ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 6053 SAGRADO CORAZÓN - CHALET

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN

CARBAJAL JIHUAÑA, Wendy Marizol
PEREZ MAYURI, Luz Elena
VERA CÁRDENAS, Maribel Roxana

ASESORA:
Magally Carol Herreros Rodríguez

Lima, diciembre de 2020

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo medir el nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, con la finalidad de otorgar información actualizada, determinar en qué nivel de inferencia se debió realizar mayor hincapié para obtener mejoras en la comprensión de textos escritos. La muestra estuvo conformada por 81 estudiantes, a quienes se les aplicó mediante formulario Google el TEST TECOLEIN (Test de Comprensión Lectora Inferencial), el cual tuvo que ser contextualizado con textos pertinentes a la realidad de las estudiantes, con un total de 30 preguntas enfocadas a los tipos de inferencia propuesto por Juan Cruz Ripoll Salcedo. Los resultados referidos a la investigación demuestran que las estudiantes han logrado alcanzar la inferencia Tipo I; sin embargo, las inferencias Tipo II, III, IV y V se encuentran aún en proceso de ser desarrolladas y por este motivo, necesitan ser trabajadas con mayor precisión en las aulas de clase.

Palabras clave: comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico, tipos de inferencia, género discursivo.

ABSTRACT

The objective of this research was to measure the inferential level of reading comprehension in third grade students of 6053 Sagrado Corazon - Chalet high school, in order to provide updated information, determine in which inference level greater emphasis should have been placed for obtain improvements in the comprehension of written texts. The sample consisted of 81 students, to whom the TEST TECOLEIN (Inferential Reading Comprehension Test) was applied through Google form, which had to be contextualized with texts relevant to the students' reality, with a total of 30 questions for the types of inference proposed by Juan Cruz Ripoll Salcedo. The results referred to the investigation show that the students have managed to reach Type I inference; however, Type II, III, IV and V inferences are still in the process of being developed and for this reason, it's need to be worked with more precision in classrooms.

Keywords: reading comprehension, literal level, inferential level, critical level, inference types, discursive genre.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer profundamente a nuestra asesora de investigación, Magally Herreros, por su confianza, ayuda constante y disponibilidad para las respectivas asesorías brindadas a lo largo de estos últimos ciclos.

De igual manera, agradecemos a las autoridades de la institución educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet, quienes nos acogieron con amabilidad y nos facilitaron la información necesaria para esta investigación.

Asimismo, reconocemos la labor de nuestros familiares, que formaron parte de este arduo camino, dándonos un apoyo emocional y motivación para seguir adelante, a pesar de las dificultades del contexto actual.

Finalmente, damos las gracias a las estudiantes del tercer grado de secundaria, por su disposición, para la aplicación del instrumento TECOLEIN.

Dedicatoria

Wendy: Dedico esta investigación a mi hijo, por ser mi fuerza, razón y motivo para culminar mi carrera y no rendirme en los momentos más difíciles. A mi esposo, por ser mi confidente y cómplice para que cumpla cada una de mis metas y construya mi futuro. A mi madre y mi familia, por enseñarme a llevar la vida con responsabilidad, esmero, y darme apoyo en todo momento. A mi asesora y a cada una de mis maestras, por ser guías y parte de este largo camino de superación.

Elena: Dedico esta investigación a mis padres y a mi hermano como recompensa por todo el sacrificio que han realizado por mí a lo largo de estos años. A las docentes que me dieron su confianza y cariño más sincero. He aprendido mucho de cada una de ellas. A mis mejores amigas: Eli, Lis, Nicolle, Mari y Tefi, porque me enseñaron a no rendirme a pesar de las dificultades. Y, por último, a Ismael Pasamón, quien me enseñó a valorar el presente y a poder construir mi futuro.

Maribel: Dedico esta investigación a quienes me acompañaron en este camino, el cual, es solo un peldaño más rumbo a cumplir mis metas. Gracias mamá y papá, por confiar en mí y apoyarme siempre a pesar de las dificultades. A cada uno de mis docentes: Nelly, Guadalupe, José y Jessica, por marcar mi vida de manera positiva con su vocación tan admirable. Por último, a mi querido amiguito de cuatro patas Jake, por su compañía incondicional, eres mi todo.

Índice

INTRODUCCIÓN…….. 10

Planteamiento y justificación del problema de Investigación……. 11

Objetivos……. 14

Antecedentes……. 15

Breve descripción de las partes principales de la tesis……... 22

Aportes del estudio a nivel teórico, metodológico y práctico…….. 23

Limitaciones de la investigación…….. 24

PARTE I: MARCO TEÓRICO……. 25

1.1 Comprensión lectora……. 25

1.1.1 Niveles de comprensión lectora……..… 26

A. Nivel literal……. 26

B. Nivel inferencial……. 27

C. Nivel crítico……. 29

1.1.2 Tipos de inferencias según Juan Ripoll…….. 30

A. Definición…… 31

B. Tipos de inferencias……. 32

1.1.3 Procesos de comprensión lectora…….…… 37

A. Antes de la lectura……..……. 37

B. Durante la lectura…….. 39

C. Después de la lectura…….. 40

1.2 Géneros discursivos……... 41

1.2.1 ¿Qué son los géneros discursivos?..... 41

1. 2.2 Tipos de géneros discursivos…….. 43

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO……. 46

2.1 Diseño de investigación……. 46

2.1.1 Objetivos de la investigación……... 46

2.1.2 Diseño, tipo, nivel y modalidad de investigación…… 47

2.1.3 Operacionalización de variable de investigación……. 48

2.2 Población……..……...…… 53

2.2.1 Muestra……..…… 54

2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos…….…… 55

2.4 Análisis e interpretación de resultados…….. 59

CONCLUSIONES…….. 72

RECOMENDACIONES…… 74

REFERENCIAS……. 75

ANEXOS……. 80

1. Matriz de consistencia…….. 80

2. Instrumento de investigación……..……. 83

TABLAS…….…… 91

Tabla 1. *Definición operacional de los tipos de inferencias*……..... 91

Tabla 2. *Distribución de la población estudiantil de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet*……... 91

Tabla 3. *Distribución de la muestra de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet*…….... 92

Tabla 4. *Distribución por edades en el tercer grado de secundaria*……... 92

Tabla 5. *Especificaciones del instrumento*……..…….. 93

Tabla 6. *Estructura del instrumento TECOLEIN – Test de comprensión lectora inferencial*……..…….. 93

Tabla 7. *Expertos que participaron en el proceso de validación del instrumento*…….. 96

Tabla 8. *Aspectos de validación*……... 97

Tabla 9. *Resultados V de Aiken*……..…… 98

Tabla 10. *Cronograma de aplicación del instrumento*……..……..... 98

Tabla 11. *Niveles en la inferencia: Tipo I del tercer grado de secundaria...* 99

Tabla 12. *Niveles en la inferencia: Tipo II del tercer grado de secundaria* 99

Tabla 13. *Niveles en la inferencia: Tipo III del tercer grado de secundaria* 100

Tabla 14. *Niveles en la inferencia: Tipo IV del tercer grado de secundaria* 100

Tabla 15. *Niveles en la inferencia: Tipo V del tercer grado de secundaria* 101

Tabla 16. *Niveles en los tipos de inferencia de la comprensión lectora del tercer grado de secundaria*……..…… 101

FIGURAS……..... 102

Figura 1. *Distribución de la población estudiantil de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet*…….. 102

Figura 2. *Distribución de la muestra de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet*……..... 102

Figura 3. *Distribución por edades en el tercer grado de secundaria*……. 103

Figura 4. *Niveles en la inferencia: Tipo I resultado total del tercer grado de secundaria*……...……... 103

Figura 5. *Niveles en la inferencia: Tipo II resultado total del tercer grado de secundaria*……...……... 104

Figura 6. *Niveles en la inferencia: Tipo III resultado total del tercer grado de secundaria*……...……... 104

Figura 7. *Niveles en la inferencia: Tipo IV resultado total del tercer grado de secundaria*……...……... 105

Figura 8. Niveles en la inferencia: Tipo V resultado total del tercer grado de secundaria……...……... 105

Figura 9. Niveles en los tipos de inferencia de la comprensión lectora del tercer grado de secundaria……... 106

Introducción

En los últimos años, las investigaciones nacionales e internacionales de comprensión lectora han ido en aumento. En ellas, se considera fundamental buscar nuevas estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales, emocionales y sociales para consolidar, desde temprana edad, una constante interacción con la infinidad de textos que se presentan a lo largo de la vida de la persona.

Por ello, el punto de partida de esta investigación, han sido los bajos resultados que obtuvo el Perú en la última prueba internacional PISA, los cuales generó que el Ministerio de Educación, tome en cuenta la importancia de la lectura y el proceso que sugiere para que el lector pueda comprender lo que ha leído. Sin embargo, los cuadernillos de Comprensión Lectora o Antología literaria, no han sido suficientes, pues los textos, en su mayoría, son largos y complejos, resultando tedioso para los estudiantes.

De igual manera, en la institución educativa donde se realizó la presente investigación, los docentes del área de Comunicación, consideran diversas estrategias didácticas para desarrollar los tres niveles de la comprensión lectora. Aun así, no se tiene definido el nivel inferencial de los estudiantes, dado que es uno de los niveles menos trabajados en las aulas de clase y en estudios de índole investigativo.

Sumando estas experiencias mencionadas, el propósito de esta investigación ha sido el de diagnosticar el nivel inferencial de la comprensión lectora en las estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “6053 Sagrado Corazón – Chalet”, del distrito de Chorrillos. De esta manera, se buscó poder brindar nueva

información, para ver si es necesario hacer mejoras en las estrategias de lectura, además de enfocarse en trabajar de manera más óptima, dicho nivel de comprensión.

Planteamiento del problema y justificación del problema de investigación

No hay duda que el objetivo de todo lector es poder comprender lo que lee. La comprensión es esencial para poder emitir juicios frente a un texto, realizar inferencias de la nueva información que se adquiere, así como hacer reflexionar sobre un determinado tema. Por lo tanto, no solo es abordada en el área de Comunicación, sino que se manifiesta también en el resto de asignaturas que empleen el lenguaje escrito. Sin embargo, aún se encuentran una serie de limitaciones en la práctica de este proceso que tiene como finalidad, comprender el texto en su totalidad.

Para Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) la comprensión lectora es una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de los niños, ya que supone ser la base del aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento. Gracias a ella, se enriquece el lenguaje, se construyen significados y sentidos, no tan solo de palabras, frases y oraciones; sino también de la trascendencia a la comprensión del entorno sociocultural.

Existen numerosas investigaciones sobre la comprensión que son relevantes en este campo de estudio, por ello, sería adecuado exponer algunos ejemplos. A nivel internacional, en España, el Departamento de Educación, de la Comunidad Foral de Navarra, al presenciar los bajos niveles de comprensión lectora en su país, propuso el Plan de Mejora de la Competencias Lectoras, un recurso que contiene orientaciones sobre el trabajo de esta capacidad en los centros educativos y actividades de lectura que corresponden a todas las áreas curriculares y son clasificadas por tipología textual o

materias. Por lo tanto, se reconoce la preocupación de este país europeo por querer revertir dicha realidad.

A nivel nacional, se observa que este panorama no resulta ajeno. Los resultados de la prueba PISA (2018) una prueba internacional que evalúa el desempeño de estudiantes en las áreas de Ciencia, Matemática y Comunicación cada 3 años, demuestran que el Perú obtuvo 401 puntos en la prueba de comprensión lectora, siendo insuficiente, pues se encuentra en el puesto 64 de los 79 países participantes, lo que conlleva a que se siga trabajando y mejorando las capacidades de lectura en los estudiantes para ir subiendo este nivel presentado.

De igual modo, se tomó en cuenta la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que se realiza cada año por el Ministerio de Educación, de referencia la aplicada en el año 2018, a diferentes escuelas públicas y privadas; la evaluación estimó las capacidades lectoras relacionadas con la recuperación de información, la inferencia, reflexión sobre la forma, contenido y el contexto del texto. El resultado indicó que solo el 30% de estudiantes ha logrado llegar al nivel satisfactorio, permitiéndose emitir un juicio crítico sobre el contenido de textos; sin embargo, el hecho de establecer inferencias a partir de la lectura realizada, es una capacidad que aún no ha mejorado en muchos de ellos.

Dentro de la Educación Básica Regular peruana se encuentran presentes diversos desafíos en relación al desarrollo de la lectura de los estudiantes. Finalizado el ciclo III, los estudiantes consolidan la escritura alfabética, lo cual conlleva a la posibilidad de comprender un texto de estructura simple. Asimismo, en el IV y V ciclo, los estudiantes desarrollan progresivamente capacidades lectoras, de manera que, al finalizar la

educación primaria, puedan comprender con éxito diversos tipos de textos que contengan algunos elementos complejos dentro de su estructura.

Por ello, a partir del VI y VII ciclo, las instituciones educativas deben promover en los estudiantes, lecturas que presenten las complejidades de su realidad y estas conlleven a la consulta de diversas fuentes para realizar un análisis intertextual, lo cual permita que tomen una postura frente al texto, de modo que puedan construir de forma autónoma una opinión argumentada. No obstante, es allí donde se evidencia, de manera virtual o escrita, que los estudiantes aún no tienen desarrollado en su totalidad el nivel inferencial de la compresión lectora, lo cual genera que no logren predecir, suponer o inferir a partir de una lectura realizada a diversos textos. Resultado que demuestra aún el desarrollo continuo de los procesos referidos a la inferencia y que recaen en un grave problema dentro de la comprensión lectora.

Por todo lo anterior, la justificación para realizar esta investigación es debido a la problemática actual en base a la comprensión lectora puesto que, los resultados de la prueba PISA 2018 así como las evidencias de la prueba ECE, señalan que en los últimos años demuestran dificultades en este aspecto. Asimismo, los docentes que enseñan actualmente en el colegio donde se ha llevado a cabo esta investigación, señalan que las pruebas realizadas a los estudiantes demuestran la dificultad que tienen para inferir información a partir de los textos que leen. Esto evidencia que existe una deficiencia significativa en la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria.

El trabajo de investigación comparte información actualizada sobre la comprensión lectora, enfocado principalmente en el nivel inferencial de los estudiantes y demostrar cuán relevante es inferir para comprender un texto. Además de señalar que

se toma por referencia el estudio realizado por Juan Ripoll, quien planteó el análisis de las inferencias a partir de cinco tipos, que van desde los más simples hasta los más complejos.

Los beneficios a partir de esta investigación, son en referencia al cómo impartir información sobre el nivel inferencial. A partir de ello, los beneficiados directos son los estudiantes y docentes del área de Comunicación, debido a que tendrán herramientas necesarias para medir de manera pertinente el nivel inferencial de sus estudiantes y de esta forma, mejorar el rendimiento, para futuras pruebas de comprensión lectora.

Es de suma importancia realizar estudios enfocados a la comprensión lectora en el nivel inferencial, ya que son fundamentales para un óptimo entendimiento del texto, que le permite al estudiante el poder predecir y cuestionarse sobre la lectura a realizar. De este modo, puede mejorar significativamente la comprensión de textos.

Respondiendo a las razones anteriores, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel inferencial de la comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet?

Objetivos

El objetivo general buscó medir el nivel inferencial de comprensión lectora, siendo el principal propósito de este estudio y sirve como orientación para futuras investigaciones. Los objetivos específicos detallan los tipos de inferencia a medir y que fueron de guía para la construcción del instrumento, teniendo claridad de lo que se busca obtener en el resultado y que, al ser alcanzados en su conjunto, garanticen que el objetivo general ha sido logrado.

Objetivo general

Identificar el nivel inferencial de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo I de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo II de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo III de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo IV de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo V de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Antecedentes

Antecedentes Internacionales de la Variable Fundamental: Nivel Inferencial de la Comprensión lectora

Arrom (2017) en su tesis titulada “La comprensión inferencial en el alumnado de Bachillerato” realizada en Sevilla, España, para optar por el título de magíster en Educación, abordó el problema de la comprensión lectora inferencial. Los objetivos fueron el de describir, explicar y predecir las diferencias encontradas en el nivel inferencial de los estudiantes cuando leen diversos géneros discursivos. La metodología empleada para dar respuesta a dichos objetivos, combinó los métodos descriptivos, ex – post – facto y predictivos. Dentro de los instrumentos empleados se tomaron pruebas: TECOLEIN (Test de comprensión lectora inferencial) que permitieron medir la comprensión en el nivel inferencial y autorregulación del estudiante y el Test MARSI, para valorar el grado de autoconocimiento en el transcurso de lectura. Además, se usó un cuestionario para precisar el índice socioeconómico de los mismos. Los resultados señalados fueron realizar dichas pruebas a instituciones que tengan resultados diferentes en relación a la comprensión lectora, los cuales pueden hacerse evidentes mediante las pruebas PISA y de esta manera, la investigación pueda ser estadísticamente más significativa.

La relación entre ambas investigaciones es que desarrollaron la competencia: Comprensión de textos escritos. Asimismo, ambas buscaron medir el nivel inferencial en los estudiantes y emplean el Test TECOLEIN. Sin embargo, la diferencia encontrada, es el tipo de estudio, pues en dicha investigación utilizan un diseño ex – post - facto que determina en los estudiantes qué variables personales o socioeconómicas influyen en su comprensión inferencial.

De acuerdo con la investigación de Gallardo, Guzmán y García (2017) “Las inferencias y la auto-regulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado

entre Costa Rica y España en el ámbito de la Educación Secundaria", para optar por el título de magíster en Educación, tuvo como objetivo analizar la comprensión lectora de estudiantes pertenecientes a secundaria, específicamente sobre su capacidad para la lectura inferencial en diferentes géneros discursivos como: columna de opinión, crónicas y cuentos. Este estudio, de tipo causal - comparativo, tomó en cuenta tres fases: Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de Educación Secundaria, profesores y familiares del mismo. Como fase dos, analizar la capacidad inferencial y los procesos de auto-regulación de los estudiantes. Por último, analizar la relación de dichos procesos de comprensión lectora y los contextos en los que estos se producen. Se aplicó un instrumento a los estudiantes del séptimo, noveno y onceavo grado de colegios públicos y privados, tanto de San José y Cartago en Costa Rica como en Sevilla - España; de igual manera, un cuestionario en donde se preguntó por sus estrategias lectoras empleadas. Para dar respuesta a los objetivos de dicha investigación, se diseñó y validó el Test denominado TECOLEIN, que tiene como objetivo medir el nivel de comprensión inferencial. Los resultados obtenidos demuestran que las puntuaciones de los estudiantes en todos los tipos de textos se correlacionan significativamente con algunos tipos de inferencia que se pretendió identificar.

La investigación anterior guarda relación con este estudio, ya que se evidencia un déficit en el nivel inferencial de la comprensión lectora. Otra relación existente, es que el test TECOLEIN, es el mismo que fue aplicado en esta tesis, siendo adaptado por las investigadoras en algunos aspectos, para que sea más cercano al contexto de los estudiantes. La diferencia que se encuentra, es el tipo de investigación causal – correlacional, dado que en el presente trabajo no se busca medir el grado de relación

entre las variables, sino solo medir el nivel inferencial en la comprensión lectora de estudiantes en una I.E.

Silva (2016) de Bogotá - Colombia, realizó la siguiente investigación: “La lectura inferencial: eje de la comprensión propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo”, para optar al título de licenciado en Educación. Su objetivo fue analizar el uso de textos e imágenes como estrategia didáctica para poder mejorar el nivel inferencial de la comprensión lectora. Con un diseño de investigación acción, la metodología presentó fases como la planificación, la acción, la observación, la reflexión y la intervención en la investigación. Los participantes fueron 37 estudiantes de una institución educativa. Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas, diarios de campo y encuestas. Se evidenciaron los siguientes resultados: aún existe un gran vacío en relación al nivel crítico, llevando al grupo investigador a mejorar y fortalecer el desarrollo literal e inferencial en los estudiantes mediante su propuesta didáctica, ya que estas son fundamentales para la comprensión lectora. Asimismo, reflejó la existencia de problemas en la comprensión de textos discontinuos. Lo cual no permite que los estudiantes puedan generar inferencias o el parafraseo de las imágenes planteadas.

La relación que existe con este estudio, es que se busca medir el nivel inferencial de los estudiantes, centrándose en medir solo ese nivel, puesto que se presenta una mayor deficiencia en ello. Además, con los resultados obtenidos, se evidencia, que se debe trabajar de manera ardua y buscar nuevas estrategias de comprensión lectora. Entre las diferencias encontradas, se propone que, al ser un tipo de investigación- acción, se recurrió al instrumento “Leyendo entre líneas” a modo recolección de datos, como entrevistas y diarios de campo, ya que, según los

investigadores, dicho instrumento permite visualizar su gusto por la lectura y sus debilidades frente a la misma. Además, se emplearon imágenes como estrategia para la mejora del nivel inferencial.

Antecedentes Nacionales de la Variable Fundamental: Nivel Inferencial de la Comprensión lectora

Guerrero (2017) en su investigación: “Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos” realizada en Lima, Perú, para optar al título de magíster en Educación, tuvo como objetivo establecer la relación entre las estrategias metacognitivas de nivel inferencial y la comprensión de textos de tipo argumentativo de estudiantes de primer ciclo. La metodología empleada fue de tipo correlacional. Empleó la técnica del fichaje con la finalidad de obtener datos de diferentes fuentes bibliográficas con autores relacionados a dichas variables. Los participantes fueron 290 estudiantes del primer ciclo tomados como población, de los cuales se seleccionaron solo 100 estudiantes de muestra. Asimismo, el uso de cuestionarios y test, permitieron medir el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Los resultados evidenciaron que un buen número de estudiantes de primer ciclo hacen uso de estrategias cognitivas, las cuales contribuyen a lograr la comprensión de textos argumentativos, el 75 % de estudiantes asumieron determinadas estrategias, el 53% obtuvo un nivel inferencial correcto y un 22 % presentó el uso incorrecto del nivel inferencial en la comprensión lectora; esto llevó a la conclusión de considerar el uso de estrategias para alcanzar el nivel inferencial para comprensión de un texto de tipo argumentativo.

La relación que se encuentra es la de verificar el nivel inferencial de los estudiantes con resultados de pruebas como PISA, haciendo hincapié en que aún se encuentran presentes grandes dificultades en la comprensión de textos, específicamente en el nivel inferencial. La investigación buscó mejorar dicho nivel con el empleo de textos complejos como el texto argumentativo. Sin embargo, en este nuevo estudio, se trabaja con textos de género discursivo: la crónica periodística, la columna de opinión y un cuento.

La investigación de Palomino (2017): “Comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua española y Literatura de dos Instituciones Superiores Pedagógicas Públicas de Lima”, para optar al título de magíster en Educación, tuvo como objetivo comparar la comprensión en el nivel inferencial dos instituciones pedagógicas públicas pertenecientes al ciclo X de la especialidad de Lengua española y Literatura. La metodología fue no experimental, ya que se visualizaron las características y contexto de los estudiantes, sin generar algún tipo de manipulación en el espacio; transeccional, porque se buscó realizar una descripción de aquellas características de los grupos seleccionados, y, por último, enfatizar que fue comparativa, para la evaluación del nivel inferencial de ambos grupos. La población estuvo conformada por 25 estudiantes del décimo ciclo de la carrera de educación de la Institución “A” y 28 estudiantes de la Institución “B”, la primera con una muestra de 15 estudiantes y la segunda con una muestra de 22. Los resultados evidenciaron que los textos expositivos causaron dificultades en la comprensión a nivel inferencial de los estudiantes, a partir de ello, se sugiere que el Ministerio de Educación pueda tomar medidas en donde se implemente

una política educativa que genere aprendizajes significativos en ambos grupos de estudiantes.

Este antecedente presentó diferencias en el instrumento, ya que se evaluó el nivel inferencial de los estudiantes mediante textos expositivos con una prueba validada en Chile, mientras que el presente estudio, se midió la inferencia mediante la prueba TECOLEIN, en donde se usaron otros tipos de texto. Además, la prueba fue aplicada en estudiantes de educación superior, mientras que esta nueva investigación, se aplica en estudiantes de educación secundaria. La similitud que presenta, además de la variable, es el uso del nivel descriptivo con una pequeña población, aunque ellos compararon resultados, pues los participantes fueron de instituciones distintas.

Herrera (2015) y su investigación: “Niveles de inferencia de comprensión lectora según el tipo de texto estímulo en estudiantes de educación secundaria” realizado en Lima, Perú, para optar al título de magíster en Educación, tuvo como objetivo principal medir el nivel inferencial en estudiantes de cuarto de grado de secundaria, además de examinar los efectos de la variación del formato de texto en la comprensión lectora. La metodología empleada fue de tipo mixto, pues buscaban recopilar información de un solo grupo que ayuden a comprobar las hipótesis realizadas, comparando de esta manera los resultados según los tipos de estímulos en la lectura. Los participantes fueron 80 estudiantes y la muestra estuvo constituida por 38 de ellos. Se emplearon instrumentos tales como: test, pruebas escritas y una escala motivacional de lectura, con la finalidad de hacer una recolección de textos con características diferentes. Como resultado, se comprobó que los saberes previos son de suma importancia para la comprensión lectora, ya que estos les ayudan a inferir de manera correcta. A partir de la prueba de

comprensión lectora, en formato impreso y digital, se concluyó que el nivel inferencial permite una mejor comprensión del texto leído.

Las semejanzas que se logran observar, es que se buscó conocer el nivel inferencial de comprensión de textos escritos en estudiantes de educación secundaria. Las diferencias que se presentaron, es que dicho estudio fue de tipo mixto, pues buscó medir y hacer un contraste del nivel inferencial frente a los diferentes tipos de estímulo, empleando textos impresos y virtuales para evidenciar si contribuyen realmente al desarrollo de la inferencia. Además, los estudiantes fueron seleccionados de acuerdo a su nivel de inteligencia probada mediante un Test de matrices progresivas de Raven y aplicaron más instrumentos, como la Escala Motivacional de Lectura Académica para medir el hábito lector y la Evaluación de Competencias Digitales para Adolescentes en Riesgo Social y de esta manera medir la competencia digital en los estudiantes.

Breve descripción de las partes principales de la tesis

Introducción. Se encuentra compuesta por la descripción del planteamiento y la justificación del problema de investigación. Además, se presentan también, los objetivos, los antecedentes nacionales e internacionales; una breve descripción de las partes principales de la tesis y los aportes de la investigación a nivel teórico, metodológico y práctico, que será de utilidad para las futuras investigaciones. Por último, se evidencian las limitaciones que se han presentado para este proyecto.

Marco teórico. Conformado por una definición de comprensión lectora, los niveles: literal, inferencial y crítico, haciendo mayor hincapié en la importancia del nivel inferencial. Asimismo, se analiza la inferencia en la comprensión lectora según Juan Ripoll y los cinco tipos de inferencias que propone. Se sustenta la importancia de los

procesos de comprensión lectora y para finalizar, se complementa la repercusión de elegir textos de género discursivo y sus tipos para mejorar la comprensión.

Marco metodológico. Presenta los objetivos, diseño, tipo, nivel y modalidad de investigación, así mismo, la operacionalización de la variable. Además, se describe la población y muestra; así como la técnica e instrumento que se aplicó. Finalmente, se describe el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Conclusiones. Se encuentra una descripción sintetizada sobre los resultados obtenidos considerando los niveles de logros en los tipos de inferencia.

Recomendaciones. Se realizan algunas menciones de cómo implementar la comprensión lectora en el aula para mejorar el nivel inferencial en los estudiantes.

Referencias. Bibliografía consultada para el desarrollo de la investigación.

Anexos. Matriz de consistencia e instrumento aplicado TECOLEIN.

Aportes del estudio a nivel teórico, metodológico y práctico

Valor teórico. Se aporta información actualizada sobre la comprensión lectora, enfocándose en el nivel inferencial, se reflexiona sobre las estrategias de lectura y el uso de los textos de género discursivos para medir los tipos de inferencias que se pueden encontrar en ellos.

Valor metodológico. Esta investigación demuestra la validez y posibilita el uso del test TECOLEIN para poder medir el nivel de la comprensión inferencial de los estudiantes que rindan dicha prueba.

Valor práctico. Sirve de aporte para los docentes, ya que se les proporciona información sobre el nivel en el que se encuentran los estudiantes de la institución donde se aplicó el

instrumento TECOLEIN y posteriormente elegir qué estrategias se pueden usar para mejorar la capacidad de inferir en la comprensión lectora.

Limitaciones de la investigación

La presencia de estudiantes con habilidades especiales o trastornos de atención, pudo generar algún tipo de dificultad en el desarrollo del test propuesto, puesto que se requiere de atenciones especiales al tener un tipo de necesidad diferente.

Debido al contexto de la pandemia mundial por la COVID-19, la aplicación del instrumento de investigación a distancia ocasionó que el número de la muestra considerada inicialmente disminuya, debido a la falta de acceso a internet en varios estudiantes. Además, la profesora titular de los estudiantes, no se encontraba frecuentemente disponible por su estado de salud, limitando el contacto con la nueva muestra.

Las escasas investigaciones relacionadas específicamente a identificar el nivel inferencial de la comprensión lectora a nivel nacional. Todo ello, manifiesta el gran esfuerzo que han realizado las tesistas para cumplir con los requisitos previamente requeridos para el presente estudio.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1.1 Comprensión Lectora

La comprensión lectora es definida como el proceso por el cual un lector construye un nuevo significado a partir de conocimientos previos al interactuar con un texto. Este proceso se desenvuelve de forma distinta en cada individuo, ya que cada quien posee diferentes esquemas y emplea distintas habilidades al momento de realizar la lectura de un determinado texto.

La comprensión lectora es una de las habilidades principales que se busca desarrollar en los estudiantes a lo largo del ciclo escolar, ya que se encuentra ligado a las demás áreas curriculares de la Educación Básica Regular. Es entonces que, para llegar al proceso de la comprensión, requiere abrirse paso en el mundo de la lectura, pues como sostienen Santiago, Castillo y Ruiz (2005, como se citó en Durango, 2015) “la lectura es comprender, y este acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores como: predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras” (p. 9).

Desde la perspectiva de Parodi (2014) se considera fundamental la importancia de leer para comprender y poder tener una postura crítica de un determinado texto. Se debe tomar conciencia de la lectura, ya que la interacción entre lector, texto y contexto permite una eficaz comprensión. Bajo estos enunciados, se sostiene que comprender es asignar al discurso una coherencia semántica, de acuerdo con el contenido y el marco de conocimientos del propio lector. Por tanto, la comprensión es una actividad discursiva que surge del efecto de un proceso en el cual interactúan distintos elementos de la comunicación.

De este modo, frente a un texto, es necesario que ambos, tanto el escritor como el lector, posean una lengua en común. Además, es necesario que el lector recurra a su propia experiencia para descifrar un texto y de esta forma, pueda actualizar sus conocimientos en relación a los géneros discursivos que utiliza en su lengua.

Entonces, puede sostenerse que, en el proceso de lectura, el lector se ve involucrado y relacionado totalmente con ella, pues implica que, desde su mundo, su visión y experiencias, pueda establecer relaciones y dar determinados significados a lo que está leyendo. Por ello, la lectura es un proceso donde se van construyendo significados, iniciando con una transacción entre el lector y el texto, donde las características que cumpla el lector son igual de importantes que el texto. (Goodman, 1982, como se citó en Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011).

Por tanto, es oportuno destacar que al hablarse de la comprensión lectora se establezca de forma automática una existencia de niveles, los tres niveles de comprensión textual que generalmente se conocen: literal, inferencial y crítico.

1.1.1 Niveles De La Comprensión Lectora

A. Nivel Literal. Este nivel se constituye como la primera llave para entrar a un texto. Es decir, es el primer paso a las lecturas de primer nivel, o llamadas literales, ya sea por el modo de la transcripción o por el modo de la paráfrasis. Son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos. También, se reconoce al nivel literal cuando el lector expresa directamente las ideas que propone el autor tal cual como aparecen en el texto; considerando éste el nivel más básico de lectura.

Es claro que, para entender un texto, es necesario comprender lo que el autor quiere transmitir en el momento; esto es, comprender el texto en su nivel literal. Comprender a este nivel es entender todo aquello que el autor comunica explícitamente. Comprender todas las palabras que aparecen en el texto (o al menos, aquellas palabras indispensables para entender su sentido), comprender las oraciones que conforman la lectura y de esta manera, poder entender cada párrafo para llegar a una idea general de lo que el autor ha escrito.

“Para comprender un texto en el nivel literal, el lector recurre a todo el vocabulario que posee y que ha venido adquiriendo desde cuando nació.” (Ministerio de Educación, 2011, p.10). Desde esta premisa, el lector debe utilizar el conocimiento de las palabras que posee en su vocabulario y estas palabras varían de acuerdo al uso coloquial o cotidiano, las cuales, son empleadas en ciertas regiones o en ciertos contextos.

Esto desencadena que el lector deba recurrir a su conocimiento intuitivo y también académico para poder cumplir con este nivel; conocer las estructuras de las oraciones y los párrafos; saber qué quieren decir ciertas expresiones en su cultura o en su lengua en general, y finalmente, deba recurrir al sentido común de cómo se establecen ciertas relaciones entre las ideas explícitas en el texto.

B. Nivel Inferencial. En este nivel el lector comienza a crear deducciones que permiten identificar las relaciones entre las partes del texto y relacionarlos con sus conocimientos previos; en otras palabras, se basan tanto en el conocimiento del lenguaje, así como en el conocimiento del mundo. Dicho nivel busca establecer relaciones que van más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente, agregando

informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Es importante entender que este nivel busca que el lector logre establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual, conduce a formas dinámicas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.; inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de dos textos.

Desde la perspectiva de Solé (2015) se plantea que a lo que llamamos inferencias es a la manera de establecer predicciones en un texto y sus componentes; por lo que, para realizarlas nos basamos en la información que nos proporciona el texto, en lo que podemos considerar contextual y en nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general.

Cassany, Luna & Sanz (2011) refieren que “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (p. 219). Por lo tanto, es necesario que el docente o guía, brinde estrategias al estudiante que le posibiliten activar sus saberes previos, hacer predicciones, anticiparse a hechos, verificar información y, además, desde las estrategias semánticas y esquemáticas del texto, hacer lograr comprender y asimilar la información que la lectura brinda.

Así, puede determinarse que las inferencias son aquellas representaciones que el lector hace del texto y que no están explícitas en el mismo. Además, este mencionado nivel, permite a los estudiantes potenciar las dificultades léxicas, sintácticas, semánticas

y le ayuda a ser más autónomo, a realizar preguntas, a extraer conclusiones y que logre darle sentido global a un determinado texto.

C. Nivel Crítico. Este nivel busca y refiere a la producción de significado a partir del uso de diferentes redes de conocimiento; vale decir, que se pone en juego la competencia enciclopédica del lector. Además del texto leído, el pensamiento se relaciona con la experiencia de la lectura y la toma de posición crítica frente al texto o al autor. De la misma manera, este nivel de comprensión lectora, permite diferenciar los tipos de texto que se leen, las intencionalidades de quien enuncia un texto y de los posibles lectores.

Es claro que para Oviedo (2015) en el nivel crítico se evalúa la propuesta presentada por el autor; se enfrenta el escrito con lo que se conoce del tema, bien sea por experiencia personal, por reflexión o por información que se recibe de terceros. Y enfatiza que, al realizar una lectura crítica, el lector da un paso anticipado al desarrollo de un pensamiento crítico. Ya que, al comprender un texto en su totalidad y aclarando el mensaje implícito del texto más allá de lo literal, el lector permite evaluar sus afirmaciones y formar un juicio propio con fundamento.

Complementariamente, comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto, producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentos o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. (Ministerio de Educación, 2011)

Por lo tanto, como se expresa en la cita anterior, lo importante es entender que el único texto que puede criticarse es el que se ha logrado entender en su totalidad. Desde esta perspectiva, la lectura crítica está relacionada a una comprensión completa de la información. Y se logra tal grado de comprensión cuando el lector puede decidir si acepta o rechaza las ideas del autor.

Enseguida se entiende que, a partir de la lectura, se puede promover el pensamiento crítico, reconociendo el punto de vista del autor, confrontando opiniones, estando convencidos o no con los planteamientos que se generan, permitiendo que los estudiantes se vuelvan más activos en su procesamiento de la información.

Cabe resaltar, que los niveles de comprensión lectora tienen notable relevancia en el proceso de desarrollo y maduración intelectual de los estudiantes. Así, Solé (2012) sostiene que leer es una habilidad que se logra en un determinado periodo de la vida, por lo que la lectura debe convertirse, a partir de ello, en un hábito que no se debe dejar de practicar nunca, ya que a través de ella se mejoran otras habilidades necesarias para el crecimiento personal y profesional del estudiante.

1.1.2 Tipos de inferencias según Juan Ripoll

Es claro que el proceso inferencial requiere un alto grado de concentración por parte del lector, donde este logre describir ideas que surjan de él y pueda relacionarlas con las que se mencionan en el texto, así también, pueda incorporar información y experiencias a los saberes previos del texto donde formule hipótesis y brinde nuevos conceptos. Es decir, el lector debe, a medida que va leyendo, comprender y asociar el significado global de la lectura.

Según la perspectiva de Parodi (2014) se postula que la inferencia es una operación mental realizada por un determinado sujeto con la finalidad de obtener una definición, diversas caracterizaciones para realizar una deducción y llegar a una conclusión a partir de otra que ya existe. Siendo esta definición abordada como una entidad lógica formal, haciendo énfasis en su composición: dos premisas y una conclusión. Una conclusión que es obtenida por medio de un razonamiento lógico y que es considerada como válida, si la forma de las premisas es verdadera y la forma de plantear el argumento es correcta.

Es importante destacar que las inferencias son el núcleo principal de análisis de la comprensión de la realidad y de las relaciones humanas, por ello, para poder crearlas, es necesario establecer estrategias, a fin de que se aporten ideas nuevas a partir de lo manifestado explícitamente en el texto; en otros términos, por medio de las inferencias, el lector puede reestructurar la información brindada por la lectura y darle un significado más global (Cisneros, Olave y Rojas, 2013).

De igual importancia es la perspectiva de Durango (2015) quien ratifica el objetivo de la lectura inferencial al elaborar conclusiones a partir de lo leído en el texto, y que puede reconocerse cuando se ha logrado inferir detalles adicionales, ideas importantes que no se hallaban en el texto, secuencias de acciones, relación causa - efecto, predecir sucesos e interpretar lenguaje figurativo, a partir de su condición y relación con las demás palabras en el texto.

A. Definición. Ripoll (2015) explica que el término inferencia se utiliza en diversos campos como la lógica, estadística, lingüística o psicología. Cada inferencia maneja su propia definición respecto a ella, pero al final se llega a la conclusión que esta es la

formación de una nueva idea a partir de otra establecida en el texto. La palabra inferencia aparece en el campo de la educación siendo directamente relacionada con el área de lengua o comprensión lectora, en diversos test de evaluación y en los currículos oficiales.

La preocupación de las instituciones educativas y los docentes por trabajar las inferencias, es positiva, pues se ha evidenciado, en los últimos años, que las inferencias son las estrategias más eficaces para mejorar la comprensión lectora.

Ahora bien, existen varios tipos de clasificación para las inferencias. Por ejemplo, se pueden encontrar las llamadas inferencias deductivas, la cual hace referencia a que la conclusión que se forma al final, es lógica, pues parte de datos explícitos. También se encuentran las inferencias inductivas o pragmáticas, en donde la información puede ser que sea cierta, pero no puede garantizarse como verdadera al cien por ciento. En esta investigación, se ha propuesto hacer uso de la clasificación de Ripoll, porque estas se relacionan directamente a las diversas taxonomías de inferencias que se han podido proponer anteriormente, con distintos autores.

B. Tipos De Inferencias. Es pertinente la propuesta de Ripoll, quien propone un nuevo modelo de clasificación de inferencias compatibles con las ya existentes, de manera que puedan ser útiles y más comprensibles para el docente al momento de desarrollar y evaluar el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes.

Para ello, se ha utilizado como criterio de clasificación la pregunta o preguntas que originaron un tipo de inferencia, teniendo en cuenta que cuando se genera una inferencia, se forma o se añade información que no estaba explícita en el texto, de modo que, si las inferencias añaden una información, siempre es posible preguntar por ella.

Dentro de cada tipo se describen, siempre que sea posible, las preguntas que originan las inferencias, las funciones que desempeñan o las diferentes clases que se pueden distinguir en ese tipo de inferencia. (Ripoll, 2015)

- ***Inferencias De Tipo I.*** Este tipo de inferencia responde a las siguientes preguntas:
  - "¿A qué (o a quién) se refiere?"
  - "¿De qué (de quién) habla el texto cuando dice...?"

"Para construir estas inferencias, el lector necesita conocimientos sintácticos, como el uso de los pronombres o las funciones de los términos de la oración y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas" (Ripoll, 2015, p.112).

Estas inferencias se basan en el texto y son necesarias para darle coherencia. Por ello, presentan tres tipos de funciones:

- Permiten la cohesión del texto en cuanto a sus referencias y referentes.
- Solucionan ambigüedades producidas también por la referencia y el referente en cuanto a su distancia.
- Aventuran al lector a descifrar el significado de las palabras y/o expresiones desconocidas.

Respecto a este tipo de inferencias, se puede afirmar que tienen relación con las denominadas inferencias léxicas o lingüísticas, así como las llamadas inferencias automáticas, obligatorias o perceptivas, siendo referenciales o necesarias para entender la coherencia del texto. Por ello, el lector debe lograr emplear sus conocimientos sintácticos, como el uso de pronombres, entender las funciones de la oración y del léxico, comprender el significado de las palabras, emplear sinónimos, etc.

- ***Inferencias De Tipo II.*** Este segundo tipo de inferencias, propuestas por Ripoll, responden a las siguientes preguntas:

  - "¿Por qué?
  - "¿Qué relación hay entre... y.…?"

Relacionadas con las inferencias de explicación, estas presentan las siguientes funciones:

- Dan coherencia al texto utilizando las relaciones de causa-efecto que no se encuentran explícitas en él. Estas causas y efectos tienen que ver con los posibles pensamientos, sentimientos, objetivos, deseos y aspiraciones de los personajes que encontramos en el texto.
- Permiten entender el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y sobre el tema del texto.

De esta manera se puede evidenciar que las inferencias de Tipo II guardan relación directa con las inferencias denominadas explicativas, ya sean lógicas - explicativas o pragmáticas explicativas. Son también necesarias para la coherencia del texto, teniendo en cuenta el conocimiento del lector.

- ***Inferencias De Tipo III.*** Para este tipo de inferencias se realizan las siguientes preguntas:

  - "¿Qué sucederá?"
  - "¿Qué se puede predecir sabiendo que...?"
  - "¿Para qué?"

Se comprende entonces, que estas inferencias permiten realizar predicciones en base a lo presentado por el mismo texto, por ello su principal función es:

- Plantear hipótesis sobre los diversos sucesos del texto, las consecuencias de lo que se está narrando o la descripción del texto del mundo físico o imaginario que los personajes realizan o donde se encuentran.

Por lo que se identifica que este tipo de inferencias se relacionan con las mencionadas en las inferencias de tipo II, pero se distinguen con las siguientes preguntas: “¿qué relación hay entre...?” (tipo II) y “¿qué se puede predecir sabiendo qué?” (tipo III). Estas preguntas ayudan a ubicar diferencias en la forma de cómo construir estas inferencias y sus funciones. Por ello, la distinción entre las de tipo II y las de tipo III se denota al inferir o no, nuevos elementos. En otras palabras, las inferencias de tipo II tienden a ser explicativas y garantizan la cohesión del texto a través de sus elementos, mientras que las inferencias de tipo III anticipan nuevos elementos. Por lo que Ripoll (2015) refiere:

> En otras taxonomías se suele considerar que las inferencias de tipo II son necesarias (dan cohesión al texto) y hacia atrás (relacionan un elemento del texto con otro que ya ha aparecido), mientras que las inferencias de tipo III son hacia adelante (anticipan nuevos elementos) (p. 114).

- ***Inferencias De Tipo IV.*** Este cuarto tipo de inferencias responde a las siguientes preguntas:

  - “¿Cuándo?”
  - “¿Dónde?”
  - “¿Cómo?”
  - “¿Con qué?”

- "¿De qué color?" y muchas otras de ese tipo que se podrían incluir en la pregunta: "¿Qué más se puede decir sobre esto?"

Propuestas después de la lectura, estas inferencias permiten ir más allá de la información que presenta el texto y complementa información de lugar, tiempo, modo, etc. Al respecto, los conocimientos que se tienen sobre el tema de un texto determinado pueden producir una infinidad de inferencias de tipo IV y aún más si el lector cuenta con saberes previos del autor y su contexto.

Es así que estas inferencias son mucho más creíbles siempre y cuando se comprueben conocimientos sobre el género literario del texto, del autor y el contexto. Por lo que este tipo de inferencia, mantiene relación con las denominadas inferencias informativas y también con las conocidas lógicas - culturales.

- ***Inferencias De Tipo V.*** Las inferencias de tipo V contestan las siguientes preguntas:

- "¿Qué me están contando aquí?"
- "¿Qué quiere decir todo esto?"

Es claro que estas inferencias buscan interpretar el lenguaje figurado, como alegorías, ironías, metáforas novedosas, e inferir una moraleja o enseñanza en el texto cuando este no se halla de forma explícita. Además, aportan información para formar la representación mental de un texto al combinar la información con los conocimientos del lector.

Estas preguntas no relacionan un elemento específico del texto, ya sea una palabra o una estructura desconocida, sino que consideran al texto como un conjunto o una parte amplia del mismo. Su utilidad se evidencia cuando se debe interpretar un

lenguaje figurado: alegorías, ironías, metáforas, moralejas, etc., Ripoll (2015) aclara que “las inferencias de tipo V plantean el tema del texto cuando no está explícito” (p. 115).

Probablemente este tipo de inferencia es el menos frecuente porque no se producen en todos los textos. Además, no debe confundirse con aquellas operaciones que formarían parte de la comprensión en el nivel crítico, como estar de acuerdo o no con el contenido de un texto o las distintas reacciones emocionales que pueden producir la lectura, ya que las inferencias del tipo V proporcionan cierta información a la representación mental que se realiza de un texto y que se ha combinado con los saberes del lector, considerándose inferencias reales o auténticas.

Lo fundamental para poder construir inferencias, es tener una buena base respecto a conocimientos, así como de un vocabulario extenso y profundo. Dentro de ello, tener conocimientos sobre el tema que se plantea en el texto y sobre los elementos que aparecen en el mismo. Por último, algo muy determinante para poder construir inferencias es tener muy en cuenta la estrategia de lectura que se emplee. Existe una mayor probabilidad que se construyan inferencias si se realiza una lectura con interés, con la finalidad de encontrar sentido al texto.

1.1.3 Procesos De La Comprensión Lectora

A. Antes De La Lectura*.* Es necesario motivar al lector para que muestre inclinación sobre lo que va a leer y se proponga diversos retos. Para ello, se deben utilizar textos con temas de interés y a la vez desconocidos, en donde se establezcan vínculos afectivos y la persona se “enamore” del proceso lector. Además, al poseer objetivos de lectura, se logra orientar al estudiante a saber por qué está buscando determinado tipo

de lectura, ya sea para resolver problemas, adquirir información, entretenerse, seguir instrucciones, comunicar, aprender, comprender, etc. (Solé, 2015).

Por lo que es importante entender que a los estudiantes se les debe preparar para la lectura, explicarles lo que deben hacer, qué actividad realizarán a partir de ella, cuánto tiempo tienen para la realización de esta actividad, los objetivos a los que se quiere llegar al realizar la lectura de un texto, además de activar los conocimientos previos que los estudiantes puedan tener sobre el tema, etc.

De igual modo, el hecho de activar los saberes previos en los estudiantes, permite que logren acercarse a la lectura desde sus expectativas, intereses, experiencias, y por ello, el maestro debe brindar información sobre el tema a leer, observar las ilustraciones que acompañan al texto o los títulos, para que los estudiantes expresen lo que saben sobre un tema determinado. Normalmente, las imágenes permiten generar preguntas sobre el texto, para que ellos puedan crear un conocimiento global de lo que tratará la lectura y a su vez, sean capaces de elaborar predicciones o hipótesis, que más adelante comprobarán si eran válidas o no.

Entonces, se trata de que el estudiante, al percatarse de las diversas opiniones, interpretación de textos o predicciones realizadas, realicen asociaciones e inferencias y puedan generar preguntas como: ¿Qué cosas conozco sobre el tema? ¿Qué pienso de esto? ¿Qué me gustaría encontrar? Además, estas interrogantes ayudan a mejorar la habilidad inferencial, ya que permiten crear predicciones o hipótesis con el fin de cuestionar nuestra propia capacidad de respuesta frente a un nuevo conocimiento. De esta manera, se realiza una interacción entre lector y texto, abriendo una ventana hacia

lo nuevo, dejando que el estudiante vaya descubriendo por sí mismo lo que acontecerá en la lectura con el acompañamiento del maestro.

B. Durante La Lectura. En este momento de la lectura, se sugiere ir subrayando las ideas principales del texto, tomar notas, identificar palabras clave, parafrasear la lectura mientras se va leyendo, y si es posible, releer el texto para ir comprendiendo la nueva información adquirida.

Respecto a los estudios realizados por Cassany, Luna y Sanz (2011) proponen que en este proceso se genere una interrelación entre maestro y estudiante, permitiendo la construcción de la comprensión, pues el maestro va guiando este avance, interviniendo pertinentemente durante la lectura y elaborando preguntas que ayuden al alumno a verificar la comprensión de lo que va leyendo, y así, realizar hipótesis sobre lo que acontecerá en el texto buscando otorgarle un sentido.

Desde la perspectiva de Solé (2015) se enfatiza la importancia de generar un proceso interno, donde inconsciente o conscientemente, el lector va formulando predicciones sobre lo que va a leer, planteando preguntas de lo que se ha leído, para replantear incoherencias o dudas que hayan surgido durante el proceso lector. Asimismo, se busca aclarar y realizar verificaciones de las hipótesis que se establecieron en un inicio y lograr resumir ideas del mismo. No obstante, es muy importante la intervención del maestro porque ayuda a guiar el proceso de lectura y realizar una mejor interpretación del texto, para ello, se puede hacer una lectura silenciosa o en voz alta.

Por lo que se puede establecer que, durante este proceso, también se puede preguntar nuevamente a los estudiantes cuál ha sido su motivación, para leer un libro, para que, de esta manera, puedan buscar en el índice o contenido, lo que desean y luego

leer la contracubierta, o realizar, en un primer momento, una lectura rápida. En el caso de no entender alguna palabra del texto, deben realizar preguntas; también se les puede invitar a leer despacio, tratando de comprender lo que han leído a través de preguntas o ir tomando nota de lo que están comprendiendo.

Esclareciendo, este es el momento donde se contribuye para que el estudiante se enfoque en las hipótesis que formuló en un inicio y así, verificar si son acordes o estaban alejados de la realidad. También, se debe invitar a realizar nuevas predicciones a medida que avance el texto, ayudándolo a comprender lo que el autor quiere decir y encontrar la información que se desea.

C. Después de la lectura. Cuando ya se ha terminado de leer, es conveniente que el lector realice un resumen de lo que ha entendido y preguntarse sobre lo que ha ido leyendo. También, es necesario que se realicen trabajos complementarios que influyan en la construcción de sentido, para que se entienda de manera más profunda el texto; donde se centren en un aspecto determinado, como la intención, los personajes o el lenguaje empleado, donde el lector construye su propia interpretación del texto.

Sin embargo, se vuelve a retomar los saberes previos y objetivos del lector, siendo estos necesarios a través de la lectura, para ir remarcando lo más relevante y puedan observar lo que en ocasiones, las elecciones hechas no coinciden con las propuestas del autor o del maestro, ya que las percepciones cambian de acuerdo al interés del que lee el texto. Este es un momento en donde se busca el sentido total de la lectura y donde varían las interpretaciones. (Solé, 2015)

Complementariamente, se debe plantear realizar actividades a modo de cierre, en donde todas las preguntas y juicios se emitan para la elaboración de conclusiones

basadas en el texto, de acuerdo a la realidad de cada estudiante. Siendo muy importante dicha parte, porque es ese un momento en donde se pueden apreciar diversas individualidades y saber qué tanto el texto llega a ser interiorizado por cada estudiante, de manera particular.

En definitiva, después de leer, los estudiantes necesitan expresar sentimientos o dudas y compartir información de manera espontánea, expresando lo que saben y lo que no han comprendido bien. Estos intercambios son importantes para encontrar puntos de vista diferentes, para discutir y debatir, pues se requiere conceder sentido, de acuerdo a lo que han leído, conectándolo con su propia experiencia para conocer mucho más.

Es importante entender que lo que se busca con las estrategias lectoras, es ayudar a que los estudiantes puedan interiorizar las estrategias que les permitan una lectura fluida y eficaz, comprendan lo que leen y logren dar sus interpretaciones desde distintos puntos de vista.

1.2 Género Discursivo

1.2.1 ¿Qué Son Los Géneros Discursivos?

Los géneros discursivos hacen referencia a una serie de enunciados estables del lenguaje que se caracterizan por tener una serie de similitudes, como la escritura, el estilo y la organización sintáctica. La actividad e interacción de las personas, son generadoras de este tipo de enunciados que conforman los géneros discursivos, los cuales tienen una naturaleza infinita, recursiva y creativa en la relación del ser humano con el lenguaje.

Ante ello, los enunciados estables reflejan las condiciones específicas de cada una de las esferas de la actividad humana. Estas esferas, tienen su propio estilo de comunicación, es decir, su género discursivo. Así, cualquier función, ya sea científica,

técnica, periodística, etc., junto a condiciones determinadas específicas, generan ciertos géneros discursivos.

En relación a esta premisa, Parodi (2015) expresa que el género discursivo se constituye por una constelación de diversas capacidades de convenciones discursivas, siendo estas sustentadas por los conocimientos almacenados en la memoria de los hablantes, escritores, oyentes y lectores, todo ello, a partir de determinados parámetros contextuales, sociales y cognitivos.

En este sentido, se puede destacar que el género discursivo tiene como uno de sus objetivos básicos el lograr una comunicación efectiva y directa. Dicho, en otros términos, estos géneros deben estructurar el conocimiento, de manera que estos tengan sentido dentro de la habilidad lectora y escrita para ser aplicadas al acto comunicativo. Por ello, el grupo activo de sujetos debe ser consciente de su rol dentro de la acción comunicativa, de otro modo, dicha comunicación no se producirá.

Complementando esta afirmación, Zayas (2012) sostiene que el género discursivo constituye un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. Por lo que cada texto o enunciado, dentro de un género discursivo, ha de cumplir una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad humana o social.

1.2.2 Tipos De Géneros Discursivos

Dentro de los géneros discursivos se encuentran dos tipos de géneros propuestos por Bajtín (2018) los primarios o simples y los secundarios o complejos:

A. Primarios. Representados por aquellos enunciados que corresponden a la comunicación cotidiana, ya sea oral o escrita. Suelen caracterizarse por su sencillez,

espontaneidad y en la mayoría de ocasiones, por su inmediatez. Las frases elocuentes, órdenes, diálogos cotidianos, cartas, saludos, entre otros, son parte de este género primario.

B. Secundarios. Estos enunciados surgen en donde la comunicación es más compleja, desarrollada y organizada. Estos géneros absorben y reelaboran géneros primarios, haciéndolos más amplios y elaborados, pasando por todo un proceso de planificación. Teniendo en cuenta estas características, una novela, una obra teatral, un discurso político, un informe científico, entre otros, pertenecen a este ámbito.

En la explicación de Uriarte (2019) dentro de los géneros secundarios, ocurre una siguiente clasificación, estructurada y con estilo propio, de acuerdo a la necesidad del destinatario, señalando que un género discursivo puede transformarse de primario a secundario, cuando en la comunicación se van relacionando los enunciados con sus similares. Entonces, es importante decir, que, al unir diversos géneros discursivos primarios, se originaría un nuevo género discursivo, el cual sería secundario.

- ***Géneros Discursivos Escritos.*** En este género, el enunciador o emisor, toma en cuenta que el receptor no tendrá una respuesta inmediata ante el mensaje que pretende brindar. Por ello, opta por la escritura. Los tipos de textos que encontramos aquí son: narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos y dialógicos.
- ***Géneros Discursivos Orales.*** En este género, el emisor o anunciante, puede hacer uso de habilidades o funciones paralingüísticas (no verbales) para transmitir el mensaje. Esto es posible, pues tanto el emisor como el receptor comparten el mismo espacio - tiempo, permitiendo obtener respuestas inmediatas.

Por lo tanto, cada uno de estos géneros discursivos posee un hablador o emisor, el cual deberá tener consideración del destinatario, de manera que pueda recibir el mensaje de acuerdo a su condición. La finalidad de cada uno de estos enunciados es comunicar un mensaje, utilizando diversas herramientas lingüísticas para su elaboración y respectiva interpretación por parte de quien será el receptor.

A modo de conclusión, es indispensable que, a través de una práctica regular, los estudiantes se apropien de características propias de los géneros discursivos. A su vez, se enfatiza la importancia de la práctica constante de la lectura y escritura direccionada a un enfoque más analítico, que permita comprender mejor lo que se lee, lo cual, ayuda a lograr una mejor relación entre lenguaje, conocimiento y comprensión.

Definición de Términos

Comprensión lectora: Proceso por el cual el lector, a partir de sus conocimientos previos, construye un nuevo significado al tener interacción con un texto.

Nivel literal: Reconocimiento de lo que se encuentra explícito dentro de un texto, que implica distinguir entre información relevante y secundaria, relaciones causa - efecto, reconocimiento de secuencias de una acción determinada y reconocer significados.

Nivel inferencial: Proceso en donde se activa el conocimiento previo del lector y se elaboran hipótesis sobre el contenido del texto a partir de diversos indicios. Momento donde el lector infiere e interpreta.

Nivel crítico: Implica la formación de juicios propios por parte del lector y se realiza un análisis de la intención del autor.

Inferencia: Información que forma parte de la representación que hace el lector de un texto.

Inferencia Tipo I: Se refiere al tipo de inferencia que otorga cohesión al texto relacionando referencias y referentes, soluciona ambigüedades presentes en la referencia y el referente y permite averiguar el significado de palabras desconocidas para el lector.

Inferencia Tipo II: Es el tipo de inferencia que da cohesión al texto mediante una relación causa-efecto que no se encuentran explícitas y permiten entender el funcionamiento de las cosas (conocimientos de los personajes, tema del texto).

Inferencia Tipo III: Se refiere al tipo de inferencia cuya principal función es el realizar hipótesis sobre los sucesos ocurridos dentro del texto. Este tipo de inferencias guarda relación con el interés que despierta el texto en el lector.

Inferencia Tipo IV: Este tipo de inferencia permite la adquisición de conocimientos generales como concretos del tema. Es más eficaz si se cuenta con un conocimiento previo sobre el género literario, el autor y contexto del texto.

Inferencia Tipo V: Tiene como finalidad interpretar el lenguaje figurado como alegorías, ironías y metáforas presentes en el texto, asimismo, el realizar inferencias en relación a moralejas o enseñanzas que nos deja el texto. Para emplear este tipo de inferencia es necesario tener conocimiento sobre el tema, géneros literarios, el autor y contexto.

Género discursivo: Serie de enunciados pertenecientes al lenguaje los cuales son agrupados al tener ciertas similitudes en relación al contenido temático, estilo verbal y composición.

Parte II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Diseño De Investigación

2.1.1 Objetivos De La Investigación

- **Objetivo General.**

Identificar el nivel inferencial de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

- **Objetivos Específicos.**

- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo I de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo II de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo III de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo IV de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.
- Identificar el nivel de la Inferencia Tipo V de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

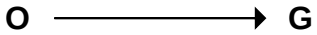
2.1.2 Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad De Investigación

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo. Es transeccional o transversal, ya que se recolectaron los datos de esta investigación en un tiempo único para proporcionar su posterior descripción; de diseño y nivel descriptivo del tipo simple, ya que solo buscó recoger información y presentar los resultados. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) la investigación de alcance descriptivo “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice.” (p.92)

Por lo descrito anteriormente, esta investigación recoge información y a partir de los resultados obtenidos, se pretende determinar con datos cuantificados, los niveles de inferencia en la comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

La modalidad de esta investigación fue sin intervención pedagógica: Aplicada y de temática educativa.

Por lo tanto, el diagrama a emplearse es:



Donde:

O= Los datos que se recogen de cada tipo de inferencia de la comprensión lectora que presentaron las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

G= Son las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado corazón – Chalet.

2.1.3 Operacionalización De Variable De Investigación

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ÍTEMS
Nivel inferencial de la comprensión lectora	Son la formación de una nueva idea a partir de otra ya existente en el texto. (Ripoll, 2015, p. 108)		Son los conceptos o nuevos conocimientos implícitas que logran formular los estudiantes a partir de ideas ya establecidas en un texto.		
		Inferencia Tipo I: Permite relacionar referencias o referentes del texto, solucionar ambigüedades y descubrir el significado de palabras o expresiones desconocidas.	**Inferencias Tipo I:** el estudiante relaciona las referencias y referentes del texto, soluciona ambigüedades y descubre por sí mismo palabras o expresiones desconocidas halladas en el texto.	Referir	2. ¿De quién habla el texto cuando dice “les debe de parecer poquísimo elegante”? De los/la(s)... 3. ¿A qué hace referencia el texto cuando afirma el autor: “me parece una de las actitudes más miserables”? A… 11. ¿Cuál es el significado de la expresión “un asesino silencioso atacaba a la humanidad entera”? 19. ¿Qué significa la expresión que aparece en el texto “el peor enemigo

					que tenemos está dentro de nuestra propia cabeza"? Que… 21. ¿Qué significa la expresión "descuartizada con prolijidad y paciencia diabólicas"? Fue descuartizada… 25. ¿A qué se refiere la expresión "Mi máuser es como la vara de la justicia…"? Se refiere a que…
		Inferencia Tipo II: Se encarga de dar coherencia al texto al establecer relaciones de causa - efecto, así como determinar los pensamientos, sentimientos y acciones de los personajes.	**Inferencia Tipo II:** el estudiante establece relaciones de causa - efecto ante situaciones presentadas en el texto y determina pensamientos, sentimientos y acciones de los personajes.	Explicar	1. ¿Por qué se dice que hay una "sociedad del desperdicio"? 9. ¿Por qué se le dice al ministro que "demuestre que no vive de espaldas a la modernidad"? Porque... 12. ¿Por qué el "mundo científico era impotente para resolver el ataque de un intruso desconocido"? Porque el mundo científico… 13. ¿Por qué los síntomas encendieron todas las alarmas? Porque los síntomas... 22. ¿Por qué Crispín se ensañó de tal modo con Faustina? Posiblemente fue porque…

					28. ¿Por qué el illapaco solicitó a Tucto comerse el corazón del indio?
		Inferencia Tipo III: Permite hacer predicciones o hipótesis sobre las situaciones planteadas en el texto aportando nuevos conocimientos a la información que brinda el texto.	**Inferencia Tipo III:** El estudiante realiza predicciones sobre hechos presentados en el texto aportando nueva información.	Conjeturar	5. ¿Qué sucederá con los seres más desprotegidos si continúan realizándose estos eventos? 6. ¿Qué se puede predecir sobre la fiesta taurina sabiendo que está “languideciendo sola a toda prisa”? 14. ¿Qué hubiera sucedido si los peruanos residentes en el extranjero no hubieran contado los síntomas por redes sociales? 17. ¿Qué se puede predecir sabiendo que las prohibiciones del gobierno fueron muy severas desde la quincena de marzo? 23. ¿Qué acciones podría tomar Tucto por el hecho ocurrido? Podría… 29. ¿Qué pensará el padre de Crispín al no encontrar a su hijo? Pensará que...
		Inferencia Tipo IV:	**Inferencia Tipo IV:**	Contextualizar	7.. ¿Cómo la prohibición de los toros “proporciona oxígeno” a los taurinos?

		Permite ir más allá de la información brindada en la lectura para tratar de complementar vacíos de tiempo, espacio, lugar, modo, etc.; tomando en cuenta el conocimiento general y concreto que el lector tenga sobre el tema.	El estudiante completa información de tiempo, lugar, modo, etc.; que no esté presente en la lectura.		8. ¿Con qué idea resumirías el texto leído? 15. ¿Con qué acción o acciones se acrecentó el temor de los peruanos? Se acrecentó con… 16. ¿Cómo se sintieron los peruanos con el nuevo modelo de conducta social? Se sintieron… 26. Según el texto ¿En dónde suceden los hechos? Suceden en… 27. ¿Cómo se sentirían Tucto y su esposa ante el problema que atravesaban? Se sentirían...
		Inferencia Tipo V: Toma en cuenta la totalidad del texto para descubrir su intencionalidad o temática cuando no está de manera explícita.	**Inferencia Tipo V:** El estudiante descubre la intención del autor o el tema del texto.	Interpretar	4. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? 10. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que

					ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? 18. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? 20. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? 24. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior? 30. ¿Qué mensaje quiere transmitir el autor con este texto? Quiere transmitir que...

Asimismo, Ripoll (2015) hizo una clasificación de las inferencias para ser estudiada a mayor profundidad y poder clasificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes. Estos tipos de inferencias van de lo simple a lo complejo: Inferencia Tipo I, Inferencia Tipo II, Inferencia Tipo III, Inferencia Tipo IV e Inferencia Tipo V. Ver anexo.

2.2 Población

Esta investigación tuvo como marco poblacional a 238 estudiantes que fueron el total de matriculadas en el VII ciclo de la institución educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet. Por lo tanto, la población seleccionada estuvo compuesta por los grados de tercero, cuarto y quinto de nivel secundaria de dicha institución.

Asimismo, se ha considerado a dicha población, ya que, tomando como referencia los trabajos de investigación realizados en su centro de estudios, las tesistas se han percatado que no hay investigación alguna que permita evidenciar si este conjunto de estudiantes, del Sagrado Corazón - Chalet, presentan los cinco tipos de inferencias en la comprensión lectora. Ello generó una preocupación y a su vez, motivación, ya que no se puede medir ni ver una propuesta de mejora si no existe un diagnóstico previo que evidencie en qué nivel se encuentran las estudiantes respecto a este estudio.

Además, la elección del tercer grado de secundaria se produjo por ser idóneo para analizar el nivel de comprensión lectora, ya que proceden de un segundo año que ha sido medido por las ya conocidas pruebas de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), en el que se evalúa cuánto prioriza el adolescente en la capacidad de “inferir” por sobre la de “recuperar información explícita”, dado que este proceso juega un papel fundamental en la comprensión del discurso y es probable que esté más desarrollado al avanzar el grado de estudios. Se trata pues, de una capacidad clave que permite acceder a distintos niveles de representación mental del discurso.

Cabe señalar también que, la elección de las estudiantes del tercer grado de secundaria fue porque forman parte de una institución donde se lleva a cabo la práctica continua de la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, y, por lo tanto, es un centro asequible para las integrantes del equipo investigador. Para conocer a la población que conforma esta investigación, se presenta, a continuación, la descripción de cada tabla y figura.

En la tabla N° 2 y figura N° 1, ver anexo, se muestra la cantidad de las estudiantes del ciclo VII de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet, donde se puede afirmar que el tercer grado cuenta con 81 estudiantes equivalentes al 34, 03% de un total de 238. En cuarto grado se encuentran 81 estudiantes que también representan al 34, 03% de un total de 238. Y en el quinto grado hay 76 estudiantes que se interpretan como el 30.28 % del total de 238 estudiantes.

2.2.1 Muestra

Técnica de selección de la muestra. Para seleccionar el marco muestral, el grupo investigador realizó el muestreo del tipo No Probabilístico por conveniencia, por la siguiente causa: una de las integrantes del grupo de investigación realiza sus prácticas continuas en el tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

En la tabla N° 3 y figura N° 2, ver anexo, se puede observar que en el tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet, la sección “A”, el 33,33 % equivale a 27 estudiantes del total, la sección “B”, el 35,80 % corresponde a 29 estudiantes del total y la sección “C”, el 30,90 % equivale a 25 estudiantes del total, teniendo como resultado final, 81 estudiantes.

En la tabla N°4 y figura N° 3, ver anexo, se puede observar que, en el tercer grado de secundaria de la Institución Educativa, en la sección “A”, el 74,10 % equivale a 20 estudiantes que tienen 14 años, el 22,22% que equivale a 6 estudiantes que tienen 15 años y el 3,70% que equivale a 1 estudiante que tiene 16 años. Mientras que en la sección “B”, el 86,21% equivale a 25 estudiantes tienen 14 años y el 13,79 % equivale a 4 estudiantes que tienen 15 años. Por último, en la sección “C”, el 64% equivale a 16 estudiantes tienen 14 años, y el 36% equivale a 9 estudiantes con 15 años. Por lo tanto, se puede concluir que, de todas las tres secciones, la mayor cantidad de estudiantes tienen 14 años.

2.3 Técnicas E Instrumentos Para La Recolección De Datos

Para recoger los datos en la investigación, se recurren a técnicas e instrumentos necesarios que vayan acorde al diseño elegido (Hernández, 2014). En el presente estudio, se recogieron los datos mediante la técnica de la encuesta, usando como instrumento, un test.

2.3.1 Test TECOLEIN

El instrumento para medir el nivel inferencial de comprensión lectora se conoce como test TECOLEIN. Este test fue diseñado por tres investigadores, dos españoles y un costarricense, para conocer las inferencias lectoras de estudiantes de educación secundaria. Cabe señalar que dichas inferencias fueron basadas en la clasificación de inferencias que propone Juan Ripoll (2015); siendo estas de Tipo I, Tipo II, Tipo III, Tipo IV y Tipo V.

La prueba elaborada por estos investigadores fue aplicada en estudiantes de España y Costa Rica y solo tomaba en cuenta las inferencias I, II, III y V. En cambio, la presente investigación, realizada en Lima - Perú, tuvo en cuenta los cinco tipos de

inferencias que propone el autor, por ello, fue necesario aplicar ciertos cambios a la prueba, para contextualizar este instrumento.

En primer lugar, se cambiaron dos de los tres textos (la crónica y el texto narrativo) que se presentaban en la prueba, ya que eran textos con evidente registro español y costarricense, de manera que no se acercaban al léxico usado en la realidad peruana. Analizado y propuesto en la asesoría, se tomó en cuenta este antecedente. Además, se sumó el contexto de la pandemia, por lo que se incluyó un texto referente a la cuarentena y la otra lectura fue un cuento andino de Enrique López Albújar.

En segundo lugar, se agregaron y modificaron ciertas preguntas para poder evaluar todos los tipos de inferencias, pues el test solo tomaba en cuenta los tipos de inferencia I, II, III y V; a diferencia del presente estudio, que buscó medir los cincos tipos de inferencias de la comprensión lectora.

2.3.1.1 Objetivo. El objetivo de este test fue medir el nivel inferencial de la comprensión lectora en las estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

2.3.1.2 Descripción. El test de comprensión lectora inferencial TECOLEIN se compone de una serie de ítems que permiten obtener una puntuación general por cada tipo de inferencias y también una puntuación global, siendo este último utilizado con el fin de medir el nivel inferencial de las estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

La prueba se encuentra conformada por tres lecturas y se subdivide en las siguientes dimensiones: **Inferencia Tipo I**, que tiene como indicador *Referir*, y es en donde se encuentran preguntas formuladas en base a los conocimientos sintácticos del lector; **Inferencia Tipo II**, el cual se orienta en *Explicar* la relación causa-efecto que no

se encuentra explícita en el texto; **Inferencia Tipo III**, se fundamenta en *Conjeturar*, planteando hipótesis de lo que sucederá dentro del texto; la **Inferencia Tipo IV**, busca *Contextualizar*, ya que permite ir más allá de la información presentada en el texto; y finalmente, la **Inferencia Tipo V**, que busca *Interpretar* el lenguaje figurado. Siendo este método útil para poder evidenciar el manejo inferencial de los estudiantes.

En la tabla N° 5, ver anexo, se especifican el número de ítems por tipo de inferencia.

2.3.1.3 Administración. La prueba piloto fue aplicada una sola vez por el grupo investigador, el día 02 de septiembre del año 2020 en el Colegio MONTERRICO lE APLICACIÓN, ya que en esta fecha se programó un espacio en la hora de Tutoría para la aplicación del test, teniendo como duración: 60 minutos, aproximadamente. Debido al contexto nacional, se presentó de manera virtual a través de un formulario de Google.

Así mismo, el instrumento fue aplicado una sola vez, a las tres secciones de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el día 03 de septiembre del año 2020. Se programó un espacio en la hora de Comunicación para la aplicación del test, teniendo como duración: 60 minutos, aproximadamente. Debido al contexto nacional, también se presentó de manera virtual, a través de un formulario de Google.

2.3.1.4 Estructura. El test TECOLEIN se encuentra conformado por 3 lecturas con un total de 30 ítems que se enfocan en medir el nivel inferencial de tipo I, II, III, IV y V propuesto por el autor Ripoll. En la tabla N° 6, ver anexo, se presentan detalladamente los ítems y su clasificación.

2.3.1.5 Validez. El test TECOLEIN ya se encontraba validado, obteniendo las puntuaciones necesarias para ser aplicado; sin embargo, al haber sido modificado por las diferencias del contexto y de no contener todas las preguntas necesarias para evaluar

todos los tipos de inferencias propuestas por el autor, pasó por un nuevo proceso de validación mediante el juicio de expertos. En la tabla N° 7, ver anexo, se encuentran los expertos que participaron en el proceso de validación.

Luego de haberse llevado a cabo la verificación y validación del instrumento, se ha diseñado la tabla N° 8, ver anexo, correspondiente a la validación de los expertos.

Por lo que, para determinar la validez de cada ítem se utilizó la siguiente fórmula:

$$LA= \frac{N° \ DE \ ACUERDOS}{N° \ DE \ ACUERDOS + N° \ DE \ DESACUERDOS}$$

Al reemplazar la fórmula con los resultados obtenidos, se determinó el siguiente resultado:

$$LA= \frac{30}{30} =1$$

De esta manera, se determinó que los 30 ítems miden los cinco tipos de inferencias de comprensión lectora. Además, cada valoración de los ítems fue sometida por V de Aiken, evidenciando puntajes superiores a 0,7 por cada ítem. De esa manera, todos los ítems de la prueba del test se consideran válidos, como se muestran los resultados de la tabla N° 9, ver anexo.

2.3.1.6 Confiabilidad. Para obtener la confiabilidad de este instrumento, se llevó a cabo la aplicación del test TECOLEIN en el grupo piloto conformado por los estudiantes del tercer grado de educación secundaria del Colegio MONTERRICO IE APLICACIÓN, pues dicho grupo contaba con características similares a la muestra de la investigación; además de contar con el acceso a internet, para completar el formulario del test en línea.

Se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual fue aplicado con el fin de comprobar la confiabilidad del instrumento para su posterior aplicación en la muestra seleccionada. Según se señala, el Coeficiente Alfa de Cronbach es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo de consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento se encuentran correlacionados. (Cronbach, 1951, como se citó en Frías, 2020)

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left(\frac{\sum_{i=1}^{K} \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2}\right)$$

Donde:

- K = Número de ítems del instrumento.
- $\sigma^2 Yi$ = Varianza de los ítems del instrumento.
- $\sigma^2 X$ = Varianza de las puntuaciones al grupo piloto.

Criterios de confiabilidad:

Muy baja confiabilidad	0,01 a 0,20
Baja confiabilidad	0,21 a 0,40
Moderada confiabilidad	0,41 a 0,60
Alta confiabilidad	0,61 a 0,80
Muy alta confiabilidad	0,81 a 1,00

A partir del resultado de la prueba piloto, y aplicando la fórmula, se determinó que el coeficiente de confiabilidad del test TECOLEIN es de 0,74, siendo altamente confiable.

2.3.1.7 Cronograma. En la tabla N° 10, ver anexo, se presenta el cronograma de aplicación del instrumento.

2.4 Análisis e interpretación de resultados

De acuerdo a esta investigación descriptiva simple, se han obtenido una serie de resultados aplicando el test de TECOLEIN a las estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet. Este test fue aplicado el día 03 de septiembre a través de tres formularios de Google para cada sección: A, B y C; y se estableció el tiempo aproximado de una hora para su resolución.

Para Hernández (2014) “los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos”. (p. 5) Por lo que cada tipo de inferencia se presenta en tablas y gráficos, indicando la frecuencia y los porcentajes en el que se encuentran las estudiantes en los diferentes niveles (en inicio, en proceso, logrado) que han alcanzado en cada tipo de inferencia. Esto, con el propósito de presentar y analizar los resultados obtenidos, así como establecer sugerencias de acuerdo a las necesidades que las estudiantes requieren de acuerdo a la realidad de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Según la tabla N° 11, ver anexo donde se muestran los resultados según el nivel de logro. El primer nivel es “Inicio”, donde las estudiantes que han obtenido de 0 a 2 puntos, han identificado de 0 a 2 inferencias del TIPO I. El segundo nivel es “En proceso”, donde las estudiantes que han obtenido de 3 a 4 puntos, han identificado de 3 a 4 inferencias del TIPO I; y el nivel “Logrado”, donde las estudiantes que han conseguido de 5 a 6 puntos es que han reconocido de 5 a 6 inferencias del TIPO I, siendo 6 puntos el total que se puede obtener de este primer tipo de inferencias en todo el test.

En el 3°A, de las 27 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 22,22%, representado por 6 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 40,74% constituido por 11 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 37,04% restante, equivalente a 10 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que

casi la mitad del aula está en proceso de reconocer las inferencias de TIPO I y una cantidad muy cercana a ese grupo sí ha logrado identificarlas, permitiendo que tengan en cuenta la cohesión del texto, considerando referencias y/o referentes. Además de poder solucionar ambigüedades y descifrar el significado de expresiones o palabras posiblemente desconocidas.

En el 3°B, de las 29 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 6,9%, representado por 2 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 41,38% constituido por 12 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 51,72% restante, equivalente a 15 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que más de la mitad del aula ha logrado reconocer las inferencias de TIPO I que permiten tener en cuenta la cohesión del texto en cuanto a sus referencias y/o referentes. Además de poder solucionar ambigüedades y poder descifrar el significado de expresiones o palabras posiblemente desconocidas.

En el 3°C, de las 25 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 16%, representado por 4 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 32% compuesto por 8 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 52% compuesto por 13 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que señala que más de la mitad del aula ha logrado desarrollar las inferencias de TIPO I, el cual se basa en que el estudiante ha realizado la acción de cohesionar el texto teniendo en consideración referencias y/o expresiones. Asimismo, dar solución a ambigüedades presentes dentro del texto y, por último, aventurarse de tal manera de comprender e interpretar diversas palabras desconocidas.

Según la tabla N° 11 y figura N°4, ver anexo donde evidencia que del total, el 14,81% representado por 12 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”, el 38,27%

constituido por 31 estudiantes se ubicaron en el nivel “En proceso” y 46,91% que fueron 38 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”, lo que implica que casi la mitad del total de estudiantes del tercer grado, han logrado reconocer las inferencias de TIPO I, que permiten tener en cuenta la cohesión del texto en cuanto a sus referencias y/o referentes. Además de poder solucionar ambigüedades y poder descifrar el significado de expresiones o palabras posiblemente desconocidas.

Estos resultados se sustentan con la teoría de Ripoll, en cuanto a la inferencia de TIPO I. Esta teoría responde a poder obtener información no explícita en el texto, mayormente trabajado en los ciclos anteriores al VII, donde se encontraron las estudiantes que rindieron el presente test. Cabe resaltar que estas inferencias necesitan de conocimientos sintácticos, como el uso de los pronombres o las funciones de los términos de la oración y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas que centran como uno de sus objetivos, el inicio de un buen desarrollo para la comprensión inferencial de un texto, y, por lo tanto, se considera importante lograrlo para encaminar el entendimiento al significado total de la lectura.

Según la tabla N° 12, ver anexo donde se muestran los resultados según el nivel de logro. El primer nivel es en “Inicio”, donde las estudiantes que han obtenido de 0 a 4 puntos, han identificado de 0 a 2 inferencias del TIPO II. El segundo nivel es “En proceso”, donde las estudiantes que han obtenido de 6 a 8 puntos, han identificado de 3 a 4 inferencias del TIPO II; y el nivel “Logrado”, donde las estudiantes que han conseguido de 10 a 12 puntos es que han reconocido de 5 a 6 inferencias del TIPO II, siendo 12 puntos el total de puntaje que se puede obtener de este segundo tipo de inferencias en todo el test.

En el 3°A, de las 27 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 22,22%, representado por 6 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 51,85% constituido por 14 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 25,93 % restante, equivalente a 7 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que más de la mitad del aula se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO II, donde se toman en cuenta las relaciones causa - efecto que no se encuentran explícitas en el texto y que posibilitan entender el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento de las personas y sobre el tema del texto en sí.

En el 3°B, de las 29 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 17,24%, representado por 5 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 48,28% constituido por 14 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 34,48 % restante, equivalente a 10 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que menos de la mitad del aula han reconocido las inferencias de TIPO II que permiten tener en cuenta las posibles relaciones causa - efecto, que no se encuentran explícitas en el texto y que posibilitan entender el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento de las personas y sobre el tema del texto en sí.

En el 3°C, de las 25 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 24%, conformado por 6 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 60% representado por 15 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 16% conformado por 4 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que demuestra que más de la mitad de estudiantes se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO II, que atribuye a tener en cuenta las relaciones de causa – efecto que no se encuentran explícitas y permite entender lo que acontece dentro del texto y el pensamiento de las personas.

Según la tabla N° 12 y figura N°5, ver anexo donde se evidencia que del total, el 20,99% representado por 17 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”, el 53,09% constituido por 43 estudiantes se ubicaron en el nivel “En proceso” y 25,93% que son 21 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”, lo que implica que casi un poco más de la mitad del total de estudiantes del tercer grado, se encontraron en proceso de realizar las inferencias de TIPO II, que permiten tener en cuenta las posibles relaciones causa - efecto, que no se encuentran explícitas en el texto y que posibilitan entender el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento de las personas y sobre el tema del texto en sí.

Estos resultados se interpretan con la teoría de Ripoll, en cuanto a la inferencia de TIPO II. Se establece y explica las causas implícitas a partir de situaciones descritas en el texto, uniendo los conocimientos previos con lo presentado de forma literal. Según las respuestas de las estudiantes, que se encontraron en proceso de dicho tipo de inferencia, se evidencia que aún no han logrado generar vínculos con el texto, familiarizarse o ponerse en el lugar del mismo personaje, por lo que no han conseguido encontrar el porqué de lo sucedido, ni han podido relacionar hechos o palabras claves precedentes, que puedan brindar nociones de las posibles causas. Es importante señalar que se debería realizar una segunda lectura del texto, ya que este tipo de inferencia es explicativa y se centra en dar respuesta a preguntas de causa -efecto.

Según la tabla N° 13, ver anexo donde se muestran los resultados según el nivel de logro. El primer nivel es “Inicio”, donde las estudiantes que han obtenido de 0 a 6 puntos, han identificado de 0 a 2 inferencias del TIPO III. El segundo nivel es “En proceso”, donde las estudiantes que han obtenido de 9 a 12 puntos, han identificado de 3 a 4 inferencias del TIPO III; y el nivel “Logrado”, donde las estudiantes que han

conseguido de 15 a 18 puntos, han reconocido de 5 a 6 inferencias del TIPO III, siendo 18 puntos el total de puntaje que se puede obtener de este tercer tipo de inferencias en todo el test.

En el 3°A, de las 27 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 29,63%, representado por 8 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 59,26% constituido por 16 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 11,11 % restante, equivalente a 3 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que más de la mitad del aula se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO III, que permiten realizar predicciones sobre hechos y consecuencias que se van presentando en el texto aportando nueva información, así como predecir el mundo físico o imaginario de cada uno de los personajes.

En el 3°B, de las 29 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 20,69%, representado por 6 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 68,97% constituido por 20 estudiantes, se encontraron en el nivel “En proceso” y el 10,34 % restante, equivalente a 3 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que más de la mitad del aula se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO III, que permiten realizar predicciones sobre hechos y consecuencias que se van presentando en el texto aportando nueva información, así como predecir el mundo físico o imaginario de cada uno de los personajes.

En el 3°C, de las 25 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 28%, conformado por 7 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 60% representado por 15 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 12% conformado por 3 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que demuestra que más de la mitad de las estudiantes se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO III,

que permiten efectuar predicciones en base a lo que va a acontecer dentro del texto y poder presagiar el mundo físico o imaginario de cada personaje.

Según la tabla N° 13 y figura N°6, ver anexo donde se evidencia que del total, el 25,93% representado por 21 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”, el 62,96% constituido por 51 estudiantes, se ubicaron en el nivel “En proceso” y 11,11% que son 9 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”, lo que implica que más de la mitad del total de estudiantes del tercer grado, se encontraron en proceso de realizar las inferencias de TIPO III, que permiten realizar predicciones sobre hechos y consecuencias que se van presentando en el texto aportando nueva información, así como predecir el mundo físico o imaginario de cada uno de los personajes.

La interpretación para los resultados anteriores se sustenta con la teoría de Ripoll en cuanto a la inferencia de TIPO III, donde se establece que estas inferencias deben lograr formular hipótesis sobre los diversos sucesos que se presentan en los textos, por lo que se puede apreciar que las estudiantes aún están en proceso a realizar dichas conjeturas según las respuestas marcadas. La objeción a esta diferencia, puede encontrarse en uno de los tipos de texto utilizado en el test TECOLEIN, que no han despertado el interés del lector, ya sea porque no ha tenido relación directa al contexto inmediato de las estudiantes como los dos textos restantes, por lo que no se ha logrado lograr anticipar nuevos elementos o hipótesis en dicha lectura.

Según la tabla N° 14, ver anexo donde se muestran los resultados según el nivel de logro. El primer nivel es “Inicio”, donde las estudiantes que han obtenido de 0 a 8 puntos, han identificado de 0 a 2 inferencias del TIPO IV. El segundo nivel es “En proceso”, donde las estudiantes que ha obtenido de 12 a 16 puntos, han identificado de 3 a 4 inferencias del TIPO IV; y el nivel “Logrado”, donde las estudiantes que han

conseguido de 20 a 24 puntos, han reconocido de 5 a 6 inferencias del TIPO IV, siendo 24 puntos el total de puntaje que se puede obtener de este cuarto tipo de inferencias en todo el test.

En el 3°A, de las 27 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 40,74%, representado por 11 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 48,15% constituido por 13 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 11,11 % restante, equivalente a 3 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que casi toda el aula se encontraron en inicio y proceso de reconocer las inferencias de TIPO IV, donde se busca completar información sobre el modo, tiempo y lugar de donde transcurren los hechos y que no estén presentes de forma explícita en la lectura. Además de poder demostrar conocimiento sobre el género literario del texto, autor y el contexto.

En el 3°B, de las 29 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 27,59%, representado por 8 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 44,83% constituido por 13 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 27,59 % restante, equivalente a 8 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que casi la mitad del aula se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO IV, donde se busca poder completar información sobre el modo, tiempo y lugar de donde transcurren los hechos y que no estén presentes de forma explícita en la lectura. Además de poder demostrar conocimiento sobre el género literario del texto, autor y el contexto.

En el 3°C, de las 25 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 40%, conformado por 10 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 60% representado por 15 estudiantes, se encontraron en el nivel “En proceso” y el 0% conformado por 0 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que demuestra que más de la mitad del aula, requieren de reconocimiento y práctica en relación al desarrollo de las

inferencias de TIPO VI, las cuales van relacionadas al conocimiento e información que tiene el lector sobre el modo, tiempo y lugar que no se encuentran de manera explícita en el texto. Además de poder demostrar conocimiento sobre el género literario del texto, autor y el contexto.

Según la tabla N° 14 y figura N°7, ver anexo, donde se evidencia que del total, el 35,80% representado por 29 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”, el 50,62% constituido por 41 estudiantes se ubicaron en el nivel “En proceso” y 13,58% que son 11 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”, lo que implica que más de la mitad del total de estudiantes del tercer grado, se encontraron en proceso de realizar las inferencias de TIPO IV, que permiten poder completar información sobre el modo, tiempo y lugar de donde transcurren los hechos y que no estén presentes de forma explícita en la lectura. Además de poder demostrar conocimiento sobre el género literario del texto, autor y el contexto.

La interpretación para los resultados anteriores, se sustentan con la teoría de Ripoll en cuanto a la inferencia de TIPO IV, donde es necesario que el lector vaya más allá de la información que presenta el texto y complemente información de lugar, tiempo, modo, etc. Los conocimientos que se tienen sobre el tema de una lectura pueden producir una infinidad de inferencias y aún más si el lector cuenta con saberes previos del autor y su contexto. Por lo que se puede evidenciar en las respuestas, las estudiantes aún están en proceso de poder construir inferencias y esto puede estar relacionado al nivel de conocimiento que hayan tenido las estudiantes en el momento de realizado el test, referente al tema que engloba la lectura o al autor que elabora el texto; es decir, en su mayoría, las estudiantes no contaron con un tiempo oportuno para prepararse o conocer más sobre los tipos de textos con los que serían evaluadas.

Según la tabla N° 15, ver anexo donde se muestran los resultados según el nivel de logro. El primer nivel es “Inicio”, donde las estudiantes que han obtenido de 0 a 10 puntos, han identificado de 0 a 2 inferencias del TIPO V. El segundo nivel es “En proceso”, donde las estudiantes que ha obtenido de 15 a 20 puntos, han identificado de 3 a 4 inferencias del TIPO V; y el nivel “Logrado”, donde las estudiantes que han conseguido de 25 a 30 puntos es que han reconocido de 5 a 6 inferencias del TIPO V, siendo 30 puntos el total de puntaje que se puede obtener de este quinto tipo de inferencias en todo el test.

En el 3°A, de las 27 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 22,22%, representado por 6 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 62,96% constituido por 17 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 14,82 % restante, equivalente a 4 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que más de la mitad del aula se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO V, que permiten descubrir la intención del autor o el tema del texto cuando este no se encuentra explícito, interpretando lenguajes figurados, alegorías, metáforas, expresiones irónicas y la moraleja del propio relato.

En el 3°B, de las 29 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 20,69%, representado por 6 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 72,41% constituido por 21 estudiantes se encontraron en el nivel “En proceso” y el 6,9 % restante, equivalente a solo 2 estudiantes que se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que significa que más de la mitad del aula, se encontraron en proceso de reconocer las inferencias de TIPO V, que permiten descubrir la intención del autor o el tema del texto cuando este no se encuentra explícito, interpretando lenguajes figurados, alegorías, metáforas, expresiones irónicas y la moraleja del propio relato.

En el 3°C, de las 25 estudiantes de la muestra que equivalen al 100%, el 36%, conformado por 9 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”; el 56% representado por 14 estudiantes, se encontraron en el nivel “En proceso” y el 8% conformado por 2 estudiantes se encontraron en el nivel “Logrado”. Lo que demuestra que más de la mitad del aula está en proceso de reconocer las inferencias de TIPO V, la cual se basa en la interpretación del lenguaje figurado como alegorías, ironías o metáforas presentes en el texto. Asimismo, permite interpretar el propósito del autor.

Según la tabla N° 15 y figura N°8, ver anexo donde se evidencia que del total, el 25,93% representado por 21 estudiantes, se encontraron en el nivel “Inicio”, el 64,2% constituido por 52 estudiantes se ubicaron en el nivel “En proceso” y el 9,88% que son 8 estudiantes, se encontraron en el nivel “Logrado”, lo que implica que más de la mitad del total de estudiantes del tercer grado, aún están en proceso de lograr las inferencias de TIPO V, las cuales permiten descubrir la intención del autor o el tema del texto cuando este no se encuentra explícito, interpretando lenguajes figurados, alegorías, metáforas, expresiones irónicas y la moraleja del propio relato.

La interpretación para los resultados anteriores, se sustentan con la teoría de Ripoll en cuanto a la inferencia de TIPO V, donde es necesario que el lector tenga conocimientos sobre el texto, autor y género literario; para poder descubrir cuál es el mensaje y el propósito por el que ha sido escrito dicho texto. Por lo que se puede evidenciar en las respuestas, las estudiantes aún están en proceso de descubrir el propósito y mensaje del texto, siendo probable que no hayan considerado el texto como un todo, uniendo los párrafos y partes en los que estaban separados para buscar el significado total. Asimismo, es muy posible que no estén acostumbradas a leer textos como los presentados en el instrumento o no tengan conocimiento sobre el autor y el

contexto en el que escribió dicha lectura, lo cual hubiera facilitado su entendimiento y comprensión del mensaje que se buscaba transmitir.

Según la tabla N° 16 y figura N° 9, ver anexo donde se muestran, en su conjunto, el resultado del test TECOLEIN aplicado a las estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet. Se puede evidenciar que, para la inferencia TIPO I, el nivel alcanzado es el de “Logrado con el 46,91% equivalentes a 38 estudiantes de un total de 81; sin embargo, los demás tipos de inferencias se encontraron “En proceso” con los siguientes datos: el TIPO II con un 53,09% que representan a 43 estudiantes, el TIPO III con un 62,96% que representan a 51 estudiantes, el TIPO IV con un 50,62% que representan a 41 estudiantes y el TIPO V con 64,20% que representan a 52 estudiantes de un total de 81.

La interpretación para estos resultados generales se sustenta con la teoría de Ripoll en cuanto a los tipos de inferencias, donde se expresa una necesidad en el lector quien debe tener una buena base en conocimientos, así como un vocabulario extenso y profundo, los conocimientos generales en cuanto al tema que se plantea en el texto y sobre los elementos que aparecen en el mismo. Por lo que se puede evidenciar en las respuestas, las estudiantes aún están en proceso de poder construir inferencias y esto puede deberse a la estrategia de lectura que hayan podido emplear. Existe una mayor probabilidad que se construyan inferencias si se realiza una lectura con interés y que a su vez, sean orientadas con estrategias claves para los procesos de antes, durante y después de la lectura, con la finalidad de encontrar sentido a los textos.

Conclusiones

Los resultados señalan que el mayor porcentaje de la Inferencia Tipo I se encontró en el nivel “Logrado” con casi el 47%, que representan a 38 estudiantes del total de la muestra. Lo que evidencia que las estudiantes tienen un conocimiento sintáctico y léxico oportuno para poder deducir información a partir de la lectura.

En la Inferencia Tipo II, el resultado evidenció que las estudiantes se encontraron “En proceso”, con un poco más del 53%, que representan a 43 estudiantes del total. Lo que indica que, a partir de este tipo de inferencia, las estudiantes aún están en proceso de establecer relaciones causa-efecto que no se encuentran explícitas dentro del texto.

Asimismo, para la Inferencia Tipo III, las estudiantes se encontraron “En proceso”, con un resultado de casi el 63% que representan a 51 estudiantes del total. Lo cual, indica que todavía están en proceso de formular hipótesis de forma pertinente. Por lo que es necesario seguir mejorando las predicciones en el proceso de lectura.

En la Inferencia Tipo IV, se ha obtenido un mayor porcentaje en el nivel “En proceso”, con casi el 51%, que representan a 41 estudiantes del total de la muestra. Lo que indica que todavía no pueden responder a este tipo de inferencia ya que aún no desarrollan un conocimiento previo sobre el género literario, autor y contexto del texto.

Por último, en la Inferencia Tipo V, se ha obtenido un mayor porcentaje en el nivel “En proceso” con un poco más del 64%, que representan a 52 estudiantes del total de la muestra. Lo que señala que la mayoría de estudiantes aún no han podido interpretar el lenguaje figurado dentro del texto, así como descubrir el mensaje y propósito del autor.

La investigación ha medido el nivel inferencial en las estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet, haciendo uso del test TECOLEIN, obteniendo como resultado que las estudiantes se encuentren “En proceso” de realizar inferencias al comprender un texto.

Estas conclusiones demuestran la importancia de realizar un trabajo constante con los estudiantes. Es indispensable motivar a los estudiantes a interesarse por la lectura y emplear diversas estrategias que permitan una construcción adecuada para los tipos de inferencias y de esta manera se genere una mejor comprensión de los textos.

Recomendaciones

- Para realizar un trabajo con los estudiantes dentro del aula referente a comprensión lectora, es fundamental que sean conscientes de cada uno de los procesos que lleva a cabo la comprensión de un texto.
- Continuar con evaluaciones para medir el rendimiento de los estudiantes referente a la comprensión de textos e ir en la búsqueda de estrategias más adecuadas y específicas para mejorar los niveles de comprensión lectora.
- Aunque los estudiantes se encuentren en secundaria, se debe evaluar de forma constante los aspectos básicos de la comprensión lectora. Al realizarlo, se puede identificar dificultades que pueden ser mejoradas en su debido momento.

Referencias

Arrom, J. (2017). *La comprensión inferencial en el alumnado de Bachillerato* [Tesis de Maestría]. Universidad de Sevilla, España. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70752/TFM%20Jaime%20Arrom.pdf;jsessionid=6CC012C3A9E31F1F40E2D6ADA6EDBD5D?sequence=1&isAllowed=y

Cáceres, A., Donoso, P. y Guzmán, J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Chile, Chile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106365/Comprension-lectora.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*: Editorial Graó (15° edición)

Carra, A. (2016). *España consigue alcanzar la media OCDE en Lectura, Ciencias y (casi) Matemáticas en el informe PISA 2015*. ABC de https://www.abc.es/sociedad/abci-educacion-espana-alcanza-primera-media-ocde-lectura-matematicas-y-ciencias-informe-pisa-201612061103_noticia.html

Cerchiaro, E. Paba, C. y Sánchez, L. (2011). *Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional.* Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, volumen (1), pp. 102 - 107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación superior.* Editorial Publiprint. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprensin-lectora-de-la-teora-a-la-prctica-en-la-educacin-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá. Editorial: ECOE Ediciones. (1° edición). https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-alfabetiz-definitivopdf-J1S9E-libro.pdf

Durango, Z. (2015). *La lectura y sus tipos.* Portal De Las Palabras, volumen 1, pp. 9-13. https://revistas.curn.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Concepción* - Chile: Trama Impresores S.A.

Frías, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida.* Valencia - España. https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf

Gallardo, I., Guzmán, F. y García, E. (2017). *Las inferencias y la auto-regulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la Educación Secundaria* [Tesis de Maestría]. Universidad de Costa Rica. http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/77474

Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6468/Guerrero_gj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. Editorial: McGRAW-HILL/ Interamericana editores.

Herrera, A. (2014). *Manual de géneros discursivos*. Editorial UAM - Azcapotzalco. https://es.scribd.com/document/149608986/Herrera-Manual-de-generos-discursivos

Herrera, P. (2015). *Niveles de inferencia de comprensión lectora según tipo de texto estímulo. Estudio realizado en estudiantes de 4° grado de Educación Secundaria de una Institución Educativa Estatal Mixta del distrito de San Juan de Lurigancho*. [Tesis de maestría]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/170/Herrera%20Salazar%20Patricia%20Matilde_2015.PDF?sequence=1&isAllowed=y

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PISA para adultos (PIAAC): presentación de resultados*. SlideShare. https://es.slideshare.net/INEE_MECD/presentacionpiaac-28884019

Minedu. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf

Minedu. (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Ministerio de Educación. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/04/Marco-de-Fundamentaci%C3%.B3n-ECE.pdf

Minedu. (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de rendimiento de la evaluación censal de estudiantes de 2° de secundaria 2015.* Ministerio de Educación. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/08/Marco-de-la-ECE-2%C2%BA.-de-secundaria.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora*. Ministerio de Educación Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf

Montoya, M., Roa, O., Forero, N., Barragán, V. y Pinzón, C. (2018). *Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas*. Bogotá. Editorial: UD. https://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-1068.pdf

OCDE. (2018). *PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

Oviedo, T. (2015). *Cuando leemos. Notas para una rápida reflexión*. Cali. Editorial: Universidad ICESI. Departamento de Lenguaje. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/77930/7/CuandoLeemosOviedo2015.pdf

Palomino, R. (2017). *Comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua española y Literatura de dos instituciones superiores pedagógicas públicas de Lima* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9974/Palomino_Linares_Comprension_inferencial_textos1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Páez, R. y Rondón, G. (2014). *Lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Universidad de la Salle. *http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf*

Parodi, G. (2014). *La inferencia: Una aproximación al concepto. Instituto de literatura y ciencias del lenguaje.* http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/parodi__1989__la_inferencia_una_aproximacion_al_concepto.pdf

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad. Buenos Aires*. https://www.researchgate.net/publication/301732689_Parodi_G_2014_Comprension_de_textos_escritos_La_Teoria_de_la_Comunicabilidad

Parodi, G. (2015). *Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva socio cognitiva.* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/g__neros_acad__micos_y_g__neros_profesionales.pdf

Pereira, M. (2017). *Semiología: Cuadernillo 2. En torno a los análisis de los discursos.* Universidad de Buenos Aires. http://www.semiologia-cbc-distefano.com.ar/biblio_ciudad/2017/cuadernillo-2-2017-vz.pdf#page=87

Ripoll, J. (2013). *Intervención en problemas de comprensión lectora.* Universidad de Navarra, España. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/06/GUI%CC%81A-Intervencio%CC%81n-en-Problemas-de-Comprensio%CC%81n-Lectora.pdf

Ripoll, J. (2015). *Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. Investigaciones sobre Lectura*. Volumen (4), pp. 107 - 122. https://www.academia.edu/14534459/Una_clasificaci%C3%B3n_de_las_inferencias_pragm%C3%A1ticas_orientada_a_la_did%C3%A1ctica

Ripoll, J. (2019). *Profe, eso no lo pone. Trabajar la comprensión lectora inferencial en el aula*. Santa María Real. https://clbe.files.wordpress.com/2019/01/profe-eso-no-lo-pone-trabajar-la-comprensi%C3%93n-inferencial-en-el-aula-1.pdf

Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). *La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis*. Santa María Real. *https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/viewFile/9001/9935*

Silva, R. (2016). *La lectura inferencial: eje de la comprensión. Propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo* [Trabajo de grado]. Universidad

Pedagógica Nacional, Colombia. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3150/TE-19060.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. Revista iberoamericana de Educación. https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf

Solé, I. (2015). *Estrategias de lectura*. Editorial: Graó. https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788478278688&li=1&idsource=3001

Uriarte, J. (2020). *Géneros discursivos*. https://www.caracteristicas.co/generos-discursivos/

Zayas, F. (2012). L*os géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita.* Revista Iberoamericana de Educación N° 59 de https://rieoei.org/RIE

ANEXOS

1. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 6053 SAGRADO CORAZÓN - CHALET		
DISEÑO	**TIPO**	**NIVEL**	**MODALIDAD**
Descriptivo	Simple	Descriptivo	Sin intervención pedagógica: **Investigación Aplicada**
AUTORAS(ES)	Carbajal Jihuaña, Wendy	**ESPECIALIDAD**	Lengua, literatura y Comunicación
	Perez Mayuri, Luz		
	Vera Cárdenas, Maribel		

PROBLEMA	**OBJETIVOS**	**VARIABLE** (+)	**CATEGORÍAS**	**INDICADORES** - de investigación- (*)	**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**	**ÍTEMS** (número, código de cada ítem en el instrumento de investigación)
¿Cuál es el nivel inferencial de la comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de	**OBJETIVO GENERAL**					
	Identificar el nivel inferencial de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053	Nivel inferencial de la comprensión lectora			Cuestionario: Test de comprensión lectora inferencial (TECOLEIN)	

Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet?	Sagrado Corazón – Chalet.					
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS					
	1. Identificar el nivel de la Inferencia Tipo I de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.		**Inferencia Tipo I**	**Referir**		Columna de opinión: 2, 3 Crónica: 11, 19 Narrativa: 21, 25
	2. Identificar el nivel de la Inferencia Tipo II de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.		**Inferencia Tipo II**	**Explicar**		Columna de opinión: 1, 9 Crónica: 12, 13 Narrativa: 22, 28

	3.Identificar el nivel de la Inferencia Tipo III de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.		**Inferencia Tipo III**	**Conjeturar**		Columna de opinión: 5, 6 Crónica: 14, 17 Narrativa: 23, 29
	4. Identificar el nivel de la Inferencia Tipo IV de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.		**Inferencia Tipo IV**	**Contextualizar**		Columna de opinión: 7,8 Crónica: 15, 16 Narrativa: 26, 27
	5. Identificar el nivel de la Inferencia Tipo V de comprensión lectora de las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.		**Inferencia Tipo V**	**Interpretar**		Columna de opinión: 4, 10 Crónica: 18, 20 Narrativa: 24, 30

2. Instrumento de investigación

Test de comprensión lectora inferencial
(TECOLEIN)

Datos del estudiante:
Apellidos y nombres: _____
Edad: _____
Grado y sección: _____

Esta prueba es parte de la investigación "Comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet". El objetivo de este test es medir el nivel inferencial de las estudiantes. Los resultados obtenidos serán anónimos y confidenciales y se usarán únicamente en el ámbito de la investigación mencionada.

Instrucciones:
Para contestar esta prueba deberá leer los distintos fragmentos y, posteriormente, contestar las preguntas que se realizan. Se recomienda realizar una lectura atenta antes de iniciar la prueba. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas en este test, marque la respuesta que considere correcta.

TEXTO 1
Primera parte

Fuente: *Montero, R. (2012). Civismo. El País de* *http://elpais.com/elpais/2012/02/20/opinion/1329739526_020260.html*
.
Ya lo dijo Calderón de la Barca: por pobre y mísero que estés, si vuelves el rostro, siempre podrás descubrir a alguien en peores condiciones que recoge tus sobras. Por desgracia, estos versos describen literalmente nuestra sociedad del desperdicio, en la que es habitual ver a la gente rebuscando en los contenedores de basura. Incluso me han contado que algunos supermercados, para evitar que los pobres se junten en sus puertas a escarbar los residuos (les debe de parecer poquísimo elegante), rocían los desechos con lejía/desinfectante para que no los puedan comer, lo cual, sí es cierto, me parece una de las actitudes más miserables que he oído en mucho tiempo.

Preguntas 1.ª parte

1. ¿Por qué se dice que hay una "sociedad del desperdicio"?
a. Porque las personas se sienten pobres y míseras.
b. Porque recogen las sobras de otros.
c. Debido a que las personas consumen demasiados productos innecesarios.
d. Porque impiden que otros recojan la comida sobrante.

2. ¿De quién habla el texto cuando dice **"les debe de parecer poquísimo elegante"**? Hablan de...
a. personas con poca cultura.
b. lectores de Calderón de la Barca.
c. sociedad actual del desperdicio y consumista.
d. pobres que husmean en la basura.

3. ¿A qué hace referencia el texto cuando afirma el autor: "**me parece una de las actitudes más miserables"**? A...
a. rociar en los residuos sustancias nocivas para la salud.
b. buscar comida en los contenedores.
c. tirar comida en la basura.
d. vivir en una sociedad del desperdicio.

4. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, **¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?**
a. La sociedad egoísta del consumo que tira la comida en la basura.
b. Siempre hay alguien peor que tú, como la gente que rebusca comida en la basura.
c. Los supermercados envenenan la comida que tiran a la basura.
d. Los que tiran comida en la basura tienen una actitud miserable.

Segunda parte

Pero aún hay seres más desprotegidos. Parece que la crisis va a perjudicar bastante a los animales: varios países de la Unión Europea ya han incumplido las nuevas normas de protección para los animales de granja. Y todavía peor está la cuestión de los animales en nuestro país por la ligereza con que el Partido Popular se ha puesto a resucitar la España de espada y pandereta: esa Comunidad de Madrid que organiza visitas escolares a las plazas de toros, ese ministro de Educación que lo primero que dice es que va a meter dinero en la fiesta taurina ¡y con esta crisis! Yo no estoy a favor de la prohibición de la fiesta de los toros: ya está languideciendo sola a toda prisa, y el prohibicionismo, me parece, solo le proporciona oxígeno.

Preguntas 2.ª parte

5. ¿Qué sucederá con los **seres más desprotegidos** si continúan realizándose estos eventos?
a. Que seguirán muriendo solo para entretener a los asistentes.
b. Que los animales servirán para alimentar a los más pobres.
c. Que, de seguir entrenando, se convertirán en animales de caza letal.
d. Que su especie podría desaparecer en un futuro próximo.

6. ¿Qué se puede predecir sobre la fiesta taurina sabiendo que está "**languideciendo sola a toda prisa"**?
a. Que la fiesta taurina irá adquiriendo un nuevo auge.
b. Que la fiesta de toros no recibirá ayuda por parte del Estado y los anfitriones.
c. Que la fiesta taurina seguirá perdiendo popularidad y podría dejar de exhibirse.
d. Que la fiesta de toros seguirá yendo contra las leyes de protección animal.

7. ¿Cómo la prohibición de los toros **"proporciona oxígeno"** a los taurinos?
a. Generando que el estado ayude legalmente a la fiesta de toros.
b. Brindando razones para la prohibición legal y definitiva de la fiesta taurina.
c. Debido a que la prohibición da importancia y motivos para la supervivencia de la fiesta taurina.
d. Otorgando aires modernos y notorios a la industria taurina.

8. ¿Con qué idea resumirías el texto leído?
a. Hoy en día se han promovido leyes de protección animal.
b. La crisis perjudica el derecho de los animales.
c. El Partido Popular "resucita" la fiesta de los toros en España.
d. La Comunidad de Madrid organiza visitas a las plazas de toros.

Tercera parte

Pero el énfasis taurino de este nuevo gobierno, y su obsesión en convertirlo en rasgo identitario, me espeluzna por su ranciedad y su incultura, porque el grado de civilidad de un país se mide en cómo trata a los animales. Ministro Wert: demuestre que no vive de espaldas a la modernidad y, ahora que se están definiendo los contenidos de la asignatura de Educación Cívica, incluya el respeto básico a los animales.

No hace falta hablar de los toros: dejemos eso dentro de una burbuja de silencio. Pero intentemos sacar siquiera un poco a este país de la barbarie.

Preguntas 3.ª parte

9. ¿Por qué se le dice al ministro que "**demuestre que no vive de espaldas a la modernidad"**? Porque...
a. tiene un gusto peculiar hacia el mundo de los toros.
b. debe promover una educación en los derechos de los animales.
c. fomenta la incultura y la desinformación de un país.
d. hace a un lado los rasgos de identidad en los ciudadanos.

10. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, **¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?**
a. La sociedad debe transformar la imagen de los toros como rasgo de identidad española.
b. Se debe introducir una asignatura de Educación Cívica en la escuela.
c. El gobierno debe promover la afición a la fiesta de los toros.
d. El nuevo gobierno debe propiciar una educación de respeto hacia los animales.

Tómate tu tiempo para comenzar el nuevo texto.

TEXTO 2
Primera parte

Fuente: *Trujillano, L. (2020). Crónica: Cómo la COVID-19 también está impactando en la salud mental de los peruanos. RPP noticias de https://rpp.pe/peru/actualidad/la-covid-19-tambien-dana-nuestra-mente-saludmental-noticia-1262982?ref=rpp*

Primero fue susto. Con el transcurrir de los días, para miles de peruanos fue una curiosidad el conocer que en China un virus originaba la muerte de muchas personas. Unas semanas después, con cierta incredulidad, los peruanos llegaron a considerar que la emergencia no era con ellos porque el contagio y los muertos ocasionados por la nueva enfermedad estaban muy lejos de su entorno. Sin embargo, un asesino silencioso atacaba a la humanidad entera. El mundo científico era impotente para resolver el ataque de un intruso desconocido que se expandía por el mundo. Cuando los peruanos en el extranjero fueron contando por redes sociales o vía telefónica sobre los síntomas, se encendieron todas las alarmas. Se elevaron los márgenes de preocupación. Los cuadros de ansiedad aumentaron y el pánico fue ingresando en muchos hogares.

Preguntas 1.ª parte

11. ¿Cuál es el significado de la expresión **"un asesino silencioso atacaba a la humanidad entera"**?
a. Un virus muy potente
b. Un virus nuevo
c. Un virus letal
d. Un virus que evoluciona

12. ¿Por qué el "**mundo científico era impotente para resolver el ataque de un intruso desconocido**"? Porque el mundo científico…
a. no estaba preparado para enfrentar al virus.
b. no contaba con el apoyo de todos los gobiernos para solventar sus gastos de investigación.
c. no tenía recursos para preparar a la población.
d. no tenía los conocimientos para combatir la problemática social.

13. ¿Por qué los **síntomas encendieron todas las alarmas**? Porque los síntomas...
a. hicieron dudar a los médicos.
b. previnieron a los presidentes.
c. avisaron a tiempo.
d. advirtieron a la población.

14. ¿Qué hubiera sucedido si los peruanos residentes en el extranjero no hubieran contado los síntomas por redes sociales?
a. No habría preocupación en el país.
b. El mundo científico no hubiera declarado al virus mortal.
c. No habría tantas muertes en el país.
d. El país seguiría esperando la respuesta del gobierno.

15. ¿Con qué acción o acciones se acrecentó el temor de los peruanos? Se acrecentó con...
a. la difusión de la noticia de la nueva enfermedad.
b. la preocupación de la cantidad de muertos en el mundo.
c. la evolución del virus.
d. la difusión de los síntomas por redes sociales y llamadas.

Segunda parte

El 15 de marzo, el gobierno decretó estado de emergencia y cuarentena general en todo el país. Una nueva experiencia de vida interrumpió el sentido de libertad con la que los peruanos disfrutaban el albedrío de hacer lo que mejor les parece. Llevados por el miedo, nos vimos obligados a seguir un nuevo modelo de conducta social que nunca antes habíamos experimentado. Nos vimos obligados a seguir las recomendaciones de prevención y seguridad pública exigidas por las autoridades de gobierno y de salud: el aislamiento, la mascarilla para caminar por la ciudad, mantener una distancia de por lo menos un metro de separación de otra persona, el inesperado cierre de negocios o instituciones públicas, la paralización de miles de empresas pequeñas, la cuarentena, la prohibición de no poder salir de noche, la falta de dinero y las limitaciones para satisfacer algunas necesidades sociales. Ver las calles sin gente y totalmente desoladas, sorprendía a todos. Las prohibiciones nos fueron conduciendo a altos niveles de estrés, ansiedad y depresión notorios.

Preguntas 2.ª parte

16. ¿Cómo se sintieron los peruanos con el **nuevo modelo de conducta social?** Se sintieron...
a. un poco deprimidos y estresados.
b. atemorizados porque nunca antes habían experimentado esta situación.
c. angustiados por las prohibiciones sociales.
d. muy desolados y alborotados.

17. ¿Qué se puede predecir sabiendo que las prohibiciones del gobierno fueron muy severas desde la quincena de marzo?
a. Que el nuevo virus seguirá atacando solo la economía del país.
b. Que la conducta social que adoptamos nos hará mejores personas.
c. Que la cuarentena continuará mucho tiempo más.
d. Que la vida no sería la misma durante el tiempo que dure la emergencia.

18. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, **¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?**
a. El estado de emergencia y la cuarentena desestabilizan el país.
b. Las nuevas costumbres que fueron aprendidas por los peruanos tras la cuarentena.

c. La desesperación que ocasionó en la gente el no poder salir de casa.
d. Las necesidades de la sociedad fueron quebrantadas por la ley impuesta.

Tercera parte

Con la cuarentena y la presencia del coronavirus, los cuadros depresivos están a flor de piel. Es el caso de Ernesto Michelena (40), un contador quien manifiesta que su familia ha sido impactada y cree que ingresó en un hoyo profundo de nunca acabar. La doctora Martha Rondón, consultora en psiquiatría del Instituto Nacional Materno Perinatal, señala que la falta de salud mental impide que las personas lleguen a ser lo que desean ser, no les permite superar los obstáculos cotidianos y avanzar con su proyecto de vida. Ahora nos tenemos que acostumbrar a una nueva manera de vivir y afrontar la pandemia con responsabilidad con la sociedad. Hay que recordar que, a veces, el peor enemigo que tenemos está dentro de nuestra propia cabeza.

Preguntas 3.ª parte

19. ¿Qué significa la expresión que aparece en el texto "**el peor enemigo que tenemos está dentro de nuestra propia cabeza"**? Que...
a. somos buenas y malas personas.
b. nuestros pensamientos nos pueden hacer daño.
c. nuestra mente es indescifrable.
d. todos tenemos problemas de depresión.

20. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, **¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?**
a. Debemos superar la depresión y los cambios de la sociedad.
b. Debemos cuidar nuestra salud mental para afrontar la situación actual.
c. Los cuadros depresivos se dan en un contexto de disturbio.
d. Los especialistas recomiendan tratar los cuadros depresivos junto a la familia.

Tómate tu tiempo para comenzar el nuevo texto.

TEXTO 3
Primera parte

Fuente: *El buen librero (2015). El campeón de la muerte. Cuentos peruanos clásicos de https://elbuenlibrero.com/el-campeon-de-la-muerte-enrique-lopez-albujar/*

Se había puesto el sol y sobre la impresionante tristeza del pueblo comenzaba a asperjar la noche sus gotas de sombra. Liberato Tucto, en cuclillas a la puerta de su choza, *chachaba*, y sacaba la hoja sagrada a puñaditos, con delicadeza de joyero que recogiera polvo de diamantes, y se la iba embutiendo y aderezando con la cal de la *shipina*, así parecía, más que un hombre de estos tiempos, un ídolo incaico hecho carne. Sabía que Hilario Crispín, el raptor de su hija, era un mostrenco, como castizamente llaman por estas tierras al hombre desocupado y vagabundo. Y para un indio honrado esta es la peor de las tachas que puede tener un pretendiente. ¿A dónde habría llevado el muy pícaro a su Faustina? ¿Qué vida estaría haciéndola pasar? ¿O la habría abandonado ya en represalia de la negativa que él, como hombre juicioso, le hiciera al padre de Crispín cuando fue a pedírsela para su hijo?
En estas hondas meditaciones estaba el viejo Tucto cuando de entre las sombras de la noche naciente surgió la torva figura de un hombre, que no era otro que Hilario Crispín, quien desató el saco y vació de golpe el contenido, un contenido nauseabundo, viscoso, horripilante, sanguinolento, macabro, que, al caer, se esparció por el suelo, despidiendo un olor acre y repulsivo. Aquello era la hija de Tucto descuartizada con prolijidad y paciencia diabólicas escalofriantes, con un ensañamiento de loco trágico.
Y con sarcasmo diabólico, el indio Crispín, después de sacudir el saco, añadió burlonamente:
-No te dejo el saco porque puede servirme para ti si te atreves a cruzarte en mi camino.
Y le volvió la espalda.

Preguntas 1.ª parte

21. ¿Qué significa la expresión "**descuartizada con prolijidad y paciencia diabólicas"**? Fue descuartizada...
a. con suma delicadeza y ensañamiento para el placer de su victimario.
b. con total arrebato y fue víctima de brujería.
c. como sacrificio en medio de un ritual satánico.
d. de forma descuidada y sufrió mucho al morir.

22. ¿Por qué Crispín se ensañó de tal modo con Faustina? **Posiblemente fue porque**...
a. ella lo había rechazado con anterioridad.
b. el padre de Faustina se la había negado como esposa.
c. ella había jugado con sus sentimientos.
d. era un loco psicópata que le gustaba matar mujeres.

23. ¿Qué acciones podría tomar Tucto por el hecho ocurrido? **Podría...**
a. ir donde el padre de Crispín para acusarlo por lo ocurrido.
b. matar al indio con sus propias manos.
c. advertir a la población sobre la maldad del indio Crispín.
d. callar por miedo a las represalias contra él.

24. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, **¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?**
a. La fragilidad de los derechos de la gente del campo.
b. El feminicidio es el principal problema de la sociedad.
c. Un psicópata está en donde menos lo esperas.
d. Las personas deben aceptar las situaciones de la vida.

SEGUNDA PARTE

Entre la falda de una montaña y el serpenteo atronador y tormentoso del Marañón yacen sobre el regazo fértil de un valle cien chozas desmedradas, rastreras y revueltas, como cien fichas de dominó sobre un tapete verde. Es en este caserío, en esta tierra de tiradores –*illapaco jumapa*-, como se les llama en la provincia, donde tuvo la gloria de ver por primera vez el sol Juan Jorge, flor y nata de *illapacos*, habiendo llegado a los treinta años con una celebridad que pone los pelos de punta cuando se relatan sus hazañas y hace desfallecer de entusiasmo a las doncellas indias de diez leguas a la redonda. Y fue a este personaje, a quien el viejo Tucto le mandó su mujer para que contratara la desaparición del indio Hilario Crispín, cuya muerte era indispensable para tranquilidad de su conciencia, satisfacción de los yayas y regocijo de su Faustina en la otra vida.

- ¿Qué te trae por aquí Marina?
-Vengo para que desaparezcas a un hombre malo.
- ¿Quién es el hombre malo y qué ha hecho? Porque tú sabrás que yo no me alquilo sino para matar criminales. Mi máuser es como la vara de la justicia…
-Hilario Crispín, de Patay – Rondos, taita, que ha matado a mi Fausta.
-Lo conozco; buen cholo. ¿Y cuánto vas a pagar para que lo mate?
-Hasta dos toros me manda a ofrecerte Liberato.
-No me conviene. Ese cholo vale cuatro toros; ni uno menos.
-Se te darán, *taita*. También me encarga Liberato decirte que han de ser diez tiros los que le pongas al mostrenco, y que el último sea el que le despene.
-Bueno; diez, quince y veinte si quieres. Pero te advierto que cada tiro va a costarle a Liberato un carnero de *yapa*. Los tiros de máuser están hoy muy escasos y no hay que desperdiciarlos en caprichos. Además, haciéndole tantos tiros a un hombre, corro el peligro de desacreditarme, de que se rían de mí hasta los escopeteros.
-Se te darán las *yapas, taita*. De lo demás no tengas cuidado. Yo haré saber que lo has hecho así por encargo.

-De aquí a mañana haré averiguar con mis agentes si es verdad que Hilario Crispín es el asesino de tu hija, y si así fuera, mandaré por el ganado como señal de que acepto el compromiso.

Preguntas 2.ª parte

25. ¿A qué se refiere la expresión **"Mi máuser es como la vara de la justicia…"**? Se refiere a que...
a. él solo trabajaba para matar gente realmente culpable.
b. su arma era muy larga como una vara.
c. Él hacía uso de la fuerza para ejercer justicia.
d. su máuser es quien decide el destino de la gente.

26. Según el texto ¿En dónde suceden los hechos? **Suceden en**...
a. la selva.
b. bosques profundos.
c. la costa.
d. los Andes.

27. ¿Cómo se sentirían Tucto y su esposa ante el problema que atravesaban? **Se sentirían...**
a. muy deprimidos por la muerte de su hija.
b. intranquilos y con sed de venganza.
c. totalmente aterrados por las represalias de Crispín.
d. irritados ante los acontecimientos.

TERCERA PARTE

Cuatro días después comenzó la persecución de Hilario Crispín. Y el *illapaco*, había preparado el máuser, con un esmero y una habilidad irreprochable. Porque Juan Jorge, fuera de saber el peligro que corría si llegaba a descuidarse y ponerse a tiro del indio Crispín, feroz y astuto, estaba asediado por una preocupación, que sólo por orgullo se había atrevido a arrostrar: tenía una superstición suya, enteramente suya, según la cual un *illapaco* corre gran riesgo cuando va a matar a un hombre que completa cifra impar en la lista de sus víctimas. Y Crispín, según su cuenta, iba a ser el número sesenta y nueve.

-Lo ves, *taita* –dijo levemente el viejo Tucto, que durante toda la mañana no había apartado los ojos de la quebrada-. Es Crispín. Cuando yo te decía…Apúntale, apúntale bien.

-Ya lo vi; se conoce que tiene hambre, de otra manera no se habría aventurado a salir de día de su cueva. Pero no voy a dispararle desde aquí; apenas habrá unos ciento cincuenta metros y tendría que variar todos mis cálculos. Retrocedamos. Así lo hicieron… Y, después de quitar el seguro y levantar el librillo, musitó al mismo tiempo:

- ¡Atención, viejito! Está en la mano derecha para que no vuelva a disparar más.

Y sonó un disparo y la carabina voló por el aire y el indio Crispín dio un rugido y un salto tigresco, pero no habría avanzado diez pasos cuando un segundo tiro en la pierna le hizo caer y rodar al punto de partida. Y volvió a encararse el arma y un tercer disparo fue a romperle al infeliz la otra pierna. El herido simuló morir y al creer que ya no había nadie, se volteó y comenzó a arrastrarse en dirección a una cueva que estaría a unos cincuenta pasos.

Juan volvió a sonreír y volvió a apuntar, diciendo:

-A la mano izquierda…

Y así fue: la mano izquierda quedó destrozada. Y Juan Jorge disparó el quinto tiro, no sin haber dicho antes:

-Para que calles…

El indio se llevó a la boca las manos semi mutiladas y sangrientas. El tiro le había destrozado la mandíbula inferior. Y así fue hiriéndole el terrible *illapaco* en otras partes del cuerpo, hasta que la décima bala, penetrándole por el oído, le destrozó el cráneo. En seguida descendieron ambos hasta donde yacía destrozado por diez balas. Tucto le volvió boca arriba de un puntapié, desenvainó su cuchillo y diestramente le sacó los ojos.

-Estos –dijo, guardando los ojos en el *huallqui*– para que no me persigan; y ésta –dándole una feroz tarascada a la lengua- para que no avise.

-Y para mí el corazón –añadió Juan Jorge-. Sácalo bien. Quiero comérmelo porque es de un cholo muy valiente.

Preguntas 3.ª parte

28. ¿Por qué el ***illapaco*** solicitó a Tucto comerse el corazón del indio?
a. Porque le iba a dar más resistencia cuando corriera.
b. Porque le daría más valentía y fuerza para sus siguientes hazañas.
c. Porque es una tradición que mantienen los asesinos durante años.
d. Porque quería hacer un ritual de brujería para protegerse del indio.

29. ¿Qué pensará el padre de Crispín al no encontrar a su hijo? **Pensará que**...
a. lo secuestraron.
b. lo mató un *pishtaco.*
c. fue parte de un ritual de brujería.
d. lo desaparecieron por venganza.

30. ¿Qué mensaje quiere transmitir el autor con este texto? **Quiere transmitir que...**
a. las autoridades no trabajan igual para todos.
b. en los andes es mejor tomar la justicia por las propias manos.
c. quien a hierro mata, a hierro muere.
d. el feminicidio sigue siendo un grave problema social.

GRACIAS POR COLABORAR CON ESTE TEST

TABLAS

Tabla 1

Definición operacional de los tipos de inferencias

Dimensión	***Significado de Indicadores***
Tipo I	Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes. Inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la información que ofrece el texto.
Tipo II	Establecer relaciones causa-efecto relacionadas a pensamientos, sentimientos, objetivos, deseos y aspiraciones de los personajes. Determinar el funcionamiento de las cosas, pensamientos, sentimientos, acciones explícitas e implícitas de personajes.
Tipo III	Realizar hipótesis sobre los sucesos del texto y consecuencias de lo narrado. Describir el mundo físico o imaginario de los personajes.
Tipo IV	Inferir el lugar, tiempo, modo, etc.; donde transcurren los sucesos del texto. Conocimientos sobre el género literario del texto, del autor y el contexto.
Tipo V	Interpretar el lenguaje figurado como alegorías, ironías, metáforas. Interpreta el significado adecuado de expresiones irónicas o la moraleja de un relato. Plantear el tema del texto cuando no está explícito.

*N*ota. Ripoll (2015)

Tabla 2

Distribución de la población estudiantil de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Estudiantes del ciclo VII		
Grados	fi	%
Tercero	81	34,03
Cuarto	81	34,03
Quinto	76	31,94
Total	238	100

*N*ota. Registro del documento oficial de la lista de asistencia de los grados de tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Tabla 3

Distribución de la muestra de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Estudiantes del tercer grado de secundaria		
	Fi	%
3° A	27	33,33
3° B	29	35,80
3° C	25	30,90
Total	81	100

*N*ota. Registro del documento oficial de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet 2020.

Tabla 4

Distribución por edades en el tercer grado de secundaria

VII ciclo - tercer grado de secundaria						
	A		B		C	
Años	Fi	%	Fi	%	fi	%
14	20	74,10	25	86,21	16	64,00
15	06	22,22	04	13,79	09	36,00
16	01	03,70	00	00	00	00
Total	27	100	29	100	25	100

*N*ota. Registro del documento oficial de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet 2020.

Tabla 5

Especificaciones del instrumento

Inferencias / Textos	Inferencia Tipo I	Inferencia Tipo II	Inferencia Tipo III	Inferencia Tipo IV	Inferencia Tipo V	N° de ítems
Columna de opinión	2	2	2	2	2	10
Crónica	2	2	2	2	2	10
Narrativa breve	2	2	2	2	2	10
Total	6	6	6	6	6	30

Nota. Distribución del número de ítems por cada tipo de inferencia y el total de ítems en el instrumento.

Tabla 6

Estructura del instrumento TECOLEIN – Test de comprensión lectora inferencial

Dimensión/ Categoría	**Indicador**	**Ítem -Número y descripción-**	**Pt**	**Pt total**
Inferencia Tipo I	Referir	2. ¿De quién habla el texto cuando dice “les debe de parecer poquísimo elegante”? Hablan de...	1	6
		3. ¿A qué hace referencia el texto cuando afirma el autor: “me parece una de las actitudes más miserables”? A.…	1	
		11. ¿Cuál es el significado de la expresión “un asesino silencioso atacaba a la humanidad entera”?	1	

		19. ¿Qué significa la expresión que aparece en el texto “el peor enemigo que tenemos está dentro de nuestra propia cabeza”? Que...	1	
		21. ¿Qué significa la expresión “descuartizada con prolijidad y paciencia diabólicas”? Fue descuartizada...	1	
		25. ¿A qué se refiere la expresión “Mi máuser es como la vara de la justicia…”? Se refiere a que...	1	
Inferencia Tipo II	Explicar	1. ¿Por qué se dice que hay una “sociedad del desperdicio”?	2	12
		9. ¿Por qué se le dice al ministro que “demuestre que no vive de espaldas a la modernidad”? Porque...	2	
		12. ¿Por qué el “mundo científico era impotente para resolver el ataque de un intruso desconocido”? Porque el mundo científico…	2	
		13. ¿Por qué los síntomas encendieron todas las alarmas? Porque los síntomas...	2	
		22. ¿Por qué Crispín se ensañó de tal modo con Faustina? Posiblemente fue porque...	2	
		28. ¿Por qué el illapaco solicitó a Tucto comerse el corazón del indio?	2	
Inferencia Tipo III	Conjeturar	5. ¿Qué sucederá con los seres más desprotegidos si continúan realizándose estos eventos?	3	18
		6. ¿Qué se puede predecir sobre la fiesta taurina sabiendo que está “languideciendo sola a toda prisa”?	3	
		14. ¿Qué hubiera sucedido si los peruanos residentes en el extranjero no hubieran contado los síntomas por redes sociales?	3	
		17. ¿Qué se puede predecir sabiendo que las prohibiciones del gobierno fueron muy severas desde la quincena de marzo?	3	

		23. ¿Qué acciones podría tomar Tucto por el hecho ocurrido? Podría...	3	
		29. ¿Qué pensará el padre de Crispín al no encontrar a su hijo? Pensará que...	3	
Inferencia Tipo IV	Contextualizar	7. ¿Cómo la prohibición de los toros “proporciona oxígeno” a los taurinos?	4	24
		8. ¿Con qué idea resumirías el texto leído?	4	
		15. ¿Con qué acción o acciones se acrecentó el temor de los peruanos? Se acrecentó con...	4	
		16. ¿Cómo se sintieron los peruanos con el nuevo modelo de conducta social? Se sintieron...	4	
		26. Según el texto ¿En dónde suceden los hechos? Suceden en.…	4	
		27. ¿Cómo se sentirían Tucto y su esposa ante el problema que atravesaban? Se sentirían...	4	
Inferencia Tipo V	Interpretar	4. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?	5	30
		10. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?	5	
		18. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?	5	
		20. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es el hecho	5	

	principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?	
	24. El hecho principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es el hecho principal que ha querido expresar el autor en el fragmento anterior?	5
	30. ¿Qué mensaje quiere transmitir el autor con este texto? Quiere transmitir que...	5

Nota: Distribución de los ítems y preguntas de acuerdo a cada tipo de inferencia propuesto por Ripoll.

Tabla 7

Expertos que participaron en el proceso de validación del instrumento

Juez	Nombre	Estudios	Cargo
1	Lilian del Pilar Loayza Urcia	Licenciada en Educación Secundaria de la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Magíster en Lingüística Hispánica con mención en Investigación y en la Enseñanza del español como lengua en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Estudios concluidos de doctorado en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.	Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación hasta el 2019 del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Docente de Lenguaje – Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Martín de Porres (USMP) Coordinadora del Programa de Estudios de Comunicación 2020 en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
2	Verónica del Carmen Morante Rossel	Licenciada en Educación Secundaria de la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.	Docente del área de Comunicación en Bambamarca – Cajamarca Directora de la IE 6053 Sagrado Corazón - Chalet 2000 – 2005

			Docente del área de Comunicación en IE Sagrado Corazón – Chalet 2020
3	Zoila Raquel Coahila Valdeiglesias	Licenciada en Educación Secundaria de la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.	Docente del Programa de Estudios de Comunicación 2020 en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Nota. Datos, estudios y cargo de cada juez - experto que participó en el proceso de validación del instrumento test TECOLEIN.

Tabla 8

Aspectos de validación

N°	Indicadores	J1	J2	J3	Decisión de valoración
1	Claridad	Muy buena	Excelente	Muy buena	ACEPTADO
2	Objetividad	Muy buena	Muy buena	Excelente	ACEPTADO
3	Actualidad	Muy buena	Excelente	Muy buena	ACEPTADO
4	Organización	Muy buena	Excelente	Muy buena	ACEPTADO
5	Suficiencia	Muy buena	Muy buena	Buena	ACEPTADO
6	Intencionalidad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	ACEPTADO
7	Consistencia	Muy buena	Excelente	Excelente	ACEPTADO
8	Coherencia	Muy buena	Excelente	Muy buena	ACEPTADO
9	Metodología	Muy buena	Muy buena	Excelente	ACEPTADO
10	Pertinencia	Muy buena	Excelente	Muy buena	ACEPTADO

Nota. Decisión de valoración y aceptación de cada juez - experto.

Tabla 9

Resultados V de Aiken

Indicadores	J1	J2	J3	Media	Desviación estándar	V de Aiken	Interpretación
Claridad	65	85	80	76,67	10,41	0,767	Válido
Objetividad	65	80	100	81,67	17,56	0,817	Válido
Actualidad	75	85	80	80	5	0,800	Válido
Organización	80	90	80	83,33	5,77	0,833	Válido
Suficiencia	80	75	60	71,67	10,41	0,717	Válido
Intencionalidad	80	70	80	76,67	5,77	0,767	Válido
Consistencia	80	95	100	91,67	10,41	0,917	Válido
Coherencia	80	90	80	83,33	5,77	0,833	Válido
Metodología	80	75	100	85	13,23	0,850	Válido
Pertinencia	80	85	80	85	8,66	0,850	Válido

Tabla 10

Cronograma de aplicación del instrumento

ACCIONES	AGOSTO			SEPTIEMBRE			
	13-17	21-22	28-29	02	03	07 - 16	17-30
Aprobación del instrumento							
Aplicación prueba piloto							
Aplicación de instrumento							
Revisión de instrumento							
Análisis de datos e interpretación de resultados							

Tabla 11

Niveles en la inferencia: Tipo I del tercer grado de secundaria

Tercer grado de secundaria									
		A		B		C		Total	
Niveles	Rango	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	0 - 2	06	22,22	02	06,90	04	16,00	12	14,81
En proceso	3 - 4	11	40,74	12	41,38	08	32,00	31	38,27
Logrado	5 - 6	10	37,04	15	51,72	13	52,00	38	46,91
Total		27	100	29	100	25	100	81	100

Nota. Resultados del instrumento “TEST de TECOLEIN” aplicado al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el jueves 03 de septiembre de 2020.

Tabla 12

Niveles en la inferencia: Tipo II del tercer grado de secundaria

Tercer grado de secundaria									
		A		B		C		Total	
Niveles	Rango	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	0 - 4	06	22,22	05	17,24	06	24,00	17	20,99
En proceso	6 - 8	14	51,85	14	48,28	15	60,00	43	53,09
Logrado	10 - 12	07	25,93	10	34,48	04	16,00	21	25,93
Total		27	100	29	100	25	100	81	100

Nota. Resultados del instrumento “TEST de TECOLEIN” aplicado al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el jueves 03 de septiembre de 2020.

Tabla 13

Niveles en la inferencia: Tipo III del tercer grado de secundaria

Tercer grado de secundaria									
		A		B		C		Total	
Niveles	Rango	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	0 – 6	08	29,63	06	20,69	07	28	21	25,93
En proceso	9 – 12	16	59,26	20	68,97	15	60	51	62,96
Logrado	15 – 18	03	11,11	03	10,34	03	12	09	11,11
Total		27	100	29	100	25	100	81	100

Nota. Instrumento “TEST de TECOLEIN” aplicado al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el jueves 03 de septiembre de 2020.

Tabla 14

Niveles en la inferencia: Tipo IV del tercer grado de secundaria

Tercer grado de secundaria									
		A		B		C		Total	
Niveles	Rango	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	0 – 8	11	40,74	08	27,59	10	40	29	35,80
En proceso	12 – 16	13	48,15	13	44,83	15	60	41	50,62
Logrado	20 – 24	3	11,11	08	27,59	0	0	11	13,58
Total		27	100	29	100	25	100	81	100

Nota. Instrumento “TEST de TECOLEIN” aplicado al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el jueves 03 de septiembre de 2020.

Tabla 15

Niveles en la inferencia: Tipo V del tercer grado de secundaria

Tercer grado de secundaria									
		A		B		C		Total	
Niveles	Rango	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	0 – 10	06	22,22	06	20,69	09	36,00	21	25,93
En proceso	15 – 20	17	62,96	21	72,41	14	56,00	52	64,20
Logrado	25 – 30	04	14,82	02	06,90	02	08,00	8	9,88
Total		27	100	29	100	25	100	81	100

Nota. Instrumento “TEST de TECOLEIN” aplicado al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el jueves 03 de septiembre de 2020.

Tabla 16

Niveles en los tipos de inferencia de comprensión lectora del tercer grado de secundaria

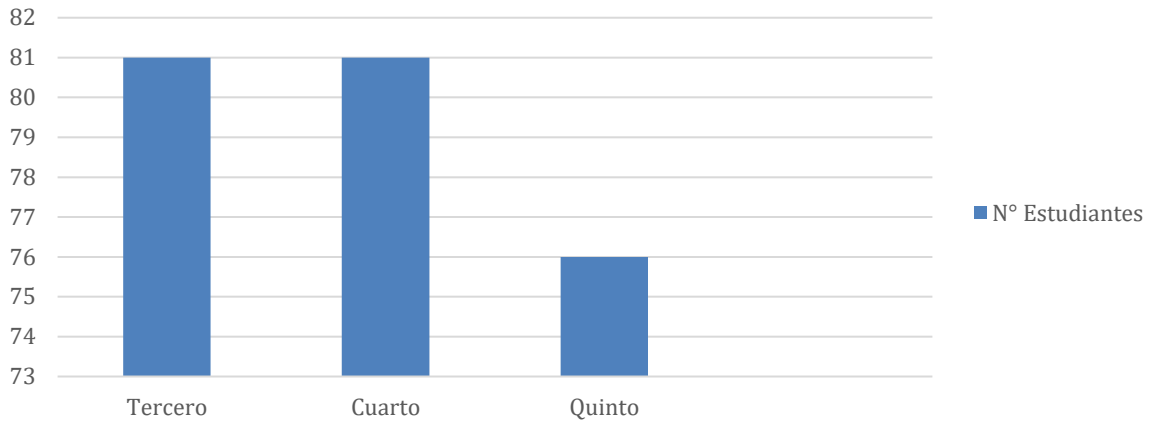
Tercer grado de secundaria										
	Inferencia Tipo I		Inferencia Tipo II		Inferencia Tipo III		Inferencia Tipo IV		Inferencia Tipo V	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	12	14,81	17	20,99	21	25,93	29	35,80	21	25,93
En proceso	31	38,27	43	53,09	51	62,96	41	50,62	52	64,20
Logrado	38	46,91	21	25,93	09	11,11	11	13,58	8	9,88
Total	81	100	81	100	81	100	81	100	81	100

Nota. Instrumento “TEST de TECOLEIN” aplicado al tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, el jueves 03 de septiembre de 2020.

FIGURAS

Figura 1

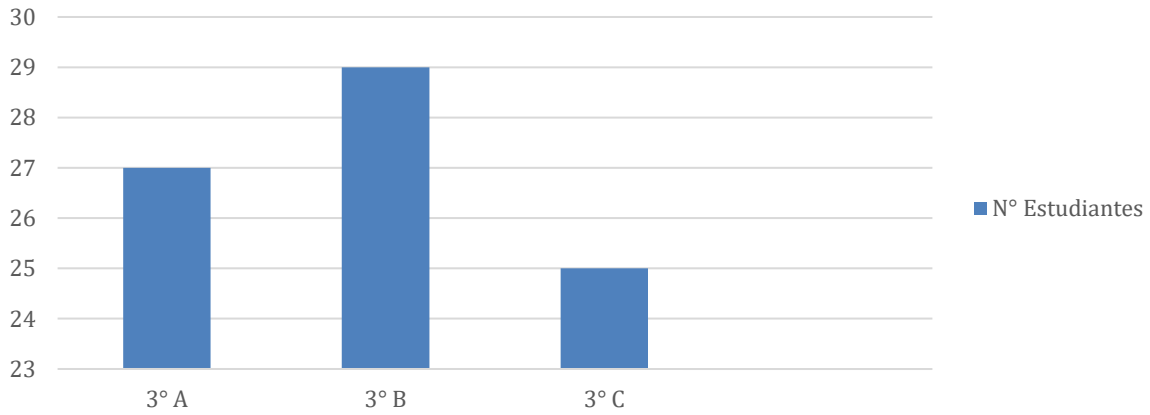
Distribución de la población estudiantil de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.



Nota. Distribución de las estudiantes de los grados de tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Figura 2

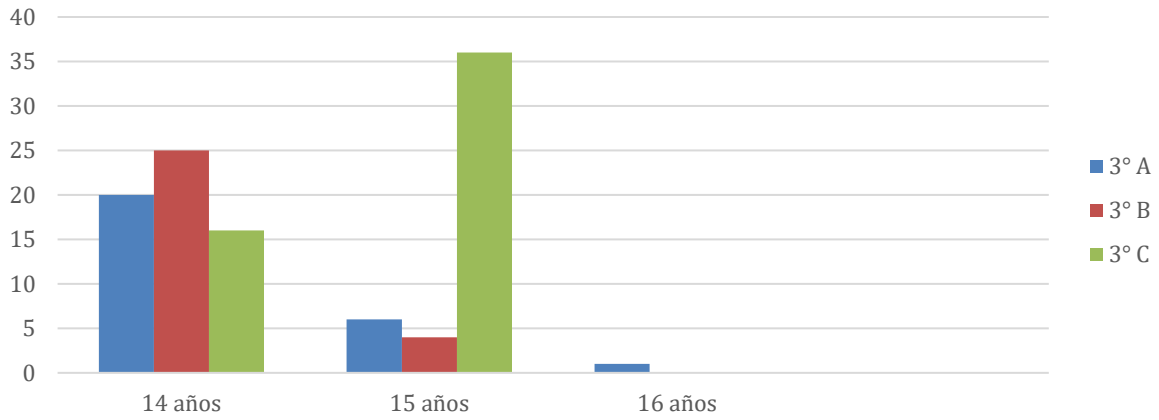
Distribución de la muestra de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.



Nota. Registro del documento oficial de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet 2020.

Figura 3

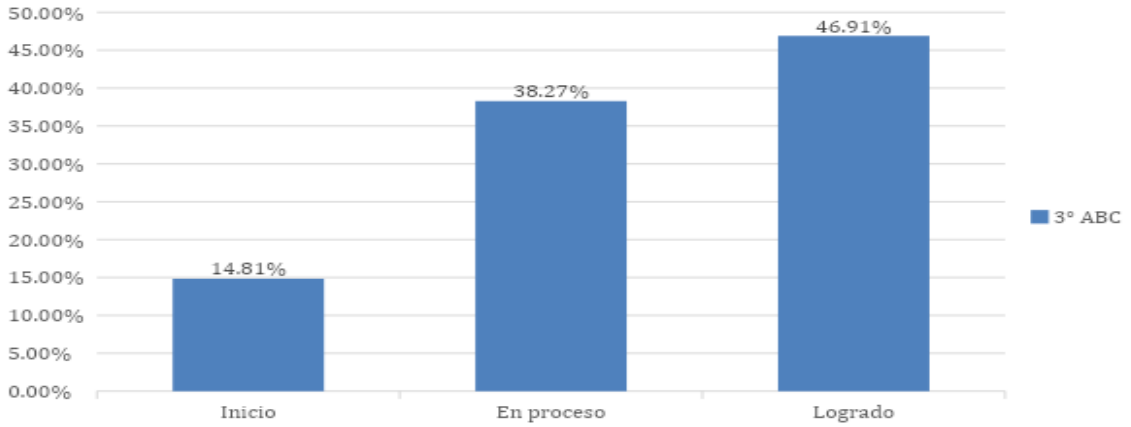
Distribución por edades en el tercer grado de secundaria



Nota. Distribución por edades los estudiantes del VII ciclo – tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, periodo 2020.

Figura 4

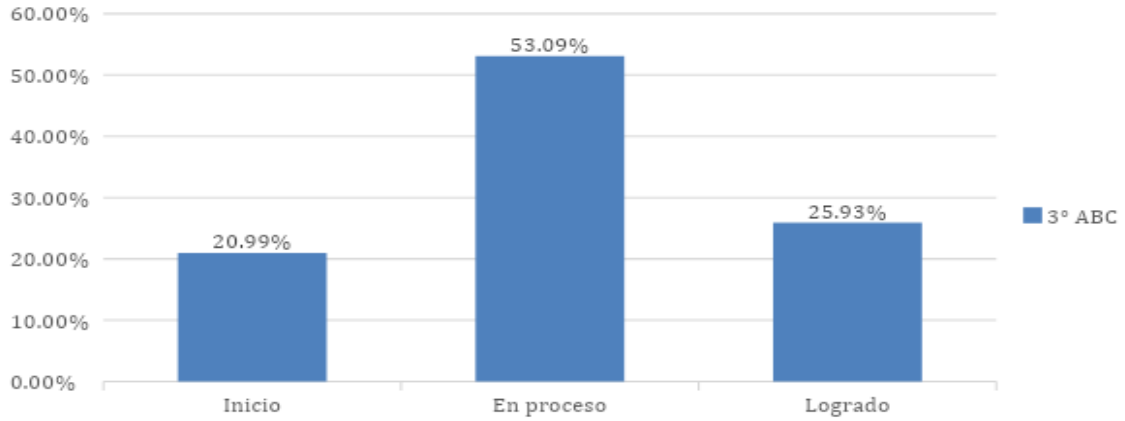
Niveles en la inferencia: Tipo I resultado total del tercer grado de secundaria



Nota. Niveles en la inferencia: Tipo I resultado total del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Figura 5

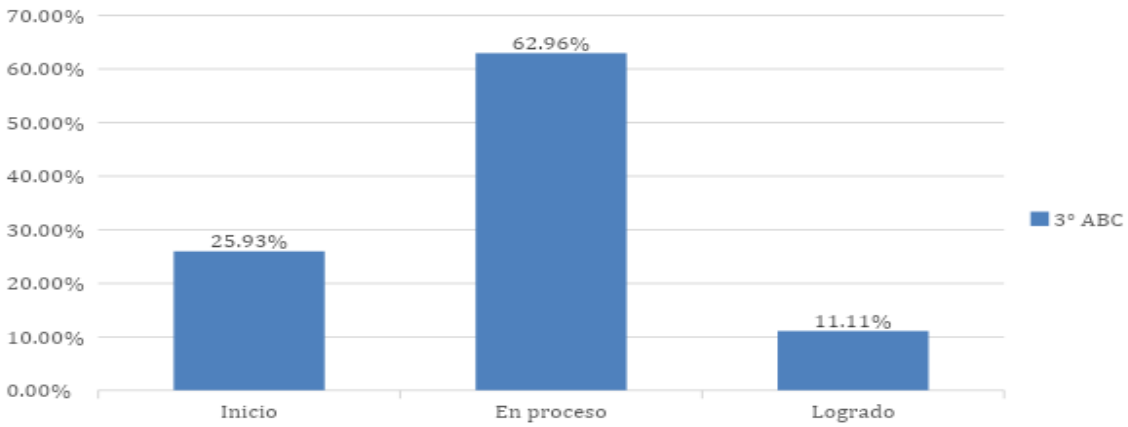
Niveles en la inferencia: Tipo II resultado total del tercer grado de secundaria



Nota. Niveles en la inferencia: Tipo II resultado total del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Figura 6

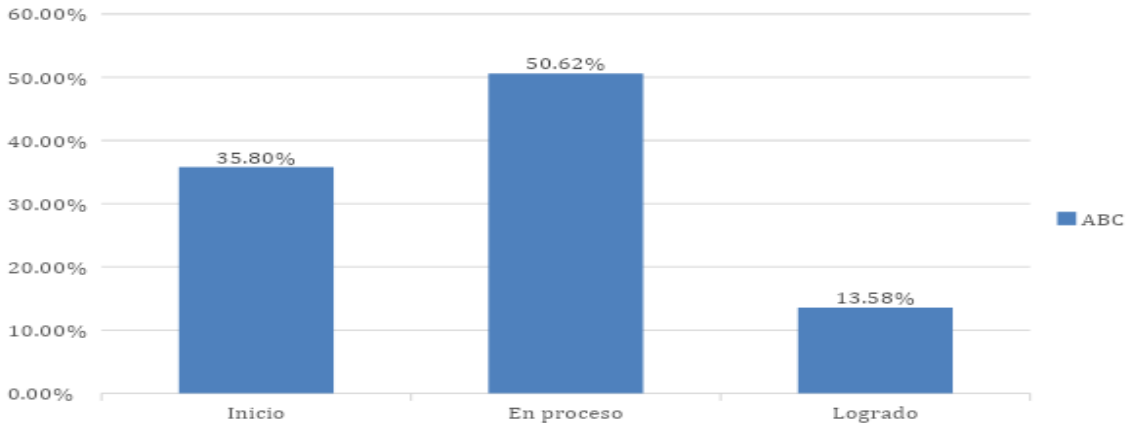
Niveles en la inferencia: Tipo III resultado total del tercer grado de secundaria



Nota. Niveles en la inferencia: Tipo III resultado total del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Figura 7

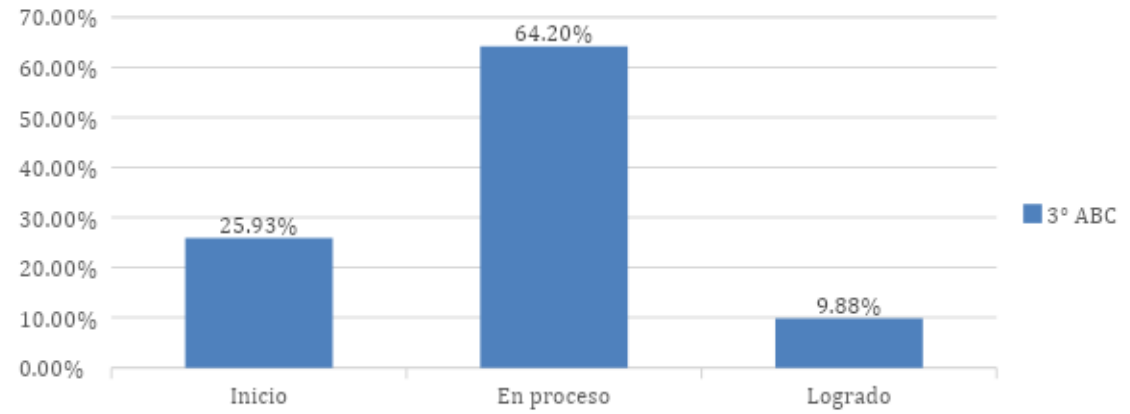
Niveles en la inferencia: Tipo IV resultado total del tercer grado de secundaria



Nota. Niveles en la inferencia: Tipo IV resultado total del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Figura 8

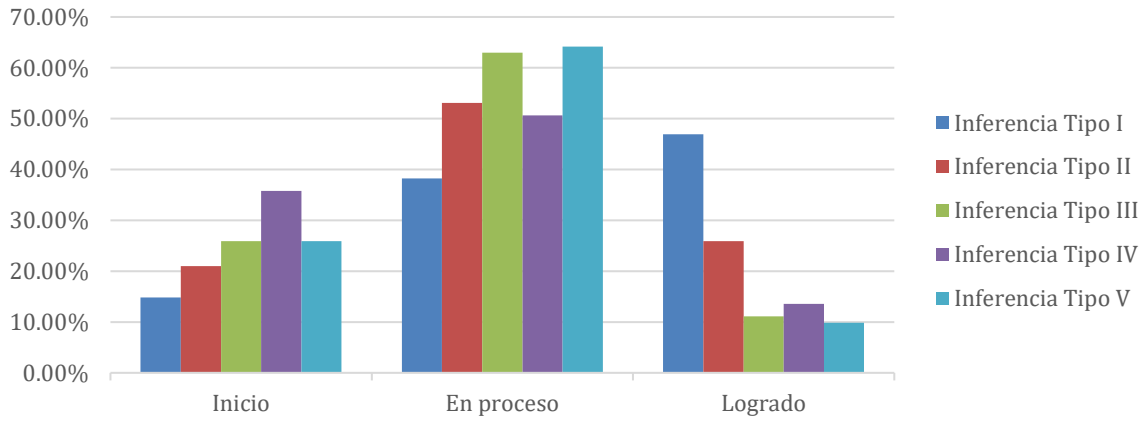
Niveles en la inferencia: Tipo V resultado total del tercer grado de secundaria



Nota. Niveles en la inferencia: Tipo V resultado total del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Figura 9

Niveles en los tipos de inferencia de comprensión lectora del tercer grado de secundaria



Nota. Niveles en los tipos de inferencia de comprensión lectora del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.