



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**HABILIDADES INFERENCIALES UTILIZADAS POR
LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE
SECUNDARIA PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA SACO OLIVEROS DEL DISTRITO DE
SAN JUAN DE MIRAFLORES EN EL AÑO
ACADÉMICO 2018**

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

Autora:

Br. Rosalía Rossmery Mamani Llanque

Asesora:

Mgtr. Victoria Valenzuela Arteaga

Lima-Perú

2018

HOJA DE FIRMA DEL JURADO

Mgtr. Carmen Maura Misari Arroyo

DAR

Mgtr. Irma Boluarte Cipriani

Secretaria

Mgtr. Eduardo Mendoza Diaz

Miembro

Mgtr. Victoria Esther Valenzuela Arteaga de Jiménez

Asesora

DEDICATORIA

A la familia, una de las joyas más preciadas que uno puede tener. Sin la familia uno no puede tener las fuerzas para conseguir sus metas; por eso, esta tesis la dedico a mi madre Juanita que está en el cielo. También a mi papá y hermanos, principalmente a mi hija, su cariño y amor son la razón de mi felicidad y de mi esfuerzo, y de buscar lo mejor para ella y que a su corta edad, me ha enseñado muchas cosas de esta vida.

Es la motivación más grande que tengo, me obliga a ser cada día mejor e impulsarme para concluir con éxito esta tesis.

AGRADECIMIENTO

En el presente trabajo de tesis, primero me gustaría agradecer a Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, por hacer realidad este sueño anhelado.

También agradezco a la Universidad Los Ángeles de Chimbote por darme la oportunidad de concluir mis estudios. A mi asesora de tesis, Mgtr. Victoria Esther Valenzuela Arteaga de Jiménez por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación ha logrado en mí la perseverancia para que pueda concluir la presente tesis.

RESUMEN

La presente tesis titulada “Habilidades inferenciales utilizadas por los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora en la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan de Miraflores” tiene por objetivo describir las habilidades inferenciales utilizadas por los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora. La metodología es descriptiva y sigue un enfoque cuantitativo-cualitativo; cuantitativo para estimar el nivel de habilidades inferenciales mediante una prueba y establecer la correlación entre las dos variables: habilidades inferenciales y comprensión de lectura; y cualitativa porque se explica las demandas cognitivas de las habilidades inferenciales expresadas en los ítems. Los resultados muestran que las habilidades inferenciales están altamente asociadas y de manera positiva con la comprensión lectora en general. La correlación alcanza a 0,76 en Tau_b de Kendall. Asimismo, los datos demuestran que el 79% de los estudiantes evaluados demuestran haber logrado habilidades inferenciales para el grado; mientras que el 21% está en proceso de lograrlo. También se muestra que las habilidades de inferencia global son relativamente más complejas que las locales y complementarias.

Palabras clave: habilidades inferenciales, comprensión lectora, inferencia local, inferencia global

ABSTRACT

This thesis entitled "Inferential skills used by first-year high school students to develop reading comprehension at the Saco Oliveros school in the district of San Juan de Miraflores" aims to describe the inferential skills used by first-year high school students to develop reading comprehension. The methodology is descriptive and follows a quantitative-qualitative; quantitative approach to estimate the level of inferential skills through a test and establish the correlation between the two variables: inferential skills and reading comprehension; and qualitative because it explains the cognitive demands of the inferential abilities expressed in the items. The results show that inferential skills are highly associated and positively with reading comprehension in general. The correlation reaches 0.76 in Kendall's Tau_b. Likewise, the data show that 79% of the students evaluated demonstrate having achieved inferential skills for the degree; while 21% are in the process of achieving it. It also shows that global inference skills are relatively more complex than local and complementary skills.

Keywords: inferential skills, reading comprehension, local inference, global inference.

CONTENIDO

HOJA DE FIRMA DEL JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
I. INTRODUCCIÓN	1
2.1 Antecedentes	4
2.2.1 Habilidades inferenciales	11
2.2.2 Comprensión lectora	17
2.2.2.1 La lectura.....	17
2.2.2.2 Perspectivas sobre la lectura: enfoques y concepciones.....	18
2.2.2.3. Los niveles de comprensión y taxonomía de habilidades lectoras	23
III. METODOLOGÍA	27
3.1 Diseño de la investigación.....	27
3.2. Población y muestra	28
3. 2.1 Población.....	28
3.2.2 Muestra.....	29
3.3 Definición y operacionalización de variables.....	29
3.3.1 Definición de la variable	29
3.3.2. Operacionalización de variables.....	29
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección	30
3.4.1. Validez y confiabilidad del instrumento	31
3.4.2. Plan de análisis.....	32
3.5. Matriz de consistencia.....	33
IV. RESULTADOS	34
4.1. Contexto de la investigación	34
4.2. Nivel de comprensión inferencial de los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros.	41
4.3. Análisis de los procesos cognitivos de las habilidades inferenciales	44

4.3.1. Análisis de habilidades de inferencia global	46
4.3.2. Análisis de habilidades de inferencia local	50
4.3.3. Análisis de habilidades de inferencias complementarias	55
4.4. Análisis de la correlación entre las habilidades inferenciales y la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de secundaria	57
V. CONCLUSIONES	62
VI. RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
Población de estudiantes	28
Tabla 2	
Operacionalización de variables e indicadores	29
Tabla 3	
Matriz de consistencia	33
Tabla 4	
Cuadro de competencia, capacidad y desempeños evaluados	35
Tabla 5	
Tabla de especificaciones de la prueba de habilidades inferenciales	36
Tabla 6	
Cuadro de ítems de inferencia global	38
Tabla 7	
Cuadro de ítems de inferencia local	39
Tabla 8	
Cuadro de ítems de inferencia complementaria	40
Tabla 9	
Correspondencia de niveles de logro cuantitativo (habilidades inferenciales)- cualitativo (Currículo Nacional)	41
Tabla 10	
Niveles de logro de habilidades inferenciales de los estudiantes de primero de secundaria a nivel general	42
Tabla 11	
Tasa de acierto del ítem 1	46
Tabla 12	

Tasa de acierto del ítem 3	47
Tabla 13	
Tasa de acierto del ítem 4	48
Tabla 14	
Tasa de acierto del ítem 14	49
Tabla 15	
Tasa de acierto del ítem 5	51
Tabla 16	
Tasa de acierto del ítem 8	52
Tabla 17	
Tasa de acierto del ítem 9	52
Tabla18	
Tasa de acierto del ítem 18	53
Tabla 19	
Tasa de acierto del ítem 19	54
Tabla 20	
Tasa de acierto del ítem 2	56
Tabla 21	
Correlación entre habilidades inferenciales y comprensión lectora	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
Nivel de logro de habilidades inferenciales	43
Figura 2	
Comportamiento de los 24 ítems evaluados, según número de estudiantes	44
Figura 3	
Comportamiento de ítems de inferencia global	45
Figura 4	
Comportamiento de ítems de inferencia local	50
Figura 5	
Comportamiento de ítems de inferencia complementaria	55

I. INTRODUCCIÓN

En el Perú, durante los últimos años se ha puesto énfasis en el aprendizaje de la comprensión lectora tanto en educación primaria como secundaria. Esta orientación se refleja en la distribución de la carga horaria en las instituciones educativas y en la organización de los programas curriculares del Currículo Nacional, aprobado en el año 2016.

La comprensión lectora, más que cualquier otra, no solo constituye la base para desarrollar aprendizajes del currículo escolar, sino para desenvolverse con éxito en la vida cotidiana. En contextos de culturas letradas, a menudo la gente recurre a las prácticas de lectura para participar en las diferentes actividades personales, laborales o académicas. En este sentido, la lectura forma parte de las prácticas sociales.

Entender la lectura como práctica social supone ir más allá de la comprensión cognitiva en la que están implicadas las habilidades de localizar, inferir, interpretar, evaluar la información; es decir, la lectura no se reduce a procesos mentales que emplea el lector, sino que cada lector está inmerso en una situación externa al texto. Leer como práctica social implica usar el texto en diversos contextos según la posición que ocupa el lector en la sociedad. Inevitablemente al leer y escribir se interactúa con la sociedad y las diversas relaciones que se tejen entre sus componentes. Una de ellas son las relaciones de poder que ejerce un grupo de la sociedad frente a otras y usa como un medio la lectura o la escritura. En este sentido, no basta decodificar letras y palabras o hacer inferencias, importa también asumir un rol en la sociedad (estudiante, médico, psicólogo, etc.) en una actividad (estudiar,

operar a un paciente, etc.). Además, a través de la lectura y la escritura comunicamos nuestra identidad (cómo somos).

En el presente trabajo de investigación focalizaremos la parte de la comprensión inferencial (habilidades inferenciales) como proceso fundamental para la construcción de los significados. En tal razón, se organiza el trabajo del siguiente modo. En el primer capítulo se aborda el planeamiento del estudio, los objetivos y la justificación del problema. En este mismo capítulo se sustenta la viabilidad de la investigación. En el segundo, se trabaja el marco teórico de la investigación. En él se incluye el estado de la cuestión y las bases teóricas que soportan la investigación. En el tercero, se detalla la metodología de la investigación.

La tesis se derivó de la línea de investigación de la ULADECH Católica de la carrera de Educación “Intervenciones Educativas con Estrategias Didácticas bajo el Enfoque Socio- Cognitivo orientadas al desarrollo del Aprendizaje en los estudiantes de Educación Básica Regular del Perú”.

A partir de los párrafos anteriores, se formuló el siguiente enunciado general que guiará la investigación:

¿Qué habilidades inferenciales utilizan los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora en la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan de Miraflores en el año académico 2017?

En respuesta a esta pregunta, se planteará el siguiente objetivo general:

Describir qué habilidades inferenciales utilizan los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora.

Y como objetivos específicos:

Estimar el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros.

Explicar los procesos cognitivos implicados en las habilidades de comprensión inferencial.

La pertinencia de la investigación con los intereses profesionales se justificará en que los docentes a través de esta investigación tomen conocimiento de los posibles errores que se están cometiendo en el manejo de estrategias didácticas obsoletas o tradicionales y se capaciten para mejorar su práctica pedagógica.

Asimismo, la pertinencia de la investigación se justifica con los intereses institucionales, ya que la investigación se publicará a través de la universidad. Los resultados de esta investigación permitirán corregir, modificar y mejorar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la lectura. Para ello, en el presente proyecto, se tomaron en cuenta las dimensiones de las habilidades inferenciales. A partir de esto, se podrían generar estrategias adecuadas de la enseñanza de la lectura. Asimismo, los enfoques metodológicos y los recursos de aprendizaje utilizados ayudarían a mejorar la calidad de la enseñanza y mejorar logros de aprendizaje. Como consecuencia, los estudiantes tendrían un aprendizaje y con mayor relevancia social.

La metodología que se utiliza en la presente investigación es de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo-cualitativo y el diseño es no experimental. La población estará integrada por 71 estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan de Miraflores, en el año académico 2018.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Antecedentes

Está la tesis de Rodríguez (2016) para obtener el grado de maestría en educación primaria. En su trabajo titulado *“El nivel de comprensión lectora y de representación mental en los estudiantes de sexto grado de las escuelas públicas y privadas urbanas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico”* (Puerto Rico) se planteó como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora y de representación mental en los estudiantes de sexto grado. Para establecer el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) se utilizó la taxonomía de Barret (1968) y para la representación mental, el modelo de construcción – integración de Kintsch (1998) en las categorías superficial, representación de texto base y modelo de situación. La investigación se realizó con 155 estudiantes de sexto grado de ambos sexos, matriculados en escuelas públicas y privadas urbanas del distrito Escolar de Ponce. Los resultados demostraron que en ambos sistemas educativos, el nivel de comprensión lectora prevaeciente fue el literal y el nivel de representación mental fue superficial. Además, se encontró diferencia significativa entre el nivel de comprensión lectora y de representación mental según el sistema educativo. Esta investigación también demostró que existe relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y de representación mental en los estudiantes de sexto grado de primaria.

Srisang (2017) en su tesis, para obtener el grado de doctor, sobre *“Influence of inferential skills on the reading comprehension ability of adult thai (L1) and*

English (L2) students” (Nueva Zelanda) tuvo como objetivo investigar la capacidad de hacer inferencias a partir de información lingüística (discurso hablado y escrito) lo que considera un factor importante para el éxito en la lectura. El estudio se centró en la investigación de habilidades inferenciales y comprensión de lectura en dos idiomas diferentes (tailandés e inglés) dentro del mismo grupo de estudiantes adultos en una universidad en Tailandia. Los objetivos de la tesis, fueron examinar las relaciones recíprocas de las habilidades inferenciales en tailandés e inglés, e investigar si las habilidades inferenciales pueden predecir la comprensión lectora tanto en cada idioma como a través de los idiomas (Thai-L1 e inglés -L2). Para ello, se aplicó una prueba de matrices progresivas avanzadas de Raven (forma abreviada) y se utilizó un cuestionario para proporcionar detalles de antecedentes sobre los participantes y sus puntos de vista sobre las estrategias de comprensión de lectura. Los instrumentos se administraron a un grupo de 220 estudiantes tailandeses de pregrado. Los resultados demostraron una interrelación significativa entre las habilidades inferenciales en tailandés (L1) e inglés (L2). Los puntajes en las tareas inferenciales también se relacionaron con la comprensión de lectura dentro del mismo idioma. Además, los resultados de los análisis de regresión jerárquica indicaron que la adición de puntajes de habilidades inferenciales aumentó significativamente la predictibilidad de la comprensión lectora en el mismo idioma. También se encontraron relaciones entre las estrategias de comprensión lectora auto informadas y las puntuaciones de habilidades inferenciales, aunque las correlaciones fueron relativamente pequeñas. En general, los hallazgos son consistentes en señalar que hacer inferencias es un componente importante de la comprensión exitosa del texto. Sin embargo, la influencia de la inferencia no parece ser explicada por habilidades de lenguaje más

generales (como el vocabulario o la comprensión auditiva), ni por habilidades de razonamiento más generales (no verbales), y esto ocurre en los dos idiomas.

Fabrikant, Siekierski y Williams (1999) estudiaron en su tesis de master, en *Saint Xavier University*, sobre *“Improving Students' Inferential and Literal Reading Comprehension”* (Holanda). El objetivo de esta tesis fue comprobar la eficacia de un programa para mejorar las habilidades literales e inferenciales de comprensión de lectura dirigidas a aumentar el rendimiento académico general. El estudio se realizó con estudiantes de tercero, cuarto y quinto grados de secundaria y se realizó un análisis de datos de causa probable a partir del cual se indica que los estudiantes exhiben bajos niveles de habilidades de comprensión lectora inferencial que dificultan el logro académico. Las causas probables son: baja autoestima, falta de motivación intrínseca, pobre habilidades de reconocimiento, vocabulario limitado, experiencia limitada y una deficiente comprensión y uso del pensamiento inferencial y estrategias de comprensión de lectura. A consecuencia de ello, se implementó un programa con estos factores. Los datos posteriores a la intervención, indicaron un aumento general en nivel de comprensión de lectura. En el estudio además se utilizó la encuesta a los estudiantes; hojas de trabajo, mapas de historias y organizadores gráficos.

Asimismo, Galeano y otros (2017) en su tesis de maestría titulada *“Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por TIC en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de La Cumbre, Mateo Pérez y Manuel Del Socorro Rodríguez”* trabajaron con los estudiantes el desarrollo de las habilidades de Pensamiento Inferencial por medio de

la comprensión lectora mediada por TIC. El trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo desde un paradigma crítico reflexivo. El diseño utilizado fue la investigación acción. Se emplearon técnicas e instrumentos de recolección de datos, específicamente, cuestionarios y observación directa. En esta investigación, se aplicó el Ambiente de Aprendizaje Colaborativo mediado por TIC “Inferir: una habilidad que te enseña a pensar y leer”, como estrategia innovadora para desarrollar el pensamiento inferencial. Los resultados mostraron que los estudiantes lograron desarrollar un mejor desempeño en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento inferencial.

Por su parte, Castro y Díaz (2017) en su tesis de licenciatura titulada *“Efectos del programa Comprender en la movilización de las concepciones relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico intertextual de los estudiantes del grado quinto pertenecientes al Centro Educativo Petalitos”* (Colombia) desarrollaron el programa Comprender de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ello, se realizó dieciséis encuentros, de ellos el primero y el último son pruebas para conocer el nivel de comprensión lectora. Las catorce restantes eran para desarrollar una serie de intervenciones didácticas centradas en potenciar la lectura inferencial y crítico- intertextual. Los resultados hallados muestran una diferencia significativa entre la prueba inicial y la final, lo que indica que las intervenciones fueron eficientes.

Por su parte, Gonzales (2015) en su tesis, para obtener el grado de máster, titulada *“Estrategia didáctica para el mejoramiento de la habilidad de inferencia en la lectura de textos en francés de los estudiantes de los niveles intermedio e intermedio alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia*

Universidad Javeriana” (Colombia) realizó una investigación de carácter práctico cuyo objetivo principal apunta al mejoramiento de la habilidad de inferencia en los estudiantes de la licenciatura de los niveles intermedio e intermedio alto de francés de la Pontificia Universidad Javeriana. Para ello, se realizó una primera evaluación en la que se mostró una serie de falencias a nivel de comprensión relacionadas con el vocabulario, la falta de práctica autónoma de lectura y la falta de estrategias para leer un texto. Ante ello, se propuso estrategias de trabajo inferencial para poder alcanzar una mayor comprensión de las palabras, las relaciones entre ellas y entre las ideas, y promover el desarrollo del pensamiento crítico. En conclusión, esta estrategia didáctica favoreció el trabajo inferencial de textos escritos en francés.

Mestas y Ramos (2013) realizaron una tesis para obtener el grado de magíster, titulada *“La inferencia como estrategia para la comprensión de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de la I.E.S. - San Francisco de Borja Juliaca”* (Juliaca, Puno). El objetivo de esta investigación fue determinar el nivel de eficacia de la inferencia como estrategia en la comprensión de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de la institución educativa antes mencionada. En la investigación, utilizaron el diseño experimental. Los resultados muestran que los del grupo experimental mostraron mejores resultados, por lo que se concluye que la inferencia como estrategia es eficaz en la comprensión de textos narrativos.

Asimismo, Ferreyros (2011) en su tesis de maestría sobre *“El nivel de comprensión de lectura y el aprendizaje del área de Comunicación en los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico JAE de Puno”* (Puno, Perú) estudió sobre la relación existente entre la comprensión de lectura y el aprendizaje en el Área de Comunicación en los estudiantes del primer semestre del Instituto Superior

Tecnológico Público "JAE" en el año académico 2011. La metodología permitió recoger datos de tres tipos de pruebas: el nivel de comprensión de lectura, el nivel de conocimiento en el Área de Comunicación y el nivel de la capacidad procesual en el Área de Comunicación. Después de analizar los datos, se concluyó que el grado de relación existente es alto y directo entre la comprensión de lectura y el aprendizaje en el Área de Comunicación en los estudiantes del Instituto Superior Público "JAE" de Puno, durante el primer semestre del año académico 2011, pues el coeficiente de correlación alcanzó a 0.64.

Naupay (2016) en su tesis de licenciatura titulada *“Las fábulas y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del 1er grado de educación secundaria del C.N.A Marino Meza Rosales, Llicua 2012”* (Huánuco, Perú) ensayó la aplicación de lecturas de fábulas como estrategias para mejorar la comprensión inferencial en los estudiantes de educación secundaria "Marino Adrián Meza" de Huánuco. La metodología fue experimental, con grupo de control y grupo experimental. Los resultados señalan que el grupo sometido al experimento pudo elevar de 0% a un 21%.

Otra investigación similar es de Sánchez (2014), tesis de licenciatura titulada *“Comprensión lectora en el nivel inferencial y criterial en los estudiantes y alumnas del quinto año de secundaria de la institución educativa José Trinidad Moran, Cayma, Arequipa 2013”*. En la investigación la única variable de estudio fue comprensión lectora y sus indicadores (nivel inferencial y nivel criterial). El objetivo de la investigación fue determinar el grado de comprensión lectora a nivel inferencial y criterial en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa José Trinidad Moran. Las técnicas que se emplearon fueron el cuestionario y dos

pruebas de lectura. Los principales resultados señalan que la mayor parte del alumnado demuestra un escaso grado de comprensión lectora tanto a nivel inferencial como a nivel criterial, las alumnas evidencian menor grado de comprensión lectora que los estudiantes.

Por su parte, Guerrero (2017) en su tesis de licenciatura titulada *“Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos”* indaga la relación entre las estrategias meta cognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, de la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014. La investigación siguió un diseño no experimental, con una muestra no probabilística de 100 estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales. La investigación concluye que las estrategias meta cognitivas para la comprensión lectora influyen significativamente a nivel inferencial en textos argumentativos.

Ruiz y Tomás (2008) en sus tesis de licenciatura sobre *“La dramatización de ecofábulas y la comprensión lectora inferencial en escolares del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 30211 de Saños Grande de El Tambo”* (Huancayo) indagó la relación entre la dramatización de ecofábulas y la comprensión inferencial. La metodología siguió un diseño pre experimental con pre y post prueba. Se evaluó un cuestionario de comprensión lectora inferencial. La investigación concluye que la dramatización de ecofábulas es eficaz en la comprensión lectora inferencial en escolares del Cuarto Grado “B” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 30211 Samos Grande - El Tambo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Habilidades inferenciales

En general, la inferencia se puede definir como una habilidad cognitiva que permite deducir nueva información a partir de la relación de la información existente con el conocimiento del lector.

En lectura, las inferencias se construyen a partir de la relación de la información explícita en el texto con los conocimientos previos del lector. Para Escudero (2010), las inferencias permiten la construcción de varios niveles de representación mental que están en permanente interacción con el texto.

McKoon y Ratcliff León (2003) citado por Cisneros, Arias y Rojas (2012) afirman que consiste en “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (p. 14).

Las inferencias han sido estudiadas por diversos autores como Gonzales (2010) que cita a Paul y Elder (2003), Díaz Barriga (2010) los que valoran el uso de las inferencias y las consideran elementos centrales en la comprensión de textos, ya que toda capacidad de discernimiento está unida o incluye una inferencia. Indudablemente para lograr una interpretación coherente se debe hacer uso de los saberes previos; pues estos proporcionarán profundidad y valía al análisis de la información y de ese modo poder realizar inferencias significativas.

Las inferencias entonces constituyen un mecanismo primordial que permite integrar los elementos de un texto con otra mirada (propia del lector) que debe adicionar otros componentes para permitir la comprensión holística del texto leído.

Al inferir, el lector abstrae proposiciones explícitas del texto o inferidas y, a su vez, se representa un modelo mental del texto a partir de su conocimiento previo.

Al final, resulta que siempre terminamos procesando mayor información de lo leído. Esto ocurre porque juntamos lo leído con aquello que sabemos algo sobre ese tema.

2.2.1.1. Clasificación de las inferencias

Existen diversas clasificaciones de inferencias. Las más conocidas son las inferencias hacia atrás (Escudero, 2010) que se generan cuando comprendemos al leer un texto. Esto no sucede al parecer con las inferencias hacia delante (Fincher-Kiefer, 1996; Just y Carpenter, 1987). De hecho, hay muchas investigaciones que muestran que los lectores mayormente construyen mayor número de inferencias hacia atrás que hacia delante cuando se lee un texto (Escudero, 2010).

Empero, debemos considerar que las inferencias son de carácter probabilístico y no siempre necesarias. Por ello, resulta difícil predecir qué inferencias realizará el alumno cuando lee.

Al parecer, el tipo y cantidad de inferencias dependen del tipo de tarea y del lector, así como del tipo de texto. Por ejemplo, en textos narrativos posiblemente generemos más inferencia que en un texto argumentativo.

Cisneros, Olave y Rojas (2012) sostiene que diversos autores como Parodi (2005) y León (2003) sustentan que las inferencias pueden clasificarse según el momento en que se producen (on-line y off-line); también, cuando su presencia es o no primordial (obligatorias y elaborativas); por su razonamiento lógico (inductivas, deductivas y analógicas); según la ubicación que poseen (hacia adelante y hacia atrás); por la extensión y lugar textual implicada (locales y globales); y el nivel de

conciencia que el lector posee sobre la inferencia realizada (elaborativas y evaluativas).

La categorización de Martínez (2002) es coherente a nuestra investigación por la capacidad de establecer una real interacción entre el lector y el texto, en ella se congregan las inferencias que logran una mayor comprensión textual y que se encuentran presentes durante todo el proceso lector; además, intervienen en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Esta categorización es ideal para estudiantes de secundaria que están en plena formación de su competencia lectora.

Gil y Flórez (2011) reseñan una taxonomía básica de inferencias en base a la revisión de diversos autores. Ellas sintetizan en tres tipos de inferencias que serán la base de la presente investigación.

a. Inferencia global

Consisten en agrupar datos en paquetes informativos que contienen temas. Se dan en la conexión de datos locales del texto y datos informativos en la memoria (Marmolejo y Jiménez, 2006). El procesamiento es a nivel global; es decir, de todo el texto.

Se resuelven metas de orden superior, que guían y motivan la acción: responden a preguntas relacionadas con la totalidad del texto que son de gran ayuda cuando se quieren dar explicaciones a nivel de coherencia global.

Asimismo, responden a tareas de deducción del argumento principal, el tema central o conclusión global del texto. Esta inferencia permite la organización y el agrupamiento de todas las informaciones locales que están dentro de la estructura, unas dentro de otras, con alto orden.

La integración de información permite resumir el tema, porque ayuda a condensar la información y refleja en el lector su comprensión global (González, 2006).

También incluye la valoración y deducción de las reacciones emocionales. Esta deducción permite inferir las emociones experimentadas por el autor o por el agente en respuesta a una acción, suceso o estado (Moreno, 2006).

Al deducir elementos a partir de categorías, se establecen conexiones entre las inferencias locales y permiten integrar los procesos durante la comprensión del texto.

También incluye deducir sobre la intención del autor del texto, aunque algunos autores incluyen dentro de la reflexión crítica. Esta inferencia facilita la organización y agrupamiento de datos o informaciones locales del texto. Por ejemplo, deducir una moraleja o la enseñanza del texto. Requiere de un alto grado de manipulación de la información entre lo que dice el texto y los conocimientos previos. Asimismo, la relación entre lo local y lo global (Montanero, 2002) del texto.

b. Inferencia local

Son aquellas inferencias que conectan información al interior de un texto y se produce en la microestructura del texto cuando se procesa la información (Marmolejo y Jiménez, 2006).

Inferencias referenciales: se refiere a la deducción de referentes. Este decir, la relación entre el elemento de referencia y el elemento referido. Son de carácter semántico y se produce al interior del texto. El elemento referido puede ser: agente, receptor, objeto, localización o tiempo.

Inferencias causales antecedentes: se refiere a la deducción causa efecto. La relación puede ir hacia adelante o hacia atrás. Las pistas pueden estar distantes o

cercanas. Si están lejanas entre sí, la inferencia es más compleja. En cualquier caso, obliga al lector a conectar dos o más pistas.

c. Inferencias complementarias

Si bien estas inferencias pueden incluirse en las globales o locales, algunos autores excluyen y tratan de explicar por separado.

Inferir instrumentos empleados para el desarrollo de la acción, permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional.

Inferir propósitos para determinar la secuencia de la acción, facilita realizar conjeturas o suposiciones sobre la base de las informaciones presentes en el texto. Ayudan a seguir la secuencia lógica (González, 2006) de los hechos.

Deducir a partir de los elementos periféricos, en estas se puede deducir elementos no centrales respecto de los personajes o el estado de estos, tales como: sentimientos, creencias, conocimientos, características de los objetos o su localización espacial (Saldaña, 2008).

Deducir las emociones que siente el lector, está próximo a una valoración, permite la descripción de emociones del lector. Estas deducciones se realizan en base a acciones, sucesos o estados (Marmolejo y Jiménez, 2006).

Al margen de esta clasificación de inferencias locales, globales y complementarias, existe otra clasificación a partir del criterio de las operaciones mentales del lector cuando lee un texto:

- a. Inferencias referenciales:** Las referencias se manifiestan en la cohesión del texto. Como se dijo, son relaciones que se establecen entre diferentes términos, generalmente, las deixis de lugar, tiempo, persona. Estas

inferencias son usos netamente referenciales, es decir, la referencia y el elemento referido. Además, podría estar acompañado con cadenas correferencias. Estos usos responden a la asociación de significantes y significados (Montanero, 2002).

- b. Inferencias puente:** Estas inferencias son necesarias para comprender por lo que se realizan de manera automática y obligatoria. Se realizan sobre la base del nivel proposicional del texto. Se denomina así porque es producto de una conexión entre dos proposiciones o eventos (Orozco et al., 2004; Montanero, 2002).

Algunas deducciones de este tipo asignan ciertas estructuras nominales a las deducciones causales, propósitos de orden superior que orientan la acción, identificación del argumento o postura principal, la conclusión global del texto, relación entre elementos o categorías e instrumentos usados para el desarrollo de la acción (Moreno, 2006).

- c. Inferencia elaborativas:** Estas inferencias son construidas de forma automática. Las deducciones aportan nueva información, y son inferencias más complejas que completan información no presente en el texto y corresponde al nivel superior de comprensión dentro de las inferencias. Para ello, se basa en el conocimiento previo (Montanero, 2002) del lector. Se denomina elaborativas porque el lector necesita suponer información donde no hay información explícita. Se integra información diversa para extraer una conclusión. Este tipo de deducciones realiza por una necesidad de completar información en la secuencia lógica del texto. Por lo general, se realiza a partir de la información que selecciona e interpreta.

Todas las inferencias están relacionadas con el significado literal o explícito del texto. Además, las inferencias siempre se realizan a partir de relaciones entre las características de contenido o de forma. También a través de intención o el propósito del mensaje según el contexto o la situación.

La construcción de estas inferencias se realiza mediante el uso de dos habilidades. La primera se realiza en base a las habilidades cognitivas y la segunda hace uso de habilidades lingüísticas (Ostoic, 2008).

La complejidad de las inferencias, depende también de la complejidad de los textos. Los textos más complejos exigen al lector una gran cantidad de abstracciones y reconstrucciones. Montanero (2002) describió que el lector puede extraer una o varias ideas centrales cuando lee y estas ayudan su comprensión.

2.2.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

2.2.2.1 La lectura

La lectura es un proceso de construcción de significados que se logra gracias a la interacción social. Es una actividad que se utiliza y forma parte de la práctica social. En este sentido, su uso varía en el tiempo y el espacio, por tanto, también la concepción sobre ella. La concepción predominante en el Perú es el enfoque cognitivista que concibe la lectura como un proceso cognitivo que ocurre en la mente del lector.

Con la introducción de las nuevas tecnologías de información las prácticas de lectura han cambiado. Hoy se lee en pantallas cada vez más pequeñas y en diferentes

situaciones de la vida. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el marco de PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2018 han actualizado su concepción y definen la lectura del siguiente modo: La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar objetivos propios, desarrollar el conocimiento y potencial personal para participar en sociedad.

Para el 2018, la definición de competencia lectora añade la “evaluación” de textos como una parte integral y retira la palabra “escritos”, ya que hoy los textos no se limitan al código alfabético, sino incluyen otros códigos de multimodalidad, generándose así textos dinámicos y estáticos, criterio de clasificación que se sustenta en la navegabilidad del Internet.

Como se percibe, PISA está orientando sus evaluaciones cada vez más hacia un enfoque sociocultural e integrando las prácticas de lectura digital vigentes hoy en nuestra vida cotidiana.

2.2.2.2 Perspectivas sobre la lectura: enfoques y concepciones

No existe una única manera de concebir la lectura ni una única manera de leer. Las prácticas de lectura han ido cambiando y evolucionando en el tiempo. Hoy no se lee como antes. La lectura se ha diversificado y democratizado. Leer es más complejo que antes. Los lectores no son sujetos aislados, pues pertenecen a una comunidad, por tanto, no leen bajo el mismo sentido ni la misma forma. El texto y el lector están situados. Cada lector pertenece a una cultura, una sociedad, un grupo y posee un conjunto de saberes socialmente construidos que constituyen su *background*, al mismo tiempo en su interacción social construye sus esquemas

mentales; entonces, sus acciones, pensamientos e interpretaciones estarán en función de estos conocimientos y modelos mentales.

Además, hoy la lectura no se reduce a decodificar el texto y descifrar su significado, ni a la representación cognitiva del texto en la mente del lector. Esta cumple una función social, pues utilizamos en la vida cotidiana en tanto realizamos actividades, por tanto, es una práctica social. En este sentido, no todos tenemos la misma concepción sobre la lectura. Shuy (1977) distinguía tres enfoques de lectura: lingüística, psicológica y sociológica.

De modo similar, Gray (1960, citado en Alderson, 2000) distinguía tres formas de lectura: leer las líneas, leer entre líneas y leer más allá de las líneas. Para este autor, la primera se refería al significado literal del texto, la segunda a los significados inferidos y la tercera a la evaluación crítica del texto.

Las miradas de Shuy (1997) y Gray (1960) más tarde fueron confirmadas por Cassany (2006). La perspectiva lingüística de la lectura enfatiza el texto, es decir, leer las líneas; en cambio desde la perspectiva psicológica, hay un énfasis en las inferencias o leer entre líneas; y desde una mirada sociológica, que implica una lectura más contextualizada y crítica, concuerda con leer más allá de las líneas.

Como se percibe, las primeras concepciones sobre la lectura eran vistas como una actividad de decodificación, es decir, el lector debía descifrar los códigos escritos por el autor; pero cuando se lee no solo se obtiene el mensaje codificado del escritor, sino que se reconstruye y es posible obtener un sentido diferente de las que propuso el autor, porque lector y el autor no necesariamente tienen una suposición común ni poseen el mismo common ground.

En este sentido, el proceso de lectura es diferente para diferentes lectores, en diferentes textos, en diferentes momentos y con diferentes propósitos (Alderson, 2000,). La razón de esta variación es que los lectores difieren en cuanto a su esquema o conocimientos del mundo y que el autor puede presuponer muchos puntos de los cuales los lectores no los comparten.

A partir de estas consideraciones, Daniel Cassany (2006, 2009) distingue tres puntos de vista sobre la lectura, sobre el criterio de la comprensión del significado: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

a. La concepción lingüística

Concibe a la lectura como una decodificación. Es una concepción tradicional de la lectura donde se pensaba que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. El significado del texto es único, estable y objetivo, por tanto, se asume que diferentes lectores de un texto deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado. A este enfoque responden, por ejemplo, los test tradicionales de lectura. En este modelo de lectura no importan los contextos del texto ni del lector, lo importante es que se llegue a resultados únicos y mecánicos. La lectura estaba vinculada con el aprendizaje mecánico, compatible con la concepción positivista. En esta concepción, las prácticas escolares de lectura en el aula, sobre todo, se reducen a lecturas orales que cuidan una correcta entonación en base a los signos de puntuación y con posturas „correctas“. En este modelo, la biblioteca es un lugar de castigo para el estudiante.

La comprensión desde este modelo se entiende que el lector debe memorizar los contenidos del texto y repetirlos, para ello le basta con la comprensión literal.

b. La concepción cognitiva

Basada en investigaciones psicolingüísticas, concibe la lectura como construcción de significados, resultado de la interacción entre lector y el texto. La lectura es un proceso constructivo e inferencial, caracterizado por la formulación y comprobación de hipótesis acerca del texto. El significado no reside en las palabras ni en el texto, sino en el lector, quien construye la información del texto activamente acomodándola a su conocimiento del mundo (Kintch y van Dick, 1983; Kintch y Mangalath, 2011; Parodi, 2005; Cassany, Luna y Sanz, 2005; Solé, 1996; Vidal-Abarca, 2009). Desde esta perspectiva, existen un conjunto de investigaciones basadas en experimentos con grupos de lectores y estudiantes para descubrir cómo se comprende, qué procesos cognitivos intervienen en la comprensión, qué pasa en la mente mientras se lee, etc. De esta forma, la comprensión se concibe como un proceso complejo que tiene diversas etapas y niveles (sobre todo mentales) que se va construyendo gracias a los conocimientos previos del lector y la información del texto. Desde esta concepción, se realizan diversos estudios sobre las formas y tipologías de inferencias que el lector elabora cuando lee un texto. Actualmente, los modelos de evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*), LLECE (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y otras evaluaciones internacionales tienen sentadas sus bases en este modelo.

El modelo cognitivista de lectura se sostiene sobre la base de la teoría cognitiva (psicología cognitiva). El modelo está centrado en la mente del lector (procesos mentales internos) que al interactuar con el texto construye significados. La interacción fue propuesta entre los años sesenta y setenta por Kenneth Goodman (1967) y Frank Smith (1978), cuya importancia radica en el papel del lector y sus

conocimientos previos en el proceso de lectura. Más tarde, surge el Modelo Transaccional (Rosenblatt, 1993;) que sostiene, el significado no está en el texto ni el lector, sino se crea cuando el lector y el autor „se encuentran“ en el texto, es decir, van más allá de los conocimientos previos.

En este modelo surgen los conceptos de lector activo, se reconoce el mundo interno del lector, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sobre estos temas hay una variedad de estudios y bibliografía que no cabe detallarlos aquí.

En esta concepción también cobra mayor fuerza los procesos de intervención pedagógica centrados en las estrategias de lectura que involucra los procedimientos, técnicas, métodos, destrezas y habilidades orientados a la comprensión significativa del texto. Estas estrategias tienen un orden cognitivo (Solé, 1996).

c. La concepción sociocultural

Esta concepción no cuestiona que el significado se construye en la mente del lector. Su visión es más amplia y sostiene que se construye en la interacción social y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural. Leer construye y es construido por el contexto.

Hay aspectos principales que lo distinguen de otros enfoques, entre ellos sostiene que los conocimientos previos del lector (concepción cognitiva) tienen origen social

y cultural, es decir, todos los conocimientos acumulados son productos de la práctica social. Un segundo aspecto es el énfasis que le otorga este modelo a que

los discursos no son neutros, sobre todo, bajo la orientación de los Estudios Críticos del Discurso. También reconoce que los discursos están situados. Detrás del texto está el autor que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y su discurso refleja esos puntos de vista.

Otro aspecto que lo distingue es que el lector y autor no son elementos aislados, actúan en una comunidad y desarrollan una función social. Así, leer no es un acto solitario, sino solidario. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos e intenciones; además, cumplen roles determinados en la sociedad.

Para la orientación sociocultural, leer no es solo un proceso de decodificación lingüística o un proceso mental en el que se puede hacer inferencias. Leer es una práctica sociocultural que implica conocer el mundo cultural que rodea al autor, el género discursivo del texto y las funciones que desarrolla. Asimismo, fija su atención en cómo se dice (no solo en qué dice) y qué conocimientos disciplinares se necesita para comprender el texto. En suma, “reading and writing to be social practices that vary with context and use” (Street, 2009). A estas prácticas de lectura y escritura, Cassany (2006) las denomina *literacidad*, traducción del inglés *literacy*, motivo de estudio desde hace muchos años atrás en esta lengua.

Desde esta perspectiva, la lectura y escritura (literacidad) también se configuran como símbolos de poder. A través de ellas se puede ejercer la ideología, el poder y la dominación de un grupo social sobre otro o de una cultura sobre otra.

La mirada que abordamos a los libros de texto de educación secundaria en el Perú se encuentra en el marco de la perspectiva socio-cultural de lectura. Una de las disciplinas que se desprende es la literacidad crítica, base teórica de esta investigación. Esta perspectiva se encuentra dentro del marco general y filosófico de la teoría social crítica.

2.2.2.3. Los niveles de comprensión y taxonomía de habilidades lectoras

A partir de 1970 los estudios sobre lectura se han crecido y, en consecuencia, también surgieron más propuestas metodológicas de cómo enseñar lectura. En este

contexto, algunos autores han propuesto, en sus inicios inspirados en los aportes de Benjamín Bloom, una taxonomía de habilidades lectoras.

Algunos autores han mantenido la propuesta de “niveles” de comprensión que implícitamente lleva consigo una jerarquía de habilidades lectoras.

En esta parte del marco teórico, presentamos un conjunto de habilidades lectoras según diferentes autores. Con dos objetivos. Por un lado, describir las habilidades inferenciales de lectura y, por otro, describir la totalidad de niveles de comprensión de lectura.

Una de las primeras propuestas de clasificación sobre niveles de comprensión de lectura fue formulada por Barrett (1972). En su taxonomía considera 5 niveles:

a. Comprensión literal

Este nivel demanda el reconocimiento o recuerdo de las ideas, informaciones y acontecimientos que se indican explícitamente en el texto. Ello implica las siguientes tareas: Identificación y recuerdo de detalles. Identificación y recuerdo de ideas principales

Identificación y recuerdo de una secuencia. Identificación y recuerdo de comparaciones (diferencias y semejanzas). Identificación y recuerdo de relaciones de causa-efecto. Identificación y recuerdo de rasgos de carácter de personajes.

En este nivel el lector desarrollará dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Las preguntas en este nivel estarán dirigidas al: reconocimiento, localización e identificación de elementos, reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo, reconocimiento de las ideas principales, reconocimiento de las ideas secundarias, reconocimiento de las relaciones causa-efecto, reconocimiento de los rasgos de los personajes, recuerdo de hechos, épocas y lugares, recuerdo de

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

b. Reorganización

Se refiere a que el lector debe organizar de modo distinto la información del texto: Clasificar, Subrayar, Resumir y sintetizar.

Esto implica una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar: clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc. bosquejo: reproducción esquemática del texto, resumen: condensación del texto, síntesis: refundiciones de diversas ideas, hechos, etc.

c. Comprensión inferencial

Comprensión inferencial se demuestra cuando utiliza una síntesis del contenido literal a partir de la selección de información, su conocimiento previo, la intuición y la imaginación como base de conjeturas o hipótesis. Inferir detalles de apoyo. Inferir la idea principal. Deducir secuencias. Inferir comparaciones.

Deducir relaciones causa-efecto. Inferir rasgos de carácter. Predicción de resultados. Inferir acerca del lenguaje figurado.

En este tercer nivel de comprensión implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y sacar conjeturas e hipótesis, tales como :inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido, inferencia de las ideas principales, por ejemplo, inducir de la idea principal un significado o enseñanza

moral, inferencia de las ideas secundarias determinando el orden en que aparecen, si en el texto no aparecen ordenadas, inferencia causa-efecto, que supone plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes, inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

d. Evaluación

Demuestra cuando hace juicios sobre el contenido de una lectura mediante la comparación con criterios externos, a partir de fuentes escritas o experiencias, conocimientos o valores relacionados con el lector: Determinación de si es realidad o fantasía. Juicios de hecho o de opinión. Juicios de adecuación o validez. Juicios de idoneidad. Juicios de valor, conveniencia o aceptabilidad. En este nivel el lector debe desarrollar: juicio sobre la realidad, juicio sobre la fantasía, juicio de valores.

e. Apreciación

Involucra todos los efectos psicológicos y estéticos en el lector: De respuesta emocional a los contenidos. La identificación con personajes y sucesos. Reacciones al uso del autor de la lengua. Imaginario.

Es el quinto nivel, que implica identificar el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Las preguntas están referidas a: inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas. Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos de la oración.

III. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

El tipo de investigación es descriptivo. Sigue un enfoque cuantitativo con explicaciones cualitativas de las demandas cognitivas de algunas habilidades inferenciales. Es cuantitativa porque se recogieron y procesaron datos que estiman la comprensión inferencial de los estudiantes. Asimismo, se estableció la correlación entre las variables.

Para ello, se utilizó la estadística descriptiva. La metodología cuantitativa también permite establecer relaciones o correlaciones entre los elementos del problema de investigación cuya naturaleza sea representable por algún modelo numérico.

Desde otro criterio de clasificación, la presente investigación es básica, porque indaga el problema *per se* a partir de un abordaje teórico- empírico.

Además, la presente investigación es de nivel exploratorio de tipo descriptivo. Las investigaciones descriptivas no se limita a la recolectar datos, sino a identificar las variables. Estas buscan explorar las características, cualidades, circunstancias y los perfiles de personas, grupos o comunidades.

El diseño es no experimental, en razón de que es una investigación descriptiva. Es no experimental porque el investigador observa el fenómeno tal y como ocurre en la naturaleza o la sociedad, y el investigador no manipula ni interviene en su desarrollo.

La presente investigación tiene dos variables concomitantes: habilidades inferenciales y comprensión lectora. Está centrada sobre todo en las habilidades inferenciales, la que se medirá a partir de la aplicación de un test.

Luego se procedió a relacionar con la comprensión lectora como un todo a partir del análisis de resultados de las habilidades inferenciales para finalmente identificar las dificultades y potencialidades en indicadores (habilidades) específicos de los estudiantes de primero de secundaria.

3.2. Población y muestra

3.2.1 Población

La población está constituida por 71 estudiantes de primero de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan de Miraflores, Lima. Las secciones se especifican en la tabla 1.

Tabla 1. Población de estudiantes

Distrito	I.E	N° estudiantes			
		A	B	C	D
San Juan de Miraflores	I.E.P Saco Oliveros	17	18	18	18
		71			
TOTAL					

Fuente: *Secretaría de la Institución Educativa Saco Oliveros*

3.2.1.1 Criterio de inclusión

Se tomó en cuenta solo a los estudiantes del 1° año de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros que cumplan con las características que necesariamente deberán tener los sujetos de estudio, del distrito de San Juan de Miraflores.

3.2.1.2 Criterios de exclusión

No se tomaron en cuenta a aquellos estudiantes que pertenecen al nivel inicial ni primaria, pues no constituyen parte del estudio. También se excluyeron estudiantes

de esta institución educativa que son de otros grados; segundo, tercero, cuarto y quinto grados.

3.2.2 Muestra

La muestra es no probabilística y está constituida por toda la población descrita en la tabla 1, integrado por 71 estudiantes de 4 secciones que integran el primer año de secundaria de la Institución Educativa Particular “Saco Oliveros”.

La edad de los estudiantes oscila entre 12 y 13 años de edad. Estos estudiantes forman parte del ciclo VI de la EBR. El grupo es mixto y heterogéneo. En su mayoría, provenientes de una clase social media.

La muestra se eligió de manera intencionada por las facilidades de acceso a la institución educativa y la naturaleza de la investigación.

3.3 Definición y operacionalización de variables

3.3.1 Definición de las variables de estudio

3.3.1.1 Habilidades inferenciales

McKoon y Ratcliff (2003) citado por Cisneros, Arias y Rojas (2012) afirman que consiste en “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (p. 14).

3.3.1.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

3.3.2. Operacionalización de variables

Tabla 2. Operacionalización de variables e indicadores

Enunciado del problema	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
¿Qué habilidades inferenciales utilizan los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora en la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan de Miraflores en el año académico 2018?	Habilidades inferenciales	Inferencia global	-Identifica el tema central. -Reconoce la intención y el punto de vista del autor. - Identifica el propósito del texto. -Ubica las ideas principales de un texto. - Discrimina, integra y sintetiza información.
		Inferencia local	- Formula relaciones y comparaciones (semejanzas y diferencias) - Deduce relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto. - Deduce el significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto. - Realiza deducciones a partir de una proposición.
		Inferencia complementaria	Deduce conclusiones a partir de segmentos del texto.
		Comprensión lectora	- Identificación y recuerdo de detalles - Identificación y recuerdo de una secuencia -Identificación de características de personajes
		Reorganización	- Clasificar -Resumir y sintetizar
		Comprensión inferencial	- Inferir detalles - Inferir la idea principal. -Inferir comparaciones. -Deducir relaciones causa-efecto. -Predicción de resultados. -Inferir acerca del lenguaje figurado.
		Evaluación	-Determinación de si es realidad o fantasía. - Juicios de hecho o de opinión. - Juicios de validez.
		Apreciación	- De respuesta emocional a los contenidos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección

Por la naturaleza de la investigación se trabajó a nivel exploratorio con una variable central a partir de su caracterización.

Para medir la variable (desarrollo de habilidades inferenciales), la técnica utilizada en el presente trabajo fue la aplicación de un test de comprensión de lectura inferencial (prueba). Esta prueba ha sido diseñada por la investigadora, validada por juicio de expertos y una aplicación piloto. Dicha prueba contiene 4 textos de diverso tipo y formato (dos continuos, un mixto y uno discontinuo). Estos textos son adecuados al ciclo y grado evaluado de acuerdo con el currículo vigente en la Educación Básica Regular (EBR).

Cada texto presenta seis preguntas con alternativas de selección múltiple y con una sola alternativa correcta. En total comprenden 24 ítems. Este tipo de diseño se basa en la medición y comparación de la variable en un momento de intervención.

La metodología empleada se enfoca básicamente al desarrollo de la capacidad inferencial con la finalidad que se encuentre el nivel de desarrollo de las habilidades que componen la comprensión inferencial en diferentes tipos de textos y formatos. En cambio, las notas de comprensión de lectura fueron proporcionadas por la profesora, pues corresponden al promedio anual de los estudiantes en esta área.

3.4.1. Validez y confiabilidad del instrumento

Los Instrumentos fueron validados por los especialistas de la UMC (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes). Los textos son parte de la evaluación muestral estandarizada aplicada a sexto grado de primaria el 2015. En tanto los ítems fueron construidos por la investigadora y validados por dos especialistas de la UMC.

A. Validez del instrumento

Los instrumentos se construyeron en base a una tabla de especificaciones (matriz) en función de las dimensiones y habilidades inferenciales que representan la medición del constructo (validez de constructo).

Asimismo, se revisó la pertinencia de los contenidos en cada una de las habilidades y las definiciones operacionales de las habilidades inferenciales (validez de contenido). Además, para ver la funcionalidad de los instrumentos se aplicará un piloto con una sección para el funcionamiento de los ítems.

B. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento se obtiene mediante correlación de consistencia interna que presenta los ítems entre sí mismos y el constructo evaluado.

La confiabilidad se refiere al nivel de exactitud y consistencia de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento por segunda vez, es decir, después del piloto, en condiciones tan parecida como sea posible. En otras palabras, el grado de confianza para inferir lo más próximo posible a la habilidad de inferior de los estudiantes de la muestra.

3.4.2. Plan de análisis

Se respetaron los procedimientos que son necesarios para desarrollar la investigación: Se realizó una prueba piloto para validar los instrumentos. Ajuste del instrumento en función de los resultados de la aplicación piloto. Aplicación definitiva del instrumento, en cuadernillo único.

Análisis de los resultados de la prueba. Análisis cuantitativo de las preguntas se realizó según indicador y dimensión. El análisis cualitativo permitió describir la demanda cognitiva y los procesos que implican cada pregunta o subhabilidad. Luego, se sistematizaron los resultados. Finalmente, se discutieron de resultados.

Para el procesamiento del análisis en la información cuantitativa, primero se realizó el análisis estadístico descriptivo, para luego proceder a la elaboración de los cuadros y gráficos, empleando las medidas de distribución de frecuencias, tendencia central o variabilidad; con la intención de describir el comportamiento de los datos de la variable de estudio. Finalmente, se estableció la correlación.

3.5. Matriz de consistencia

Habilidades inferenciales utilizadas por los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora de la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan De Miraflores en al año académico 2018.

Tabla 3: Matriz de consistencia

FORMULACION DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES DIMENSIONES	POBLACIÓN Y MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTO
¿Qué habilidades inferenciales utilizan los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora en la institución educativa Saco Oliveros del distrito de San Juan de Miraflores en al año académico 2018?	Objetivo General: Describir las habilidades inferenciales utilizadas por los estudiantes de primer año de secundaria para desarrollar la comprensión lectora.	Variable 1: Habilidades inferenciales . Dimensiones: - Inferencia local -Inferencia global - Inferencias complementarias	Población: Estará conformada por los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Saco Oliveros de san Juan de Miraflores	Tipo de Investigación: Cuantitativa Nivel: Descriptivo Diseño: No Experimental	El Cuestionario:
	Objetivos Específicos: Estimar el nivel de comprensión inferencial de los	Variable 2: Comprensión lectora Dimensión:	Muestra: Estará conformada por 71 estudiantes de primer		

estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros. - Explicar los procesos cognitivos implicados en las habilidades de comprensión inferencial.	Perspectivas sobre la lectura, enfoques y concepciones Niveles de comprensión lectora	año de secundaria de 4 secciones del colegio Saco Oliveros.
--	--	---

IV. RESULTADOS

4.1. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en la institución educativa Saco Oliveros. Esta institución está ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores de la ciudad de Lima. Pertenece a una red de colegios que tienen el mismo nombre a nivel de la ciudad de Lima. Esta institución educativa se caracteriza por brindar una educación pre-universitaria. Es decir, prepara principalmente a los estudiantes para que ingresen a la universidad. Para ello, producen sus propios materiales educativos, como libros de texto. Además, no sigue el currículo establecido por el Ministerio de Educación orientado al desarrollo de las competencias. Sigue un modelo tradicional de un currículo disciplinar centrado en contenidos. Se ajusta al tipo y modo de los exámenes de admisión de la mayoría de las universidades peruanas basadas en la evaluación de contenidos aprendidos, y no en capacidades desarrolladas.

Desde esta perspectiva, es un colegio que privilegia el aprendizaje memorístico y enciclopédico. El alto énfasis en los contenidos hace que se pierdan de vista las capacidades y competencias.

Sin embargo, los reportes de aprendizaje de los alumnos sí se acomodan al establecido por el Ministerio de Educación. Es decir, se trabaja por contenidos y se reporta por competencias.

En la presente investigación, se ha tomado como punto de partida el Currículo Nacional. A partir de este documento, se revisó y analizó la competencia sobre *Lee diversos tipos de textos en su lengua materna* y se consideró una de las capacidades: *infiere e interpreta*. A partir de esta capacidad se configuró la variable sobre el desarrollo de las habilidades inferenciales.

En la competencia lectora, dentro de lo establecido en del Currículo Nacional se establecen 3 capacidades: *Obtiene información explícita del texto, infiere e interpreta información y reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto*. De estas tres, en la presente investigación solo se enfatiza el estudio de la segunda capacidad que se presenta en la tabla 4. Asimismo, solo copiamos lo que establece para el VI ciclo de la EBR (primero y segundo de secundaria).

Tabla 4: Cuadro de competencia, capacidad y desempeños evaluados

Denominación de la competencia	Competencia del VI ciclo en el Currículo Nacional	Capacidades	Desempeños
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información explícita del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto 	<p>Deduce el propósito, el tema y los subtemas del texto. Para ello, ordena, jerarquiza y sintetiza, generaliza las ideas relevantes y complementarias.</p> <p>Deduca relaciones de causa -efecto, semejanza diferencia, entre otras, a partir de información explícita e implícita del texto o cuando hace comparaciones con otros textos.</p>

<p>Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.</p>	<p>Deduce las características de seres, objetos, hechos y lugares, y los significados de palabras por el contexto. Interpreta algunas figuras literarias como metáforas, hipérbolos, <u>metonimias, frases populares.</u> Establece conclusiones sobre el texto a partir de su experiencia y el contexto sociocultural que presenta el texto.</p> <p>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito</p>
--	---

Fuente: Currículo Nacional – Minedu

El área sombreada de la tabla 4, se refiere a la capacidad de *Infiere e interpreta información del texto*. Esta capacidad será el focus de investigación. Esta capacidad se compone de tres partes. La primera contiene un conjunto de habilidades de inferencia global (deducir el tema, el propósito, etc.). La segunda contiene habilidades de inferencia local (deducir causa-efecto, el significado de una palabra, etc.). Una tercera que identificamos, para efectos de esta investigación, en función del marco teórico: las inferencias complementarias, aquellas que se encuentran entre lo global y local. A partir de las consideraciones anteriores, se construyó la tabla de especificaciones en función del constructo central evaluado. Este se sustenta en la proporcionalidad que se muestra en el Currículo Nacional.

Tabla 5: Tabla de especificaciones de la prueba de habilidades inferenciales

Código de ítem	Texto	Tipo de texto	Formato	Tipo de inferencia	Indicador
1	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencial global	Deduce el tema o subtema de un párrafo.
2	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia complementaria	Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.
3	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia global	Deduce el problema principal expuesto en el texto.
4	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia global	Deduce el propósito principal del texto

5	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia local	Deduce a partir de la relación de dos datos próximos.
6	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia global	Deduce el tema principal de un texto.
7	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.
8	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce el significado de palabras o frases a partir del contexto.
9	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de finalidad.
10	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia global	Deduce la enseñanza de un cuento.
11	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.
12	Loro pelón	Narrativo	Continuo	inferencia local	Deduce el significado de palabras o frases a partir del contexto.
13	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.
14	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia global	Deduce la postura principal del texto.
15	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia global	Deduce el propósito principal del texto
16	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.
17	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia complementaria	Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.
18	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia local	Deduce las semejanzas o diferencias entre elementos de uno o dos textos.
19	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa efecto.
20	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa efecto.
21	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce las semejanzas o diferencias entre elementos de uno o dos textos.
22	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce las semejanzas o diferencias entre elementos de uno o dos textos.
23	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia complementaria	Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.
24	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa efecto.

Como se muestra en la tabla 5, se evaluó un total de 24 ítems del constructo habilidades inferenciales que representa la comprensión inferencial del estudiante. Este constructo tiene tres dimensiones: inferencia local, global y complementaria. Para ello se consideraron 4 textos de distintos tipos (argumentativo, expositivo, narrativo y descriptivo) y formatos (continuo, discontinuo).

Por cada texto se formularon 6 ítems. Por razones de comparabilidad se ha separado la tabla de especificaciones según las tres dimensiones antes mencionadas y los indicadores se han organizado en función de estas. Por ejemplo, de los 24 ítems, 7 son de inferencia global, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6: Cuadro de ítems de inferencia global

Código de ítem	Texto	Tipo de texto	Formato	Tipo de inferencia	Indicador	Puntuación general
1	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencial global	Deduce el tema o subtema de un párrafo.	63
3	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia global	Deduce el problema principal expuesto en el texto.	66
4	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia global	Deduce el propósito principal del texto	37
6	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia global	Deduce el tema principal de un texto.	54
10	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia global	Deduce la enseñanza de un cuento.	58
14	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia global	Deduce la postura principal del texto.	41
15	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia global	Deduce el propósito principal del texto	48

Como se muestra, los ítems de inferencia global provienen de 3 tipos de textos. Asimismo, los indicadores son variados. Generalmente, este tipo de ítems requiere de procesos de integración de información en un o más textos, pues demanda la comprensión global del texto.

Esta tarea puede ser más compleja cuando se integra dos textos (textos múltiples).

Tabla 7: Cuadro de ítems de inferencia local

Código de ítem	Texto	Tipo de texto	Formato	Tipo de inferencia	Indicador	Puntuación general
5	Esyá	Descriptivo	Continuo	Inferencia local	Deduce a partir de la relación de dos datos próximos.	56
7	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.	60
8	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce el significado de palabras o frases a partir del contexto.	62
9	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de finalidad.	61
11	Loro pelón	Narrativo	Continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.	56
12	Loro pelón	Narrativo	Continuo	inferencia local	Deduce el significado de palabras o frases a partir del contexto.	55
13	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.	59
16	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa-efecto.	45

18	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia local	Deduce las semejanzas o diferencias entre elementos de uno o dos textos.	43
19	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa efecto.	42
20	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa efecto.	49
21	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce las semejanzas o diferencias entre elementos de uno o dos textos.	59
22	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce las semejanzas o diferencias entre elementos de uno o dos textos.	59
24	Vacuna	Expositivo	Múltiple-discontinuo	Inferencia local	Deduce relaciones de causa efecto.	57

Esta dimensión es la más extensa porque contiene mayor cantidad de indicadores que contribuyen al constructo evaluado. Esto se corresponde con lo planteado en el Currículo Nacional. Como se observa en la tabla 7, contiene indicadores variados y abarca los cuatro textos evaluados.

Este tipo de tareas requiere que el estudiante relacione datos o informaciones del texto, a partir del cual infiere nueva información. En esta deducción, también incluye su conocimiento del mundo.

Tabla 8: Cuadro de ítems de inferencia complementaria

Código de ítem	Texto	Tipo de texto	Formato	Tipo de inferencia	Indicador	Puntuación general
2	Esya	Descriptivo	Continuo	Inferencia complementaria	Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.	68
17	Tareas	Argumentativo	Múltiple - continuo	Inferencia complementarias	Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.	51

23	Vacuna	Expositivo	Múltiple- discontinuo	Inferencia complementaria	Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.	46
----	--------	------------	--------------------------	------------------------------	---	----

Esta dimensión, como se muestra en la tabla 8, tiene el menor número de indicadores e ítems (03) debido a su naturaleza. El indicador que se acomoda a esta dimensión es el de elaborar conclusiones que se encuentra entre lo local y global. A pesar de tener el menor número de ítems, sí se llega a evaluar en tres textos distintos.

4.2. Nivel de comprensión inferencial de los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa Saco Oliveros.

Antes de estimar la habilidad inferencial de los estudiantes, se establecen niveles de logro. Estos de niveles de logro se ajustan de acuerdo con lo establecido en el Currículo Nacional, siguiendo una escala convencional.

En el Currículo Nacional se establecen cuatro niveles de logro: AD (Logro Destacado), A (Logro Esperado), B (En Proceso) y C (En Inicio) para obtener un calificativo en una competencia determinada. Esta escala de calificación es cualitativa (descriptiva) en la Educación Básica.

Para establecer el nivel de habilidades inferenciales logradas por los estudiantes de primero de secundaria, en el presente trabajo se adapta las escalas antes mencionadas. Para ello, se estableció intervalos de correspondencia cuantitativa en función de un análisis pedagógico.

Este intervalo se considera en función de los 24 ítems evaluados y respondidos adecuadamente.

Tabla 9: Correspondencia de niveles de logro cuantitativo (habilidades inferenciales)- cualitativo (Currículo Nacional)

Nivel de logro	Intervalo en función de los 24 ítems	DESCRIPCIÓN
AD	21-24	LOGRO DESTACADO Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado
A	16-20	LOGRO ESPERADO Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas.
B	11-15	EN PROCESO Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C	0-10	EN INICIO Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

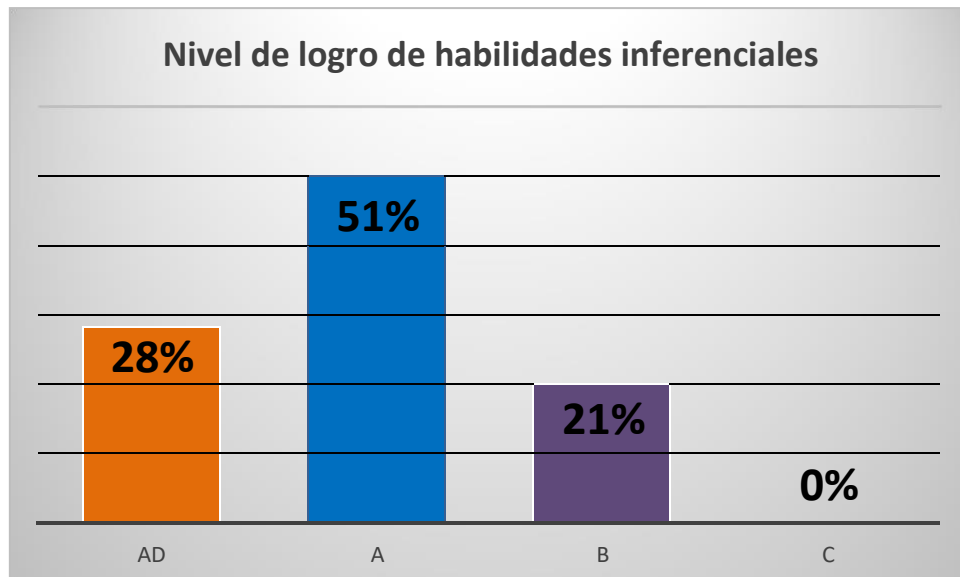
Tabla 10: Niveles de logro de habilidades inferenciales de los estudiantes de primer año de secundaria

Nivel de logro	Intervalo	Nº	%
AD	21-24	20	28%
A	16-20	36	51%
B	11-15	15	21%
C	0-10	0	0%
Total		71	100 %

A nivel global, como se muestra en la tabla 10, del total de estudiantes evaluados, el 51% de ellos se ubican en el nivel de logro A. Lo que indica que poco más de la mitad de estudiantes logran los aprendizajes esperados para el primer grado. Asimismo, el 28% de estudiantes alcanzan un logro destacado; es decir, por encima de lo esperado para el grado. Si se suman ambas, se podría llegar a la conclusión de que 79% de alumnos alcanzan al menos el nivel esperado. Por su parte, el 21% de los estudiantes no alcanza el logro esperado (B); es decir, están en

proceso de lograrlo. Finalmente, no existe ningún estudiante en el nivel C; es decir, niños que estén En Inicio. En el gráfico 1, se visualiza mejor estos resultados.

Gráfico 1



Al decir que, el 79% de los estudiantes logran lo esperado para el grado, nos estamos refiriendo solo a las habilidades inferenciales (variable1). Por tanto, no es generalizable a la comprensión de lectura en general, pues esta correlación se

realizará más adelante. Por la cantidad y variedad de indicadores utilizados para estimar la habilidad inferencial de los estudiantes, sí es posible concluir que el 79% de estudiantes logran demostrar que tienen habilidades inferenciales desarrolladas para su grado.

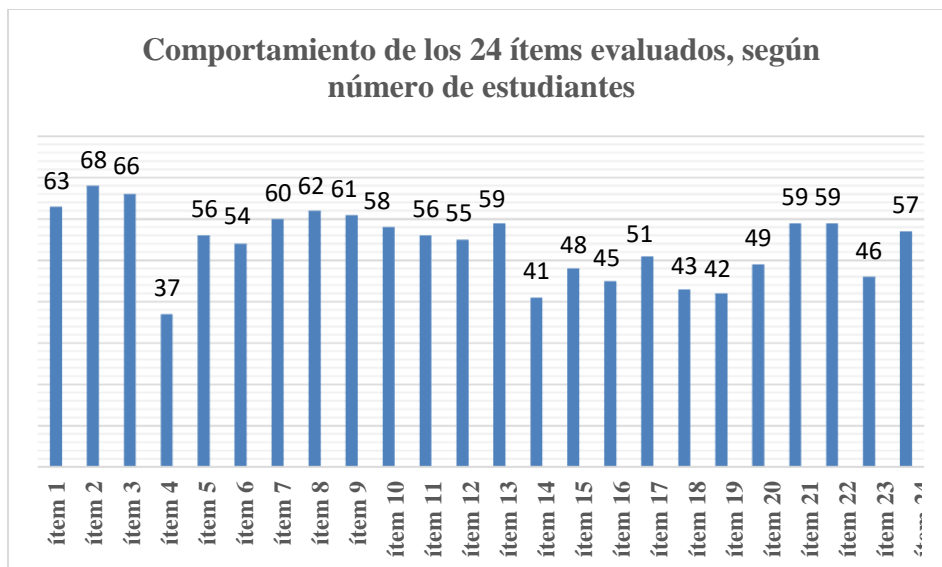
Esta estimación, se realiza a partir de la integración de las habilidades inferenciales locales, globales y complementarias que ponen en juego los estudiantes cuando resuelven tareas de este tipo.

4.3. Análisis de los procesos cognitivos de las habilidades inferenciales

A continuación analizaremos el comportamiento de los 24 ítems que se evaluó. De manera general, como se aprecia en el gráfico 2, hay una distribución variable de los ítems. Lo cual indica que habían tareas de diferentes niveles de dificultad (con mayor y menor demanda cognitiva).

Otra observación que podemos corroborar es que no hubo el diferencial de posición. Es decir, no baja la cantidad de respuestas correctas en los últimos ítems, por factores como el cansancio en las últimas preguntas. En este sentido, el comportamiento de los ítems es normal.

Gráfico 02



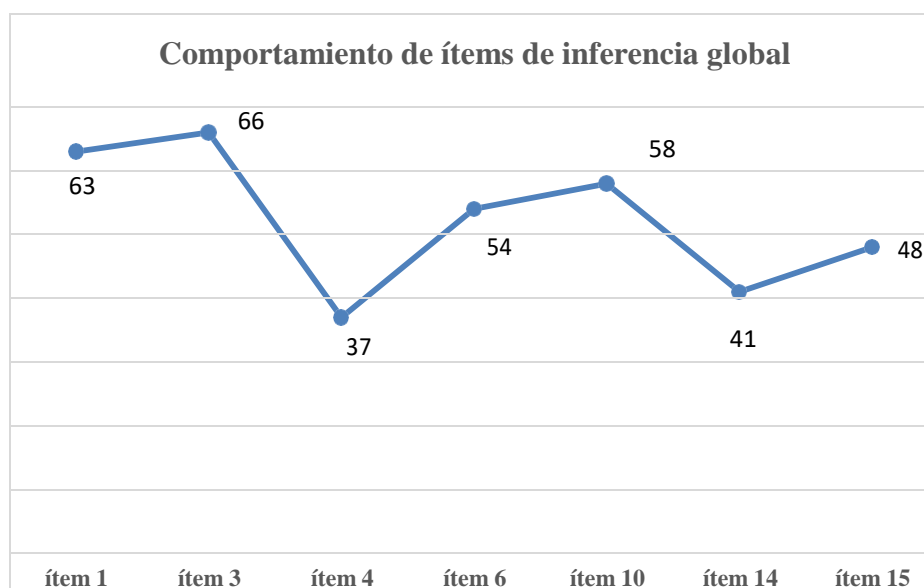
Además en el gráfico 2, identificamos que el ítem más difícil de la prueba fue el 4 que corresponde al indicador de inferencia global: “Deduce el propósito principal del texto”. Esto en un texto descriptivo (Esys) cuya secuencia también tiene la narrativa. En cambio, la pregunta más fácil fue la pregunta 2, que corresponde a la inferencia complementaria: “Elabora conclusiones o generalizaciones a partir de la integración de datos.” Más adelante analizaremos pedagógicamente las preguntas para ver la demanda cognitiva y los procesos implicados en la respuesta, a partir de la tasa de acierto.

Finalmente, otro aspecto que se aprecia de modo general es que cada ítem tiene una particularidad diferente en su comportamiento. Ningún ítem se parece exactamente a otra en términos de dificultad. Lo que indica que la prueba tenía buena calibración y distribución, y se aproxima mejor a la estimación de la habilidad inferencial de los estudiantes.

A continuación analizaremos los procesos cognitivos implicados en algunos ítems en las tres dimensiones. Esto con el propósito de responder al segundo objetivo específico de nuestra investigación.

4.3.1. Análisis de habilidades de inferencia global

Gráfico 3



Como se observa en el gráfico 3, los ítems de inferencia global tienen mayor variabilidad en comparación con los ítems de inferencia local (ver gráfico 4). Es decir, son menos homogéneos en complejidad.

Como se observa, el ítem 1 y 3 resultaron sencillos; sin embargo, los demás ítems, sobre todo el 4 resultaron más difíciles que los ítems de inferencia local.

Esta variabilidad puede deberse al tipo de texto o al propio nivel de complejidad del ítem. Ello analizaremos a partir de la siguiente tasa de respuestas, tratando de responder qué es lo que hace que un ítem sea más fácil o difícil.

Es importante señalar que los ítems de inferencia global resultaron más difíciles que los de inferencia local y complementaria, porque alcanzó a un promedio de 52.42, según la tasa de acierto de los estudiantes.

Tabla 11: Tasa de acierto del ítem 1

Respuesta	Cantidad	%	¿De qué trata el último párrafo
-----------	----------	---	---------------------------------

			del texto?
A	63	89%	
B	5	7%	
C	1	1%	a. De la vestimenta de los masai.
D	1	1%	b. De las rubekas de los masai.
Blanco /Multimarca	1	1%	c. De las namukas de los masai.
Total	71	100%	d. De la escuela de los masai.

Este ítem resultó ser uno de los más fáciles de inferencia global y de la prueba en general. Posiblemente, porque se facilita al estudiante la localización de la información y remite a una posición visible: el último párrafo y además tiene una oración temática, lo que facilita la integración de información. Para responder, el estudiante tiene que leer el párrafo e integrar información. Si se da cuenta, la primera oración es la que menciona el tema y luego se detallan las características. Por tanto, luego de esta integración puede inferir que el párrafo trata de la vestimenta de los masai (la alternativa a). Como se percibe en la tabla 11, el 89% de los estudiantes acertaron esta respuesta. Sin embargo, la alternativa b es la que tuvo mayor competencia: *las rubekas de los masai*, que es una vestimenta específica que se menciona pero no llega a integrar el párrafo, ni constituye el tema principal

Tabla 12: Tasa de acierto del ítem 3

Respuesta	Cantidad	%	¿Qué problema principal tenía la familia de Esya?
A	66	93%	
B	5	7%	
C	0	0%	a. La carencia de agua
D	0	0%	b. La carencia de escuela.
Blanco /Multimarca	0	0%	c. La ropa de colores.
Total	71	100	d. La falta de sandalias.

Para responder, el estudiante debe comprender el texto, pero principalmente, del conjunto de informaciones, identificar el problema. No requiere el mismo nivel de integración de información que el ítem anterior. Sin embargo, sí debe jerarquizar y discriminar información. A partir de ello, debe inferir los problemas que se describen en el texto. En el texto, solo se habla de un problema principal: la falta de agua. Posiblemente por ello los estudiantes llegaron rápido a la respuesta, porque no hay otra información similar. A esto, posiblemente también ayude los conocimientos previos del lector.

Como se muestra en la tabla 12, el 93% de los estudiantes acertaron la respuesta, lo que indica que es uno de los ítems más fáciles de la prueba. Solo 7% de ellos marcaron la b, sobre un posible problema en la escuela, probablemente influenciados por sus conocimientos previos.

Tabla 13: Tasa de acierto del ítem 4

Respuesta	Cantidad	%	¿Para qué se ha escrito este texto?
A	37	52%	a. Para describirnos una persona. b. Para explicarnos un problema. c. Para convencernos de una opinión. d. Para contarnos una historia.
B	15	21%	
C	8	11%	
D	11	15%	
Blanco /Multimarca	0	0%	
Total	71	100%	

Este es el ítem más difícil de inferencia global y el más difícil de la prueba, según la tasa de acierto de los estudiantes. Corresponde al indicador de identificar el propósito del texto. Para responder, el estudiante debe integrar información del texto para comprender el sentido global del texto. En base a ello, podrá inferir para qué se ha escrito, cuál es propósito del texto o qué pretende el texto. Casi la mitad de estudiantes acertaron la respuesta, posiblemente porque el texto posee secuencias narrativas y descriptivas en competencia, aunque predomina lo descriptivo desde el inicio del texto. Lo que confundió a los estudiantes que marcaron d es la secuencia narrativa, pues, al parecer, están acostumbrados a esta secuencia posiblemente por la frecuencia con que leen este tipo de textos en la escuela y la ausencia de otros tipos textuales. En cambio, los que marcaron la alternativa b, van en dirección del tema, dado que sí se expone el problema, pero lo principal en todo el texto es el objeto de la descripción: Esysa, una persona. Por tanto, el problema estaría subordinado a la descripción de la persona.

Tabla 14: Tasa de acierto del ítem 14

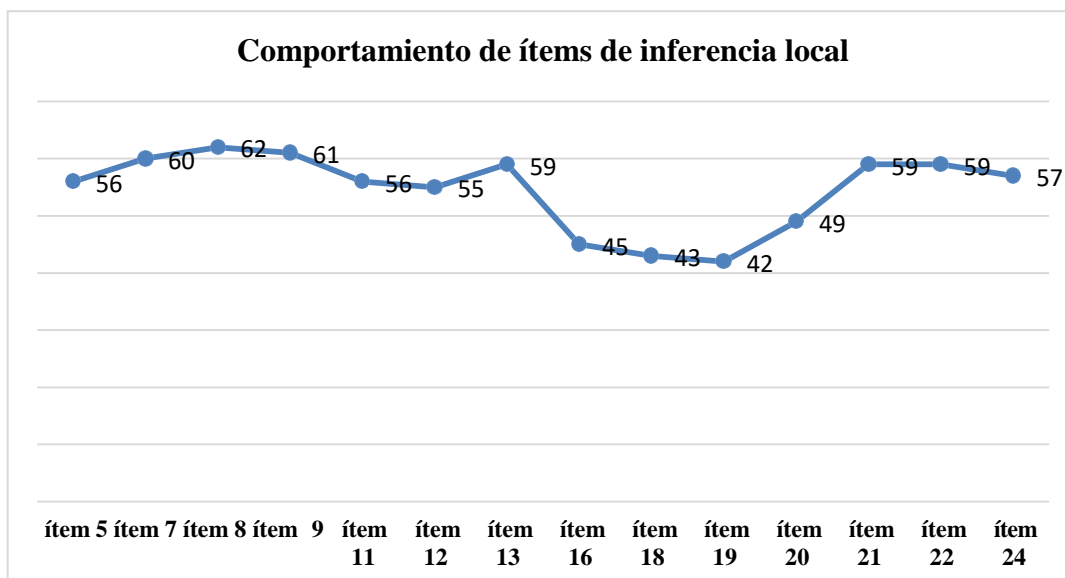
Respuesta	Cantidad	%	¿Cuál es la opinión principal de Jorge Pérez?
A	4	6%	a. Las tareas no sirven si se ponen como castigo.
B	4	6%	b. Las tareas están centradas en aspectos superficiales.
C	41	58%	c. Las tareas son buenas si son adecuadas.
D	22	31%	d. Las tareas sirven para fomentar la responsabilidad.
Blanco /Multimarca	0	0%	
Total	4	6%	

El ítem 14 se desprende de un texto múltiple argumentativo (uno a favor y otro en contra) sobre las tareas. Este ítem de inferencia global también resultó para los estudiantes evaluados uno de los más difíciles. Para responder, el estudiante debe comprender el texto en su integridad. Luego, discriminar y jerarquizar varias opiniones sobre las tareas que aparecen en el texto. Para determinar la postura u opinión principal, el estudiante debe relacionar el sentido global del texto con la opinión principal, producto de una selección o jerarquización de información.

En su resolución, están involucrados varios procesos cognitivos, lo que complejiza la tarea. Por ello, posiblemente, solo el 58% de los evaluados acertaron con la respuesta. También en la tabla 14 se nota que hubo alta competencia entre las alternativas (posibles malas comprensiones de los estudiantes). La alternativa que compitió más es la “d” (31%). Esto es entendible, porque en el primer texto aparece esta opinión, pero no es la principal. Entonces, los estudiantes con menores habilidades no lograron discriminar lo principal de lo complementario.

4.3.2. Análisis de habilidades de inferencia local

Gráfico 4



A diferencia de los ítems de inferencia global (ver gráfico 3), el comportamiento de los ítems de inferencia local son más homogéneos en complejidad. Su variabilidad es menor. En conjunto, el promedio es menor que los ítems de inferencia global, pues alcanzó a 54,5 de promedio según la tasa de acierto. Lo que significa que las preguntas de inferencia local resultaron más fáciles para los estudiantes evaluados. Esto tiene una implicancia conceptual: las habilidades de inferencia local son relativamente menos complejas que las de inferencia global. Los ítems más difíciles fueron los códigos 18 y 19. El primero corresponde a un texto argumentativo complejo para el grado, además está en formato múltiple, lo que implica que el estudiante debe leer los dos textos y comparar informaciones específicas dentro de ambos textos. Es una tarea intertextual, como analizaremos más adelante. El segundo se desprende de un texto expositivo. El ítem demanda cuál de las alternativas “no” es un efecto, lo que implica comparar y rastrear información. Por ello, resulta difícil.

A continuación, se analizan las habilidades inferenciales locales desplegadas por los estudiantes en los ítems, según la tasa de acierto.

Tabla 15: Tasa de acierto del ítem 5

Respuesta	Cantidad	%	Según el texto, ¿en qué idioma se enseña en las escuelas de Sanya?
A	11	15%	
B	56	79%	b. Suajili
C	4	6%	c. Rubeka
D	0	0%	d. Namuka
Blanco /Multimarca	0	0%	
	11	15%	

El ítem 15 es de inferencia local. En el texto, no se dice explícitamente en que idioma se enseña, sino que el estudiante debe deducir a partir de la relación de las siguientes pistas: “los maestros hablan suajili” y “Esysa va al colegio con sus hermanos...”. Es una deducción a partir de las proposiciones locales que están relativamente próximas porque se encuentran en el mismo párrafo. Para responder, el estudiante debe localizar las pistas en el párrafo y establecer la relación. La tarea es relativamente sencilla según la tasa de acierto, ya que el 79% de estudiantes respondieron correctamente esta pregunta. Un grupo importante de estudiantes (15%) respondieron a alternativa “a”: Masai. Es entendible, porque el idioma que hablan en casa y la familia, según el texto, es el Masai. Los estudiantes con menores habilidades inferenciales no llegan a establecer relaciones y se quedan con la parte literal que encuentran.

Tabla 16: Tasa de acierto del ítem 8

Respuesta	Cantidad	%	¿Qué quiere decir loro pelón?
-----------	----------	---	--------------------------------------

A	9	13%	a. Que tenía muchos pelos.
B	62	87%	b. Que carecía de plumas.
C	0	0%	c. Que era muy chistoso.
D	0	0%	d. Que es un loro limeño.
Blanco /Multimarca	0	0%	
	71	100%	

El ítem que se muestra en la tabla 16, tiene una complejidad menor que el anterior. El indicador evalúa inferir el significado de las palabras o frases. Aparentemente, es un ítem muy fácil, pero no resultó así para los estudiantes evaluados. Para responder, el estudiante debe localizar e integrar pistas. Sobre todo, las que aparecen en el tercer párrafo que describe como se estaba quedando “pelón” y al final del texto, en la que se cuenta cómo se quedaron sin plumas. A partir de estos hechos, “pelón” debe interpretar como “plumas”. De esta forma, llegará a la respuesta: la alternativa b. De acuerdo con la tabla 16, el 87% de estudiantes respondieron correctamente. El error de comprensión más frecuente es que los niños (13% de estudiantes) han interpretado de forma literal: “que tenía muchos pelos”.

Tabla 17: Tasa de acierto del ítem 9

Respuesta	Cantidad	%	¿Qué quería el loro pelón?
A	61	86%	
B	3	4%	a. Volver a la selva.
C	0	0%	b. Tener un hijito.
D	7	10%	c. Buscar una lorita.
			d. Arrancar las plumas.
Blanco /Multimarca	0	0%	
	71	100%	

El ítem de la tabla 17 es también una inferencia local. Esta es una inferencia que se construirá a partir de la integración de varias partes del texto en la que se hace

referencia al deseo de los loritos. Hay varias pistas en el texto que hacen referencia a que no estaban contentos en Lima y querían volver. En base a ellas, el estudiante deducirá su intención expresada en la alternativa a. Según la tabla 17, el 86% de los estudiantes respondieron correctamente. Lo que significa que este ítem de inferencia local resultó fácil para los estudiantes.

Tabla 18: Tasa de acierto del ítem 18

Respuesta	Cantidad	%	¿Cuál de estas ideas está presente en los textos?
A	17	24%	<ul style="list-style-type: none"> a. Las tareas son buenas porque sirven para reforzar lo aprendido en la escuela. b. Las tareas que le dan más importancia a lo superficial no son adecuadas. c. Las tareas en exceso quitan tiempo para otras actividades importantes. d. Algunos estudiantes deben cumplir otras obligaciones luego de la escuela.
B	8	11%	
C	43	61%	
D	3	4%	
Blanco /Multimarca	0	0%	
	71	100%	

El ítem de la tabla 18 es intertextual porque requiere contrastar dos textos. La tarea es compleja porque contiene un conjunto de subprocesos. Es una tarea de inferencia local porque el estudiante usa la microestructura de los dos textos para resolver el ítem.

Para responder, el estudiante debe ubicar un conjunto de informaciones dentro de los dos textos y contrastar los detalles de información al interior de cada uno. Esta comparación permitirá llegar al estudiante qué idea es la que se manifiesta en ambos textos o en qué aspecto coinciden los dos autores, a pesar de tener posturas discrepantes.

La complejidad, al parecer, viene por el tipo de tarea intertextual y los procesos cognitivos implicados en ella.

Por ello, según la tabla 18, solo el 61% de la población evaluada alcanzó la respuesta satisfactoria. Asimismo, en la tasa de acierto se observa un conjunto de errores de comprensión que comenten los estudiantes con menor habilidad.

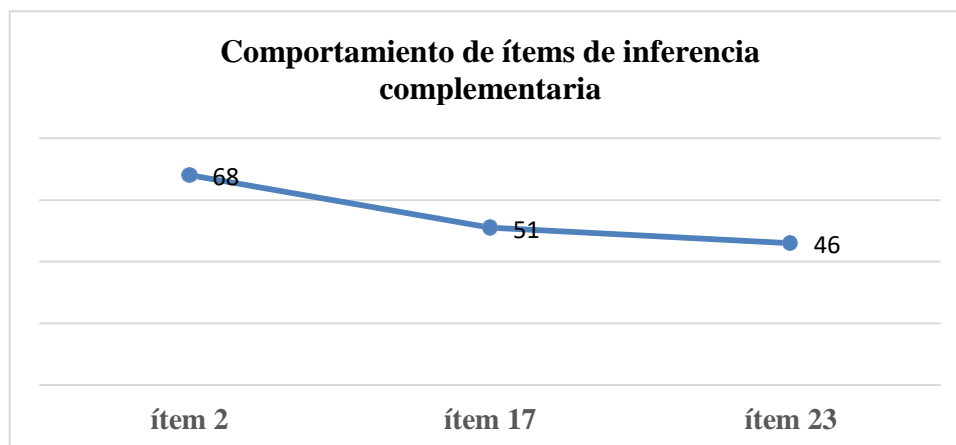
Tabla 19: Tasa de acierto del ítem 19

Respuesta	Cantidad	%	¿Cuál de estos efectos NO produce la vacuna para perros?
A	19	27%	a. Evita que se contagie de alguna enfermedad.
B	4	6%	b. Produce un enrojecimiento en la zona inyectada.
C	6	8%	c. Genera pérdida de apetito durante algunos días.
D	42	59%	d. Origina que se ponga nervioso después de la vacuna.
Blanco /Multimarca	0	0%	
	71	100%	

El ítem que se muestra en la tabla 19 también es de inferencia local. Es también uno de los ítems más complejos de la prueba y de este tipo de inferencia. Esta pregunta fue respondida adecuadamente por el 59% de los estudiantes. Para responder, el estudiante debe ubicar el texto sobre la vacunación de los perros, luego buscar información sobre los efectos. La información no está en posición visible del texto, por lo que requiere explorar. Además, tiene que verificar y discriminar lo que no produce y lo que produce como efecto. Esto genera cierta dificultad. Un error frecuente de los estudiantes es que el 27% de ellos respondieron la alternativa “a”, pues asumieron, por error de comprensión, el efecto que produce; mientras que la pregunta solicitaba efecto que “no” produce la vacuna.

4.3.3. Análisis de habilidades de inferencias complementarias

Gráfico 5



Como se muestra en el gráfico 5, dado que los ítems fueron pocos no es posible afirmar de manera categórica; sin embargo, es visible que muestra variabilidad en el comportamiento de los ítems. El gráfico muestra que casi todos los estudiantes respondieron adecuadamente la pregunta 2, que resultó ser la más sencilla de la prueba. El resto se encuentra dentro del promedio. En general, los ítems de inferencia complementaria resultaron ser las más sencillas de la prueba, porque su promedio, según la tasa de acierto, alcanza a 55.5 Aunque esta afirmación, repetimos, no es categórica porque la diferencia con las habilidades de inferencia local no es significativa, pues apenas hay una diferencia de 0,5. Por lo que se puede concluir que tienen, el mismo nivel de dificultad que las de inferencia local.

Tabla 20: Tasa de acierto del ítem 2

Respuesta	Cantidad	%	Según el texto, ¿a qué actividad se dedica
-----------	----------	---	--

A	0	0%	principalmente la familia de Esya? a. A la agricultura. b. Al trabajo de carpintería. c. A la ganadería. d. Al recojo de agua.
B	0	0%	
C	68	96%	
D	3	4%	
Blanco	0	0%	
/Multimarca	71	100	

El ítem de la tabla 20, es el más fácil de toda la prueba porque el 96% de los estudiantes lograron responder satisfactoriamente esta pregunta. Esta es una pregunta de inferencia complementaria. Para responder, el estudiante debe señalar a qué actividad se dedica la familia de Esya, algo que no aparece explícitamente en el texto, pero sí se menciona animales, como vacas, cabras, ovejas y burros. A partir de estos elementos, el estudiante debe generalizar y deducir que la familia se dedica a la ganadería. Además, la información aparece en una posición visible del texto. Esto le permite llegar con mayor facilidad a la respuesta.

4.4. Análisis de la correlación entre las habilidades inferenciales y la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de secundaria

Para establecer el nivel de correlación se consideraron dos variables centrales del estudio:

Variable 1: habilidades inferenciales

Variable 2: comprensión de lectura

Por la naturaleza de las variables se estableció la correlación mediante la prueba de Tau_b de Kendall, cuyos resultados se muestran en la tabla 21.

Tabla 21: Correlación entre habilidades inferenciales y comprensión lectora

		X	Y	
Tau_b de Kendall	prueba	<u>Coefficiente de correlación</u>	1,000	,76
		<u>Sig. (unilateral)</u>	.	,241
		<u>N</u>	71	71
	desempeño	<u>Coefficiente de correlación</u>	,76	1,000
		<u>Sig. (unilateral)</u>	,241	.
		<u>N</u>	71	71

Los resultados de la tabla 21 muestran las pruebas de correlación. La correlación es alta y positiva, lo que significa que hay una alta asociación entre las dos variables. En la correlación de Tau_b de Kendall alcanza a 0,76. Está próximo a 1. Esto significa que las habilidades inferenciales están altamente asociadas a la comprensión lectora en general. En palabras sencillas, según la correlación de Tau_b de Kendall, el 76% de la comprensión lectora en general se asocia con las habilidades inferenciales o comparten propiedades comunes. En conclusión, es posible afirmar que gran parte de la comprensión lectora depende del desarrollo de las habilidades inferenciales.

4.5. Discusión de los resultados

Desde la segunda mitad del siglo XX, las inferencias fueron investigadas en diferentes disciplinas, sobre todo, en la psicología cognitiva. En la educación, las investigaciones se centran a partir de la enseñanza y evaluación de la lectura. Generalmente, se parte de un problema común: bajos niveles de comprensión lectora. Se sabe que a los estudiantes no les va bien en lectura, pero no se sabe a ciencia cierta los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión, ni se

analizan los componentes de ese proceso. La presente investigación tiene la finalidad de aportar en este aspecto.

Los resultados de esta investigación demuestran una correlación alta entre las habilidades inferenciales y la comprensión lectora en general. Esto indica que las operaciones mentales que tienen que ver con las inferencias, intervienen de manera importante en la comprensión lectora, pues, al parecer, la inferencia viene a constituir el centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los significados (Kintsch y Mangalath, 2011) en la comprensión de lectura. Esto significa que los docentes tendrían que enfatizar más, cuando enseñan lectura, en el desarrollo de las habilidades inferenciales, antes que las literales. Pues, gran parte de los docentes se centran mucho en la comprensión literal.

La inferencia es un proceso interno no observable, pero deducible a partir de lo que hacen los sujetos cuando leen un texto. Esto ocurre cuando el lector reconstruye lo no explicitado en el texto, completa el dato ausente a partir de la relación o conexión necesaria entre trozos de información en el texto y los conocimientos del lector. Esta operación hace posible que seamos capaces de recuperar los datos implícitos dejados por el autor (Parodi, 2005). Sin embargo, ver a las inferencias como una integralidad, no ayuda a esclarecer de cómo funciona o qué estrategias aplicar, por ejemplo, para que los profesores ayuden a sus estudiantes. Por ello, en la presente investigación se ha categorizado la inferencia en tres dimensiones o tipos: inferencia local, global y complementaria. Cada una de estas categorías al especificarse en habilidades específicas (microhabilidades o indicadores) permite visibilizar al docente en qué habilidades les va bien o mejor a

los estudiantes y en qué habilidades no les va bien. En función de ello, podría plantear estrategias inferenciales de lectura más pertinentes.

Además, en la presente investigación se da luces de qué tipo de habilidades inferenciales son más complejas. En general, en el presente estudio se ha demostrado que las inferencias globales son las más demandantes que las locales y complementarias. Esto se demuestra porque resultaron más complejas para los estudiantes, pues involucran más procesos cognitivos que ponen en juego. Ante esto, el docente debe pensar en una estrategia adecuada para desarrollar inferencias globales, como la modelación o el pensamiento en voz alta, estrategias que han tenido ciertos resultados positivos en la enseñanza de la comprensión de lectura, según diversas investigaciones.

En la comprensión lectora, la enseñanza explícita de las estrategias de lectura inferenciales podría centrar sus bases en las habilidades inferenciales estudiadas en la presente tesis. El detalle de las habilidades involucradas sean de inferencia local o global le permitiría al docente a enseñar a los estudiantes cuando se enfrentan a un texto: qué hace un lector estratégico cuando extrae del texto una información que no está explícitamente expresada en él. Esta operación es un ejercicio mental que requiere ser enseñado, pues no es consciente o voluntario, ni es una facultad natural. Al contrario, son aprendidas en el propio proceso de lectura.

Además, dado que las inferencias locales, globales y complementarias tienen habilidades distintas y procesos cognitivos distintos, como se demostró en la investigación, requieren de tratamientos distintos y estrategias distintas. La división de las tres categorías o tipos es básicamente por razones pedagógicas, pues cuando el

lector se enfrenta a un texto, las integra en un todo y gracias a esas construcciones dotará de sentido tanto local como global del texto.

Si bien en la presente investigación, no se llegó a estudiar los mecanismos de relación o integración entre lo local y el global, y lo complementario, se ocupa de la capacidad inferencial como conjunto de habilidades categorizables y, a la vez, como un todo.

La presente investigación, también revela, aunque de manera parcial porque no es el foco de la investigación, que dificultades tienen los estudiantes al enfrentarse a tareas inferenciales en la que se requiere que usen este tipo de habilidades inferenciales, como operaciones mentales. Por ejemplo, dificultades para definir el propósito del texto (habilidad de inferencia global), dificultades para realizar lectura relacional entre significados, dificultades para relacionar más de dos textos, entre otros. Sin embargo, la capacidad para generar inferencias puede ser mejorada. Esperamos contribuir en esa dirección a través de la presente investigación.

V. CONCLUSIONES

Las habilidades inferenciales están altamente asociadas y de manera positiva con la comprensión lectora en general. En la correlación de Tau_b de Kendall alcanza a 0,76. Lo que indica que ambas variables son altamente interdependientes. Es decir, si el estudiante desarrolla sus habilidades inferenciales es posible que tenga mayor nivel de comprensión lectora. Según este resultado, al menos, las dos terceras partes de sus componentes se asocian directamente.

También los datos demuestran que el 79% de los estudiantes evaluados demuestran haber logrado habilidades inferenciales para el grado que cursan. Mientras que el 21% está en proceso de lograrlo.

Además, los resultados demuestran que las habilidades de inferencia global son relativamente más complejas que las locales y complementarias, según los promedios en la tasa de acierto. Esto porque la inferencia global involucra más procesos cognitivos. También se verificó que no hay diferencias significativas en el nivel de complejidad entre las habilidades de inferencia local y de inferencia complementaria. El análisis de los ítems revela que los estudiantes tuvieron mayores dificultades en resolver ítems de inferencia global, como deducir el propósito del texto y deducir la postura principal del autor en un texto argumentativo. Asimismo, también tuvieron dificultades en algunos ítems de inferencia local relacionados con la lectura intertextual: relacionar o contrastar información en dos textos diferentes sobre un mismo tema.

VI. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones se desprenden principalmente de las conclusiones:

Los docentes deben incidir en el desarrollo de las habilidades inferenciales porque, según los resultados, son el foco principal de la comprensión lectora. Lo que significa que los profesores deben enfatizar, en la enseñanza de la lectura, las habilidades inferenciales, pues es la base de la comprensión. Lo que no implica dejar de lado las habilidades literales y críticas.

Al enseñar la comprensión de lectura, tomar en cuenta que las habilidades de inferencia global son más complejas que las locales y complementarias, lo que significa que el docente debe dar un tratamiento distinto a cada tipo de habilidad, generando estrategias adecuadas y pertinentes para cada tipo de habilidad inferencial. Esto implica además que el docente desarrolle en clase las habilidades específicas (microhabilidades o indicadores). Esto le permitirá visibilizar (enseñar y evaluar) y diagnosticar en qué habilidades les va bien a los estudiantes y en qué habilidades no les va bien. En función de ello, podría plantear mejoras pedagógicas.

Se sugiere enseñar estrategias de lectura inferencial de manera explícita, tales como la modelación o el pensamiento en voz alta. Estas estrategias deben ser diferenciadas para las habilidades de inferencia global, local y complementaria.

Por las dificultades encontradas en los estudiantes para realizar inferencias globales e intertextuales, se sugiere plantear la lectura de textos múltiples que le permita al estudiante contrastar más de una fuente de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of reading comprehension. Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn & Co.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós educador.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Décima edición. Barcelona: Grao.
- Castro, M. L., y Díaz, D. (2017). Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia, *Efectos del programa Comprender en la movilización de las concepciones relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico intertextual de los estudiantes del grado quinto pertenecientes al Centro Educativo Petalitos*. Colombia.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile: Ministerio de Educación.
- Day, R.R., y Park, J. (2005). *Developing reading comprehension questions, Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 1-15.

- Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7, 1-35.
- Fabrikant, W., Siekierski, N., y Williams, C. (1999). *Improving Students' Inferential and Literal Reading Comprehension*. Tesis de master, Saint Xavier University.
- Ferreyros, L. A. (2011). *El nivel de comprensión de lectura y el aprendizaje del área de comunicación en los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico JAE de Puno*. Tesis de magíster, Universidad Nacional del Altiplano.
- Fincher-Kiefer, R. (1996). *Encoding differences between bridging and predictive inferences*. *Discourse Processes*, 22, 225-246.
- Galeano, C., Molina, J. A., Mora, O. C., y Reyes, C. P. (2017). *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por TIC en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de La Cumbre, Mateo Pérez y Manuel Del Socorro Rodríguez*. Tesis de maestría, Universidad de La Sabana, Colombia.
- Gil, L., y Flórez, R. (2011). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en estudiantes de tres a seis años*. *Panorama*, 9, 103-125.
- Gonzales, M. (2010). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la Comprensión Lectora*. Tesis para el grado de Magíster en Educación.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1683/
GONZALES_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1683/GONZALES_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1)

Gonzales, N. (2015). *Estrategia Didáctica para el Mejoramiento de la Habilidad de Inferencia en la Lectura de textos en francés de los estudiantes de los niveles intermedio e intermedio alto de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Para de licenciatura en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

González, J. (2005). *Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles*. *Psicología educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 11(2), 113-133.

Goodman, K. (1967). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.

Guerrero, J. H. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Gutiérrez, C. P. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Jonhston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.

- Just, M.A. y Carpenter, P. A. (1992). *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*. *Psychological Review*, 99, 122-149
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Mangalath, P. (2011). *The construction of meaning*. *Topics in Cognitive Science*, 3, 346-370.
- León, J.A. y Pérez, O. (2003). *Taxonomías y tipos de inferencias*. En J.A. León (Coord.). *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp.45) Madrid: Pirámide.
- Lugo, L. (2013). *Las Inferencias como Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora*. Tesis de maestría, Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/847/L.Guillermo.pdf?sequence=1>
- Marmolejo, F., y Jiménez, A. (2006). *Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los estudiantes en edad preescolar*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 93-138.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440- 466.
- Mestas, E. C. y Ramos, H. (2013). *La inferencia como estrategia para la comprensión de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de la*

- I.E.S. - San Francisco de Borja Juliaca. Tesis para obtener el grado de magíster, Universidad Nacional del Altiplano.*
- Minedu- UMC. (2017). *Qué logran nuestros estudiantes en Lectura Segundo grado de secundaria*. Lima: Minedu: autor.
- Montanero, M. (2002). *Inferencias profundas en la comprensión de texto expositivo*. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 127-146.
- Moreno, V. (2006). *Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre lingüística y psicología. Proyecto de investigación “Estudio de variables pragmáticas en la evaluación de las afasias”*. España: Universidad de Valencia.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hace lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Navarra: Pamiela.
- Naupay, M. (2016). *Las fábulas y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes del 1er grado de educación secundaria del C.N.A Marino Meza Rosales, Llicua2012*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Orozco, B., Puche, R., Millán, R., y Rojas, T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en estudiantes invidentes*. Cali: Universidad del Valle.
- Ostoic, V. (2008). *Las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas: ocurrencia y funcionamiento*. *Lenguas Modernas*, 32, 63-83.

- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba
- Pinzón, C. (2016). *La Incidencia de Inferencias en la Comprensión del discurso escrito*. Monografía para el título de Licenciado en Educación Básica, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, R.. (2016). *El nivel de comprensión lectora y de representación mental en los estudiantes de sexto grado de las escuelas públicas y privadas urbanas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico*. Tesis para obtener el grado de máster, Universitat Politècnica de Catalunya, España.
- Rosenblatt, L. M. (1993). *The transactional theory: Against dualisms*. *College English*, 55 (4), 377-386.
- Ruiz, V. G. y Tomás, C. M. (2008). *La dramatización de ecofábulas y la comprensión lectora inferencial en escolares del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 30211 de Saños Grande de El Tambo*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Saldaña, D. (2008). *Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.
- Sánchez, L. A. (2014). *Comprensión lectora en el nivel inferencial y criterial en los estudiantes y alumnas del quinto año de secundaria de la institución educativa José Trinidad Moran, Cayma, Arequipa, 2013*. Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santa María de Arequipa.

- Saux, G.; Irrazabal, N y Burín, D. (2014). *Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: Generación de inferencias causales durante la lectura*. *Revista Scielo Perú*, 20 (2), 1-32.
- Shuy, W. R. (Ed.). (1977). *Linguistic Theory: GAT can it say about reading?* International Reading Association: Newark, Delaware.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Snow, K. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh: Rand Education.
- Solé, Isabel. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Srisang, P. (2017). *Influence of inferential skills on the reading comprehension ability of adult thai (11) and english (12) students*. A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Canterbury, New Zealand.
- Thobokot, A. (2013). *La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana - Sede regional Rosario: ¿habilidad o destreza aprendida?* Tesis para obtener los títulos de Licenciatura en Psicopedagogía. Rosario, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115965.pdf>
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vidal, D., y Manriquez, L. (2016). *El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios*. *Revista de la Educación Superior*, XLV (1) enero-marzo, 95-118.

Vidal-Abarca, E. (2009). PISA: datos y reflexiones. *Aula de innovación educativa*, 179, 44- 46.

ANEXOS

Lee el siguiente texto y responde:



23.04.12 14:06:05 p.m.

Esya es una adolescente de trece años que pertenece al pueblo masai del África oriental. Vive en un lugar llamado Sanya, en Tanzania.

La familia de Esya tiene diez vacas y algunas cabras, ovejas y burros. La choza familiar está hecha con troncos de madera y el techo es de paja. Su padre cuida los animales, y su madre recoge agua y se ocupa de la casa. Durante las sequías, hay que recorrer cerca de seis kilómetros cada día para recoger agua.

Esya va al colegio con sus hermanos y caminan juntos tres kilómetros hasta llegar allí. Los maestros hablan suajili, la lengua oficial de Tanzania, pero, en su casa y con sus amigos, Esya habla masai, la lengua de su pueblo.

Los masai usan ropas de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Las mujeres llevan la cabeza rapada y se ponen grandes collares formados por cientos de cuentas de madera pintadas de diferentes colores. Los masai hacen, además, sus propias sandalias y las llaman "namukas". En la escuela, Esya usa uniforme, pero cuando llega a casa se pone las prendas tradicionales de su pueblo.

- 1. ¿De qué trata el último párrafo del texto?**
 - a. De la vestimenta de los masai.
 - b. De las rubekas de los masai.
 - c. De las namukas de los masai.
 - d. De la escuela de los masai.

- 2. Según el texto, ¿a qué actividad se dedica principalmente la familia de Esya?**
 - a. A la agricultura.
 - b. Al trabajo de carpintería.
 - c. A la ganadería.
 - d. Al recojo de agua.

- 3. ¿Qué problema principal tenía la familia de Esya?**
 - a. La carencia de agua
 - b. La carencia de escuela.
 - c. La ropa de colores.
 - d. La falta de sandalias.

- 4. ¿Para qué se ha escrito este texto?**
 - a. Para describirnos una persona.
 - b. Para explicarnos un problema.
 - c. Para convencernos de una opinión.
 - d. Para contarnos una historia.

- 5. Según el texto, ¿en qué idioma se enseña en las escuelas de Sanya?**
 - a. Masai
 - b. Suajili
 - c. Rubeka
 - d. Namuka

- 6. ¿De qué trata principalmente este texto?**
 - a. De la vida de una adolescente que pertenece al pueblo masai.
 - b. De las ropas brillantes que usa la gente del pueblo masai.
 - c. De cómo la familia de Esya se reparte las tareas de la casa.
 - d. De las dificultades que debe enfrentar Esya para ir a la escuela.

El loro pelón

Había una vez un lorito que vivía en Lima. Los Pérez lo trajeron de la selva. Tenía todos los colores del mundo: era verde, rojo, azul, amarillo y violeta.

Al loro el viaje no le gustó ni pizca. Tampoco le gustaron los edificios. Ni el humo de los carros, ni el ruido, ni el frío de Lima. Es que a los loros les gusta el aire, el bosque verde, el sol.

El lorito estaba muy triste. Todos los días, él mismo se arrancaba una pluma. Al principio, los Pérez no le daban importancia. El loro siguió arrancándose las plumas. Como se estaba quedando pelón, los Pérez se preocuparon y le compraron una lorita. La lorita más linda, más verde, más azul, roja y amarilla. El loro no quería creer lo que veía en su jaula. Pensó que era un sueño.

El lorito y la lorita estuvieron hablando en loro toda la noche. Y hablaron de árboles, de verde, de sol y de hierba.

Un día amaneció un huevo en el nido. La lorita estaba sentada sobre él, calentándolo. El loro y la lora se pusieron de acuerdo: su hijito loro no nacería en una jaula.

A a partir de entonces, el loro le arrancaba a la lora una pluma y la lorita le arrancaba una pluma al loro. Al darse cuenta de esto, los Pérez recordaron la vez anterior en que el loro estuvo arrancándose las plumas y se preocuparon mucho. Entonces, decidieron llevar a los loros a la selva. Buscaron el árbol más alto, más libre, más verde y junto a ese árbol los dejaron. Y allá están el loro, la señora lora y el hijito loro, vivos y contentos, en el árbol más alto, más soleado y más verde.



- 7. ¿Por qué el lorito estaba triste?**
- Porque compraron una lorita.
 - Porque no le gustaba Lima.
 - Porque no tenía plumas.
 - Porque tuvo un hijito.
- 8. ¿Qué quiere decir loro pelón?**
- Que tenía muchos pelos.
 - Que carecía de pelos.
 - Que era muy chistoso.
 - Que es un loro limeño.
- 9. ¿Qué quería el loro pelón?**
- Volver a la selva.
 - Tener un hijito.
 - Buscar una lorita.
 - Arrancar las plumas.
- 10. ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?**
- Que no debemos sacar a los animales de su hábitat.
 - Que hay que atender bien a nuestras mascotas.
 - Que no debemos lastimar a nuestras mascotas.
 - Que es bueno adoptar animales abandonados.
- 11. ¿Por qué al inicio el loro se arrancaba las plumas?**
- Porque no le gustaba los colores.
 - Porque quería tener un huevo.
 - Porque sentía mucha tristeza.
 - Porque los Pérez no lo atendían bien.
- 12. ¿Qué quiere decir “Como se estaba quedando pelón”?**
- Que se estaba enfermando.
 - Que se estaba quedando sin plumas.
 - Que se estaba sintiendo triste.
 - Que le estaban saliendo más plumas.

¿Cómo deben ser las tareas?

Las tareas escolares sirven para fortalecer lo aprendido en la escuela, siempre y cuando sean adecuadas. Son una gran ayuda para aprender, cuando motivan al alumno a poner en juego su creatividad y a investigar. Además, son una buena manera de fomentar la responsabilidad y la disciplina del estudiante.

Sin embargo, muchas veces los maestros no toman en cuenta las necesidades y limitaciones de sus estudiantes. Por ejemplo, les mandan demasiadas tareas, lo que deja a los alumnos sin tiempo para descansar y realizar actividades recreativas, tan necesarias para su buen desarrollo.

Otras veces, las tareas están más centradas en los aspectos superficiales que en lo que los niños deben aprender: exigen al estudiante escribir con dos o más colores, con doble margen, subrayados e ilustraciones muchas veces innecesarias. De esta manera, se desvía la atención de los verdaderos objetivos que deben tener las tareas. Y, lo peor de todo, a veces son tan exigentes



que terminan siendo elaboradas por los padres y no por los alumnos.

Por eso, las tareas deben ser variadas y adecuadas a las posibilidades del alumno. Además, deben motivar al estudiante a producir (crear, investigar) y no a reproducir (copiar, memorizar), y nunca deben ser impuestas como castigo.

Jorge Pérez Montenegro
Psicólogo educacional

Mi experiencia con las tareas

Yo pienso que las tareas no sirven para nada. Lo único que hacen es quitarnos tiempo, porque no nos dejan hacer nada más. Muchos profes nos dejan millones de cosas que hacer y no piensan en nosotros. Yo tengo que hacer varias cosas en mi casa para ayudar a mi mamá, como cuidar a mis hermanitos más chicos, limpiar nuestro cuarto y comprar el pan. Recién me pongo a hacer mis tareas como a las 8 de la noche y me tengo que quedar hasta más de las 11, y me muero de sueño. Además, también tenemos que jugar y hacer otras cosas que son importantes para nosotros.

Una vez me maté toda la noche haciendo el resumen de un libro y me quedó muy bien. En cambio, un amigo se fue a una cabina y se bajó el resumen de internet... ¡y el profesor le puso mejor nota que a mí! A una compañera le hizo el resumen su mamá y también sacó mejor nota que yo. Por eso, ahora hago solo la tarea por cumplir y ya no me esfuerzo. Y la hago, porque si no presento una tarea, el profe me castiga y me manda una tarea más larga.

Por eso, pienso que no deben existir las tareas.

Roberto Gómez Quispe
Colegio Santa Teresa
6.º grado B



13. ¿Por qué Roberto dice que las tareas no sirven para nada?

- a. Porque no les permite hacer otras cosas.
- b. Porque no piensan los profesores en ellos.
- c. Porque los papás hacen finalmente las tareas.
- d. Porque los profesores imponen como un castigo.

14.

¿Cuál es la opinión principal de Jorge Pérez?

- e. Las tareas no sirven si se ponen como castigo.
- f. Las tareas están centradas en aspectos superficiales.
- g. Las tareas son buenas si son adecuadas.
- h. Las tareas sirven para fomentar la responsabilidad.

15. ¿Para qué se habrá presentado juntos los dos textos sobre las tareas?

- a. Para ofrecer distintas opiniones sobre el valor de las tareas escolares.
- b. Para convencer al lector de que no deberían existir las tareas escolares.
- c. Para contar historias reales acerca de cómo los niños hacen las tareas.
- d. Para describir qué tipos de tareas dejan los maestros en la escuela.

16. Según el primer texto, ¿por qué muchas veces los padres terminan haciendo las tareas de sus hijos?

- a. Porque los niños tienen que hacer otras cosas.
- b. Porque los hijos deben descansar y divertirse.
- c. Porque las tareas son demasiado difíciles.
- d. Porque los padres deben ayudar a sus hijos.

17. Según el primer texto, ¿cuál de las siguientes tareas sería adecuada?

- a. Averiguar por qué el agua y el aceite nunca se mezclan.
- b. Copiar del diccionario el significado de treinta palabras.
- c. Pintar un mapa de América utilizando distintos colores.
- e. Aprender de memoria los nombres de los ríos del Perú.

18. ¿Cuál de estas ideas está presente en los dos textos?

- a. Las tareas son buenas porque sirven para reforzar lo aprendido en la escuela.
- b. Las tareas que le dan más importancia a lo superficial no son adecuadas.
- c. Las tareas en exceso quitan tiempo para otras actividades importantes.
- d. Algunos estudiantes deben cumplir otras obligaciones luego de la escuela.

Vacunación canina

Debido a que su mundo no se limita a la casa o a una jaula, los perros son los animales domésticos más expuestos al contagio de alguna enfermedad. Aquí te contamos cómo proteger a tu mascota.



¿PARA QUÉ SIRVEN LAS VACUNAS CANINAS?

Los perros normalmente caminan por una gran variedad de lugares. En esos sitios, muchas veces se encuentran con otros perros, gatos e insectos que pueden contagiarles diversas enfermedades. Cuando los vacunamos desde cachorros, protegemos su salud.

¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES VACUNAS Y CUÁNDO SE APLICAN?

Los perros necesitan que sus vacunas sean aplicadas según un plan especial, es decir, no se pueden aplicar en cualquier momento y orden.

En su primer año de vida, los perros deben recibir estas vacunas:

- Distémper y parvovirus (1 mes)
- Quintuple o séxtuple (2 y 3 meses)
- Rabia (3 meses y medio)

Toma en cuenta que, para que tu perro siga protegido, cada año debe recibir las mismas vacunas.

¿QUÉ REACCIONES PUEDE TENER MI PERRO?

Las reacciones más comunes frente a la vacunación son el enrojecimiento de la zona inyectada, fiebre y pérdida del apetito durante algunos días. No te alarmes si observas alguna de estas reacciones.

Toma en cuenta estos consejos:

- Lleva a tu perro a las campañas de vacunación que se realizan en los lugares cercanos a tu casa.
- Para mantener quieto a tu perro durante la vacunación, abrázalo por el cuello sin apretarlo mucho.
- Si ves que tu perro se siente nervioso, acarícialo lenta y suavemente desde la cabeza y a lo largo del lomo. Esto lo tranquilizará.
- Al momento de la vacunación, evita que tu perro esté cerca de otros animales, pues eso lo puede poner nervioso.

Gatos protegidos

Los gatos son animales muy curiosos; les gusta caminar por varios lugares. Eso los pone en riesgo de contraer distintas enfermedades. Aprendamos a protegerlos.

¿POR QUÉ LOS GATOS DEBEN SER VACUNADOS?

Las vacunas son muy importantes para la salud de nuestros gatos. Al igual que las personas, los gatos necesitan vacunarse para prevenir algunas enfermedades que pueden ser mortales para ellos y peligrosas para sus dueños.

¿QUÉ VACUNAS DEBE RECIBIR MI GATO?

Es importante que vacunes a tu gato con la "triple felina", que incluye protección contra enfermedades como la panieucopenia, el calicivirus y la rinotraqueitis. Además, los gatos también deben ser vacunados contra la rabia.



¿POR QUÉ LA VACUNA CONTRA LA RABIA SE APLICA A LOS GATOS EN LA COLA O EN LA PATA POSTERIOR DERECHA?

A pesar de que no es muy común, una de las posibles consecuencias en los gatos de la vacunación contra la rabia es la aparición de males como los tumores. Si este fuera el caso, las zonas más fáciles de operar, sin poner en riesgo la vida de tu gato, son la cola y la pata.

Rol de vacunación

Durante su primer año, los gatos deben recibir estas vacunas:

Vacuna	Edad
• Triple felina	2 meses y 3 meses
• Rabia	3 meses

Después, los gatos deben recibir estas mismas vacunas anualmente.

- 19. ¿Cuál de estos efectos NO produce la vacuna para perros?**
- Evita que se contagie de alguna enfermedad.
 - Produce un enrojecimiento en la zona inyectada.
 - Genera pérdida de apetito durante algunos días.
 - Origina que se ponga nervioso después de la vacuna.
- 20. Según el texto, ¿por qué al momento de la vacunación debemos evitar que nuestro perro esté cerca de otros animales?**
- Porque puede ponerse nervioso.
 - Porque puede ser contagiado.
 - Porque puede evitar ser vacunado.
 - Porque puede confundirse con otros.
- 21. Según los textos que leíste, ¿qué vacuna deben recibir tanto los perros como los gatos?**
- La vacuna triple.
 - La vacuna contra el distemper.
 - La vacuna contra la rabia.
 - La vacuna quáintuple.
- 22. Según los textos que leíste, ¿por qué los perros y los gatos pueden contraer fácilmente enfermedades?**
- Porque les gusta caminar por muchos lugares.
 - Porque son animales débiles cuando son pequeños.
 - Porque no les gusta que los lleve a vacunar.
 - Porque comen insectos que pueden contagiarlos.
- 23. Según el texto 1, ¿cuál de las siguientes ideas es cierta?**
- Las vacunas se aplican a los perros una sola vez en su vida.
 - Todos los perros son animales sumamente nerviosos.
 - Las vacunas pueden ocasionar fiebre a los perros.
 - Cada persona sabe qué vacunas son necesarias para su perro.
- 24. ¿Por qué la vacuna contra la rabia se les aplica a los gatos en la cola?**
- Porque es una zona fácil de operar si aparecen tumores en ella.
 - Porque solo así evitamos que nuestros gatos se contagian de rabia.
 - Porque de ese modo los gatos no tendrán fiebre ni perderán el apetito.
 - Porque de esa manera se previene la aparición de tumores malignos.

Anexo 2

“Año del Buen Servicio al Ciudadano”

Lima, noviembre 2017

CARTA N° 01- 2017-02 -D-EPE-ULADECH Católica

Señora:

Directora: Marita Maguiña Cahuana

I.E.P. Saco Oliveros

Presente

Asunto: Permiso para aplicación de encuestas

Tengo el agrado de dirigirme a usted expresándole nuestro cordial saludo y al mismo tiempo darle a conocer que nuestros estudiantes egresados de la carrera de Educación Secundaria se encuentran realizando el curso de Titulación por Tesis, con la finalidad de optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria, especialidad Comunicación, Lengua y Literatura.


Los Bachilleres se encuentran ejecutando la siguiente línea de investigación: **“HABILIDADES INFERENCIALES UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA”** los resultados de la investigación realizada serán publicados en eventos científicos a nivel nacional, y en el congreso de investigación que realiza nuestra casa superior de estudios una vez al año.

Br. Rosalia Rossmery Mamani Llanque

Es por ello que solicito a su despacho tenga a bien permitir el acceso a su institución para aplicar las encuestas de recogida de información a nuestra estudiante:

Agradeciendo su gentil aceptación que redundará en beneficio de la formación de educadores, me suscribo de usted, reiterándole las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.


VICTORIA VALENZUELA A.
MAGISTER
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA