión lectora = 0,657; este último es de autoría de Violeta Tapia Mendieta.

La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes de la Facultad de Educación, Especialidad Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Federico Villarreal al año 2012,

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para medir la variable: Dominio semántico, se aplica la técnica de la encuesta y como instrumento, un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios para medir el dominio semántico (Núñez, 2012).

El instrumento está dividido en los siguientes campos del dominio semántico: Vocabulario en contexto (sustantivos, adjetivos y verbos); sinónimos en contexto (sustantivos, adjetivos y verbos); antónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); parónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); homónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); hiperónimos e hipónimos (sustantivos y verbos); marcadores textuales (conjunciones y palabras de enlace). Cada parte presenta alternativas para ser marcadas o identificadas. Se emplea una escala dicotómica: 1 = bien; 0 = mal; es de aplicación individual y/o colectivo, con un tiempo de duración promedio 45 minutos. *Validez:* El instrumento es válido, aplicable en estudiantes universitarios. *Confiabilidad:* La confiabilidad del instrumento que mide el dominio semántico en estudiantes universitarios, aplicado en una prueba piloto de 15 estudiantes, es de 0,891 lo que indica que está cerca al 1 con el alfa de Cronbach, por lo que dicho instrumento es altamente confiable.

Para medir la variable: Comprensión lectora, se aplica la técnica de la evaluación. Como instrumento una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios (Tapia, 2012).

El instrumento consta de 10 fragmentos de lecturas con un total de 47 ítems, distribuidos en tres dimensiones: Nivel Literal (Información de hechos, definición de significados); Nivel

Inferencial (Identificación de la idea central; interpretación de hechos, inferencia sobre el autor, inferencia sobre el contenido del fragmento, rotular o dar un titular al texto); Nivel Criterial (Valoración de los hechos presentados en los textos). Se emplea la escala dicotómica: 1 = bien; 0 = mal; aplicación individual y/o colectivo y tiene un tiempo de aplicación de 45 minutos en promedio.

Validez: El instrumento es válido, estandarizado para aplicarse en estudiantes universitarios.

Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento que mide la comprensión lectora en estudiantes universitarios, aplicado en una prueba piloto de 15 estudiantes, es de 0,66 con el alfa de Cronbach, lo que indica que el instrumento es confiable.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados descriptivos de las variables: Dominio semántico y comprensión lectora:

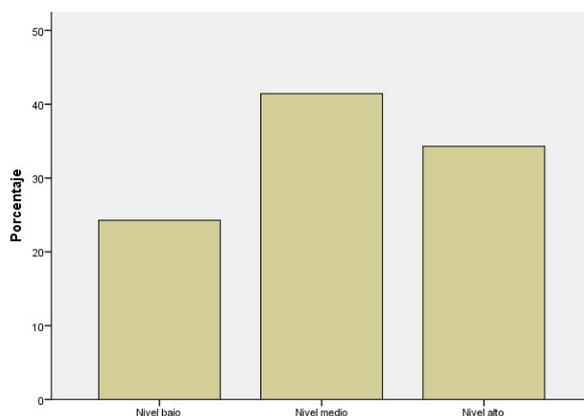


Figura 1: Dominio semántico en estudiantes universitarios

Los resultados de la investigación reportan que el 41,4% de los universitarios se ubica en el nivel medio, seguido del 34,3% que se halla en el nivel alto y un 24,3% que está en el nivel bajo, lo que indica que las dos terceras partes de los estudiantes no presenta, en términos generales, un dominio semántico óptimo en contextos comunicacionales.

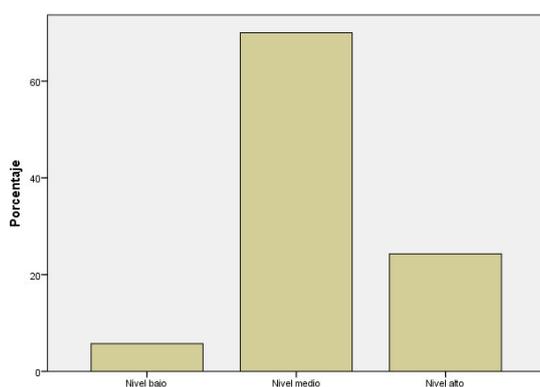


Figura 2: Comprensión lectora en estudiantes universitarios

El 70% de los estudiantes se ubica en el nivel medio en comprensión lectora, seguido del 24,3% que comprende en un nivel óptimo y solo el 5,7% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría

de los estudiantes comprende medianamente textos académicos de uso frecuente en las aulas universitarias.

Prueba de hipótesis general

Tabla 1: Correlación entre dominio semántico y comprensión lectora

Correlaciones			
		X: Dominio semántico en estudiantes	Y: Comprensión lectora
X: Dominio semántico en estudiantes	Coefficiente de correlación	1,000	,693**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Rho de Spearman	N	70	70
Y: Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,693**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	70	70

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe una relación estadísticamente significativa ($r = 0,693$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis general en el sentido siguiente: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal” durante el 2013.

Prueba de hipótesis específicas

Tabla 2: Correlación entre dominio semántico y comprensión lectora en el nivel Literal

Correlaciones			
		X: Dominio semántico en estudiantes	Y1: Comprensión lectora en el nivel Literal
X: Dominio semántico en estudiantes	Coefficiente de correlación	1,000	,453**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Rho de Spearman	N	70	70
Y1: Comprensión lectora en el nivel Literal	Coefficiente de correlación	,453**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	70	70

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe relación estadísticamente significativa ($r = 0,693$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis general en el

sentido siguiente: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes.

Tabla 3: Correlación entre dominio semántico y comprensión lectora en el nivel Inferencial

Correlaciones			
		X: Dominio semántico en estudiantes	Y2: Comprensión lectora en el nivel Inferencial
Rho de Spearman	X: Dominio semántico en estudiantes	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.021
		N	70
	Y2: Comprensión lectora en el nivel Inferencial	Coefficiente de correlación	.276*
		Sig. (bilateral)	.021
		N	70

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Existe una relación débil ($r = 0,276$, donde $p < 0,05$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,05) se acepta la segunda hipótesis específica en el sentido siguiente: El dominio semántico se relaciona positiva, aunque débilmente, con la comprensión lectora en el nivel Inferencial en los estudiantes.

Tabla 3: Correlación entre dominio semántico y comprensión lectora en el nivel Criterial

Correlaciones			
		X: Dominio semántico en estudiantes	Y3: Comprensión lectora en el nivel Criterial
Rho de Spearman	X: Dominio semántico en estudiantes	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.002
		N	70
	Y3: Comprensión lectora en el nivel Criterial	Coefficiente de correlación	.369**
		Sig. (bilateral)	.002
		N	70

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe una relación débil ($r = 0,369$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la tercera hipótesis específica en el sentido siguiente: Existe una relación positiva aunque débil entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial en estudiantes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora (0,693) en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013(Tabla 1). Esto indica que los estudiantes que en su mayoría comprenden medianamente están en relación directa con el dominio que tienen. No obstante, se determina que los estudiantes presentan bajo nivel de comprensión lectora.

Estos datos coinciden con lo hallado por

Echavarría & Gastón (2000) quienes demuestran que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos a nivel de la selección y jerarquización de la información relevante (macro estructura) y en la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la estructura del texto (superestructura). La dificultad en la comprensión se da, bien porque se carece de los conocimientos necesarios o porque no se activan los conocimientos relevantes.

En lo que respecta a la primera dimensión, los resultados reportan una relación media ($r = 453$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial (Tabla 2). Asimismo, se reporta una relación débil (0,276) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Inferencial; y, una relación moderada (0,369) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel Criterial (Tabla 3).

Al respecto, Ochoa y Aragón (2004) encontraron una relación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios y los niveles de comprensión de artículos científicos tipo ensayo teórico y reporte de investigación, de tal modo que a mayor nivel metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora, y viceversa. Los sujetos fueron clasificados de acuerdo con sus desempeños metacognitivos en los procesos de planificación monitoreo en seis niveles: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado.

En esa misma línea, Martínez (2008) reporta la existencia de una tendencia de bajo nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras y un nivel inferior en comprensión de lectura de los estudiantes que orienta a establecer una posible relación entre el nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión de lectura. Asimismo hay una relación directa entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras; existe diferencia significativa entre los promedios totales de los estudiantes provenientes de instituciones educativas privadas y públicas. Sin embargo, otros aspectos como la experiencia profesional y la institución de formación docente no se encuentran vinculados con dicha relación. Se demuestra que hay correlación entre el nivel de conocimiento de estrategias lectoras y el nivel de comprensión lectora. Mac Dowal (2009) reporta la existencia de una relación significativa existente las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes. Es decir, los estudiantes que aplican diversas estrategias de aprendizaje obtienen mejores resultados en la comprensión de textos académicos. Esta relación se da con las estrategias de adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Esto significa que la comprensión lectora que presentan los alumnos mayoritariamente en un nivel medio.

SEGUNDA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación media entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión: Nivel Literal, en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

TERCERA: Los resultados de la investigación demuestran la existencia de una relación débil entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión: Nivel Inferencial, en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

CUARTA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación baja entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión: Nivel Criterial, en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

REFERENCIAS

- Birgin, A. (2001). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión, en: Gentili, P. y Frigotto, G. A ciudadanía negada. Políticas de exclusão na educacao e no trábalo, Sao Paulo: CLACSO Cortez Editora.
- Bunge, M. (2002). Ser, saber y hacer. México: Paidós.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Revista Didáctica, 5: 87-117.
- Goffman, E. (1987). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Madrid: Murguía, D.L.
- Lemaire, P. (1999). Psychologie Cognitive. Bélgica: De Boeck Université.
- Macías, A., Castro, J. & Maturano, C. (1999). Estudios de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. Enseñanza de las Ciencias, 17 (3): 431-440.
- Menacho López, J.C. (2010). Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Muñoz Gutiérrez, C. (2006). Semántica cognitiva: Modelos cognitivos y espacios mentales. Revista de Filosofía a Parte Rei, nº 43, pp. 1-28.
- Sánchez, E. (2001). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación.

Tomo III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid:
Alianza Editorial.