The background features a dark, textured pattern of stylized, overlapping book outlines in shades of brown and gold. Interspersed among the books are silhouettes of birds in flight, also in dark tones, creating a sense of movement and intellectual pursuit.

EL MÉTODO EPLRR COMO ESTRATEGIA DE LECTURA COMPRENSIVA DE TEXTOS LITERARIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Salvador
Hanco Aguilar**



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

El método EPLRR como
estrategia de lectura
comprensiva de textos
literarios en educación
secundaria

El método EPLRR como
estrategia de lectura
comprensiva de textos
literarios en educación
secundaria

Salvador Hanco Aguilar

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-5535-75-6

© SALVADOR HANCCO AGUILAR, 2021
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2021
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

Para GUMERCINDA, mi esposa con profunda gratitud y satisfacción.

Para KENYI MARCO y KEYNER IvÁN, mis hijos; fuente inagotable de inspiración.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO PRIMERO	
LA LECTURA Y SUS CONCEPCIONES	19
I. Proceso de la lectura	20
II. Fases de la lectura	23
III. Componentes del proceso de lectura	24
A. Decodificación	24
B. Comprensión	25
IV. Tipos de lectura	26
A. Lectura oral	26
B. Lectura silenciosa	27
C. Lectura integral	27
D. Lectura selectiva	28
V. Objetivos de la lectura	28
VI. Macroprocesos de la lectura	30
VII. Formas de lectura en el proceso didáctico	32
VIII. Modelos del proceso de la lectura	33
A. Modelos ascendentes (<i>bottom up</i>)	34
B. Modelos descendentes	34
C. Modelos interactivos	34
D. Lectura como proceso interactivo	35
IX. Importancia de la lectura	36
A. El placer de la lectura	37

CAPÍTULO SEGUNDO	
LA COMPRESIÓN LECTORA Y SUS NOCIONES	39
I. Fases de la comprensión lectora	42
A. Reconocer	42
B. Organizar	42
C. Interpretar	43
D. Evaluar	43
II. Factores condicionantes de la comprensión lectora	44
A. El lector	44
B. El texto	46
C. El contexto	47
III. Relatividad de la comprensión lectora	49
IV. Niveles de la comprensión de lectura	50
V. Estrategias de la comprensión lectora	51
VI. Método eplrr para la comprensión de la lectura	53
VII. Supervisión de la comprensión lectora	55
VIII. Evaluación de la comprensión lectora	57
CAPÍTULO TERCERO	
ENSEÑANZA Y METODOLOGÍA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS	59
I. Tipología de los textos	60
II. Propiedades del texto	61
CAPÍTULO CUARTO	
EL MÉTODO EPLRR APLICADO EN EL PROCESO DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS	63
I. Resultados de la investigación	64
A. Resultados de la pre-prueba	64
B. Prueba de hipótesis estadística de igualdad de medias, según la pre-prueba	72
C. Resultados de la post-prueba	75
D. Prueba de hipótesis estadística de diferencia de medias, según la post-prueba	83
E. Discusión de resultados	86
1. Respecto del problema específico primero	86
2. Respecto del problema específico segundo	89
3. El método eplrr y los principios de aplicación	92
CAPÍTULO QUINTO	
COROLARIOS DEL PROCESO DE LA LECTURA	95
BIBLIOGRAFÍA	99
EL AUTOR	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión literal	65
Tabla 2. Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión inferencial	66
Tabla 3. Resultados de la pre-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión crítico	67
Tabla 4. Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión literal	69
Tabla 5. Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión inferencial	70
Tabla 6. Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión crítico	71
Tabla 7. Estadísticos de grupo	73
Tabla 8. Prueba de muestras independientes	74
Tabla 9. Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión literal	75
Tabla 10. Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión inferencial	77
Tabla 11. Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión crítico	78

Tabla 12. Resultados de la post-prueba del grupo control según el nivel de comprensión literal	79
Tabla 13. Resultados de la post-prueba del grupo control según el nivel de comprensión inferencial	80
Tabla 14. Resultados de la post-prueba del grupo control según el nivel de comprensión crítico	82
Tabla 15. Estadísticos de grupo	84
Tabla 16. Prueba de muestras independientes	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión literal	65
Figura 2. Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión inferencial	66
Figura 3. Resultados de la pre-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión crítico	68
Figura 4. Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión literal	69
Figura 5. Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión inferencial	70
Figura 6. Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión crítico	72
Figura 7. Regla de decisión	74
Figura 8. Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión literal	76
Figura 9. Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión inferencial	77
Figura 10. Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión crítico	78
Figura 11. Resultados de la post-prueba del grupo control según el nivel de comprensión literal	79

Figura 12. Resultados de la post-prueba del grupo control según el nivel de comprensión inferencial	81
Figura 13. Resultados de la post-prueba del grupo control según el nivel de comprensión crítico	82
Figura 14. Regla de decisión	85

AGRADECIMIENTOS

- Al ILAE, institución de prestigio que me permite crecer profesionalmente.
- A todas las instituciones y personas que de forma directa e indirecta contribuyeron a la publicación de esta obra.

INTRODUCCIÓN

El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología en la presente época, denominada la era de la información o la globalización, ofrece al ser humano y al estudiante en general, un abanico de posibilidades que le permite aprender una infinidad de conocimientos, hecho que, por lo general, se concretiza mediante la lectura, en sus diversas modalidades. Es así que la lectura se constituye en un medio, y a la vez en instrumento de desarrollo cultural del ser humano lector, que hoy en día le permite asumir con facilidad las exigencias académicas y sociales del contexto actual.

La lectura constituye un proceso de dinamización e intercambio de significados entre el texto y el lector; es decir, es un acto de interacción entre ambos elementos. Este acto para ser exitoso y que logre la comprensión del lector, requiere en su proceso de la ejecución de una serie de estrategias tanto antes, durante y después de la lectura. Esta interacción entre el lector y el texto, se desarrolla en un determinado contexto de espacio y tiempo; y en el que además intervienen una serie de factores de carácter intrínsecos, como extrínsecos los cuales influyen en el proceso de su desarrollo.

Al respecto, numerosos investigadores en este tema manifiestan que los estudiantes asimilan estas estrategias y habilidades de modo casi espontáneo, partiendo de la observación de modelos eficientes con los que se van encontrando; y de la reflexión acerca de sus propios aciertos y errores, acciones que más adelante permitirán habituarse en este trabajo intelectual. Sin embargo, en el contexto académico se ha evidenciado que la gran mayoría de estudiantes, con cierta independencia del nivel educativo en el que se hallan, disponen de estrategias de aprendizaje limitadas y poco eficaces. Este hecho ha motivado a diversos investigadores a diseñar una variedad de programas de entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura, sobre todo de modo más acentuado en estas últimas décadas.

En este sentido, este libro está compuesto por los siguientes contenidos:

Con el título: “La lectura y sus acepciones”, se da un recorrido teórico en torno a la lectura; procesos históricos, fases, componentes neurálgicos, tipos, objetivos, macroprocesos, modelos, la lectura como placer, este último referido a las concepciones que otorga la lectura como sentido.

La segunda parte relacionado con “la comprensión lectora y sus nociones”, factores condicionantes de la comprensión lectora, la relatividad de la comprensión lectora, niveles de la comprensión lectora, el método EPLRR, epicentro y figura central de la investigación. En este apartado, es importante señalar además de los anteriores postulados, la relevancia de la supervisión y su oportuna evaluación de los resultados de esta investigación.

La tercera parte, ofrece “miradas sobre la comprensión lectora”, así como la metodología y la enseñanza; el texto y sus acepciones, tipología de los textos y propiedades del mismo.

En el capítulo cuarto se presenta “el método EPLRR”, aplicable durante el proceso de investigación. En él, se expone a grandes rasgos las nociones y las concepciones discursivas en torno al tema que se desarrolla a la par de los principales fundamentos conceptuales de gran relevancia.

En el quinto capítulo se muestran “las conclusiones”, recomendaciones que el autor señala con determinación. Así mismo, las reflexiones generadas de la investigación reflejadas en los componentes desde distintos planos, donde se ponen de manifiesto meditaciones acerca de la lectura, la comprensión y los niveles de interpretación. Además de las propuestas generadas a partir de un método de lectura orientado a cualquier nivel de estudio del individuo.

Esta obra propone mostrar la utilidad de sus resultados, en el sentido de que, a partir de ellos, se promueva en los estudiantes y en la sociedad lectora en general, la aplicación de estrategias de comprensión de lectura, como es el caso del método EPLRR y otros, acordes a sus necesidades e intereses de aprendizaje; además de promover el cultivo y el hábito por la lectura, promoción y vinculación con el contexto de los individuos que se involucran de forma activa en el acto comunicativo.

CAPÍTULO PRIMERO

LA LECTURA Y SUS CONCEPCIONES

A partir de las experiencias que se viven como docente de la especialidad de comunicación, frente a los estudiantes del nivel de educación básica regular, preuniversitaria y universitaria, se mira con inquietud que la mayoría no posee el hábito de la lectura, como tampoco hacen uso adecuado de las estrategias de comprensión lectora, por lo que resulta habitual la lectura de textos sin alcance de la comprensión global del mismo. Además, se ha evidenciado que los estudiantes por lo general logran leer los textos, cuando existe una exigencia académica impartida por sus docentes; sin embargo, falta ese desprendimiento espontáneo por explorar los conocimientos que aguardan estos textos, ya sean de tipo recreativos, informativos, funcionales, científicos o literarios. Estos fenómenos descritos causan deficiencias respecto al conocimiento teórico y la adecuada aplicación de las estrategias de lectura comprensiva.

Estudios realizados desde hace décadas hasta la actualidad, a nivel nacional e internacional, respecto al tema de comprensión lectora revelan resultados alarmantes, en el sentido de que los escolares poseen calificativos que por lo general oscilan de 0,8 a 14 puntos en el sistema de calificación vigesimal, lo que corresponde a niveles de deficiente hacia regular; estas derivaciones es probable que obedezcan a la inadecuada aplicación de estrategias y métodos de comprensión lectora por parte de los estudiantes, asociado a otros factores como la metodología de enseñanza del docente, el estado emocional de los mismos, entre otros.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Perú, ha realizado estudios en relación al tema aludido, pone en evidencia que uno de los problemas más álgidos que sopesan los escolares del nivel de educación básica regular, es el bajo nivel de comprensión lectora. Según fuentes

fehacientes de esta entidad del gobierno peruano, se sabe que existe un manejo pobre del vocabulario, carencia del uso adecuado de las estrategias de comprensión lectora, desinterés por la lectura, entre otros; lo que genera dificultades para realizar acciones como: reflexionar, resumir, comparar, relacionar, inferir, extrapolar y formular sus propias conclusiones a partir del texto leído. De igual modo, los estudiantes del nivel de educación superior, sea universitaria y no universitaria no escapan de esta realidad, puesto que estudios desarrollados con respecto a este tema, evidencian que los educandos no poseen hábitos de lectura, debido a que, en la mayoría de los casos, se dedican más a reproducir de manera mecánica lo impreso, dando la apariencia de leer a toda velocidad, es decir, leen sin ningún propósito; a pesar de que leer significa concentrar los recursos personales lingüísticos y metodológicos en la asimilación de datos con el fin de llegar al dominio de los conocimientos; y en el mejor de los casos, adquirir el hábito de leer.

I. PROCESO DE LA LECTURA

La lectura es un proceso mental que requiere un conjunto de acciones cognitivas, desde la decodificación de los signos gráficos lingüísticos, hasta la comprensión de la información del texto; es decir, es un proceso que va de lo micro hacia lo macro, cuyo propósito es lograr la comprensión. Al respecto, FRANCO señala que:

Leer es el poder de construir, de habitar espacios imaginarios, de situarnos en una instancia que nos rebasa, en dimensiones diversas del tiempo y del espacio, de vernos y sentirnos como otros, a través de lo cual profundizamos y exploramos más plenamente nuestro propio estar en el mundo. Leer es un poder porque a través de él intuimos, aprehendemos una sabiduría, nos arriesgamos, nos aventuramos por territorios de belleza o de horror, tocamos el infinito. Es el poder de la comprensión, de la tolerancia, de la apertura a lo sorprendente del mundo, a las más diversas formas de información, el poder de trasladarnos dentro y fuera de nosotros y, de vivir ese traslado como otro puente entre la casa y el planeta. Leer nos prepara para expresar, para escribir, buscar nuestras propias maneras de conocer, de sentir, de darle forma a lo real. Leer es escudriñar, explorar, investigar las vertientes y los entresijos que la realidad y el mundo no sueltan por sí mismos, no dejan ver sin esfuerzo, sin el poder creador de la palabra. Leer, finalmente nos permite captar en

todo su complejo proceso, la ficción y lo mítico, lo enigmático o misterioso, lo aparentemente inexpresable de la realidad¹.

De este modo, se puede decir que la lectura no consiste solo en pasar la vista por el escrito; consiste en comprender en su máxima dimensión el contenido temático del texto; por ende, se entiende que en este proceso tengan influencia factores de carácter intrínseco y extrínseco a la vez. En el caso de los factores intrínsecos se consideran por ejemplo: la herencia, el estado emocional, la motivación y el dominio del lenguaje del lector; mientras que entre los factores extrínsecos se mencionan el entorno social y el entorno natural del lector, respecto a este último, cabe mencionar el espacio geográfico, el clima y el medio ambiente; todos juegan un papel fundamental para efectos de la comprensión lectora, por ello, todo lector debe tomarlos en consideración.

La lectura, es sin duda, el medio más significativo para la concesión de conocimientos en las sociedades cultas de la actualidad. Poseer destreza para esta acción es imprescindible en todos los ciclos del sistema educativo. En los niveles básicos, el objetivo es que el educando tenga un dominio plausible de la lectura; mientras que, en los niveles de educación superior, se les exige el dominio de la lectura con mayor amplitud y complejidad, respecto al desarrollo de su capacidad comprensiva e intelectual.

Por su parte, GERABEL y ACOSTA², exponen que leer contribuye a elevar el caudal de experiencias del individuo, incrementa su acervo cultural y lo faculta para desarrollar de manera óptima sus actividades y desenvolverse de forma correcta en todas las tareas a las que le hará frente en la vida. De acuerdo a lo expuesto por los autores, la lectura es una actividad mental que consiste en obtener la información a partir de un texto, mediante la activación de sus sentidos y la aplicación de estrategias apropiadas que le permitan comprender a cabalidad el texto.

1 LYDDA FRANCO FARÍAS. "Reflexiones sobre la lectura, la escritura y los maestros", en *La Tinta Invisible*, 2016, disponible en [<https://latintainvisible.wordpress.com/2016/08/31/reflexiones-sobre-la-lectura-la-escritura-y-los-maestros/>].

2 YENI ARAHÍ GERABEL VALLE e ISRAEL ACOSTA GÓMEZ. "La lectura alegre y útil: Premisas para una actividad de lectura por placer", en *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio de 2019, disponible en [<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/lectura-alegre-util.html>].

En este sentido, leer en un aspecto amplio es revelar un asunto recóndito. Eso que se oculta puede estar personificado en iconografías, signos, símbolos, palabras, señales, sonidos e incluso los movimientos corporales y gestuales; los cuales constituyen la fuente de la información o texto, motivo de decodificación. La lectura es una actividad de carácter individual, puesto que cada lector, en función a sus necesidades y gustos logra construir su aprendizaje.

De acuerdo con SOLÉ³ el proceso de la lectura se subdivide en tres momentos, a saber:

- *Antes de la lectura*

¿Para qué voy a leer? Es la incógnita, en la que se establecen los objetivos o propósitos de la lectura. Este subproceso expone que la lectura es para: adquirir aprendizaje, presentar una ponencia, hacer prácticas de lectura en voz alta, para conseguir información concisa, seguir instrucciones, para examinar un escrito, por deleite y para expresar que se ha logrado la comprensión.

- *Durante la lectura*

En este subproceso se formulan interrogantes sobre lo leído, se despejan posibles dudas relacionadas con el texto, se resume el contenido, se hace relectura de los fragmentos ambiguos, también se consulta el diccionario y se piensa en voz alta en aras de cerciorar la comprensión y crear representaciones mentales a los fines de visualizar descripciones producto de la divagación.

- *Después de la lectura*

Este subproceso de la lectura, requiere desarrollar acciones como: resumir, formular y dar respuesta a interrogantes, recontar y emplear ordenadores gráficos de conocimientos.

En consecuencia, se puede afirmar que el proceso de la lectura requiere de cierto bagaje acumulado en quienes leen, no es posible llevar a cabo de manera satisfactoria cada uno de los momentos antes

3 ISABEL SOLÉ. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Edit. Graó, 1999.

mencionados sin el compromiso cognitivo y cultural de los lectores. Al respecto GUTIÉRREZ, expone que “cuantos mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura, así como para construir modelos adecuados del significado del texto”⁴. En este sentido, en el proceso de la lectura, el lector en paralelo cumplirá con la decodificación de la información textual y activará sus conocimientos previos con el propósito de construir el significado del texto leído.

II. FASES DE LA LECTURA

SMITH⁵ manifiesta que, en el proceso de la lectura, leer consiste en procesar la información partiendo de un texto escrito con el propósito de interpretarlo. El autor, además indica que en el proceso de la lectura se utilizan dos fuentes de información:

- La información visual o por medio de los ojos, que se refiere a la información que proviene del texto.
- La información no visual o de detrás de los ojos, la misma se refiere al conjunto de conocimientos previos del lector.

En el proceso de lectura, el lector de forma paralela cumplirá con las acciones siguientes: decodificar la información textual, activar sus previos conocimientos con el propósito de construir el significado del texto leído; pero, este proceso deberá tener en cuenta las fases siguientes:

– *Formulación de hipótesis*

Cuando el lector se plantea leer un texto, de manera previa en su mente se activarán esquemas de información que le permitirán anticipar elementos del texto.

4 RAÚL GUTIÉRREZ FRESNEDA. “La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora”, en *Investigaciones sobre lectura*, 2016, disponible en [<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4462/446243923005/html/index.html>].

5 FRANK SMITH. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1995.

– Verificación de las hipótesis realizadas

En este punto, lo que el lector ha anticipado ha de ser verificado en el texto, por medio de los indicios gráficos. Inclusive las inferencias deben ser autenticadas, debido a que el lector no puede agregar cualquier contenido, sino sólo las que se ajusten según normas bien estipuladas que pueden ser más o menos extensas en función de la tipología textual. Para la comprobación de las hipótesis elaboradas, el lector, entre otras acciones, por ejemplo tendrá que puntualizar en las letras, la puntuación, el uso de mayúsculas, los conectores, además de los elementos tipográficos y de distribución del texto.

– *Integración de la información y el control de la comprensión*

Si la información tiene coherencia con las hipótesis adelantadas, el lector las incluirá en su sistema de conocimientos, a los fines de continuar la construcción del significado global del texto por medio de diferentes estrategias de razonamiento verbal.

III. COMPONENTES DEL PROCESO DE LECTURA

Según el Ministerio de Educación⁶, el proceso de la lectura posee dos componentes: la decodificación y la comprensión, elementos que se deben tomar en cuenta en dicho proceso, porque suele haber situaciones en las que las dificultades que el educando posee con respecto a la comprensión lectora, ocurren debido a un proceso escaso de decodificación del texto.

A. Decodificación

Se trata de llevar a cabo la identificación de las palabras y sus respectivos significados; es decir, saber descifrarlas y saber qué significan. Técnicamente, la decodificación se precisa como un proceso veloz de reconocimiento de signos, lo que quiere decir que se fundamenta en

6 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*, 2.^a ed., Lima, Ediciones Metrocolor, 2007.

procesos de automatización mental del lector. En la mayoría de los casos, la decodificación es de fácil logro por lo escolares; pero, muy pocos logran comprender lo que leen; este hecho frecuente se debe a que no saben cómo hacer para entender.

B. Comprensión

La comprensión lectora consiste en dar una interpretación o significado del texto leído. En la comprensión se distinguen dos niveles:

– La comprensión de las proposiciones del texto

Las proposiciones son consideradas como unidades de sentido, además de una aseveración abstracta acerca de un sujeto u objeto. La comprensión de las proposiciones se lleva a cabo a partir de la aproximación de los elementos textuales (información proporcionada por el mismo texto) y de los elementos de la subjetividad (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al léxico se considera un microproceso de la inteligencia y se ejecuta de manera automática en la lectura fluida.

– La integración de la información suministrada por el texto

Esta corresponde al nivel más elevado de la comprensión y se refiere a la unión de unas proposiciones con otras, en aras de constituir una representación congruente de lo que se lee como un todo. Este nivel se centra en la consciencia, no es automático y se define como un macroproceso.

Por su parte VAN DIJK y KINTSCH, citados por VIDAL y MANRÍQUEZ⁷ sostienen que “la comprensión lectora es la capacidad que tienen los individuos para captar e integrar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles distintivos y progresivos de relaciones”. En este sentido, se puede decir que la comprensión es una actividad productiva compleja que corresponde al proceso de la memoria del ser humano; esta acción de modo concreto involucra un proceso de interacción

7 TEUN VAN DIJK y WALTER KINTSCH, citos. en DANIELA VIDAL MOSCOSO y LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ. “El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLV (1), n.º 177, 2016, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/604/60445151005.pdf>], p. 96.

entre las particularidades del texto y el ser del lector; la misma que se tipifica de carácter estratégico, ya que, para lograr la comprensión, el lector deberá aplicar un conjunto de habilidades cognitivas y destrezas motoras, entendidas como estrategias de comprensión lectora.

Por otro lado, se considera que la comprensión lectora es una actividad estratégica, debido a que el lector es consciente de sus trascendencias y restricciones de memoria para abordar el texto. Entonces, para efectos de comprender un texto, el lector ha de hacer uso organizado y sistemático de sus habilidades y destrezas cognitivas de forma inteligente y adaptativa; de modo que, como resultado poseerá la comprensión del texto leído; de lo contrario puede verse disminuido y, por tanto, el aprendizaje que se quería lograr a partir del texto no podría surtir efecto positivo en beneficio del lector. Además, al margen de cumplir con los requisitos mencionados, deberá tomar como hechos previsibles los factores de contexto y los de tipo personal.

IV. TIPOS DE LECTURA

SOLÉ⁸ refiere que existen diferentes clasificaciones acerca de la lectura, pero que éstas dependen de la situación de tiempo y espacio y del tipo de texto que se tiene en la lectura. Sin embargo, obedeciendo a la naturaleza de su desarrollo, los tipos de lectura son: de acuerdo a los códigos oral y escrito, lectura oral y silenciosa; de acuerdo a los objetivos de la comprensión (silenciosa), lectura extensiva, intensiva, rápida y superficial e involuntaria; y según el tipo de velocidad lectora, integral (reflexiva y mediana); y lectura selecta, en sus formas: atenta y vistazo.

A. Lectura oral

La lectura oral es aquella que se desarrolla en voz alta. Posee significado cuando se discurre como un contexto de comunicación oral en la que un sujeto tiene deseos de transmitir lo que expresa un texto a un receptor determinado.

8 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

B. Lectura silenciosa

Es la que se practica sin manifestar de viva voz lo leído. Aquí la cimentación del significado del texto es siempre personal. Esta lectura es la más frecuente y se clasifica en:

- *Extensiva*: se lee de manera espontánea, ya sea por goce o por interés, por ejemplo, una novela, un cuento, panel o un anuncio.
- *Intensiva*: se lee para adquirir datos precisos de un texto, tal es el caso de la lectura de documentos como informes, cartas, noticias, textos científicos o literarios.
- *Rápida y superficial*: se lee para adquirir información superficial de un texto, por ejemplo, cuando se ojea rápidamente.
- *Involuntaria*: se lee de modo imprevisto, por lo general en la vía pública, por ejemplo, carteles, avisos publicitarios, murales, etc.

C. Lectura integral

Este tipo de lectura se da cuando se lee todo el contenido del texto. Se clasifica en:

- *Reflexiva*: esta lectura por lo general se hace con lentitud, debido a que requiere una comprensión absoluta y un análisis pormenorizado del texto, por ejemplo, la lectura de estudio o de investigación a nivel profundo en el campo de las ciencias o la literatura.
- *Mediana*: esta lectura no se hace ni con tanta lentitud ni con mucha velocidad; pero el grado de comprensión es mínimo con respecto a la lectura reflexiva. Corresponde a este tipo, por ejemplo, la lectura recreativa o involuntaria.

D. Lectura selectiva

Es cuando el lector selecciona las partes importantes del texto, el cual se busca de la información textual. La lectura de tipo selectivo se subdivide en:

- *Atenta*: cuando se lee para encontrar datos definidos y detalles que son de utilidad, por ejemplo, fechas exactas.
- *Vistazo*: es una lectura superficial que se emplea para establecer una idea global del texto, por ejemplo, si es sencillo o complejo.

V. OBJETIVOS DE LA LECTURA

PARODI⁹ propone los objetivos de la lectura como una forma de definir las particularidades del proceso lector. Al respecto, expone lo siguiente:

- *Leer para estar informado*

Es un objetivo funcional de la lectura, que se trata de estar al tanto de todo cuanto ocurre alrededor, además se internalizan temas de conversación en aras de entablar relaciones discursivas con miembros de la comunidad. Se suele aplicar este objetivo en la lectura de periódicos, revistas y magazines, cuyo contenido se selecciona de acuerdo con los intereses del lector. Hay columnas del periódico que requieren un esfuerzo cognitivo mayor, todo dependerá de la profundidad del contenido informativo.

- *Leer para pasar el tiempo*

Con frecuencia se lee solo para dejar pasar el tiempo, en ese caso no tiene relevancia el texto que se lee, la temática, ni la secuencia en la que se lee. Es habitual poner en práctica este objetivo cuando se acude a salas de espera. Por lo general, no se pone mucho énfasis en el contenido de esos textos, tampoco se aplican estrategias de lectura muy

9 GIOVANNI PARODI. *Saber leer*, Madrid, Instituto Cervantes, 2010.

exigentes, a menos que se trate un tema de interés para el lector, pues de otro modo, no se recordará lo leído en el futuro ni se memorizará contenidos de forma específica.

- *Leer para entretenerse*

Existen los llamados lectores aficionados, son esos que leen para entretenerse, eligen para ello, novelas, cuentos o *bestsellers*, aunque esta lectura se lleva a cabo, en la mayoría de los casos, en tiempo libre; esta tipología textual activa de manera automática el proceso cognitivo de acuerdo con la información. Para el lector es fundamental recordar lo leído anteriormente a los fines de establecer coherencia con lo que se lea de forma posterior. También es fundamental guardar en la memoria episódica las representaciones consolidadas hasta que se termine de leer el texto, una vez concluido el proceso, es posible que el lector transforme las representaciones alcanzadas en significados más profundos, debido a que las estrategias empleadas en esta fase de la lectura son diferentes a las del inicio o durante. No se trata de recordar el texto de forma pormenorizada, se trata de construir sentidos que perduren en el tiempo.

- *Leer para aprender*

Uno de los objetivos fundamentales de la lectura es aprender. Cuando se lee para adquirir aprendizaje, los procesos mentales que se aplican requieren mayor profundidad y duración, debido a que interviene la atención y la memoria para la activación de la información previa tanto lingüística como general, métodos indispensables en todo proceso de lectura. El acto de aprender es duradero y, en ese sentido, requiere de una preparación sistemática para ir comparando la información nueva con la ya conocida a los fines de modificar, asimilar o rechazar aquello que se considere falso. Es importante resaltar que adquirir conocimiento por medio de la lectura demanda estrategias singulares, planificación y un elevado nivel de conciencia para alcanzar los objetivos.

Al margen de los objetivos de lectura enunciados por el autor, se destaca que una lectura debe responder a objetivos concretos, como es el caso de la formación integral del ser humano; es decir, desarrollar me-

dian­te la lectura su pensamiento, la racionalidad y su criticidad, a fin de que le permita poseer ascen­den­cia cultural y competencia comunicativa.

VI. MACROPROCESOS DE LA LECTURA

VAN DIJK¹⁰ manifiesta que los macroprocesos o procesos de elevado nivel, son los que lleva a cabo el lector en el nivel de análisis con más relación a la comprensión del significado. Expresa que el significado debe ser cimentado por el lector, pues no se encuentra en el texto en sí, si no al comprender el mismo, el lector estipula nexos entre la información suministrada por un estímulo o evento y otra información que ya existe en la memoria del lector. De acuerdo a lo indicado por el autor respecto a los macroprocesos de lectura, se puede decir que, de no fijarse las relaciones entre los conocimientos previos y la información del texto, el logro de la comprensión entonces será casi remota o eventual. Además, según lo indicado por el autor, se destaca que el lector en todo proceso de lectura desarrolla de forma necesaria macroprocesos con el texto, los que permiten acceder a una representación mental y una precisión coherente de las ideas principales y secundarias, el resumen y la activación de esquemas del mismo con el propósito de la comprensión.

Examinando de forma detenida algunas propuestas de VAN DIJK¹¹ quien expone en términos generales que la comprensión del sentido integral del texto representa la formación de la macroestructura del lector. La macroestructura se entiende como la representación semántica del contenido global del texto, el cual genera como resultado la construcción de una base textual formada por el compendio de proposiciones que el lector resolvió procesar en su mente. En el mismo orden de ideas y, de acuerdo a lo señalado por el autor, queda claro que las macro-proposiciones no se crean todas al mismo tiempo, tampoco poseen los mismos niveles; un lector puede construir macro-proposiciones de nivel superior partiendo de otras de nivel inferior. La macroestructura textual está formada por macro-proposiciones; en cambio, su microestructura lo está por las proposiciones textuales. Ade-

10 TEUN ADRIANUS VAN DIJK. *La ciencia del texto*, 2.ª ed., Madrid, Paidós, 1992.

11 Ídem.

más, la formación de macroproposiciones se elabora cuando se aplican las tres macroreglas: supresión, generalización y construcción.

De igual manera, VAN DIJK¹² indica que la supresión es la eliminación de proposiciones de menor importancia para construir la base del texto, como también de proposiciones ya implícitas en otras; en tanto que la generalización requiere englobar una serie de proposiciones del texto en una noción *supra* ordenado y la construcción de una proposición tiene mucha relación con una noción más habitual, que implique secuencias de proposiciones. Además, las macroreglas se aplican con secuencias de proposiciones, aunque también existen las macroestrategias que operan sobre la totalidad del discurso. Las macroestrategias son las que abren la posibilidad de que un lector específico elabore inferencias y anticipaciones relacionadas con las macroproposiciones posibles del texto. Las macroestrategias podrán ser comprobadas o no, partiendo de las secuencias de proposiciones del texto.

En este sentido, se puede aseverar que las macroreglas son fundamentales para el lector, debido a que le facilitan el proceso de construcción de representaciones semánticas globales del texto (macroestructura), es decir, le abre la posibilidad de borrar o de elaborar generalizaciones de todas las proposiciones que se consideren irrelevantes o redundantes, a los fines de un procesamiento de la información con efectividad. Las macroreglas se transforman en estrategias para la comprensión de un texto, cuando a partir de ellas se aprende a hacer la identificación del tema, de las ideas principales y a redactar el resumen del texto. Por esta razón, es fundamental que se reconozca cómo ha estructurado el autor las ideas mostradas en el texto, para que a partir de ello, se puedan establecer diferencias entre la información relevante y la información complementaria. Este proceso cognitivo y metacognitivo es el fundamento para los restantes niveles de la comprensión¹³.

12 Ídem.

13 ASDRÚBAL VELA MACEDO. "Macroreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria" (tesis doctoral), Perú, Universidad César Vallejo, 2017, disponible en [<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16706>].

VII. FORMAS DE LECTURA EN EL PROCESO DIDÁCTICO

BOFARULL¹⁴ expone que la lectura se convierte en un instrumento fundamental en el proceso didáctico en aula, sobre todo para desarrollar las disciplinas científicas del área de letras. Según los autores, cuatro son las formas de cómo la lectura aparece en este proceso:

– Lectura de investigación

El estudiante se sirve de esta lectura para descubrir por sí mismo los contenidos exigidos por el educador. Este tipo de actividad lectora resulta un poco complicada para que el profesor(a) aporte al aprendizaje del lector; debido a la singularidad de su ejecución, pero no es inadmisibles; puesto que un buen enfoque del tema ayudará a que el estudiante desarrolle al máximo su potencialidad o capacidad lectora.

– Lectura para el aprendizaje

Casi la totalidad de los estudiantes fundamentan su actividad escolar en este tipo de lectura. En la mayoría de los casos, el aprendizaje exige que el estudiante realice una lectura para luego transmitir la información textual a su cerebro. Para esta forma de leer, la labor que le corresponde al educador es la de beneficiar la organización de la mente del educando, a los fines de que luego, él mismo pueda extraer de modo ordenado la información concisa del texto en aras de lograr el aprendizaje.

– Lectura espontánea

En este caso, la mayoría de los estudiantes establecen contacto con el texto de la forma más original, por simple curiosidad o incluso eventualidad, se halla frente a textos que le permitan ampliar su visión de conocimientos. Esta forma de lectura siempre aporta algo al conocimiento del hombre. La tarea que le compete al docente en esta forma de leer resulta semejante a la motivación indicada con anterioridad.

14 MARÍA TERESA BOFARULL. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*, España, Editorial Laboratorio Educativo, Graó, 2001.

– *Lectura resolutive*

Se trata de un tipo de lectura en la que el texto aloja una circunstancia problemática que requiere ser comprendida, valorada y resuelta por el estudiante. Este tipo de lectura implica el desarrollo de un elevado nivel de procesamiento mental y desarrollo de habilidades cognitivas por el lector; puesto que su ejecución es bastante compleja y sacrificada.

Según lo precisado por los autores, los docentes en el desarrollo del proceso didáctico deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Antes de comenzar la lectura, el lector ha de orientar su entendimiento de manera apropiada, con toda la información previa ineludible y una dosis regular de voluntad que le brinde la motivación; es decir, el lector no iniciará la lectura, si antes no tiene claro el propósito.
- Durante el proceso de la lectura, el lector ha de sostener una condición interactiva con el texto, evaluando la información admitida y relacionándola con sus conocimientos previos y agregando de forma organizada y sistemática el nuevo aprendizaje hacia su esquema mental.
- Después de la lectura, el lector ha de disfrutar el producto de su actividad, sea aplicándolo en la resolución de ejercicios, como colaborando con el grupo o simplemente recreándose.

VIII. MODELOS DEL PROCESO DE LA LECTURA

Según CALSAMIGLIA y TUSÓN¹⁵, la lectura es un encuentro entre el texto y un receptor, es la decodificación de signos, por ello existen muchos niveles para procesar la lectura, aunque la relación funcional se establece partiendo de dos modelos propuestos desde los estudios tradicionales del proceso lector: ascendente y descendente.

15 HELENA CALSAMIGLIA y AMPARO TUSÓN. *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2001.

A. Modelos ascendentes (bottom up)

La lectura, según este modelo, se concibe como un proceso de abajo hacia arriba, como habilidad primordial durante la misma; la decodificación del texto escrito permite activar de modo ascendente y lineal, los significados que corresponden a la estructura cognitiva por medio de asociaciones a nivel léxico, semántico y sintáctico. En este modelo, la comprensión de la lectura es el resultado del análisis descendente secuencial y jerárquico de un conjunto de segregaciones visuales como: identificación de letras, asociación grafema-fonema, combinación de letras para reconocer sílabas y a la vez para identificar y reconocer las palabras para finalmente alcanzar la interpretación semántica de manera lineal.

B. Modelos descendentes

Desde estos modelos se concibe la comprensión como un proceso dependiente de los esquemas que los lectores actualizan de manera anticipada e infiriendo información fundamental del texto, por medio de la formulación de hipótesis. Es decir, parte de la percepción del texto en su globalidad. Por lo tanto, el lector no procede letra a letra, sino que emplea sus conocimientos previos para anticipar el potencial contenido del texto; y este le sirve para discrepar, ratificar o refutar dichas predicciones. Este modelo también es lineal, secuencial y jerárquico, con la diferencia de que se desarrolla en sentido inverso al modelo ascendente.

Ahora bien, HERNÁNDEZ y QUINTERO¹⁶ exponen con respecto al proceso lector, que al combinar los modelos ascendentes y descendentes se obtiene como resultado el modelo interactivo:

C. Modelos interactivos

El modelo atribuye un carácter favorable a la memoria, durante el proceso de comprensión de la lectura, además de la adopción del constructo esquema como principio explicativo de los mecanismos de cognición

16 AZUCENA HERNÁNDEZ MARTÍN y ANUNCIACIÓN QUINTERO GALLEGO. *La comprensión y la composición escrita: Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 2001.

que pone en práctica el lector durante el proceso de lectura. El modelo interactivo demanda el procesamiento paralelo antes que lineal y secuencial; es decir, la comprensión está dirigida por la información del texto y por los conocimientos previos que posee el lector. De este modo, la lectura se entiende como una interacción que el lector hace con el texto para la construcción del significado a partir del mismo.

D. Lectura como proceso interactivo

En los modelos interactivos de lectura, se considera al lector como un sujeto activo, constructor de su proceso, utilizando sus conocimientos previos y aplicando su visión del mundo como estrategia de interpretación del contenido del texto. Al respecto, MEDINA, citado por TABASH¹⁷, expone los objetivos de la lectura interactiva:

- Desarrollar habilidades para la construcción de los significados del texto, a los fines de facilitar la comprensión al anticipar su contenido, formular interrogantes, formar representaciones mentales, disertarlo, resumirlo, entre otras.
- Desarrollar la lectura crítica en los niños(as) al estimular el procesamiento de la información de los textos, la conceptualización y la comparación de sus planteamientos con los de los otros.
- Desarrollar el goce por la lectura, al propiciar un ambiente agradable, placentero y afectivo para demostrar que la lectura puede ser una fuente de aprendizaje y de satisfacción.
- Desarrollar la expresión oral, al propiciar la interacción metódica de los niños(as) en torno a los textos.
- Desarrollar competencias de escritura o de producción de textos.
- Desarrollar la conciencia lingüística de los infantes, al llevarlos a interpretar las características semánticas del lenguaje (significado).

17 ALEJANDRA MEDINA, cit. en NAYIBE TABASH BLANCO. "La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita", en *Revista de Lenguas Modernas*, n.º 12, 2010, pp. 211 a 239, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9479>].

Al poner en marcha la lectura interactiva se apunta al logro de los objetivos mencionados anteriormente, pues los niños(as) y adolescentes estarán desarrollando habilidades para alcanzar la comprensión lectora, en tanto, serán capaces de crear sus propios textos por medio de la interpretación de todo lo leído. Es fundamental la planificación de la lectura como proceso interactivo, no se logran resultados a la ligera, se trata de una práctica metódica y progresiva que con el transcurrir del tiempo se traducirá en personas conscientes del proceso lector.

IX. IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Por antonomasia se sabe que la lectura es un instrumento de cultura, que además significa el pódico del rendimiento académico en todas las materias escolares. Desde este enfoque se destaca la importancia de la misma, debido a que es una herramienta de aprendizaje en una determinada lengua y además permite el adiestramiento en la manera de pensar, proporciona instrumentos para asegurar la destreza de las operaciones cognitivas fundamentales de pensamiento y la expresión.

Al respecto, BERNABÉU, citado por ACHIG, expresa que “la lectura es una compleja actividad de conocimientos en la que están involucradas capacidades y actividades diversas, sin duda, es un proceso cognitivo en el que intervienen habilidades claves para la comprensión, interpretación y recuperación de información¹⁸”.

Se destaca que, desde toda perspectiva y enfoque, la lectura es fundamental, debido a que permite el aprendizaje de todas las disciplinas científicas; ayuda a mejorar y perfeccionar el lenguaje humano, aumenta las relaciones humanas, enriquece el desarrollo de las habilidades personales y sociales, facilita el desarrollo de la capacidad de pensamiento, porque leer significa establecer conceptos, juicios y razonamientos; en fin, la lectura es un instrumento extraordinario para la labor intelectual que contribuye al desarrollo del hombre. Aquella lectura empleada como herramienta formativa aparta al hombre del ocio, de la hipocresía, la vanidad, la tosquedad y, sobre todo, del miedo

18 JOSÉ BERNABÉU, cit. en EVELYN GABRIELA ACHIG ZAMBRANO. “Métodos de lectura crítica en las habilidades cognitivas del subnivel medio guía de lectura y análisis de textos” (tesis de licenciatura), Guayaquil, Ecuador, Universidad de Guayaquil, 2018, disponible en [<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/37817>], p. 25.

y la angustia. De una buena lectura, el hombre renace confortado, optimista y con disposición a continuar en su lucha hacia el bien. Ser un lector no es ser un oyente inactivo, sino activo; es decir, alerta en plena inquietud creadora, dueño de un arma de penetración en el texto, cuyos adeptos le permiten alcanzar calidad cultural y además le permite el desarrollo de su capacidad intelectual.

Una lectura se torna importante para quien lee, porque ha cubierto sus expectativas e intereses, provocándole satisfacción personal, pero para que esto resulte así, el lector previamente se habrá fijado objetivos y metas concretas respecto a la lectura por realizar; de lo contrario, resultaría un proceso forzado y sin frutos, carente de importancia, hecho que se debe evitar, sin embargo, se sabe que todo acto de lectura necesariamente obedece a un objetivo concreto. En este sentido, la lectura es el instrumento o vehículo más adecuado para subjetivar la cultura. Mediante la lectura se establece contacto tanto en el tiempo como en el espacio con los valores culturales y, por si fuera poco, la lectura llega a donde la enseñanza presencial a veces no llega; entonces, estas consideraciones implican que la lectura en sí misma posee una importancia trascendental. Además, se sabe que la lectura contribuye a la formación intelectual y al desarrollo cultural del hombre.

En conclusión, la lectura aguarda importancia, puesto que favorece el aprendizaje independiente y la formación integral del ser humano, de allí que su promoción y desarrollo involucra a la intervención de los educadores de las diversas áreas curriculares de las instituciones educativas del nivel básico y nivel superior del país; incluso del extranjero.

A. El placer de la lectura

La lectura que una persona lleva a cabo de manera voluntaria, tiene como recompensa una sensación de alegría y felicidad, cuyos efectos van más allá de la satisfacción personal, debido a que sus consecuencias son benefactoras. Un logro fundamental de la lectura es la adquisición del gusto por leer. Para acceder a este beneficio se debe promover el descubrimiento del placer por la lectura, incluso desde el momento de la concepción del ser humano hasta su fallecimiento, de modo que este sienta satisfacción respecto al nivel cultural alcanzado durante su vida. Desarrollar el gusto por la lectura, propiciar el placer de leer, hacer que la lectura de un determinado texto resulte una fuente de dicha,

de gozo, entre otras, son las afirmaciones más frecuentes sobre los objetivos del aprendizaje, en particular de la lectura, y para lograr estos propósitos se requiere la acción voluntaria del lector.

Es de conocimiento público, que en el campo de la acción docente resulta muy importante la promoción de acciones con tendencia a la estimulación y sensibilización de los lectores escolares, al margen de la construcción de herramientas de sus placeres. El verdadero objetivo de un aprendizaje es su logro, entonces es necesario que el lector disponga de una serie de mecanismos que posibiliten el placer por la lectura y, por ende, su habituación a la misma.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS NOCIONES

La palabra comprender, en su aspecto etimológico, proviene del vocablo latín *comprehendere* que significa entender, penetrar, concebir, discernir y descifrar. Tomando en consideración esta definición, se deduce que la comprensión viene a ser un proceso complejo que se desarrolla en la mente del lector; entonces supone captar, internalizar e informar de manera coherente los sentidos que otros transmiten por medio de diversos tipos de textos.

En el proceso de interacción que viven los seres humanos, la comprensión de diversos mensajes es fundamental, como por ejemplo: una flor como obsequio, los símbolos de institucionalidad, los íconos que representan la cotidianidad, una mirada amigable o de rencor del interlocutor, un susurro al oído, como la expresión de los sentimientos a través de gestos y palabras; como se sabe, son expresiones informativas que tienen el objetivo de lograr la comprensión en el interlocutor.

Para MANUALE, citado por SALAS, “la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización”¹⁹. Según lo indicado por la autora, alcanzar la comprensión de un tema significa ser capaz de desempeñarse de manera flexible con respecto al tópico: decodificar, explicar, argumentar, extrapolar, establecer nexos y aplicar formas que van más allá del conocimiento.

19 MANUALE, cit. en PATRICIA SALAS NAVARRO. “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León” (tesis de maestría), México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012, disponible en [<http://eprints.uanl.mx/3230/>], p. 33.

En el mismo orden de ideas, para DURÁN y ROSADO²⁰, la comprensión se da cuando en los interrogantes que el lector hace en el texto, encuentra respuestas satisfactorias. Esto significa que la comprensión es producto de la integración de dos elementos básicos: los conocimientos previos del lector y la nueva información textual revelada en el proceso de la lectura. No obstante, para que esto ocurra así, la autora recomienda considerar los siguientes principios:

- El aprendizaje para la comprensión se produce esencialmente a través de un pacto de reflexión, con ejercicios de comprensión con posibilidades de ser abordado, a modo de desafío.
- Las nuevas prácticas de comprensión se edifican partiendo de comprensiones guardadas en los esquemas mentales y de la nueva información encontrada.
- Instruirse en una serie de saberes y destrezas para la comprensión, que permitan al lector desempeños de comprensión de variedad y complejidad en todo contexto.

En términos de su evolución histórica, el tratamiento de la comprensión de la lectura en la actualidad no es nuevo; por ejemplo, a comienzos del siglo xx, tanto docentes como profesionales de la psicología, tomando en cuenta el contexto cultural, consideraron su importancia, de ahí que se han dedicado a fijar lo que ocurre cuando un lector lleva a cabo la comprensión de un texto. El interés por el caso ha aumentado recientemente, pero el proceso de comprensión *per se* no ha experimentado cambios análogos.

En las décadas de los años 1960 y 1970 del siglo xx, un gran número de especialistas en la lectura señalaron que la comprensión era una consecuencia directa del proceso de decodificación. Además, a medida que los profesores iban modificando el eje de su actividad a la decodificación, pudieron comprobar que la mayoría de los estudiantes con-

20 CLAUDIA MARCELA DURÁN CHINCHILLA y ALVEIRO ALONSO ROSADO GÓMEZ. "La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería", en *Revista Colombiana de Tecnología de Vanzada*, vol. 1, n.º 33, pp. 9 a 15, 2018, disponible en [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/RCTA/article/view/3317].

tinuaban sin comprender el texto; la comprensión no tenía espacio de forma automática. Para ese momento, los pedagogos trasladaron sus preocupaciones al tipo de interrogantes que los docentes formulaban, debido a que los maestros de corte tradicional elaboran preguntas literales en casi todos los casos y, como resultado lógico, los educandos no afrontaban al desafío de emplear sus destrezas de inferencia en la lectura, y menos al análisis crítico del texto, sino únicamente el nivel literal.

Con el paso del tiempo, la dirección de la enseñanza de la lectura ha sufrido modificaciones y los educadores iniciaron la formulación de preguntas más variadas a los estudiantes, en distintos niveles, según la *Taxonomía de BARRET* para la comprensión lectora; pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era más bien un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.

Por su parte, SOLÉ²¹ señala que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, y es precisamente esta interacción entre el lector y el texto, lo que constituye el fundamento de la comprensión. Pero además en este proceso de comprensión el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente.

En este sentido, la comprensión de lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, que se concreta mediante el ejercicio del razonamiento verbal del lector, cuyo propósito es el de medir la capacidad de entendimiento, de crítica y de comprensión sobre el contenido de la lectura realizada. Comprender y entender un texto no es una simple revelación del significado de cada una de las palabras que están presentes en el texto, ni siquiera de las frases o de la estructura general del texto; sino de revelarlo en su máxima expresión lingüística cuyo sentido lo otorga el propio texto.

De acuerdo a lo expuesto, la comprensión lectora además se define como un proceso cognitivo y psicolingüístico de intercambio entre el lector y el texto, en el cual el lector relaciona la información presentada en el material escrito con sus saberes y experiencias previas. Y es a partir de ellos que se logra la comprensión propiamente dicha, lo cual implica una representación mental compleja del modelo de situación

21 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

descrita en el texto que se ha elaborado a partir de los efectos que la base textual ha ejercido sobre el esquema de conocimientos que trae consigo el lector.

El autor, además refiere que la comprensión es fruto de un proceso interno realizado por cada lector, dependiendo de las estrategias que adopte en el encuentro con los textos, los hábitos que posea como lector, las técnicas que se empleen para alcanzar estos procesos y estrategias. Cada lector desarrolla esta experiencia de modo personal sin que esto no implique que también se haga en colectivo.

I. FASES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A. Reconocer

Consiste en reconocer el significado de las palabras, así como los signos de puntuación y la comprensión del texto. Existen momentos en la práctica lectora en las que se puede identificar sin comprender, como cuando aparece una palabra que resulta nueva para el lector, es decir, no se sabe si pertenece al castellano, al latín o al inglés, con la cual, en ocasiones, no será posible obtener la completa comprensión de la frase o del párrafo. En estos casos se hace necesaria la utilización del diccionario para clarificar las interrogantes que se presenten.

B. Organizar

Esta fase consiste en ubicar de manera correcta las palabras dentro de una frase, las palabras dentro del párrafo, el párrafo en el capítulo y el capítulo en el libro; por tanto, la organización consiste en dar a las partes del texto la distribución necesaria para poder entenderlo y, por ende, comprender el mismo. A veces esta tarea adquiere una importancia mayor, cuando los textos presentan una cierta desorganización, cuando las ideas no están expresadas de forma precisa o no siguen una lógica y resultan confusas, entonces, el lector será quien rehaga el texto para poder entenderlo.

C. Interpretar

Esta fase consiste en elaborar de manera personal lo que se ha leído con el propósito de extraer disposiciones u conclusiones del texto, por lo tanto, es una clase de escritura que nace de la lectura inicial. Un texto leído por personas de niveles o condiciones culturales distintas, puede tener significados diversos para cada una de ellas. Lo que se traduce en que los textos tienen por sí un universo posible de sentidos. Esto también ocurre con los textos escolares y de estudio que manejan los alumnos, los cuales pueden ser entendidos de manera personal y diferenciada por cada uno de ellos. De esta manera, la interpretación genera la posibilidad de contar una versión que es equiparable con el texto. Interpretar se convierte en hacer un texto a partir de la experiencia de la lectura.

D. Evaluar

Esta fase implica realizar un discernimiento crítico sobre lo leído, lo que equivale a comparar las ideas que expresa el lector con las que las personas tienen. La evaluación es un proceso necesario en todo proceso lector. Quizás la evaluación más corriente que siempre se hace, presente expresiones como: “me gustó el texto, fue un tema interesante”, entre otros. En estas frases se refleja una evaluación parcializada que hace el lector. Pero la evaluación debe ser más profunda y dirigirse a uno o a varios aspectos, como los contenidos, la amenidad, el estilo, la calidad literaria y otros inherentes a este ejercicio. Cuanto más profunda sea la evaluación, mayor será la comprensión respecto del texto leído o la actividad que se emprenda con el mismo.

Estas fases se llevan a cabo de modo permanente e ininterrumpido a lo largo de la lectura, ya sea desde una frase suelta o leída al azar, de un párrafo o un libro completo; y en la medida que se va leyendo, se va generando de forma paralela el reconocimiento, la organización de las ideas, la comprensión e interpretación y la evaluación crítica del texto.

COLOMER y CAMPS²² plantean que, para entender el significado de “comprender”, es importante tener en cuenta que, en primera instan-

22 TERESA COLOMER MARTÍNEZ y ANNA CAMPS. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, España, Celeste Ediciones, 1996.

cia, la comprensión de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, tampoco coincide con el significado literal del texto, puesto que los significados se construyen de manera relacionada los unos con los otros, además de considerar otros aspectos implícitos en el texto. Y en segunda instancia, la misma depende de la aceptación del significado de cada palabra donde aparezca. Además, el párrafo puede tener la idea principal del texto. Un discurso jamás ofrece la totalidad de la información, entendiéndose por esto que hay situaciones que no necesitan ser abordadas y explicadas. En todo caso, el lector receptor es un conocedor de la situación discursiva.

En este sentido, se puede decir que la comprensión no es un privilegio que aparece y se desarrolla por sí sola; sino que para llegar a comprender realmente un texto es necesario cumplir con los siguientes requisitos: habilidad decodificadora, interpretación correcta de las unidades lingüísticas y el procesamiento de la información. Para éste último es indispensable tener en cuenta los procesos psicológicos de: análisis, síntesis, inducción, deducción, razonamiento, inferencia y extrapolación.

Por consiguiente, tal y como se ha manifestado, la acción de comprender significa ir más allá de la simple decodificación de signos gráficos y visuales, hasta hacer todo un acto de competencia comunicativa con la intención de reconstruir el mensaje escrito, partiendo de la información del discurso y las ideas previas que tiene el lector.

II. FACTORES CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Tres factores fundamentales, según STONE²³, condicionan la comprensión de lectura: el lector, el texto y el contexto.

A. El lector

Es aquel sujeto que se relaciona, construye e interactúa con el texto y cuya expresión es la comprensión; y para este hecho utiliza de modo espontáneo su pensamiento crítico que le permite desarrollar de forma hábil acciones de: muestreo, predicción, inferencia, verificación y

23 MARTHA STONE. *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*, España, Paidós, 1998.

autorregulación, de las cuales se vale para construir significados y desarrollar sus capacidades cognitivas y metacognitivas.

- *Muestreo*: capacidad que posee el lector para seleccionar las palabras e ideas más significativas del texto para construir significados. El lector procesa las palabras que adquieren sentido, de acuerdo a sus necesidades e intereses de aprendizaje.
- *Predicción*: capacidad que posee el lector para predecir los contenidos de un texto. Mediante esta operación se puede anticipar el desenlace de una novela o un cuento, como también prever el final de un relato o una explicación anticipada de un poema. La predicción consiste en la construcción de la hipótesis respecto a la lectura de un texto.
- *Inferencia*: capacidad del lector para deducir y concluir acerca de aquellos elementos del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite aclarar lo que en el texto se muestra como complejo y confuso, permitiéndole profundizar y comprender la información textual. Inferir implica, además de los contenidos ofrecidos, un abanico de posibilidades de lecturas, lo que se traduce en la intervención de aspectos vinculados con la experiencia con el contexto. La inferencia es la construcción de ideas acerca de algo, en este sentido del discurso que se le presente a un determinado lector.
- *Verificación y autorregulación*: ambas constituyen el propósito de la lectura debido a que es la conciencia que posee el lector, acerca de los objetivos, metas, fines y propósitos. Aquí se pone en evidencia el para qué de la lectura. Por lo general, se lee con un fin informativo o recreativo; pero cualquiera que sea el propósito; éste condiciona la comprensión. Además, en este proceso de acuerdo con AUSUBEL²⁴, intervienen los conocimientos del lector, los cuales están almacenados en su memoria de largo plazo. En todo caso, el nivel de comprensión entre otros factores es apoyado también por los aprendizajes construidos previamente por el lector.

24 DAVID AUSUBEL. *The psychology of meaningful verbal learning*, Nueva York, Grune & Stratton, 1963.

Resulta importante también señalar que la situación emocional del lector en el momento de la interacción con el texto, es otro factor que determina su comprensión. La comprensión es influida por el estado anímico del lector puesto que el texto para que sea considerado como tal, debe mantener un proceso dinámico donde interviene el texto, el lector y el contexto. En esta misma ruta se encuentra uno de los factores que igualmente es importante destacar: la competencia lingüística, la cual permite no solo la disposición a la comprensión del texto, sino que implica el conocimiento que ya posee el lector. Se pudiera pensar en un lector ideal que está plenamente equiparado por recursos o productos de la sistematicidad de los conocimientos. La competencia lingüística comprende una serie de usos y dominios de la lengua respecto a la situación gramatical, fonológica, semántica y pragmática del texto.

B. El texto

En la actualidad se ha vuelto creíble que el texto está referido a la expresión comunicativa del ser humano, sólo en el plano escrito o gráfico como, por ejemplo, los artículos en diarios, revistas, obras literarias y no literarias. Sin embargo, y al tener en consideración los diversos enfoques del proceso comunicativo humano actual, también se estima como texto cualquier forma de expresión con intencionalidad comunicativa, tal es el caso de la expresión oral, gestual o icónica del hombre, las cuales deben estar cargadas de sentido con el fin de que sea comprensible por el receptor.

Para VAN DIJK²⁵, el texto es una estructura superior en comparación a una simple cadena de oraciones; de ahí que determina dos tipos de campos textuales: por un lado la *macroestructura*, denominada también como el plano del contenido del texto, en el que se considera el tema, fondo o asunto del texto, y que pueden estar formuladas a nivel de palabra, frase, oración, párrafo o grupo de párrafos; y por otro lado la súper estructura, llamada también como el plano formal o aspecto de forma del texto. De acuerdo a lo señalado por el autor, ambos elementos constituyen la estructura superior de un texto. El texto es una construcción formal, y, por ende, es una situación concreta de comu-

25 TEUN ADRIANUS VAN DIJK. *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1995.

nicación humana. El texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. En este sentido, el texto como unidad integral e integradora precisa estructuras netamente lingüísticas, pero también culturales.

Para ROSELLÓ²⁶, el texto debe poseer las propiedades constitutivas como: *coherencia y cohesión*, las cuales permiten que el texto tenga unidad comunicativa fluida para efectos de la comunicación y la comprensión para el lector. En el campo de la coherencia encontramos la organización de la información mediante un cuerpo comunicativo, esto quiere decir que la información debe ser clara y comprensible para el lector; es decir, tener y mantener una relación coherente, armoniosa entre las ideas y los conceptos que se exponen en el texto. En la cohesión, las relaciones entre los elementos del texto están materializados en unidades discursivas propiamente reconocibles por el lector. En forma análoga, estas mismas unidades están codificadas bajo modelos reconocibles no solo en el ámbito lingüístico, sino también en aspectos culturales.

Para HERNÁNDEZ y QUINTERO²⁷, al margen de las propiedades citadas, existen otras llamadas *regulativas*, las cuales se encargan de mantener la expectativa del oyente o lector durante la lectura. Entre las propiedades regulativas que refieren los autores se tienen los siguientes: la eficacia, la efectividad y la adecuación textual. La primera que depende del empeño que ponga el emisor o el autor de un determinado texto o acto comunicativo. La segunda tiene que ver con el efecto que produce el mensaje, de qué manera se recibe un determinado mensaje lo cual mide el efecto que pueda provocar en el receptor o en el lector. Y, por último, la adecuación de un texto que tiene que ver con el equilibrio en el uso que se hace de un determinado texto, mensaje o información.

C. *El contexto*

Este campo está referido a las condiciones físicas de espacio y tiempo, los cuales rodean el acto de la lectura. En resumen, viene a ser el con-

26 JORGE ROSELLÓ VERDEGUER. "El texto y sus propiedades: algunas consideraciones de carácter práctico", en *Revista de Estudios Filológicos*, n.º 28, 2015, disponible en [https://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-7--rosello_texto.htm].

27 HERNÁNDEZ MARTÍN y QUINTERO GALLEGO. *La comprensión y la composición escrita: Estrategias de aprendizaje*, cit.

texto que bordea el proceso comunicativo social, cultural e histórico. En este proceso se dan tres tipos de contexto: el textual, el extra textual y el psicológico. El textual indica un antes y un después de un determinado discurso; las relaciones que se manifiestan en el plano intertextual que ofrece la delimitación y la construcción de un significado nuevo a partir de un texto. El extra textual conformado por elementos foráneos como es el caso del clima o espacio físico donde se lleva a cabo la experiencia lectora, por ejemplo, la lectura en un autobús en marcha o en un tranquilo parque. Y, por último, pero no menos importante, el psicológico, referido al equilibrio mental y a los estados de ánimo que tiene el lector cuando lee un texto.

Otros factores mencionados por GONZÁLEZ²⁸, establecen distintas miradas sobre la lectura. Estas son el tipo de texto, lo cual exige que el lector entienda cómo el autor ha organizado las ideas. Por ejemplo, los textos narrativos, descriptivos y expositivos se organizan de una manera distinta. Se puede decir que cada texto posee su propio léxico. El lenguaje oral es el conjunto de competencias relacionadas de forma íntima con el desarrollo de sus esquemas o estructuras psicodiscursivas que pudieran intervenir de manera directa en este proceso. En este campo, así como la habilidad oral, también está presente el arsenal discursivo que posee el lector, esto va a ser determinante en el desarrollo de la habilidad oral puesto que va a permitir su comprensión o mejora.

De igual modo, las disposiciones de un lector hacia la lectura también intervienen en su comprensión, así como el propósito que tiene un sujeto cuando lee un texto o está frente a un determinado acto comunicativo. Este proceso facilita, al menos parcialmente los efectos de la comprensión; así como también el estado físico y mental del sujeto. Existe otro factor importante para tomar en cuenta, se trata de la motivación, la misma implica mecanismos actitudinales de gran relevancia puesto que el lector necesita saber qué, cómo y para qué lee. En este sentido, la motivación se convierte en el motor que dinamiza el proceso de lectura y comprensión del discurso. Sin embargo, se debe considerar que la motivación pasa por niveles de interés en tanto momentos o circunstancias en que la actividad se hace placentera para los lectores. La motivación puede también estar condicionada por aquel

28 ANTONIO GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid, Síntesis, 2004.

que ejecuta el acto lector, llámese promotor, bibliotecario o lector. Para SOLÉ²⁹, la motivación está abrazada con los comportamientos afectivos que los lectores ponen en evidencia en relación con el empleo de su lengua materna. En relación a esto, se ofrece al lector crear desde esa interacción un ambiente equilibrado y armonioso. De esta manera, los objetivos planteados en la comprensión de un discurso se logran de forma clara y efectiva.

En consecuencia, motivar a los lectores para que cumplan la tarea de lectura, no consiste simplemente en el hecho de que el docente diga: “¡fantástico!” o “¡vamos a leer!”, sino en que lo digan o lo piensen ellos mismos; es decir, los propios lectores o estudiantes. La acción de motivación se logrará teniendo en cuenta procesos como una buena planificación de la tarea de lectura o una selección con criterio de los materiales a usarse, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar los lectores; evitando así situaciones en las que resalte la competición entre los lectores, aunque a veces la competencia es el propósito de la lectura, pero, en fin, se debe promover el gusto y el hábito por la lectura.

III. RELATIVIDAD DE LA COMPRESIÓN LECTORA

SMITH³⁰ señala que una nueva visión de comprensión implica que la misma posee dos aspectos fundamentales: la predicción, que significa formular preguntas, y la comprensión, que significa dar respuestas a esos interrogantes. Conforme a lo manifestado por el autor, significa que mientras se lee o escucha a un orador, o cuando se encuentra con un familiar o amigo, el individuo formula una serie de preguntas de manera constante, y en la medida en que estas preguntas sean contestadas por el interlocutor, su incertidumbre se reduce y así se entiende que se está comprendiendo el mensaje textual o cualquier actividad discursiva o textual. La comprensión es definida como un aspecto relativo, debido a que pueda ser que la emisión de un determinado mensaje obedezca a determinadas respuestas; dependiendo en todo caso del contexto de la comunicación y la intención comunicativa como tal.

29 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

30 FRANK SMITH. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1995.

IV. NIVELES DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Se entiende por niveles de comprensión de lectura a las diversas formas de entendimiento de un texto determinado, los cuales se revelan en la mente del lector. Por otro lado, son posiciones o escalas de saber comprender un determinado texto, posiciones que comprenden desde el mayor grado de dificultad hasta el mayor grado de realización óptima.

VAN DIJK³¹ manifiestan que todo texto es portador al menos de tres significados: *Literal o explícito*, el cual se expresa de manera directa en el texto; *Intencional o implícito*, el cual no se dice de forma literal, pero se descubre entre líneas lo que subyace en el texto y una vez descubierto también se hace explícito; y el significado *complementario o cultural*, que se expresa en la riqueza léxica, con la profundidad del contenido, cultura general y experiencias del autor reflejada en lo que el texto significa.

Para GARCÍA³², la lectura contempla cuatro niveles o momentos: nivel informativo, nivel inferencial, el nivel crítico y el nivel estético. El primero consiste en el entendimiento general del texto, sin que intervengan otros aspectos, este nivel persigue fundamentalmente la operación entre lo escrito y la memoria, implica un objetivo: que el lector sólo se informe. El nivel inferencial donde el estudiante pone en relieve sus competencias lingüísticas para darle cuerpo y sentido al texto que está delante. El nivel crítico donde el lector posee las herramientas y las capacidades para interrogar el texto o cualquier situación discursiva que se le presente. Se pudiera decir que, en este nivel, el lector ha alcanzado la madurez necesaria para asumir el texto con responsabilidad. El nivel estético donde el lector produce un texto, es decir, que posee las herramientas para crear un discurso estético. En esta fase el lector se hace autor y con él desarrolla la capacidad y la sensibilidad en la obra discursiva.

Una vez hallada la lectura del texto, deben tomarse en cuenta los niveles de comprensión. En este sentido, entran en escena el literal, inferencial y crítico. El primero centrado en el sentido que tiene el texto

31 VAN DIJK. *Texto y contexto*, cit.

32 BARTOLO DE JESÚS GARCÍA MOLINA. "El discurso: funciones, géneros y estrategias de producción" (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2013, disponible en [<https://eprints.ucm.es/20068/1/T34355.pdf>].

o el discurso. Este nivel permite reconocer las orientaciones que son fundamentales en el texto. El lector reconoce las partes de un texto, ideas y conceptos presentes en el discurso. El segundo nivel conocido también como interpretativo, acá el asunto no es solo que la información ha sido suministrada por el autor, el texto cobra autonomía en tanto sentido y niveles de interpretación y comprensión; el lector pone en juego su capacidad de deducción y formulación de hipótesis. En el tercer nivel, el lector está capacitado para emprender una valoración crítica del texto. Para SOLÉ³³, esta última obedece a una interpelación netamente valorativa en consecuencia por el carácter subjetivo que tiene el texto. Esto bajo la premisa de que el lector se interrelacione con el discurso y sus contenidos.

La autora precisa que la comprensión crítica es un proceso mental, en el que el lector juzga y valora lo leído, desde una doble perspectiva: por un lado, debe comprender si el contenido temático es completo o incompleto, coherente o incoherente, válido o no válido, falso o verdadero, actualizado o no actualizado, aplicable o no; y por otro lado en relación con el texto en general, el lector confronta lo leído con sus propios puntos de vista, con los de otros autores y con la vida misma.

V. ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En el discurso educativo, el vocablo *estrategia* se relaciona de modo directo con los enunciados: proceso metodológico, método, técnica, táctica, procedimiento, destreza y estilo. Para SOLÉ³⁴, los componentes fundamentales de las técnicas que se emplean son: autodirección, autocontrol, supervisión y evaluación del comportamiento que tiene el lector delante de un texto o discurso de acuerdo a sus planes o proyectos, también los objetivos que tienen los mismos.

Las estrategias de comprensión o estrategias de aprendizaje son consideradas como un conjunto de procedimientos o procesos mentales o cognitivos, los cuales son empleados por el lector o aprendiz, en una situación concreta del proceso de lectura o aprendizaje, con el propósito de facilitar la adquisición de conocimientos o el aprendizaje.

33 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

34 Ídem.

La comprensión es además consecuencia de la aplicación de procedimientos discursivos.

VAN DIJK³⁵ señala que las estrategias de lectura que se presentan son las siguientes:

- Cuando los lectores poseen además los conocimientos previos requeridos y realizan el esfuerzo necesario, logran construir las proposiciones básicas y las macro proposiciones.
- Cuando los conocimientos motivacionales o los conocimientos previos del lector son deficientes, entonces omite las proposiciones correspondientes a cierta información y elabora únicamente las macro proposiciones.
- Cuando el lector acredita una fracción de la macro estructura básica para procesar cierta información, tiende a reducirla y a distorsionarla de manera severa.
- Cuando el lector no dispone en absoluto de la macro estructura más importante para procesar cierta información o no la emplea por razones diversas; entonces, elabora una macro proposición más general con base a una macro estructura más antigua.
- La última estrategia consiste en omitir el procesamiento de la información pertinente, debido a factores diversos, casi de manera independiente del grado de dominio de las macro estructuras necesarias.

De acuerdo con SOLÉ³⁶, el desarrollo secuencial lógico del proceso de la lectura plantea las siguientes estrategias: previas, durante y después. Las estrategias previas son aquellas que se precisan al inicio del acto de lectura como tal, también se les conoce como la activación de ideas previas o conocidas. Las siguientes estrategias son todas aquellas donde se presentan en el mismo dinamismo de lectura. Aquí se presentan las hipótesis, determinación de las partes relevantes del texto, estrate-

35 VAN DIJK. *Texto y contexto*, cit.

36 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

gias de apoyo al repaso; técnicas que se emplean como el resumen, el subrayado, apuntes y relecturas; estrategias de elaboración de conocimientos (conceptos, palabras claves, ilustraciones, inferencias, metáforas, diagramas, auto-preguntas, analogías y otros); y, sobre todo, la identificación de las ideas principales y secundarias del texto. La última estrategia tiene que ver con lo que acaece después del acto lector. Implica la ejecución de conceptos, ideas, mapas tanto mentales como conceptuales y diagramas, entre otros esquemas. Intervienen también los juicios críticos por parte del lector.

Al respecto, se precisa que la disposición y uso de las estrategias de comprensión lectora obedecen a un propósito pedagógico, debido a que no significa hacer uso de las mismas en un estricto orden secuencial: antes, durante y después de la lectura; sino que hacerse uso de manera indistinta, dependiendo de la naturaleza del texto; entonces, de realizarse así se logrará ser buenos lectores frente a diversos tipos de textos.

Es importante establecer los mecanismos de acción que se generan en el acto de comunicación. Además de los procesos que intervienen en tanto interpretación y comprensión del discurso o cualquier acción comunicativa. De manera que tanto las técnicas como estrategias empleadas tienen el único y determinado fin de convertir la lectura en un fraternal diálogo permanente con los lectores, contexto y, por supuesto, con el texto: epicentro de toda acción humana.

VI. MÉTODO EPLRR PARA LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA

Según GÁLVEZ³⁷, una lectura comprensiva en proceso de estudio es mucho más amplio y complejo que una básica lectura mecánica o informativa; de ahí que existan diversas opiniones respecto a métodos y técnicas de lectura. Sin embargo, para él, entre los métodos y técnicas más conocidas y practicadas en el proceso de la lectura comprensiva son: Viler, EFGHI, OK4R o PIL3R, y SQ3R o EPLRR, éste último constituye el centro de esta investigación.

37 JOSÉ GÁLVEZ VÁSQUEZ. *Métodos y técnicas de aprendizaje, teoría y práctica*, Perú, Edit. San Marcos, 2000.

El autor, además aclara que este método es conocido también como “Método Eureka”; el cual fue propuesto por el norteamericano E. O. ROBINSON. La denominación EPLRR corresponde a la inicial de las cinco fases que se proponen en la lectura de cualquier tipo de texto, estas iniciales se describen de la manera siguiente:

- *Exploración (E)*

Es la primera fase de todo el proceso del método EPLRR, consiste en dar un vistazo por la hoja u hojas que contienen la información del texto, con el propósito de formarse una idea general o global del mismo, es decir, ver el índice, figuras, ilustraciones, gráficos, cuadros, mapas y otros similares, con la finalidad de hacer interactuar la memoria visual y topográfica. Se complementa con una ligera lectura de conjunto.

- *Preguntar (P)*

Es la segunda fase del método EPLRR en la cual se plantean una serie de preguntas fundamentales acerca del texto a leerse y se sobreentiende que se debe responder después de la lectura. Para el desarrollo de esta fase juega un papel importante el afecto y el intelecto del lector porque debe saber dar las respuestas a las preguntas hechas antes. Puede realizarse dos o más lecturas breves.

- *Lectura o leer (L)*

La lectura se constituye en la tercera y fase propia de la misma, en la cual se debe desarrollar la lectura del texto, pero de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje del lector. En esta fase, se sugiere al lector, por ejemplo, desarrollar primero una lectura general, tratando de buscar el significado de lo que se lee y luego una lectura precisa; si el caso lo requiere, se debe recurrir al diccionario a fin de consultar sobre las palabras desconocidas y entender así el mensaje.

Esta fase sirve para desarrollar una lectura analítica, intensiva y profunda, cuyo propósito u objetivo del lector debe ser comprender la información textual. Además, aquí el lector se percata de las ideas fundamentales y las secundarias. En esta fase, se pueden aplicar procedimientos como el subrayado, las notas al margen, el codificado, el resaltado, la relectura y el resumen de las ideas básicas.

- *Repetición o recitar (R)*

Esta fase llamada también “recitación”, consiste en tratar de repetir de memoria lo que se ha captado, pero sin mirar el texto, de preferencia las ideas fundamentales. Si no es posible recordar algo, se debe releer ya sea en forma oral o silenciosa, pero que conduzca a una comprensión clara. Además, en esta fase, el lector deberá contestar de manera coherente a la serie de preguntas que se ha formulado de manera previa en la fase de elaboración de preguntas.

- *Revisión o repaso (R)*

Es la fase final del proceso de lectura, la misma consiste en una lectura rápida para revisar el texto leído. En esta fase se ven los puntos que no quedaron claros en la fase de la lectura y se complementan con la formulación de las respuestas. Es importante señalar que esta fase debe desarrollar por parte del lector, las estrategias de organización visual de conocimientos, como: resúmenes, esquemas, gráficos, cuadros sinópticos, tablas, mapas conceptuales, círculos concéntricos, diagramas, organigramas, mapas mentales y otros similares, los cuales sirven como medios de visualización de la información leída. Como se ha indicado, la fase de revisión es la última respecto del método EPL-RR, la cual también es importante en el proceso de la lectura, porque la implementación de los organizadores de información permite comprender el texto.

VII. SUPERVISIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para SALAZAR Y VILCHEZ³⁸, la comprensión lectora va a depender de los niveles de lectura que posea el lector, además del desarrollo que estas competencias tengan para adquirir las habilidades en todas las dinámicas sociales que emprenda el sujeto con su contexto y las relaciones

38 DELIA DEL PILAR SALAZAR ALCAS y ROSARIO DEL CARMEN VÍLCHES MUSAYÓN. “Estrategias de lectura para elevar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 15396 del Distrito de Tambo Grande, Provincia de Piura, en la Región Piura, 2015” (tesis de maestría), Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2019, disponible en [<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6940>].

que establezca con sus semejantes. Además, la comprensión va a partir de una supervisión permanente en tanto a los procesos mentales que se tejen en el contexto de acción comunicativa. Estos tienen que ver con las revisiones sintácticas, fonéticas y semánticas presentes en el texto, también en el discurso propiamente dicho. La supervisión va a ofrecer la oportunidad de evaluar momentos comunicativos reales que están presentes en el texto.

La supervisión de la comprensión es una acción de gran importancia, sea en la lectura como en otras acciones escolares relacionadas con ella; porque, por un lado, respecto a la *autoevaluación*, se detectan inconsistencias entre informaciones contradictorias, y es la base de la lectura crítica; y, por otro lado, las dos estrategias de control: la relectura y la petición de ayuda, son importantes en la lectura.

Dada la importancia de este tema, se recomienda a los lectores incipientes como avisados hacer uso de la misma en toda lectura; sólo así podrá evaluar de forma paulatina su proceso de lectura; aplicando con ello los procesos de la autoevaluación como el control de la comprensión:

Las que permiten dotar de objetivos concretos de lectura y aportar los conocimientos previos relevantes, con el fin de comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Por ejemplo, ¿qué tengo que leer?, ¿por qué y para qué tengo que leer? y entre otros objetivos. Así mismo, las que activan y aportan a la lectura, además los conocimientos previos como: ¿qué se sabe acerca del contenido del texto?

Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la comprensión, mientras se lee y se tomen medidas ante las dificultades para comprender. Esto significa que se deben elaborar y comprobar inferencias como: interpretaciones, predicciones y conclusiones, respondiendo, por ejemplo, a: ¿qué se puede inferir a partir de este texto? Además, en este proceso paralelamente se debe comprobar el logro de la comprensión.

Las que permiten ubicar el núcleo de la lectura; es decir, por ejemplo, responder a la pregunta: ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr el objetivo en la lectura?; y otros requeridos para comprender.

VIII. EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

El ejercicio lector es uno de los medios que tiene el ser humano para acceder al conocimiento. Pero también la evaluación de los procesos de comprensión es uno de los problemas a analizar en tanto mecanismos de acción comunicativa. Esto sin considerar que los aportes e investigaciones en materia de lectura, comprensión y análisis del discurso siguen estando al margen y a espaldas de la realidad. De allí que es necesaria la evaluación y posterior sistematización de esos resultados que arrojen las actividades que se emprenden como parte de una preocupación alarmante en materia de lectura y comprensión del texto en varios escenarios de acción. Otro de los mecanismos que pudieran dirigirse para la obtención de resultados satisfactorios es la indagación de las teorías sobre el tema de la comprensión. Además, es importante insistir en la evaluación en los ámbitos escolarizados, lo que va a permitir visualizar e identificar las potencialidades y posibles dificultades que se presenten en el ejercicio comunicativo.

Para ello, VAN DIJK³⁹ señala que la evaluación de la comprensión lectora implica considerar dos aspectos fundamentales: el tipo de texto y los niveles de comprensión lectora, teniendo presente el nivel cultural del estudiante y en qué grado de estudios se encuentre; por supuesto, sin perder de vista que es bueno leer pensando.

El estudio concibe que la lectura es un proceso mental, dirigido hacia la construcción de conocimientos teniendo como punto de partida la decodificación del mensaje escrito en el texto y los conocimientos que trae y que ha construido el lector; su medición resulta también bastante compleja, porque se tendrá que desglosar las habilidades implicadas en ese proceso de construcción y especialmente precisarse qué aspectos se pueden evaluar.

39 VAN DIJK. *Texto y contexto*, cit.

CAPÍTULO TERCERO

ENSEÑANZA Y METODOLOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

En la actualidad se hace creer que el texto está referido a la expresión comunicativa del ser humano, solo en el plano escrito o gráfico, como por ejemplo, los artículos escritos en diarios, revistas, las obras literarias y no literarias. Sin embargo, y teniendo en cuenta los diversos enfoques del proceso comunicativo humano actual, también se considera como texto cualquier forma de expresión con intencionalidad comunicativa, tal es el caso de la expresión oral, gestual o icónica del hombre, las cuales deben estar cargadas de sentido con la finalidad de que sea comprensible por el receptor.

El texto es una construcción formal, y, por ende, una situación concreta de comunicación humana. El texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. En este sentido, el texto como unidad integral e integradora precisa estructuras netamente lingüísticas, pero también culturales. Para RICOEUR⁴⁰, el texto es todo discurso que es fijado en la escritura. Se pudiera decir siguiendo al teórico, el habla que se escribe y es reflejado físicamente en la escritura. De esta manera, es concebido el texto.

Ahora bien, la Real Academia Española, lo define de acuerdo a su acepción del latín *textus*, que significa “trama” y “tejido”. Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos. También, todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa, a diferencia de lo que en ella va por separado, como las portadas, las notas, los índices, entre otros. El texto deviene en cuerpo de palabras, un constructo discursivo, enunciativo, por lo tanto, el texto es un registro de signos.

40 PAUL RICOEUR. *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

I. TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS

BAJTIN⁴¹ abre el abanico en torno al estudio de los textos y sus tipologías. En este sentido, se habla de las tipologías para determinar las intenciones, funciones de los diversos actos de la comunicación y, por supuesto, los tipos de textos que se presentan.

Las tipologías textuales se utilizan para clasificar los textos y discursos lingüísticos de acuerdo con las características comunes. Existen muchos tipos de textos como el científico, el cual ofrece una gama de avances en esta materia, este tipo de texto tiene que ver con los resultados, la sistematización y producción de conocimientos. Los administrativos, que poseen una estructura concreta en tanto que su intención es ofrecer información sobre determinados asuntos o momentos, este tipo de textos son aquellos que permiten comunicar situaciones muy específicas, como avisar, convocar a reuniones, llamados de atención, memorandos entre otros.

Los textos jurídicos son aquellos que se derivan de la administración jurídica y penal, este tipo de texto ofrece la creación de leyes, normas y estatutos de los estados y sus políticas. Textos periodísticos son todos aquellos que tienen como finalidad informar algún momento, circunstancia o hecho, este tipo de texto permite manifestar un proceso netamente expositivo del algún evento. Los textos humanísticos, tal como su nombre lo indica, son todos los que ofrecen una mirada en torno a las ciencias humanas. En este sentido, se tienen los textos que se desprenden de la sociología, la psicología y la antropología.

Los textos literarios que expresan las emociones y sentimientos de sus autores. Aquí se encuentra la narrativa y la poesía, así como el teatro y el ensayo literario. Los textos publicitarios son netamente de carácter persuasivo, puesto que su intención es convencer al cliente para el debido consumo de algún producto. Los textos digitales pertenecen a la era digital, circulan en la superautopista de la información, ofrecen a sus usuarios estar actualizados, nacieron de la necesidad de estar informados y permiten la divulgación de materiales de difícil acceso para los investigadores. Cada uno de ellos con planteamientos y funciones

41 MIJAÍL BAJTÍN. *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

en tanto procesos comunicativos, intenciones e intereses que tengan los usuarios.

De acuerdo a lo anterior, se infiere que los textos se distribuyen en tanto forma e intención. Según la forma, los que expresan ideas o sentimientos para que otras personas mediante el discurso se los puedan imaginar. También están los narrativos, los cuales cuentan hechos o acontecimientos reales o imaginados por el autor. Los expositivos, que ofrecen los conceptos, doctrinas, normas de manera clara y objetiva para que otros puedan ampliar sus conocimientos. Los argumentativos, que pretenden persuadir al oyente o receptor a fijar una idea sobre cualquier acontecimiento.

En cuanto a la intención, están los informativos, que aportan datos sobre algún evento o acontecimiento comunicativo. Textos literarios que aportan belleza y un discurso ornamentado, lleva consigo la función estética, y, por ende, produce placer y satisfacción. Los textos prescriptivos son todos aquellos que orientan al receptor para conseguir una meta determinada. Este texto guía al oyente. Y los textos persuasivos pretenden convencer al otro de sus ideas o conceptos.

II. PROPIEDADES DEL TEXTO

CASSANY, LUNA Y SANZ⁴² señala que, cuando se habla de propiedades, estas se definen como requisitos, pero también las denomina como condiciones que debe tener un determinado texto para que sea considerado como tal. Si bien el investigador sugiere varias propiedades, las más comunes son la coherencia y la cohesión. La primera orientada fundamentalmente a seleccionar la información que el emisor quiere o desea transmitir para que pueda ser percibida de forma clara y precisa por parte del receptor. Esta propiedad tiene como finalidad la organización de la información para ser común entre los que intervienen en el proceso de comunicación. La coherencia como propiedad discursiva se refiere también al procedimiento de la información y las ideas que se hacen presentes en todo acto comunicativo, con la cual se relaciona más con el sentido del texto o de cualquier dinámica textual que se haga presente. La coherencia establece mecanismos de acción semán-

42 DANIEL CASSANY, MARTA LUNA y GLORIA SANZ. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2008.

tica, puesto que tiene la tarea de seleccionar, además de sostener valga la redundancia la coherencia en el texto.

La cohesión, como propiedad discursiva y textual, posee una estrecha relación con la forma que debe tener un texto o acto comunicativo. En este sentido, la cohesión se refiere a las articulaciones gramaticales, operaciones y accidentes que se generan en el texto. Además de esto, la cohesión mantiene un vínculo directo con la función discursiva aportada por la coherencia del texto. De igual manera, la cohesión juega un papel fundamental en el tejido textual de un determinado acto comunicativo. De acá se desprende una mejor comprensión del texto o acto comunicativo.

En este sentido, tanto la coherencia como la cohesión determinan y crean el cuerpo textual, pero es al lector de acuerdo a las teorías hermenéuticas al que le corresponde establecer mecanismos de acción donde intervienen procesos tanto lingüísticos como paralingüísticos, además de aspectos culturales y psicodiscursivos de los sujetos lectores e interpretantes. Estas propiedades son indispensables puesto que garantizan la efectividad y la comprensión del discurso.

CAPÍTULO CUARTO

EL MÉTODO EPLRR APLICADO EN EL PROCESO DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS

En la actualidad, la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos literarios es una ardua tarea que el docente tiene por delante. En este sentido, establecer y poner en marcha un método para generar los mecanismos de acción comunicativa no es suficiente, puesto que estas acciones deben estar orientadas fundamentalmente a crear espacios de reflexión, análisis, interpretación y comprensión de las actividades que se lleven a cabo. Estas tareas pasan de manera necesaria por sistemas que permitirán no solo evaluar los resultados, sino sistematizar todo un conjunto de procedimientos que conlleven a la solución de problemas que día a día enfrentan los docentes, maestros e investigadores.

Teniendo en consideración los aspectos del estudio como el problema principal y específicos formulados, los objetivos planteados y las hipótesis generales y específicas; a continuación se describen los resultados y la discusión correspondiente, revelándose los mismos en orden secuencial de los objetivos y las hipótesis planteadas.

Los estadísticos empleados para el análisis de los resultados fueron los siguientes: estadígrafos de tendencia central (media, mediana y moda) y los estadígrafos de dispersión (desviación típica y varianza). Para el análisis estadístico de los datos se hizo uso del estadístico o software SPSS versión 15.0 español, en el programa informático Excel.

Para verificar la hipótesis general establecida se hizo uso de la estadística de “diferencia de medias”, con una distribución normal de “z”.

El proceso de ejecución de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración el procedimiento secuencial siguiente: en primer término, se ha aplicado una pre-prueba a la muestra de estudio, es decir, al grupo experimental y de control, de modo simultáneo; en segundo término, se ha aplicado en el grupo experimental el método EPLRR

en el proceso de seis sesiones de lectura de textos literarios y al final se suministró una post-prueba de manera simultánea a ambos grupos.

La población de investigación estuvo conformada por 675 estudiantes matriculados en el grado 1.º de educación secundaria, correspondiente a 15 secciones, según la nómina de matrícula de estudiantes 2018 de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas, de Juliaca, Perú.

La muestra estuvo representada por 90 estudiantes matriculadas en el grado 1.º de educación secundaria, correspondiente a las secciones "A" y "B". En función a este número se establecieron los grupos de estudio: grupo experimental con 45 estudiantes de la sección "B" y grupo de control con 45 estudiantes de la sección "A".

La muestra en mención responde a las siguientes características: la edad promedio de 12 años, de sexo femenino, el nivel socioeconómico de sus padres corresponde por lo general al nivel medio porque la mayoría de ellos se dedican a la actividad comercial, como también algunos son profesionales independientes y dependientes; en cuanto a la religión que profesan, la mayoría son católicos.

La muestra fue seleccionada, de acuerdo al tipo de muestreo no probabilístico y por criterio intencionado del investigador, en razón de tener facilidad de acceso para trabajar con los referidos estudiantes de la muestra de estudio, así mismo por ser favorecidos con otros factores positivos que apoyaron a la realización del presente estudio.

I. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. Resultados de la pre-prueba

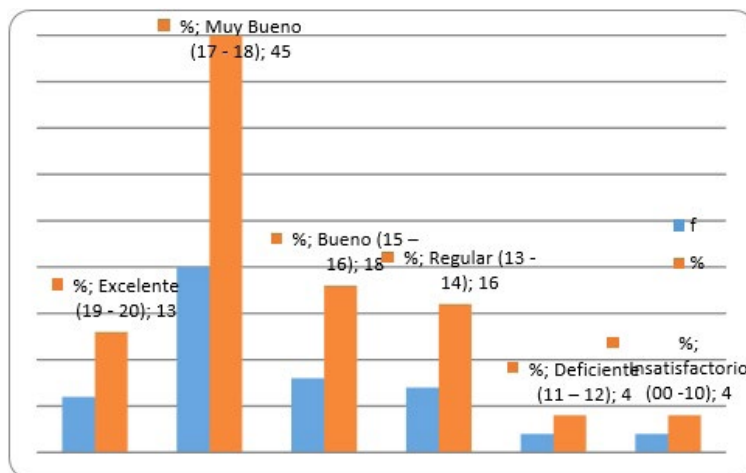
Como se ha indicado con anterioridad, previo al proceso experimental de la investigación se suministró una pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo de modo paralelo a las estudiantes del grupo experimental y del grupo control. Los resultados fueron como sigue:

- *Resultados de la pre-prueba del grupo experimental, según niveles de lectura comprensiva: literal, inferencial y crítico*

Tabla 1
Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión literal

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	6	13
Muy Bueno (17 - 18)	20	45
Bueno (15 - 16)	8	18
Regular (13 - 14)	7	16
Deficiente (11 - 12)	2	4
Insatisfactorio (00 -10)	2	4
TOTAL	45	100

Figura 1
Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión literal



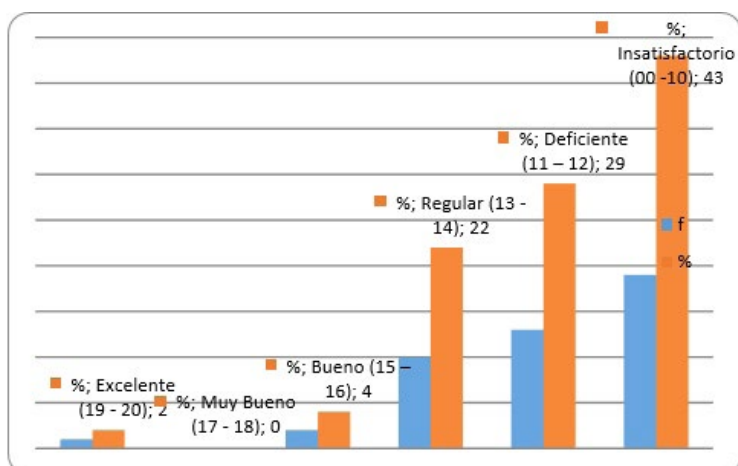
En la Tabla 1 y Figura 1 se presentaron los resultados de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, en concordancia al nivel de comprensión literal de las estudiantes del grupo experimental.

Tal como se observó, 20 estudiantes que representan el 45% obtuvieron entre 17 y 18 puntos, que corresponden al nivel de comprensión “muy bueno”. Seis estudiantes que representan el 13% obtuvieron entre 19 y 20 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “excelente”. Dos estudiantes que representan el 4% obtuvieron menos de diez puntos, quienes se ubican el nivel de comprensión “insatisfactorio”. Esto permitió demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas que oscilan entre 14 a 18 puntos, este hecho implica que el nivel de comprensión en el aspecto literal es de “bueno” a “muy bueno”.

Tabla 2
Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión inferencial

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	1	2
Muy bueno (17 - 18)	0	0
Bueno (15 - 16)	2	4
Regular (13 - 14)	10	22
Deficiente (11 - 12)	13	29
Insatisfactorio (00 -10)	19	43
TOTAL	45	100

Figura 2
Resultados de la pre prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión inferencial



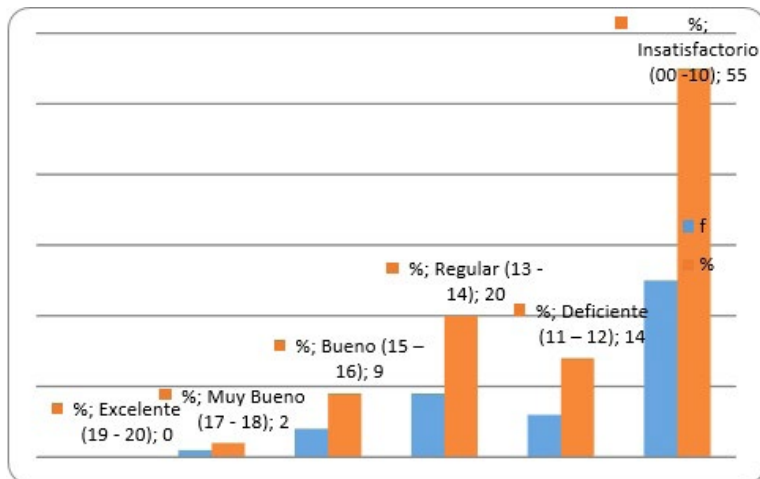
En la Tabla 2 y Figura 2 se presentaron los resultados de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, en correspondencia al nivel de comprensión inferencial de las estudiantes del grupo experimental.

Tal como se apreció, 19 estudiantes que representan el 43% obtuvieron 0,0 a 10 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “insatisfactorio”. Sólo un estudiante que representa el 2% del total del grupo alcanzó el nivel de comprensión “excelente”. Esto permitió demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas menores a diez puntos, este hecho implica que el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes en el aspecto inferencial se califica de pésimo.

Tabla 3
Resultados de la pre-prueba del grupo experimental
según el nivel de comprensión crítico

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	0	0
Muy Bueno (17 - 18)	1	2
Bueno (15 - 16)	4	9
Regular (13 - 14)	9	20
Deficiente (11 - 12)	6	14
Insatisfactorio (00 -10)	25	55
TOTAL	45	100

Figura 3
Resultados de la pre-prueba del grupo experimental
según el nivel de comprensión crítico



En la Tabla 3 y Figura 3 se presentaron los resultados de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, en concordancia al nivel de comprensión crítica de las estudiantes del grupo experimental.

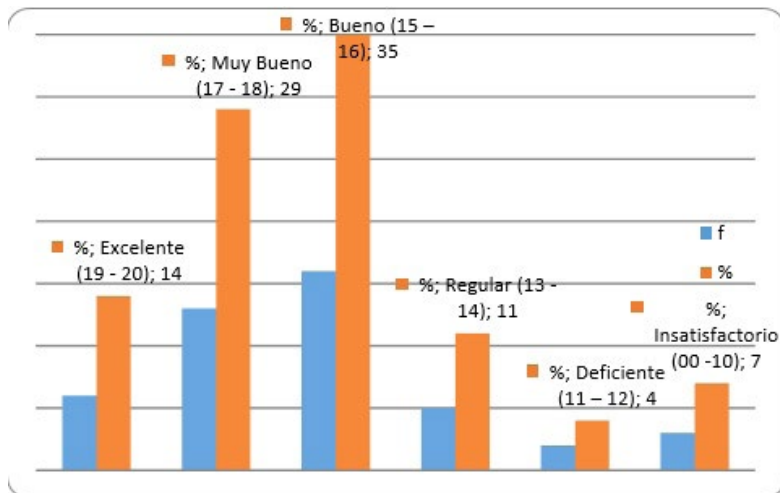
Tal como se apreció, 25 estudiantes que representan el 55% del total del grupo obtuvieron de 0,0 a 10 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “insatisfactorio”. Sólo un estudiante que representa el 2% alcanzó el nivel de comprensión “muy bueno”. Esto permitió inferir que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas menores a diez puntos, este hecho implica que el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes en el aspecto crítico, también se califica de pésimo.

- *Resultados de la pre-prueba del grupo control, según niveles de lectura comprensiva: literal, inferencial y crítico*

Tabla 4
Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión literal

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	6	14
Muy Bueno (17 - 18)	13	29
Bueno (15 - 16)	16	35
Regular (13 - 14)	5	11
Deficiente (11 - 12)	2	4
Insatisfactorio (00 -10)	3	7
TOTAL	45	100

Figura 4
Resultados de la pre-prueba del grupo control según el nivel de comprensión literal



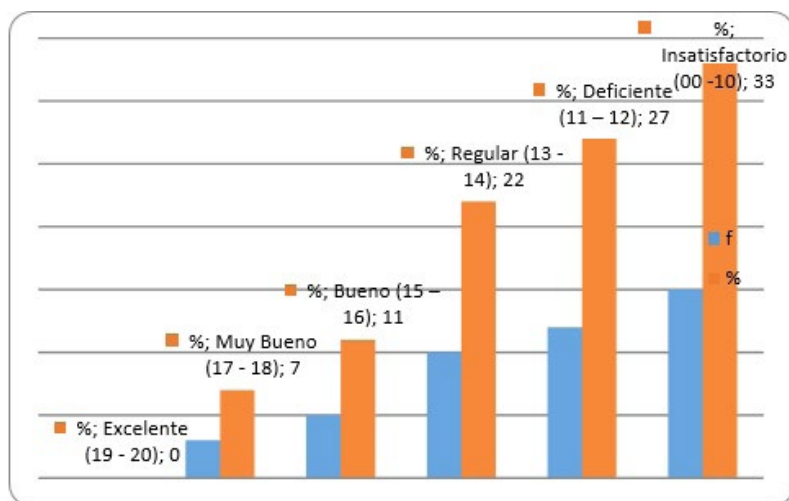
En la Tabla 4 y Figura 4 se presentaron los resultados de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión literal de las estudiantes del grupo control.

Como se apreció, 16 estudiantes que representan el 35% obtuvieron entre 15 a 16 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “bueno”. Seis estudiantes que vienen a ser el 14% del total obtuvieron entre 19 a 20 puntos, logrando una calificación en el nivel de comprensión “excelente”. Esto permitió demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas entre 15 a 16 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “bueno”, el cual implica que el nivel de comprensión de lectura de las mismas en cuanto al nivel de comprensión literal es “bueno”.

Tabla 5
Resultados de la pre-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión inferencial

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	0	0
Muy bueno (17 - 18)	3	7
Bueno (15 - 16)	5	11
Regular (13 - 14)	10	22
Deficiente (11 - 12)	12	27
Insatisfactorio (00 -10)	15	33
TOTAL	45	100

Figura 5
Resultados de la pre-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión inferencial



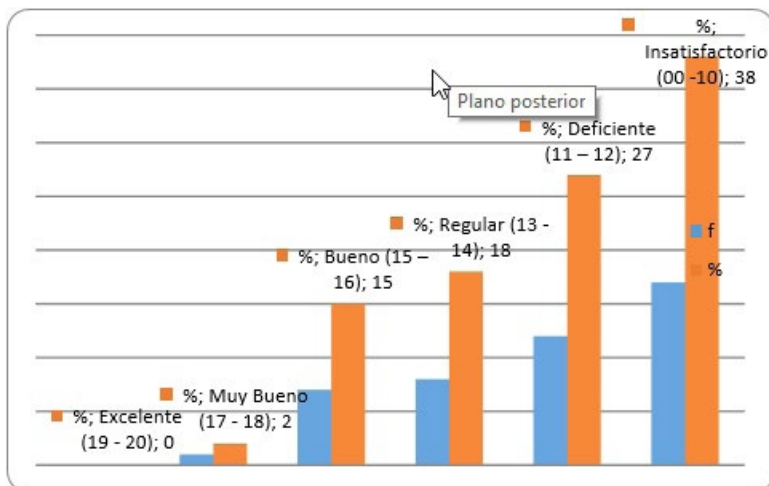
En la Tabla 5 y Figura 5 se presentaron los resultados de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión inferencial de las estudiantes del grupo control.

Tal como se observó, 15 estudiantes que representan el 33% obtuvieron entre 0,0 a 10 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “insatisfactorio”. Sin embargo, tres estudiantes que representan el 7% obtuvieron entre 17 a 18 puntos, logrando una calificación en el nivel de comprensión “muy bueno”. Esto permitió demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas entre 0,0 a 10 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “insatisfactorio”, lo que significa que el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes, respecto al nivel de comprensión inferencial, se califica de desaprobado o pésimo.

Tabla 6
Resultados de la pre-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión crítico

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	0	0
Muy bueno (17 - 18)	1	2
Bueno (15 - 16)	7	15
Regular (13 - 14)	8	18
Deficiente (11 - 12)	12	27
Insatisfactorio (00 -10)	17	38
TOTAL	45	100

Figura 6
Resultados de la pre-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión crítico



En la Tabla 6 y Figura 6 se presentaron los resultados de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión crítica de las alumnas del grupo control.

Tal como se observó, 17 estudiantes que representan el 38% obtuvieron entre 0,0 a 10 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “insatisfactorio”. Solo una estudiante que viene a ser el 2% obtuvo 17 puntos, logrando una calificación en el nivel de comprensión “muy bueno”. Esto permitió demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas entre 0,0 a 10 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “insatisfactorio”, el cual significa que el nivel de comprensión inferencial de las alumnas es pésimo.

B. Prueba de hipótesis estadística de igualdad de medias, según la pre-prueba

Ho: El puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos que tienen las estudiantes del grupo experimental es igual al puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos de las estudiantes del grupo de control.

Ha: El puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos que tienen las estudiantes del grupo experimental es diferente al puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos de las estudiantes del grupo de control.

$$H_0: X_e = X_c$$

$$H_a: X_e \neq X_c$$

Nivel de significancia

El nivel de significancia para determinar la prueba de hipótesis es: $\alpha = 0,05$ de margen de error.

Grado de libertad (Gl)

$$T_c = n_1 - 2$$

$$T_c = T \text{ calculada}$$

Aplicación de la Prueba de Z

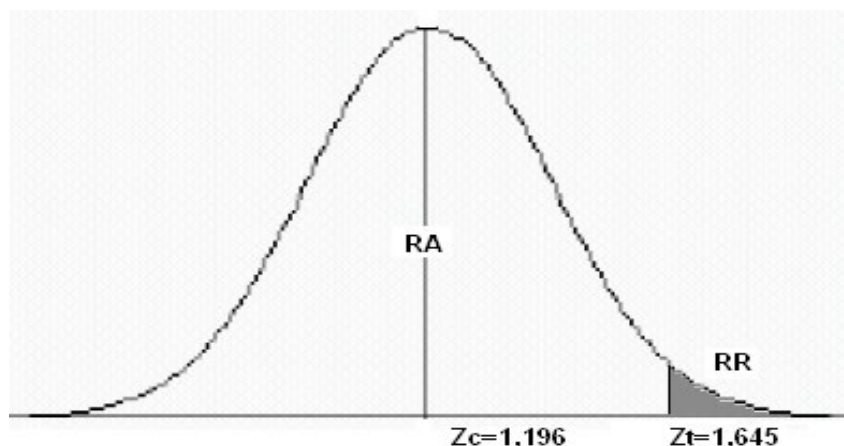
Tabla 7
Estadísticos de grupo

GRUPO	n	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Experimental	45	12,56	2,932	,437
Control	45	13,02	2,321	,346

Tabla 8
Prueba de muestras independientes

Promedio	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	gl	Sig. bilateral	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95 % de confianza (0.05 % de margen de error)	
								Inf.	Sup.
Varianzas iguales	1,556	,216	-1,196	88	,235	-,667	,557	-1,774	,441
Varianzas desiguales			-1,196	83,59	,235	-,667	,557	-1,775	,442

Figura 7
Regla de decisión



Como $Z_c = -1,196 < Z_t = 1,645$; entonces se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

Conclusión

Efectuada la prueba de hipótesis de igualdad de medias, se concluye que, antes del inicio del proceso experimental y como resultado de la aplicación de la pre-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, tanto las estudiantes del grupo experimental como las del grupo control, se hallan en las mismas condiciones en cuanto al puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de textos literarios, el cual fue lo esperado para realizar el experimento de la investigación.

C. Resultados de la post-prueba

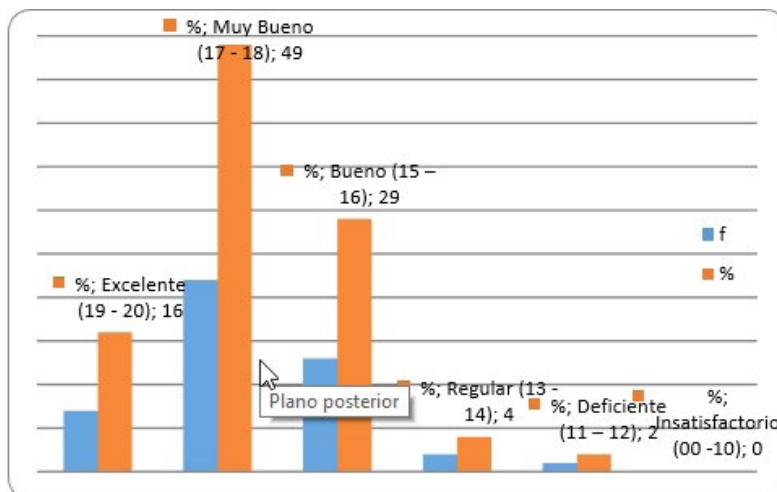
Luego del proceso experimental de la investigación, aplicado a las estudiantes del grupo experimental se suministró una post-prueba a las estudiantes de ambos grupos, de forma simultánea con el objetivo de determinar los puntajes promedio y el nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos que poseen las mismas. A continuación, se presentan en tablas y figuras, los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo.

- *Resultados de la post-prueba del grupo experimental, según niveles de lectura comprensiva: literal, inferencial y crítico*

Tabla 9
Resultados de la post-prueba del grupo experimental
según el nivel de comprensión literal

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	7	16
Muy bueno (17 - 18)	22	49
Bueno (15 - 16)	13	29
Regular (13 - 14)	2	4
Deficiente (11 - 12)	1	2
Insatisfactorio (00 -10)	0	0
TOTAL	45	100

Figura 8
Resultados de la post-prueba del grupo experimental
según el nivel de comprensión literal



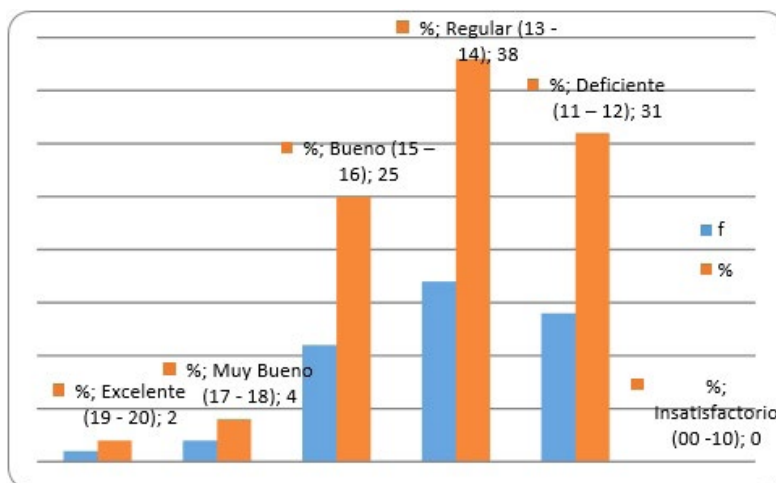
En la Tabla 9 y Figura 8 se presentaron los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, en función al nivel de comprensión literal de las estudiantes del grupo experimental.

Tal como se observó, 22 estudiantes que representan el 49% obtuvieron entre 17 y 18 puntos, que corresponden al nivel de comprensión “muy bueno”. Siete estudiantes que vienen a ser el 16% obtuvieron entre 19 y 20 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “excelente”. Ninguna estudiante obtuvo menos de diez puntos que corresponden al nivel de comprensión “insatisfactorio”. Esto pudo demostrar que casi la mitad del grupo de estudiantes obtuvieron entre 17 a 18 puntos, este hecho significa que el nivel de comprensión de las mismas en el aspecto literal es “muy bueno”.

Tabla 10
Resultados de la post-prueba del grupo experimental
según el nivel de comprensión inferencial

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	1	2
Muy bueno (17 - 18)	2	4
Bueno (15 - 16)	11	25
Regular (13 - 14)	17	38
Deficiente (11 - 12)	14	31
Insatisfactorio (00 -10)	0	0
TOTAL	45	100

Figura 9
Resultados de la post-prueba del grupo experimental
según el nivel de comprensión inferencial



En la Tabla 10 y Figura 9 se presentaron los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión inferencial de las estudiantes del grupo experimental.

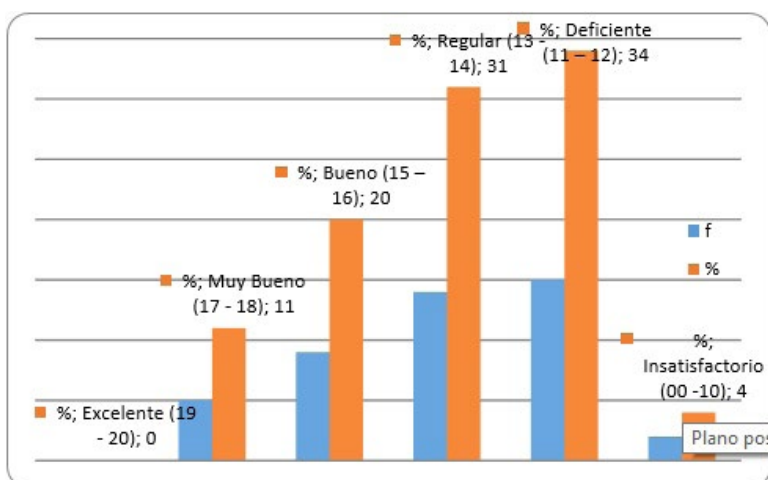
Tal como se observó, 17 estudiantes que representan el 38% obtuvieron entre 13 a 14 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “regular”. Sólo una estudiante que viene ser el 2% alcanzó el nivel de comprensión “excelente”. Además, ninguna estudiante obtuvo diez puntos ni menos que este puntaje, lo que implicaría un nivel “insatisfac-

torio”. Esto permitió advertir que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas entre 13 a 14 puntos, este hecho significa que el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes en el aspecto inferencial se califica como “regular”.

Tabla 11
Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión crítico

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	0	0
Muy bueno (17 - 18)	5	11
Bueno (15 - 16)	9	20
Regular (13 - 14)	14	31
Deficiente (11 - 12)	15	34
Insatisfactorio (00 -10)	2	4
TOTAL	45	100

Figura 10
Resultados de la post-prueba del grupo experimental según el nivel de comprensión crítico



En la Tabla 11 y Figura 10 se presentaron los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión crítico de las estudiantes del grupo experimental.

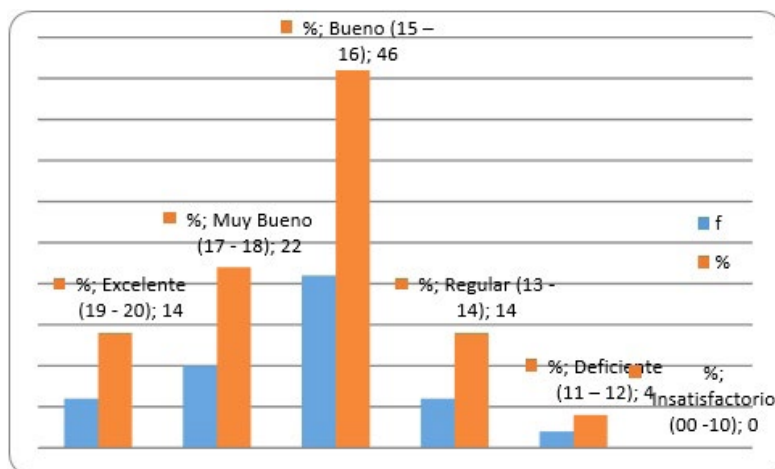
Tal como se apreció, 15 estudiantes que representan el 34% obtuvieron entre 11 a 12 puntos, ubicándose en el nivel de comprensión “deficiente”; 14 estudiantes (31%) alcanzaron el nivel de comprensión “regular”. Esto pudo demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas que oscilan entre 11 a 14 puntos, lo que significa que el nivel de comprensión de lectura en el aspecto crítico de las estudiantes del grupo experimental se califica de “deficiente” hacia “regular”.

- *Resultados de la post-prueba del grupo control, según niveles de lectura comprensiva: literal, inferencial y crítico*

Tabla 12
Resultados de la post-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión literal

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	6	14
Muy bueno (17 - 18)	10	22
Bueno (15 - 16)	21	46
Regular (13 - 14)	6	14
Deficiente (11 - 12)	2	4
Insatisfactorio (00 -10)	0	0
TOTAL	45	100

Figura 11
Resultados de la post-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión literal



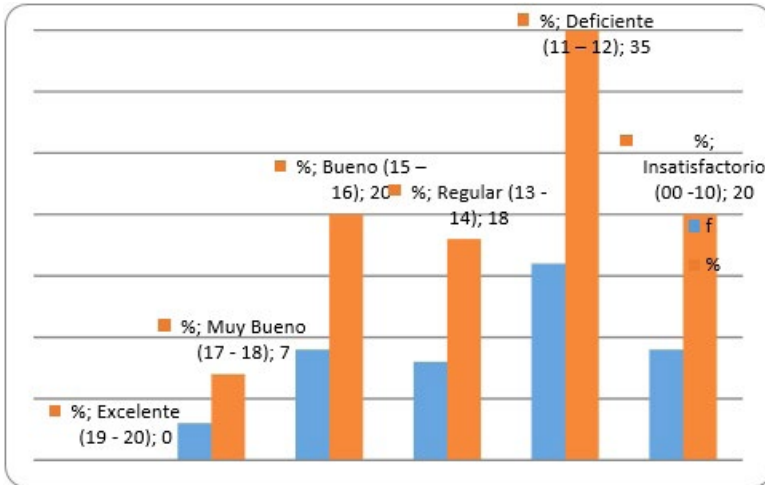
En la Tabla 12 y Figura 11 se presentaron los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión literal de las estudiantes del grupo control.

Tal como se observó, 21 estudiantes que representan el 46% obtuvieron entre 15 a 16 puntos, correspondiente al nivel de comprensión "bueno". Seis estudiantes que vienen a ser el 14% obtuvieron entre 19 a 20 puntos, logrando una calificación en el nivel de comprensión "excelente". Ninguna estudiante se ubica en el nivel de comprensión "insatisfactorio". Esto pudo demostrar que la mayoría de las estudiantes obtuvieron notas entre 15 a 16 puntos, correspondiente al nivel de comprensión "bueno", en el nivel de comprensión de lectura en el aspecto literal.

Tabla 13
Resultados de la post-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión inferencial

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	0	0
Muy bueno (17 - 18)	3	7
Bueno (15 - 16)	9	20
Regular (13 - 14)	8	18
Deficiente (11 - 12)	16	35
Insatisfactorio (00 -10)	9	20
TOTAL	45	100

Figura 12
Resultados de la post-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión inferencial



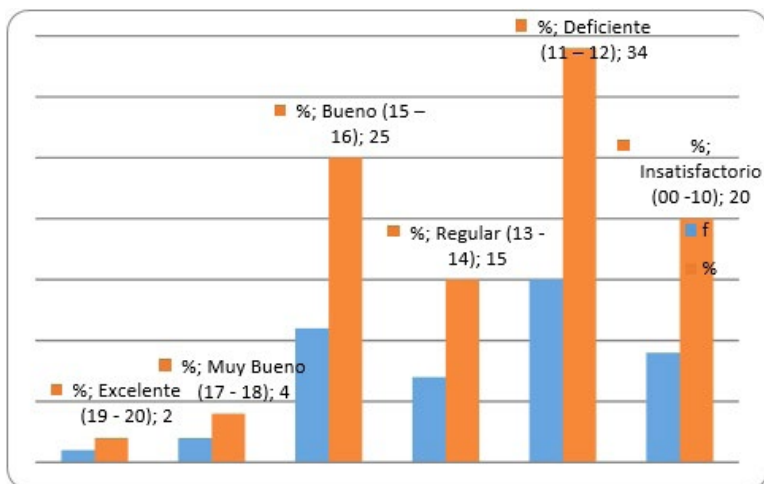
En la Tabla 13 y Figura 12 se presentaron los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión inferencial de las estudiantes del grupo control.

En la tabla referida se evidenció que 16 estudiantes que representan el 35% obtuvieron entre 11 a 12 puntos, ubicándose en el nivel de comprensión “deficiente”. Sin embargo, tres estudiantes que representan el 7% obtuvieron entre 17 a 18 puntos, logrando una calificación en el nivel de comprensión “muy bueno”. Esto pudo demostrar que la mayoría de las estudiantes se ubican en los niveles de comprensión “insatisfactorio” a “deficiente”, lo que significa que el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes del grupo control, respecto al nivel de comprensión inferencial es bajo.

Tabla 14
Resultados de la post-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión crítico

NIVEL DE COMPRENSIÓN	f	%
Excelente (19 - 20)	1	2
Muy bueno (17 - 18)	2	4
Bueno (15 - 16)	11	25
Regular (13 - 14)	7	15
Deficiente (11 - 12)	15	34
Insatisfactorio (00 -10)	9	20
TOTAL	45	100

Figura 13
Resultados de la post-prueba del grupo control
según el nivel de comprensión crítico



En la Tabla 14 y Figura 13 se presentaron los resultados de la post-prueba de comprensión de lectura de texto literario narrativo, según el nivel de comprensión crítico de las estudiantes del grupo control.

Tal como se observó, 15 estudiantes que representan el 34% obtuvieron entre 11 a 12 puntos, ubicándose en el nivel de comprensión “deficiente”. Sin embargo, una alumna (2%) obtuvo 19 puntos, logrando una calificación en el nivel de comprensión “excelente”. De esta ma-

nera, se concluyó que la mayoría de las estudiantes (54%) se ubican en los niveles de comprensión de “insatisfactorio” a “deficiente”, respecto al nivel de comprensión crítico.

D. Prueba de hipótesis estadística de diferencia de medias, según la post-prueba

Ho: La aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora no optimiza la comprensión de lectura de textos literarios narrativos en las estudiantes del grupo experimental.

Ha: La aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora optimiza la comprensión de lectura de textos literarios narrativos en las estudiantes del grupo experimental.

$$H_0: X_e = X_c$$

$$H_a: X_e > X_c$$

Nivel de significancia

El nivel de significancia para determinar la prueba de hipótesis es: $\alpha = 0.05$ de margen de error.

Grado de libertad (Gl)

$$T_c = n_1 - 2$$

$$T_c = T \text{ Calculada}$$

Aplicación de la prueba de Z

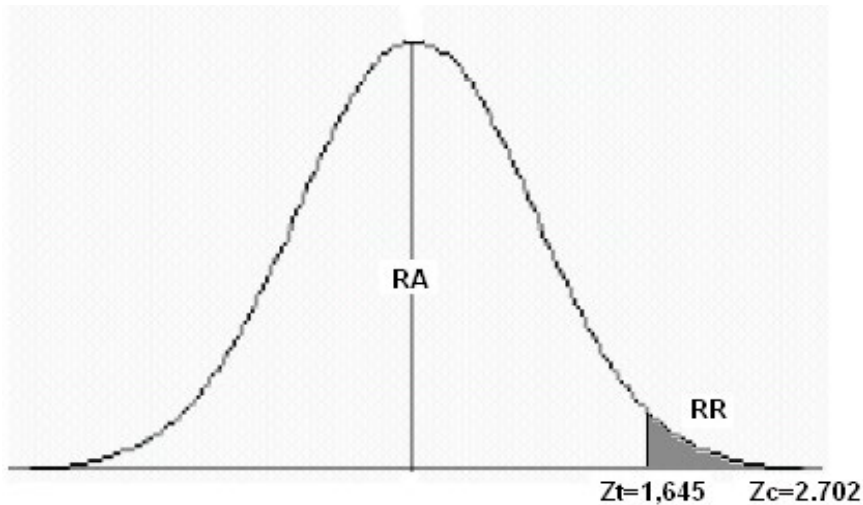
Tabla 15
Estadísticos de grupo

GRUPO	n	media	Desviación típica	Error típico de la media
Experimental	45	14,82	1,451	,216
Control	45	13,82	2,015	,300

Tabla 16
Prueba de muestras independientes

Promedio	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. bilateral	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95 % de confianza (0,05 % de margen de error)	
								Inf.	Sup.
Varianzas iguales	4,322	,041	2,702	88	,008	1,000	,370	,265	1,735
Varianzas desiguales			2,722	79,95	,008	1,000	,370	,264	1,736

Figura 14
Regla de decisión



Como $Z_c = 2,702 > Z_t = 1,645$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Conclusión

Luego de la prueba de hipótesis estadística de diferencia de medias, se concluye que la aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora para la comprensión de lectura de textos literarios narrativos, optimiza el nivel de comprensión de las estudiantes de grado 1.º de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas, de la ciudad de Juliaca, Perú. De esta manera se valida la hipótesis general establecida en la investigación.

Como conclusión, respecto a los resultados de la post-prueba de lectura comprensiva de textos literarios narrativos, el puntaje promedio de las estudiantes del grupo experimental de 14,82 que corresponde al nivel de comprensión “bueno”. Es superior en comparación al puntaje promedio de las estudiantes del grupo control de 13,82 correspondiente al nivel de comprensión “regular”, donde existe una diferencia de un punto entre ambos promedios. De este modo, se valida la hipótesis específica segunda de la investigación.

E. Discusión de resultados

El problema general de la investigación fue: ¿cuál es el efecto de la aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora para la comprensión de lectura de textos literarios narrativos en estudiantes del grado 1.º de secundaria, de nivel socioeconómico medio de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, Perú? Al respecto, se planteó la siguiente hipótesis general: la aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora optimiza el nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos en estudiantes del grado 1.º de secundaria, de nivel socioeconómico medio de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, Perú.

Los resultados obtenidos revelan que en la pre-prueba de lectura comprensiva de textos literarios narrativos, las estudiantes del grupo experimental obtuvieron los promedios siguientes: nivel literal 16,18; nivel inferencial 10,91; y nivel crítico 10,60 puntos, y como promedio global 12,56 puntos, el cual corresponde al nivel de comprensión “regular”.

Entre tanto, luego de la aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora para la comprensión de lectura de textos literarios narrativos en las estudiantes del grupo experimental, como resultado de la post-prueba obtuvieron los siguientes promedios: nivel literal 17; nivel inferencial 13,84 y nivel crítico 13,51 puntos, y como promedio global obtuvieron 14,82 puntos, que corresponde al nivel de comprensión “bueno”.

En conclusión, para que un lector posea buen nivel de comprensión de lectura, respecto a los niveles literal, inferencial y crítico, tal como lo fue planteado en este estudio, se deben prever las condiciones favorables.

1. Respecto del problema específico primero

El problema específico primero del estudio fue: ¿cuál es el puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de texto literario narrativo que poseen las estudiantes del grupo experimental y grupo de control, como resultado de la aplicación de la pre-prueba? Frente a este problema se planteó la siguiente hipótesis específica: el puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de texto literario narrativo de las

estudiantes del grupo experimental y de control es relativamente homogénea y corresponden al nivel de comprensión “regular”, respecto a la pre-prueba.

En la pre-prueba de lectura comprensiva de textos literarios narrativos, las estudiantes del grupo experimental obtuvieron los puntajes promedios siguientes: nivel literal 16,18, nivel inferencial 10,91 y nivel crítico 10,60 puntos respectivamente, y como promedio global obtuvieron 12,56 puntos, que corresponde al nivel de comprensión “regular”. Este último implica que las referidas estudiantes poseen un nivel de comprensión incipiente, que desde luego requieren de un reforzamiento.

En la pre-prueba de lectura comprensiva de textos literarios narrativos, las estudiantes del grupo control obtuvieron los promedios siguientes: nivel literal 15,80, nivel inferencial 11,84 y nivel crítico 11,44 puntos respectivamente, y que como promedio global obtuvieron 13,02 puntos, que corresponde al nivel de comprensión “regular”. De modo similar éstas poseen un nivel de comprensión incipiente.

Según lo descrito, se concluye que el puntaje promedio global de las estudiantes de ambos grupos: experimental con 12,56 y de control con 13,02 en la escala de calificación vigesimal, y que corresponden al nivel de comprensión de lectura “regular”, son relativamente similares u homogéneas, existiendo una diferencia mínima de 0,46 puntos. El resultado en mención concuerda de forma plena con la hipótesis específica primera de la investigación.

Haciendo una comparación entre los puntajes promedios obtenidos respecto de la pre-prueba por las estudiantes del grupo experimental y control, se conoce que ambos corresponden al nivel de comprensión “regular”, con notas que no superan los 13 puntos en la escala de calificación vigesimal. Lo que significa que antes del proceso experimental, ambos grupos poseían dificultades metodológicas para comprender un texto.

Analizando los resultados de la pre-prueba en el aspecto de la comprensión literal de las estudiantes, se sabe que el grupo experimental obtuvo 16,18 puntos como promedio, mientras que el grupo control obtuvo 15,80 puntos. Ambos promedios se ubican en el nivel de comprensión “bueno”. Este hecho significa que las estudiantes de los dos grupos poseen un buen nivel de comprensión de lectura de textos literarios, pero en el aspecto de la comprensión literal.

SOLÉ⁴³ señala que el nivel de comprensión literal es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y que generalmente es lo que más se trabaja con los estudiantes en el aula. Este nivel supone distinguir entre la información relevante y la información secundaria, saber ubicar la idea principal, identificar las relaciones de causa-efecto, seguir unas instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, encontrar el sentido de las palabras de múltiple significado y dominar el vocabulario básico correspondiente a la edad de una persona.

Según a lo manifestado por la autora, y en función a los resultados hallados respecto al nivel de comprensión literal, las estudiantes del grado 1.º de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, Perú, poseen un buen nivel de comprensión de textos en este aspecto.

Respecto a los resultados de la pre-prueba en el aspecto de la comprensión inferencial de las estudiantes, se sabe que el grupo experimental obtuvo 10,91 puntos como promedio, mientras que el grupo control obtuvo 11,84 puntos. Ambos promedios se ubican en el nivel de comprensión “deficiente”. Este hecho significa que las estudiantes de ambos grupos comprenden de manera deficiente los textos literarios, en el aspecto de la comprensión inferencial.

SÁNCHEZ⁴⁴ manifiesta que en el nivel inferencial el lector pone a prueba su capacidad para descubrir los aspectos implícitos del texto, por ejemplo, la complementación de detalles no explícitos, la elaboración de hipótesis sobre las motivaciones internas del autor, e incluso la proposición de un título distinto para el texto.

De acuerdo a los resultados obtenidos, en relación al pre-prueba de comprensión de lectura, en el nivel inferencial, se deduce que ambos grupos de estudiantes poseen deficiencias de comprensión textual.

Por otro lado, con relación a de los resultados del pre-prueba en el aspecto de la comprensión crítica de las estudiantes, se sabe que el grupo experimental obtuvo 10,60 puntos como promedio, mientras que el grupo control obtuvo 11,44 puntos. Ambos promedios se ubican en el nivel de comprensión “deficiente”. Este hecho significa que las

43 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

44 EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana, 1995.

estudiantes de ambos grupos comprenden de manera deficiente los textos literarios, en el aspecto de la comprensión crítica.

SOLÉ⁴⁵ señala que la comprensión crítica o profunda implica una formación de juicios propios de valor, con respuestas de carácter subjetivo como bueno, malo, falso, verdadero, justo e injusto; una identificación con los personajes del texto, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas; juzgar el contenido del texto, bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión; emitir un juicio frente a un comportamiento y analizar a profundidad la intención del autor.

Entonces, haciendo un contraste entre lo señalado por la autora y los resultados obtenidos respecto a la pre-prueba de comprensión lectora en el aspecto crítico, se deduce que las estudiantes del grado 1.º de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, Perú, poseen un deficiente nivel de comprensión de textos literarios en el sentido crítico, debido a que entre otros aspectos no poseen una buena capacidad de emisión de juicios valorativos, respecto al texto leído.

2. Respecto del problema específico segundo

El problema específico segundo del estudio fue: ¿cuál es el puntaje promedio y nivel de comprensión de lectura de texto literario narrativo que poseen las estudiantes del grupo experimental y grupo de control, como resultado de la aplicación de la post prueba? Frente a esto se planteó la siguiente hipótesis específica: el puntaje promedio y el nivel de comprensión de lectura de texto literario narrativo de las estudiantes del grupo experimental es superior luego de la aplicación del método EPLRR, frente al promedio de las estudiantes del grupo control, en la post-prueba.

En la post-prueba de lectura comprensiva de textos literarios narrativos, las estudiantes del grupo experimental obtuvieron los promedios siguientes: nivel literal 17, nivel inferencial 13,84 y nivel crítico 13,51 puntos respectivamente, y que como promedio global obtuvieron 14,82 puntos, que corresponde al nivel de comprensión “bueno”.

45 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

En la post-prueba de lectura comprensiva de textos literarios narrativos, las estudiantes del grupo control obtuvieron los promedios siguientes: nivel literal 16,11, nivel inferencial 12,36 y nivel crítico 12,69 puntos respectivamente, y que como promedio global obtuvieron 13,82 puntos, que corresponde al nivel de comprensión “regular”.

Según lo descrito, se concluye que el puntaje promedio global de las estudiantes del grupo experimental es de 14,82 que corresponde al nivel de comprensión “bueno”, es superior en comparación al puntaje promedio global de las estudiantes del grupo control de 13,82 y que corresponden al nivel de comprensión de lectura “regular”, donde existe una diferencia de un punto entre ambos promedios.

Comparando los puntajes promedios obtenidos de la post-prueba por las estudiantes del grupo experimental y control, el primero es superior en comparación al segundo. Este hecho significa que la aplicación del método EPLRR al grupo experimental, ha surtido efecto positivo respecto de la comprensión de textos literarios narrativos en las alumnas de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, Perú.

Analizando los resultados de la post-prueba en el aspecto de la comprensión literal, se sabe que las estudiantes del grupo control obtuvieron 16,11 puntos como promedio, mientras que el grupo experimental obtuvo 17 puntos, los cuales se ubican en los niveles de comprensión “bueno” a “muy bueno”, respectivamente. Este hecho significa que las estudiantes poseen un buen nivel de comprensión de textos, en el aspecto literal.

SÁNCHEZ⁴⁶ refiere que en la literalidad se capta los contenidos explícitos del texto, por ejemplo, los significados de las palabras, oraciones y párrafos, precisando el espacio y el tiempo y la sucesión en que ocurren los hechos. La literalidad junto con la retención y la organización actúan juntas.

Entonces, de acuerdo a lo manifestado por la autora, y en función a los resultados hallados respecto a la post-prueba, las estudiantes del grado 1.º de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, poseen un buen nivel de comprensión de textos en lo literal.

46 SÁNCHEZ MIGUEL. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, cit.

Ahora, respecto a los resultados de la post-prueba en el aspecto de la comprensión inferencial de las estudiantes, se sabe que el grupo control obtuvo 12,36 puntos como promedio y el grupo experimental obtuvo 13,84 puntos. Estos promedios se ubican en los niveles de comprensión “deficiente” a “regular”, respectivamente, lo que significa que las estudiantes del grupo experimental comprenden más que las estudiantes del grupo de control, en el aspecto de la comprensión inferencial.

ISABEL SOLÉ⁴⁷ manifiesta que el nivel de comprensión inferencial implica: predecir los resultados de la lectura; inferir el significado de las palabras desconocidas, los efectos previsibles a determinadas causas, las secuencias lógicas y el significado de frases contextuales; interpretar con corrección el lenguaje figurativo y recomponer un texto, variando algún hecho, personaje o situación y prever un final diferente.

Entonces, haciendo un contraste entre lo planteado por la autora y los resultados escritos respecto al nivel de comprensión inferencial de las estudiantes de ambos grupos de estudio, se deduce que poseen un nivel incipiente respecto a la comprensión de textos literarios narrativos en lo inferencial; hecho que debe superarse con estrategias adecuadas.

Por otro lado, respecto de los resultados de la post-prueba en el aspecto de la comprensión crítica de las estudiantes, se sabe que el grupo experimental obtuvo 13,51 puntos como promedio, mientras que el grupo control obtuvo 12,69 puntos, ambos promedios se ubican en el nivel de comprensión “regular”. Este hecho significa que las estudiantes de ambos grupos comprenden de manera regular los textos literarios, en el aspecto de la comprensión crítica. Hecho que también debe mejorarse con la aplicación de estrategias de comprensión de lectura a nivel crítico.

VAN DIJK⁴⁸ señala que todo texto debe ser abordado por el lector considerando sus tres aspectos o niveles elementales: literal, inferencial y crítico, aunque sería conveniente también, desarrollar el aspecto de la metacompreensión lectora. Posición conceptual con la que concuerda plenamente la investigación.

Por otro lado, se debe tener presente que la formación del lector o aprendiz también requiere de la concurrencia de factores favorables a

47 SOLÉ. *Estrategias de lectura*, cit.

48 VAN DIJK. *Texto y contexto*, cit.

fin de que se logren mejores niveles de comprensión lectora. Aquí por ejemplo juega papel preponderante la acción docente, en ese sentido, es importante indicar que los maestros deben estar bien preparados en cuanto al manejo de estrategias de enseñanza de comprensión lectora.

Las estrategias metodológicas que se mencionan deben tener un carácter activo, de modo que favorezcan a la consecución de mejores niveles de comprensión en el lector, y en consecuencia, permitan poseer mejores niveles de aprendizaje o rendimiento académico en el aprendiz.

3. El método EPLRR y los principios de aplicación

Si bien estos aspectos son necesarios para la comprensión de lo que se desarrolló en este trabajo de investigación, de igual manera, se da a conocer un método que pudiera orientar, puesto que uno de los objetivos centrales que busca este estudio es aplicar bajo una multiplicidad de miradas, enfoques, técnicas de recopilación, además del sustento teórico que acompaña de manera sistemática los intereses que se perseguían cuando se dio inicio el proceso investigativo. A continuación, se menciona la puesta en marcha del método EPLRR como parte de un proceso óptimo para la obtención de resultados.

La aplicación del método EPLRR como estrategia facilitadora optimiza el nivel de comprensión de lectura de textos literarios narrativos en las estudiantes del grado 1.º de secundaria, de nivel socioeconómico medio de la Institución Educativa Secundaria José Antonio Encinas de Juliaca, Perú, debido a que en la post-prueba, las estudiantes del grupo experimental obtuvieron el promedio de 14,82 puntos en función de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, el cual corresponde al nivel de comprensión de lectura “bueno”. En comparación al promedio de 12,56 puntos en función de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, que corresponde al nivel de comprensión de lectura “regular”, obtenido por las mismas estudiantes en la pre-prueba de comprensión de lectura; existe una diferencia sustancial de 2,26 puntos.

En el contexto de los resultados de la pre-prueba de lectura comprensiva de textos literarios no existe diferencia sustancial, debido a que el puntaje promedio de las estudiantes de ambos grupos: experimental y de control es relativamente homogénea, en el sentido de que el puntaje promedio obtenido por las estudiantes del grupo expe-

rimental fue de 12,56 y el puntaje promedio obtenido por las estudiantes del grupo control fue de 13,02; donde existe una mínima diferencia de 0,46 puntos en función de los dos grupos. Ambos puntajes promedios corresponden al nivel de comprensión “regular”.

En el contexto de los resultados de la post-prueba de lectura comprensiva de textos literarios, el puntaje promedio de las estudiantes del grupo experimental es superior, que corresponde al nivel de comprensión “bueno”, en comparación al puntaje promedio de las estudiantes del grupo de control. El grupo experimental obtuvo un promedio de 14,82 puntos, el cual corresponde al nivel de comprensión “bueno”, mientras que el grupo de control obtuvo un promedio de 13,82 puntos, correspondiente al nivel de comprensión “regular”, existiendo una diferencia de un punto entre ambos grupos de estudio, respecto a la post-prueba.

En el contexto de los resultados de la post-prueba de lectura comprensiva de textos literarios se advierte que casi la mitad de las estudiantes del grupo experimental (49%) obtuvieron entre 17 a 18 puntos, lo que implica que el nivel de comprensión en el aspecto literal se califica como “muy bueno”.

CAPÍTULO QUINTO

COROLARIOS DEL PROCESO DE LA LECTURA

Aprender a leer es aprender a pensar, también es aprender a comprender e interpretar lo real. En este sentido, leer implica no solo decodificar signos verbales, lingüísticos, gráficos, visuales entre otros formatos, puesto que la lectura en tiempos actuales es aprender a leer el mundo⁴⁹. Y para RICOEUR⁵⁰, será la lectura una consecuencia de una interacción entre varios factores que intervienen de manera activa en un proceso cuya finalidad es convertir el acto comunicativo en un acontecimiento vivo. En este sentido, la lectura se hace cuerpo a partir de esa integración que es a su vez es una reflexión sobre ese mismo acto cultural.

De esta manera, la lectura concebida como centro para el control, también lo será para la configuración estética y con ella la reflexión como pináculo de la modernidad. Es esta una de las orientaciones que pretende dar cuerpo y sentido a la lectura desde una cosmovisión que va desde la lectura como estamento y la comprensión de lo leído como aspecto sucedáneo y por supuesto como sentido práctico en los diversos escenarios donde el acto lector se hace presente. Son estos los espacios por donde el acto de la lectura como propuesta didáctica eleva desde una consciencia crítica hacia una consciencia instrumental y analítica.

De allí que la lectura pasa de ser un recurso netamente objetivo, medible y hasta calculable, a ser considerado como el principio de todo conocimiento. Leer entonces se convierte en estímulo para el pensa-

49 VÍCTOR BRAVO. "Arte de leer", en *La Tinta Invisible*, 2019, disponible en [<https://latintainvisible.wordpress.com/2019/07/10/arte-de-leer-2/>].

50 RICOEUR. *Del texto a la acción*, cit.

miento tal y como ha sido señalado por BORGES⁵¹ refiriéndose al acto de la lectura cuando dice que leer es una extensión de la memoria, y de la imaginación.

Pero la lectura, como acto humano para ser considerado como lo han señalado notables escritores, debe estar contaminado de una profunda querencia, por lo que algunos han visto en la lectura, un arco de presumibles experiencias estéticas y que en la realidad la mayoría de la gente no logra superar, salvo operaciones básicas, a ratos mecánicas, por lo que sus niveles de pensamiento y reflexión son casi nulas o inexistentes. Según BRAVO⁵², se conoce como el nivel alfabetizador, el cual consiste en identificar de forma primitiva el código lingüístico, por lo que la acción propiamente dicha es apenas un susurro, el lector en este nivel o anillo es solo un lector balbuceante.

El segundo nivel o anillo, siguiendo a BRAVO⁵³, tiene la característica de estar orientado a la búsqueda de un conocimiento específico. Aquí el lector tiene un objetivo: acceder a la información que necesita para cubrir una necesidad instrumental. Su horizonte no está perfilado a otros requerimientos más prácticos. Este lector podría estar encaminado hacia una experiencia estética si lo desea.

Un tercer anillo o nivel alfabetizador se halla en el lector cuyo sentido estético ocupa el primer puesto de la experiencia y la comprensión de la lectura, puesto que su objetivo se ha centrado en la necesidad trascendental y subjetiva. Quien logre alcanzar este nivel, explica BRAVO⁵⁴, se halla frente a la experiencia estética y la subjetividad manifiesta, alcanza, por ende, la visión panorámica de lo real y con él, la capacidad de cuestionar y cuestionarse a sí mismo y a sus semejantes, este tercer nivel el lector permite vislumbrar un escenario mucho más versado de lo real.

La presencia de métodos dentro de las prácticas educativas, en el contexto de lectura como tal, pudieran estar ubicadas en un escenario cuyo sentido único está relacionado de manera directa con las formas de comprensión que se tienen sobre un problema, de allí que se establezcan objetivos, proyectos, metas para darle solución, o al menos en-

51 Buenos Aires, Argentina, 24 de agosto de 1899 - Ginebra, Suiza, 14 de junio de 1986.

52 BRAVO. "Arte de leer", cit.

53 Ídem.

54 Ídem.

caminar si fuera el caso, una investigación que garantice a la sociedad en general un tratamiento permanente y consecutivo, donde la participación no sea solo direccionada por parte del promotor, docente o investigador, sino que de la misma forma se involucren todos los sujetos que desde un inicio han estado presentes.

De esta manera, generar la aplicación de este método pudiera servir de una manera extensiva no solo por la ejecución de prácticas, enfoques y teorías sobre un determinado tema y sobre una realidad que tiene como principio establecer mecanismos de acción directa hacia un problema, que en la mayoría de los contextos siguen estando latentes como parte de una agenda que enturbia las iniciativas en pro de mejorar situaciones muy concretas en materia de comprensión de textos, entre otras acciones comunicativas directas, sino que además permite la producción de conocimientos que servirán de *corpus* teóricos para venideras investigaciones, no solo en los contextos ofrecidos y llevados a cabo en este libro, sino que también este método tendría pertinencia en otros grupos o sociedades. La ejecución de este método, así como la metodología empleada no tendría éxito sin que los mediadores y sujetos hayan estado sobre un problema determinado de forma consciente. Quiere decir, consecuente de lo acontecido para darle luego rango de atención, y posibles soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHIG ZAMBRANO, EVELYN GABRIELA. "Métodos de lectura crítica en las habilidades cognitivas del subnivel medio guía de lectura y análisis de textos" (tesis de licenciatura), Guayaquil, Ecuador, Universidad de Guayaquil, 2018, disponible en [<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/37817>].
- AUSUBEL, DAVID. *The psychology of meaningful verbal learning*, Nueva York, Grune & Stratton, 1963.
- BAJTÍN, MIJAÍL. *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- BOFARULL, MARÍA TERESA. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*, España, Editorial Laboratorio Educativo: Graó, 2001.
- BRAVO, VÍCTOR. "Arte de leer", en *La Tinta Invisible*, 2019, disponible en [<https://latintainvisible.wordpress.com/2019/07/10/arte-de-leer-2/>].
- CALSAMIGLIA, HELENA y AMPARO TUSÓN. *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2001.
- CASSANY, DANIEL, MARTA LUNA y GLORIA SANZ. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2008.
- COLOMER MARTÍNEZ, TERESA y ANNA CAMPS. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, España, Celeste Ediciones, 1996.
- DURÁN CHINCHILLA, CLAUDIA MARCELA y ALVEIRO ALONSO ROSADO GÓMEZ. "La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería", en *Revista Colombiana de Tecnología de Vanzada*, vol. 1, n.º 33, pp. 9 a 15, 2018, disponible en [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/RCTA/article/view/3317].
- FRANCO FARÍAS, LYDDA. "Reflexiones sobre la lectura, la escritura y los maestros", en *La Tinta Invisible*, 2016, disponible en [<https://latintainvisible.wordpress.com/2016/08/31/reflexiones-sobre-la-lectura-la-escritura-y-los-maestros/>].

El método EPLRR como estrategia de lectura comprensiva...

- GÁLVEZ VÁSQUEZ, JOSÉ. *Métodos y técnicas de aprendizaje, teoría y práctica*, Perú, Edit. San Marcos, 2000.
- GARCÍA MOLINA, BARTOLO DE JESÚS. “El discurso: funciones, géneros y estrategias de producción” (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2013, disponible en [<https://eprints.ucm.es/20068/1/T34355.pdf>].
- GERABEL VALLE, YENI ARAHÍ e ISRAEL ACOSTA GÓMEZ. “La lectura alegre y útil: Premisas para una actividad de lectura por placer”, en *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, junio de 2019, disponible en [<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/lectura-alegre-util.html>].
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, ANTONIO. *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid, Síntesis, 2004.
- GUTIÉRREZ FRESNEDA, RAÚL. “La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora”, en *Investigaciones sobre Lectura*, 2016, disponible en [<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4462/446243923005/html/index.html>].
- HERNÁNDEZ MARTÍN, AZUCENA y ANUNCIACIÓN QUINTERO GALLEGO. *La comprensión y la composición escrita: Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 2001.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, 6.ª ed., México, McGraw-Hill, 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*, 2.ª ed., Lima, Ediciones Metrocolor, 2007.
- PARODI, GIOVANNI. *Saber leer*, Madrid, Instituto Cervantes, 2010.
- RICOEUR, PAUL. *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- ROSELLÓ VERDEGUER, JORGE. “El texto y sus propiedades: algunas consideraciones de carácter práctico”, en *Revista de Estudios Filológicos*, n.º 28, 2015, disponible en [https://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-7--rosello_texto.htm].
- SALAS NAVARRO, PATRICIA. “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León” (tesis de maestría), México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2012, disponible en [<http://eprints.uanl.mx/3230/>].

- SALAZAR ALCAS, DELIA DEL PILAR y ROSARIO DEL CARMEN VÍLCHEZ MUSAYÓN. “Estrategias de lectura para elevar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 15396 del Distrito de Tambo Grande, Provincia de Piura, en la Región Piura, 2015” (tesis de maestría), Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2019, disponible en [<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6940>].
- SÁNCHEZ MIGUEL, EMILIO. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- SMITH, FRANK. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1995.
- SOLÉ, ISABEL. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Edit. Graó, 1999.
- STONE, MARTHA. *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*, España, Paidós, 1998.
- TABASH BLANCO, NAYIBE. “La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita”, en *Revista de Lenguas Modernas*, n.º 12, 2010, pp. 211 a 239, disponible en [<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9479>].
- VAN DIJK, TEUN ADRIANUS. *La ciencia del texto*, 2.ª ed., Madrid, Paidós, 1992.
- VAN DIJK, TEUN ADRIANUS. *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1995.
- VAN DIJK, TEUN ADRIANUS. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1996.
- VELA MACEDO, ASDRÚBAL. “Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria” (tesis doctoral), Perú, Universidad César Vallejo, 2017, disponible en [<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16706>].
- VIDAL MOSCOSO, DANIELA y LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ. “El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLV (1), n.º 177, 2016, pp. 95 a 118, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/604/60445151005.pdf>].

EL AUTOR

SALVADOR HANCCO AGUILAR

shaguilar113@gmail.com

Licenciado en Comunicación Social; Licenciado en Educación, en la especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional del Altiplano de Puno; Maestro en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia y Doctor en Educación por la Universidad Alas Peruanas, Lima. Fue docente en educación básica desde 1995 a 2004; desde 2005 ejerce la docencia universitaria de pregrado en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano. Tiene a su cargo las cátedras de lingüística y producción de textos científicos. En la actualidad, es director de Responsabilidad Social de la Universidad Nacional del Altiplano.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en enero de 2021

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia