

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



COMPRESIÓN INFERENCIAL DE TEXTOS EXPOSITIVOS DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DEL X CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE
LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA DE DOS INSTITUCIONES
SUPERIORES PEDAGÓGICAS PÚBLICAS DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTOR

Rosa Ysabel Palomino Linares

ASESORES

Mg. María Guadalupe Suárez Díaz

Mg. John Arnold Castro Torres

Noviembre, 2017

COMPRESIÓN INFERENCIAL DE TEXTOS EXPOSITIVOS DE
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DEL X CICLO DE LA
ESPECIALIDAD DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA DE
DOS INSTITUCIONES SUPERIORES PEDAGÓGICAS PÚBLICAS
DE LIMA





A mi amada Ysabel,
luz de mi vida
y ejemplo de lucha constante.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a las siguientes personas, quienes tomaron un importante rol en el camino hacia el logro de este proyecto:

Agradezco en primer lugar a mi hermosa madre, Ysabel, quien me apoyó incondicionalmente y me impulsó hacia el logro de forma constante.

En segundo lugar, agradezco a mis asesores de tesis: Mg. John Castro, por apoyarme en todo momento con gran entusiasmo y motivarme a la culminación exitosa de este proyecto, y de manera especial deseo agradecer a mi querida asesora Mg. Guadalupe Suárez, quien con una sonrisa cálida abrigó cada uno de mis sueños relativos a este proyecto, que nació junto a ella y hoy es una realidad, y supo dirigir con mano sabia el desarrollo de esta tesis; sin ella, esto no habría sido posible.

Gracias a Dios por permitirme desde siempre hacer realidad cada sueño personal y académico que he abrazado.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
TÍTULO DE LA TESIS	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema	5
1.3 Objetivos de la investigación	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	6
1.4 Importancia y justificación del estudio	6
1.5 Limitaciones	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	9
2.1 Antecedentes de la investigación	9
2.1.1 Nacionales	9
2.1.2 Internacionales	11

2.2	Bases científicas	13
2.2.1	Tipos de texto	13
2.2.1.1	Textos según su estructura global	15
2.2.1.2	Textos según la generación de inferencias	24
2.2.2	Comprensión de textos: literal e inferencial	28
2.2.2.1	Tipos de inferencia	30
2.2.2.2	Desarrollo de las capacidades inferenciales en la educación superior	40
2.2.2.3	Factores que inciden en la comprensión inferencial	43
2.3	Definición de términos básicos	45
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		48
3.1	Método de investigación	48
3.2	Tipo y diseño de investigación	48
3.3	Población y muestra	49
3.4	Instrumento	50
3.5	Variables de estudio	55
3.6	Procedimiento de recolección de datos	55
3.7	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	56
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		57
4.1	Presentación y análisis de datos	57
4.2	Discusión	95
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		101
5.1	Conclusiones	101
5.2	Sugerencias	102
REFERENCIAS		104
ANEXOS		110

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Niveles de logro por texto según dimensiones y niveles de abstracción por frecuencias de respuestas correctas	59
Tabla 2 Niveles de logro por texto según dimensiones y grados de abstracción por estudiantes	59
Tabla 3 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural (Texto 1)	60
Tabla 4 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global (Texto 1)	60
Tabla 5 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local (Texto 1)	61
Tabla 6 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural (Texto 2)	61
Tabla 7 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global (Texto 2)	62
Tabla 8 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local (Texto 2)	62
Tabla 9 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural (Texto 3)	63
Tabla 10 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global (Texto 3)	63
Tabla 11 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local (Texto 3)	64
Tabla 12 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural (Texto 4)	64
Tabla 13 Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global (Texto 4)	65

Tabla 14	Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local (Texto 4)	65
Tabla 15	Resultados en puntajes por instituciones, dimensiones y niveles	82
Tabla 16	Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción (Texto 1)	82
Tabla 17	Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 1)	83
Tabla 18	Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 1)	83
Tabla 19	Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción (Texto 2)	84
Tabla 20	Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 2)	84
Tabla 21	Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 2)	84
Tabla 22	Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción (Texto 3)	85
Tabla 23	Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 3)	85
Tabla 24	Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 3)	86
Tabla 25	Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción (Texto 4)	87
Tabla 26	Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 4)	87
Tabla 27	Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 4)	88

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.	
Figura 1	Respuestas con máximo puntaje en el nivel de abstracción alta por dimensiones y textos (Institución A)	66
Figura 2	% de estudiantes con nivel de abstracción alta por dimensiones y textos (Institución A)	67
Figura 3	Respuestas con máximo puntaje en el nivel de abstracción media por dimensiones global-local y textos (Institución A)	68
Figura 4	% de estudiantes con nivel de abstracción media por dimensiones global-local y textos (Institución A)	69
Figura 5	Respuestas con máximo puntaje en el nivel de abstracción baja por dimensión local y textos (Institución A)	70
Figura 6	% de estudiantes con nivel de abstracción baja por dimensión local y textos (Institución A)	70
Figura 7	Respuestas con máximo puntaje en el nivel de abstracción alta por dimensiones y textos (Institución B)	71
Figura 8	% de estudiantes con nivel de abstracción alta por dimensiones y textos (Institución B)	72
Figura 9	Respuestas con máximo puntaje en el nivel de abstracción media por dimensiones global-local y textos (Institución B)	73
Figura 10	% de estudiantes con nivel de abstracción media por dimensiones global-local y textos (Institución B)	74
Figura 11	Respuestas con máximo puntaje en el nivel de abstracción baja por dimensión local y textos (Institución B)	75
Figura 12	% de estudiantes con nivel de abstracción baja por dimensión local y textos (Institución B)	75
Figura 13	Comparación por institución según respuestas en la dimensión local	76

Figura 14	Comparación por institución según estudiantes en la dimensión local	77
Figura 15	Comparación por institución según respuestas en la dimensión global	78
Figura 16	Comparación por institución según estudiantes en la dimensión global	79
Figura 17	Comparación por institución según respuestas en la dimensión superestructural	80
Figura 18	Comparación por institución según estudiantes en la dimensión superestructural	81
Figura 19	Puntajes en nivel de abstracción alta por dimensiones y textos (Institución A)	89
Figura 20	Puntajes en nivel de abstracción alta por dimensiones y textos (Institución B)	89
Figura 21	Puntajes en nivel de abstracción media por dimensiones global-local y textos (Institución A)	90
Figura 22	Puntajes en nivel de abstracción media por dimensiones global-local y textos (Institución B)	90
Figura 23	Puntajes en nivel de abstracción baja por dimensión local y textos (Institución A)	91
Figura 24	Puntajes en nivel de abstracción baja por dimensión local y textos (Institución B)	91
Figura 25	Comparación por institución según puntajes en la dimensión local	92
Figura 26	Comparación por institución según puntajes en la dimensión global	93
Figura 27	Comparación por institución según puntajes en la dimensión superestructural	94

RESUMEN

Esta es una investigación de tipo descriptiva, de diseño descriptivo comparativo. El objetivo principal fue comparar el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima con el de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la única Universidad Nacional de Educación en Lima. La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes de educación de la especialidad de Lengua y Literatura del X ciclo de cada una de las instituciones mencionadas. El instrumento aplicado fue un cuestionario de comprensión lectora elaborado por Marisol Velásquez Rivera, Carolina Cornejo Valderrama y Angel Roco Videla, investigadores del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes lo validaron en el año 2006 como parte de una investigación. Este instrumento está conformado por cuatro textos expositivos, dos de ellos con respuestas de opción múltiple y los otros dos con respuestas a preguntas abiertas. En ellos se pretendió medir el nivel de comprensión inferencial, organizado en tres niveles de relación textual: microestructural, macroestructural y superestructural, que poseen los estudiantes.

Se halló que los estudiantes del Instituto Pedagógico poseen un mejor nivel de comprensión inferencial que los de la Universidad Estatal en cada uno de los niveles textuales: microestructural, macroestructural y superestructural, aunque en este último las diferencias fueron cortas.

Palabras clave:

Comprensión inferencial, educación superior, textos expositivos, microestructura, macroestructura, superestructura.

ABSTRACT

This is a descriptive research, with a descriptive comparative design. The main objective was to compare the level of inferential comprehension of expository texts of students of X cycle of Education, specialized in Language Arts from a National Institute of Education from Lima and from the only National University of Education in Lima. The sample consisted of 15 students of that specialization per institution. The instrument was a reading comprehension questionnaire created by Marisol Velasquez Rivera, Carolina Cornejo Valderrama and Angel Roco Videla, researchers at the Institute of Literature and Language at Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, which was validated in 2006 as part of an investigation. This instrument consists of four expository texts, two of them with multiple choice answers and the other two with answers to open questions. They were intended to measure the level of inferential comprehension, organized into three levels of textual relationship: microstructural, macrostructural, and superstructural, superrestructural that students possess.

In this research, it was found that students of National Institute have a better standard of inferential comprehension than the students from the State University at each of the levels mentioned: microstructural, macrostructural, and superstructural; although in the last level, the differences were short.

Key words:

Inferential comprehension, higher education, expository texts, microstructure, macrostructure, superstructure.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos sigue siendo uno de los fenómenos que más investigaciones suscita, así como también es el eje de una problemática ya no tan oculta de la que el Perú forma parte, y, por supuesto, la educación en él también forma.

Los últimos informes PISA nos han dado resultados cada vez menos alentadores respecto de este asunto, y, pese las posturas críticas que algunos toman en su contra por considerar a este informe descontextualizado en su aplicación debido a su procedencia y naturaleza digamos “cultural”, es válido aun tomarlo como un referente verídico de estudio acerca de las habilidades comprensivas lectoras de nuestros jóvenes, y en vista de que no existen otros estudios tan confiables, por cierto. Entonces, como país, algo no está funcionando en materia educativa, y eso se está reflejando en los niveles bajísimos de comprensión lectora de los estudiantes de nivel básico. Por esto, a estas alturas ya es posible cuestionar los niveles de comprensión lectora de quienes se encargan de formar y fortalecer en comprensión de textos a estos alumnos, pues, de quiénes sino de los maestros se esperaría un excelente nivel en dicha comprensión, que tengan las habilidades y competencias suficientes para formar alumnos competentes también. Sin embargo, es precisamente por los resultados que arrojan sus pupilos que es posible afirmar que los docentes en la

materia no poseen buenos niveles de comprensión lectora ni están suficientemente preparados para hacerlo, por ende.

De allí surge la duda de si acaso el problema no viene desde la universidad como centro formador de estos mismos docentes que demuestran en su ejercicio laboral tan malos resultados. Es posible, sí, pensar que tal vez la universidad como entidad formadora superior (en este caso, de formación docente) no se está preocupando por las habilidades lectoras de sus alumnos, pero el panorama es menos alentador si nos centramos en una especialidad de Educación como Lengua española y Literatura y nos damos cuenta de que la suposición que otorga a los estudiantes de dicha especialidad una capacidad casi perfecta en comprensión lectora se muestra falsa en la práctica, ya que al manejar herramientas eficaces de lectura ellos mismos podrían transformar la experiencia lectora de sus niños en un placer que se traduzca en éxito; y, sin embargo, no sucede así.

El presente estudio es de tipo descriptivo comparativo, en él se ha pretendido comprobar si, como se espera, son competentes los futuros docentes de Lengua y Literatura en comprensión de textos, sobre todo en comprensión lectora inferencial. Para determinarlo, el instrumento aplicado fue un cuestionario de comprensión lectora conformado por cuatro textos expositivos, dos de ellos con respuestas de opción múltiple y los otros dos con respuestas a preguntas abiertas. Dicho instrumento fue elaborado por Marisol Velásquez Rivera, Carolina Cornejo Valderrama y Ángel Roco Videla, investigadores del instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes en el año 2006 validaron dicho instrumento como parte de una investigación denominada: “Evaluación de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del Área Humanista y Carreras del Área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores”. Este instrumento fue aplicado a una muestra conformada por treinta estudiantes de la carrera de Educación con especialidad en Lengua española y Literatura de dos instituciones superiores pedagógicas públicas de Lima,

con el objetivo específico de comparar el nivel de comprensión inferencial organizado en niveles textuales de relaciones microestructurales, macroestructurales y superestructurales que poseen los estudiantes de ambas instituciones.

Esta investigación se ha organizado en cuatro capítulos. El primero expone el planteamiento del problema, la formulación del problema, el planteamiento de objetivos, importancia del estudio y las limitaciones de la investigación. El segundo presenta el marco teórico, en el cual se incluyen las investigaciones antecedentes relacionadas con el estudio, tanto las nacionales como las internacionales. Asimismo, se desarrolla la temática base de esta investigación: comprensión lectora inferencial de textos expositivos, su desarrollo o impacto en la educación superior, y la definición de términos básicos. El tercer capítulo expone los aspectos metodológicos de la investigación, el cual está constituido por el método, tipo y diseño de la investigación, muestra de estudio, variables estudiadas, técnicas e instrumentos de estudio, recolección de datos, técnicas de procesamiento y análisis de datos. Por último, el cuarto capítulo presenta los resultados de los análisis estadísticos efectuados para contrastarlos con las hipótesis, la discusión de aquellos y las recomendaciones del caso.

Con este trabajo se espera mostrar una realidad que mueva a la acción y al cambio en ella, que contribuya a que se le preste mayor y mejor atención a la educación universitaria en el país, sobre todo a la carrera de educación y su especialidad líder en comprensión lectora, debido al impacto que esta tiene en la sociedad al traducirse en formación lectora de los niños y jóvenes de un país que, como el Perú, necesita de urgente intervención en dicha área.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Se dice que el reflejo de una sociedad son sus jóvenes, sus estudiantes. Partimos de esta idea para graficar de alguna forma la realidad que representa al Perú como un país poco o nada lector, con estudiantes aparentemente no competentes en lectura, realidad que por supuesto no favorece nada al esforzado docente, quien tiene en sus manos la titánica labor de lograr alumnos competentes en lectura (más aun los docentes de Lengua y Literatura). Surge entonces la premisa de si acaso el problema no está en las aulas mismas, ya no del joven alumno de educación básica, sino de estos profesores cuando estudiantes universitarios, los llamados a modelar al niño en el sinuoso camino de la comprensión de textos.

Se esperaría pues, que los estudiantes universitarios hagan un buen uso de la lectura, que, en el campo educativo se considera como una herramienta para acceder al conocimiento, la cultura y el aprendizaje. Desgraciadamente, la práctica educativa nos muestra que los estudiantes de educación superior en general manifiestan bajos desempeños en la comprensión de textos, trayendo como consecuencia bajos rendimientos y bajos puntajes en pruebas que requieren de la lectura de textos: “Las dificultades de los estudiantes y, posteriormente de los profesionales, para abordar los

textos universitarios, se deben también a la brecha existente entre la escuela y la universidad” (Cisneros, Olave, Rojas, 2012, p. 10). Desafortunadamente también, el sistema educativo que nos ha caracterizado parece haberse fundamentado en la educación bancaria, que automatiza respuestas y modos de aprender, que no favorece en nada la postura crítica del estudiante frente a la lectura, principalmente.

De allí que no hayan grandes diferencias entre estudiantes de secundaria y universitarios en cuanto a la comprensión de textos. Martínez (1997), después de una larga experiencia como docente universitaria en Colombia refiere que quedan claros los problemas que los estudiantes presentan en tareas de comprensión lectora, detallando como los más marcados a lo que ella denomina: *pérdida de los referentes*, que demuestra que el alumno lee basándose en la forma simple de lo que lee, mas no en el cómo las partes de lo leído se han relacionado para construir el significado logrado, lo que permite su cabal comprensión; *dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto*, lo que hace visible que el lector tiene sus propios esquemas de lectura, y no necesariamente logra hacer suya la propuesta del autor del texto; *dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto* y la forma en la que el autor las ha relacionado en la construcción de su texto; *dificultades para comprender los contextos situacionales*, la situación comunicativa que genera el texto y permite al lector identificar los propósitos del autor (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.); y *dificultades para tomar distancia* y autorregular el proceso de comprensión.

Otro factor a tomar en cuenta es el tipo de texto al que se enfrenta el estudiante de nivel superior, el cual rompe con la ya acostumbrada estructura narrativa típica de sus años de colegial. La universidad hace uso de textos de mayor complejidad y especificidad, los que a su vez demandan al estudiante operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. En los colegios, desafortunadamente, no se enfrenta al estudiante a las otras estructuras textuales que existen y que son las que, precisamente, van a ayudarlo en el proceso de construcción de su aprendizaje futuro, como son los textos expositivos y argumentativos. Los textos expositivos a diferencia

de los textos narrativos- cuya comprensión se dirige más bien a entender las características universales de la comprensión- inducen al conocimiento, son propios de la educación formal, generalmente resultan difíciles y su comprensión demanda cierto esfuerzo. Por esta razón, se ha elegido este tipo de texto en el presente estudio, por su discurso complejo, su grado de abstracción y su arreglo lógico.

En un estudio hecho por González Moreyra (2001), para medir el rendimiento lector diferencial de 62 estudiantes universitarios en tres tipos de superestructuras textuales (expositiva, argumentativa y narrativa), se halló que el tipo de texto que presenta mayor dificultad es el expositivo, siguiéndole el argumentativo y el narrativo. Así también, Ugarriza (2006) señala que es mucho más probable que se generen inferencias en la lectura de un texto narrativo que en la de uno expositivo, en donde esta generación de inferencias tiende a ser más reflexiva y “controlada”. Esto es porque

“...los textos narrativos se fundamentan esencialmente en relaciones de coherencia causal, y sobre todo, motivacional...; mientras que los textos expositivos emplean relaciones de propiedad (relaciones descriptivas, cuya función consiste en vincular entre sí los enunciados sobre un objeto, cómo se relaciona con otras cosas y de qué se compone), y de apoyo, (relaciones argumentales que conectan los enunciados que contienen afirmaciones generales con otros enunciados que apoyan o contradicen la veracidad de tales afirmaciones)”. (Ugarriza, 2006, p. 43).

Comprender llegar a entender el contenido y significado de las oraciones de un texto, es un proceso complejo, por supuesto, que puede ser literal e inferencial. En la comprensión literal el lector hace suya la información del mismo texto, y no pasa de él, se basa en lo leído a partir de lo visto, no pasa ese nivel, no hace conjeturas, no supone, no se adelanta o viaja en las intenciones de lo leído. En cambio, en la comprensión inferencial sí sucede que el lector se apoya en el texto mismo como cuerpo y base de su entendimiento del mismo, más no se queda con ello, sino que se adelanta a otro nivel, uno mayor que se permite hacer conjeturas, suposiciones

(siempre lógicas) a partir de lo leído, también. Según Martínez (1991), la teoría de los esquemas- la cual resalta la función vital que desempeñan los conocimientos previos del lector en sus procesos inferenciales e interpretativos del texto- tiene gran representatividad en las últimas décadas en las investigaciones sobre la comprensión del discurso. Los esquemas son abstracciones regularizadas en la mente y representarían la gramática interna del hablante. Van Dijk (1980) hace sus aportes a esta teoría con la introducción de los conceptos de *macroestructura* y *microestructura* proposicionales.

El texto según Van Dijk está organizado en unidades de significado conectadas que forman una idea de base llamada microestructura. Estas ideas forman la representación semántica global del texto, conocida como macroestructura. Asimismo nos dice que todo texto consta de unidades estructurales-esquemáticas superiores o *superestructura*, que permite al lector asignarle al texto un tipo particular. Por ello se da que un mismo contenido genera diferencias en la comprensión del lector de acuerdo al cómo se halle organizado.

Si los estudiantes comprenden sólo a nivel del contenido proposicional del texto, resultará sumamente difícil lograr un aprendizaje profundo, pues el modo de lectura centrado casi exclusivamente en el contenido no favorece la lectura reflexiva, sino que, por el contrario, tiende a mecanizarla, promoviendo un aprendizaje superficial (González y Romero 2000; Narvaja, Di Stefano y Pereira 2003, en Velásquez, Cornejo y Roco, 2006).

La comprensión inferencial como nivel máximo de comprensión textual es el tipo de comprensión a utilizar en esta investigación, debido a que se va a trabajar con estudiantes del nivel superior, y mejor aún, del X ciclo de una especialidad humanista por excelencia. Por esto, el problema de este trabajo se centra en descubrir cómo se procesan las inferencias sobre el tipo de estructura textual expositiva (resaltada ya como el tipo que mayor dificultad provoca al momento de generar inferencias) en dichos estudiantes.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura del Instituto Pedagógico Nacional en comparación con el de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Educación?

1.2.1 Formulación de los problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en el nivel microestructural de los estudiantes de educación del X ciclo en ambas instituciones?

- ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en el nivel macroestructural de los estudiantes de educación del X ciclo en ambas instituciones?

- ¿Cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en el nivel superestructural de los estudiantes de educación del X ciclo en ambas instituciones?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Comparar el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura del Instituto Pedagógico Público con el de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Estatal de Educación.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en el nivel microestructural de los estudiantes de educación de las instituciones de referencia
- Identificar cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en el nivel macroestructural de los estudiantes de educación de las instituciones de referencia
- Identificar cuál es el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en el nivel superestructural de los estudiantes de educación de las instituciones de referencia

1.4 Importancia y justificación del estudio

La importancia del presente estudio radica en la necesidad de estudiar el problema de la comprensión lectora en el país desde las canteras mismas de donde proceden quienes educarán a nuestros niños y jóvenes. Al evaluar el nivel de comprensión inferencial a dos grupos previsiblemente especialistas en lectura debido a su formación, de dos instituciones educativas pedagógicas públicas de nivel superior de Lima, se trata de interpretar la realidad de tal previsión, y los alcances o desafíos que hacen falta en esta sociedad carente de buenos lectores. Los buenos lectores se forman desde muy temprana edad, pero para educar en lectura a un niño es preciso estar preparado para hacerlo, y quizás, mejor que eso: estar muy bien preparado para hacerlo.

De estudios como este es posible obtener una especie de diagnóstico de la idoneidad o no idoneidad y competencia de los estudiantes universitarios finales de educación en materia lectora, que sirva de punto de partida para la implementación de políticas educativas acertadas y focalizadas en tarea tan específica como es la lectura y su mejora en las universidades del país, pues: "...la alfabetización como proceso implica reconocer que el estudiante necesita una continuidad formativa al momento

de ingresar a la educación superior...” (Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p. 3), de forma que impacte a un mediano pero seguro plazo en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que tanto carecen hoy por hoy de éxito en ella. Siendo así, la alfabetización de nuestros estudiantes debería ser constante y progresiva, sin considerar que la educación secundaria terminó con el trabajo de enseñarles a leer bien y sobre todo, a comprender. “La alfabetización ya no es un producto en acabado sino un proceso continuo de formación” (Vásquez, 2005, p.3).

Es posible prever que de buenos docentes salgan buenos alumnos, como también lo es que de maestros competentes en lectura se obtengan alumnos competentes en ella; así pues, si retrocedemos un poco, será posible imaginar que de una buena calidad formativa superior docente en lectura se obtendrán los mejores maestros en esta, capacitados y competentes. Pero esto no se dará mientras los esfuerzos personales por implementar la lectura en la universidad no sean respaldados por políticas eficaces, que reconozcan “...la necesidad de que los docentes de las distintas áreas del conocimiento trabajemos integrada y sistemáticamente, desde la primera infancia hasta la universidad (...), cualifiquemos el desarrollo intelectual tan necesario para entender y construir la ciencia, y aportemos al desarrollo de la nueva sociedad” (Cisneros, 2008, p. 135).

Para detectar justamente qué tan buenos lectores son los futuros docentes de lectura en su rol de todavía estudiantes superiores- muy próximos ya a estar en las aulas-, es que estudios como este se hacen precisos.

1.5. Limitaciones

- A pesar de que no se contó con la totalidad de integrantes de las promociones para rendir la prueba en cada centro de estudios, ya que algunos de los estudiantes no se presentaron o se retiraron, la cifra no llegó a ser tan significativa y la aplicación del instrumento se pudo llevar a cabo satisfactoriamente. Claro está que contar con un número mayor en la muestra habría sido ideal.

- Otra limitación es que debido a que este estudio es descriptivo, y habiendo tomado como muestra a dos centros elegidos intencionalmente, no se pueden generalizar los resultados, pues dichas instituciones no son representativas del universo (de instituciones pedagógicas) en el Perú.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Nacionales

González (1998) investigó los niveles de comprensión lectora en una muestra conformada por 41 estudiantes universitarios iniciales, y se propuso además identificar los efectos de los factores textuales y grupales en su comprensión. Los estudiantes de la muestra provinieron de dos universidades: una estatal y una privada. Se usaron seis textos de diferente estructura y nivel de dificultad como instrumento, mediante la técnica CLOZE. Los resultados indicaron que la muestra evaluada se encontró en una categorización lectora muy baja, y que la cantidad de lectores que no presentan buenas perspectivas pedagógicas debido a sus deficiencias es muy alta. Se concluye que la responsabilidad de lo anterior recae en dos organismos: el primero es la Educación Secundaria, que no prepara adecuadamente a sus estudiantes, quienes salen de ella arrastrando enormes carencias en materia lectora; y el segundo es la Universidad, que no está preparada para recibir a estos estudiantes carentes de estrategias lectoras, y debe enseñarles a leer verdaderamente, y a trabajar en

actividades de comprensión lectora con gran esmero, sobre todo en el primer ciclo de universidad.

González (2001) años más tarde y en una nueva investigación, indagó en una muestra de 61 estudiantes universitarios sobre cuál era su rendimiento diferencial en la comprensión de tres tipos de superestructura textual bien definidos. Estos son: narrativos, argumentativos y expositivos. Para averiguarlo, se valió de una técnica de neologismos. Los objetivos planteados en este estudio fueron conocer cómo actúa la diferenciación superestructural o variedad del tipo textual sobre los rendimientos del procesamiento de macroestructuras o identificación del tema textual por los sujetos, así como conocer cómo funciona un procedimiento nuevo de exploración de la construcción de la macroestructura basado en la sustitución correcta y rápida de neologismos por el tema macroestructural. Para ello, González divide al texto en tres componentes: macroproposiciones (ideas principales del texto), macroestructura (de todas las ideas principales, la central) y superestructura (el tipo textual). El resultado obtenido señala que el texto expositivo es el más complejo, seguido en nivel de dificultad por el texto argumentativo y el narrativo, respectivamente.

Ugarriza (2006) evaluó en una muestra de estudiantes universitarios de estudios generales de una universidad privada de Lima la comprensión lectora inferencial de textos especializados. Esta muestra la conformaron 717 estudiantes, y se usó para la evaluación la prueba de Comprensión Lectora Inferencial (CLI-U) con la intención de descubrir qué estrategias emplea un estudiante universitario inicial al momento de enfrentar un texto de corte científico, elegido este por ser complejo, específico y por demandar para su buena comprensión de operaciones intelectuales con un alto grado de abstracción. Se analizaron las actividades cognitivas al momento de leer un texto de psicología (se plantea que la lectura de textos es un proceso cognitivo muy complejo que involucra: comprensión, interpretación e inferencia) y a través del análisis factorial se concluyó que intervienen dos factores: F1 (Procesamiento macro-estructural) y F2 (Modelo de la situación). Como recomendación se propone que los docentes tengan un rol más activo en la promoción

de estrategias de lectura que ayuden al estudiante en su comprensión textual, esto en cada uno de los cursos que tengan a su cargo.

Aliaga (2000) investigó qué relación existe entre los niveles de comprensión de lectura y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. Para ello se utilizó el Test CLOZE, el cual determinó los niveles de comprensión lectora, también se usaron las calificaciones de los participantes, lo que permitió conocer y ubicar de acuerdo a ellas su rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho Programa. Los resultados y conclusiones principales arrojaron que hay relación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Además, se demostró que el esquema mental de cada estudiante es el que determina su interpretación sobre lo leído, y que si este contenido leído forma parte de la experiencia del lector, los resultados son aun mejores. Finalmente, que el 38.7 % (48 de 124) de los estudiantes se ubicó en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5 % (54 de 124) se situó en el nivel instruccional de comprensión lectora. Por lo que, casi de forma general, los estudiantes no poseen buena comprensión lectora, lo que preocupa grandemente dado que se trata de docentes.

2.1.2 Internacionales

Velásquez, Cornejo y Roco (2008) llevaron a cabo una investigación de diseño cuantitativo y semiexperimental con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión inferencial que tienen los estudiantes de primer año de universidad de carreras humanistas y del área de la salud en tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores en Chile. Para recoger los datos se utilizó una prueba estructurada (selección múltiple) de comprensión lectora con dos textos y 16 preguntas inferenciales (léxicas, causales, macroestructurales, especificativas y de

intención del autor) a 372 estudiantes universitarios que ingresaron en el 2006. Se partió de la hipótesis principal de que los resultados obtenidos en comprensión lectora por los sujetos no superarían el 70% de logro promedio, la cual se confirmó luego del análisis de resultados, los cuales concluyeron que los sujetos del estudio poseen un bajo nivel de comprensión lectora en la actividad lectora que les fue propuesta, siendo su ubicación resultante bastante baja para los estándares considerados como satisfactorios tratándose de una habilidad macro o macroproceso como es la comprensión lectora.

Cisneros, Olave y Rojas (2010), realizaron una investigación comparativa entre el inicio de una carrera universitaria y el final de esta en cuanto a las estrategias de comprensión lectora usadas por los estudiantes. Surge como preocupación por las deficiencias que estudiantes universitarios evidencian al momento de echar mano del razonamiento inferencial como estrategia de comprensión de lectura de textos académicos, los que les permiten el acceso al conocimiento. Se concluyó que las dificultades más saltantes a la vista son aquellas relacionadas con el trabajo inferencial, y son: dificultades para relacionar los significados al interior de un texto, dificultades para reconocer los propósitos del autor y del texto (inferir dinámicas enunciativas), dificultades para identificar la polifonía textual, identificación de ideas principales (inferir jerarquías y secuencias) y dificultades metacognitivas, metadiscursivas y de autorregulación. Se descubrió principalmente que después del curso de la formación universitaria los estudiantes no se muestran preparados ni poseedores de habilidades de regulación ni de metacognición en la comprensión de los textos que leen y usan en su formación, esto es, los de corte académico, que la formación universitaria por sí misma como disciplinar de alguna ciencia no hace mucho efecto en los niveles de relación epistémica de los estudiantes con el texto científico-académico de corte explicativo-argumentativo y que hay un divorcio entre docentes formadores de habilidades de lectura y los otros que se especializan en las demás disciplinas específicas.

Echevarría y Gastón (2000), realizaron un estudio con un grupo de 87 estudiantes de primer año de universidad con el objetivo de detectar en qué niveles a estos les cuesta más comprender los textos que leen, y qué factores motivan estas dificultades. Se usó un texto expositivo-argumentativo para esta prueba. Se partió de la hipótesis de que los estudiantes cuentan con habilidades mínimas de lectura como la decodificación, y que carecen de otras más complejas, probablemente debido a una deficiente formación recibida en etapas anteriores a la universitaria. Se ha focalizado el análisis de los niveles de comprensión de textos de tipo expositivo-argumentativos que tienen cierta dificultad. Para ello trabajaron con dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y la realización de resúmenes. El texto elegido fue un artículo de opinión que aborda un tema sensible socialmente, esto se hizo así con el fin de medir el impacto que los conocimientos previos acerca del tema y las propias creencias podrían tener en su comprensión. También, el texto reúne cierta complejidad en su estructura (dos tesis, dos emisores convergentes y argumentos compartidos), además del uso de lenguaje metafórico que demanda la realización de muchas inferencias. La realización de resúmenes tuvo como objetivo verificar si los estudiantes lograron identificar tanto las ideas principales como la organización del texto. Las conclusiones revelan que los principales problemas para la comprensión de textos expositivo-argumentativos en los estudiantes referidos están en la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y la identificación de la intención comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto.

2.2. Bases científicas

2.2.1 Tipos de texto

Los textos materializan los procesos de comunicación humanos a través del uso de la lengua. Cada texto representa un acto comunicativo en sí mismo, y tiene una naturaleza y un propósito principalmente comunicativos: “Un texto es la forma

primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos. Como la comunicación humana es siempre una acción social, el texto es al mismo tiempo la unidad por medio de la cual se realiza la actividad lingüística en tanto que actividad social-comunicativa, o sea, una unidad en la que se organiza la comunicación lingüística” (Isenberg, 1976, p.54 citado por Bernárdez, 1982).

Lo anterior grafica claramente cómo un texto no puede apartar de su naturaleza ni su actividad lingüística ni su actividad social-comunicativa en sí misma. Por ello es que la configuración textual la determinan la intención del hablante más la situación o contexto, lo cual demuestra la competencia comunicativa en un hablante cuando habla o escribe.

Como se hace evidente, se resalta la naturaleza social comunicativa de todo texto, en tanto está guiado por intenciones y posee rasgos semánticos y una coherencia implícita, sin los que simplemente no sería texto: "Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua" (Bernárdez, 1982, p.85).

Para este estudio se han tomado dos criterios que delimiten una división en los textos: por un lado se realiza una división según su estructura global o tipología formal (superestructura), mientras que por otra parte, y solo para efectos de esta investigación, se hace una clasificación de los tipos de textos según su generación de inferencias en el lector, y se toma para esto a dos tipos representativos de textos que permiten graficar los procesos inferenciales que subyacen en ellos y que, a su vez, los diferencian enormemente. También se los eligió por ser los dos tipos de textos emblemáticos de nuestra sociedad y formación, pues, mientras que por un lado crecemos (e incluso formamos en la educación básica) con los textos narrativos; por

otro lado son los textos expositivos los que nos permiten acceder al conocimiento puro que desarrollará nuestras habilidades profesionales en sí mismas.

2.2.1.1 Textos según su estructura global

Definir y clasificar al texto resulta complejo debido a la pluralidad de conceptos que se manejan, y ya que, según Adam (1992, p.16): “Es un objeto de estudio tan difícil de delimitar que, desde un punto de vista metodológico, es indispensable efectuar determinadas elecciones”. Es justamente él quien propone planos de organización de textos y discursos como una forma de clasificarlos mediante una tipología que facilite un enfoque didáctico a la clasificación textual y que, basada en las propiedades que presenta cada tipo de texto, conformen un prototipo que cualquier lector pueda reconocer.

Así, basado en los grandes tipos de actos de discurso, Adam en un inicio propone ocho tipos textuales de base, los que luego se reducirían a cinco tipos de estructuras secuenciales de base: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialogal, que son los que este trabajo va a tomar. Adam (1992), propone guiar su modelo de análisis textual por las relaciones de organización del texto, las cuales, en su variedad social-discursiva podemos llamar géneros.

Los textos son, según Adam, estructuras compuestas de secuencias. Una secuencia es una estructura textual situada entre los párrafos y los textos. Es una unidad textual que posee propiedades elementales que le son propias. Así, una secuencia sería: “...una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia” (Adam, 1991, p.27), y por consiguiente, en relación de dependencia/independencia con el conjunto más vasto del cual forma parte. Son estas secuencias las que para él determinan los tipos textuales referidos.

Pero si hablamos de estructuras secuenciales o discursivas, también se debe mencionar que no se pueden hablar de textos puros en el sentido estricto de la palabra, pues cada texto es en la mayoría de los casos, resultante de la confluencia e influencia de dos o más estructuras secuenciales, de allí que Adam (1991) refiera que “es difícil encontrar textos puros”, ya que siempre hay una (estructura secuencial) que predomina. Adam y Revaz (1996) señalan en sus estudios sobre tipología textual que sin importar la taxonomía del texto, se deben considerar los solapamientos existentes entre secuencias, que los convierten en productos mixtos con predominio de una secuencia.

La clasificación hecha por Adam y Revaz es adaptada por León (León, 2003, p.158) en la tabla siguiente:

Tipos de secuencias básicas	Finalidad	Composición de la estructura	Géneros en los que se manifiestan
Narrativa	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo.	Introducción, complicación, evaluación-reacción, resolución y moralidad.	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta, etc.
Descriptiva	Presentar las relaciones entre las cosas sin orden temporal-causal, sino según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	Reflejar conceptos (o partes) y sus propiedades, cualidades y/o funciones, estableciendo relaciones de espacio, de tiempo y/o de semejanza.	Múltiples actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
Argumentativa	Exponer las opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Premisas, argumentos y tesis.	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial.

Explicativa	Mostrar las relaciones causales que relacionan los hechos o las palabras.	Preguntas del tipo ¿por qué?, acompañadas de la respuesta (porque) y de una evaluación.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones.
Conversacional-dialgal	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio...

▪ Clasificación de secuencias textuales de Adam y Revaz, adaptada por León (2003)

a) Texto narrativo

El discurso narrativo ha sido estudiado desde diversas perspectivas. Van Dijk (1980) hace un estudio de él que resulta bastante rico, pues otorga un lugar privilegiado a este tipo de estructura, al señalarlo como el tipo de estructura que, junto a la argumentativa, son las más conocidas y estudiadas. La secuencia narrativa resulta de la unión de proposiciones ordenadas según una estructura convencional, en donde los personajes que realizan o reciben la acción sobre la cual gira la secuencia narrativa son sus unidades fundamentales. Asimismo, esta acción posee una unidad, que se descompone en una serie de sucesos a través de un conjunto estructurado de enunciados organizados por una relación de tiempo y de causa.



▪ Diagrama de la superestructura narrativa (Van Dijk 1978, p.156)

La acción de esta secuencia implica la existencia de un estado inicial, una transformación y un resultado. La adición de elementos como la intriga y el conflicto aportan riqueza a la secuencia narrativa, y la hacen muy particular. Finalmente, la narración puede o no terminar con una moraleja, puesto que esta no es obligatoria. Son estos elementos los que distinguen el esquema narrativo de la cronología y de la descripción de acciones, por ejemplo.

Para Adam (1987), en tanto, el esquema narrativo es bastante parecido al que Van Dijk (1978) propone, pues considera en la superestructura narrativa la presencia de una situación o estado inicial que luego va a complicarse para dar paso a la acción (desarrollo) del texto, la que posteriormente también va a encontrar una solución, que puede o no estar precedida por una moraleja.



Esquema narrativo canónico (Adam, 1987, p. 62)

b) Texto descriptivo

A propósito de la secuencia descriptiva ha habido mucha polémica sobre si se le debía considerar como género textual o no, discusión que se remonta a Aristóteles, y ya que ni la retórica, filosofía o literatura han reflexionado sobre este particular, se puede decir que este tipo de texto ha sido considerado casi como un mal necesario, como una parte de la narración solamente.

Si tomamos en cuenta que al definir la descripción como tal se recae en la enumeración de los atributos de una cosa, sería fácil pensar que solo se trata de una lista no estructurada de ellos, pero Adam (1992) propugna que la situación de la secuencia descriptiva va más allá en realidad, puesto que cuando se describe se realiza la acción en torno a un “algo” o “alguien” que sirve como referente alrededor del cual se organiza el texto, entonces, este algo se convierte en la premisa que organiza, conecta y da cuerpo a esa lista de atributos aparentemente no estructurada que es la descripción.

Los textos descriptivos son los que representan de forma muy detallada y gráfica (si se quiere), las características de un objeto o suceso. Como dice González (2001, p.56): “Los [textos] descriptivos modelan verbalmente rasgos de un objeto o de un evento”.

Describir algo a alguien es decir cómo es. Se pueden describir situaciones diversas, objetos, personas, lugares, sensaciones... Se puede hacer desde distintos ángulos: podemos describir algo que estamos observando en el instante o algo imaginado; pero lo cierto es que, al momento de escribir, nuestros valores, sentimientos y creencias pueden influir en nosotros o no.

La descripción hace uso de recursos lingüísticos variados, pero sin duda el más común es el uso de adjetivos, esto porque son elementos lingüísticos eminentemente descriptivos. También es común usar figuras estilísticas como las comparaciones o metáforas.

La descripción no es ajena a la narración como texto, pues una buena narración casi siempre echa mano de la descripción para ofrecer datos al receptor sobre el espacio, el tiempo o el ambiente en los que se desarrolla esta y datos sobre los personajes intervinientes.

c) Texto argumentativo

Los textos argumentativos son aquellos en los que, al igual que en los expositivos, se exponen ideas, pero, a diferencia de los anteriores, aquí se opina y se persigue el fin de convencer, de persuadir, o de hacer creer alguna premisa que se defiende. Por ello, es que cuando decimos que argumentamos en realidad estamos dando razones o argumentos para probar una tesis determinada, y para desmerecer a la vez, las ideas que se oponen a ella. Por esto, una argumentación resultará más rica en la medida en que el tema en cuestión incite la polémica y llame la atención, así como que sea apropiado para la toma de posiciones y opiniones determinadas, y se preste para la diversidad de interpretaciones por quienes participan de ella.

Estos textos son por excelencia los que se presentan al alumno cuando se le pide dar su opinión sobre el asunto del cual tratan. Realmente el texto argumentativo es un tipo de texto expositivo, pues el autor expone sus ideas acerca del tema en cuestión (se cumple una función expositiva) y se vale de datos y razonamientos (función argumentativa) para defender algunas tesis. Como vemos, la brecha es delgada entre un tipo de texto y otro, y es que estos también se complementan muy bien (como en el caso del narrativo con el descriptivo), por ello, muchos suelen hablar de textos expositivo-argumentativos.

El orden de la argumentación suele ser:

- Introducción, que es donde se anuncia la tesis que se va a defender
- Desarrollo o argumentación propiamente dicha. En esta sección se muestran los argumentos principales y los de apoyo a estos. Tras ellos, o de forma intercalada, se presentan los contraargumentos y su refutación. Existen datos y hechos representativos considerados “de autoridad” que se usan para dar mayor fuerza a la argumentación, a la vez que esto permite sustentar los postulados que se pretenden defender. Estos datos y hechos suelen ser objetivos y tener la condición de irrefutables, como las estadísticas o estudios oficiales. Los hechos de autoridad

se refieren a los testimonios dados por autoridades en la materia a tratar que sirvan de precedente a los argumentos.

- Conclusión, en la que la tesis se reafirma

Los recursos lingüísticos que se utilizan en una argumentación son los mismos que se usan en un texto expositivo. Estos son: uso de los conectores lógicos apropiados, uso del párrafo que va asociado a un argumento y que otorga unidad y sentido al texto, uso de un léxico preciso, el cual debe ser guiado por el tema del que se trate e incluya, si es preciso, vocabulario técnico propio y necesario para el tema.

Los textos argumentativos además hacen uso frecuente de las relaciones de causalidad, de consecuencia o de concesión, entre las partes que conforman su cuerpo. Algunos de los conectores usados son: porque, puesto que (de causa); por eso, de modo que, debido a ello (de consecuencia); aunque, si bien (de concesión) etc.

Para Van Dijk (1978), se trata de estructuras argumentativas, cuyo esquema básico se conforma por la secuencia hipótesis-conclusión. Este tipo de estructura la podemos encontrar en las conclusiones formales así como en las enunciaciones argumentativas del lenguaje cotidiano familiar. A continuación el esquema de esta estructura planteada por Van Dijk (1978):



d) Texto expositivo explicativo

Los textos expositivos son aquellos cuya función es exponer un tema, informar acerca de algo, son asimismo los textos de mayor uso en la formación universitaria. Por eso, bien podría llamárseles los textos del conocimiento.

Este tipo de texto formula, desarrolla y explica una o más ideas con un propósito netamente informativo. Por eso algunos autores lo llaman texto explicativo, un ejemplo de ello es Troyka (1999), quien lo llama informativo porque informa y en el cumplimiento de esa función incluye informe de observaciones, ideas, sucesos y estadísticas. Esto se debe cumplir con la mayor imparcialidad posible, pues la función de este tipo de texto es educar, mas no persuadir, como sí lo sería de un texto argumentativo. Por ello, su contenido debe ser preciso y veraz, lo cual será juzgado por el lector del mismo.

Un buen texto informativo debe cumplir con su rol de presentar ideas de forma clara y organizada, así como debe informar de manera rigurosa mediante datos organizados y jerarquizados (Álvarez, 2001) que contribuyan a lograr el objetivo final de informar de la mejor manera posible.

Ahora bien, si se toma en cuenta lo mencionado por Adam (1991) respecto de las estructuras compuestas de secuencias, en donde un texto o secuencia textual posee tantas posibles sub secuencias dentro de sí mismo que ya no es posible hablar de textos “puros”; entonces de la misma manera, no se puede hablar de un texto expositivo puro como tal, pero sí se puede hacerlo de un texto con características generales que lo ubican como expositivo y que además dentro de su estructura se vale de los discursos narrativo, descriptivo y solo ocasionalmente de los discursos argumentativos.

Debido a la finalidad informativa de toda exposición, es fundamental que en ella haya precisión y orden. Así, se parte generalmente de una introducción interesante para el lector, la cual presente brevemente el tema, luego viene la

exposición misma o desarrollo, la cual aborda el asunto presentado, y la conclusión o síntesis de las ideas abordadas en el cuerpo de la exposición. Sin embargo, en ocasiones no se respeta este orden y se va de lo particular a lo general, o viceversa. Los recursos lingüísticos usados son:

- Los párrafos, que son las unidades que lo conforman y que deben mostrar un sentido único en torno al tema y coherencia entre sus partes.
- Los elementos que permiten la coherencia en un párrafo son: los conectores, la repetición de términos, la anáfora, la catáfora, etc.
- El léxico, cuya principal virtud debe ser la precisión, usando en caso necesario, algún tecnicismo apropiado. Aquí no son bien recibidos los coloquialismos o las palabras vulgares, así como se debe evitar en lo posible, usar la lengua en su variedad estándar.

Por otra parte, respecto de las marcas lingüísticas de los textos expositivos, Fraca (2003, p. 61) menciona que: “Estas estarían manifiestas por el predominio de las oraciones enunciativas, el uso de los verbos en tercera persona, la presentación de las ideas principales mediante verbos en indicativo. También el uso de la subjetividad no está autorizado, por ello el registro es formal y la terminología científica o técnica es abundantemente usada”.

Los textos expositivos tienen diversas estructuras y existen diversas clasificaciones sobre éstas; pero como afirma Vidal- Abarca y Gilabert (1991, p.32): “No existe un acuerdo generalizado acerca de qué clasificación es la mejor y posiblemente se trata de una cuestión poco relevante. Lo realmente importante es saber que un texto expositivo debe responder a un propósito informativo de un autor, que dicho propósito se refleja en unas cuestiones a las que se pretende contestar, y que el mismo se concreta en unas determinadas estructuras textuales”. De esa forma, los textos expositivos pueden ser: De causación, de secuencia, de comparación-contraste, de descripción o de problema-solución.

e) Texto conversacional – dialogal

Cuando se habla de conversación y diálogo no se hace referencia a lo mismo, estrictamente, ya que existen diferencias de funcionalidad y uso entre ambos conceptos. En realidad, ambos términos presentan diferentes puntos de vista sobre el uso de la palabra: la conversación es vista desde un punto de vista psico-socio discursivo o como un género del discurso, tal como sucede con la entrevista o el debate. El diálogo, en cambio, se puede considerar más como una unidad de composición textual ya sea oral o escrita (Adam, 1997). Por eso mismo también es que, desde la perspectiva de este autor, prefiere hablar de una categoría más amplia a la que llama “texto dialogal”, ya que esto le permite analizar los intercambios sociales reales y los de fantasía que son guiados por esta perspectiva textual.

En líneas generales se puede decir que la forma propia del lenguaje en uso es la forma dialogal o dialógica, por lo que es aceptado hablar de la existencia del texto dialogal de forma general. Este, a su vez, se puede manifestar de distintas formas entre las cuales, la conversación resalta por ser la forma más auténtica de presentación del diálogo, sin olvidar, claro está, que éste conforma la base de otros patrones orales genéricos como son la entrevista y el debate.

Entonces, un texto dialogal se basa en el uso oral, discursivo y lingüístico de las diferentes manifestaciones del lenguaje. Entre sus géneros tenemos a la entrevista, la carta, una conversación espontánea, una charla a través de un medio telemático, entre otros.

2.2.1.2 Textos según la generación de inferencias

Como ya hemos visto, existe consenso en señalar la existencia de cuatro tipos de textos bien diferenciados entre sí debido a sus características formales y a la función comunicativa predominante en cada uno de ellos. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se puede también clasificarlos o destacarlos por la generación de inferencias que estos provocan en el lector. Así, hay estudios en la materia que

parecen apuntar hacia el acuerdo común de que el tipo de texto que mayor cantidad de inferencias genera es el expositivo, debido a que exige del lector un mayor esfuerzo comprensivo, ya que su esquema en sí mismo posee características especiales que los diferencian de las estructuras más simples, lineales, y usadas, como se da en el caso del texto narrativo. Entonces, en esta clasificación textual por generación de inferencias tenemos dos protagonistas sobre todo, que se comparan entre sí. Escudero, Inmaculada y León (2007) afirman que en el ser humano el procesamiento de inferencias se da de distinto modo de acuerdo al tipo de texto al que se enfrenta el lector. Así, se habla de la existencia de enormes diferencias al momento de realizar inferencias por parte del lector frente a la lectura de textos diferentes (precisamente por tratarse de textos distintos), así como existen diferencias notables entre los procesos de memoria tras la realización de estas inferencias.

A partir de dichas afirmaciones, los textos de tipo narrativo despertarían una mayor cantidad de predicciones en relación a los textos expositivos, generando estos últimos mayor cantidad de explicaciones respecto de los narrativos. Así mismo, los textos que guardan mayor semejanza con los expositivos serían los periodísticos, aunque estos no guardan mayores diferencias respecto de los otros tipos de textos (León, van den Broek y Escudero, 1999).

Entonces, es más fácil que se elaboren inferencias al leer un texto narrativo que uno expositivo, debido a que la generación de inferencias en aquel resulta casi automática, no siendo así con los textos expositivos, los cuales implican al momento de elaborar inferencias mayor reflexividad y control. Resulta así porque las relaciones de coherencia en las que se basan los textos narrativos son causales y, principalmente, de corte motivacional; en tanto que los textos expositivos muestran relaciones de descripción y de apoyo. Las primeras se encargan de describir cómo se relacionan determinados enunciados de un tema con otros que lo conforman, así como de describir de qué se componen dichos enunciados, mientras que las segundas (relaciones de apoyo) se acercan más a lo argumentativo, y se encargan de vincular

enunciados generales con otros enunciados que contienen informaciones adicionales, sean estas de apoyo o incluso contradictorias a las informaciones anteriores.

a) Texto narrativo

La comprensión de un hecho descrito en un texto cualquiera por parte del lector se genera a partir de las relaciones que en este se plantean entre sus partes componentes. Por eso, la relación entre partes es un facilitador de la comprensión, y la conexión más importante es la causalidad. Resulta comprensible, por tanto, que los estudiosos de la comprensión de textos señalaran que las relaciones de causalidad son vitales para la comprensión de las narraciones (Dewey, 1938). Durante los años '70 después de la investigación sobre la comprensión de la narración se llegó al consenso de que precisamente las relaciones causales son fundamentales para lograr la comprensión y el recuerdo de los textos narrativos (Thorndyke, 1977). Los modelos que resaltan esta relación de causalidad han incidido con entusiasmo en el estudio de la comprensión narrativa incluso dentro de la psicología a partir de las evidencias que demuestran que el número de conexiones causales y su fuerza presente en el sujeto lector, así como el nivel de importancia asignado por este a la información contenida en el texto, determinan el nivel de comprensión y el recuerdo de lo leído.

Una característica resaltante de los textos narrativos es que generan un mayor número de inferencias predictivas en comparación con los otros tipos de textos, de los cuales, el que menor cantidad de inferencias genera es el expositivo (Escudero y León, 1999). De allí que los cuentos e historias generen en el lector un mayor número de predicciones, debido a que este tipo de textos hace gala de su uso de la información causal consecuente. Además demandan del lector un mayor trabajo en la recuperación de la información probablemente almacenada en la memoria a largo plazo, como consecuencia.

b) Texto expositivo-explicativo

Los textos expositivos son los que más dificultades generan al momento de elaborar inferencias, y son los que, en realidad, se usan más en la educación que forma profesionales en cualquier lugar. Pero también son los que menos se usan o se enseñan a comprender desde el colegio mismo, ya que se da prioridad a los textos narrativos, en desmedro de aquellos.

Los textos expositivos se dirigen a generar explicaciones, cualquiera sea el tema, pero para ello necesita de la elaboración de asociaciones entre la información y el mundo que rodea al lector. Entonces, de esa forma se construyen los significados verdaderamente válidos para quien lee, cuando comprende lo leído porque ha asociado esta información con alguna vivencia o realidad circundante. Por esta razón, el esfuerzo al procesar y mantener la información en la memoria de trabajo del sujeto que lee un texto expositivo es mayor que en el caso de los textos narrativos, ya que en el primer caso, se necesita crear más conexiones con la información causal antecedente, mientras que en el segundo caso (textos narrativos), las conexiones que se busca entre sus partes son del tipo causal consecuente, por lo que el mayor esfuerzo aquí radicaría en recuperar información guardada en la memoria a largo plazo. (Escudero y León, 1999).

El descubrir cuáles serían los mecanismos que están detrás de la comprensión de las relaciones causales al interior de un texto ha motivado numerosos y diversos estudios, así, se ha estudiado con especial interés a las inferencias que predicen, elaboran o explican acciones al interior de las relaciones causales en un ámbito científico (Millis y Graesser, 1994). Existen dos motivos para la mala comprensión de un texto a decir de León (2004), una estaría en el lector y en su reducido conocimiento previo sobre el tema en cuestión, y la otra radicaría en el texto mismo, el cual puede carecer de coherencia. Ambas razones dificultan (sino imposibilitan) conectar el texto de forma causal. Esto nos dice que los textos expositivos necesitan de un procesamiento más escrupuloso que los narrativos. Un ejemplo lo da el discurso científico, el cual requiere para su comprensión y para generar una

explicación de la integración de distintos tipos de conocimientos: uno conceptual, otro procedimental y una argumentación lógico matemática (León y Slisko, 2000).

Los textos que generan un esfuerzo mayor en la memoria de trabajo al momento de mantener información debido a que precisan establecer mayor número de conexiones con la información causal antecedente son los textos expositivos, de allí que en ellos las explicaciones sean más altas.

Los textos expositivos, y en menor medida los periodísticos, tienden a integrar en sus procesos de lectura y comprensión la información presente en el texto mismo con los conocimientos previos del lector acerca del texto, y en consecuencia, a generar explicaciones.

Es importante precisar que cada tipo de texto posee sus particularidades y que son esas mismas cualidades propias de su estructura y contenido las que determinarán tanto los tipos de inferencia que generen como los procesos de memoria necesarios para lograrlo.

2.2.2 Comprensión de textos: literal e inferencial

La comprensión literal de textos es aquella comprensión que se hace a nivel de texto, de lo que se manifiesta exclusivamente en él. Se la puede reconocer como la comprensión más básica, la cual se da a partir de la decodificación automática del contenido. En ella no hay mayor dificultad, no exige esfuerzo mental amplio.

La comprensión a nivel literal exige del lector un esfuerzo mínimo de comprensión orientado más hacia el reconocimiento del significado de las palabras usadas en el texto y de cómo estas se relacionan en las oraciones que conforman cada párrafo del mismo. Es por esta razón que responder a preguntas de comprensión literal resulta relativamente sencillo, pues no demanda del lector el esfuerzo de interpretar nada, sino que se le pide que observe y reconozca la información del texto (presente en él) necesaria para su respuesta: “En la *comprensión literal* se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan

los contenidos proposicionales enunciados. Es decir, entender lo que el texto dice; en otras palabras, captar la información que presenta explícitamente siendo el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica”. (Ugarriza, 2006, p. 35)

Acertar en la resolución de preguntas a este nivel de comprensión lectora no nos dice que la comprensión textual fue plena. Más bien aquí se evidencia la adecuada capacidad para captar información de forma casi memorística y de reproducirla luego ante las preguntas respectivas.

Ahora bien, en cuanto a la comprensión inferencial, el concepto general de Inferencia fue tomado de McKoon y Ratcliff (citado por León, 2003, p.24): “...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”. Comprender esta definición ya exige un esfuerzo mental subyacente. Según Parodi (2005), la inferencia se traduce en procesos mentales para adquirir un conocimiento nuevo formado a partir de la integración de la información del propio texto más la representación mental lógica del lector, todo esto en la búsqueda de la comprensión cabal de un determinado texto.

Según lo anterior, cuando un sujeto lee e infiere construye nuevas proposiciones en base a otras ya dadas en el texto mediante el uso de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas. Son esas creaciones del lector las que precisamente dotarían de sentidos locales y globales al texto. Como postula León (2003), la elaboración de inferencias hace que el lector reorganice información leída dentro de una representación estructurada, que luego se integrará en una estructura global.

Mientras más amplio y rico sea el mundo de referencias o saberes previos del lector, mayor cantidad de inferencias posibles habrá, no obstante, estos saberes en cualquier cantidad no garantizan que se realicen las inferencias necesarias para comprender un texto, pues: “los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas de modo automático, que pueden resultar apropiadas para la

comprensión del texto desde las relaciones enunciativas, pero también pueden desviarlas para privilegiar las propias expectativas fundadas sin asidero textual” (Cisneros, Olave y Rojas, 2012, p.52).

La coherencia textual que permite leer un texto como un todo integrado será lograda en la medida en la que el lector utilice su mundo de referencias para construirla, llenando los vacíos de información que podrían haber hacia el interior del texto, pues ningún texto llega a ser totalmente explícito.

León (2003), nos habla también de la inferencia como la construcción de sentidos que se extienden sobre una base existente, lo que significa que la inferencia demanda elaboración de conocimientos conectados con saberes previos, que al ser activados servirían de puente entre lo leído y la información consolidada de nuestro conocimiento previo.

Lograr el éxito en la resolución de una pregunta inferencial significa para un lector experimentado haber alcanzado un buen manejo (coherente) de la información textual de acuerdo con su propia visión del mundo (Van Dijk, 1977). Como se aprecia, lograr la comprensión en este nivel exige del lector un mayor esfuerzo cognitivo, por ser más complejo, y da al lector un papel activo en su propio proceso de comprensión e interpretación textual.

2.2.2.1 Tipos de inferencias

Hacer una clasificación de las inferencias es una tarea tediosa y difícil de lograr, pues existen clasificaciones diversas de acuerdo a variados autores como a concepciones distintas. Para efectos de este trabajo, se ha visto por conveniente clasificar las inferencias en tres grupos, basadas en los procesos inferenciales que generan cuando son analizadas desde los tres niveles de estructura textual propuestos en un inicio por Van Dijk (1983), concepción que luego ha sido tomada en diversos estudios por otros tantos estudiosos del texto y sus procesos subyacentes. Estos niveles estructurales son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura

textual, los cuales (cada uno de ellos) determinan un tipo de inferencia. Incluso Adam alude a estos conceptos al referirse al texto como un organismo constituido por secuencias, macroproposiciones y microproposiciones respectivamente; las que llevadas a la teoría de Van Dijk, corresponderían perfectamente a las denominadas superestructuras, macroestructuras y microestructuras textuales. Adam (1991, p. 27): “Un texto está constituido por secuencias, las secuencias por macroproposiciones, y estas por microproposiciones”. Esto no hace más que reforzar la validez de los niveles textuales de base.

La presente división se basa en la que hace Martínez (2002) de las inferencias, las que tienen que ver con la significación en contextos de uso y que, además, obedecen a una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje que busca “establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que este establezca un proceso de negociación con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto” (Martínez, 2002, p. 22). Como se ve, la relación entre el lector y el texto será más rica en la medida que el lector vea enriquecidos sus esquemas previos acerca de los diversos discursos existentes. Así pues, se está hablando de las habilidades inferenciales que desarrollan los estudiantes, dentro de la llamada “competencia discursiva” (Martínez, 2001), la cual está sustentada en estrategias de comprensión lectora autogestionada por los propios estudiantes, siendo la inferencia una de ellas, la cual va a ser trabajada desde los diferentes niveles del texto académico o escrito.

A continuación, la clasificación de las inferencias según los niveles textuales hecha por Martínez (2002).

Lo que puede hacer el lector	Lo que aporta el texto	
	Relaciones de significado	Niveles textuales
Inferencias enunciativas (quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	Nivel Enunciativo
Inferencias léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas).	Nivel Microestructural
Inferencias referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática).	Nivel Microestructural
Inferencias macroestructurales	Relaciones macroestructurales (selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural
Inferencias lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural
Inferencias argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental

- Clasificación de inferencias según niveles textuales (Martínez, 2002, p. 154)

Las inferencias enunciativas, que Martínez ubica en el primer nivel, están basadas en las teorías de la enunciación propuestas por autores como Benveniste (1977) y Charadeau (1983). Los niveles siguientes (léxicas y referenciales) se sustentan en variados estudios lingüístico textuales de autores como Halliday y Hasan (1976) y recaen sobre todo en el nivel textual microestructural. Las inferencias macroestructural y lógica son las que unen los trabajos de Martínez con los de Van Dijk y Kintch, de la década de los ochenta (1983) sobre estructuras y reglas textuales.

Finalmente, la categoría de inferencias argumentativas pone en evidencia la teoría de la argumentación propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

En tanto, dentro de la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983), que Martínez toma para su clasificación de forma didáctica, la estructura discursiva determina las estrategias inferenciales a usar; por ello, se dice que los procesos inferenciales actúan durante la comprensión lectora en los niveles microestructural, macroestructural y superestructural (Van Dijk y Kintsch 1983, Cubo de Severino *et al.* 1999).

Como vemos, Martínez (2002) presenta a las inferencias desde sus niveles inferenciales de acuerdo con los niveles estructurales del texto: la secuencialidad de su propuesta parte de un nivel enunciativo, sigue con el nivel microestructural y luego el macroestructural, después de los cuales pretende terminar con un nivel integrador lógico que incluye al nivel superestructural, por supuesto, y que considera también el desarrollo de las inferencias argumentativas en un denominado “nivel argumental”. Sin embargo, para efectos de precisión y orientación de este estudio, como ya se mencionó, se va a trabajar las inferencias considerando los tres niveles textuales ya aludidos: el microestructural, el macroestructural y el superestructural; dejando de lado el análisis sobre las inferencias enunciativas y argumentativas.

En tal razón, esta clasificación obedece a una cuestión metodológica, pues: “los diferentes niveles se dan de manera simultánea en la construcción del discurso” (Martínez, 2001, p 155). Pero sin duda, la relación que existe entre los postulados de Martínez y Van Dijk reside en que el desarrollo de la competencia comunicativa que busca ayudar al lector a llevar a cabo lecturas relacionales mediante herramientas apropiadas está dirigido hacia el mejor conocimiento de los niveles textuales, que, como ya se vio, se dan de forma simultánea en el texto, pero que, metodológicamente son susceptibles de ser analizados.

De esta forma: “...se puede asumir a las relaciones de significado y los niveles textuales como criterios taxonómicos tanto como posibilidades del lector” (Martínez, 2002, p. 154).

a) Inferencia microestructural

Para hablar de la inferencia como tal dada en este nivel, es preciso definir el concepto de microestructura textual, uno de los tres niveles textuales que se trabajan en esta investigación. Se denomina microestructura textual a los elementos locales y superficiales (las oraciones de un texto) que, una vez relacionados, permiten la cohesión y la coherencia al interior de un texto. Cabe señalar que las relaciones entre oraciones se dan en los tres niveles gramaticales: morfológico, sintáctico y semántico; siendo el más importante para la comprensión textual el nivel semántico (Van Dijk, 1983). La inferencia como proceso está presente en este nivel, tanto como lo está en los otros dos (macro y súper), y está presente en los elementos que sirven al texto de agentes cohesivos de esa unidad que los reúne, que es el texto en sí. En el nivel microestructural importan las formas en las que las unidades textuales se relacionan, se cohesionan y forman una estructura mayor que a partir de esa bien armada edificación microestructural no deja de ser perfectamente coherente. En las relaciones semánticas que se establecen entre las cadenas de oraciones existe un concepto y un referente (a lo que alude dicho concepto), los cuales se encuentran unidos de forma precisa. De este modo, según Van Dijk (1983, p. 40): “el significado de las enunciaciones lingüísticas es igual a las interpretaciones conceptuales de estas enunciaciones, mientras que su referencia es la relación de las actualizaciones de estos conceptos en los diferentes mundos posibles”. De allí se desprende que existen relaciones de significado y de referencia entre las oraciones constituyentes de un texto.

En cuanto a los procesos inferenciales microestructurales (pues se ajustan a este nivel textual) que determinan la comprensión inferencial de forma específica, las relaciones de significado suceden cuando una oración se relaciona con otra que la aborda temáticamente o sobre la cual trata, y es aquí donde el lector tiene que ser capaz de identificar dichas relaciones y hacer uso de sus estrategias inferenciales. Existen tres procesos mediante los cuales se da este tipo de relación: la

ejemplificación, la explicación y la especificación. De otro lado, las relaciones referenciales son aquellas que nacen a partir de hechos vinculados en un mundo de posibilidades. Se dan mediante pronombres, la sinonimia, la cuasi sinonimia, la hiponimia, entre otros hacia el interior del texto y poseen un carácter condicional. Se debe resaltar que ambos tipos de relaciones se vinculan con el conocimiento del mundo (Cubo de Severino *et al.* 1999).

Ahora bien, acerca del cómo suceden las inferencias en este nivel, estas se dan en el lector mediante la aplicación de estrategias inferenciales microestructurales, las que conforman esquemas cognitivos que relacionan a oraciones contiguas coherentemente y a nivel semántico. Comprender la relación que se da entre dichas oraciones exige al lector un esfuerzo mental que se traduce en realizar inferencias a nivel microestructural o de la coherencia local de un texto. A partir del análisis textual a este nivel microestructural el lector debe ser capaz de relacionar las unidades de significado consideradas, y para establecer esta relación, el lector debe manipular y articular distintos tipos de información, haciendo uso de algunas estrategias, como el uso de marcadores y conectores, los que resultan vitales en la generación de inferencias que conlleva a la comprensión de cualquier secuencia textual: “Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés, 2001, p. 25).

b) Inferencia macroestructural

Las inferencias macroestructurales, son llamadas aquí de esa forma atendiendo sobre todo a los procesos estratégicos que se suceden en el lector a este nivel textual (macroestructural), de forma que logre alcanzar una verdadera comprensión inferencial, que haga de la inferencia su arma principal y meta. Entonces, cuando se habla de inferencia macroestructural, es preciso aclarar qué es o

qué caracteriza a la macroestructura, concepto que aquí va en relación al nivel textual que representa de acuerdo con la clasificación hecha por Van Dijk, la cual ya se mencionó.

La macroestructura se compone de las relaciones más globales que se dan en el texto, sea este del tipo que sea, y se llega a desenmarañarla en cuanto se es capaz de descubrir el tema del texto, aquel asunto más importante sobre el cual versa lo leído. Este tema puede ser a nivel del texto como unidad global o también puede ser de forma fragmentada, por cada parte diferenciada del texto de la cual se puede extraer un tema. Por ello, no se trata de descubrir el sentido de las oraciones que, aisladas, conforman el texto; sino que se pretende llegar al sentido del texto como un todo o por lo menos de fragmentos grandes de él. Este sentido o tema del texto se muestra a través de determinadas estructuras semánticas, las cuales, al darse en secuencias grandes o completas de oraciones y no en oraciones aisladas, conforman las denominadas macroestructuras semánticas.

Entonces, queda claro que el contenido global de un texto está representado por el término macroestructura, en tanto el contenido local del discurso, aquel que da cuenta de las oraciones desde su estructura y de sus relaciones de cohesión y coherencia, está representado por la palabra microestructura. Siendo así, la macroestructura está directamente relacionada con los procesos de cohesión y coherencia textuales. De allí que sea posible inferir que un texto es coherente globalmente siempre que le sea posible la asignación de una macroestructura, la cual-manejada en términos de sentido global de aquel- tiene necesariamente que derivarse de los sentidos de las oraciones que lo constituyen.

Para Van Dijk (1998), la macroestructura textual se corresponde con la forma lógica del texto o estructura abstracta subyacente, que devienen en la estructura profunda textual. También para él la coherencia textual no se da solamente entre las oraciones constituyentes del texto que conforman la microestructura, sino que propugna que esta se da también en un nivel macroestructural. La macroestructura

textual se refiere al contenido semántico global del texto, al sentido de este como un todo: el tema. Por ello la macroestructura también puede verse como la representación de significado global de un texto visto como un todo. Como dicen Calsamiglia y Tusón (1999, p. 224): “Es la proposición subyacente que representa el tema o tópico de un texto y constituye la síntesis de su contenido. Un modo de identificarla es considerarla como una reconstrucción realizada por la persona que interpreta el texto”.

Pues bien, el hecho de identificar el sentido unitario del texto en su tema, el significado local y global de un texto supone la puesta en práctica de determinados procesos mentales que no son más que estrategias de comprensión macroestructurales. Esto se reconoce así y de forma efectiva en la práctica lectora que hace uso- dentro del nivel textual macroestructural- de las llamadas macroestrategias (Van Dijk y Kintsch, 1983), las que hacen posible la buena interpretación del discurso a través de tácticas cognitivas que posibilitan las selecciones realizadas. Por lo tanto, un lector tendrá éxito en la comprensión lectora (especialmente en la inferencial) a nivel macroestructural, cuando sea capaz de llegar a identificar la temática del texto y de sus pasajes principales, pasando por el tema que a veces se muestra (aunque incompleto) en el título de aquel; todo esto haciendo uso de las macroestrategias de comprensión.

Existen dos tipos de macroestrategias: las contextuales y las textuales. Las primeras están basadas en el conocimiento de los distintos tipos de textos y del mundo, etc; mientras que las segundas están referidas a las operaciones del lector que le permiten descubrir aspectos del texto mismo, como el tema al interior de este, los cambios posibles de tema, el significado de las palabras, frases y oraciones y la organización esquemática de los textos (Cubo de Severino *et al.* 1999). Las macroestrategias requieren de ciertas reglas que simplifiquen información semántica contenida en el texto. Estas se denominan “macrorreglas” y se necesitan para unir las unidades de las micro y macro estructura textuales: “Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo

esta consideración implica una reducción de la información, de manera que – en el plano cognitivo- también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica” Van Dijk (1998, p.58).

Las macrorreglas en cuestión postuladas por este autor son: supresión, selección, generalización y construcción, todas muy importantes para la identificación de las ideas principales conducentes al tema, para la realización de inferencias y para elaborar resúmenes. Es a partir del cómo el lector usa y domina estas macrorreglas en este nivel textual que se analiza su capacidad de comprensión inferencial en términos de logro.

Ahora bien, respecto del cómo se dan las inferencias a este nivel, sucede que se originan en el momento justo en que el lector hace la identificación de las relaciones que se dan entre los elementos del texto que resulten relevantes para el sentido de este como unidad completa de significación, las que le otorgan precisamente el carácter de unidad y estructura al texto; o, como afirma Van Dijk (1996, p.43): “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto del discurso”. O también Van Dijk (1996, p.55): “La macroestructura de un texto es /.../ una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto”. Esto quiere decir que la macroestructura de un texto está conformada por la unión de ideas tanto explícitas como implícitas, pero importantes, que posee un texto, y un lector tendrá un buen nivel de comprensión inferencial macroestructural (en el nivel textual macroestructural) en cuanto sea capaz de inferir las oraciones temáticas del texto, a partir del uso más adecuado –el cual se logra con entrenamiento específico- de las macroestrategias con sus macrorreglas.

c) Inferencia superestructural

Los procesos inferenciales dados en este nivel parten de la estructura textual misma, de las formas diversas en las que los contenidos de un texto pueden ordenarse, y con esto se está haciendo alusión al concepto de superestructura textual,

la cual se enmarca en el nivel textual superestructural, que es el nivel textual que le da forma a un texto, que lo ordena mediante categorías susceptibles de ser combinables: “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” Van Dijk (1983, p. 144).

Lo anterior relacionado con los procesos inferenciales implica a un lector que sepa reconocer cuándo está frente a una narración, argumentación o descripción, etc., así como también debería poder intuir cómo debe continuar un texto si se le pide así, o “...por lo menos que se percate de que ciertas formas de continuarlo no parecerían adecuadas de acuerdo con la organización precedente” (Sánchez, 1995, p. 41). Este sistema de reconocimiento constituye lo que Van Dijk (1978) denominó un “saber implícito de los hablantes de una lengua”.

También para este nivel textual existen estrategias de procesamiento que de seguro ayudarán al lector a llegar a la comprensión cabal de lo leído en términos “superestructurales”, que es precisamente la delimitación que se ha realizado para este estudio, en cada nivel textual. Estas estrategias son conocidas como esquemas cognitivos globales que integran reglas y categorías superestructurales, y permiten al lector reconocer los diferentes esquemas y estructuras textuales tomando en cuenta también los formatos de situaciones comunicativas concretas y sus funciones. De allí que las superestructuras no solo se reconocen por su forma o construcción particular, sino también por su funcionalidad comunicativa y social (Van Dijk, 1983)

La forma en la que el lector aborda todas las categorías del nivel superestructural es a través del reconocimiento estratégico de éstas con la finalidad de obtener la información necesaria para la comprensión lectora. Esta comunicación debe estar relacionada con el contexto y situación comunicativa, el objetivo del texto, la intención del autor y el tipo de texto en cuestión. Para llegar a esta información se requiere de la realización de sendos procesos inferenciales, los cuales seguramente

suponen el éxito en la comprensión de las estructuras superficiales y semánticas del texto.

El nivel superestructural sí hace posibles las inferencias en la medida en que sus elementos se relacionan y conforman conjuntos que pueden incluirse en los esquemas mentales del lector, quien a su vez va a ser capaz de identificar mediante estrategias inferenciales qué “tipo” (superestructura) de texto tiene en frente (Sánchez, 1995), y cómo enfrentarse a él, qué esperar de él, qué postura adoptar para su comprensión cabal; y de esa forma notar una notable mejora en su comprensión lectora y en el recuerdo de lo leído a partir de los conocimientos que, sobre las diversas superestructuras, este posea. De allí que cuando lo logre se estará frente a un lector con buena comprensión inferencial superestructural.

2.2.2.2 Desarrollo de las capacidades inferenciales en la educación superior

Las capacidades para realizar inferencias deberían trabajarse y perfeccionarse desde los años más tempranos, pues de ser así, otra sería la cara que muestren los estudiantes de educación superior en lo que a comprensión inferencial se refiere. En los colegios, desafortunadamente, no se enfrenta al estudiante a las otras estructuras textuales que existen y que son las que, precisamente, van a ayudarlo en el proceso de construcción de su aprendizaje futuro, como son los textos expositivos y argumentativos.

Cierto es que el contexto universitario demanda de ellos la comprensión de otro tipo de textos, a los cuales ni siquiera están acostumbrados, y que por tanto no son los típicos narrativos de los años de colegiales; pues, la educación superior persigue un fin práctico, orientado hacia el manejo de textos disciplinares que formen al alumno o por lo menos contribuyan con su formación profesional en alguna área determinada, y para ello, ya se espera que el alumno sea capaz de manejar las estrategias básicas necesarias de lectura que le permitan superar con éxito esta tarea: “Las dificultades de los estudiantes y, posteriormente de los profesionales, para

abordar los textos universitarios, se deben también a la brecha existente entre la escuela y la universidad” (Cisneros, Olave, Rojas, 2012, p. 10).

Sin embargo, no sucede así, pues los alumnos aun en un nivel superior no manejan estrategias de lectura necesarias para su éxito en esta, y los estudios realizados a este respecto tanto en Latinoamérica en general como en el Perú, confirman lo dicho: Martínez (1997), después de largos años como docente universitaria en Colombia, señala que las principales dificultades que evidencian los sujetos en tareas de comprensión lectora son las siguientes: *pérdida de los referentes*, lo que indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica (esto estaría relacionado con la comprensión inferencial a nivel microestructural ya vista); *dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto*, lo que evidencia una lectura basada únicamente en los esquemas del lector (relacionadas con la comprensión inferencial superestructural vista); *dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto* y la manera como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada (relacionadas con la comprensión inferencial macroestructural abordada); *dificultades para comprender los contextos situacionales*, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.); y *dificultades para tomar distancia* y autorregular el proceso de comprensión. Como se ve, existe una gran deficiencia a nivel comprensivo textual en todos sus niveles, y lo preocupante, es que esto sucede con estudiantes universitarios según la experiencia de la citada docente.

Desafortunadamente también, el sistema educativo que nos ha caracterizado parece haberse basado en la educación bancaria de Freire, la cual concibe a la educación como un proceso de depósito de contenidos en el alumno, el cual a su vez es visto como un agente pasivo receptor que llega al aula vacío de conocimiento para que el maestro lo dote de él, en lugar de fomentar en él la participación libre y el

diálogo en el aprendizaje. Esta concepción no favorece mucho la postura crítica del estudiante frente a la lectura, principalmente. De allí que no hayan grandes diferencias entre estudiantes de secundaria y universitarios en cuanto a la comprensión de textos.

Lo anterior no quiere decir que solo las estrategias lectoras deben ser prioridad, pues no es así en realidad, si lo que se pretende es la confluencia armoniosa de contenidos más estrategias, así, de lo que se trata es de no solamente enseñar técnicas de lectura mecánica, sino de reorientar la labor pedagógica a través de la cual se abordan los textos de las materias. Por esto, la figura del “docente mediador” cobra especial fuerza, en tanto sirva como nexo que guíe a los alumnos a descubrir relaciones entre la información que ya conocen y aquella nueva que el texto les entrega, un docente que permita la reflexión en torno al texto y se enfoque hacia los procesos metacognitivos: “Entender el proceso por el cual el estudiante arriba a una determinada interpretación y guiarlo para que reflexione sobre los motivos que lo llevaron a ella, debería ser una tarea prioritaria si lo que pretendemos es educar a nuestros alumnos en lectura” (Dubois, 2006, p. 157).

Carlino (2003, p.13) plantea una propuesta sobre las medidas que los maestros universitarios podrían tomar para hacer menor la brecha entre la escuela y la universidad, y que llega a afectar incluso a los estudiantes que sí dominan los procesos lectores, y es: “Enseñar los modos específicos con los que se abordan los textos escritos en las distintas disciplinas y darle lugar en las clases, a la *lectura compartida*, es decir, ayudar a *entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido*” (la cursiva es mía). Esto resalta la importancia que tiene el papel del docente como modelo y acompañante en el aula, en el proceso de lectura. Dar una muestra de cómo se llega a la comprensión última de un texto, haciendo explícitos los razonamientos que suelen sobreentenderse (en un lector experto) es una buena forma de entrenar al estudiante en el camino hacia la comprensión real de un texto.

Pese a lo dicho, el gran problema reside en el cómo lograrlo, cómo hacer que los docentes universitarios de las distintas materias estén en la capacidad de hacerlo, pues, también a decir de Carlino (2004, p.13): “Los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y escribir en ellos (...) pero también es cierto que los especialistas en lectura y escritura tampoco están preparados para enseñar a leer y escribir en las distintas materias, ya que desconocen los desafíos conceptuales inherentes a ellas. Es preciso desarrollar un saber colectivo”. Esta aseveración parece graficar la realidad educativa que nos rodea. No somos ajenos a ella, en todo caso, y esto sí debe llamar a la reflexión que mueva a la acción, al compromiso y a la conjunción de esfuerzos porque la lectura no sea solo campo de acción del maestro de Lengua y Literatura (quien pareciera no estar él mismo preparado para tal reto), sino que sea parte de los objetivos generales de todas las materias, así tal vez, cuando el joven emigre de la educación secundaria, podrá estar en la capacidad real de ser exitoso en la universidad. El reto es grande, y está.

2.2.2.3 Factores que inciden en la comprensión inferencial

La comprensión inferencial como un tipo de comprensión en el que el lector llega a comprender un mensaje no dicho de forma literal o abierta, sino que más bien se sobreentiende a partir de lo leído, posee como tal algunos factores que inciden en ella y que se deben tomar en cuenta para determinar cuándo su buen desarrollo puede estar afectado o qué se debe tener en cuenta para favorecer su incremento en la lectura de nuestros estudiantes. Se ha elegido el siguiente factor incidente en la comprensión inferencial:

a) Saberes previos del lector y/o esquemas

Constituyen sin duda el factor decisivo a tener en cuenta. Los saberes previos impactan decisivamente en la comprensión lectora en general, pero su impacto es aún mayor cuando se dirige a la comprensión inferencial de textos por los

estudiantes. Así, se cumple que a mayor riqueza de saberes previos del lector, mayor capacidad para elaborar inferencias y, por tanto, mayor capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto (Bruner, 1990), esto se debe a que en el proceso mismo de generación de inferencias participan activamente los procesos imaginativos del lector, quien al ser capaz de imaginar y recordar sus propias vivencias, desarrolla una increíble capacidad para relacionar información anterior a la del texto con la que éste le presenta; y su comprensión mejora como consecuencia.

Sin embargo, como ya se mencionó, la realización de las inferencias necesarias para comprender un texto no está garantizada por estos saberes previos, pues el proceso de generación de inferencias es tan rápido y automático, que partiendo de las relaciones enunciativas puede favorecer la comprensión del texto, pero también la puede desviar para resaltar las propias expectativas que son muchas veces, carentes de base textual (Cisneros, 2012).

Los esquemas, en tanto, son el sistema que regula nuestros saberes e intuiciones sobre algo y que nos ayudan a procesar e interpretar información diversa. Son las representaciones de la realidad que construyen las personas de forma progresiva, y que son susceptibles de ser ampliables cada vez. Una definición interesante es la formulada por Puente (1995, p. 78): “El esquema es un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados”. Así, procesos cognitivos como el aprendizaje y la comprensión lectora estarían implicados en la noción de esquema.

Los esquemas resultan vitales para la comprensión lectora, pues orientan su proceso comprensivo en sí mismo de los diferentes tipos de textos y niveles de abstracción presentes en ellos: “...son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información /.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción” (Martínez, 1997, p. 15)

Los esquemas favorecen la elaboración de inferencias en el lector ya que permiten la asimilación y aprendizaje textual. También favorecen la creación de inferencias mediante la creación de hipótesis referentes a información no recordada. Por ello los esquemas, o saberes previos del lector inciden al parecer mucho más sobre la información implícita del texto y no así sobre la explícita. Esto se nota cuando el lector actúa con suficiencia en la elaboración de inferencias partiendo de la relación que hace entre sus conocimientos previos (que conforman su esquema) y la información implícita del texto, ya que gracias a ello es capaz de comprender los contenidos textuales que lee. Nótese cómo se origina en ese preciso momento un intercambio de informaciones nuevas y previas, las que enriquecen los esquemas ya establecidos del lector.

Cuando los esquemas del lector se aproximan a los esquemas del texto que lee, la comprensión es fluida y exitosa. El esquema es también conocido como conocimiento previo (acerca del cual ya se habló). Dicho conocimiento debe incluir mínimamente como parte del esquema mental del lector: el conocimiento del lenguaje, el cual incluye vocabulario y aspectos textuales; el conocimiento del tema de la lectura, que envuelve sus ideas principales y conceptos; y un entendimiento mínimo acerca del cómo leer, esto es, el saber cómo identificar el tema, las ideas centrales, cómo hacer inferencias o elaborar resúmenes.

2.3 Definición de términos básicos

- **Comprensión inferencial:** es el tipo de comprensión inherente al ser humano, que exige una operación del pensamiento en la cual la capacidad mental está firmemente asociada con los procesos de memoria y comprensión. Se forma desde muy temprana edad, y permite además elaborar construcciones mentales en forma de conclusiones acerca de las situaciones diversas que nos rodean o que leemos. En materia lectora puede denominarse comprensión inferencial a aquel tipo de comprensión que exige aprehender y hacer explícito lo implícito. Es decir, llegar al mensaje último que las palabras del texto encierran en su conjunto, y que a su vez

será más significativo en la medida en que los contenidos de lo leído se relacionen con el mundo de las experiencias del lector. León (2003) afirma que al conformar un requisito de comprensión mayor o menor en cualquier situación comunicativa esta sería una facultad cognitiva universal: “...*hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso*” (León, 2003, p. 31).

- **Educación superior:** La educación superior es aquella que empieza una vez terminada la educación secundaria o media, que tiene como objetivo formar al alumno en alguna profesión que le permita desarrollarse en la sociedad, y que culmina con una titulación o certificación que lo acredita para tal fin. Acceder a la enseñanza superior significa que se culminó satisfactoriamente la educación media, y que se cuenta con la edad promedio de 17 a 20 años. Además, los centros que imparten educación superior deben estar acreditados por la autoridad competente en el país donde se encuentran. La educación superior implica enormes desafíos en cuanto a financiación, igualdad de condiciones y acceso a ella por parte de los estudiantes, es menester trabajar en ella dada su importancia para el desarrollo económico de una sociedad,

- **Microestructura:** La microestructura es la estructura superficial y elemental del texto. Refiere la estructura *local* de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones que lo componen y las relaciones de conexión y de coherencia que se dan entre ellas.

- **Macroestructura:** El término macroestructura refiere el contenido *global* de un texto. Así, nociones como *tema* o *asunto* de un discurso, que se dan a partir de la identificación de las ideas principales del texto, de su apreciación y cabal entendimiento representan a las llamadas macroestructuras semánticas. Tiene como funciones proporcionar coherencia global, jerarquizar y diferenciar información de

forma que se llegue al tema central; y reducir información extensa a un número manejable de ideas. Un lector fracasa como tal en la medida en que no pueda construir la macroestructura de lo leído.

- **Superestructura:** Se llaman superestructuras a una serie de estructuras globales particulares que caracterizan el *tipo* de un texto. Una superestructura se refiere a la forma especial que un contenido textual adopta. es un tipo de *forma* del texto que refleja el *contenido del texto*. Por lo mismo, se puede comunicar el mismo suceso en diferentes “formas textuales”, según el contexto comunicativo.

- **Textos expositivos:** Son los textos de corte académico por excelencia. Aquellos que forman parte de la especialización de la persona durante su educación superior, por poseer un carácter científico. Los textos expositivos exponen temas diversos, más no temas imaginarios o creativos como sucede con los textos narrativos. Por lo mismo, suelen ser los más “difíciles” de comprender cabalmente si no se está familiarizado con el tema sobre el cual versan. También son conocidos como los textos que sirven para enseñar y aprender.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

Este es un estudio descriptivo, ya que trata de describir las características de comprensión de una muestra conformada, en este caso, por dos grupos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento: “...Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80).

3.2 Tipo y diseño de investigación

Esta investigación corresponde a un diseño no experimental, transeccional y descriptivo comparativo. Es no experimental porque se observan las características y condiciones que los estudiantes reflejan en su entorno natural, sin manipulación deliberada de variables que persigan un fin: “...se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras

variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos...” (Hernández, 2010, p. 149). Es transeccional en tanto trata de describir las características de comprensión que poseen dos grupos elegidos en un momento dado, y no a lo largo del tiempo. Es comparativa porque se trata de evaluar el nivel de comprensión inferencial en una muestra conformada por dos grupos, cuyos resultados a partir de una misma variable van a ser comparados a fin de establecer conclusiones claras y precisas: “En ciertas ocasiones, el investigador pretende realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetos, comunidades o indicadores (esto es, en más de un grupo). Por ejemplo, un investigador que deseara describir el nivel de empleo en tres ciudades (Valencia, Caracas y Trujillo, en Venezuela)” (Hernández, 2010, p. 153).

3.3 Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de Educación de la especialidad de Lengua española y Literatura del décimo ciclo de dos instituciones superiores de Lima: el Instituto Pedagógico Nacional (en adelante: Institución A), con 25 estudiantes, y la Universidad Nacional de Educación (en adelante: Institución B), con 28 estudiantes. De dicha población, se contó con una muestra de 15 estudiantes, pertenecientes al Instituto Pedagógico, y 22 estudiantes de la Universidad Estatal. Esto se debe a que no estuvieron todos presentes al momento de aplicar el instrumento.

Finalmente, para efectos de precisión y homogeneidad estadística, se prescindió de siete sujetos de la muestra de la Universidad Nacional de Educación, a quienes se eligió con base en sus respuestas (muchas de ellas nulas por estar en blanco), quedando como resultado una muestra conformada por 15 estudiantes de cada institución.

3.4 Instrumento

El instrumento es un cuestionario de comprensión lectora de autoría de Marisol Velásquez Rivera, Carolina Cornejo Valderrama y Ángel Roco Videla, investigadores del instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes en el año 2006 validaron dicho instrumento como parte de una investigación denominada: “Evaluación de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del Área Humanista y Carreras del Área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores”.

3.4.1 Descripción y estructura del instrumento

Esta prueba estructurada de comprensión lectora está conformada por cuatro textos expositivos, para dos de ellos se solicitan respuestas de opción múltiple, y para los otros dos, respuestas abiertas. En ellos se pretende medir el nivel de comprensión inferencial que poseen los estudiantes, nivel de comprensión que se encuentra organizado a su vez en niveles textuales de relaciones microestructurales, macroestructurales y superestructurales. Esta prueba fue validada para su aplicación en Chile bajo juicio de expertos. Hay que señalar que esta investigación acogió la prueba de lectura completa, la cual nos fue enviada íntegra por una de sus autoras, y es la que contiene los cuatro textos expositivos que, en la investigación para la que fue diseñado el instrumento, no fueron aplicados todos por haberse tomado solo parte de la prueba de lectura para dicha investigación. En cuanto a la calidad métrica del instrumento, el análisis de confiabilidad medido con el alfa de Crombach por sus autores dio como resultado .565.

Se presenta a continuación el esquema de preguntas por cada texto expositivo.

Esquema de Preguntas

Texto 1: Basura en un purgatorio paradójico (*prueba de alternativas*)

Pregunta	Dimensión	Nivel de Abstracción	Función
1. El título del texto hace referencia a la siguiente situación:	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del autor al utilizar este recurso en el texto Transpárrafo
2. La metáfora de los cadáveres busca reflejar:	Global	Abstracción alta	Interpretar un recurso metafórico a la luz del texto Transpárrafo
3. La acumulación de basura tecnológica preocupa porque:	Global	Abstracción media	Causa - consecuencia Transpárrafo
4. La intención del autor al presentar este texto es:	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del autor del texto Transpárrafo
5. La(s) medida(s) que se ha(n) tomado en algunos países para combatir la proliferación de basura tecnológica es (son):	Global	Abstracción alta	Inferir especificación Transpárrafo
6. La relación entre el Primer y Tercer Mundo frente a la basura tecnológica se podría definir como una relación de:	Global	Abstracción alta	Inferir relaciones generalizadas Transpárrafo
7. La situación de Chile es preocupante porque es un país del Tercer Mundo que:	Local	Abstracción media	Causa – consecuencia Intrapárrafo
8. La despreocupación por el tema de la basura tecnológica se ha basado en que:	Global	Abstracción alta	Causa – consecuencia Transpárrafo

Texto 2: El triunfo de Barbie (*prueba de alternativas*)

Pregunta	Dimensión	Nivel de Abstracción	Función
1. El credo de las apariencias se caracteriza por los siguientes elementos:	Local	Abstracción media	Inferir especificación Interpárrafo
2. El siguiente contraste refleja mejor la evolución en el uso de la cirugía estética:	Local	Abstracción baja	Comparación Intrapárrafo
3. Según el texto, la palabra artificio, que aparece en el párrafo seis, significa:	Local	Abstracción baja	Construir una inferencia léxica Intrapárrafo
4. La intención del autor al nombrar a Pamela Anderson y a Barbie es:	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del recurso utilizado por el autor del texto Transpárrafo
5. La ficción de la vejez diferida se funda en:	Local	Abstracción alta	Causa – consecuencia Interpárrafo
6. Los prototipos de belleza derivan a partir de la siguiente cadena:	Global	Abstracción alta	Inferir cadenas causales Transpárrafo
7. En la era de la imagen el cuerpo nos sirve para:	Global	Abstracción alta	Inferir especificación Transpárrafo
8. El mercado ayuda a delinear los parámetros de belleza actuales promoviendo:	Local	Abstracción media	Causa – consecuencia Intrapárrafo

Texto 3: El papel de “usar y tirar” (*prueba preguntas abiertas*)

Pregunta	Dimensión	Nivel de Abstracción	Función
1. ¿Cuál es el principal problema que trae consigo la deforestación de los bosques?	Local	Abstracción media	Inferir especificación Interpárrafo
2. ¿Por qué el bosque virgen puede sustentar de mejor manera a una población de animales?	Global	Abstracción alta	Inferir cadenas causales Transpárrafo
3. ¿Por qué razones el modelo usar y tirar ha ido ganando terreno?	Local	Abstracción alta	Causa – consecuencia Interpárrafo
4. ¿Cuál crees tú que es la intención del autor al escribir este artículo? Justifica tu respuesta.	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del autor del texto Transpárrafo
5. ¿Por qué los envases de loza y vidrio no representan una alternativa viable para las empresas?	Local	Abstracción media	Causa - consecuencia Intrapárrafo
6. ¿Qué quiere decir el autor con la frase: “...y dejar de caminar como sonámbulo con los restos de pulmones amputados en tus manos”, que aparece en el último párrafo?	Global	Abstracción alta	Interpretar un recurso metafórico a la luz del texto Transpárrafo
7. ¿Por qué no es una alternativa viable cambiar el plástico por el papel?	Global	Abstracción media	Causa - consecuencia Transpárrafo
8. ¿Cuál es la intención del autor al introducir la frase “usar y reciclar”?	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del autor al utilizar este recurso en el texto Transpárrafo

Texto 4: Metrosexuales: consumo y nueva masculinidad (*prueba preguntas abiertas*)

Pregunta	Dimensión	Nivel de Abstracción	Función
1.- ¿Cómo se concibe la vieja masculinidad?	Local	Abstracción media	Causa – efecto Intrapárrafo
2.- ¿Qué elementos han ayudado principalmente en la creación del estereotipo denominado metrosexual?	Global	Abstracción alta	Inferir especificación Transpárrafo
3.- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre un yuppie y un metrosexual?	Local	Abstracción baja	Comparación Intrapárrafo
4.- ¿Qué relación tiene el estereotipo de metrosexual con la guerra entre los sexos?	Global	Abstracción alta	Inferir relaciones generalizadas Transpárrafo
5.- ¿Por qué la creación del estereotipo del metrosexual favorece el consumismo?	Global	Abstracción alta	Causa – consecuencia Transpárrafo
6.- ¿Por qué motivos el metrosexual quiere diferenciarse del hombre común?	Local	Abstracción media	Causa – consecuencia Intrapárrafo
7.- ¿Cuál es la intención del autor al incluir parte de la letra de un tango?	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del recurso utilizado por el autor del texto Transpárrafo
8.- Según el texto ¿qué significado se le da a la palabra <i>cuño</i> que aparece en el párrafo dos?	Local	Abstracción baja	Construir una inferencia léxica Intrapárrafo

Fuente: Proporcionada por Marisol Velásquez, coautora, en marzo de 2014

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso- Proyecto DI 184.722/2006

3.5 Variables de estudio

Variable de estudio: Nivel de comprensión inferencial de textos expositivos.

VARIABLES	DIMENSIONES	NIVELES DE ABSTRACCIÓN	ÍTEMES
COMPRESIÓN INFERENCIAL	Microestructural	- Alta - Media - Baja	Preguntas
	Macroestructural	- Alta - Media - Baja	Preguntas
	Superestructural	- Alta - Media - Baja	Preguntas

3.6 Procedimiento de recolección de datos

La recolección de los datos de este estudio empezó con la solicitud de autorización respectiva a dos profesoras directivas de ambas instituciones. Luego de establecido el contacto y obtenido el permiso, se fijaron las fechas disponibles en cada centro. Se facilitaron los horarios y los ambientes en cada caso, atendiendo por supuesto, al pedido de trabajar con la muestra elegida (estudiantes exclusivamente del décimo ciclo). Este fue el criterio de selección, junto con la especialidad de la que debían formar parte: Lengua española y Literatura.

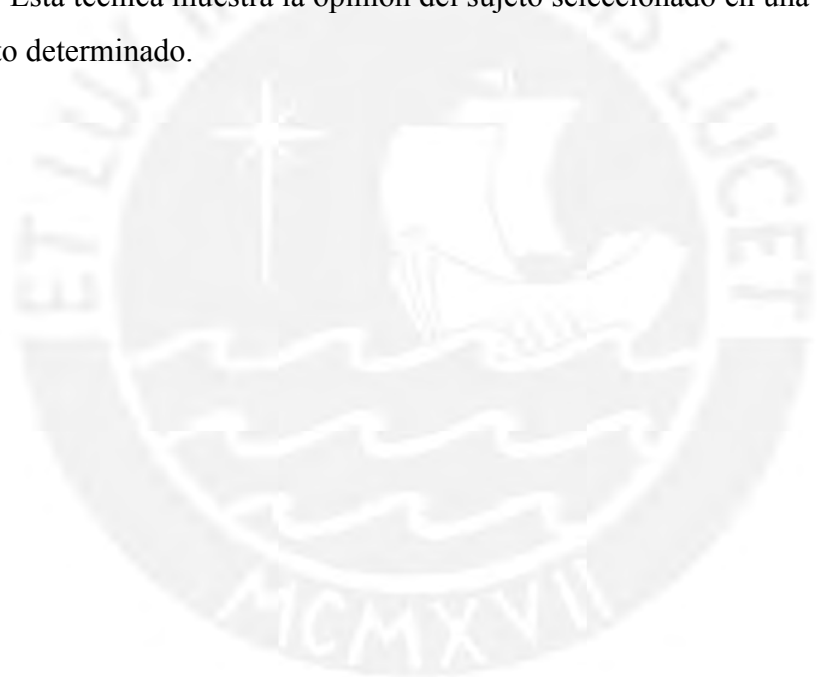
Se asistió en las fechas pactadas para cada institución, y se aplicó la prueba de lectura, misma que tuvo una duración de una hora con cuarenta minutos para cada grupo de la muestra. El instrumento se aplicó en una sola visita a los centros.

Después de la aplicación del instrumento se procedió a revisar cada prueba, siguiendo las pautas de revisión que aquel contiene, las cuales otorgan (para el caso de los textos con respuestas abiertas) cinco puntos como máximo puntaje por pregunta, tres y un punto, de acuerdo a los criterios de respuesta que la prueba también contiene.

Sin embargo, para la puntuación de los textos con opción múltiple, se atribuyó cinco puntos a todas las preguntas que presentaron abstracción alta, y tres puntos a las que presentaron abstracción media o baja. El equívoco o la no respuesta se calificaron con un punto, como también sucedió en el caso de las preguntas abiertas.

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La técnica empleada fue la encuesta, en la cual el sujeto encuestado lee previamente el cuestionario y lo responde por escrito, de forma independiente; esto es, sin que los colaboradores de la investigación tengan intervención directa en el proceso. Esta técnica muestra la opinión del sujeto seleccionado en una muestra sobre un asunto determinado.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de datos

Los datos fueron analizados y reducidos a tablas y gráficos de barras para mejorar su presentación, análisis e interpretación. Estos se presentan en función de los objetivos del estudio.

Se ha partido del análisis del número de aciertos en respuestas con los máximos puntajes para cada dimensión textual y grado de abstracción en cada uno de los cuatro textos que conforman el instrumento de este estudio; para esto, se han tomado solo los máximos puntajes que fueron obtenidos en cada nivel de abstracción y dimensión textual. Cabe resaltar que el conteo de esta premisa no fue excluyente, pues se ha considerado cada pregunta de las ocho que conformaron cada texto como un ítem independiente susceptible de ser analizado, aun cuando al interior de las ocho preguntas hubiera dos o tres preguntas pertenecientes al mismo nivel textual y grado de abstracción.

Luego, se ha analizado de forma más detallada y esta vez sí excluyente, el número de estudiantes que respondió de forma correcta por lo menos una pregunta de un determinado nivel (el cual podría repetirse en las demás preguntas) dentro de las ocho preguntas que conformaron cada texto y en cada nivel de abstracción y

dimensión textual. Por ello se explica la disparidad obtenida- que se refleja en los resultados de las tablas- entre los resultados de la frecuencia de aciertos y los del número de alumnos que respondieron correctamente en cada dimensión textual y nivel de abstracción solamente.

Finalmente, y para dar mayor precisión y riqueza a los resultados hasta aquí presentados, se han traducido en puntajes las actuaciones de los estudiantes en las 32 preguntas de los 4 textos a las que fueron sometidos, tomando en cuenta tanto sus aciertos como sus no aciertos- esto en el caso de los textos 1 y 2, en donde las respuestas son cerradas, esto es, admiten o el acierto o el error, al cual sin embargo se le otorga el valor numérico de un punto (tanto como a la no respuesta) - ya que estos han sido codificados en el instrumento con un valor, el cual debe ser contabilizado si lo que se pretende es comparar puntajes por niveles de abstracción en cada dimensión textual de forma integral para cada uno de los cuatro textos.

En el caso de los textos 3 y 4, sin embargo, las respuestas exigidas para la obtención del máximo puntaje están regidas por ciertos criterios de corrección que no invalidan la respuesta del estudiante automáticamente calificándola como un no acierto (como sucede en el caso de las preguntas cerradas), sino que aquí hay una escala de puntos establecidos previamente. Así, el puntaje máximo por acierto es de 5 puntos, pero también existe un puntaje de 3 puntos al cual muchos estudiantes han llegado, que no califica como error pero sí nos dice que no se llegó al máximo nivel requerido en la pregunta sin que por esto se haya incurrido en un desacierto, el cual sí se califica con un punto tanto como la no respuesta. Esto guarda relación con los resultados por frecuencia de aciertos máximos, pues como ya se dijo, al tomar todas las respuestas dadas por el estudiante para el conteo, no se excluyen las respuestas acertadas que se inserten en un mismo nivel de abstracción y dimensión textual, por ejemplo, sino que se considera el total de aciertos más los no aciertos obtenidos y se traduce en un total de puntos obtenidos para cada dimensión y nivel ya referidos. De esta forma, se logró contabilizar los puntajes totales alcanzados (aciertos más no aciertos) no solo mostrando una vista de las preguntas bien respondidas o del número

de alumnos que en ellas estuvieron implicados en porcentajes, sino en números, los cuales son definitivamente más precisos, pues consideran la totalidad de puntos que el instrumento como tal aborda. A continuación las tablas y gráficos respectivos:

Tabla 1

Niveles de logro por texto según dimensiones y niveles de abstracción por frecuencias de respuestas correctas

NIVELES		Institución A				Institución B			
		TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
SUPER ESTRUCTURAL	ALTO	33%	7%	37%	33%	50%	7%	30%	0%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
GLOBAL	ALTO	28%	27%	23%	31%	42%	20%	23%	18%
	MEDIO	47%	-	27%	-	27%	-	7%	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
LOCAL	ALTO	-	27%	60%	-	-	20%	7%	-
	MEDIO	33%	27%	27%	43%	13%	13%	27%	13%
	BAJO	-	37%	-	37%	-	33%	-	17%

Como se puede apreciar en la tabla 1, la mayor frecuencia de aciertos en general la obtiene la institución A con un 60 % en el nivel de abstracción alta de la dimensión local en el texto 3 frente a un 7% de acierto en el mismo nivel y texto por parte de los estudiantes de la institución B.

Tabla 2

Niveles de logro por texto según dimensiones y grados de abstracción por estudiantes

NIVELES		Institución A				Institución B			
		TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
SUPER ESTRUCTURAL	ALTO	60%	7%	67%	33%	73%	7%	53%	0%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
GLOBAL	ALTO	73%	27%	27%	60%	87%	20%	33%	47%
	MEDIO	47%	-	27%	-	27%	-	7%	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
LOCAL	ALTO	-	27%	60%	-	-	20%	7%	-
	MEDIO	33%	33%	47%	60%	13%	27%	47%	27%
	BAJO	-	60%	-	53%	-	53%	-	33%

En la tabla 2 se aprecia que el mayor porcentaje de logros por número de alumnos de manera general se ubica en el texto 1, en el nivel de abstracción alta de la dimensión global, y lo obtiene la institución B, con un 87 %, frente a un 73 % obtenido por la institución A.

Para los textos con preguntas cerradas y respuestas de opción múltiple se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto al número de respuestas acertadas con puntajes máximos según sus dimensiones, grados de abstracción y textos; así como en cuanto al número de estudiantes que obtuvieron máximos puntajes según las mismas premisas.

Tabla 3

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural- Texto 1

Texto 1		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
SUPER ESTRUCTURAL (2 ITEMS)	ALTO	10	33%	9	60%	15	50%	11	73%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Como se aprecia en la tabla 3, para el nivel alto de la dimensión superestructural del texto 1 (el cual se repitió en 2 items), la mayor frecuencia de aciertos la obtuvo la institución B con 15 aciertos (50 %) frente a la institución A, que tuvo 10 aciertos (33%). En cuanto al número de estudiantes equivalente, la institución B obtiene un porcentaje mayor con el 73%, representado por 11 estudiantes, frente a la institución B que obtuvo un 60% representado por 9 estudiantes.

Tabla 4

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global - Texto 1

Texto 1		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
GLOBAL (5 ITEMS)	ALTO	17	28%	11	73%	25	42%	13	87%
	MEDIO	7	47%	7	47%	4	27%	4	27%
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 4 se aprecia que la mayor frecuencia de aciertos como de estudiantes fue obtenida para el nivel alto de la dimensión global del texto 1 (la cual se repartió en los niveles alto y medio en 5 ítems) por la institución B con 25 aciertos (42 %) frente a la institución A, que tuvo 17 aciertos (28%). En cuanto al número de estudiantes equivalente, la institución B obtuvo un porcentaje mayor con el 87%, representado por 13 estudiantes, frente a la institución A que obtuvo un 73% representado por 11 estudiantes.

Tabla 5

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local- Texto 1

Texto 1		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
LOCAL (1 ÍTEM)	ALTO	-	-	-	-	-	-	-	-
	MEDIO	5	33%	5	33%	2	13%	2	13%
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 5 se aprecia que la mayor frecuencia de aciertos como de estudiantes fue obtenida para el nivel medio de la dimensión local del texto 1 (el cual solo estuvo representado por una pregunta), por la institución A con 5 aciertos (33 %) frente a la institución B, que tuvo 2 aciertos (13%). En cuanto al número de estudiantes equivalente, la institución A obtuvo un porcentaje mayor con el 33%, representado por 5 estudiantes, frente a la institución B que obtuvo un 13% representado por 2 estudiantes. Se observa cómo no hay variación entre frecuencias de respuestas y alumnos cuando las variables se concentran en un solo ítem.

Tabla 6

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural- Texto 2

Texto 2		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
SUPERESTRUCTURAL (1 ÍTEM)	ALTO	1	7%	1	7%	1	7%	1	7%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 6 se aprecia que ambas instituciones obtuvieron la misma frecuencia de aciertos y de estudiantes para el nivel alto de la dimensión superestructural del texto 2. La frecuencia de aciertos fue de 1 respuesta (7 %) con un estudiante (7 %) en ambos casos.

Tabla 7

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global- Texto 2

Texto 2		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
GLOBAL (2 ITEMS)	ALTO	4	27%	4	27%	3	20%	3	20%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 7 se observa que la mayor frecuencia de respuestas y de estudiantes la obtuvo la institución A en el nivel alto de la dimensión global del texto 2 (el cual se repitió en 2 items) con una frecuencia de 4 respuestas (27 %) y 4 estudiantes (27 %) frente a la institución B, con 3 respuestas correctas (20 %) y 3 estudiantes (20 %).

Tabla 8

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local- Texto 2

Texto 2		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
LOCAL (5 ITEMS)	ALTO	4	27%	4	27%	3	20%	3	20%
	MEDIO	8	27%	5	33%	4	13%	4	27%
	BAJO	11	37%	9	60%	10	33%	8	53%

En la tabla 8 se observa que tanto la mayor frecuencia de repuestas correctas como el mayor número de estudiantes lo obtuvo la institución A para el nivel de abstracción bajo de la dimensión local del texto 2 (dimensión que se distribuyó en los tres niveles de abstracción en 5 preguntas del texto) con una frecuencia de 11 aciertos (37 %) y 9

estudiantes (60 %) frente a la institución B, que obtuvo una frecuencia de 10 respuestas (33 %) y 8 estudiantes (53%).

Para los textos 3 y 4 con preguntas abiertas, como en el caso de los dos primeros, se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto a la frecuencia de respuestas acertadas con puntajes máximos según sus dimensiones, grados de abstracción y textos; así como en cuanto al número de estudiantes que obtuvieron máximos puntajes según las mismas premisas.

Tabla 9

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural- Texto 3

Texto 3		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
SUPERESTRUCTURAL (2 ITEMS)	ALTO	11	37%	10	67%	9	30%	8	53%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Como se aprecia en la tabla 9, la mayor frecuencia de respuestas correctas y la de número de estudiantes la obtiene para el nivel alto de la dimensión superestructural del texto 3 (en 2 items) la institución A, con una frecuencia de 11 respuestas (37 %) y 10 estudiantes (67 %) frente a la institución B, que obtuvo una frecuencia de 9 respuestas (30 %) con un número de 8 estudiantes (53 %).

Tabla 10

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global- Texto 3

Texto 3		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
GLOBAL (3 ITEMS)	ALTO	7	23%	4	27%	7	23%	5	33%
	MEDIO	4	27%	4	27%	1	7%	1	7%
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Se aprecia en la tabla 10 que la mayor frecuencia de respuestas correctas y la de número de estudiantes la obtiene, para el nivel alto de la dimensión global del texto 3 (dimensión repartida en dos niveles distintos y en 3 ítems), la institución B, con una frecuencia de 7 respuestas (23 %) y 5 estudiantes (33 %) frente a la institución A, que obtuvo una frecuencia de 7 respuestas (23 %) con un número de 4 estudiantes (27 %).

Tabla 11

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local- Texto 3

Texto 3		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
LOCAL (3 ITEMS)	ALTO	9	60%	9	60%	1	7%	1	7%
	MEDIO	8	27%	7	47%	8	27%	7	47%
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Como se observa en la tabla 11, la mayor frecuencia de respuestas correctas y la de estudiantes la obtiene, para el nivel alto de la dimensión local del texto 3 (la cual está presente en 3 ítems divididos en dos niveles distintos de abstracción), la institución A con una frecuencia de 9 respuestas (60 %) y 9 estudiantes (60 %) frente a la institución B, que obtuvo una frecuencia de 1 respuesta (7 %) con 1 estudiante (7 %).

Tabla 12

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión superestructural- Texto 4

Texto 4		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
SUPERESTRUCTURAL (1 ITEM)	ALTO	5	33%	5	33%	0	0%	0	0%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Se observa en la tabla 12 que tanto la mayor frecuencia de respuestas correctas como la del número de estudiantes, la obtiene la institución A en el nivel alto de la dimensión superestructural del texto 4 (presente en un solo ítem), con una frecuencia

de 5 respuestas (33%) y 5 estudiantes, frente a la Institución B con cero respuestas y estudiantes.

Tabla 13

Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión global- Texto 4

Texto 4		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
GLOBAL (3 ITEMS)	ALTO	14	31%	9	60%	8	18%	7	47%
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Como se aprecia en la tabla 13, el mayor número de aciertos y el mayor número de estudiantes que respondieron las preguntas del nivel alto de la dimensión global en el texto 4 lo obtuvo la institución A con una frecuencia de 14 respuestas acertadas (31 %) y 9 estudiantes implicados (60 %) frente a la institución B, con una frecuencia de 8 respuestas correctas (18 %) en 7 estudiantes implicados (74 %).

Tabla 14

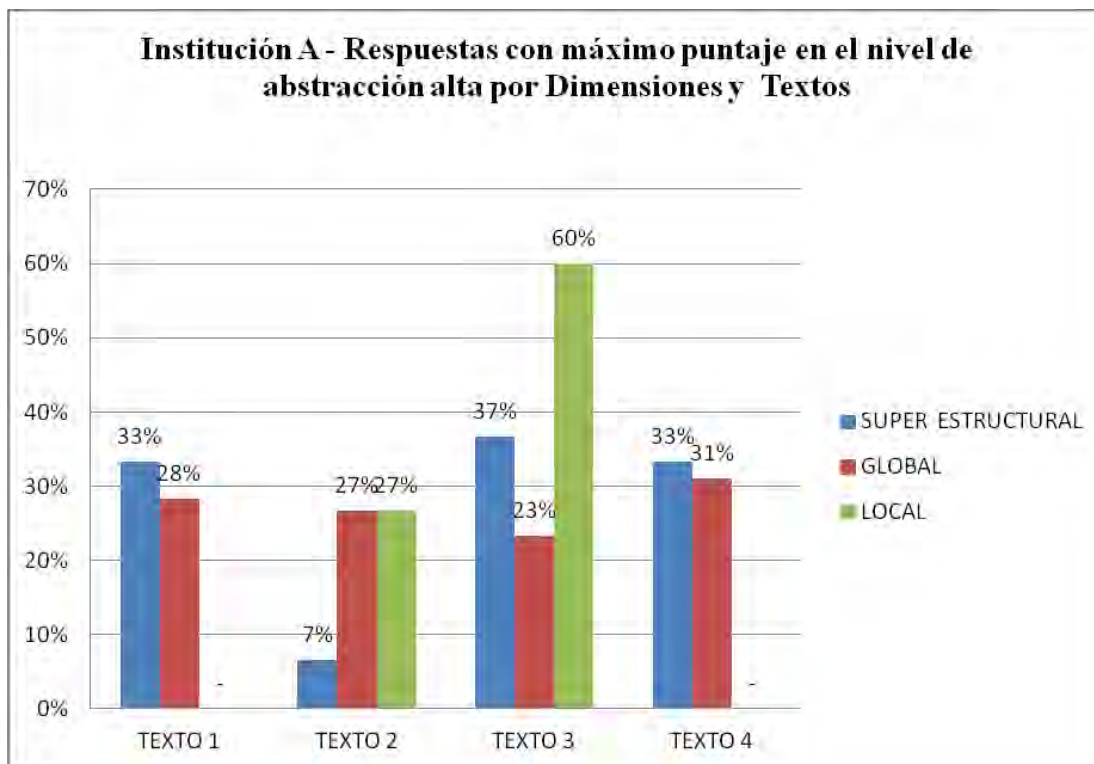
Número de respuestas y número de estudiantes con puntajes máximos según dimensión local- Texto 4

Texto 4		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	F. Rpta	%	F. E	%	F. Rpta	%	F. E	%
LOCAL (4 ITEMS)	ALTO	-	-	-	-	-	-	-	-
	MEDIO	13	43%	9	60%	4	13%	4	27%
	BAJO	11	37%	8	53%	5	17%	5	33%

En la tabla 14 se aprecia que el mayor número de aciertos y el mayor número de estudiantes que respondieron las preguntas del nivel medio de la dimensión local en el texto 4 (presente en dos niveles y 4 preguntas) lo obtuvo la institución A con una frecuencia de 13 respuestas acertadas (43 %) y 9 estudiantes implicados (60 %) frente a la institución B, con una frecuencia de 4 respuestas correctas (13 %) en 4 estudiantes implicados (27 %).

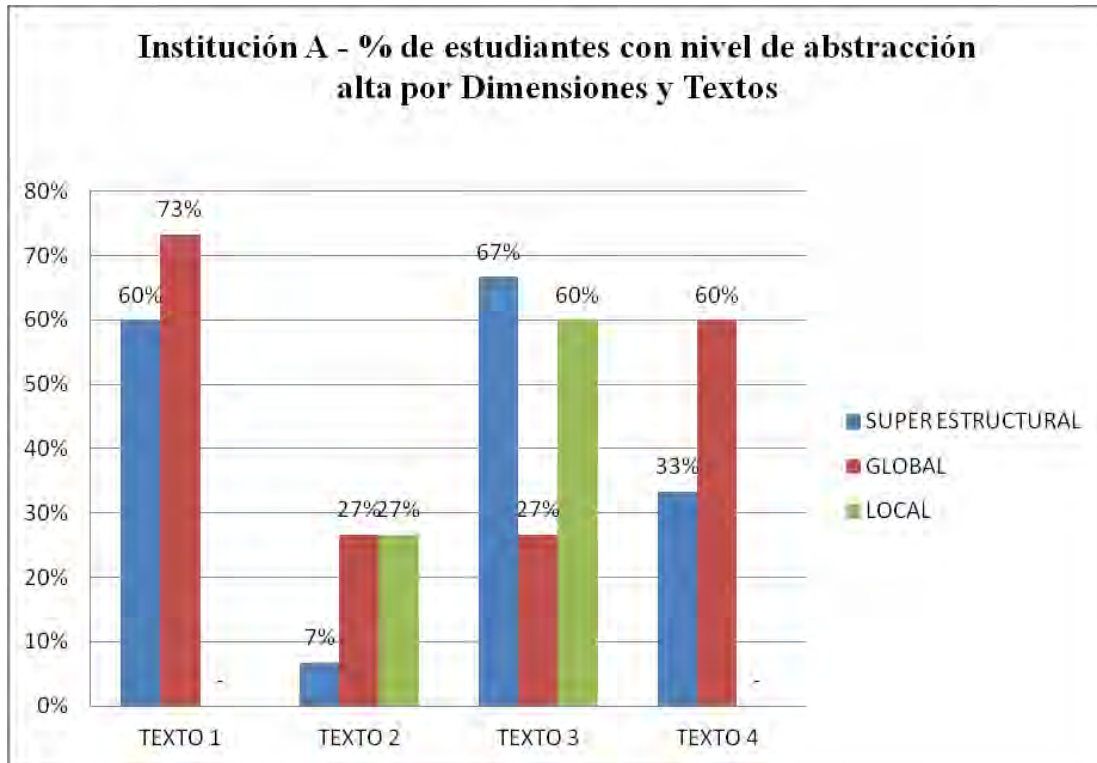
A continuación se muestran los gráficos de barras trabajados:

Figura 1



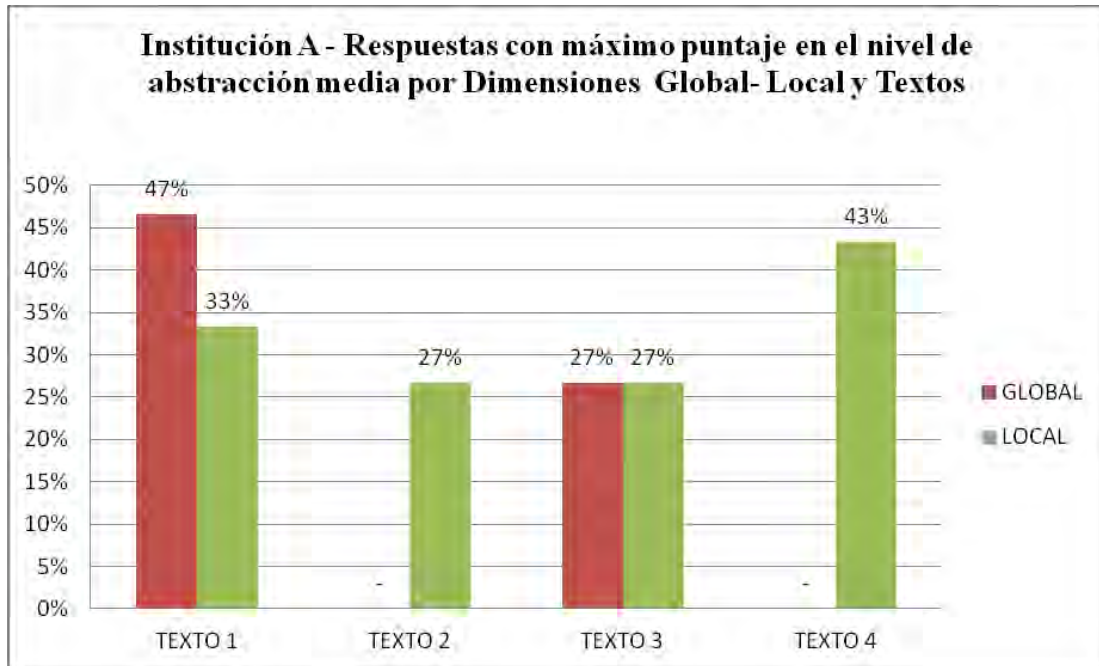
Se observa en la figura 1 que, de acuerdo a la frecuencia de respuestas en el nivel de abstracción alta por dimensiones y por textos, en el texto 1 el 33% de aciertos se encuentra en el nivel superestructural, mientras el 28% se ubica en el nivel global. En el texto 2 se observa que el 7% de respuestas correctamente respondidas se encuentra en el nivel superestructural, el 27% se encuentra en el nivel global y otro 27% se encuentra en el nivel local. El texto 3 muestra que el 37% se ubica en el nivel superestructural, el 23% se ubica en el nivel global y el 60% se encuentra en el nivel local. En el texto 4 se observa que el 33% se ubica en el nivel superestructural, y el 31 % se ubica en el nivel global.

Figura 2



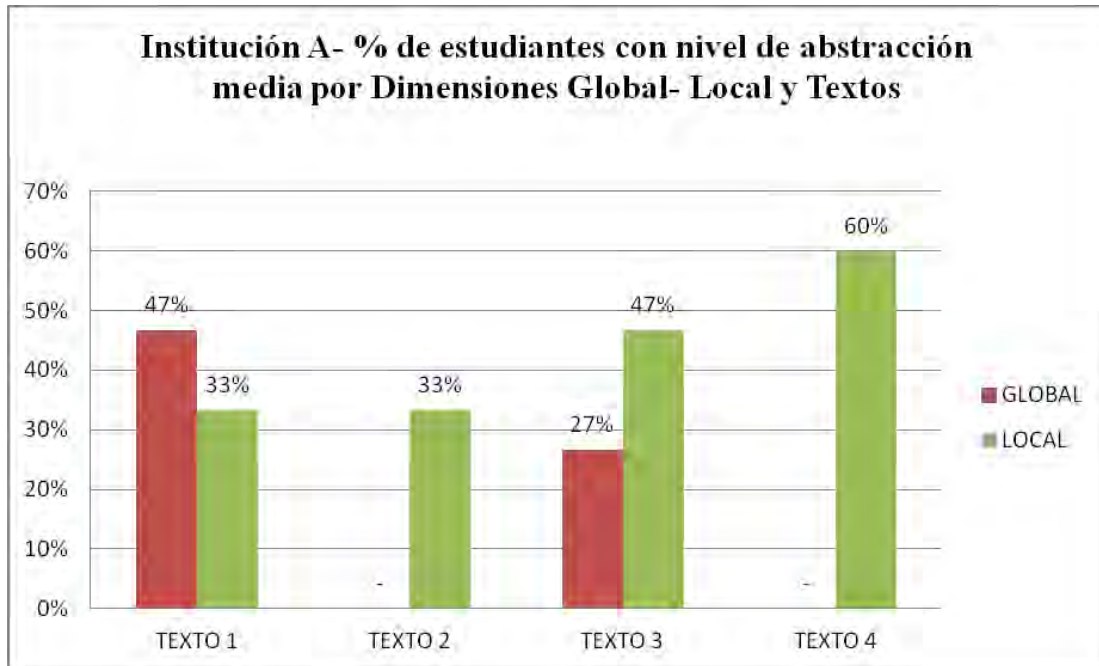
Se observa en la figura 2 que, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en preguntas con un nivel de abstracción alta por dimensiones y textos, en el texto 1 el 60% de ellos se encuentra en el nivel superestructural y el 73% en el nivel global. Para el texto 2, se observa que el 7 % se encuentra en el nivel superestructural, el 27 % en el nivel global y el 27 % en el nivel local. En el texto 3 el 67% de estudiantes se ubica en el nivel superestructural, el 27 % en el nivel global y el 60% en el local. Finalmente, en el texto 4 el 33 % se encuentra en el nivel superestructural en tanto el 60 % se encuentra en el nivel global.

Figura 3



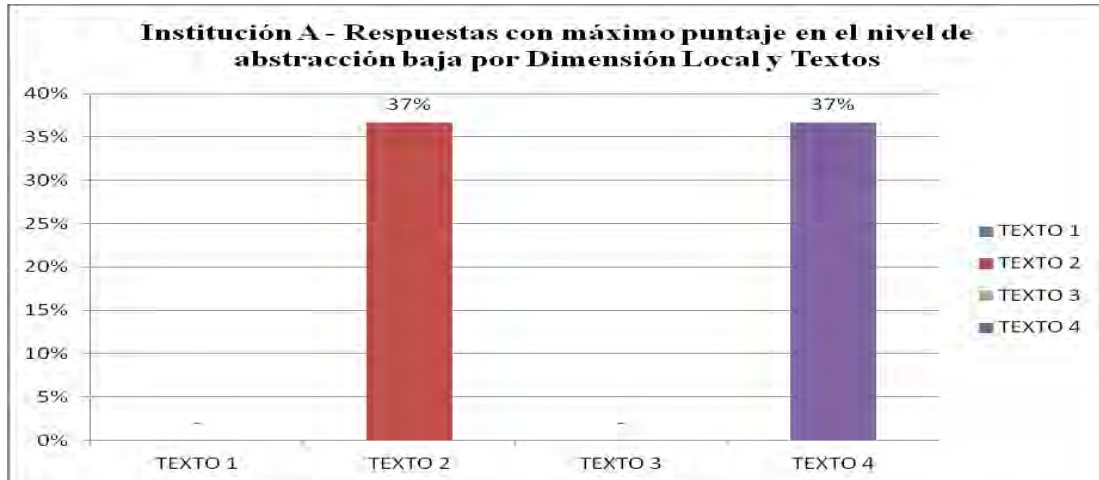
Se observa en la figura 3 que, de acuerdo a la frecuencia de respuestas en el nivel de abstracción media por dimensiones y textos, en el texto 1 el mayor porcentaje de respuestas acertadas (47%) se encuentra en la dimensión global y el 33% en la dimensión local. En el texto 2 se observa que el 27% de respuestas correctamente respondidas se encuentra en el nivel local. En el texto 3, se observa que el 27% de aciertos se encuentra en la dimensión global, seguido del 27% que se encuentra en la dimensión local. Por último, en el texto 4, se observa que el 43 % de respuestas correctas se ubica en la dimensión local.

Figura 4



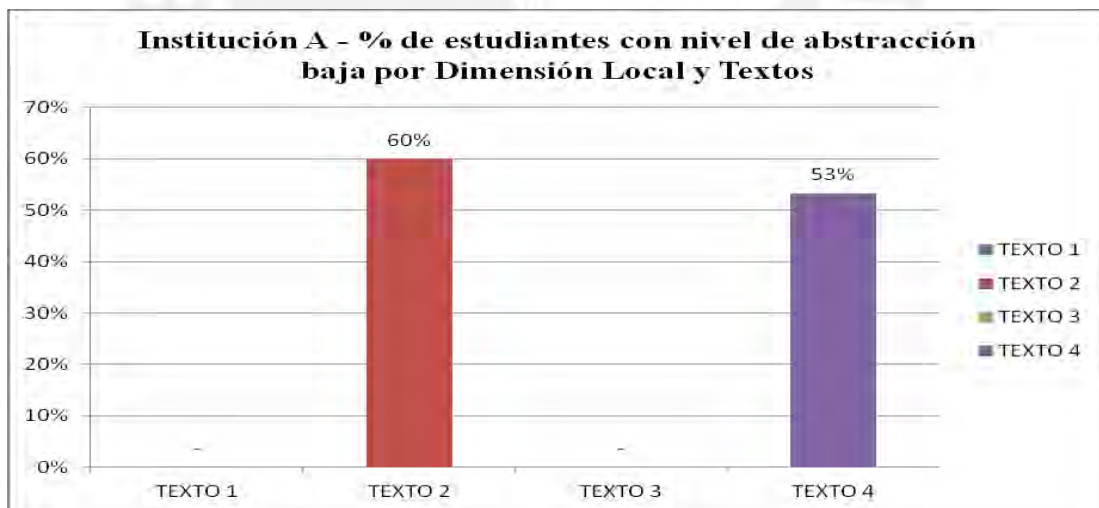
Se observa en la figura 4 que, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en preguntas con un nivel de abstracción media por dimensiones y textos, en el texto 1 el 47% de ellos se encuentra en la dimensión global y el 33% en la dimensión local. Para el texto 2, se observa que el 33 % se encuentra en la dimensión local. En el texto 3 el 27% de estudiantes se ubican en la dimensión global y el 47 % en la dimensión local. Finalmente, en el texto 4 el 60 % se encuentra en una dimensión local.

Figura 5



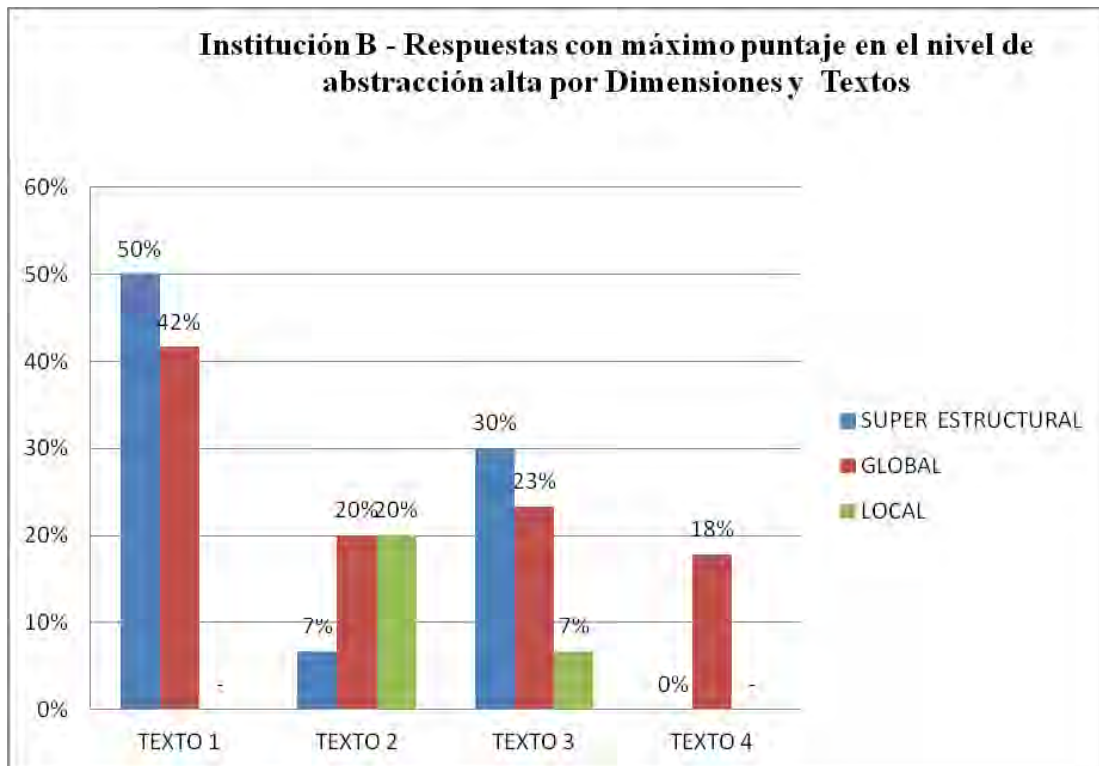
Se observa en la figura 5 que, de acuerdo a la frecuencia de respuestas en el nivel de abstracción baja por dimensiones y textos, en el texto 2 el 37 % de respuestas acertadas se encuentra en la dimensión local. Asimismo, en el texto 4 el 37 % se encuentra en la dimensión o nivel textual local.

Figura 6



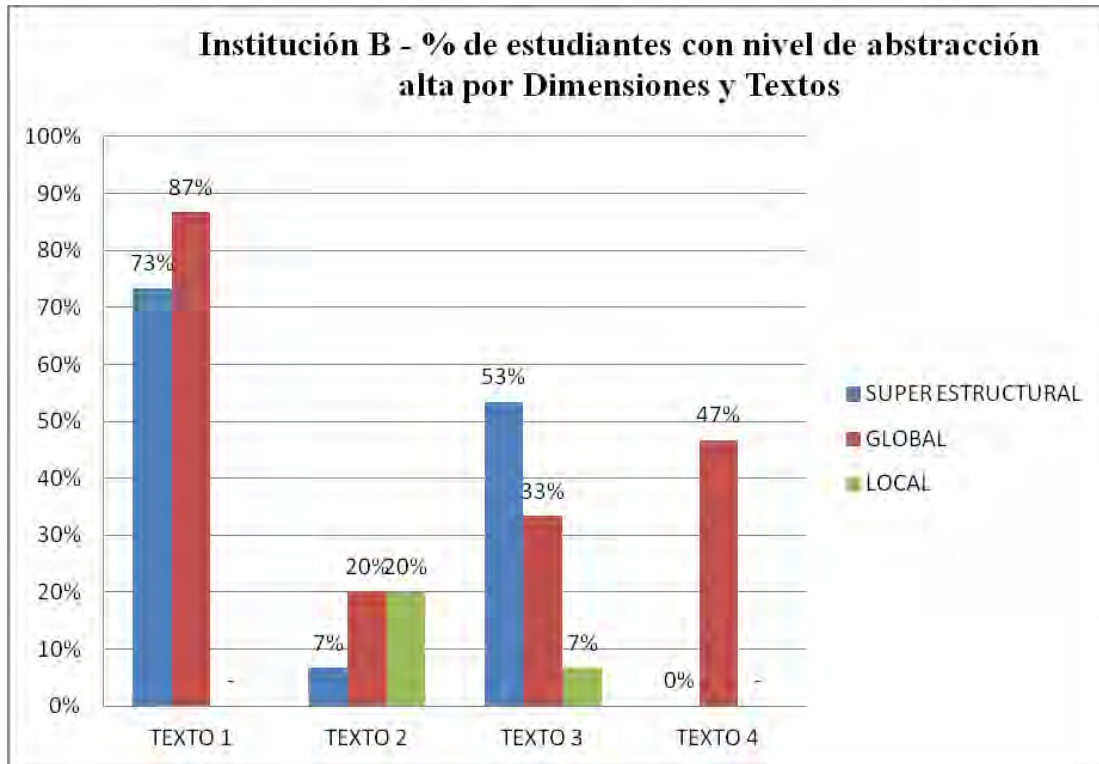
Se observa en la figura 6 que, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en preguntas con un nivel de abstracción baja por dimensiones y textos, en el texto 2 el 60% de ellos se encuentra en la dimensión local, mientras que en el texto 4, el 53% de estudiantes se ubica en la dimensión local.

Figura 7



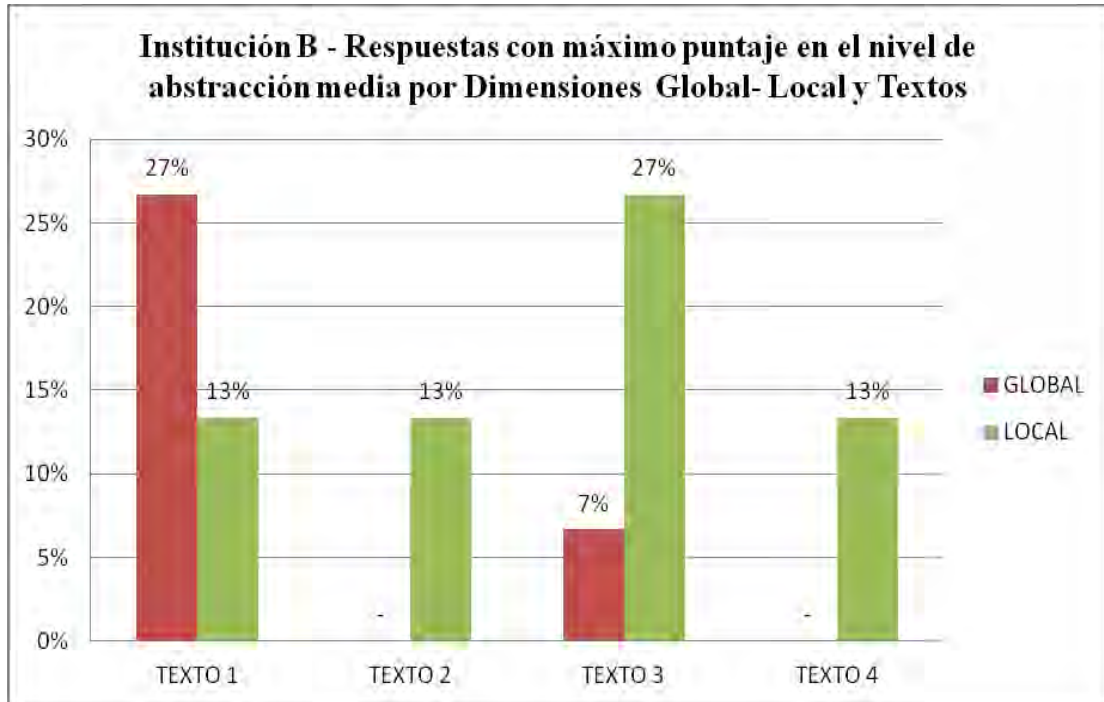
Se observa en la figura 7 que, de acuerdo a la frecuencia de respuestas en el nivel de abstracción alta por dimensiones y textos, en el texto 1 el mayor porcentaje de respuestas acertadas (50%) se encuentra en el nivel superestructural y el 43% en el nivel global. En el texto 2 se observa que el 7% de respuestas correctamente respondidas se encuentra en el nivel superestructural, el 20% se encuentra en un nivel global y el 20% se encuentra en un nivel local. En el texto 3, se observa el 30% de aquellas se encuentra en el nivel superestructural, seguido del 23% que se encuentra en un nivel global y el 7% se encuentra en un nivel local. Por último, en el texto 4, se observa que hay un 0% de respuestas correctas en el nivel superestructural y un 13 % en el nivel global.

Figura 8



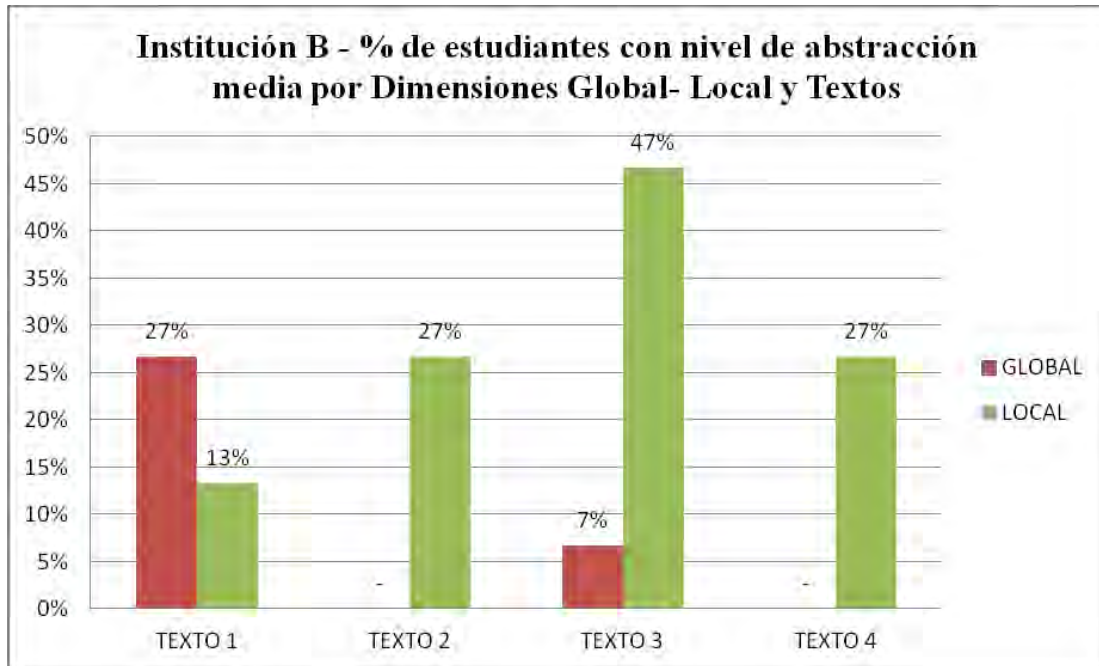
Se observa en la figura 8 que, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en preguntas con un nivel de abstracción alta, en el texto 1 el 73% de ellos se encuentra en el nivel superestructural y el 87% en el nivel global. Para el texto 2, se observa que el 7 % se encuentra en el nivel superestructural, el 20 % en el nivel global y el 20 % en el nivel local. En el texto 3 el 53% de estudiantes se ubican en el nivel superestructural, el 33 % en el nivel global y el 7% en el local. Finalmente, en el texto 4 no existe porcentaje de alumnos para el nivel superestructural en tanto el 47 % se encuentra en un nivel global.

Figura 9



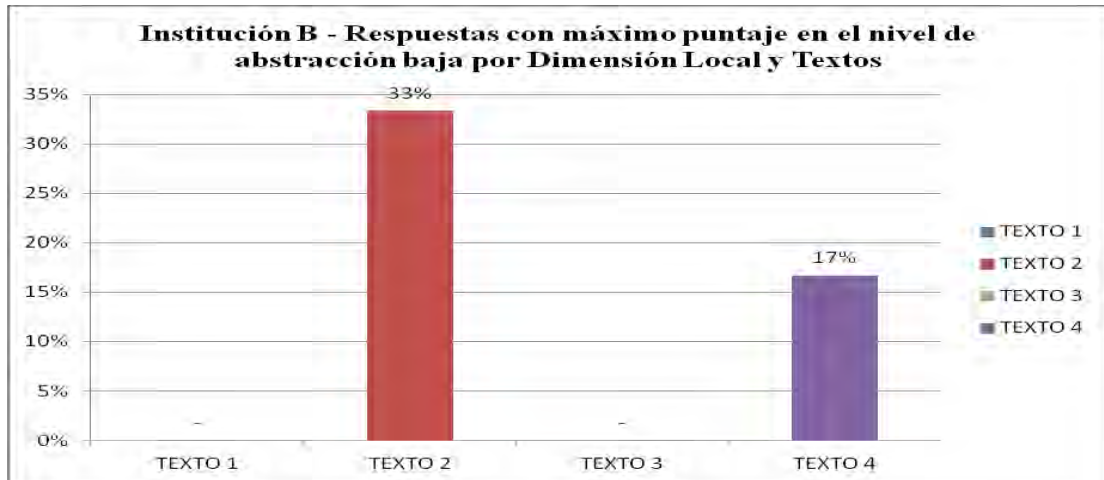
Como se observa en la figura 9, de acuerdo a la frecuencia de respuestas en el nivel de abstracción media por las dimensiones global, local y por textos, en el texto 1 el mayor porcentaje de respuestas acertadas (27%) se encuentra en el nivel global y el 13% en el nivel local. En el texto 2 se observa que el 13% de respuestas correctamente respondidas se encuentra en el nivel local. En el texto 3, se observa el 7% de aquellas se encuentra en el nivel global, seguido del 27% que se encuentra en un nivel local. Por último, en el texto 4, se observa que el 13 % de respuestas se encuentra en el nivel local.

Figura 10



Se observa en la figura 10 que, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en preguntas con un nivel de abstracción media por dimensiones, en el texto 1 el 27% de ellos se encuentra en el nivel global y el 13% en el nivel local. Para el texto 2, se observa que el 27 % se encuentra en un nivel local. En el texto 3 el 7% de estudiantes se ubican en el nivel global y el 47 % en el nivel local. Finalmente, en el texto 4 el 27 % se encuentra en el nivel local.

Figura 11



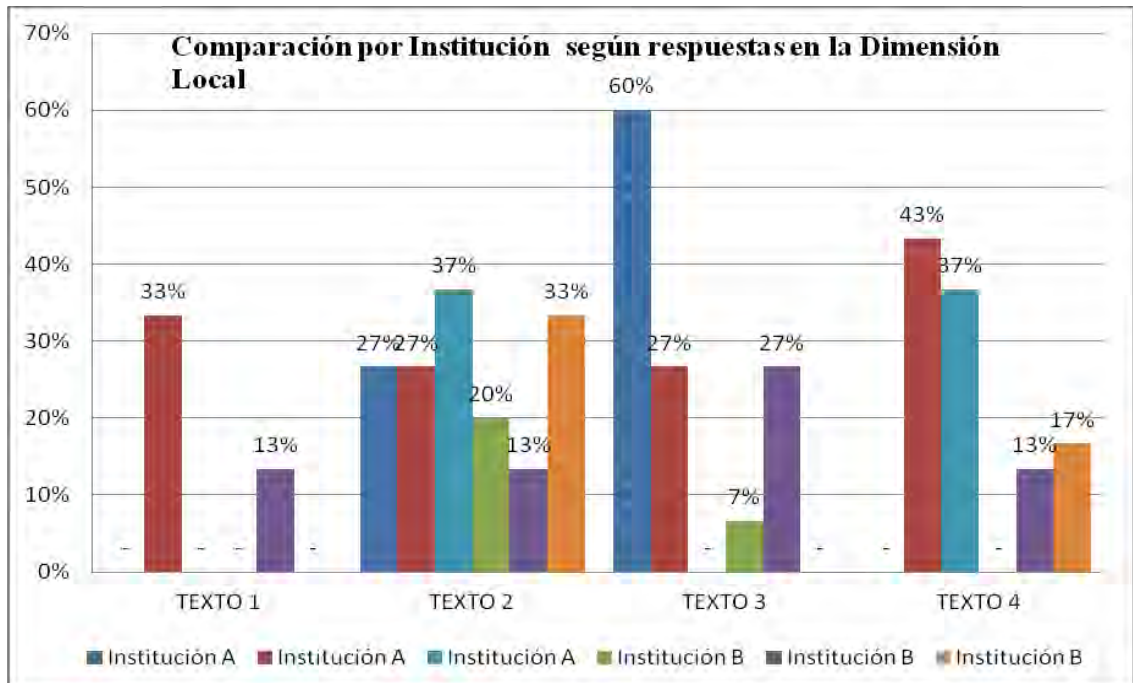
Se observa en la figura 11 que, de acuerdo a la frecuencia de respuestas en el nivel de abstracción baja por dimensiones y textos, en el texto 2 se puede apreciar que el 33% se encuentra en un nivel local, y en el texto 4 hay un 17% que se encuentra en el nivel local. Los textos 1 y 4 no registran datos para una abstracción baja en este nivel.

Figura 12



Se observa en la figura 12 que, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente en preguntas con un nivel de abstracción baja por dimensiones, en el texto 2 el 53% de ellos se encuentra en el nivel local mientras que en el texto 4 el 33 % se encuentra en el nivel local.

Figura 13

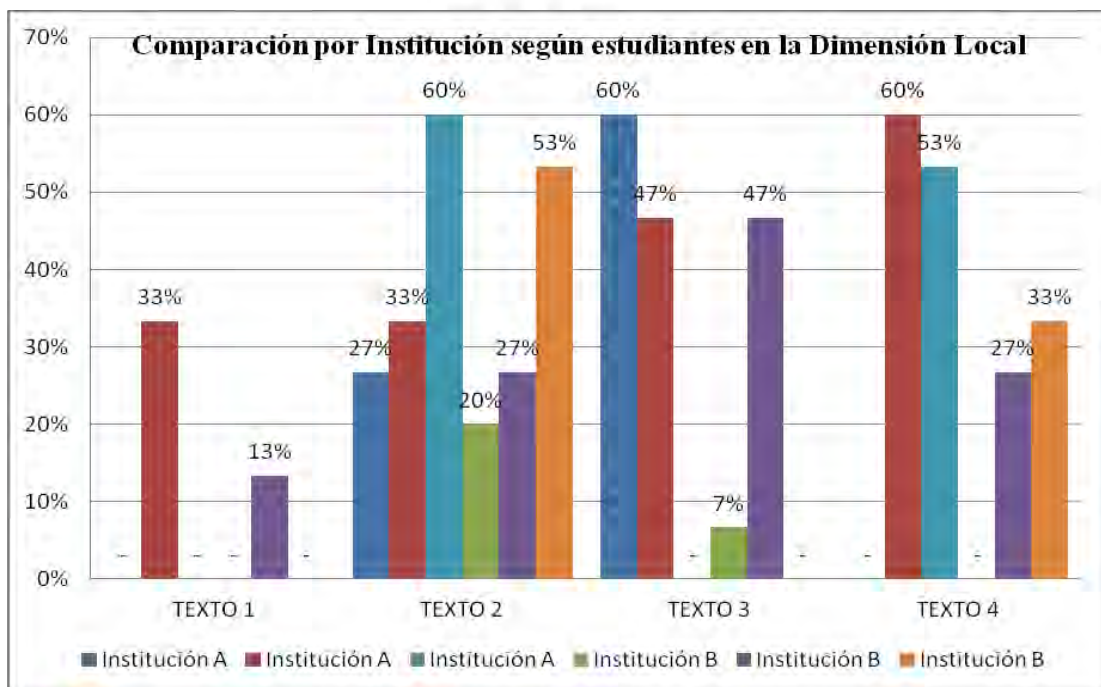


Se observa en la figura 13, de acuerdo a la comparación por frecuencia de respuestas obtenida por Institución para la dimensión local en sus tres niveles, que en el texto 1, el cual se encuentra representado por la institución A, existe un 33% de respuestas acertadas en el nivel de abstracción media vs la institución B con el 40% de ellas en el mismo nivel; seguido del texto 2, el cual muestra para la institución A una frecuencia de respuestas de 27 % para el nivel de abstracción alta vs la institución B con un 20 % de ellas en el mismo nivel. En cuanto al nivel de abstracción media, la institución A tiene una frecuencia de respuestas del 27 % frente a la institución B, que tiene un 13 % en dicha abstracción. En el nivel de abstracción baja la institución A obtiene un porcentaje de respuestas de 37 % vs la institución B, que obtiene un 33 % en dicho nivel.

En el texto 3 la mayor diferencia de porcentajes se observa en las respuestas pertenecientes al nivel de abstracción alta que obtiene la institución A, con un 60 % en comparación con la institución B, que obtiene un 7 % en él. No obstante, los porcentajes obtenidos en el nivel de abstracción media por preguntas para ambas instituciones es el mismo, de 27 %. Finalmente, en el texto 4 se evidencia una gran

diferencia entre el porcentaje por respuestas en el nivel de abstracción medio de la institución A, que obtiene un 43% y el de la institución B, que obtiene un 13 %. Así también en el porcentaje por respuestas para el nivel de abstracción baja, la institución A obtiene una ventaja con el 37 % sobre la institución B, que obtiene el 17 % en el mismo nivel.

Figura 14

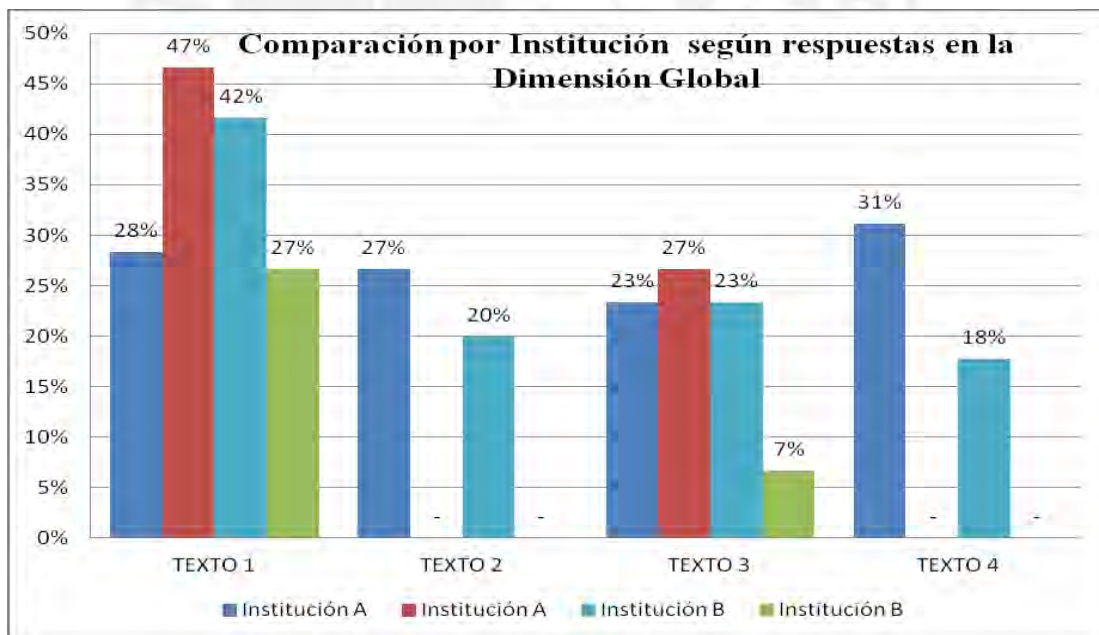


En la figura 14 se observa que, de acuerdo a la comparación por estudiantes y por instituciones para la dimensión local en sus tres niveles de abstracción, en el texto 1 la institución A obtiene el 33% de estudiantes que respondieron correctamente en el nivel de abstracción media de la dimensión local, vs la institución B que obtiene un 13% de estudiantes en el mismo nivel. El texto 2 muestra que la institución A obtiene un 27 % de alumnos para el nivel alto frente a un 20 % de alumnos del mismo nivel obtenido por la institución B. En cuanto al nivel de abstracción media, tanto la institución A como la institución B obtienen un porcentaje de alumnos del 27 %. En

el nivel de abstracción baja la institución A obtiene un 60 % vs el 53 % obtenido por la institución B.

En el texto 3 se observa una gran diferencia entre los porcentajes obtenidos en el nivel de abstracción alto por la institución A, con un 60 % de estudiantes, y la institución B, que obtuvo el 7 % de alumnos en el mismo nivel. En cuanto al nivel de abstracción medio se observa que las dos instituciones obtienen un 47 % de alumnos que respondieron correctamente a dicho nivel. Finalmente, en el texto 4 se observa que para el nivel de abstracción media la institución A obtiene el 60% de estudiantes vs la institución B, que obtiene el 27 % de ellos en el mismo nivel. En cuanto al nivel de abstracción bajo, la institución A obtiene el 53 % de estudiantes en ese nivel frente a la institución B con el 33 % de los mismos en dicho nivel.

Figura 15

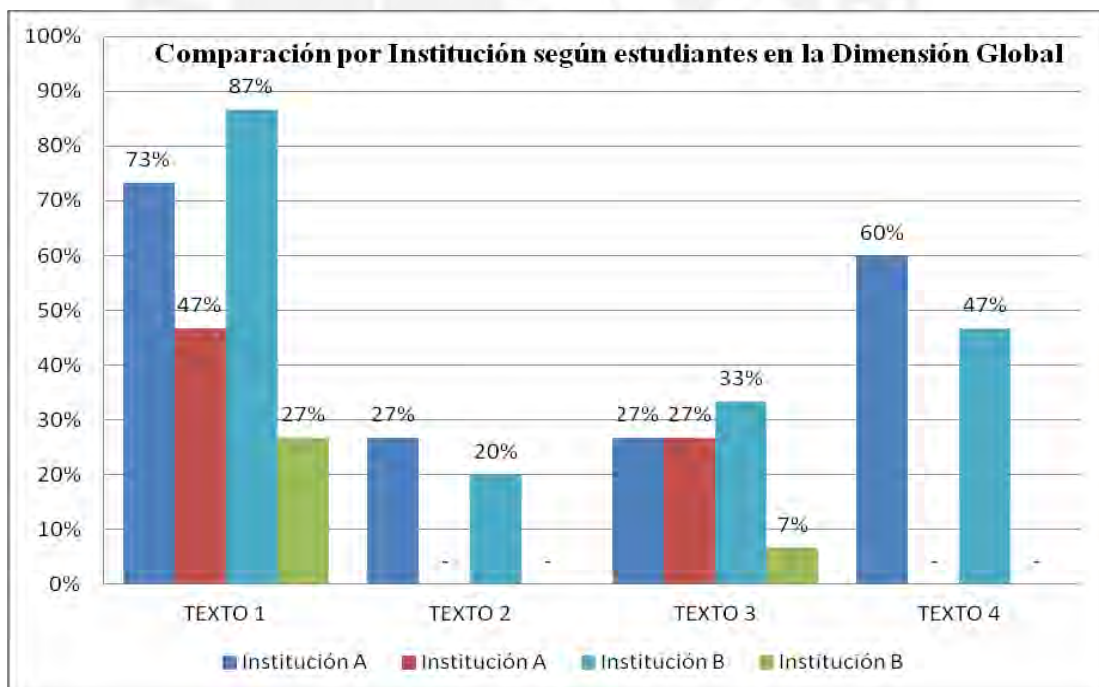


En la figura 15 se observa que, de acuerdo a la comparación por respuestas obtenidas por Institución para la dimensión global en niveles de abstracción, en el texto 1, la institución A obtiene el 28% de respuestas para el nivel de abstracción alto, vs la

institución B, que obtiene el 42% de respuestas correctas en dicho nivel. En cuanto al nivel de abstracción medio la institución A obtiene el 47% de respuestas frente a la institución B, que obtiene el 27% de respuestas en este mismo nivel de abstracción. En el texto 2, la institución A obtiene el 27% de respuestas en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene el 20%.

En el texto 3 se aprecia que la institución A obtiene el 23% de respuestas en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene el mismo porcentaje de 23% en el mismo nivel. En cuanto al nivel de abstracción medio, la institución A obtiene el 27% de respuestas frente a la institución B, que obtiene el 7%. Finalmente, en el texto 4 se observa que la institución A obtiene el 31% de respuestas para el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene el 18% de aciertos en el mismo nivel.

Figura 16

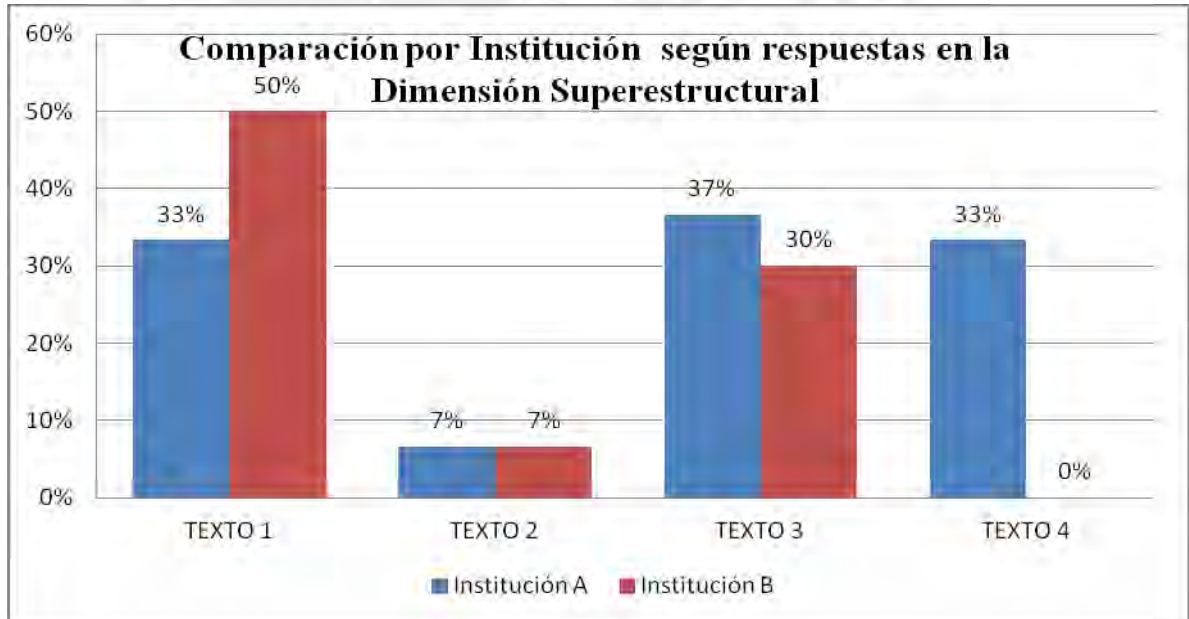


En la figura 16 se observa que, de acuerdo a la comparación por estudiantes y por instituciones para la dimensión global en sus niveles de abstracción, en el texto 1 la

institución A obtiene el 73% de estudiantes que respondieron correctamente en el nivel de abstracción alta de la dimensión global, vs la institución B que obtiene un 87% de estudiantes en el mismo nivel. En cuanto al nivel de abstracción medio, la institución A obtiene el 47% de estudiantes vs la institución B, que obtiene el 27% de ellos en el mismo nivel. El texto 2 muestra que la institución A obtiene un 27 % de alumnos para el nivel alto frente a un 20 % de alumnos del mismo nivel obtenido por la institución B.

El texto 3 muestra que la institución A obtiene el 27% de alumnos en el nivel de abstracción alto vs la institución B que obtiene el 33% de alumnos en él. Asimismo, la institución A obtiene el 27% de alumnos en el nivel de abstracción medio vs la institución B, que obtiene el 7% de ellos en el mismo nivel. Finalmente, en el texto 4 se observa que la institución A obtiene el 60% de alumnos en el nivel de abstracción alto frente a la institución B, que obtiene un 47%.

Figura 17

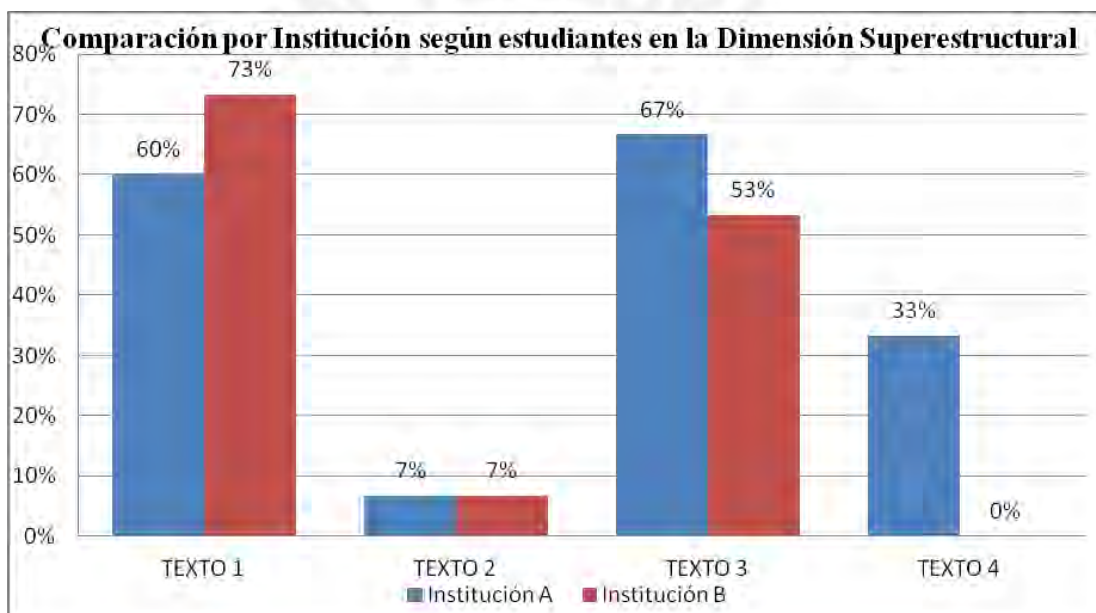


En la figura 17 se observa que, de acuerdo a la comparación por respuestas obtenidas por Institución para la dimensión superestructural en niveles de abstracción, en el texto 1, la institución A obtiene el 33% de respuestas para el nivel de abstracción alto,

vs la institución B, que obtiene el 50% de respuestas correctas en dicho nivel. En el texto 2, la institución A obtiene el mismo porcentaje de respuestas en el nivel de abstracción alto que la institución B, pues ambos obtienen un 7%.

En el texto 3 la institución A obtiene el 37% de respuestas acertadas en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene el 30% de ellas en el mismo nivel. Finalmente, en el texto 4, la institución A muestra una ventaja de 44% en aciertos en el nivel de abstracción alto frente al 0% de aciertos obtenidos por la institución B.

Figura 18



En la figura 18 se observa que, de acuerdo a la comparación por estudiantes y por instituciones para la dimensión superestructural en sus niveles de abstracción, en el texto 1 la institución A obtiene el 60% de estudiantes que respondieron correctamente en el nivel de abstracción alta de la dimensión superestructural, vs la institución B, que obtiene un 73% de estudiantes en el mismo nivel. En el texto 2 se observa que ambas instituciones obtienen la misma cantidad de estudiantes que respondieron a las premisas con un nivel de abstracción alta de la dimensión superestructural, pues tanto la institución A como la B obtienen un 7% en ello.

En el texto 3, la institución A obtiene el 67% de estudiantes en el nivel de abstracción alta vs la institución B, que obtiene el 53% de ellos en el mismo nivel de abstracción. Finalmente, en el texto 4 se observa que la Institución A obtiene el 33% de estudiantes en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene un 0%.

Tabla 15

Resultados en puntajes por instituciones, dimensiones y niveles

NIVELES		Institución A				Institución B			
		TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
SUPER ESTRUCTURAL	ALTO	70	19	100	45	90	19	84	19
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
GLOBAL	ALTO	128	46	96	131	160	42	80	99
	MEDIO	29	-	49	-	23	-	33	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-
LOCAL	ALTO	-	31	57	-	-	27	29	-
	MEDIO	25	46	100	98	19	38	78	72
	BAJO	-	52	-	88	-	50	-	62

Como se puede apreciar en la tabla 15, que registra los puntajes totales obtenidos por ambas instituciones en cada nivel y dimensión, el mayor puntaje obtenido lo registra la institución B, que obtiene 160 puntos en el nivel de abstracción alto de la dimensión global del texto 1.

A continuación se presenta el detalle comparativo de los puntajes obtenidos por cada institución por dimensiones y grados de abstracción:

Tabla 16

Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción

(Texto 1)

Texto 1		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
SUPER ESTRUCTURAL (2 ITEMS)	ALTO	5	10	50	70	5	15	75	90
		1	20	20		1	15	15	
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

Se aprecia en la tabla 16 que, en el nivel de abstracción alto de la dimensión superestructural del texto 1, la institución B obtiene el mayor puntaje con 90 puntos, mientras que la institución A obtiene veinte puntos menos, esto es, 70 puntos.

Tabla 17

Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 1)

Texto 1		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
GLOBAL (5 ITEMS)	ALTO	5	17	85	128	5	25	125	160
		1	43	43		1	35	35	
	MEDIO	3	7	21	29	3	4	12	23
		1	8	8		1	11	11	
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 17 se aprecia que, en el nivel de abstracción alto de la dimensión global del texto 1, la institución B obtiene el puntaje más alto con 160 puntos en comparación a la institución A, que obtiene un puntaje de 128 puntos.

Tabla 18

Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 1)

Texto 1		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
LOCAL (1 ITEMS)	ALTO	-	-	-	-	-	-	-	-
	MEDIO	3	5	15	25	3	2	6	19
		1	10	10		1	13	13	
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 18 se aprecia que, en el nivel de abstracción medio de la dimensión local del texto 1, la institución A obtiene el mayor puntaje con 25 puntos frente a la institución B, que obtiene 19 puntos.

Tabla 19

Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción
(Texto 2)

Texto 2		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
SUPER ESTRUCTURAL (1 ITEMS)	ALTO	5	1	5	19	5	1	5	19
		1	14	14		1	14	14	
	MEDIO		-		-		-		-
	BAJO		-		-		-		-

En la tabla 19 se aprecia que, en el nivel de abstracción alto de la dimensión superestructural del texto 2, ambas instituciones obtienen el mismo puntaje de 19.

Tabla 20

Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 2)

Texto 2		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
GLOBAL (2 ITEMS)	ALTO	5	4	20	46	5	3	15	42
		1	26	26		1	27	27	
	MEDIO		-		-		-		-
	BAJO		-		-		-		-

En la tabla 20 se aprecia que, en el nivel de abstracción alto de la dimensión global del texto 2, la institución A obtiene un puntaje mayor con 46 puntos, mientras que la institución B obtiene 42 puntos.

Tabla 21

Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 2)

Texto 2		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
LOCAL (5 ITEMS)	ALTO	5	4	20	31	5	3	15	27
		1	11	11		1	12	12	
	MEDIO	3	8	24	46	3	4	12	38
		1	22	22		1	26	26	
	BAJO	3	11	33	52	3	10	30	50
		1	19	19		1	20	20	

En la tabla 21 se observan los puntajes para los tres niveles de abstracción de la dimensión local, de los cuales el puntaje más alto se obtiene en el nivel bajo por la institución A, con 52 puntos vs la institución B, que obtiene 50 puntos. Cabe resaltar que en los niveles alto y medio la institución A obtiene puntajes mayores a los de la institución B.

Tabla 22

Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción
(Texto 3)

Texto 3		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
SUPER ESTRUCTURAL (2 ITEMS)	ALTO	5	11	55	100	5	9	45	84
		3	13	39		3	9	27	
		1	6	6		1	12	12	
	MEDIO	-	-	-	-	-	-	-	-
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 22 se aprecia que, en el nivel de abstracción alto de la dimensión superestructural, la institución A obtiene el mayor puntaje con 100 puntos, mientras que la institución B obtiene 84 puntos. También se puede apreciar que la mayor frecuencia de alumnos se da en la institución A con 13 estudiantes para las preguntas con rango de 3 puntos por respuesta, mientras que para la institución B la mayor frecuencia de estudiantes se observa en el rango de respuesta de 1 punto, con 12 estudiantes.

Tabla 23

Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 3)

Texto 3		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
GLOBAL (3 ITEMS)	ALTO	5	7	35	96	5	7	35	80
		3	19	57		3	11	33	
		1	4	4		1	12	12	
	MEDIO	5	4	20	49	5	1	5	33
		3	9	27		3	7	21	
		1	2	2		1	7	7	
	BAJO	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 23 se observan los puntajes obtenidos en los niveles de abstracción alto y medio de la dimensión global del texto 3, de los cuales el nivel alto registra el mayor puntaje, alcanzado por la institución A con 96 puntos, vs la institución B con 80 puntos. Nótese que 7 alumnos de dicho nivel obtuvieron el máximo puntaje (5 puntos) en ambas instituciones, y que la institución A muestra gran ventaja sobre la institución B en la frecuencia de estudiantes que se ubican en el rango de 3 puntos, con 19 estudiantes, frente a 11 de la institución B.

Tabla 24

Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 3)

Texto 3		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
LOCAL (3 ITEMS)	ALTO	5	9	45	57	5	1	5	29
		3	3	9		3	5	15	
		1	3	3		1	9	9	
	MEDIO	5	8	40	100	5	8	40	78
		3	19	57		3	8	24	
		1	3	3		1	14	14	
	BAJO		-		-		-		-

En la tabla 24 se puede apreciar que, de los dos niveles de abstracción mostrados para la dimensión local del texto 3, el mayor puntaje registrado se ubica en el nivel medio por la institución A, que obtuvo 100 puntos en comparación a la institución B, que obtuvo 78 puntos. Asimismo, y en este mismo nivel, se observa que en ambas instituciones 8 estudiantes responden con el máximo puntaje (5 puntos), mientras que para el rango de 3 puntos por respuesta correcta la institución A registra 19 estudiantes en comparación a la institución B, con 8 estudiantes.

Tabla 25

Puntajes por institución en la dimensión superestructural y sus niveles de abstracción
(Texto 4)

Texto 4		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
SUPER ESTRUCTURAL (1 ITEMS)	ALTO	5	5	25	45	5	0	0	19
		3	5	15		3	2	6	
		1	5	5		1	13	13	
	MEDIO		-		-	-		-	
	BAJO		-		-	-		-	

En la tabla 25 se puede apreciar que, para el nivel de abstracción alto de la dimensión superestructural del texto 4, la institución A obtiene el mayor puntaje con 45 puntos vs la institución B con 19 puntos. Resalta el hecho de que mientras en la institución A hay 5 estudiantes que respondieron con el máximo puntaje (5 puntos), en la institución B se muestra 0 estudiantes.

Tabla 26

Puntajes por institución en la dimensión global y sus niveles de abstracción (Texto 4)

Texto 4		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
GLOBAL (3 ITEMS)	ALTO	5	14	70	131	5	8	40	99
		3	15	45		3	11	33	
		1	16	16		1	26	26	
	MEDIO		-		-	-		-	
	BAJO		-		-	-		-	

En la tabla 26 se observa que, para el nivel de abstracción alto de la dimensión global en el texto 4, el mayor puntaje lo obtiene la institución A con 131 puntos, mientras que la institución B obtiene 99 puntos. Asimismo, la institución A muestra mayor frecuencia de alumnos en los rangos 5 y 3 de respuesta, con 14 y 15 estudiantes respectivamente, frente a la institución B, con 8 estudiantes en el rango de 5 puntos y 11 de ellos en el de 3 puntos.

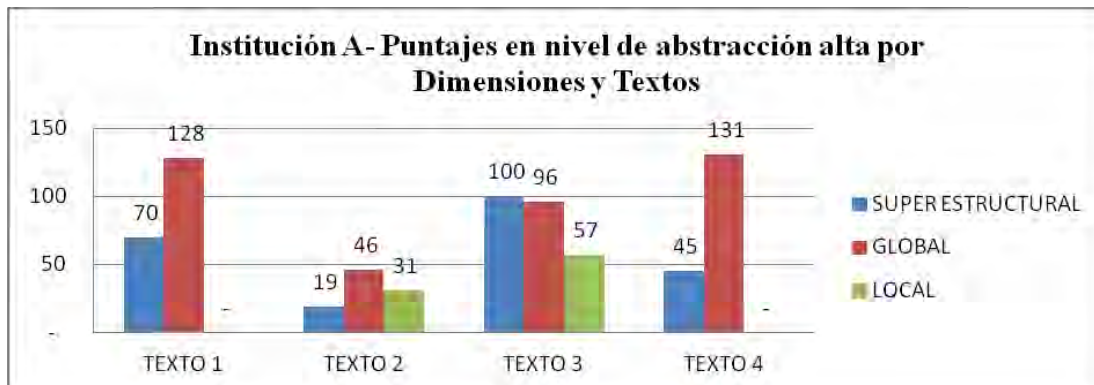
Tabla 27

Puntajes por institución en la dimensión local y sus niveles de abstracción (Texto 4)

Texto 4		Institución A				Institución B			
DIMENSIONES	NIVEL	Calificación	F	Subtotal	Puntos	Calificación	F	Subtotal	Puntos
LOCAL (4 ITEMS)	ALTO	-	-		-		-		-
	MEDIO	5	13	65	98	5	4	20	72
		3	8	24		3	13	39	
		1	9	9		1	13	13	
	BAJO	5	11	55	88	5	5	25	62
		3	7	21		3	6	18	
		1	12	12		1	19	19	

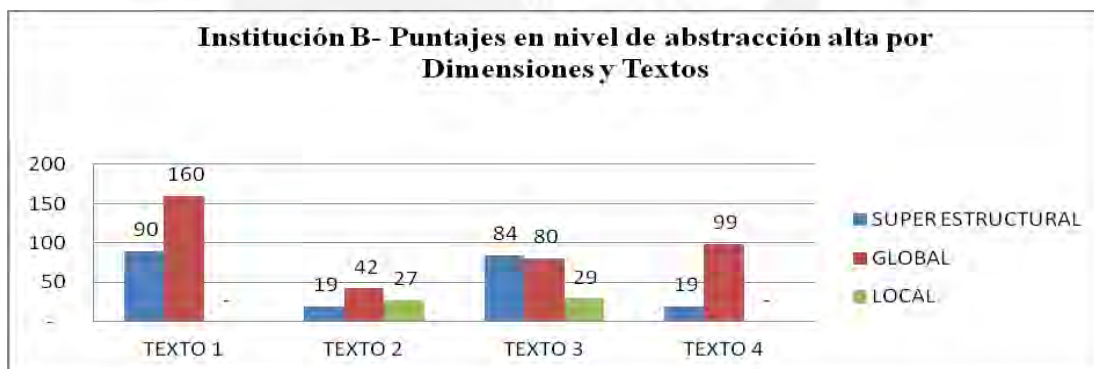
La tabla 27 muestra los puntajes obtenidos en los niveles de abstracción medio y bajo de la dimensión local en el texto 4, de los cuales el nivel medio obtiene el mayor puntaje con la institución A, que logró 98 puntos frente a la institución B, que logró 72 puntos. Asimismo, en el nivel medio se observa que la institución A tiene una frecuencia de 13 estudiantes que respondieron con el máximo rango por respuesta (5 puntos) mientras que la institución B tiene 4 estudiantes en dicho rango.

Figura 19



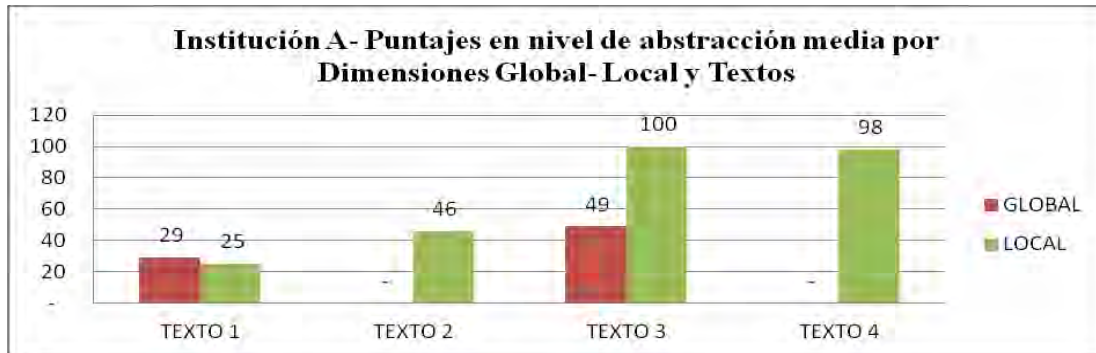
En la figura 19, que registra los puntajes obtenidos en el nivel de abstracción alta por dimensiones y textos, en el texto 1 la institución A obtiene 70 puntos en la dimensión superestructural, y 128 puntos en la dimensión global. En el texto 2 la institución obtiene 19 puntos en la dimensión superestructural, 46 puntos en la global y 31 puntos en la local.

Figura 20



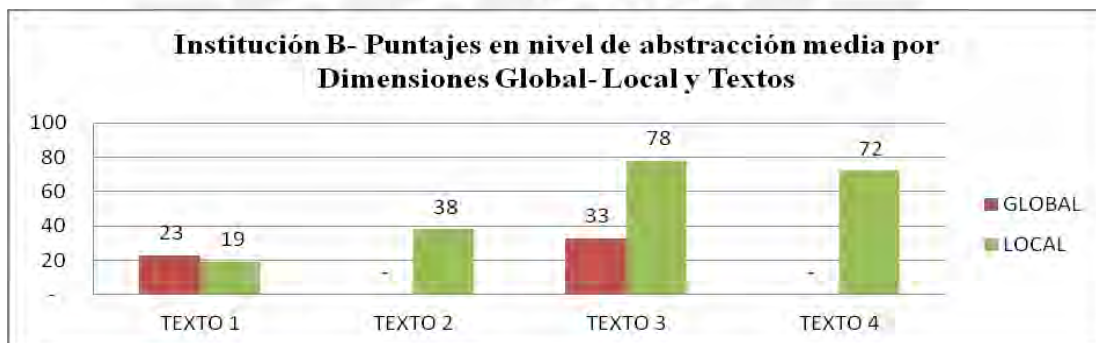
Como se puede apreciar en la figura 20, que registra los puntajes obtenidos en el nivel de abstracción alta por dimensiones y textos, en el texto 1 la institución B obtiene 90 puntos en las preguntas de dicho nivel de la dimensión superestructural, y 160 puntos en las que corresponden a la dimensión global. En el texto 2, la institución obtiene 19 puntos en la dimensión superestructural, 42 puntos en la global y 27 puntos en la local.

Figura 21



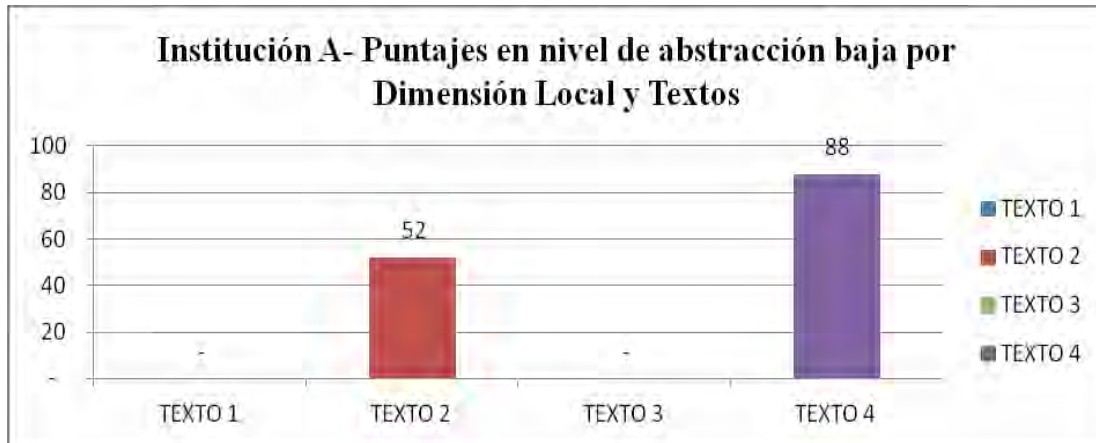
En la figura 21, que registra los puntajes obtenidos en el nivel de abstracción media por dimensiones y textos, en el texto 1 la institución A obtiene 29 puntos en la dimensión global, y 25 puntos en la dimensión local. En el texto 2 obtiene 46 puntos en la dimensión local. En el texto 3 obtiene 49 puntos en la dimensión global y 100 puntos en la dimensión local. Finalmente en el texto 4 obtiene 98 puntos en la dimensión local.

Figura 22



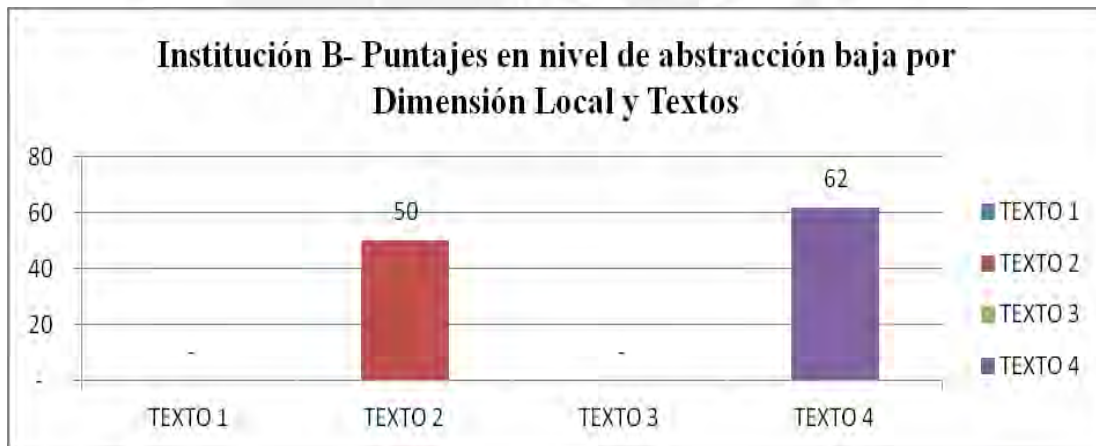
En la figura 22, que registra los puntajes obtenidos en el nivel de abstracción media por dimensiones y textos, en el texto 1 la institución B obtiene 23 puntos en la dimensión global, y 19 puntos en la dimensión local. En el texto 2 obtiene 38 puntos en la dimensión local. En el texto 3 obtiene 33 puntos en la dimensión global y 78 puntos en la dimensión local. Finalmente en el texto 4 obtiene 72 puntos en la dimensión local.

Figura 23



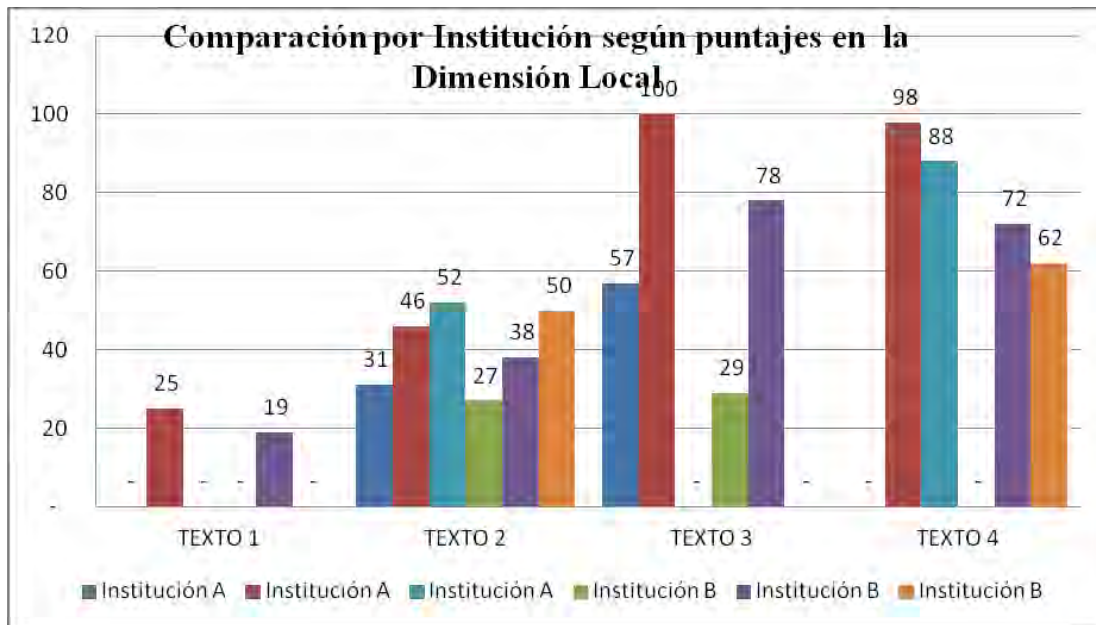
En la figura 23, que registra los puntajes obtenidos en el nivel de abstracción baja por dimensiones y textos, en el texto 2 la institución A obtiene 52 puntos en la dimensión local, y en el texto 4 obtiene 88 puntos en la misma dimensión.

Figura 24



En la figura 24, que registra los puntajes obtenidos en el nivel de abstracción baja por dimensiones y textos, en el texto 2 la institución B obtiene 50 puntos en la dimensión local, y en el texto 4 obtiene 62 puntos en la misma dimensión.

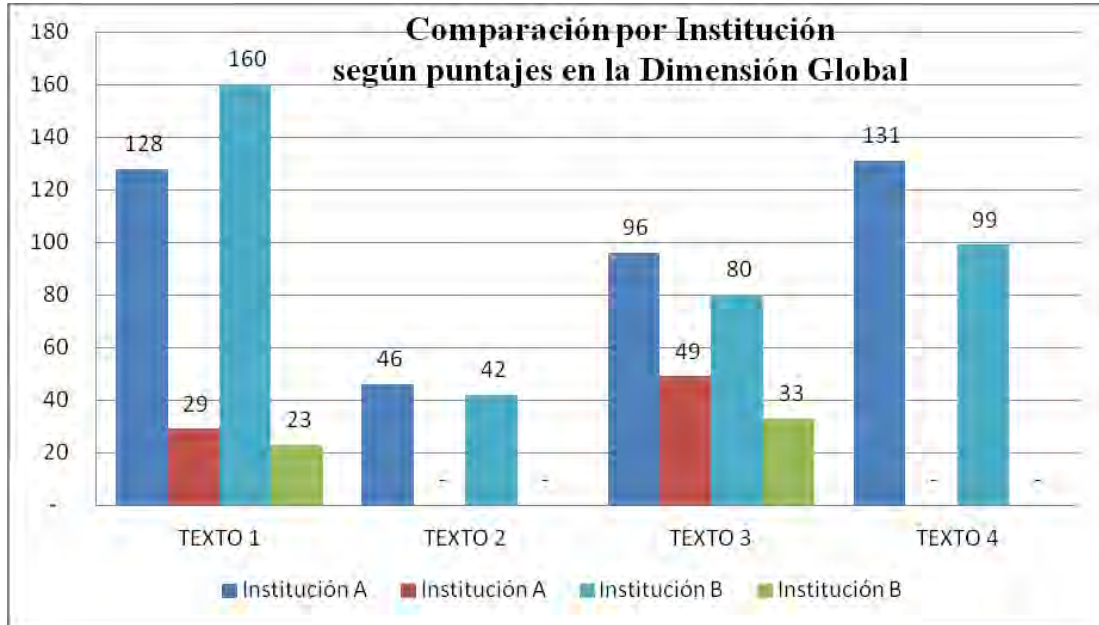
Figura 25



En la figura 25 se pueden apreciar los puntajes totales obtenidos por institución en cada nivel de abstracción de la dimensión local. En el texto 1 se muestra que la institución A obtiene 25 puntos en el nivel de abstracción medio de dicha dimensión vs la institución B, que obtiene 19 puntos en el mismo nivel medio. En el texto 2 se observa que la institución A obtiene 31 puntos en el nivel de abstracción alto frente a la institución B, que obtiene 27 puntos en el mismo. En el nivel de abstracción medio del texto 2 la institución A obtiene 46 puntos vs la institución B con 38 puntos. En cuanto al nivel de abstracción bajo, la institución A obtiene 52 puntos frente a la institución B, que obtiene 50 puntos.

En el texto 3, la institución A obtiene 57 puntos en total en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene 29 puntos en el mismo nivel. En cuanto al nivel de abstracción medio, la institución A obtiene 100 puntos frente a la institución B, que obtiene 78 puntos. Finalmente, en el texto 4 la institución A obtiene 98 puntos en el nivel medio de abstracción vs la institución B, que obtiene 72 puntos en dicho nivel. Asimismo, en el nivel de abstracción bajo, la institución A obtiene 88 puntos vs la institución B, que obtiene 62 puntos en este nivel.

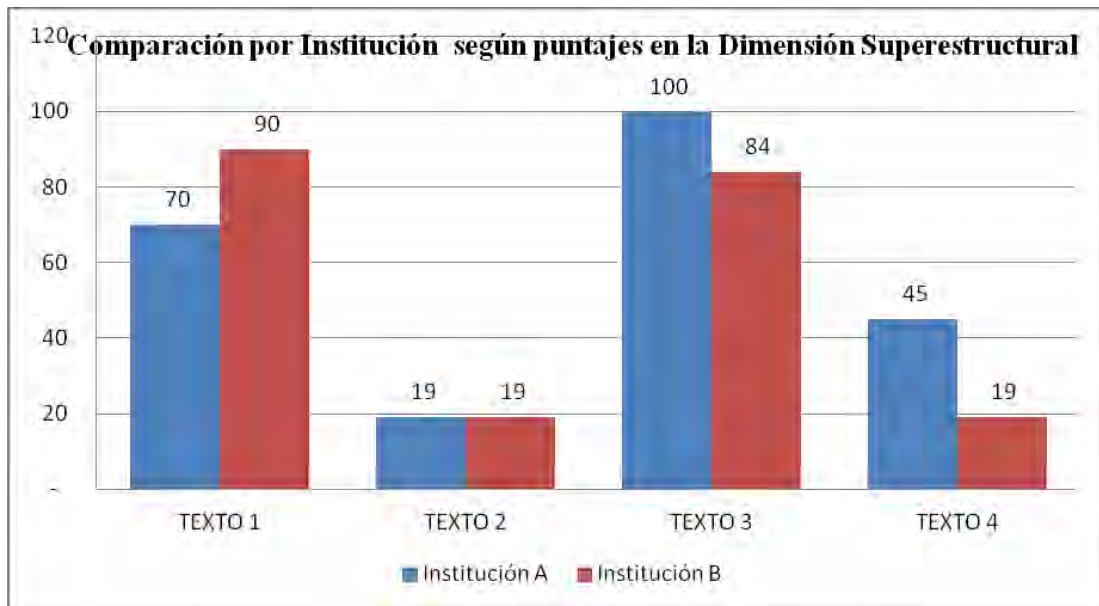
Figura 26



En la figura 26 se pueden observar los puntajes totales obtenidos en los tres niveles de abstracción de la dimensión global por institución. Así, en el texto 1 se puede observar que la institución A obtiene 128 puntos en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene 160 puntos en él. En cuanto al nivel de abstracción medio, la institución A obtiene 29 puntos, mientras que la institución B obtiene 23 puntos. En el texto 2 la institución A obtiene 46 puntos en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene 42 puntos.

En el texto 3 la institución A obtiene 96 puntos en el nivel alto de abstracción frente a 80 puntos obtenidos por la institución B en el mismo nivel. En el nivel de abstracción medio, la institución A obtiene 49 puntos en total vs la institución B, que obtiene 33 puntos. Finalmente, en el texto 4, la institución A obtiene 131 puntos en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene 99 puntos.

Figura 27



En la figura 27 se pueden observar los puntajes totales obtenidos en los niveles de abstracción de la dimensión superestructural por institución. Así, en el texto 1 se puede observar que la institución A obtiene 70 puntos en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene 90 puntos. En el texto 2 se observa que ambas instituciones alcanzan un puntaje de 19 para el nivel de abstracción alto. En el texto 3 la institución A obtiene un puntaje de 100 puntos en el nivel alto de abstracción vs la institución B, que obtiene en este nivel 84 puntos. Finalmente, en el texto 4 la institución A obtiene 45 puntos en el nivel de abstracción alto vs la institución B, que obtiene 19 puntos en el mismo nivel.

4.2 Discusión

A partir de los resultados obtenidos y analizados minuciosamente es posible dar cuenta de ellos en términos claros y que se ajusten a los objetivos propuestos en esta investigación. El análisis estadístico se hizo desde tres perspectivas a fin de lograr una mayor precisión en los resultados: la primera, por frecuencia de respuestas respondidas con puntajes máximos, la segunda, por número de estudiantes que acertaron en las preguntas del nivel y dimensión requeridos, y la tercera, que es la más precisa, muestra en términos numéricos los puntajes totales obtenidos por cada alumno y grupo en general, tomando en cuenta todas las preguntas respondidas por el estudiante, sin importar si estas son correctas o incorrectas.

Este trabajo tuvo como objetivo comparar los niveles de comprensión inferencial de textos expositivos de dos grupos de estudiantes de dos instituciones diferentes en sus tres categorías textuales o niveles (o dimensiones, como se usó en este estudio). Estos son: comprensión inferencial microestructural, macroestructural y superestructural y las instituciones son: el Instituto Superior Pedagógico Nacional y la Universidad Nacional de Educación. Para esto se basa en la división de los niveles textuales que hizo Van Dijk (1978) cuando se refirió a la microestructura, macroestructura y superestructura textuales. Son estos tres niveles los que metodológicamente han servido de marco para la inclusión del trabajo inferencial del alumno en cada uno de ellos, así, este estudio se plantea la posibilidad de hablar de tres niveles de comprensión inferencial: uno que está más relacionado con los procesos de comprensión lectora en el nivel microestructural, lo cual requiere del conocimiento y aplicación de ciertas reglas implícitas y habilidades referenciales en el lector previas a una comprensión más global o final. Otro, que es el que permite al lector descubrir el mensaje que envuelve el texto, que está incluido en los grandes bloques del mismo y se puede armar a partir de la captación de las ideas digamos “sub” principales. Este nivel de comprensión inferencial estaría enmarcado en el nivel textual macroestructural. Y el último, es el que permite al lector comprender el texto de manera esquemática, esto es, desde el reconocimiento automático y estratégico de

su forma, dando una mirada digamos más general y de forma que haga que active sus esquemas sobre lo que está leyendo a partir de las marcas impregnadas en el texto, es aquella comprensión relacionada más a la habilidad del lector de guiar su propia comprensión pero partiendo del reconocimiento de su forma básica y apoyándose en el nivel macroestructural para ello. Nos referimos a la comprensión inferencial superestructural.

Cabe señalar que los “tipos” de inferencias apuntados no son tipos propiamente dichos, sino que es más bien una denominación o clasificación metodológica que permite distinguir cada uno de los procesos que se dan al interior de cada nivel textual y que son necesarios para la comprensión no solo literal, sino sobre todo inferencial, que es la gran premisa de este trabajo.

Se aplicó un cuestionario de lectura conformado por cuatro textos de tipo expositivo, con preguntas distribuidas en diferentes niveles textuales y grados de abstracción, con la finalidad de indagar acerca de los grados de comprensión inferencial en cada nivel textual.

La primera gran interrogante fue saber cuál de los dos grupos sometidos a comparación posee un mayor grado de comprensión inferencial microestructural (en el nivel textual microestructural o dimensión microestructural), el cual se abordó en este trabajo desde los términos de dimensión local. Los resultados muestran que los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional poseen un mejor nivel de comprensión inferencial microestructural que los de la Universidad Nacional de Educación, pues han obtenido ventaja sobre ellos en todos los textos que conformaron el cuestionario, así como en los diferentes niveles de abstracción en los que la comprensión de esta dimensión se dividió.

Esto nos indica que los estudiantes del Instituto Pedagógico poseen estrategias de comprensión inferencial a este nivel que les permite identificar los rastros verbales del texto, identificar los referentes y no perderse en el hilo conector de las premisas de lo leído, pues probablemente realizan buenas relaciones léxicas que les posibilita establecer cadenas semánticas y relacionar las ideas viejas con las sucesivas, de forma

tal que se establezca la progresión temática adecuada de los textos que leen. Van Dijk (1983) hacía referencia a esto cuando señalaba que existen relaciones de significado y de referencia entre las enunciaciones lingüísticas u oraciones constituyentes de un texto.

El segundo objetivo de este estudio fue comparar los niveles de comprensión inferencial macroestructural de los grupos mencionados y determinar cuál de ellos posee un mejor nivel de comprensión inferencial en el nivel macroestructural, el cual es trabajado en esta tesis bajo los términos de dimensión global. Los resultados nos indicaron que nuevamente los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional poseen un mejor nivel de comprensión inferencial macroestructural (en el nivel textual macroestructural o dimensión macroestructural) que los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, ya que aquellos obtuvieron mejores puntajes que estos en los cuatros textos tomados y en los dos niveles de abstracción que esta dimensión abordó, que fueron el nivel alto y el medio. Sin embargo, los estudiantes de la Universidad Estatal, superaron a la otra institución en el texto 4, que posee un nivel de abstracción alto dentro de la dimensión global, o nivel macroestructural. No obstante, esto no llega a afectar los resultados, pues la ventaja lograda por el Instituto es amplia en la dimensión en general.

Esto indica que los estudiantes del Instituto Normalista son capaces de identificar las premisas más importantes del texto y que a partir de ellas llegan al mensaje que intentan mostrar dichas premisas, mensaje al que muchos jóvenes no llegan y al que ellos acceden solo en parte, pues pese a su evidente ventaja sobre la otra institución, sus resultados no son indicativos de una excelente comprensión inferencial macroestructural. Como afirman Casalmiglia y Tusón (1999) acceder a la macroestructura textual implicaría reconocer la proposición subyacente que representa el tema o tópico de un texto que constituye la síntesis de su contenido. Esto también quiere decir que los estudiantes del citado Instituto realizan en su proceso de lectura todo un mecanismo de selección de ideas principales que los conlleva al mensaje, pero no solo seleccionan, sino que de dicha selección surge la

jerarquización de aquella idea más importante de entre las demás ideas seguramente también importantes. Según Van Dijk (1996), esto aludiría a una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. En tanto, los estudiantes de la Universidad Estatal evidencian mayores dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto, indicador de pobre comprensión inferencial a este nivel (Martínez, 1997).

Finalmente, otro objetivo específico de este trabajo fue comparar los niveles de comprensión inferencial superestructural de los dos grupos en cuestión y determinar cuál de ellos posee un mejor nivel de comprensión inferencial en el nivel superestructural, el cual es trabajado en esta tesis bajo los términos de dimensión superestructural. Los resultados indican que esta vez las diferencias no son tan grandes, pues en el primer texto los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional obtienen un puntaje menor para esta dimensión que los de la Universidad Nacional de Educación, dimensión aquella que es abordada solo desde un nivel de abstracción alta. En el segundo texto ambas instituciones obtienen un mismo puntaje de 19 puntos, o - en porcentajes de alumnos que respondieron en esa dimensión- un 7 %. Para los textos 3 y 4 la ventaja recae sobre los estudiantes del Instituto Normalista, quienes una vez más demuestran poseer un mejor nivel de comprensión inferencial, esta vez en la dimensión superestructural y con menor ventaja sí, pero finalmente se erigen como los ganadores.

Estos resultados nos indican nuevamente que no hay una amplia ventaja por parte de ninguno de los dos grupos, pero que los estudiantes del Instituto Pedagógico sí poseen ligeramente mejores habilidades y mejor nivel de comprensión inferencial en esta dimensión que los de la Universidad Pública, lo que nos dice que son capaces- aun con sus limitaciones- de establecer relaciones lógicas entre las ideas que conforman la estructura de los textos que leen e identificar los esquemas textuales que contienen a dichas relaciones. Sánchez (1995) refuerza esta afirmación cuando sostiene que las partes de una superestructura se relacionan y se incluyen dentro de los esquemas del lector de tal forma que éste sea capaz de identificar el “tipo” de

superestructura textual que tiene enfrente. Siendo así, y siguiendo con los postulados de Sánchez (1995) si los estudiantes del Instituto Normalista son capaces de identificar esquemas textuales mejor que los estudiantes de la otra institución, esto significa que deberían ser capaces también de – a partir de la identificación del tipo de texto que leen- intuir cómo podría continuar tal texto o cómo no sería adecuado hacerlo a partir de la organización textual precedente. Recuérdese que el tipo textual al que se ve enfrentado el lector determina el modo en que éste procesa sus inferencias (Escudero, Inmaculada y León, 2007).

De lo visto anteriormente podemos indicar que, efectivamente, los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional poseen un mejor nivel de comprensión inferencial de textos expositivos de forma general, y claro, en cada una de sus variables. Esto es: poseen un mejor nivel de comprensión inferencial microestructural, macroestructural y superestructural que los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación. No se debe olvidar que el tipo de texto elegido, que es el expositivo, no permite establecer tantas conexiones lógicas de forma fácil entre sus partes como sí las permite una estructura textual narrativa, por ejemplo. De allí que esta podría ser una variable que explique los rendimientos de ambos grupos, los que tuvieron una tendencia mayormente baja. Al respecto, Gonzáles (2001) demostró en una investigación que de los tres tipos de superestructura textual siguientes: narrativa, argumentativa y expositiva, el tipo de texto que genera mayores dificultades a nivel de comprensión y reconocimiento de macroestructura y superestructura es el expositivo, seguido en complejidad por el argumentativo y el narrativo, respectivamente. Por otro lado, Ugarriza (2006) también confirma que el procesamiento macroestructural en un texto científico (considerado complejo y específico en grado) es uno de los factores determinantes para su comprensión.

También se puede afirmar que, en su condición de estudiantes universitarios, ambos grupos poseen bajos niveles en comprensión de lectura inferencial; a pesar de que para los objetivos de esta tesis solo se pide resaltar el grupo que mejores resultados obtuvo. Esto solo confirma una vez más los estudios antecedentes

realizados por diversos autores, quienes hallaron que ya desde su ingreso a la universidad, los estudiantes superiores no poseen un buen nivel de comprensión lectora inferencial, ubicándose por debajo de los estándares considerados como satisfactorios para el caso de la habilidad comprensiva lectora (Velásquez, Cornejo y Roco, 2008). Más grave aún resulta suponer que los resultados de este estudio parecen confirmar los estudios realizados por Cisneros, Olave y Rojas (2010), quienes compararon los niveles de comprensión lectora inferencial en un grupo de estudiantes universitarios al inicio y al término de su formación con el fin de comparar su posible evolución y mejora, comprobando que no hubo tal mejora, y que la formación universitaria “rigurosamente disciplinar” no impacta en los niveles de relación epistémica entre los estudiantes y los textos científico-académicos de corte principalmente explicativo-argumentativo. Así, si comparamos dichas conclusiones con las de este trabajo, podemos notar que hay semejanzas en cuanto al hecho de que los estudiantes muestra de esta tesis pertenecen al grupo de universitarios finales, próximos ya a estar en las aulas en pleno ejercicio de su profesión, y no se refleja que posean buenos niveles de comprensión lectora inferencial de textos académicos (expositivos) de forma general, pero sí de forma comparativa, ya que uno de los grupos revela mejores niveles en comprensión que el otro grupo. Siendo así, es posible afirmar que la comprensión inferencial de textos expositivos de las dos instituciones que conformaron la muestra de este estudio no evidencian grandes niveles de alcance en ellas, lo cual probablemente se debe a la deficiente formación que recibieron en la educación secundaria así como a la poca preparación de ambas instituciones superiores para recibir a sujetos con carencias a nivel lector. Esto refuerza la conclusión de Gonzáles (1998), quien sostiene que la Universidad tiene tanta responsabilidad como la Educación Secundaria en la existencia de gran número de lectores deficientes con perspectivas no muy buenas, pues la primera los forma con grandes deficiencias a nivel de comprensión de lectura, y la segunda no tiene un programa de formación adecuado para esta realidad, sobre todo durante el primer ciclo.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional evidencian un mejor nivel de comprensión inferencial de textos expositivos en los niveles textuales microestructural, macroestructural y superestructural, que los de la Universidad Nacional de Educación.
- Los estudiantes del Instituto Normalista reconocen mejor las relaciones que se dan a nivel semántico entre las oraciones que conforman los textos de carácter académico que leen que los estudiantes de la Universidad Estatal.
- El grupo del Instituto Pedagógico identifica mejor las macroproposiciones textuales de los textos expositivos que lee. De allí que sean capaces de reconocer el tema central del texto a partir de las ideas principales.
- Los estudiantes del Instituto Público reconocen las relaciones textuales que se dan alrededor de las diferentes estructuras o esquemas textuales que conocen: Han integrado a sus propios esquemas la organización textual de los textos expositivos

mejor que los estudiantes de la otra Institución, por ello, son capaces de inferir frente a qué tipo de texto se encuentran mejor que los estudiantes de la Universidad Estatal.

- Los textos expositivos causan dificultades en la comprensión inferencial de los estudiantes de ambas instituciones, pero sobre todo en los de la Universidad Estatal.

- Las dos instituciones evaluadas muestran un nivel de comprensión inferencial deficiente de textos expositivos en términos del instrumento independiente de comparación, siendo el Instituto Normalista poseedor de un mejor nivel comprensivo inferencial en dicho tipo textual que la Universidad Estatal.

- La formación superior pedagógica de ambas instituciones públicas no garantiza estudiantes a punto de egresar con buenos niveles de comprensión lectora inferencial de textos expositivos.

- Se desprende de todo lo anterior que los estudiantes de la Universidad Pública están menos capacitados en comprensión lectora inferencial de textos expositivos que los estudiantes del Instituto Pedagógico, centro que tampoco ha obtenido resultados sobresalientes en la materia evaluada.

5.2 Sugerencias

- Para el Ministerio de Educación del Perú: sería conveniente y resulta urgente (en vista de los resultados obtenidos en este estudio y en otros relacionados con los niveles de comprensión lectora de los jóvenes peruanos) implementar políticas educativas agresivas que incidan en la formación significativa de los estudiantes- desde la Educación Básica Regular - en comprensión de lectura, poniendo algún énfasis en la comprensión lectora inferencial, que es la que permite una comprensión entera del texto leído y proporciona riqueza al entendimiento del estudiante, ya que abre posibilidades infinitas de mejorar su capacidad mental y modificarla, incluso, enriqueciendo los esquemas cognitivos de los lectores. De esa

forma, se estará contribuyendo con la educación del país de forma responsable y planificada, ya que los estudiantes de secundaria no saldrán de las aulas a la universidad con las serias deficiencias lectoras que hoy por hoy manifiestan.

- Para los centros de formación pedagógica superior: implementar programas de reforzamiento para la comprensión lectora de sus estudiantes durante los dos primeros ciclos, por lo menos, de forma que se intente saldar las deficiencias en la materia traídas de la educación secundaria. Se recomienda incidir en el tipo de texto expositivo, que, dicho sea de paso, es el que va a ser demandado a lo largo de la formación que imparten.

- Para las instituciones educativas de la Educación Básica Regular: se debe hacer un cambio firme y sostenido en la tipología textual que se usa en las clases de Comunicación (principalmente) con el estudiante, dando mayor énfasis al uso y análisis de los textos expositivos sobre los narrativos, ya que son los textos académicos por excelencia, los del conocimiento y con los que van a tener que lidiar durante su formación superior, sin importar la profesión elegida. De esta forma, no habrá más vacíos en la comprensión de este tipo de textos, y el desconocimiento de estos por parte de los estudiantes, quienes tienen enormes dificultades para procesarlos, habrá disminuido.

REFERENCIAS

Adam, Jean-Michel

1987 Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56.

1991 Une typologie diinspiration bakhinienne: penser l'hétérogénéité textuelle. En *E.L.A*, No. 83, pp. 7-17.

1992 *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Adam, J. y Revaz, F.

1996 (Proto) tipos: la estructura de la composición en los textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9-22.

Aliaga, Nelly

2000 *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Álvarez, Teodoro

2001 *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. España, Octaedro.

Benveniste, Émile

(1977 [1974]). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Bernárdez, Enrique

1982 *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bruner, Jerome

1990 *Acts of meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Carlino, Paula

2003 Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 06 (09), 409-417.

2004 *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura, lectura y vida.

Casalmiglia, H. y Tusón, A.

1999 Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso. Barcelona: Ariel.

Charadeau, Patrick

1983 *Langage et Discourse*. París: Hachette.

Cisneros-Estupiñán, Mireya

2008 Ciencia y Lenguaje en el contexto académico. *Lenguaje*, 36 (1), 117-137.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I.

2010 *La inferencia en la Comprensión Lectora: de la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

2012 Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, Enero-Abril, 45-61.

Dewey, John

1938 *Logic. The theory of inquiry*. New York: Holt.

Dijk, T. van.

1980 Macrostructures. Hillsdale: N.J. Erlbaum
(1978 [1996]). Ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Dijk, T. van. & Kintsch, W.

1983 *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Dubois, María

2006 *Textos en Contextos 7, Sobre lectura, escritura y algo más...* Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Echevarría, Ma. Angeles; Gastón, Isabel

2000 Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*.

Escudero, I. y León, J.A.

1999 “La influencia del tipo de textos en la generación de inferencias elaborativas”. Póster presentado en el IV Congreso de Psicolinguística (U.A.M.), Miraflores de la Sierra, 21-24 Abril.

2007 Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336.

Fraca de B., Lucía

2003 *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas. Colección Minerva.

González, Raúl

1998 Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 9-40.

2001 El papel del componente superestructural en la elaboración de las macroestructuras. *Persona*, Sin mes, 53-72.

Halliday, M. y Hassan, R.

(1976 [2005]). *Cohesión en inglés (Traducción)*. Recuperado el 22 de 07 de 2009, de <http://www.scribb.com/doc/6611760/Halliday-El-Concepto-de-Cohesión-2005>.

León, José

2003 *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

2004 *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.

León, J.A.; van den Broek, P. y Escudero, I.

1999 “El procesamiento de inferencias elaborativas en relación a la memoria operativa y según el tipo de texto utilizado”. Paper presentado en las 1as Jornadas de Psicología de la Memoria, Barcelona 11-12 Marzo.

León, J.A. & Slisko, J.

2000 La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. Nuevas alternativas para un viejo problema educativo. *Psicología Educativa*, 6, 1, 7-26.

Martínez, María

1997 El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En M. C. Martínez (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. 11-41.

2001 *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.

2002 *Lectura y Escritura de Textos. Perspectivas Teóricas y Talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Millis, K. & Graesser, A.C.

1994 The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 33, 583-599.

Narvaja, E., M. Di Stefano y C. Pereira

2003 *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Parodi, Giovanni

2005 *Comprensión de Textos Escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Perelman, Ch. y Olbretchs-Tyteca.

1989 *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Portolés, José

2001 *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Puente, Anibal

1995 *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, Emilio

1995 *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

Thorndyke, Perry

1977 *Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse*. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

Troyka, Lynn

1999 *Handbook for writers*. Scarborough, Ontario: Prentice may Ally and Bacon Canadá.

Ugarriza, Nelly

2006 *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*. *Persona*, Sin mes, 31-75.

Vásquez, Alicia

2005 *¿Alfabetizar en la universidad? Reconociendo los problemas educativos en la universidad*, *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1.

Velásquez, Marisol; Cornejo, Carolina, & Roco, Ángel.

2008 Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138. Recuperado en 03 de enero de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052008000100007.

Vidal-Abarca, E y Gilabert, R.

1991 *Comprender para aprender*. Madrid: Impresa.



ANEXOS



ANEXO N°1

Test de Comprensión Lectora

Nombre: _____ Carrera: _____

Edad : _____ Sexo : _____

TEXTO N° 1

Basura en un purgatorio paradójico

1. Un grupo de hombres surge desde la niebla y comienza a moverse rápidamente entre la basura. Miles de cables se entrelazan a sus pies, mientras las pantallas se arrumban hasta donde alcanza la vista y el polvo tóxico se levanta por todas partes. La escena parece una fábrica de computadores después de haber sido bombardeada, la que lentamente va dando a luz un grupo de humanoides.
2. En Guiyu, China, no se trata de una película de ciencia ficción o una visión post apocalíptica. Es, ni más ni menos, que el trabajo que realizan los habitantes de este pueblo para sobrevivir. Claro que es una labor bastante peligrosa. Tanto, como para contaminar el suelo, el río del lugar y hasta a ellos mismos. China se ha convertido en uno de los lugares más afectados por la basura tecnológica, conocida también como "e-waste", un término más elegante para denominar los desechos que arrojan los países desarrollados hacia sus pares más pobres.
3. Lo que hacen estas personas entre los esqueletos de equipos electrónicos es abrirlos, para recuperar de su interior los escasos metales valiosos que podrían ser revendidos. Oro, plata y cobre en cantidades mínimas. Para ello, se exponen a materiales sumamente tóxicos; por ejemplo, el fósforo de los tubos de rayos catódicos de los monitores o el vapor que emana del plomo y estaño de las soldaduras derretidas. Y así transcurren los días, abriendo cadáveres para alimentar cadáveres.
4. Una vez obtenido lo que buscan, toda la basura sobrante va a dar directo al río o al sitio eriazos más cercano. Como dirían algunos, es el costo de la tecnología.
5. La voz de alerta la dio la Silicon Valley Toxic Coalition, un grupo dedicado a la preservación ambiental, que presentó un informe bastante detallado, donde afirma que esta basura de alta tecnología es enviada por miles de toneladas a naciones como China, India y Pakistán. De acuerdo al Consejo de Seguridad Nacional estadounidense, tan solo en el año 2002 cerca de cuarenta millones de computadores en ese país fueron considerados obsoletos, ya sea porque cumplieron su vida útil o ya no son compatibles con las últimas novedades de programas que salieron al mercado. Las escalofrantes proyecciones hablan que desde 1997 al 2007 podría haber 500 millones de toneladas de basura "hi-tech" desechada por los norteamericanos. Por su parte, la Unión Europea estima que

- estos residuos aumentan a un ritmo de 28 por ciento cada cinco años, lo que es tres veces más rápido que todas las otras basuras consideradas en su conjunto.
6. Otra de las aristas de este problema son los teléfonos celulares. En promedio, los europeos no utilizan móviles que tengan más de dos años de uso. Y cuando los consideran muertos, no se van precisamente al cielo de los celulares, sino que son llevados por otro camino -mucho más terrenal- hacia el Tercer Mundo.
 7. Así, las mismas empresas que los fabrican, los "reciclan" en el viejo continente para llevarlos completos o por partes a otros lugares, donde quieren promover su tecnología. Claro que como no son de primera mano, pronto esas unidades ya no se van a poder encender, convirtiéndose en basura. Un problema grave, si se piensa por ejemplo, que solamente en Alemania existen cerca de 130 millones de celulares en funcionamiento.
 8. Algo parecido, aunque en menor escala, podría ocurrir pronto en Chile, que es el país latinoamericano con mayor cantidad de teléfonos móviles, de acuerdo a las últimas cifras entregadas por la Cámara de Comercio de Santiago; alrededor de 5 millones de celulares, prácticamente uno por cada tres habitantes, monto que aumentará para el 2006, cuando se estima que la mitad de los chilenos tendrá un móvil.
 9. Con este acto se está hipotecando la salud de los más desvalidos en los rincones con menos recursos de la Tierra, y en último término, también se está hipotecando la salud de la propia Tierra.
 10. El motivo es puramente económico, ya que los procesos de reciclaje son demasiado costosos. Por una décima parte de su valor, las empresas prefieren vender los equipos dados de baja a intermediarios asiáticos, quienes los embarcan a sus países.
 11. La situación es seria y así lo ha entendido la Unión Europea, que impuso medidas más severas para el manejo de la basura electrónica. De hecho, fijaron el 2006 como fecha tope para que entren en funcionamiento centros de recuperación y el 2008 como límite para la utilización de algunos componentes de mayor toxicidad en la fabricación de elementos electrónicos.
 12. Por su parte, Estados Unidos se ha negado a ratificar la Convención de Basilea, un acuerdo internacional que busca limitar la exportación de materiales peligrosos. De este modo, los envíos desde Norteamérica no violan ninguna ley interna, aunque Massachussets y California ya prohibieron botar los computadores en basureros comunes de tierra y otros Estados discuten normativas similares.
 13. En Chile, no existen vertederos especializados para este tipo de residuos, según la Conama, aunque el problema podría crecer dentro de poco, cuando el volumen de equipos aumente en nuestro país. Sobre todo, considerando que a medida que empiecen a finalizar su vida productiva los equipos electrónicos -celulares, televisores, computadores- el qué hacer con lo que va quedando en desuso se volverá una inquietud más inmediata. Es de esperar que nuestro país no alimente el circuito de cadáveres a que se han visto expuestos otros países tercer mundistas.

Marca con una cruz (x) la alternativa correcta:

1. El título del texto hace referencia a la siguiente situación:
 - a) Los países pobres frente a la basura del Primer Mundo.
 - b) Los países pobres frente a la basura tecnológica.
 - c) La basura tecnológica no reciclada en el mundo.
 - d) La basura tecnológica dañina para la salud.
 - e) Todas las anteriores.

2. La metáfora de los cadáveres busca reflejar:
 - a) El escenario de pobreza que rodea a las personas que recogen basura.
 - b) El ciclo de muerte que provoca la basura tecnológica tóxica.
 - c) La situación en que se encuentran los aparatos dados de baja.
 - d) La especie de autopsia que se hace al extraer lo útil de los aparatos.
 - e) Una llamada de atención sobre el tema que se está tratando.

3. La acumulación de basura tecnológica preocupa porque:
 - a) El alto grado de toxicidad de esta basura impide los procesos de reciclaje adecuados para detener su proliferación.
 - b) Las altas cantidades de aparatos tecnológicos acumulados provocan emanaciones tóxicas al medio ambiente.
 - c) La gran acumulación de basura es causa de la despreocupación aún presente en la población por fomentar el reciclaje.
 - d) El alto grado de toxicidad de esta basura provoca efectos dañinos para la salud de los seres vivos que estén en contacto con ella.
 - e) Las altas cantidades acumuladas crean la posibilidad de que Chile se convierta en uno de los vertederos tercer mundistas.

4. La intención del autor al presentar este texto es:
 - a) Informar – crear conciencia – analizar.
 - b) Analizar – denunciar – crear conciencia.
 - c) Informar – denunciar – crear conciencia.
 - d) Analizar – informar – denunciar.
 - e) Solo crear conciencia.

5. La(s) medida(s) que se ha(n) tomado en algunos países para combatir la proliferación de basura tecnológica es (son):
- I. implementar centros de recuperación
 - II. resguardar la seguridad de los aparatos tecnológicos
 - III. prohibir verterla en basureros comunes
 - IV. prohibir la exportación en masa a otros países
- a) Solo I.
 - b) I, II, III.
 - c) I, II, IV.
 - d) I, III, IV.
 - e) Todas.
6. La relación entre el Primer y Tercer Mundo frente a la basura tecnológica se podría definir como una relación de:
- a) Dependencia heredada del fenómeno de la globalización.
 - b) Diferencias cuantitativas en los aparatos tecnológicos que consumen.
 - c) Tratados en conjunto sobre el destino de la basura tecnológica.
 - d) Diferencias de poder de los países ricos sobre los países pobres.
 - e) Dependencia en materia de abastecimiento tecnológico.
7. La situación de Chile es preocupante porque es un país del Tercer Mundo que:
- a) Corre el riesgo de transformarse en basurero de los primer mundistas.
 - b) Consume gran cantidad de aparatos electrónicos como los celulares.
 - c) Consume gran cantidad de aparatos electrónicos y no los recicla.
 - d) Corre el riesgo de no tener donde desechar los aparatos electrónicos que consume.
 - e) Todas las anteriores.
8. La despreocupación por el tema de la basura tecnológica se ha basado en que:
- a) El negocio de los aparatos tecnológicos es fructífero económicamente para las empresas por su gran demanda.
 - b) Se desconoce el gran costo que representa para las empresas implementar procesos de reciclaje de aparatos tecnológicos.
 - c) Las empresas se preocupan de no explicitar los perjuicios ecológicos de los aparatos electrónicos que ponen en el mercado.
 - d) Se vive en una sociedad globalizada que consume en grandes cantidades lo que el mercado ponga de moda.
 - e) Ninguna de las anteriores.

TEXTO N° 2

El triunfo de Barbie

1. Los juicios estéticos —como también los éticos— tienen más que ver con lo cultural que con la objetivación material: así, por ejemplo, el sentido de la belleza se construye a través de hábitos y experiencias sociales en un determinado tiempo histórico. A lo largo de los siglos, ha habido múltiples concepciones del atractivo, la belleza y la perfección personal. Pero en la era visual, el deseo y la necesidad de perfección física y la ética de la estética han alcanzado su punto más acabado. Si la imagen hoy ha multiplicado su valor, el cuerpo aparece como la única forma de transacción con los otros y la vía de identificación con nosotros mismos. El alma —como símbolo de la belleza del espíritu— ha cedido paso al valor vinculado a la imagen corporal, una nueva y eficaz herramienta para hallar la perfección personal y existencial. Este valor se ha ido gestando y acentuando al amparo del modelo visual generado por las tecnologías de la imagen, desde la fotografía y el cine hasta la televisión e Internet. Estos medios han forjado los cánones estéticos, los patrones de belleza corporales contemporáneos: ellos cimentan y divulgan las fórmulas y los métodos, sostienen y profetizan el credo de las apariencias.
2. Consumo cosmético compulsivo, obsesión por las dietas, adicción a las cirugías. La lógica del mercado apunta al corazón de la sociedad narcisista y su mundo de sueños e ilusiones. Cualquier recurso es válido para intentar siquiera alcanzar el prototipo de belleza hegemónico que impone el mercado a través de los medios de comunicación. La sociedad no ignora que ese canon que se propone como paradigma de hermosura es "el resultado de múltiples manipulaciones cosmético-quirúrgicas, pero aun así el mercado de las apariencias obliga a admirar la imagen reconstruida de una belleza estandarizada, eternamente joven e imposible. Una belleza que no existiría sin la mediación del bisturí. Para esto, el mercado ofrece todo tipo de objetos que alteran el propio cuerpo: sustancias sintéticas, prótesis, soportes artificiales, todo mediante intervenciones que lo modifican según los avatares de la ingeniería corporal o de un diseño de mercado cuyas pautas cambian década tras década.
3. Las intervenciones quirúrgicas para reconstruir la fisonomía datan de la antigüedad, y el desarrollo de la cirugía reparadora se había iniciado en ocasión de los grandes conflictos bélicos, a causa de la mutilación de soldados y civiles. Pero es hacia mediados de los años '80 cuando crece la demanda de intervenciones cosméticas, en primer lugar por el incremento de confianza de la opinión pública en la cirugía general, a partir del éxito en los trasplantes de órganos. Pero fundamentalmente porque, a través de los medios, se ha exagerado la inocuidad de la cirugía, llegando incluso a frivolarla, en detrimento de su finalidad terapéutica. Incluso ha sido asimilada socialmente al glamour y al dinero. Tener una liposucción, una rinoplastia o una foto depilación se vende en la

- televisión y en las revistas, como en la revolución industrial se vendía tener una litografía, o en la edad media tener un retrato: es un signo de clase.
4. En las sociedades más desarrolladas —el paradigma es EUA— la cirugía cosmética ya no es terreno exclusivo de los ricos: hoy es más accesible en términos económicos, y hasta hay bancos que ofrecen paquetes de créditos para quienes quieran mejorar su look. El mercado abre cada vez más sus puertas a los sueños de una sociedad condicionada y obsesionada por la belleza. Más aun, ese mercado propone una ficción consoladora: la vejez puede ser diferida y, en un futuro, a través de la genética, vencida para siempre. En esas sociedades opulentas, la cirugía estética parece estar relacionada con la tendencia a favorecer la juventud por sobre la experiencia, lo inmediato por sobre el pasado. En resumidas cuentas, se trata de resolver la contradicción que implica tener experiencia y juventud, pero a través del recurso a la artificialidad. La juventud es el único valor estable en el sistema de las apariencias desde los años '60 hasta hoy. Nadie escapa al imperativo de intentar parecer más jóvenes, de vestir como los jóvenes, de ralentizar el tiempo. La promoción de la juventud ha logrado imponerse como un rasgo permanente de la civilización occidental.
 5. Si los parámetros de belleza han sido impersonalizados, adquiriendo un status de objetividad, existe una renuncia deliberada al cuerpo propio, imperfecto y diferente, para subordinarlo a la lógica de la no diferenciación, "aunque el costo sea morir un poco para volver a renacer de la mano de las tecnologías que promueven la clonación de las apariencias y la producción de estereotipos".
 6. En la era posmoderna, tan afín a la vertiginosidad de los cambios, no es casual la imposición del artificio en materia estética: la cirugía cosmética constituye el procedimiento más veloz y eficaz para lograr la metamorfosis del cuerpo de acuerdo a la pauta hegemónica de belleza. Asistimos a la era proteica, artificial, a los tiempos del devenir de los nuevos mutantes, fabricados en serie en la profilaxis de los quirófanos, a través de una estética clínica que acerca a la máquina y aleja al cuerpo bastardo y perenne. Después de la cirugía y la genética, el artificio se volverá, paradójica y definitivamente, natural.
 7. El canon de belleza inducido está muy cerca del mutante de laboratorio. Por supuesto que los hombres y mujeres siempre quisieron parecerse a sus estrellas de cine o de TV favoritas, pero "hay algo escalofriante en cómo los pacientes ven hoy a Pamela Anderson, una consumidora obvia de cirugía estética, como un paradigma de belleza". Pómulos levantados, ceja altas, senos grandes y labios carnosos; músculos y caras perfectas: puro cuerpo, centímetros perfectos en el lugar exacto. El triunfo de la superficie constituye el lugar del artificio y la apariencia, que no libera ni resuelve conflictos existenciales y sí los oculta y los simula. Paradoja de la época: la imagen de perfección, que no es más que un artefacto soñado de seducción, no hace más que postergar la realización existencial de los seres en la sociedad occidental, la plenitud física artificial vacía de contenido al individuo, lo aísla en su interioridad. Acaso pase de ser un cuerpo perfecto frente a la soledad de su propia contemplación en el espejo, la imagen narcisista contemporánea en estado puro. Como bien apunta Lourdes Ventura, "resulta una triste paradoja que las formas irreales/ideales de la muñeca Barbie

sean las que llevan cuarenta años impresas en el inconsciente de varias generaciones de mujeres. Si la Barbie fuera humana ostentaría unas medidas imposibles: 100-45-80, no tendría la menstruación a causa de su delgadez y padecería trastornos psicofísicos de todo tipo. La obsesión por unos patrones estéticos artificiales no hace más que recordarnos que la muñeca Barbie ha triunfado sobre la realidad".

Marca con una cruz (x) la alternativa correcta:

1. El credo de las apariencias se caracteriza por los siguientes elementos:
 - a) Estética del artificio – lógica de la diferenciación – valoración de la juventud.
 - b) Era de la imagen – desvalorización de la vejez – las cirugías estéticas.
 - c) Necesidad de la perfección física – lógica de la diferenciación –era de la imagen.
 - d) Necesidad de la perfección física – valoración de la juventud – era de la imagen.
 - e) Estética del artificio – necesidad de perfección física – valoración de la juventud.
2. El siguiente contraste refleja mejor la evolución en el uso de la cirugía estética:
 - a) De la medicina a la frivolidad.
 - b) Del conflicto bélico al consumo masivo.
 - c) Del signo de clase a la finalidad terapéutica.
 - d) Del temor a la confianza en las cirugías.
 - e) Del refinamiento a la desmesura.
3. Según el texto, la palabra artificio, que aparece en el párrafo seis, significa:
 - a) Apariencia
 - b) Mutante.
 - c) Artificial.
 - d) Cirugía.
 - e) Prototipo.
4. La intención del autor al nombrar a Pamela Anderson y a Barbie es:
 - a) Llamar la atención acerca de la influencia de ellas en el credo de las apariencias.
 - b) Llamar la atención acerca de la paradoja de la perfección física.
 - c) Dar un toque de ironía al texto para hacerlo más atractivo al lector.

- d) Ejemplificar el deseo de las personas por parecerse a ellas.
 - e) Ejemplificar su idea de los mutantes de laboratorio.
5. La ficción de la vejez diferida se funda en:
- a) Una visión occidental de la juventud y un énfasis por la experiencia.
 - b) Una visión occidental de la juventud y un énfasis por lo mediato.
 - c) La supremacía de lo físico por sobre lo espiritual.
 - d) El énfasis en la artificialidad y un rechazo a lo inmediato.
 - e) El énfasis en la artificialidad y un rechazo a ralentizar el tiempo.
6. Los prototipos de belleza derivan a partir de la siguiente cadena:
- a) Los gustos de la población los conforman y de ahí son tomados por el mercado y puestos en la publicidad.
 - b) La publicidad los genera dependiendo de los gustos de la población que son reflejados por los medios.
 - c) El mercado los proyecta en la publicidad y de ahí se difunden a los distintos segmentos de la población.
 - d) Los medios de comunicación de masas los generan en sectores de consumo específicos.
 - e) La publicidad utilizada por el mercado los genera respondiendo a las demandas de la población.
7. En la Era de la Imagen el cuerpo nos sirve para:
- a) Ser aceptado y valorado por el grupo social.
 - b) Conservar la juventud por medio de la cirugía.
 - c) Alcanzar la autoafirmación personal y existencial.
 - d) Identificarnos con nosotros mismos.
 - e) Obtener reconocimiento en la vida pública.
8. El mercado ayuda a delinear los parámetros de belleza actuales promoviendo:
- a) Consumo de productos cosméticos y un canon de belleza.
 - b) Créditos para cirugías estéticas y juventud por sobre experiencia.
 - c) Consumo de productos cosméticos y juventud por sobre experiencia.
 - d) Belleza espiritual a través de la apariencia estética.
 - e) Créditos para cirugías estéticas y un canon de belleza.

TEXTO N° 3

El papel de "usar y tirar"

1. Más de alguna vez te has visto caminando con una bandeja que contiene platos o cajitas de cartón. Luego de haberte “tragado” su contenido, los dejas tirados en una mesa, para que otra persona los arroje a la basura y conserve la bandeja para que otros zombies la utilicen. Así como tú, son millones los que siguen tus pasos.
2. El modelo “usar y tirar” sigue avanzando, cada vez se extiende más a cada sector y es más frecuente en países que priorizaban modelos sostenibles y hoy se han visto tentados a reducir costos sin considerar los efectos secundarios que esto conlleva. En alimentación, por ejemplo, se van extendiendo las cadenas de comida rápida donde todo lo que se utiliza sobre la bandejita es innecesariamente desechable.
3. Y cada vez más, la explicación que se deja oír desde los altos pisos de las gerencias de las empresas de comida rápida, es que lo desechable ya no es de plástico y ahora es de papel. Frente a la contaminación producida por el exceso de envases plásticos y sus efectos negativos en la salud de las personas, la solución pareciera ser sustituir el plástico por el papel, ya que este es menos contaminante que su predecesor. Pero, ¿qué ocurre con el papel? ¿Es una alternativa?
4. Cada dos segundos se tala un área de bosque natural equivalente a un campo de fútbol. Y es que la mitad de los bosques que se han perdido en los últimos 10.000 años ha sido destruida en los últimos 80. Es más, la mitad de esa destrucción ha tenido lugar desde mediados de la década de los 70. El daño que el hombre hace a los bosques ancestrales no es solo su total deforestación, sino que los degrada hasta un punto en el que se convierten en un hábitat inviable para plantas y animales. Solo en los trópicos, la tala destructiva ha degradado más de cinco millones de kilómetros cuadrados de bosque; otros 3,5 millones de kilómetros cuadrados han sido totalmente deforestados en las últimas décadas.
5. Solo los bosques vírgenes de algunos miles de kilómetros cuadrados son lo suficientemente grandes para sostener poblaciones saludables de grandes cantidades de animales y también están mejor preparados para adaptarse al cambio climático. Pero, menos del 10% de las áreas terrestres del planeta albergan bosques vírgenes. En concreto, 82 países de 148 que están en zona de bosques han perdido ya todas las áreas vírgenes.
6. Por lo tanto, mientras el bosque no sea un recurso renovable, todo papel seco y limpio sirve para el reciclaje. Se paga por kilo y según su calidad. El papel que se paga mejor es el papel para impresora. Como ves, el reciclaje de papel se traduce en fuente de beneficio económico directo para personas y/o instituciones. A su vez, ayuda a disminuir la tala de árboles (la cantidad de papel que juntan los recolectores en Santiago en un mes equivale a no cortar unos 70.000 árboles), a un menor gasto de energía eléctrica (4.200 kilowatts menos por cada tonelada reciclada), a un menor gasto de agua (15% menos), y, por último, a una menor contaminación de aguas superficiales.

7. Si hoy hubiésemos reciclado todo lo que producimos en papel y cartón ayer (“usar y reciclar”), en estos momentos no estaríamos lamentando nuestro irresponsable aporte indirecto a la deforestación de bosques, y con ello, al cambio climático. Pero, quizás aún hay tiempo, por lo menos para salvar el árbol de tu jardín o plaza, o para gastar un poco más de plata y comer en un sitio donde usen loza o vidrio y dejar de caminar como sonámbulo con los restos de pulmones amputados en tus manos.

Responde:

1. ¿Cuál es el principal problema que trae consigo la deforestación de los bosques?

2. ¿Por qué el bosque virgen puede sustentar de mejor manera a una población de animales?

3. ¿Por qué razones el modelo “usar y tirar” ha ido ganando terreno?

4. ¿Cuál crees tú que es la intención del autor al escribir este artículo? Justifica tu respuesta.

5. ¿Por qué los envases de loza y vidrio no representan una alternativa viable para las empresas?

6. ¿Qué quiere decir el autor con la frase: “...y dejar de caminar como sonámbulo con los restos de pulmones amputados en tus manos”, que aparece en el último párrafo?

7. ¿Por qué no es una alternativa viable cambiar el plástico por el papel?

8. ¿Cuál es la intención del autor al introducir la frase “usar y reciclar”?

TEXTO N° 4

Metrosexuales: consumo y nueva masculinidad

1. Los mecanismos invisibles de la sociedad consumista han instalado una nueva especie: el varón metrosexual, un prototipo de Narciso sofisticado y distinguido, dispuesto a competir con la mujer apropiándose de sus tradicionales armas: el erotismo, la belleza y la seducción.
2. Los cánones de la vieja masculinidad machista se han visto desbordados ampliamente a instancias de la maquinaria feminista, de la liberación y relajación de ciertas costumbres y del ocaso del sofocante control disciplinario de la modernidad. El modelo viril de viejo cuño ha cedido terreno a un nuevo individuo, flexible y personalizado. Narciso y hedonista, el hombre light contemporáneo ya no parece obsesionado por la necesidad de ser el ícono reproductor, genital y promiscuo. El estereotipo del varón fuerte y poco sensible, dotado más de fortaleza física que de racionalidad, parece retroceder desconcertado ante los avatares de la nueva masculinidad.
3. La ruptura de aquel modelo tradicional de virilidad -con sus consiguientes clichés: el depredador sexual y el insensible- ha dado paso a un relajamiento de la vieja y estática agresividad disciplinaria y autoritaria, el que se ha visto influenciado principalmente, por la aceleración del consumo y los mass-media, aunque el psicologismo, el desarrollo de la técnica y las nuevas estrategias de seducción, también han influenciado este cambio. Del mismo modo, las instituciones se vuelven flexibles y móviles, el nuevo hombre se desliga de su mochila de máquina reproductora e imperial, dando paso a distintos estereotipos que han evolucionado en el tiempo, como por ejemplo, el hippie que se dio a conocer por su descontento frente al sistema imperante, así también, el yuppie quien conservó las creencias de este y sumó a aquellas la preocupación por la imagen y la moda. Posteriormente, aparecieron aquellos que solo dieron importancia a este último aspecto, como el drupie quien enfatizó la preocupación por su fisonomía y el metrosexual quien está más ligado a las apariencias.
4. Lo cierto es que, al parecer, este viraje del modelo tradicional de hombre no tiene fin. Una nueva especie masculina ha cobrado identidad, patrocinada por los medios de comunicación y los infalibles mecanismos publicitarios de la sociedad de consumo: el metrosexual, un prototipo de narcisista urbano abocado en exceso a la apariencia personal y a un estilo de vida sofisticado. Se cree que el término fue acuñado en Inglaterra por Mark Simpson, en los años '90, para definir un nuevo perfil de varón: el típico metrosexual es un joven con dinero, que vive en las metrópolis, donde están las mejores tiendas, clubs, gyms y las mejores peluquerías. Son profesionales independientes, modelan, trabajan en los medios, las productoras, en la música pop, en los deportes y aman los productos de vanidad masculina.
5. Exitoso como el yuppie -acaso sin el compromiso intelectual de este- pero más sensible y romántico, guapo y refinado, el metrosexual es un personaje

definitivamente más mediático que su antecesor. Sin condicionar las preferencias de sexo -aunque generalmente el término es utilizado para hombres heterosexuales que muestran una exagerada tendencia por la estética y cuidados personales- gusta jugar, a la vez, con una cierta ambigüedad genérica: se pinta las uñas y el pelo, usa cremas, se cuida la piel y se viste utilizando ropas que denotan una estética marcadamente femenina; otros se apropian conscientemente de la cultura gay como un recurso para diferenciarse del montón de hombres grises. El hecho de que haya otros hombres que cuestionen su sexualidad es, incluso, parte de un juego que les gusta jugar. Mezcla virtuosa de hombre elegante, impecable, cuidado y tierno, usa ropa de marca, se interesa por el diseño de interiores, cocina, hace yoga, consume cirugía estética a discreción, tiene buenos modales; parece el justo medio entre el troglodita y ese refinado dandy que distingue a ojos cerrados la diferencia entre “One” de Calvin Klein y “Envy” de Gucci.

6. Liberado de la clásica imagen del varón-machista, ciertos rasgos que identifican al metrosexual han existido, no obstante, también en hombres de otras épocas. Ya el tango -esa mezcla de filosofía, nostalgia y sensibilidad rioplatense- había caracterizado, junto a otros prototipos suburbanos de principios del siglo XX, a un personaje con parecidas reminiscencias y definía, con el lenguaje orillero propio de la región -el lunfardo- su perfil de apariencias y su trivialidad:

“Niño bien, pretencioso y engrupido que tenés el berretín de figurar”

“...te crees que porque hablas “de ti” fumas tabaco inglés, paseas por Sarandí, y te pintas las patillas “a lo Rodolfo” sos un fifi”

7. Esta figura prototípica del fifi descrita impecablemente en el tango “Niño Bien”, acaso pueda tratarse de uno de los tantos lejanos precursores del metrosexual. Solo que este último, en un tiempo y sociedad infinitamente diferentes, dispone de un mundo de ofertas estéticas y, por su alto poder adquisitivo y su actividad, tiene acceso a los medios de comunicación.
8. Gran consumidor de cosméticos, revistas de diseño y ropa de moda, cultor de las grandes marcas y exclusivos modelos, se ha convertido en su propio objeto de amor y placer: asume el narcisismo sin culpas y no tiene complejos a la hora de ejercerlo.
9. Si en la cultura occidental el ideal de belleza ha sido femenino, reservando al varón los ideales de la fuerza, el temple y el carácter, los nuevos héroes se han convertido en sensibles y seductores, noveles objetos de deseo, adonis ávidos de placer y cultores de nuevas libertades y estéticas. El metrosexual representa una nueva categoría, un nuevo segmento convencional a partir del cual el mundo del marketing opera un determinado mercado. Si la mujer se había masculinizado, en tanto adoptado los perfiles y valores de éxito que estaban representados por los hombres, el metrosexual parece asumir una tendencia de reacción ante la metamorfosis femenina, tendencia igualitaria porque desea jugar con sus mismas armas: erotismo, belleza y seducción.

10. Los polos genéricos parecen haberse acotado: si el feminismo es -como dice Gilles Lipovetzky- una maquinaria de guerra y ha empujado a la mujer a la conquista del poder, compitiendo con el hombre, este ha consolidado -en la figura del metrosexual- su estrategia: obtener el sitio antaño exclusivo de la mujer de convertirse en un objeto sexualpreciado. Esta competencia entre los sexos ha mutado en resentimiento e indiferencia: el resultado es un erotismo diluido y ambiguo, que parece alimentar la obsesión negativa de la sexualidad.
11. Mientras esto sucede, el mundo de la publicidad y el mercado, al imponer nuevas categorías sociales y subjetividades, ha logrado consolidar otro segmento de consumo que alimenta sus prodigiosas ganancias.

Responde:

1.- ¿Cómo se concibe la vieja masculinidad?

2.- ¿Qué elementos han ayudado principalmente en la creación del estereotipo denominado metrosexual?

3.- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre un yuppie y un metrosexual?

4.- ¿Qué relación tiene el estereotipo de metrosexual con la guerra entre los sexos?

5.- ¿Por qué la creación del estereotipo del metrosexual favorece el consumismo?

6.- ¿Por qué motivos el metrosexual quiere diferenciarse del hombre común?

7.- ¿Cuál es la intención del autor al incluir parte de la letra de un tango?

8.- Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *cuño* que aparece en el párrafo dos?
