

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
Escuela de Posgrado**



Conocimiento de estrategias de comprensión inferencial en
docentes de educación primaria de una institución privada
en el distrito de Ate

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación
con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

Evelin Lisbeth Bautista Salcedo
Johanna Nataly Zenobia Neyra Quispe

Asesora:

Mg. Roxana Silvia Bazalar Laos

Co-asesora:

Dra. Galia Susana Lescano López

Lima, 2022



CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL
EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN
PRIVADA EN EL DISTRITO DE ATE

RESUMEN

El estudio tiene como propósito identificar el nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial en docentes de educación primaria de una institución privada en el distrito de Ate. La investigación es descriptiva, con un diseño no experimental, donde participaron 27 docentes de educación primaria de una institución educativa privada. El instrumento utilizado para la evaluación fue un Cuestionario de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial, el cual fue sometido a Criterio de Jueces. Los resultados muestran que en su mayoría los docentes participantes presentan un nivel medio cuyo porcentaje fue de 44.4% en las estrategias de comprensión inferencial, a su vez existe un mayor conocimiento en las estrategias indirectas de comprensión inferencial sobre las estrategias explícitas.

PALABRAS CLAVES: inferencias, estrategias, comprensión.

ABSTRACT

The purpose of the study was to identify the level of knowledge of inferential comprehension strategies in elementary school teachers of a private institution in the district of Ate. The research was descriptive, with a non-experimental design, where 27 elementary school teachers from a private educational institution participated. The instrument used for the evaluation was a Knowledge Questionnaire of Inferential comprehension strategies, which was submitted for Evaluation for Verdict. The results indicate that most of the participating teachers show a medium level whose percentage was 44.4% in the inferential comprehension strategies, in addition, there is greater knowledge in the indirect inferential comprehension strategies over the explicit inferential comprehension strategies.

KEY WORDS: inferences, strategies, understanding

DEDICATORIA

Se lo dedico a las personas más importantes en mi vida, mi familia, quienes me ayudaron con cada palabra de aliento y paciencia, en especial para mis padres Julia Salcedo y Teófilo Bautista, por apoyarme en todo momento y darme la oportunidad de crecer profesionalmente, tienen mi infinito agradecimiento. Los amo con todo mi corazón.

Evelyn Bautista

Dedico este trabajo a mis padres por inculcarme con su ejemplo el amor a la educación, por su apoyo y aliento constante en cada etapa de mi vida.

A todos aquellos maestros que han sido fuente de aprendizaje, motivación y admiración en mi carrera profesional.

Johanna Neyra

AGRADECIMIENTO

Las asesoras Roxana Bazalar y Galia Lescano, tienen nuestro agradecimiento profundo por todas las asesorías brindadas, el apoyo constante, sus enseñanzas y el tiempo dedicado a nuestra elaboración de tesis. Todos sus consejos fueron bienvenidos y enriquecieron nuestra investigación. Estamos muy contentas de haber tenido a unas excelentes asesoras.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA	
TÍTULO	i
RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Fundamentación del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	5
1.2. Formulación de objetivos	6
1.2.1. Objetivo general	6
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. Importancia y justificación del estudio	6
1.4. Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1. Antecedentes del estudio	8
2.1.1. Antecedentes nacionales	8
2.1.2. Antecedentes internacionales	11
2.2. Bases teóricas	14
2.2.1 Lectura – definición	14

2.2.2 Factores considerados para el aprendizaje de la lectura	14
2.2.3 Comprensión lectora	16
2.2.3.1 Comprensión literal	16
2.2.3.2 Comprensión inferencial	17
2.2.3.2.1 Dificultades en el desarrollo de la habilidad inferencial	19
2.2.3.2.2 Estrategias de comprensión inferencial	20
2.3. Definición de términos básicos	26
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	28
3.1. Tipo y diseño de investigación	28
3.2. Población y muestra	29
3.3. Definición y operacionalización de variables	29
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.5. Procedimiento	33
3.6. Procesamiento y análisis de datos	34
CAPÍTULO IV RESULTADOS	35
4.1. Presentación de resultados	35
4.2. Discusión de resultados	43
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	47
5.1. Conclusiones	47
5.2. Recomendaciones	48
REFERENCIAS	49
ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Tipos de inferencias principales	18
Tabla 2	Tipos de inferencias elaborativas	19
Tabla 3	Estrategias de actuación directa o explícita	21
Tabla 4	Estrategias de actuación indirecta	22
Tabla 5	Clasificación de las inferencias pensada para profesores	24
Tabla 6	Operacionalización de la variable: Estrategias de comprensión inferencial	30
Tabla 7	Listado de Jueces para validación de contenido	31
Tabla 8	Niveles y rangos de estrategias de comprensión inferencial y sus dimensiones	32
Tabla 9	Estadísticos descriptivos de la variable estrategias de comprensión inferencial	33
Tabla 10	Niveles de conocimiento general de estrategias de comprensión inferencial en docentes	35
Tabla 11	Nivel de conocimiento de estrategias indirectas de comprensión inferencial en docentes	36
Tabla 12	Nivel de conocimiento de estrategias explícitas de comprensión inferencial en docentes	36
Tabla 13	Nivel de conocimiento de la estrategia “Importancia del Texto como mediador que facilite la actividad inferencial” de comprensión inferencial en docentes	37
Tabla 14	Nivel de conocimiento de la estrategia “Promover una lectura más profunda” de comprensión inferencial en docentes	37
Tabla 15	Nivel de conocimiento de la estrategia “Contar con conocimientos previos necesarios” de comprensión inferencial en docentes	37

Tabla 16	Nivel de conocimiento de la estrategia “Conocimiento de las inferencias y actitud positiva hacia ellas.” de comprensión inferencial en docentes	38
Tabla 17	Nivel de conocimiento de la estrategia “Visualizar” de comprensión inferencial en docentes	38
Tabla 18	Nivel de conocimiento de la estrategia “Asociar causas y consecuencias” de comprensión inferencial en docentes	38
Tabla 19	Nivel de conocimiento de la estrategia “Contestar a preguntas inferenciales” de comprensión inferencial en docentes	39
Tabla 20	Nivel de conocimiento de la estrategia “Discriminar el tipo de pregunta” de comprensión inferencial en docentes	39
Tabla 21	Nivel de conocimiento de la estrategia “Intuir el significado de palabras desconocidas” de comprensión inferencial en docentes	40
Tabla 22	Nivel de conocimiento de la estrategia “Cloze” de comprensión inferencial en docentes	40
Tabla 23	Resumen del nivel de conocimiento de estrategias indirectas de comprensión inferencial.	41
Tabla 24	Resumen del nivel de conocimiento de estrategias explícitas de comprensión inferencial.	41
Tabla 25	Nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial por cada docente participante	42
Tabla 26	Resumen del nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial por cada docente participante.	43

INTRODUCCIÓN

La comprensión de los textos escritos es una actividad compleja, ya que supone la construcción de una representación coherente dentro de una memoria episódica del significado global del texto.

En nuestra experiencia como docentes podemos ver que la relación de comprensión y aprendizaje no siempre se logra en el ámbito educativo, esto lo podemos evidenciar en cómo algunos estudiantes, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen.

Como punto de partida, es importante conocer lo que espera el sistema educativo de nuestro país en educación primaria respecto al área de Comunicación. La presente investigación guarda referencia con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, considerando especialmente la combinación de las siguientes capacidades: “Obtiene información del texto escrito”, “Infiere e interpreta información del texto” y “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”.

Respecto de la capacidad “Infiere e interpreta información del texto”, se espera que el estudiante construya el sentido del texto. Para ello, infiere estableciendo diversas relaciones entre la información explícita e implícita con el fin de deducir nueva información y completar los vacíos del texto. A partir de estas inferencias,

el estudiante interpreta integrando la información, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, las ideologías de los textos, así como su relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

De acuerdo a lo expuesto, como docentes es importante conocer las estrategias que podemos aplicar en nuestras sesiones de aprendizaje, con el objetivo de que los estudiantes puedan lograr una comprensión inferencial de los textos que se puedan presentar.

Por ello, consideramos el carácter relevante de esta investigación, pues nos permitirá identificar el nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial de los docentes de la institución educativa. A partir de los resultados de la investigación, será posible contar con elementos para determinar la necesidad de mantener y/o mejorar las estrategias de aprendizaje que se vienen brindando o de diseñar y organizar actividades de capacitación a los docentes con el fin de contribuir a una mejor enseñanza de la lectura, así se puede permitir lograr los objetivos de comprensión que ésta persigue.

Los capítulos que se han sistematizado para la presentación de la investigación son:

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema y su formulación: la justificación, los objetivos generales y específicos; así como las delimitaciones.

El segundo capítulo se refiere a los antecedentes de la investigación, así como las bases teóricas que sustenta la propuesta de investigación; a su vez se describe la definición de términos básicos.

El tercer capítulo expone el tipo y diseño de investigación, la población y muestra; además de la definición y operacionalización de variables, así como también las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados y la discusión de los mismos, mientras que en el quinto capítulo se detalla las conclusiones y recomendaciones obtenidas de los resultados. Posteriormente, se consigna la bibliografía y los anexos.

Finalmente, este estudio pretende ser antecedente para futuras investigaciones, y un aporte para los procesos de aprendizaje que los docentes tenemos bajo nuestra responsabilidad.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1.1 Fundamentación del problema

La lectura es uno de los aprendizajes fundamentales que proporciona la escolarización, y es base para una reconstrucción del significado del lenguaje representado por símbolos gráficos. Es cuando se dice entonces que las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje (Cassany: 2003: 193). Sin embargo, esta relación de comprensión y aprendizaje no siempre se logra en el ámbito educativo, esto lo podemos evidenciar en cómo algunos estudiantes, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen.

Para describir la situación de la lectura en nuestro país, empezaremos citando la evaluación realizada por el Programa Internacional De Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) en el año 2018. El estudio evaluó competencias en ciencia,

matemática y comprensión lectora a alumnos de 15 años de colegios secundarios públicos y privados de todo el país. Para el caso de la comprensión lectora se subió 3 puntos, de los 398 obtenidos en el 2015 a 401. A pesar de estos resultados, según datos estadísticos publicados por el MINEDU, nuestro país sigue ubicándose en los últimos puestos de la lista, específicamente en el puesto 64 de un total de 79 países. En esta evaluación de la lectura se establecieron seis niveles de desempeño de la competencia lectora (siendo el nivel 6 el más alto), encontrándose que el 54,4 % de los evaluados en nuestro país se encontraron por debajo del nivel 1.

Adicionalmente, en el Perú el Ministerio de Educación aplica desde el año 2007 la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que tiene entre sus objetivos conocer qué y cuánto están aprendiendo los estudiantes de escuelas públicas y privadas del país. En la ECE 2019 se evaluó a los estudiantes de 2° grado y 4° de primaria las áreas de Comunicación y Matemática.

Los resultados, según datos publicados por el MINEDU, señalan que las evaluaciones de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” de los alumnos del 2do. de primaria evidenciaron que un 37,6 % se ubicó en el nivel “Satisfactorio”; un 58,6% se ubicó en el nivel “En proceso” y un 3,8% se encontró en el nivel “En inicio”. Por otro lado, las evaluaciones en 4° grado de primaria evidenciaron que un 34,5% se ubicó en el nivel “Satisfactorio”; un 35,5% se ubicó en el nivel “En proceso”; un 25,0% se encontró en el nivel “En inicio” y un 4,9% se ubicó en el nivel “Previo al inicio”. Esto demuestra que aun los estudiantes peruanos en su mayoría solo pueden manejar las tareas más básicas de la lectura, limitando así su aprendizaje.

Como punto de partida, es importante conocer lo que espera el sistema educativo de nuestro país en educación primaria respecto al área de Comunicación. La presente investigación guarda referencia con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, considerando especialmente la combinación de las siguientes capacidades: “Obtiene información del texto escrito”, “Infiere e interpreta información del texto” y “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”.

Respecto de la capacidad “Infiere e interpreta información del texto”, se espera que el estudiante construya el sentido del texto. Para ello, infiere estableciendo diversas relaciones entre la información explícita e implícita con el fin de deducir nueva información y completar los vacíos del texto. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta integrando la información, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, las ideologías de los textos, así como su relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

Recientes y sólidas investigaciones afirman que la comprensión lectora sería el producto de la interacción de dos procesos muy importantes, pero insuficientes por sí mismos: la decodificación y la comprensión del lenguaje. Según Fonseca, para llegar a comprender un texto no basta con decodificar las palabras que se encuentren en él (proceso de bajo nivel) sino que se requiere construir el significado a partir del contenido planteado en el texto, relacionar las ideas ubicadas en este, inferir información que esté implícita en él y enriquecerlo

con los saberes previos con los que cuenta el lector (proceso de alto nivel) (2019: 92).

Para el desarrollo de la comprensión lectora, los estudiantes deben transitar por diferentes niveles. Así, Méndez, citado por Rojas, afirma que estos son: comprensión literal, inferencial y crítica. En el nivel literal se espera que el lector ubique de manera directa información que aparece en el texto como sujetos, fechas, lugares y tiempo. Este nivel es la base de los demás niveles. En el nivel inferencial se espera que el lector construya un nuevo conocimiento a partir de indicios, hipótesis e interpretaciones como también de los conocimientos previos con los que cuenta, este nivel exige un mayor grado de dificultad ya que requiere la aplicación de diversas estrategias por parte del lector (2016: 341).

Cabe destacar, que, según Ripoll y Aguado, la estrategia de construcción de inferencias es una de las más efectivas para la mejora de la comprensión lectora (2014: 40). Según Ripoll, una inferencia es la información que no aparece de forma explícita en el texto, pero que a su vez forma parte de la representación que el lector hace del mismo (2007: 234).

Respecto de las estrategias que se han venido proponiendo para desarrollar adecuadamente las capacidades de comprensión lectora en los niños, encontramos a diversos autores como Isabel Solé, quien propone organizar dichas estrategias en tres momentos: Antes de la lectura (cuya finalidad es suscitar la necesidad de leer y la presencia de un lector activo), Durante la lectura (donde se construye la comprensión) y Después de la lectura (seguir comprendiendo y aprendiendo). Cabe resaltar, que las mismas no deben realizarse como una secuencia de pasos

establecidos rígidamente, sino que deben estar presentes a lo largo de toda la actividad (1992:77).

Por su parte, Ripoll recomienda que para mejorar la habilidad inferencial se pueden realizar actuaciones indirectas y actividades explícitas. Las actuaciones indirectas están relacionadas con las condiciones necesarias para que se puedan construir inferencias mientras que en las actividades explícitas los estudiantes deben construir inferencias (2019: 98).

Otros autores, como Gottheil, Fonseca, et al, incluyen en su propuesta la combinación de estrategias que incluyen tanto los momentos de la lectura como la generación de diferentes tipos de estrategias, basándose en trabajos de Kintsch y Van Dijk. (2016 :46).

Para el desarrollo de las estrategias mencionadas, o de una combinación de las mismas, el rol del maestro como orientador del aprendizaje adquiere un papel fundamental, pues es quien podrá ayudar a sus alumnos a formular inferencias de diversa naturaleza, detectando incluso alguna dificultad que impida el desarrollo de esta habilidad.

1.1.2 Formulación del problema

Ante lo anteriormente expuesto, surge la pregunta: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial en docentes de educación primaria de una institución privada en el distrito de Ate?

1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Identificar el nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial en docentes de una institución privada en el distrito de Ate.

1.2.2 Objetivos específicos

-Identificar el nivel de conocimiento de estrategias indirectas de comprensión inferencial en docentes de educación primaria de una institución privada en el distrito de Ate.

-Identificar el nivel de conocimiento de estrategias explícitas de comprensión inferencial en docentes de educación primaria de una institución privada en el distrito de Ate.

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este trabajo es de importancia ya que nos permitirá identificar el nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial de los docentes de la institución educativa, con la finalidad de determinar si se requiere diseñar y organizar actividades de capacitación que contribuyan a una mejor enseñanza de la lectura que permita lograr los objetivos de comprensión que ésta persigue.

1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La limitación que presenta es que hay pocas investigaciones referentes a la

variable estudiada, especialmente en lo que se refiere a las realizadas en nuestro país.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

2.1.1 Antecedentes nacionales

En referencia a los trabajos previos revisados en el contexto nacional sobre la variable estrategias de comprensión inferencial, se tiene a Inga & otros (2015) quienes como población consideraron a un grupo de estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM y grupos de estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, durante el año 2013. Su objetivo era determinar la influencia de las estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que concluyeron que sea cualquiera el nivel educativo o condición sociocultural de los estudiantes y profesores, la aplicación de un programa de estrategias inferenciales

sistemáticas y graduadas desarrolla significativamente la capacidad de la comprensión lectora.

Por su parte, Galdoz (2019) en una investigación en la cual se consideró una población de 22 estudiantes de 2do grado de primaria de un colegio bilingüe de Lima, tuvo como objetivo determinar la línea base de la capacidad de inferencia que poseían dichos estudiantes. Entre las conclusiones de este estudio, se reconoció la importancia que tienen los conocimientos y experiencias adquiridas previamente en la construcción de inferencias, pues permiten a los alumnos guiar sus respuestas.

Holguín & otros, (2015) en su investigación de tipo correlacional comparativa, se plantearon como propósito indagar la predictibilidad de la velocidad lectora y los procesos cognitivos a nivel semántico y sintáctico en la elaboración de inferencias, así como comparar cada uno de estos factores por el tipo de gestión de escuela y por edad en 304 estudiantes del 4° y 5° grado de primaria de los distritos Los Olivos, Comas, San Juan de Lurigancho, San Martín de Porres y Carabayllo, ubicados en Lima, Perú. Se utilizó la prueba de medición de procesos cognitivos de la Batería BECOLE; la prueba de evaluación de elaboración inferencial y la medición de la velocidad lectora temporalizada-METVELO 3. Se concluyó que la velocidad lectora tiene mayor fuerza predictiva en la elaboración de inferencias, mientras que en segundo lugar se ubicó el procesamiento semántico. Existieron diferencias por el tipo de gestión favorable a las instituciones privadas y de acuerdo a la edad. El 70% de los estudiantes del distrito de Carabayllo demostraron un mejor nivel en la realización de inferencias.

En relación a las diferencias entre los grupos de instituciones educativas estatales y privadas, se observó que los estudiantes que asisten a colegios privados logran mayor predisposición para inferir: predicen, hipotetizan, extraen información contextual para complementar la interpretación del mensaje del autor; esto mismo parece estar favorecido por otras variables más específicas como el nivel socioeconómico, ya que las escuelas en las cuales se aplicarían estrategias orientadas al análisis de información específica del texto, realizándolo de manera constante durante el año escolar, lo que contrariamente, no ocurre en las entidades estatales, donde el desarrollo de la inferencias se realizaría, en su gran mayoría, por actividades vivenciales.

En esta misma investigación se encontró que las escuelas privadas aplican estrategias orientadas al análisis de información específica del texto de manera constante, lo que no ocurre en las entidades estatales. Las diferencias se vieron más pronunciadas y favorables para los lectores del distrito de Carabayllo, ya que la variable inferencias exige el uso de estrategias de análisis más que de procesamiento de información explícita. Se observó también que la velocidad lectora resultó ser un predictor importante para regular la fluidez en el uso de estas estrategias.

Asimismo, Rojas & otros, (2016) realizaron una investigación sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria con una muestra de dos profesores y quince estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa (I.E) N° 56412 de Piedras Blancas del distrito de Livitaca Provincia de Chumbivilcas. Se concluyó que las estrategias empleadas por los docentes no favorecieron la comprensión lectora de los estudiantes, porque los

primeros no siguieron una secuencia de actividades planificadas (antes, durante y después de la lectura).

2.1.2 Antecedentes internacionales

En el contexto internacional sobre la variable estrategias de comprensión inferencial, se tiene a Gottheil & otros (2019) quienes buscaron mostrar los resultados de la aplicación del programa de intervención “Lee Comprensivamente”, la cual propone actividades diferenciadas para los distintos momentos: antes de leer, lectura activa y después de leer. Como resultado de esta investigación, se concluyó que la intervención basada en el vocabulario, el monitoreo de la comprensión, la producción de inferencias y la comprensión de la estructura textual mejoraron los desempeños en lectura, fluidez y la comprensión lectora después de aplicado el programa.

Así también, se encontró que el dominio del vocabulario repercute sobre la comprensión de la estructura del texto, la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión, esto coincide con los estudios que señalan que el conocimiento previo del lector resulta importante para lograr la coherencia textual, permitiéndole a su vez realizar distintas actividades que lo ayudarán en la comprensión del texto. Asimismo, se encontró que el monitoreo de la comprensión y la generación de inferencias están involucradas en la comprensión, lo que no ocurre con el conocimiento sobre la estructura del texto. Por otra parte, los niños participantes de la intervención aprendieron a reconocer información explícita en los textos (información literal) y a construir las inferencias necesarias

(conectivas, elaborativas y léxicas) las cuales les permitieron mejorar su comprensión.

Asimismo, Fonseca & otros (2019) sostuvieron que la aplicación del programa “Lee comprensivamente” basado en la enseñanza explícita de habilidades de alto nivel vinculadas al procesamiento del texto (construcción de inferencias, control metacognitivo, conocimiento de la estructura textual) y de bajo nivel (vocabulario) mejoró significativamente la comprensión lectora de los niños participantes dentro de la escuela. En relación a las inferencias se trabajaron tareas de construcción de las mismas (léxicas, conectivas y elaborativas). Los autores atribuyeron el éxito del programa a que este tuvo como base, no solo la enseñanza explícita de las habilidades para mejorar la comprensión lectora, sino también la construcción de un contexto de aprendizaje colaborativo que tuvo en cuenta los procesos requeridos para cada momento de la lectura, sumando a ello la práctica y la retroalimentación entre docentes y estudiantes.

Otro resultado fue el de Guzmán & otros (2015), quienes realizaron un estudio de tipo experimental para evaluar el desempeño en la comprensión y producción textual narrativa tanto en el nivel literal como en el inferencial de los estudiantes participantes, el mismo que consistió en que estos narren una historia a partir de la secuencia de imágenes de un libro (previamente leídas por los docentes a los estudiantes). En el estudio se evidenció que las inferencias cuya realización fue más fácil para los estudiantes participantes fueron las referenciales (entendidas como aquellas que hacen referencia a algunas palabras o expresiones que han aparecido previamente en el texto). Por el contrario, los participantes realizaron pocas inferencias antecedentes causales puente (las cuales están

relacionadas a las causas o consecuencias de ideas que se presentan en el texto) e inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes. Cabe destacar que estas últimas permiten relacionar la información local con la información global del texto. Al no poder realizar las suficientes inferencias, se evidenció una comprensión superficial del texto.

Por su parte, Ripoll & Aguado (2014), quienes realizaron una revisión de los estudios tanto de diseño experimental como cuasi-experimental, así como intervenciones orientadas a mejorar la comprensión lectora en español, señalaron que la mayoría de los estudios exitosos combinaron estrategias como : resumen, activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, construcción de inferencias, generación de autopreguntas, elaboración de paráfrasis, activación de esquemas, uso de organizadores gráficos y supervisión de la propia comprensión. Los autores concluyeron que la construcción de inferencias, específicamente, resultó ser uno de los métodos con mayor eficacia para la mejora de la comprensión lectora.

Otro resultado fue el de Elbro & Buch-Iversen (2013), quienes realizaron un estudio experimental que comprendía 16 aulas de sexto grado el cual consistía en que los estudiantes completen espacios vacíos en textos expositivos con la orientación explícita de modelos gráficos y preguntas exigentes de inferencia. Los autores concluyeron que enseñar a utilizar los conocimientos previos en el contexto de inferencias para llenar vacíos podría mejorar la comprensión lectora en general.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Lectura – definición

Según Cuetos (1991) la lectura es una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto a través de cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. (citado en Montalealegre & Forero 2006:32)

2.2.2 Factores considerados para el aprendizaje de la lectura

En el aprendizaje de la lecto-escritura, debe considerarse distintos factores y procesos. Cannock (2009), señala que estos están divididos en: Factores Pre-instrumentales, Factores Instrumentales (ambos de carácter sucesivo) y Factores Complementarios.

Los factores Pre-instrumentales son las bases para alcanzar conceptos más abstractos a medida que los niños van desarrollándose. Estos factores, permiten el logro a futuro de aprendizajes como la lectura, escritura y las matemáticas. Dentro de ellos encontramos a la percepción, al lenguaje, el razonamiento lógico y a la psicomotricidad. (citado en Calderón & otros, 2016)

Luego de haber desarrollado los procesos correspondientes a los Factores Pre-instrumentales, corresponde lo propio respecto de los Factores Instrumentales. Encontramos en estos últimos los procesos perceptivos y léxicos como procesos de Bajo Nivel, los cuales deben automatizarse para tener un adecuado rendimiento en los procesos de Alto Nivel: sintácticos y semánticos.

Al respecto, Cuetos (2007) precisa que los procesos básicos de letras y reconocimiento de palabras son procesos fundamentales, pero no son suficientes para llegar a comprender los textos, pues para lograrlo debe considerarse la relación entre las palabras. Para descubrir esta relación, extraer su significado e integrarlo en la memoria, serán necesarios procesos más complejos.

En lo que corresponde a nuestra tesis desarrollaremos específicamente el proceso semántico de la lectura, en el cual se extrae el mensaje del texto, a su vez este mensaje se integra junto con el resto de conocimientos que se encuentran en la memoria para luego pasar a formar parte de los conocimientos del lector, según lo que indica Cuetos (2007).

Respecto de los procesos complementarios se debe recordar la complejidad de los procesos involucrados, los cuales están estrechamente relacionados con la capacidad de procesamiento y almacenamiento de la información, es decir con la Memoria Operativa, tal como lo señalan García-Madruga y Fernández Corte (2008). Entre estos encontramos a la atención, memoria, estrategias de aprendizaje, la motivación y la autorregulación.

En relación a la atención selectiva, Sánchez (2011) señala que el lector debe focalizar su atención en el texto, objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer. Ello supone un notable esfuerzo de control y de autorregulación de la atención.

La memoria de trabajo es esencial en la comprensión de lectura. Cuando una persona lee, la nueva información recibida es almacenada en la memoria de trabajo y permanece allí por un periodo breve, lo que permite relacionarla con conocimientos o experiencias previas (información procesada anteriormente). Si

la memoria de trabajo no le permitiera al lector guardar esa información, aunque sea por un periodo corto, de tal forma que no pudiera emplearse para elaborar hipótesis, preguntas o realizar inferencias, no se podría llegar a comprender el texto que se está leyendo. (Alliende y Condemarín, 1990; Defior, 1996; entre otros)

Los lectores activan distintas estrategias metacognitivas según el tipo de texto al que se enfrentan y la actividad a realizar (López-Escribano, 2013). Es importante tener en cuenta, adicionalmente, que diferentes estudios han mostrado que se puede mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en base al entrenamiento en habilidades metacognitivas. (Soriano y Nievas, 2013) (citado en Larrañaga & Yubero, 2015).

2.2.3 Comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora son: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico, que a continuación se describe:

2.2.3.1 Comprensión literal

Pérez (2005), refiere que el primer nivel de la comprensión es la comprensión literal. Según precisa el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al: reconocimiento, la localización y la identificación de elementos. Asimismo, se encuentra el reconocimiento de detalles, nombres, personajes, tiempo, el reconocimiento de las ideas principales, así como el reconocimiento de las ideas secundarias. Recuerdo de hechos, épocas, lugares y recuerdo de detalles.

Por su parte, Vega y Alva (2008, p. 71) señalan que la comprensión literal es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y esto supone enseñar a los estudiantes a identificar la idea central, distinguir las ideas principales de las secundarias, relaciones de causa efecto, hacer comparaciones, identificar analogías, sinónimos, antónimos y palabras homófonas, reconocer secuencias de acción y dominar el vocabulario de acuerdo a su edad. Leer literalmente es hacerlo conforme al texto.

2.2.3.2 Comprensión inferencial

En lo que corresponde a la comprensión inferencial, el lector debe relacionar el texto con su experiencia personal para realizar conjeturas e hipótesis. En consideración a lo que precisa Pérez (2005) dentro del nivel de comprensión inferencial se encuentra el dar detalles adicionales que el lector agrega en base a sus conocimientos previos con el objetivo de una mayor comprensión. Así también, el lector puede realizar inferencias a partir de las ideas principales que logre comprender del texto, identificando rasgos o características de los personajes que no se manifiestan en el texto. Llegar al nivel de inferencia permite la interpretación de un texto, hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto.

Por su parte, Vega y Alva (2008, p. 71) indican que en la comprensión inferencial el lector activa su conocimiento previo y formula hipótesis anticipándose al contenido del texto, a partir de indicios que le proporciona la lectura. Estas suposiciones se van verificando y también formulando mientras se va leyendo. Este nivel es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es

una interacción permanente y directa entre el lector y el texto. Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. (citado en Rojas, 2013)

Al buscar una propuesta de clasificación de las inferencias, encontramos a Ripoll (2019), quien refiere que no existe una generalización sobre la clasificación de las inferencias que sea aceptada mayoritariamente, sin embargo, una de las más conocidas está basada en los cuatro tipos de inferenciales principales, según se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Principales tipos de inferencias.

Inferencias anafóricas	Una expresión hace referencia a un elemento del texto
Inferencias puente	Conectan o integran oraciones cercanas que no tienen referentes comunes.
Inferencias causales	Se centran en las causas o las consecuencias de las ideas del texto
Inferencias elaborativas	Los conocimientos del lector enriquecen al texto.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, León y Escudero (2002) realizan la clasificación que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de inferencias elaborativas según León y Escudero.

Tipos de inferencias elaborativas		
Explicaciones	Predicciones	Asociaciones
Son aquellas inferencias que explican el porqué ha ocurrido una determinada acción.	Estas inferencias proporcionan posibles consecuencias.	Son inferencias concurrentes en el tiempo con la oración que se está leyendo en ese momento. Permite descripciones más detalladas.

Fuente: Elaboración propia

2.2.3.2.1 Dificultades en el desarrollo de la habilidad inferencial

Gottheil & otros (2016) señalan que una condición, que es necesaria pero no suficiente para la comprensión, es que el lector sepa decodificar las palabras, además de ello, una de las posibles causas para no alcanzar la comprensión lectora es que el estudiante cometa errores o no sepa establecer relaciones entre las palabras o entre las oraciones, es decir el lector se ve limitado pues no puede acceder al significado global del texto, se suma a esto la tarea de enfrentarse a textos cuya temática no domina (carece de conocimientos previos), pero el mayor obstáculo es cuando los lectores no conocen ni aplican estrategias lectoras necesarias que le exige la lectura de un texto para alcanzar su comprensión.

Al respecto, Ripoll añade, en relación con la población con TDAH, que se ha encontrado dificultades en las habilidades inferenciales en la población con TDAH, específicamente se ha encontrado un menor rendimiento respecto de las inferencias de tipo II (causales) o de tipo III (predictivas), lo cual ha quedado en

evidencia por haber realizado de manera espontánea un menor número de inferencias o por haber necesitado más tiempo para responder preguntas inferenciales.

Así también se menciona que los niños con dislexia suelen tener dificultades en la construcción de inferencias, por presentar problemas en la automatización de la lectura, lo cual consume sus recursos atencionales dejando poca posibilidad de dirigirlos a los procesos de alto nivel, como la elaboración de inferencias.

2.2.3.2.2 Estrategias de comprensión inferencial

Las estrategias de comprensión inferencial, son aquellas que se refieren a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. El alumno relaciona lo leído con sus propias situaciones. La información, implícita en la comprensión inferencial, se refiere a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones, hechos, conclusiones, mensajes inferidos sobre los personajes, el ambiente, y diferencias entre fantasía y realidad. (Ugarriza, 2006, p 35)

Smith (1997) indica que se refiere a las estrategias de la comprensión lectora que tienen como propósito construir significados a partir de la realización de inferencias, las cuales permitirán conocer aquella información que no se expresa en el nivel superficial del texto. (citado en Sevilla, 2019).

Para la realización de la presente investigación, se tendrá en cuenta lo planteado por Ripoll (2019), quien propone la clasificación de estrategias en dos: de actuación directa o explícita y las indirectas.

a) Estrategias de actuación directa o explícita

Son aquellas en las que los estudiantes deben poner en práctica la construcción de inferencias. (Ripoll, 127) Las actividades planteadas incluidas en esta clasificación se describen en el Tabla 3.

Tabla 3. Estrategias de actuación directa o explícita.

Visualizar	<ul style="list-style-type: none"> - Consiste en formar una imagen mental de lo que contiene el texto: características sensoriales de los objetos y personajes, su disposición, su aspecto, etc. - Las investigaciones en las que se han enseñado de forma detallada a utilizar esta técnica han tenido mejores resultados que aquellas en las que los docentes solo les han indicado que visualicen, sin haber dado pautas de cómo hacerlo de forma correcta.
Asociar causas y consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> - Permite la relación entre las diferentes ideas que tiene un texto. - En los textos narrativos se evidencian una cadena de causas y consecuencias que producen nuevos sucesos. - En los textos expositivos muchas veces no llegan a comprenderse pues el lector no tiene claro la causa de los hechos que se mencionan en el mismo.
Contestar a preguntas inferenciales	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede trabajar desde educación infantil. - Esta estrategia comprende a su vez: <u>Información sobre las respuestas:</u> es importante que el docente retroalimente las respuestas que indicaron sus estudiantes para que ellos sepan si fue adecuada y en el caso que no lo sea, el docente debe detallar cómo el estudiante puede mejorar sus respuestas. <u>Preguntas que forman parte del texto:</u> hace referencia a las preguntas que pueden

	<p>formularse a medida que se avance en la lectura del texto.</p> <p><u>Preguntas recíprocas:</u> docentes y estudiantes por turnos se hacen preguntas. El docente sugiere cómo formular de una mejor manera las preguntas a sus estudiantes.</p> <p><u>Preparar preguntas inferenciales:</u> el docente debe tener en cuenta los tipos de inferencias y los puntos más oportunos para formular las preguntas.</p>
Discriminar el tipo de pregunta	<p>Busca que los estudiantes tengan claro a qué tipo de pregunta se enfrenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explícitas en el texto -Implícitas en el texto - Implícitas en el guión
Intuir el significado de palabras desconocidas	<p>Se trata de formarse una idea sobre el significado de una palabra a partir de otras palabras o expresiones que aparecen en el mismo texto.</p>
Cloze	<p>Consiste en que el estudiante completa las partes vacías de un texto que fueron eliminadas de forma intencionada para que el alumno pueda construir inferencias.</p>

Elaboración propia

b) Estrategias de actuación indirecta

Son aquellas estrategias y actividades que se relacionan de forma indirecta con la construcción de inferencias (Ripoll, 98), según se puede apreciar en el Tabla 4.

Tabla 4. Estrategias de actuación indirecta

Considerar textos que faciliten la actividad	Textos que incluyan numerosas oportunidades de realizar inferencias y que favorezcan su construcción.
--	---

inferencial	<p>. Textos didácticos evitando que sean extensos o monótonos y poco interesantes (con mucha información irrelevante).</p> <p>. Materiales complementarios o ilustrativos o no didácticos, pero relacionados con el tema que se esté trabajando.</p> <p>Se requiere que:</p> <p>. Los alumnos cuenten con conocimientos necesarios para la comprensión (los que presenta el texto y los conocimientos previos).</p>
Promover una lectura más profunda.	<p>Diversos estudios sugieren que una buena forma para que el estudiante realice más inferencias es cuando el docente propone actividades que favorezcan que este profundice en la lectura: comentar y debatir los textos, hacerse autpreguntas, elaborar autoexplicaciones, elaborar resúmenes y organizadores gráficos, comprar la información de distintos textos sobre el mismo tema, etc.</p>
Contar con conocimientos previos necesarios.	<p>Para que se puedan construir inferencias se hace necesario que el lector disponga de los conocimientos oportunos al tema del texto y que además estos estén disponibles durante la lectura o durante el análisis posterior a ella.</p> <p>Entre estos conocimientos encontramos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimientos lingüísticos -Conocimientos generales -Conocimientos específicos <p>Conocimientos literarios</p>

Conocimiento de las inferencias y actitud positiva hacia ellas.	Refiere a que los estudiantes sean conscientes de que al leer ellos pueden realizar inferencias, que sepan qué es una inferencia, en qué momentos pueden realizarlas, etc.
---	--

Elaboración propia

Adicionalmente, Ripoll (2019) propuso una clasificación de las inferencias orientadas a la didáctica, con el objetivo que el docente pueda utilizarlas en el trabajo de aula. Propone que la clasificación será basada en preguntas sobre información que nos hacemos del texto. Estas preguntas se encuentran dentro de las estrategias explícitas de comprensión inferencial (Preparar preguntas inferenciales) y se presentan desarrolladas en el Tabla 5.

Tabla 5. Clasificación de las inferencias pensada para profesores

Inferencias de tipo I: ¿De qué (quién) habla el texto cuando dice ...?
Esta pregunta es útil para aclarar a qué se refieren las palabras y expresiones que nombran y hacen referencia a algún elemento que haya aparecido en el texto, o que, aún no ha sido mencionado. Además, sirven para aclarar el significado de términos inciertos, por consiguiente, son esenciales, ya que si el lector no tiene claro de qué o de quién se está hablando no podrá formar una representación útil del texto. (Ripoll, 2019, p 47) Un equivalente a ellas son las inferencias anafóricas.
Inferencias de tipo II: ¿Por qué..., qué relación hay entre...?
Esta pregunta atribuye mantener la cohesión del texto ya que enlaza una causa con un efecto. En este sentido, son más importantes los conocimientos generales del lector. (Ripoll, 2019, p 50)

Un equivalente a ellas son las inferencias elaborativas.

Inferencias de tipo III: ¿Qué se puede predecir sabiendo que?

Estas inferencias tratan de predecir una consecuencia a partir de un suceso que se esté leyendo en el texto, las predicciones que se realicen pueden ser confirmadas o no. Este tipo de inferencias son más familiares para los maestros. (Ripoll, 2019, p 51)

Un equivalente a ellas son las inferencias predictivas.

Inferencias de tipo IV: ¿Qué más se puede predecir sobre esto?

Engloba multitud de preguntas como dónde, con qué, cuántos, para quién, cuándo, cómo, etc. El lector podría hacer infinitas inferencias de este tipo.

Un aspecto importante a considerar, es que solo se logrará construir estas inferencias si el texto las favorece, si los conocimientos necesarios están muy disponibles, o si se hacen las preguntas oportunas. (Ripoll, 2019, p 53)

Un equivalente a ellas son las inferencias elaborativas.

Inferencias de tipo V: ¿Qué quiere decir todo esto?

En este tipo de pregunta, el lector se cuestiona por las intenciones del autor del texto. En este nivel de inferencia nos preguntamos qué quiere comunicar el autor, cuál es el tema del texto, si no está indicado de forma explícita, o cuál es su enseñanza. Es decir, se comunica ideas diferentes que no estén mencionadas de manera explícita en el texto. (Ripoll, 2019, p 54)

Un equivalente a ellas son las inferencias globales.

Elaboración propia

Respecto de esta propuesta, el autor también indica la importancia del orden que debe seguirse en la formulación de las preguntas, puesto que los dos primeros tipos de pregunta vendrían a ser las más importantes pues garantizan cohesión entre las ideas. Señala adicionalmente que, de no lograrlo, será mucho más difícil construir las siguientes inferencias o propiciar que ya no sean útiles.

De acuerdo con estas precisiones, podemos concluir que resulta trascendental planificar con anticipación las sesiones en las que se trabajará la comprensión inferencial, puesto que no se puede dejar a la suerte el logro de los objetivos, sino que es indispensable plantear un diseño instruccional que incluya tanto los materiales como una secuencia ordenada de actividades que permitan que el estudiante construya lo que se requiere.

Algo que es esencial saber, es que la mayoría de las estrategias que abarcan la construcción de inferencias y la comprensión requieren un modelo previo. Esto conlleva que los profesores tendrán que recurrir al modelado mediante pensamiento en voz alta cada vez que se pretenda enseñar una nueva estrategia. (Ripoll, 2019, p 170). Por ello se puede decir que lo que no aparece con apoyo del profesor, es complejo que salga sin esa ayuda. Así también lo indica Defior (1996) cuando menciona que es difícil que los niños descubran y apliquen por sí mismos estrategias de comprensión lectora, por ello se hace necesaria la enseñanza explícita y la práctica guiada por parte del docente a sus estudiantes sobre las mismas.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Comprensión inferencial.

Es aquella comprensión en la que se evidencia una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van

comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. (Sánchez, 2011, p 15)

Estrategias de actuación indirecta.

Son aquellas actuaciones que permiten mejorar la habilidad inferencial, específicamente aquellas estrategias y actividades relacionadas con el texto, promover una lectura más profunda, los conocimientos previos, el conocimiento de las inferencias, así como la actitud hacia la actividad inferencial. (Ripoll, 2019, p 98)

Estrategias de actuación directa.

Son aquellas actividades explícitas que permiten mejorar la habilidad inferencial en la que los estudiantes practiquen la construcción de inferencias. Entre estas se encuentran las estrategias de visualizar, asociar causas y consecuencias, contestar a preguntas inferenciales, intuir el significado de palabras desconocidas y cloze. (Ripoll, 2019, p 98)

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo del estudio se utilizó el enfoque cuantitativo, el mismo que según Guerrero (2017) consiste en contrastar hipótesis desde el punto de vista probabilístico y, en caso de ser aceptadas y demostradas en circunstancias distintas, elaborar teorías generales. Asimismo, se refiere a la estadística como instrumentos cuantitativos para contrastar hipótesis y aceptarlas o rechazarlas con una seguridad determinada. Por tanto, se puede decir que previamente a la observación, se genera una hipótesis que contrasta y emite después conclusiones que se derivan de dicho contraste de hipótesis.

En consideración a lo que precisa Hernández (2014), será de tipo básico, de diseño no experimental, transversal, descriptivo simple. Este diseño es el que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable. El investigador no sustituye intencionalmente las variables independientes. Se tiene la ventaja de que se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado, para luego analizarlos. (Palella y Martins, 2006)

Asimismo, Palella y Martins (2006), afirman que el diseño considerado descriptivo tiene como propósito interpretar realidades de hecho. Incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La Población que se consideró fue de 30 docentes, para su selección se tomó en cuenta un muestreo no probabilístico intencionado por conveniencia de los investigadores y los criterios de inclusión – exclusión.

Dentro de los criterios de inclusión y exclusión se consideró:

- Los docentes participantes pertenezcan a la institución.
- Que tengan a cargo en el dictado de clases en primaria.
- Que sean de ambos sexos.
- Que tengan accesibilidad al cuestionario.
- Que deseen participar de la investigación.

Como resultado se obtuvo como muestra de 27 docentes, para la realización del procesamiento y análisis de datos.

3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

La variable considerada para nuestra investigación: “Estrategias de comprensión inferencial” representa a aquellas que tienen impacto en la habilidad para comprender textos inferenciales. Según Ripoll, esta habilidad puede desarrollarse a través de actuaciones indirectas y actividades explícitas., las mismas que hemos considerado como dimensiones de la variable de estudio.

La operacionalización de variables es un procedimiento mediante el cual se determinan los indicadores que caracterizan o tipifican a las variables de una investigación, con el fin de hacerlas observables y medibles con cierta precisión y facilidad. (Palella, 2006). En el Tabla 6. Se presenta la operacionalización de la variable considerada en la presente investigación.

Tabla 6. Operacionalización de la variable: Estrategias de comprensión inferencial.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items	Alternativas de respuesta	Niveles y rango
Estrategias de comprensión inferencial	Estrategias indirectas de comprensión inferencial.	Puntuaciones obtenidas por el docente en el cuestionario	1-22	acierto:1 error:0	Alto: Medio Bajo
	Estrategias directas de comprensión inferencial.		23-40		

Fuente: Elaboración propia

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Técnica.

Según Palella y Martins (2006), la encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Para

ello se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a las personas quienes responden por escrito.

3.4.2 Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación es el “Cuestionario de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial”, elaborado especialmente para la realización de esta investigación el cual está dirigido a docentes de educación primaria, el mismo contiene 40 ítems referidos a las estrategias indirectas y explícitas de comprensión inferencial.

3.4.3 Validez y confiabilidad

La validez de contenido del instrumento se obtuvo a través del juicio de expertos, quienes fueron especialistas en dificultades del aprendizaje del Centro Peruano de Audición y Lenguaje CPAL- PUCP.

Tabla 7. Listado de Jueces para validación de contenido

Jueces	Centro laboral
1. Mg. Roxana Bazalar Laos	CPAL
2.Mg. Jennifer Cannock Sala	CPAL
3.Mg. Milagros Paredes Sánchez	CPAL
4.Mg. María Teresa Bautista Salcedo	I.E “San Martín de Porres”
5.Mg. Carmen Samaniego Briceño	CPAL

Fuente: Elaboración propia

Luego se procedió a un análisis de los ítems con la *r* Pearson corregida, para ello se aplicó el instrumento a 15 Docentes con las mismas características de la población de estudio. Los resultados, después de aplicar la *r* Pearson corregida, revelaron ocho ítems se encuentran por debajo de 0,20(Ítem 14, 16, 17, 18, 19, 35, 36 y 39); sin embargo, no se eliminaron porque fueron respaldados por los coeficientes de Alfa de Crombach. Anexo 3.

En cuanto a la confiabilidad se realizó a través de la prueba KR 2, dando como resultado ,714 de confiabilidad con los 40 ítems.

Los baremos obtenidos según la estadística de descriptivas se presentan en el Tabla 8.

Tabla 8. Niveles y rangos de estrategias de comprensión inferencial y sus dimensiones

Niveles y rangos	Estrategias Indirectas	Estrategias explícitas	Estrategias de comprensión Inferencial
Bajo	0-14	0-11	0-26
Medio	15 -18	12-14	27-31
Alto	19	15	32-34

Fuente: Elaboración propia

Luego se creó el baremo para la variable estrategias de comprensión inferencial y sus dimensiones, determinando los estadísticos descriptivos en la tabla 6, donde se observan los valores mínimo y máximo de las puntuaciones

obtenidas por los docentes. Así mismo, se construyó un baremo mediante cuartiles para interpretar los niveles, como se señala en el Tabla 9.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la variable estrategias de comprensión inferencial

	N	Mínim o	Máxim o	Media	Desv. Desviación
Estrategias indirectas	27	11	19	15,96	2,295
Estrategias explícitas	27	5	15	12,04	2,534
Estrategias comprensión inferencial	27	16	34	28,00	4,197
N válido (por lista)	27				

Fuente: Elaboración propia

3.5 PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la presente investigación se coordinó una reunión previa con la directora de la institución educativa “La Merced” donde se conversó sobre el objetivo de la investigación y el proceso de evaluación.

Posteriormente, se elaboró el “Cuestionario de estrategias de comprensión inferencial, más adelante se obtuvo la validez del instrumento a través del Juicio de expertos.

En cuanto a la aplicación del cuestionario, este se envió de forma virtual a los docentes participantes de la investigación.

Finalmente se realizó el análisis de los datos obtenidos.

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Se registraron las respuestas del cuestionario en un formulario de google para luego vaciar los datos en una hoja de cálculo. Posteriormente, se realizó el análisis descriptivo de los datos presentados en frecuencias y porcentajes obtenidos en el sistema SPSS.



CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En la Tabla 10, se observó que el 44 % de los docentes participantes se ubicó en el nivel Medio respecto del conocimiento general (promedio) de las estrategias de comprensión inferencial. Se observa también que el porcentaje ubicado en el nivel Bajo es mayor que el que corresponde al nivel Alto.

Tabla 10. Niveles de conocimiento general de estrategias de comprensión inferencial en docentes

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	9	33,3
	Medio	12	44,4
	Alto	6	22,2
	Total	27	100,0

Al comparar los resultados de los Tablas 11 y 12 sumando los resultados de los niveles Medio y Alto, se observó una diferencia entre el nivel de conocimiento de las estrategias indirectas y las estrategias explícitas evidenciándose la superioridad en el nivel de conocimiento de las estrategias indirectas (74,1%) sobre las estrategias explícitas (66,7%).

Tabla 11. Nivel de conocimiento de Estrategias Indirectas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	7	25,9
	Medio	17	63,0
	Alto	3	11,1
	Total	7	25,9

Tabla 12. Nivel de conocimiento de Estrategias Explícitas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	9	33,3
	Medio	15	55,6
	Alto	3	11,1
	Total	27	100,0

Al analizar en detalle los resultados de las estrategias indirectas, en el Tabla 13, encontramos que la mayoría de los docentes presentan un nivel alto (48,1 %) en el conocimiento sobre la relevancia que tiene el texto para facilitar la actividad inferencial.

Tabla 13. Nivel de conocimiento de la estrategia “Importancia del Texto como mediador que facilite la actividad inferencial”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	3	11,1
	Medio	11	40,7
	Alto	13	48,1
	Total	27	100,0

En la Tabla 14, se encontró que la mayor parte de los participantes presenta un nivel alto (74,1%) en la estrategia “Promover una lectura más profunda” encontrándose una diferencia significativa entre esta (22,2%) y el nivel medio como también en el nivel bajo (3,7%).

Tabla 14. Nivel de conocimiento de la estrategia “Promover una lectura más profunda”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	1	3,7
	Medio	6	22,2
	Alto	20	74,1
	Total	27	100,0

En la Tabla 15 muestra que en forma mayoritaria los docentes presentan un bajo nivel de conocimiento de la estrategia “Contar con conocimientos previos necesarios” (55,6%)

Tabla 15. Nivel de conocimiento de la estrategia “Contar con conocimientos previos necesarios”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	15	55,6
	Medio	10	37,0
	Alto	2	7,4
	Total	27	100,0

La Tabla 16 presenta la casi igualdad en cifras en el nivel de conocimiento de la estrategia “Conocimiento de las inferencias y actitud positiva hacia ellas”, específicamente un 48,1 % en el nivel medio y un 44,4% en el nivel bajo. Así también destaca el resultado tan bajo (7.4%) que se obtuvo en el nivel Alto en comparación con el que se registró en el nivel Bajo (44.4%)

Tabla 16. Nivel de conocimiento de la estrategia “Conocimiento de las inferencias y actitud positiva hacia ellas.”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	12	44,4
	Medio	13	48,1
	Alto	2	7,4
	Total	27	100,0

En relación con la revisión en detalle de las estrategias directas o explícitas, en el Tabla 17 se presenta que en una forma mayoritaria los docentes presentan un alto nivel en el conocimiento de “Estrategia visualizar”, específicamente un (66,7 %)

Tabla 17. Nivel de conocimiento de la estrategia “Visualizar”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	4	14,8
	Medio	5	18,5
	Alto	18	66,7
	Total	27	100,0

Respecto de la estrategia “Asociar causas y consecuencias”., en la Tabla 18 presenta que en una forma mayoritaria los docentes presentan un alto nivel en el conocimiento de la estrategia “Asociar causas y consecuencias” (81,5 %)

Tabla 18. Nivel de conocimiento de la estrategia “Asociar causas y consecuencias”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	1	3,7
	Medio	4	14,8
	Alto	22	81,5
	Total	27	100,0

La Tabla 19 muestra que en forma mayoritaria los docentes presentan un bajo nivel de conocimiento de la estrategia “Contestar a preguntas inferenciales” (55,6%)

Tabla 19. Nivel de conocimiento de la estrategia “Contestar a preguntas inferenciales”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	15	55,6
	Medio	7	25,9
	Alto	5	18,5
	Total	27	100,0

La Tabla 20 presenta que en una forma mayoritaria los docentes presentan un alto nivel en el conocimiento de la estrategia “Discriminar el tipo de pregunta” (81,2 %).

Tabla 20. Nivel de conocimiento de la estrategia “Discriminar el tipo de pregunta”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	4	14,8
	Alto	23	85,2
	Total	27	100,0

La Tabla 21 presenta que en una forma mayoritaria los docentes presentan un alto nivel en el conocimiento de la estrategia “Intuir el significado de palabras desconocidas” (66,7 %).

Tabla 21. Nivel de conocimiento de la estrategia “Intuir el significado de palabras desconocidas”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	3	11,1
	Medio	6	22,2
	Alto	18	66,7
	Total	27	100,0

Respecto de la estrategia “Cloze”, el Tabla 22 presenta que en una forma mayoritaria los docentes presentan un conocimiento en un nivel Medio (59,3 %).

Tabla 22. Nivel de conocimiento de la estrategia “Cloze”

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	4	14,8
	Medio	16	59,3
	Alto	7	25,9
	Total	27	100,0

Con la finalidad de realizar un análisis comparativo respecto de las estrategias indirectas de comprensión inferencial, se plantea un resumen en la Tabla 23 en la que se muestra que dentro de las estrategias indirectas de comprensión inferencial la que presenta un mayor porcentaje en el nivel Bajo es la estrategia “Contar con conocimientos previos necesarios” (55,6 %). En el lado opuesto, se evidencia el mayor porcentaje en el nivel Alto en la estrategia “Promover una lectura más profunda” (74,1 %).

Tabla 23. Resumen del nivel de conocimiento de Estrategias Indirectas de comprensión inferencial.

Estrategias indirectas de comprensión inferencial	Frecuencia			Porcentaje		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
“Importancia del Texto como mediador que facilite la actividad inferencial”	3	11	13	11,1	40,7	48,1
“Promover una lectura más profunda”	1	6	20	3,7	22,2	74,1
“Contar con conocimientos previos necesarios”	15	10	2	55,6	37,0	7,4
“Conocimiento de las inferencias y actitud positiva hacia ellas.”	12	13	2	44,4	48,1	7,4

En la Tabla 24, los datos nos permiten realizar un análisis comparativo de las Estrategias Indirectas. Se observa que el mayor porcentaje concentrado en el nivel Bajo corresponde a “Contestar preguntas inferenciales” (55.6%), mientras que los mayores porcentajes se observan en “Asociar causas y consecuencias” (81,5 %) y “Discriminar el tipo de pregunta” (85,2 %).

Tabla 24. Resumen del nivel de conocimiento de Estrategias Explícitas de comprensión inferencial.

	Frecuencia			Porcentaje		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
“Visualizar”	4	5	18	14,8	18,5	66,7
"Asociar causas y consecuencias	1	4	22	3,7	14,8	81,5
"Contestar a preguntas inferenciales"	15	7	5	55,6	25,9	18,5
"Discriminar el tipo de pregunta"	4	0	23	14,8		85,2
“Intuir el significado de palabras desconocidas”	3	6	18	11,1	22,2	66,7
Cloze	4	16	7	14,8	59,3	25,9

En la tabla 25 se muestran cada uno de los resultados de los docentes participantes, así se evidencia el puntaje obtenido en cada una de las estrategias como el nivel de conocimiento que tienen sobre las mismas.

Tabla 25. Nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial por cada docente participante.

Sujetos	Estrategias indirectas		Estrategias explícitas		Resultados finales	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje total	Nivel
S1	13	Bajo	8	Bajo	21 / 40	Bajo
S2	18	Medio	15	Alto	33 / 40	Alto
S3	15	Medio	14	Medio	29 / 40	Medio
S4	16	Medio	14	Medio	30 / 40	Medio
S5	15	Medio	13	Medio	28 / 40	Medio
S6	19	Alto	15	Alto	34 / 40	Alto
S7	17	Medio	11	Bajo	28 / 40	Medio
S8	18	Medio	13	Medio	30 / 40	Medio
S9	16	Medio	13	Medio	29 / 40	Medio
S10	18	Medio	11	Bajo	30 / 40	Medio
S11	11	Bajo	5	Bajo	16 / 40	Bajo
S12	13	Bajo	8	Bajo	21 / 40	Bajo
S13	14	Bajo	12	Medio	26 / 40	Bajo
S14	16	Medio	13	Medio	29 / 40	Medio
S15	16	Medio	9	Bajo	25 / 40	Bajo
S16	17	Medio	13	Medio	30 / 40	Medio
S17	18	Medio	14	Medio	32 / 40	Alto
S18	17	Medio	15	Alto	32 / 40	Alto
S19	19	Alto	14	Medio	33 / 40	Alto
S20	18	Medio	12	Medio	30 / 40	Medio
S21	14	Bajo	12	Medio	26 / 40	Bajo
S22	16	Medio	8	Bajo	24 / 40	Bajo

S23	18	Medio	14	Medio	32 / 40	Alto
S24	11	Bajo	13	Medio	24 / 40	Bajo
S25	15	Medio	11	Bajo	26 / 40	Bajo
S26	14	Bajo	14	Medio	28 / 40	Medio
S27	19	Alto	11	Bajo	30 / 40	Medio

Tabla 26. Resumen del nivel de conocimiento de estrategias de comprensión inferencial por cada docente participante.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	33%
Medio	12	44%
Alto	6	22%
TOTAL	27	100 %

4.2 DISCUSIÓN

Según los resultados a nivel general, encontramos que los docentes encuestados muestran un mejor rendimiento en lo que corresponde a Conocimiento de Estrategias Indirectas de comprensión inferencial (74.1% entre los niveles Medio y Alto) en comparación con las Estrategias Directas (66.7% entre los niveles Medio y Alto), lo que indicaría que cuentan con conocimientos necesarios para desarrollar estrategias de planificación, organización y motivación de las actividades y, ligeramente en menor grado, para promover la realización de tareas en las que sus alumnos practican la construcción de inferencias.

Respecto de las Estrategias Directas de comprensión inferencial, al evidenciarse que el 55,6% de los docentes presenta un nivel medio en el conocimiento de las Estrategias Directas de comprensión inferencial, se podría

concluir que los participantes no se han apropiado por completo del sustento teórico de las estrategias inferenciales en las que el docente adquiere un carácter protagonista, ya que es él quien pueden influir oportunamente a través de su práctica pedagógica en la enseñanza de la construcción de inferencias detectando incluso alguna dificultad que impida el desarrollo de esta habilidad. Así lo indica Gottheil & otros (2016), al señalar que los educadores aparte de poseer un firme conocimiento de los contenidos presentes en el texto, deben tener la capacidad de analizar cuál es la mejor forma de enseñar, modelar y seleccionar la mejor estrategia que facilite la comprensión lectora.

De la misma manera, Defior (1996) menciona que es difícil que los niños descubran y apliquen por sí mismos estrategias de comprensión lectora, por ello se hace necesario la enseñanza explícita y la práctica guiada por parte del docente a sus estudiantes sobre las mismas. Al ser así, mientras exista una relación entre la praxis educativa de los docentes con el conocimiento científico, podrán evidenciarse mejoras académicas sustanciales. Igualmente, Ripoll & Aguado (2014) concluyeron que la construcción de inferencias fue uno de los métodos con mayor eficacia para la mejora de la comprensión lectora según la revisión de estudios.

Debe considerarse adicionalmente, de acuerdo a lo referido por Fonseca & otros (2019), que no es suficiente la enseñanza explícita de las habilidades para mejorar la comprensión lectora, sino también la construcción de un contexto de aprendizaje colaborativo.

Asimismo, respecto de las Estrategias Directas, llama la atención que el mayor porcentaje de los docentes tienen un nivel de conocimiento Bajo en “Contestar a preguntas inferenciales”, aun cuando esta estrategia permitiría incluir actividades que ayudarían a los alumnos a conocer y desarrollar habilidades para enfrentar diferentes tipos de inferencias. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta lo señalado por Ripoll (2019), quien la refiere como una estrategia pedagógica entre cuyos beneficios se encuentran: su carácter longitudinal (se puede trabajar desde educación infantil hasta cualquier edad), posibilidad de adaptarlas al trabajo escolar y posibilidad de utilizarlas como base de otras estrategias.

En relación con las Estrategias Indirectas, es importante tener en cuenta que únicamente se obtuvo un nivel Alto importante en “Promover una lectura más profunda”, mientras que muy por debajo de estos resultados se encontró: “Contar con conocimientos previos necesarios” con un 55.6% concentrado en un nivel Bajo. Al respecto Gottheil (2016), señala que los resultados de la aplicación de su programa coinciden con estudios que señalan que el conocimiento previo del lector resulta importante para lograr la coherencia textual, haciendo posible que el alumno realice distintas actividades que lo ayudarán en la comprensión del texto.

Adicionalmente, es importante lo señalado por Ripoll (2019), quien indica que dos de las condiciones básicas para que se puedan construir inferencias son, por una parte, tener los conocimientos previos y por otra la disponibilidad de estos en el momento oportuno (durante y después de la lectura). A su vez, Elbro & Buch-Iversen (2013), sostienen la importancia que tienen los conocimientos en relación a las inferencias para mejorar la comprensión lectora. Por su parte,

Galdos (2019) entre las conclusiones de su estudio reconoció la relevancia que tienen los conocimientos y experiencias adquiridas previamente en la construcción de inferencias, pues permiten a los alumnos guiar sus respuestas.

Adicionalmente, a la luz de los resultados observados, es importante tener en cuenta estudios como los de Inga & otros (2015), quienes señalan la importancia de la aplicación de un programa de estrategias inferenciales sistemáticas y graduadas para desarrollar significativamente la capacidad de la comprensión lectora, pues si bien los docentes participantes promueven dentro de sus sesiones de aprendizaje que sus estudiantes realicen una lectura más profunda, esto podría resultar insuficiente.

. Estos resultados podrían coincidir con los de Rojas & otros (2016), quienes en su investigación concluyeron que las estrategias empleadas por los docentes no favorecieron la comprensión lectora de los estudiantes, porque los primeros no siguieron una secuencia de actividades planificadas (antes, durante y después de la lectura), lo que los llevaría a no activar los conocimientos previos para conectarlos con los nuevos.

Por otro lado, consideramos debe analizarse que solo el 7.4% de los docentes alcanzó un nivel Alto en lo que corresponde a “Conocimiento de las inferencias y actitud positiva hacia ellas”, pues podría significar que se está presentando una escasa motivación que podría afectar el mantenimiento del interés y atención de los alumnos a lo largo de las actividades planteadas para desarrollar la comprensión inferencial.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

Los docentes participantes en la investigación mostraron un nivel de conocimiento Medio respecto de las Estrategias de Comprensión inferencial.

Se observa resultado similar respecto de su conocimiento de la Estrategias Directas o Explícitas, en relación con las Estrategias Indirectas, con un ligero mejor rendimiento en el caso de las últimas. En ambos casos la mayor concentración porcentual se ubicó también en el nivel Medio.

Al analizar en detalle las Estrategias Indirectas, se logró identificar que “Contar con conocimientos previos necesarios” es aquella en la que concentró el mayor porcentaje en nivel Bajo, aun cuando es la base para la construcción de inferencias según lo manifestado por diversos especialistas e investigaciones. La

estrategia correspondiente a “Promover una lectura más profunda” es en la que se evidenció un mayor conocimiento de parte de los docentes.

En relación con las Estrategias Explícitas, si bien los docentes mostraron un mejor resultado respecto de “Discriminar el tipo de pregunta” y “Asociar causas y consecuencias”, la estrategia que viene siendo considerada como la que más apoyaría el trabajo pedagógico “Contestar preguntas inferenciales” es en la que se concentra el mayor porcentaje de las respuestas en nivel Bajo.

5.2 RECOMENDACIONES

Realizar una capacitación a los docentes participantes para que tengan un conocimiento adecuado sobre las estrategias de comprensión inferencial.

Promover el reconocimiento de la importancia de las estrategias, tanto Indirectas como Directas, en combinación con otras estrategias de lectura, considerando las particularidades o intereses de los alumnos para propiciar y motiva su participación activa en la construcción de inferencias.

Propiciar el diseño de una programación sistemática y adecuada de las sesiones, en las que se tenga en cuenta el desarrollo de estrategias de comprensión inferencial en cada una de las actividades planificadas.

REFERENCIAS

ALLENDE, F., CONDEMARÍN, M., CHADWICK, M., & MILICIC, N.

1990. “Comprensión de Lectura 1. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas para los niños de, 7, 182.

CALDERÓN, M. GAMARRA, T. & RODRÍGUEZ, E.

2010 “*Detección temprana de las dificultades en los procesos pre instrumentales en el aprendizaje en niños y niñas de 5 años*”. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Consulta: 06 de abril del 2021.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7127>

CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G.

2003 “*Enseñar lengua*”. España: Editorial GRA. Consulta: 10 de setiembre del 2020.

http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensesar_lengua.pdf

CARSTEN, E y BUCH-IVERSEN, I.

2013 “*Activación del conocimiento previo para la realización de inferencias: efectos en la comprensión lectora*”. Estudios científicos de la lectura, 17: 6, 435-452, DOI: 10.1080 / 10888438.2013.774005. Consulta: 26 de marzo del 2021.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2013.774005?scroll=top&needAccess=true>

CUETOS F., Rodríguez, B., RUANO, E., & ARRIBAS, D.

2007 “*Prolec-r. Evaluación de los procesos lectores–revisado*”. Madrid: TEA. Consulta: 06 de abril del 2021.

<https://cutt.ly/8cSWCFI>

DEFIOR, S.

1996 “*Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*”. Málaga: Editorial: El aljibe. Consulta: 05 de abril del 2021.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=defior+2016+las+dificultades+de+aprendizaje.+UN+ENFOQUE+COGNITIVO&btnG=

EMÉ ALVARADO, Fanny.

2018 “*Estrategias inferenciales para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 3º grado de primaria de la I.E 1168 Héroes del Cenepa 2018*”. Universidad Nacional Federico Villarreal. Trabajo académico para optar el título de segunda especialidad profesional en educación primaria. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal. Consulta: 20 de octubre del 2020.

<http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2488/EM%c3%89%20ALVARADO%20FANNY%20%20YVONNE%20%20MERCEDDES-SEGUNDA%20ESPECIALIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FONSECA, L., MIGLIARDO G., SIMIAN, M., OLMOS, R. y LEÓN, J. A.

2019 “*Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español*”. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. Consulta: 19 de agosto del 2020.
https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_25_2_0091.pdf

GALDOZ, CHRISTINA

2019 “*Capacidad de inferir en estudiantes de segundo grado de primaria en un curso de ciencias: línea base*”. Tesis para optar el título de licenciada en educación secundaria con especialidad en ciencias naturales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación. Consulta: 25 de octubre del 2020.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15661/GALDOS_HERRERA_CAPACIDAD_DE_INFERIR_EN_ESTUDIANT

ES_DE_SEGUNDO_GRADO_DE_PRIMARIA_EN_UN_CURSO_DE_CIENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GALLART, I.S.

1992 “*Estrategias de lectura*” (Vol. 137). Graó. Consulta: 23 de setiembre del 2020.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

GOTTHEIL, Bárbara, María BRENLLA, Juan BARREYROS y otros.

2019 “*Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria.* Journal of Psychology and Education, 14(2), 99-111. Consulta: 3 de setiembre del 2020.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6200/2/eficacia-programa-lee-comprensivamente.pdf>

GOTTHEIL, Bárbara, FONSECA, Liliana.

2016 “*Programa LEE comprensivamente: Guía teórica*” Paidós. Argentina

GUZMÁN, Leidy, Martha FAJARDO y Claudia DUQUE.

2015 “*Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria*”. Revista Colombiana de psicología, 24(1), 61-83. Consulta: 28 de setiembre del 2020.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v24n1/v24n1a05.pdf>

HERNANDEZ, Roberto, FERNANDEZ, Carlos & BAPTISTA, María del Pilar.

2014 “*Metodología de la investigación*”. México D. F.: Mc Graw Hill.

HOLGUÍN, J. CERQUIN, K y RODRIGUEZ, M.

2015 “*Elaboración de inferencias, procesos cognitivos y velocidad lectora de textos escritos en escolares de tres distritos de Lima Perú*”. Revista

científica de Educación. Lima, volumen 2, pp. 129-131. Consulta: 04 de diciembre del 2020.

<https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/ELABORACION-DE-INFERENCIAS-PROCESOS-COGNITIVOS-Y-VELOCIDAD-LECTORA-Estudio-de-la-interpretacion-textual-escrita-en-escolares-de-tres-districtos-de-Lima-Peru.pdf>

INGA, M. ROJAS, P y VARAS, F.

2015 “Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora”. *Revista Alma Mater*. Lima, volumen 2, pp. 131-140. Consulta: 04 de diciembre.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/12036/Inga_am-Resumen.pdf?isAllowed=y&sequence=1

LARRAÑAGA, E y YUBERO, S.

2015 “Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos”. *Revista de estudios sobre lectura OCNOS* 14: 18-27. Consulta: 26 de marzo del 2021.

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16054/evaluacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ.

2018 “Evaluación Pisa 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes de Lima”. Consulta: 16 de marzo de 2020.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ.

2019 “Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes de Lima”. Consulta: 19 de agosto del 2020.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-ECE-2019-28.05a.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ.

2020 “*Programa Curricular Educación Primaria*”. Consulta: 20 de marzo del 2020. www.minedu.gob.pe/curriculo/

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>

MONTEALEGRE, R y FORERO, L.

2006 “*Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*”. Acta Colombiana de Psicología, 9(1),25-40. [fecha de Consulta 26 de marzo de 2021]. ISSN: 0123-9155.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

MONTOYA DÍAZ, Nery.

2019 “*Modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la capacidad de comprensión inferencial de los alumnos del III ciclo de la especialidad de educación física en el área de comunicación del ISEP “Sagrado Corazón De Jesús” del Distrito de José Leonardo Ortiz de la Provincia de Chiclayo*”. Tesis para obtener el académico de maestro en ciencias de la educación con mención en psicopedagogía cognitiva. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Consulta: 26 de marzo del 2021.

<http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/6631/BC-2919%20MONTOYA%20DIAZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PALELLA, S & MARTINS, F.

2006 “*Metodología De La Investigación Cuantitativa*”. Fondo Editorial UPEL. Caracas.

PEREZ ZORRILLA, Jesús.

2005 “Evaluación de la comprensión lectora, dificultades y limitaciones”. *Revista de educación Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*. Consulta: 15 de marzo del 2021.
http://iestorre.com/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf

RIPOLL, J.

2019 “*Profe, eso no lo pone: La enseñanza de la comprensión inferencial*”. Ediciones Universidad de Navarra. España.

RIPOLL, J. y AGUADO, G.

2014 “La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis”. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 27-44. Consulta 20 de agosto de 2020. ISSN: 1136-1034.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17529569002>

RIPOLL, J., AGUADO, G. y FERNÁNDEZ, M.

2007 “Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias”. *Pulso*, 30, 233-245. Consulta: 19 de agosto del 2020.
<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/72/49>

ROJAS, J.

2013 “Niveles de atención y dificultades en la comprensión lectora de alumnos del segundo de primaria del colegio experimental de aplicación de la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle”. Tesis para optar el grado académico de maestría en ciencias de la educación, con mención en problemas de aprendizaje. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Consulta: 06 de abril del 2021.

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1022/TM%20CE-Pa%20R78%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0yVd7P6a0xScQ2iU9aDHPZyK6fY7KSuaRZ-jjQKVmNw6ongUc9aqIDPoE>

ROJAS, M. y CRUZATA, A.

2016 “*La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú*”. *Revista de Educación*, 0(9), 337-356. Consulta: 6 de setiembre del 2020.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/1930/1/2016_Rojas_La-comprension-lectora-en-estudiantes-de-educacion-primaria-en-Peru.pdf

RUMAY LÓPEZ, Eva.

2016 “*Aplicación de estrategias didácticas para mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial de los alumnos de 2° grado*”. Tesis para obtener el grado de maestra en educación mención: didáctica de la educación superior. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo. Consulta: 28 de octubre del 2020.

http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/3632/1/REP_MAEST.EDU_EVA.RUMAY_APLICACION.ESTRATEGIAS.DIDACTICAS.MEJORAR.NIVEL.COMPRENSION.LECTORA.INFERENCIAL.ALUMNOS.2.GRADO.EDUCACION.PRIMARIA.INSTITUCION.EDUCATIVA.VIR.2015.pdf

SÁNCHEZ, M.

2011 “*Procesos lectores sintácticos y semánticos en estudiantes de 3° y 4° grado de primaria de una institución educativa del Callao*”. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Psicopedagogía. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Consulta: 30 de marzo del 2021.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1310/1/2011_Sanchez_Procesos%20lectores%20sintacticos%20y%20semanticos%20en%20estudiantes%20de%203%C2%B0%20y%204%C2%B0%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20institucion%20educativa%20del%20C.pdf

UGARRIZA, N.

2006 “*La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*”. *Persona*, (9),31-75. Consulta: 7 de abril de 2021.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>



Anexo 1

Análisis de ítems del Instrumento

Presentación de análisis de ítems con la r Pearson corregida

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	,249	,706
p2	,614	,696
p3	,614	,696
p4	,338	,703
p5	,375	,699
p6	,312	,706
p7	,000	,715
p8	,241	,707
p9	,338	,703
p10	,703	,685
p11	,614	,696
p12	,004	,723
p13	,000	,715
p14	-,064	,727
p15	,113	,715
p16	-,298	,732
p17	-,403	,741
p18	-,145	,732
p19	-,051	,721
p20	,399	,696
p21	,151	,713
p22	,000	,715
p23	,348	,701
p24	,092	,716
p25	,119	,713
p26	,622	,685
p27	,375	,699
p28	-,346	,741
p29	,338	,703
p30	,315	,702
p31	,338	,703
p32	,468	,691
p33	,159	,712
p34	,392	,696
p35	-,207	,736
p36	-,152	,722
p37	,595	,682
p38	,826	,673
p39	-,074	,728
p40	,523	,687

	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN: Estrategias indirectas de comprensión inferencial.							
1. -	Es más probable que un lector realice inferencias en los textos expositivos que en los narrativos. Indique. Verdadero () Falso () Respuesta correcta: Falso	x		x		x		
2. -	Se pueden emplear textos no didácticos (noticias, informes, documentos históricos, narraciones) relacionados con un determinado tema para trabajar la construcción de inferencias. Indique. Verdadero () Falso () Respuesta correcta: Verdadero	x		x		x		
3. -	El lector puede realizar diversos tipos de inferencias dependiendo del tipo de texto que esté leyendo. Indique. Verdadero () Falso () Respuesta correcta: Verdadero	x		x		x		

4. -	<p>Una lectura más profunda de un texto puede facilitar la construcción de inferencias.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x	
5. -	<p>Lo planteado a continuación puede considerarse estrategias que favorecen la comprensión inferencial:</p> <p>Comentar y debatir los textos en clase, así como hacerse autopreguntas y darse autoexplicaciones.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x	
6. -	<p>Al incluir tareas que faciliten la activación de conocimientos previos, estamos favoreciendo la construcción de inferencias.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x	
7. -	<p>¿Cuál es el factor que no influye en la construcción de inferencias?</p>	x		x		x	

10 .-	<p>Una estrategia válida para mejorar la comprensión inferencial es que el docente realice preguntas (en base a ideas importantes del texto) con la finalidad de que los estudiantes realicen predicciones sobre el contenido del texto.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
11 .-	<p>Las actividades y juegos de vocabulario facilitan la comprensión inferencial del texto.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
12 .-	<p>Para lograr la comprensión inferencial de un texto, el estudiante debe asumir un modelo de lectura en el que comprender es responder con exactitud a las preguntas del texto, utilizando solo la información que se encuentre en el mismo.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Falso</p>	x		x		x		
13 .-	<p>Es importante considerar estrategias que generen conciencia en los</p>	x		x		x		

16 .-	<p>En ocasiones., durante la lectura, el propio texto nos lleva a descartar inferencias inicialmente construidas. Esto puede contribuir a que el lector perciba cómo una mayor comprensión del texto ayuda a generar inferencias.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
17 .-	<p>Las estrategias metacognitivas respecto a la comprensión de textos inferenciales logran ser eficaces si el docente selecciona una historia adecuada que permita construir algún tipo de inferencia.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
18 .-	<p>Del siguiente ejemplo:</p> <p><i>La señora Nancy siempre tenía a mano un palo porque Tomás era muy travieso.</i></p> <p>La palabra “señora” nos indica que Nancy es una mujer adulta o una mujer casada. Al combinar “Tomás” con “travieso” podemos pensar que se trata de un niño, así que Nancy podría ser su madre o alguien responsable de Tomás.</p> <p>¿Cuál es el propósito de la actividad presentada? Indique cuál es</p>	x		x		x		

<p>el cerebro.</p> <p>2.-Luego, los estudiantes reciben 3 tiras de papel de colores. El profesor hace 3 preguntas sobre el texto que se va a leer, antes de presentarlo, para que los estudiantes respondan oralmente a partir de sus experiencias y conocimientos.</p> <p>3.-Los estudiantes escriben sus respuestas en las 3 tiras grises en que está dividida la hoja del cerebro.</p> <p>4.-Los estudiantes leen el texto.</p> <p>5.-El docente hace 3 preguntas clave del texto o solicita que los estudiantes localicen 3 ideas importantes. Después escriben sus respuestas en las tiras de colores.</p> <p>6.-Los estudiantes entrelazan las tiras de colores con la hoja del cerebro.</p> <p>Teniendo en cuenta lo descrito ¿Cuál sería el propósito principal de esta actividad?</p> <p>Indique cuál es verdadero.</p> <p>a) Que los estudiantes respondan acertadamente a preguntas inferenciales del texto.</p> <p>b) Que los estudiantes perciban que en la comprensión se involucran los conocimientos del lector y la información del texto.</p> <p>c) Que los estudiantes activen sus conocimientos previos relacionados al tema del texto.</p> <p>Respuesta correcta: b)</p>						
---	--	--	--	--	--	--

22 .-	<p>Una de las estrategias para desarrollar inferencias en los estudiantes es el modelado por medio del pensamiento en voz alta, donde el docente verbaliza las inferencias que realiza durante la lectura o puede hacer preguntas que le lleven a construir inferencias.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
	DIMENSIÓN: Estrategias explícitas de comprensión inferencial.	Si	No	Si	No	Si	No	
23 .-	<p>Una de las estrategias para desarrollar inferencias consiste en que el docente realice el modelado sobre qué tienen que conseguir los estudiantes.</p> <p>Para ello realiza preguntas que brindan pistas a los estudiantes sobre qué tienen que imaginar de un texto acerca del contenido y características físicas de los personajes.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
24 .-	<p>Es una estrategia válida para el desarrollo de la comprensión inferencial que después de la lectura de un texto el docente muestre a los estudiantes ilustraciones de lo que pudieron haber imaginado previamente antes de leer.</p> <p>Indique.</p>	x		x		x		

	Verdadero () Falso () Respuesta correcta: Verdadero							
25 .-	Es posible ejercitar el desarrollo de inferencias a través de ejemplos cotidianos relacionados con causa-efecto, causa-consecuencia. Indique. Verdadero () Falso () Respuesta correcta: Verdadero	x		x		x		
26 .-	Las tareas que corresponden a ordenar párrafos para encontrar la secuencia correcta de un texto, pueden contribuir a la mejora de la habilidad inferencial. Indique. Verdadero () Falso () Respuesta correcta: Verdadero	x		x		x		
27 .-	La forma cómo un docente informa a sus estudiantes sobre las respuestas erróneas a preguntas inferenciales no influye en el desarrollo de la capacidad de generar inferencias. Indique. Verdadero () Falso () Respuesta: Falso	x		x		x		

28 .-	<p>La autoevaluación que hace un estudiante respecto de sus respuestas a preguntas inferenciales, puede contribuir a que mejore sus habilidades para construir inferencias.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Falso</p>	x		x		x		
29 .-	<p>Existen inferencias que se van construyendo al mismo tiempo en que se va leyendo y otras que se construyen después de la lectura.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta: Verdadero</p>	x		x		x		
30 .-	<p>Se puede modificar un texto con el propósito de que los lectores realicen inferencias.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
31 .-	<p>Para que sus alumnos logren construir inferencias, los docentes pueden orientar a sus alumnos para mejorar y enfocar sus preguntas antes de dar respuesta.</p>	x		x		x		

	Respuesta correcta: b)						
34 .-	<p>Del texto presentado anteriormente: ¿Cuál es una pregunta inferencial?</p> <p>Indique cuál es verdadero.</p> <p>a) ¿Cuándo pudo ocurrir esa anécdota de Edison?</p> <p>b) ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Edison?</p> <p>c) ¿Qué le preguntó el colaborador a Edison?</p> <p>Respuesta correcta: a)</p>	x		x		x	
35 .-	<p>Un docente plantea las siguientes situaciones escritas en el pizarrón:</p> <p>1) Ana buscó dos platos y los puso sobre la mesa. ¿A qué se refiere “los”?</p> <p>2) Los niños salieron a jugar en aquellos parques. ¿A qué se refiere con “aquellos”?</p> <p>Elige la alternativa correcta que responda a la pregunta: ¿Cuál de las situaciones y preguntas son más adecuadas para realizar inferencias?</p> <p>Indique cuál es verdadero.</p> <p>a) En la situación N° 2.</p>	x		x		x	

38 .-	<p>Una estrategia de comprensión inferencial consiste en intuir el significado de palabras desconocidas a partir del texto en el que son presentadas.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
39 .-	<p>Una estrategia de comprensión inferencial consiste en eliminar del texto la información que expone una causa, dejando la información sobre su consecuencia para poder completarlo.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Verdadero</p>	x		x		x		
40 .-	<p>Dar alternativas para que el estudiante coloque el título adecuado de un texto, no contribuye a la comprensión inferencial.</p> <p>Indique.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p> <p>Respuesta correcta: Falso</p>	x		x		x		