

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE LENGUA Y LITERATURA



**«APLICACIÓN DE LAS SEÑALES EXTRATEXUALES PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS
DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL
COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016»**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA ACADÉMICO
PROFESIONAL DE LENGUA Y LITERATURA**

AUTORES:

ADVÍNCULA TUCTO, Adolfo Ederson

LOYOLA PAJUELO, Hugo

MARTÍN MORA, Doenits Paoluss

HUANUCO, 2016

ÍNDICE	PÁG.
I. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Descripción del Problema	5
1.2 Formulación del Problema	9
1.2.1 Problema General	
1.2.2 Problemas Específicos	
1.3 Objetivos	10
1.3.1 Objetivo General	
1.3.2 Objetivos Específicos	
1.4 Hipótesis	10
1.4.1 Hipótesis General	
1.4.2 Hipótesis Específicas	
1.5 Identificación de Variables	12
1.6 Justificación e Importancia	12
II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes	13
2.2 Teorías Básicas	16
2.3 Definición Conceptual de Términos	51
III. METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de Investigación	53
3.2 Diseño de Investigación	53
3.3 Población	54
3.4 Muestra	54
3.5 Técnicas e Instrumentos de recolección de Datos	54
3.6 Técnicas de Procesamiento de Datos	55
IV. RESULTADOS	
4.1 Presentación e interpretación de resultados	56
4.2 Discusión de resultados	66
4.3 Conclusiones	68
4.4 Sugerencias	68
V. BIBLIOGRAFÍA	69
VI. ANEXOS	70
6.1 Matriz de Consistencia	
6.2 Pretest	
6.3 Postest	
6.4 Prueba de proceso	
6.5 Sesiones	
6.6 Nómina de alumnos	
6.7 Oficio de aceptación de ejecución de la tesis	

RESUMEN

Nuestra investigación logró demostrar que la aplicación de las señales extratextuales: paréntesis, subrayado, letra cursiva y letra negrita, para desarrollar las competencias de comprensión lectora en los alumnos del Segundo Grado de Secundaria del Colegio de Aplicación, fueron efectivas en un porcentaje muy notorio. Los resultados graficados, descritos y explicados así lo demuestran.

En el primer capítulo describimos y formulamos los problemas, así también los objetivos, las hipótesis, las variables; concluimos detallando la importancia, la viabilidad y las limitaciones de la investigación. En el segundo capítulo registramos los antecedentes y las bases teóricas relacionadas con nuestra investigación. En el tercer capítulo sustentamos el aspecto metodológico: tipo, diseño, población, muestra de la investigación; concluyendo con describir los instrumentos y técnicas de acopio y procesamiento de datos. En el cuarto capítulo presentamos, describimos y explicamos, detalladamente, los resultados de nuestra investigación. Finalmente, exponemos nuestras conclusiones y recomendaciones.

PALABRAS CLAVE: Señales extratextuales, comprensión lectora, paréntesis, subrayado, letra cursiva, letra negrita.

SUMMARY

Our research was able to demonstrate that the application of the extratextual signals: parentheses, underlining, cursive letter and bold letter, to develop reading comprehension competences in the second grade students of the College of Application, were effective in a very notorious percentage. The results plotted, described and explained so demonstrate.

In the first chapter we describe and formulate problems, as well as objectives, hypotheses, variables; We conclude by detailing the importance, feasibility, and limitations of the research. In the second chapter we recorded the background and theoretical bases related to our research. In the third chapter we support the methodological aspect: type, design, population, research sample; Concluding with describing the instruments and techniques of data collection and processing. In the fourth chapter we present, describe and explain, in detail, the results of our research. Finally, we present our conclusions and recommendations.

KEYBOARDS: Extratextual signals, reading comprehension, parentheses, underlining, cursive letter, bold letter.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del Problema

Las sociedades que oportunamente lograron entender que la educación constituía la única vía de desarrollo productivo y sostenible, son hoy países de primer nivel en todos los campos académicos y productivos. Citar como ejemplos a China, Japón y Korea –países que luego de haber enfrentado y padecido los estragos de las guerras internas y externas– es relieves el valor de la educación respecto al desarrollo. En el ámbito latinoamericano Brasil y Chile, merced a sus políticas educativas, vienen ya gozando del desarrollo integral.

Según los datos que circulan a nivel mundial, como consecuencia de la aplicación de la prueba PISA (2012), los países del Asia, encabezados por Shanghai, muestran resultados muy favorables en Comprensión Lectora y Aptitud Matemática, respecto a los demás países del orbe.

En razón de ello, universalmente, existe una preocupación de dimensión mayúscula: potenciar las capacidades de comprensión lectora y la aptitud matemática. Así, el desarrollo de estas capacidades constituye una meta en los planes educativos de todos los países. Como consecuencia de ella, se han diseñado políticas y estrategias educativas con la finalidad de superar las deficiencias instruccionales.

El Perú, como se sabe, ostenta una ubicación desfavorable en estas materias. Por esta razón, ha empezado su proceso de implementación de

políticas educativas tendientes a promover el desarrollo de las capacidades de los actores educativos. Cuando hablamos de actores solo queremos aludir a los que están circunscritas a las instituciones educativas: director, profesor y alumnos, porque ellos tienen el mayor protagonismo. Entre las políticas diseñadas se pueden distinguir: el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), orientado a mejorar la práctica de la enseñanza del docente; el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDD), cuyo objetivo es mejorar la capacidad de gestión académica del director; capacitaciones a docentes y directivos; reformulación de programas educativos; publicación de manuales didácticos orientados a la mejora de las competencias de la lectura; publicación de textos de lectura, entre otras.

Los resultados de las pruebas PISA (2009 y 2012) y ECE (2012, 2013 y 2014), han expresado bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes de EBR. Las instituciones rectoras del sistema educativo peruano han estudiado, investigado y analizado esta situación, logrando discriminar los problemas y los agentes responsables. Entre estos resaltan los docentes, los directivos, los padres de familia y las políticas del sector; cada uno con una larga lista de cargos.

En lo que respecta a los directivos, de manera general, se distinguen:

1. Ausencia de liderazgo pedagógico del director por el escaso dominio académico y didáctico.
2. Escaso manejo de los elementos necesarios para generar un clima institucional favorable para los aprendizajes de los estudiantes.
3. Dificultades para organizar espacios de participación para las madres y padres de familia.

4. Insuficiente autonomía para organizar la calendarización del año escolar.
5. Inadecuado manejo y gestión de recursos para mejorar la I.E.
6. Inapropiada gestión de los materiales educativos en la distribución y uso oportuno en las aulas para el logro de los aprendizajes.
7. Escasa formación o capacitación del director(a) de la I.E.

En la región Huánuco se puede distinguir que un factor que acentúa las brechas de calidad es la ubicación geográfica en las que están asentadas las instituciones educativas. Las instituciones educativas ubicadas en los centros poblados de la zona altoandina y la zona selvática, manifiestan precariedad respecto a las instituciones que están en las capitales de provincia. La administración educativa no se da abasto, o esta es imposible, en virtud de las distancias existentes entre las Ugeles y las instituciones, por la inaccesibilidad de las vías de comunicación terrestre –por el poco tránsito de vehículos o por la inexistencia de carreteras de penetración, que se agudizan en época de lluvia–; a esta se puede añadir la falta de conectividad y tecnología de los medios de comunicación. Esta situación imposibilita la realización de supervisiones, imposibilita el traslado oportuno de los materiales educativos a las II.EE, imposibilita el traslado de los docentes a las capitales de provincia para reuniones de coordinación y/o asistencia a cursos de perfeccionamiento, por citar solo algunos.

Esta realidad insoslayable y de urgente tratamiento obliga a ser atendida, porque las mejoras educativas son importantes para el desarrollo de los pueblos, la región y el país en su conjunto. Como parte de las políticas de mejoramiento educativo el Estado, a través del MINEDU, está

implementado un conjunto de acciones tendientes a desarrollar las capacidades y desempeños educativos. En Huánuco, a la fecha, vienen siendo ejecutados capacitaciones al personal directivo y docente; existen programas de acompañamiento pedagógico para asesorar y potenciar las capacidades del docente (PELA), se han incrementado las horas académicas, como en el caso del Programa JEC (Jornada Escolar Completa), etc. Estas políticas ilustran que el Estado busca mejorar las capacidades y competencias educativas, tanto de los docentes como de los estudiantes.

En la región Huánuco, los estudiantes de Educación Básica Regular, manifiestan serias deficiencias en Comprensión Lectora, respecto a las demás regiones del centro del país: Junín y Pasco. Veamos el siguiente cuadro, en el que se registra los resultados de la Prueba Censal de los últimos años.

COMPRESIÓN LECTORA - HUÁNUCO

AÑO	EN INICIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	MEDIDA
2012	38%	48%	12%	490
2013	29%	53%	17%	506
2014	24%	48%	26%	529

FUENTE: Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes – MINEDU.

Como se puede distinguir, si bien entre los años 2012 al 2014 existe un incremento, este es aún deficiente. Los porcentajes de las capacidades “en inicio” y “en proceso” son mayores al “satisfactorio”.

En razón de esta realidad académica nuestro estudio propondrá una estrategia para mejorar las competencias de comprensión lectora. Esta

consistirá en la aplicación de las señalizaciones extratextuales para mejorar los desempeños en comprensión lectora.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema General

¿Cómo influye la aplicación de las señalizaciones extratextuales en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?

1.2.2 Problemas Específicos

¿Cómo influye la aplicación de los paréntesis en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?

¿Cómo influye la aplicación del subrayado en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?

¿Cómo influye la aplicación de la letra cursiva en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?

¿Cómo influye la aplicación de la negrilla en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la influencia de la aplicación de las señalizaciones extratextuales en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

1.3.2 Objetivos Específicos

Demostrar la influencia de la aplicación de los paréntesis en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

Establecer la influencia de la aplicación del subrayado en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

Definir la influencia de la aplicación de la letra cursiva en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

Describir la influencia la aplicación de la negrilla en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

1.4 Hipótesis

1.4.1 Hipótesis General

La aplicación de las señalizaciones extratextuales sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de

Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

1.4.2 Hipótesis Específicas

La aplicación de los paréntesis sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

La aplicación del subrayado sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

La aplicación de la letra cursiva sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

La aplicación de la negrilla sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.

1.5 Identificación de Variables

Variable Independiente: Señalizaciones extratextuales

Variable Dependiente: Comprensión lectora

Operacionalización de variables

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Comprensión lectora	El paréntesis	Comprensión con ayuda del paréntesis.	Test
	El subrayado	Comprensión con ayuda del subrayado.	
	Letra cursiva	Comprensión con ayuda de la letra cursiva.	Lista de cotejo
	Letra en negrita	Comprensión con ayuda de la letra negrita.	

1.6 Justificación e Importancia

El presente estudio se vincula con la problemática de la comprensión lectora de Educación Básica Regular de nuestra región, que a saber por los resultados de las evaluaciones aplicadas es precaria, situación que obliga a proponer nuevas estrategias buscando mejoras académicas.

Nuestra investigación propone la aplicación de las señalizaciones extratextuales, como una estrategia didáctica en el área de Comunicación, para mejorar los desempeños y competencias en comprensión lectora.

Así mismo, nuestro estudio servirá para orientar, como método y estrategia, la labor de los docentes de Educación Básica Regular de Comunicación, y de esta manera potenciar las competencias en comprensión lectora de los estudiantes de nuestra región y del país.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Hemos revisado las investigaciones referidas al tema de nuestro estudio y solo hemos hallado dos trabajos que se relacionan con el nuestro. En ese sentido las incorporamos como antecedentes.

LLONTOP CASTILLO, María del Carmen, en su tesis *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres*, llega a las siguientes conclusiones:

1. Se encontró una relación significativa entre el uso de los marcadores y los niveles de comprensión de textos argumentativos que alcanzan los estudiantes del Taller de Expresión Escrita en el año 2013.
2. Al emplear la prueba estadística no paramétrica Chi cuadrado se ha podido relacionar con eficacia las dos variables que por su naturaleza son cualitativas categóricas, es decir, de medición nominal u ordinal, y solo a través de una tabla de contingencia de doble entrada se puede observar la interrelación de las variables en cada una de las categorías. En cada una de las tablas para la contrastación de las hipótesis específicas se demuestra la relación de las variables a través de la visualización de los más altos porcentajes. El mayor uso de los marcadores, eleva el nivel de porcentaje de inclinación hacia el nivel analógico – crítico.

3. Se acepta la hipótesis porque se encontró una relación significativa entre los marcadores y el nivel de comprensión literal. Si se usa bien los marcadores, se aseguran las respuestas del nivel literal.

4. Se acepta la hipótesis porque se encontró una relación significativa entre los marcadores y el nivel de comprensión literal. Si se usa de manera regular los marcadores, se aseguran las respuestas del nivel literal e incluso el inferencial.

5. Se acepta la hipótesis porque se encontró una relación significativa entre el uso de los marcadores y el nivel de comprensión analógico. Si se usan bien los marcadores, se aseguran las respuestas del nivel literal, inferencial hasta las del nivel analógico.

6. Respecto a la variable 1: Marcadores del discurso, se aprecia que el 64,8% del total de estudiantes evaluados se ubican con un regular uso, mientras que el 18,0% se encuentra con un mal uso, y el 17,2%, con un buen uso de los marcadores del discurso. Si bien los resultados evidencian cierto manejo de los marcadores, este uso se relaciona cuando los estudiantes completan espacios de oraciones ya planteadas, pero no evidencia que puedan usarlos cuando las oraciones se encuentran separadas en un listado y se les propone que construyan un párrafo u oración compleja que infiera cierto mensaje. Es decir los resultados solo evidencia que hay una tendencia a identificar los marcadores cuando se les explica el significado que deben unir.

7. Con relación a la variable 2: Niveles de comprensión de textos argumentativos, el 49,8% de los estudiantes universitarios de la muestra

presentan un nivel medio, el 25,3% se encuentra con nivel bajo, en tanto que el 24,9% se encuentra en un nivel alto en dicha variable. Si unimos el nivel medio y bajo, llegan a sumar el 75,1% que procesan información en forma regular o llegan al nivel inferencial, pero solo el 24,5% pueden comprender cabalmente o con éxito un texto argumentativo.

En líneas generales se puede sostener que el uso adecuado de los marcadores del discurso permiten mejorar los desempeños de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial, analógico y analógico-crítico.

BUSTAMANTE LEÓN, Mariella, en su tesis *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Centro Educativo Particular "Juan Pablo II"- Trujillo-2014*, arriba a las siguientes conclusiones.

1. El Nivel de Compresión Lectora en los alumnos de la muestra, evaluados a través de un pretest, fue que el 34.48 % de los estudiantes presentan un nivel de logro de aprendizaje en inicio, es decir C, un 65.42 % obtuvo B, es decir se encuentran en proceso y solo un 0 % obtuvieron A, es decir ninguno lograron el aprendizaje previsto. Tabla 1

2. Luego de aplicar el programa a través de un posttest, cuyos resultados fueron que el 93.10 % de los estudiantes tienen un nivel de logro de aprendizaje A, es decir un logro previsto, da a entender que los estudiantes lograron desarrollar la Compresión Lectora; mientras que el 9.90 % de los estudiantes tienen como nivel de logro de aprendizaje B, es decir en Proceso y 0 % de los estudiantes tienen un nivel de aprendizaje C, es decir en Inicio, da a entender que si hubo mejoramiento.

3. La Comparación de resultados de la aplicación del Pretest y postest los resultados de los estudiantes de la muestra fueron, de un 0 % en el pretest mientras que el 93.10 % en el postest del nivel de logro previsto, es decir A, un 65.42 % en el pretest mientras que el 6.90 % del nivel en proceso, es decir un B, y 34.48 % en el pretest mientras que el 0% un nivel de logro de aprendizaje en inicio, es decir C.

4. Se concluye que se acepta la hipótesis de investigación, cabe señalar que los resultados de la prueba $t = -5.957 < 1.761$, es decir, la aplicación del programa de habilidades comunicativas, mejora los niveles de comprensión lectora de los alumnos de 5º de secundaria del Centro Educativo Particular “Juan Pablo II”, 2014.

En la referida tesis, el programa que se desarrolla para mejorar la comprensión lectora, como una de las estrategias, aplica el uso de grafías cursivas. En ese sentido es importante esta tesis para nuestro estudio.

Como puede notarse, el Programa aplicado sí logró desarrollar la capacidad de comprensión lectora. Véase el porcentaje inicial sustraído del pretest, así como el porcentaje final y se discriminará la evolución favorable.

2.2 Teorías Básicas

I. Sobre comprensión lectora

Comprensión lectora (Tomado de: *Manual de comprensión lectora*, 2016. http://derecho.uaq.mx/docs/2016/enero/MANUAL_COMPRENSION_L

ECTORA.pdf). En este texto se exponen varios puntos de vista, que reseñamos a continuación.

Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita

La noción de comprensión es un concepto polisémico y difícil de precisar respecto del cual señalan los autores a los que seguimos que no parece corresponder a lo que comúnmente se entiende por proceso mental ya que acontece de forma repentina e instantánea, sin apenas esfuerzo de elaboración por parte de quien comprende, si bien tampoco encaja del todo en la categoría de “estados mentales”, pues carece de extensión en el tiempo y de las cualidades de experiencia asociadas a tales estados.

Comprender el lenguaje es un proceso complejo integrado por multitud de subprocesos más sencillos que, en muchos aspectos, difieren notablemente unos de otros. La comprensión del mensaje comienza con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno. Si, en efecto, el proceso de comprensión opera así, son muchas las consecuencias que podemos extraer de cara al diseño y desarrollo de la acción didáctica, donde debe producirse una inversión en relación con los procedimientos tradicionales y enseñar primero estrategias para captar el sentido global, que luego se completa aclarando vocabulario o construcciones específicas, pues es el sentido general el que nos ayuda a comprender el subtexto, frases, oraciones y palabras.

El lenguaje oral y escrito instrumentos del proceso de aprendizaje

La propia percepción del lenguaje es un proceso complicado y difícil de analizar en virtud del cual un patrón de variación de energía acústica o una serie de trazos lineales que inciden en los órganos receptores de la audición y de la visión se transforman en una representación mental de la configuración estimular. La primera tarea de recepción de un mensaje consiste en transformar los estímulos físicos del habla o de la escritura en una representación de los elementos que componen la emisión, una tarea que se realiza de forma automática y bastante eficaz casi siempre, lo cual quiere decir que el sistema humano de recepción es considerablemente automático y, a la vez, altamente flexible y adaptativo.

Las etapas en que se divide el proceso de percepción del lenguaje son, en principio, de naturaleza lógica o teórica, es decir, se apoyan en consideraciones más lingüísticas que psicológicas. No obstante, hay evidencias empíricas de la división de los procesos de percepción en cuatro etapas: i) análisis periférico, en el que se produce una descodificación preliminar de las señales en el sistema auditivo o visual periférico; ii) análisis central, que consiste en extraer de la señal una serie de patrones de los que se obtienen unas claves o propiedades que se combinan para dar lugar a los fonemas o las letras; iii) análisis acústico o visual, en que se efectúa un procesamiento propiamente lingüístico de la señal con el objetivo de identificar los segmentos de la cadena; y, iv) análisis mediante el cual los rasgos y segmentos identificados en la etapa anterior son convertidos en representaciones abstractas que se someten a reglas combinatorias para formar unidades superiores, tales como las sílabas y las palabras. No

obstante, la percepción del lenguaje no sólo viene determinada por información de la señal física, sino también por información lingüística y extralingüística que el oyente tiene almacenada en la memoria. Los sonidos o los trazos sobre el papel se encuentran inmersos en un contexto lingüístico (sílabas, palabras, oraciones) que el sujeto perceptor analiza e interpreta mediante procesos que operan de forma concurrente con procesos de identificación. Por consiguiente, parece que los procesos psicolingüísticos más inmediatos a los de la percepción del lenguaje — reconocimiento de palabras, análisis sintáctico o comprensión del significado oracional— ejercen un influjo descendente o de arriba-abajo sobre ellos, es decir, los procesos de reconocimiento están abiertos a influencias de niveles superiores de procesamiento que operan de forma automática e inconsciente y esto nos conduce directamente a plantear el funcionamiento de la comprensión.

La lectura, la escritura y la expresión oral

El proceso de lectura comienza antes de que percibamos el texto, pues el lector tiene cuenta con unos objetivos y unas expectativas elaboradas a partir de lo que sabe sobre el contexto, sobre el autor y sobre la tarea que ha de realizar.

Incluso el soporte material de la escritura y la disposición tipográfica del texto proporcionan información. A esto se añade lo que llamamos en sentido amplio el intertexto del lector, el conjunto de saberes con que se enfrenta a la lectura.

A partir de aquí, las descripciones del funcionamiento del proceso de lectura se las debemos a la psicología que no ha tenido en cuenta hasta hace poco (cognitivismo) estos conocimientos previos del lector y como lo exponemos a continuación, puede parecer que se trata de un proceso lineal y, por ende, ascendente. No es así, la presentación del proceso que hacemos responde a un criterio de claridad explicativa de cada una de las fases que, según las últimas explicaciones, no se suceden ni en orden ascendente ni en orden descendente, sino que interactúan en todas las fases.

Los procesos de comprensión lectora

1) Percepción visual y reconocimiento de patrones.

El proceso mismo de leer empieza materialmente con la aplicación de la vista en un soporte escrito. Hace tiempo que la investigación psicológica demostró que los ojos no se desplazan a lo largo de las líneas, sino que se fijan en determinados puntos (“fijaciones”) y se desplazan de unos a otros con movimientos sacádicos (entre dos fijaciones), de forma que la recogida de información de una página se produce como una sucesión de instantáneas. El número de palabras que se ven en una fijación es de 0,55 palabras en lectores jóvenes e inexpertos y pasa a 1,33 en lectores expertos. La estructura de nuestra retina, que contiene muchos receptores comprimidos en una pequeña zona de unos 2° —la fovea— hace que la identificación de los trazos disminuya conforme se alejan del punto de fijación.

No obstante, más allá de estos pasos mecánicos, aquí hay que empezar a preguntarse por los aspectos cognitivos, y la primera cuestión que surge

es la de si el punto en el que se produce la fijación viene determinado por aspectos generales de separación o por rasgos más específicos del texto. Para algunos autores (Kolers,1976), las fijaciones se producen al azar en relación con la información, pero se separan de modo rítmico y regular en fragmentos más largos. Para otros, como Hochberg (1970), representante de la hipótesis cognitiva, el sistema visual se orienta hacia las primeras posiciones de las palabras, y se aleja de las palabras cortas, los signos de puntuación y los huecos. Esta parece la hipótesis más viable, dado que se ha comprobado que las posiciones de las palabras largas reciben más fijaciones, con lo que se puede concluir que la información se adquiere durante fijaciones estables de $\frac{1}{4}$ de segundo que se separan por movimientos sacádicos rápidos orientados por el sistema. Con los ojos fijos en un punto registramos información de unas diez matrices a la derecha (algo más de dos palabras) junto con alguna información sobre la longitud de las palabras a partir de otra situada más allá de ese punto.

El siguiente paso en el proceso es el reconocimiento de patrones, que se desarrolla en una serie de estadios de procesamiento de la información: procesamiento sensorial visual->comparación con la memoria->decisión->respuesta.

Sobre el reconocimiento de patrones hay dos teorías principales. La del emparejamiento de plantillas sostiene que tenemos almacenadas en el cerebro plantillas que corresponden a la forma prototípica del patrón, con las que se compara la información nueva; si el patrón de la letra y la plantilla coinciden en ciertas características, se percibe la letra en cuestión, aunque hay que aclarar que la coincidencia de la metáfora no se puede entender al

pie de la letra. La teoría de la comparación de rasgos parte de la existencia en letras diferentes de rasgos comunes que tenemos almacenados y que permiten reconocerlas, pero no mediante una búsqueda similar a la anterior ni de coincidencias entre formas reales, sino que se comparan conjuntos de rasgos descriptivos de dichas formas.

El reconocimiento de caracteres depende de un proceso de emparejamiento entre una representación almacenada y la entrada de información sensorial.

La comparación con la memoria en el reconocimiento de patrones es el primer paso en la lectura, aunque es muy elemental y por eso parece automático.

En esta fase interesa destacar la utilización, demostrada por Sperling, del habla como una especie de memoria, lo cual supone que la lectura va más allá de la simple conversión de un código visual en un código motor. La existencia de un proceso relacionado con el habla que se introduce entre el nivel puramente icónico y el nivel escrito del código, con lo cual en el procesamiento escrito interviene el sistema general del lenguaje y el habla suple la fugacidad de la memoria icónica. La información, en efecto, se retiene brevemente en esta, pero de ahí la “rescata” un proceso de exploración que lleva a nombrar las letras internamente; este “sonido” pasa a un almacén de información auditiva o ecoica, con lo que se introduce en el sistema un bucle de retroalimentación que aumenta la flexibilidad del procesamiento. Desde el punto de vista didáctico, esta teoría es fundamental para la enseñanza de la lectoescritura y, de hecho,

fundamenta en gran medida lo que se ha dado en llamar conciencia fonológica. Lo importante es saber a qué edad comienza el niño a utilizar el habla para codificar estímulos de la memoria y aprovechar así el momento adecuado. Las siguientes fases del proceso lector las vamos a repasar siguiendo a Alonso Tapia y Mateos (1985) y a Crowder (1985).

2) Reconocimiento de palabras, al que se llega a través del desarrollo fonológico que permite distinguir sonidos, combinarlos en sílabas y estas en palabras, tras lo cual se busca el significado en la memoria. En efecto, si la información recibida se considera pertinente, es retenida en la memoria, en la que podemos distinguir dos tipos.

a. La memoria a corto plazo es la de trabajo, en la que se almacena aquello a lo que se está atendiendo y que va desapareciendo casi al instante para que se pueda proseguir con la tarea. Se caracteriza por tener una capacidad limitada tanto en el tiempo como en la cantidad de información retenida. Cuando se lee no se emplea en absoluto la M.C.P. para almacenar letras o palabras, sino que se evita hacerlo confiriendo el mayor sentido posible a aquello que se está viendo.

b. La memoria a largo plazo se define por su gran duración y capacidad. Cada uno puede retener todo lo que conoce sobre el mundo, a condición que la información haya sido organizada de forma comprensible y sea significativa para él. Ya en 1969 Reichner descubrió que se tarda menos tiempo en procesar una palabra que una letra, lo cual supone que tiene que existir algo diferente en el modo de procesamiento de las palabras respecto de las letras: las palabras se perciben como formas globales distintivas,

hasta tal punto que investigaciones recientes (Lapacherie, 1995) sostienen que nuestros sistemas de escritura, en contra de lo que suele afirmarse, son en gran parte ideográficos porque las palabras son imágenes que se abarcan de una sola mirada, que es lo que interesa en la lectura, y no la correspondencia entre fonemas y grafemas. Por otra parte, interesa señalar que en el reconocimiento de palabras ejerce una influencia clave el contexto, que mejora la percepción de un elemento de forma correcta.

En relación con este nivel, cabe destacar las investigaciones que demuestran que los niños cuando están aprendiendo a leer se enfrentan a un problema de atención dividida, al problema de la decodificación, que consiste en que hay que atender al mismo tiempo a la decodificación de rasgos y letras y al análisis del significado. Para Crowder (1985) sería un error intentar que el niño leyera significativamente desde el principio, primero tiene que conseguir que la decodificación sea automática. Otra aportación interesante de los estudios sobre esta fase del proceso lector consiste en el descubrimiento de que las palabras más frecuentes se perciben como unidades debido a su forma y, por lo tanto, más rápidamente, mientras que las menos frecuentes requieren un estadio intermedio de identificación de letras que se acompaña de un tanteo por medio del habla. Habrá, por tanto, que conseguir que el niño se enfrente a inputs ricos por medio de lecturas abundantes y variadas que aumenten el almacén de palabras que reconoce de forma global.

La competencia que se relaciona con estos dos primeros niveles de funcionamiento del proceso lector, y cuyo desarrollo debe perseguir la escuela, es la competencia técnica, relacionada con aspectos físicos del

código. Se manifiesta en las siguientes capacidades: i) reconocer e identificar letras y palabras en palabras aisladas; ii) reconocer e identificar palabras en una frase.

3) Procesamiento sintáctico. El significado de las palabras se puede extraer del contexto a través de las reglas sintácticas que las combinan. Hay que señalar que la competencia sintáctica en el lenguaje escrito interviene en mayor grado que en el oral porque en este la entonación, el acento, el tono, etc. proporcionan también significado, algo que no ocurre en el escrito, solo las relaciones sintácticas permiten este conocimiento.

Esta competencia permite captar las relaciones sintagmáticas dentro de un enunciado, así como las relaciones que se producen en el interior de un texto. Se manifiesta en la capacidad para: i) utilizar el orden de palabras y la concordancia para reconocer las relaciones funcionales en el interior de un enunciado; ii) remitir correctamente las informaciones identificando diferentes elementos gramaticales y contextuales; y, iii) reconstruir mentalmente la estructura sintáctica lineal a partir de un texto hablado convencionalmente imperfecto.

4) Procesamiento semántico. Lo construye el lector organizando los datos que el texto le aporta y el grado de comprensión dependerá, a su vez, de dos factores: - la fidelidad con que el lector asimile los conceptos que el mensaje le transmite (competencia lingüística y conceptual), y - la habilidad para organizar los conceptos evocados por la lectura en su mente, cotejándolos con las experiencias previas, lo que le permitirá ampliar, completar, variar, etc. los conocimientos sobre el tema. La competencia

semántica consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados aplicando la propia experiencia y los modelos conceptuales adquiridos. Las capacidades que le corresponden son: i) diferenciar los grupos de letras dotados de significado; ii) saber prever lo que seguirá en la cadena escrita; iii) reconocer el significado de las signos de puntuación y los espacios en blanco; iv) captar globalmente el significado y la función de un enunciado; v) reconocer la aceptabilidad o inaceptabilidad semántica de una secuencia; vi) reconocer el significado de los elementos de la oración; vii) reconocer en un texto el significado de una palabra conocida con anterioridad; y, viii) reconocer las palabras cuyo significado se desconoce.

5) Integración de la información. En función de los conocimientos previos sobre el texto que se lee, así como de las características de la estructura textual (superestructura) que soporta la información (macroproceso o proceso de nivel superior).

En este punto intervienen, pues, dos tipos de competencias susceptibles también de guiar la intervención docente. La competencia pragmática, relacionada con las características de la situación comunicativa en que ha sido producido el discurso, comprende las siguientes capacidades: 1) reconocer la intención comunicativa del hablante a partir del conocimiento del contexto, de la persona y del tipo de escrito; 2) comprender las principales informaciones transmitidas explícitamente; iii) saber distinguir las ideas principales de las secundarias; 3) saber realizar inferencias simples; y, 4) reaccionar mostrando si la comunicación se ha comprendido o no.

La competencia selectiva es aquella que interviene para utilizar el lenguaje con una determinada finalidad y que se refleja en varios aspectos: 1) utilizar una técnica flexible de lectura según el tipo de texto, la finalidad del receptor y la situación comunicativa, pues a distintas situaciones comunicativas corresponden distintos tipos de lectura; 2) tener en cuenta la intención del emisor para darle una respuesta adecuada; y, 3) seleccionar la informaciones del texto más significativas y formular de este modo la interpretación.

En lo referente al segundo factor que señalaba Smith (1990) como componente del proceso de lectura, la interpretación que los lectores realizan del texto que leen depende también, en gran medida, del objetivo que preside su lectura, influyendo decisivamente sobre el modo de enfocar el texto y sobre el significado derivado. Es fundamental que los alumnos, desde el principio del proceso de aprendizaje lectoescritor sean conscientes de que se lee siempre con algún propósito y que lo leído tienen un significado, para que así empiecen a establecer sus propios objetivos para leer.

Tipos de comprensión lectora

Comprender el discurso no consiste, pues, solo en detectar las ideas que contiene y establecer la coherencia local entre ellas en virtud de la regla por la cual se relacionan entre sí las proposiciones con argumentos comunes. La comprensión es, desde un principio, un proceso activo que se basa en el supuesto de que los textos o unidades discursivas tienen un significado global, identificable, es decir, el tema y que no consiste en la

suma de las ideas o proposiciones que el texto contiene. A lo largo de la comprensión las ideas son activamente sometidas a procesos de depuración, abstracción y elaboración que permiten asignar al texto una coherencia global.

La exigencia de recurrir a estructuras cognitivas de alto nivel para explicar los procesos de comprensión del discurso se deriva del importante componente inferencial de tales procesos de aquí que los esquemas sean instrumentos esenciales de inferencia al contener relaciones y variables específicas prealmacenadas que permiten explicar el carácter tácito de la mayor parte de las proposiciones implicadas en la comprensión (Rumelhart, 1980).

Las nociones de tema, macroestructura y coherencia global están muy relacionadas y remiten a dos supuestos esenciales para explicar la comprensión del discurso: 1) el supuesto de que los textos y discursos se organizan en torno a ideas esenciales que corresponden a unidades globales de significado irreductibles a otras más moleculares como los rasgos semánticos, las proposiciones o las palabras, y 2) la idea de que una parte importante de la actividad de comprensión del discurso consiste precisamente en el descubrimiento, la abstracción y también en la explicitación inteligente de esos componentes esenciales del significado.

La coherencia del discurso se relaciona con la estrategia principal que emplean los productores y receptores. Los primeros tienen la obligación pragmática de identificar temas que luego comparten con los receptores, añadiendo nuevas informaciones que estos deben añadir a la información

temática previa; la actividad de los receptores implica esencialmente procesos de acceso a la memoria y recuperación de información previamente poseída, asimilación de ideas nuevas a las dadas, definiciones de puntos de anclaje de unas y otras, etc. Ambos procesos, especialmente cuando se realizan en el estado más natural de discurso que es la conversación, pueden entenderse como actividades cooperativas realizadas por sistemas cognitivos con el fin de elaborar un conjunto compartido de creencias, conocimientos ideas e intenciones por medio de procesos complejos de elaboración de información nueva a partir de la previamente compartida.

Esta concepción acentúa la estrecha dependencia que existe entre el componente productivo y el receptivo del lenguaje: las capacidades humanas de comprensión del discurso no se explican adecuadamente más que en el contexto de competencias de producción. La relación humana a través del lenguaje no consiste en una vía unidireccional que se produjera entre unos seres que fueran exclusivamente emisores, y otros que fueran solo receptores, sino entre seres que intercambian constantemente sus papeles como emisores y receptores y que probablemente, y con la organización del sistema mental, emplean muchos procesos comunes en la producción y en la comprensión. Esto, como ya hemos dicho, refuerza la necesidad de modelos integrados para la enseñanza-aprendizaje de las distintas habilidades lingüísticas.

Vemos, pues, que en los últimos años se ha avanzado mucho en el conocimiento de los problemas teóricos de la comprensión y de los mecanismos subyacentes a la misma, sobre todo de los encargados de la

coherencia y la cohesión del discurso; no ocurre así con los procesos mismos de comprensión, pues falta mucha investigación que permita jerarquizar los discursos según su complejidad de comprensión.

Cuando se habla de tipos de comprensión de lectura, por lo general se está haciendo referencia a dos niveles de comprensión: la comprensión literal y la comprensión inferencial.

La comprensión literal o comprensión centrada en el texto

La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas:

¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?

En el caso de textos de ficción –cuentos, novelas, mitos y leyendas– se utilizan preguntas que buscan respuestas vinculadas a personajes centrales y secundarios, vinculadas a lugar y tiempo, a trama, a desenlace, etcétera. Cuando las lecturas no son de ficción sino expositivas o informativas, las preguntas de comprensión de lectura literal se dirigen al contenido específico; por ejemplo: ¿de qué animal nos habla este texto?, ¿qué nos dice sobre su hábitat?, ¿cuáles son las cinco características que se describen?, ¿cuáles son las acciones del ser humano que lo ponen en peligro?, ¿de qué manera se puede proteger a este animal de la extinción o desaparición de la especie, según este texto? El estudiante debe responder

estas preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos.

Para lograr una buena comprensión literal es muy importante la capacidad de localizar velozmente la información que se pide, saber dónde buscarla utilizando el índice, anticipar si es información que está al inicio, al medio o al final de la lectura, etcétera. Cuando se trata de textos informativos muy largos, con frecuencia los estudiantes requieren aprender a leer "peinando" el texto, es decir, necesitan llevar a cabo una lectura veloz, casi párrafo por párrafo, pues lo que interesa es ubicar la información que piden las preguntas. La comprensión global se dará como resultado de las respuestas a preguntas específicas.

La comprensión inferencial

La comprensión inferencial es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?

Si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre. Por ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal es buena. Una vez logrado esto, se pasa a trabajar la comprensión inferencial. Cuando el alumnado ya ha desarrollado una buena

lectura y una buena memoria de corto plazo que le permite recordar con comodidad lo que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas.

La metacognición nos ayuda especialmente a lograr una buena comprensión inferencial. La mayoría de los autores solo mencionan estos dos tipos de comprensión. Pero hay algunos aspectos de la comprensión inferencial que se pueden tratar por separado. Estos serían niveles más sofisticados de comprensión inferencial que deben trabajarse de manera intensiva.

La comprensión evaluativa

Un tipo de comprensión es la comprensión evaluativa, también llamada lectura crítica. En la lectura evaluativa o crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar su estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de técnicas y herramientas utilizadas por los estudiantes, con el fin de adquirir nuevos conocimientos, sobre todo en cuanto se hace referencia al ámbito académico. Estas técnicas son utilizadas para aprender con mayor eficacia,

a su vez utilizando la menor cantidad de tiempo posible. Esto es posible gracias a la organización y selección de materiales, tiempos, etc.

1. Predicciones: Estrategia que se utiliza para lograr una primera aproximación, es decir, una idea general del contenido de la lectura elegida, y te ayuda a relacionarte con la información a estudiar. Es útil para textos muy extensos. Las predicciones pueden establecerse a partir de la interpretación de los títulos y subtítulos e imágenes (fotografías, ilustraciones, etc.) de una lectura.

¿Cómo realizo las predicciones? Puede elaborar un esquema con títulos, subtítulos, palabras subrayadas, encabezados, etc. e interpretar las imágenes que acompañan la lectura, lo cual te dará una idea de lo que encontrarás en el texto y con base en lo anterior, puedes hacer algunas predicciones sobre lo que tratará el tema. Recuerda que esto debes de realizarlo antes de iniciar la lectura.

2. Revisión y actualización de conocimiento previo: Después de haber usado los recursos anteriores para establecer el objetivo de la lectura y realizar predicciones, puedes saber de manera general cuál es el contenido del tema que vas a estudiar y podrás responder la siguiente pregunta:

¿Qué sé acerca de este tema? La respuesta te ayudará a reconocer lo que ya sabes, lo que aún desconoces y lo que tendrás que investigar para ampliar tus conocimientos. Si es necesario, puedes recurrir al diccionario, enciclopedia, otros textos y a asesoría de contenido. Es importante revisar qué conoces del tema que vas a leer, porque el conocimiento previo condiciona la comprensión del significado de una lectura de estudio. Si

posees la información pertinente, podrás comprender, reflexionar, interpretar, analizar, utilizar, etc. el tema a tratar.

Para activar este conocimiento se sugiere:

- Exponer las ideas que se tengan sobre el tema a tratar
- Repasar el esquema y resumen que se han realizado anteriormente y/o que se relacionen con el tema.
- Consultar lo subrayado en los libros que ya has leído.

En todo momento requieres concentración y un interés tenaz para comprender y aprender el material que vas a leer. ¿Has reflexionado en lo que haces mientras lees?, uno de los pasos a seguir es detectar cuáles son las principales ideas del texto, ¿Cómo hacerlo?

Subrayado

Una de las formas es mediante el subrayado, este ayuda a recordar y aumenta la concentración en el tiempo que realices la lectura y permite sintetizar la información. ¿Qué aspectos debes considerar cuando vas a subrayar? En el momento que se ha comprendido el texto, porque resulta fácil la selección de frases que sintetizan el tema. ¿Cuánto subrayar: Solo una cantidad reducida de información, tomando en cuenta el tipo de texto, el objetivo de la lectura y los conocimientos nuevos que están en la lectura. Mientras más conocimientos obtengas sobre el tema, subrayarás menos.

¿Qué es subrayar?

Lo más importante del texto, ya sean las características y definiciones de un objeto, hecho o situación; un concepto principal, algún ejemplo, palabras

que proporcionen la clave del tema, las afirmaciones, las negaciones y las ideas básicas, lo que permite eliminar la información secundaria que solo es redundante o repite lo mismo en forma diferente.

Cómo subrayar

- Diferencia las ideas básicas de las secundarias.
- Resalta la estructura de un texto.
- Agrega notas y comentarios al margen del texto.
- Anota palabras que indiquen y resuman el contenido del tema.
- Utiliza la simbología que creas convenientes.

Idea principal

La idea principal se refiere a lo más importante que el autor trata de expresar en el tema; puede aparecer en cualquier parte del texto de forma explícita o implícita. Está en una frase u oración simple o varias frases coordinadas. Para el uso de la estrategia idea principal, se necesita que recurra a la función del subrayado, patrones de texto, el objetivo de la lectura, conocimiento previo, e identifiques la palabra clave, lo cual te facilitará encontrar las ideas principales y eliminar la información secundaria.

Para detectar la idea principal puedes aplicar las siguientes reglas:

- Regla de omisión o supresión, elimina la información que se repite y es superficial.

- Regla de sustitución, integra conjuntos de conceptos o hechos específicos en conceptos generales.
- Regla de selección, identifica la idea explícita.
- Regla de elaboración, construye o genera la idea a partir de lo que menciona el tema.

Patrones de texto:

Cada texto se caracteriza por tener una estructura específica; narrativa, descriptiva, expositiva, instructiva, aclaratoria, comparativa y predictiva, en la cual se utilizan una serie de palabras clave o indicadores que ayudan a identificar con facilidad la información del texto a abordar. Los patrones de texto se utilizan para comprender y estudiar nueva información, para organizar en la memoria y para recuperar la que ya posees. Representan el complemento del subrayado ya que ayudan a descubrir las ideas esenciales de lo que lees, y ayuda a distinguir lo más importante del resto de la información que solo apoya, repite, compara o amplía y se puede omitir. Se pueden localizar en los textos cinco patrones que se caracterizan por palabras específicas como:

El patrón de orden de tiempo se señala con palabras; primero, segundo, después, posteriormente, entonces, como último punto etc. INDICAN: Que se va iniciar una idea y que se va a continuar enumerando situaciones, lugares, descripciones, etc. en orden cronológico.

El patrón de atribución se localiza cuando encuentras palabras como; además, adicionalmente, también, incluso, al igual que, etc. INDICAN: Que

algo forma parte de la misma idea. Atiende estos casos, porque probablemente traten información repetitiva que puedas omitir, (este tipo de patrón se puede presentar como una lista que enumera diversos aspectos).

El patrón adversativo se identifica por las frases; "no obstante, aunque", por otro lado, sin embargo, etc. INDICAN: Que se compara y contrasta una idea.

El patrón de covariación se localiza por las siguientes frases; "La causa de", "el efecto de", "como resultados de", etc. INDICAN: Que se explica una causa y el efecto de una situación.

El patrón aclarativo se localiza por frases como; "el problema es", "la situación es", "una pregunta es", etc. INDICAN: La aclaración de un problema presentado. Estas técnicas y herramientas pueden ser clasificadas de diversas maneras, dependiendo de las actividades que realice el alumno para poder adquirir dichos conocimientos.

Otros ejemplos de estrategias de aprendizaje son:

1. Resumen: se entiende por resumen como la reducción del texto o textos que alumno desea aprender. Para ello se requiere la lectura previa a los mismos. Muchas veces suelen ser adicionados a estas redacciones del alumno comentarios personales o explicaciones dadas en clase, enriqueciendo de esta manera el texto de base. A su vez el lenguaje en el que se redacta suele ser más sencillo ya que el alumno elige las palabras que le resultan conocidas y fáciles de interpretar (parafrasear).

2. Cuadros comparativos: estos esquemas permiten al alumno ordenar sistemáticamente información dada, por medio de columnas, permitiendo comparar distintas características o elementos de un mismo tema, es decir, las diferencias y similitudes de los elementos mencionados en las columnas. Gracias a estos cuadros la información resulta más visible, facilitándole la retención de los datos.

3. Repetición: se suele recurrir a esta técnica cuando ya se han aplicado alguna o varias de las estrategias anteriores. A partir de la repetición de los conceptos el alumno se asegura haberlos comprendido y memorizado para poder aplicarlos.

4. Exposición: esta estrategia supone la explicación del tema que se desea aprender. La repetición en forma oral o escrita le permite al alumno reconocer aquellos elementos y conceptos que comprende y aquellos que aún no ha logrado adquirir. También es una técnica que suele ser aplicada cuando los textos ya han sido analizados previamente.

5. Discusión: el intercambio con otros alumnos que también ya han analizado los temas dados también es una de las estrategias de aprendizaje. Esta técnica es muy similar a la anterior, solo que de esta manera pueden ser compartidos distintos puntos de vista y las diversas interpretaciones por parte de los alumnos. Gracias a esta técnica el alumno puede comprobar si realmente ha comprendido lo analizado y sabe desarrollar o explayarse en el tema.

6. Dibujos o mapas mentales: los dibujos y gráficos resultan una técnica visual para explicar lo que se analiza. Además no solo es utilizado como

ayuda a memoria o soporte visual, ya que resulta útil para el alumno comprender y analizar las diversas variables de un gráfico o comprender las partes de un dibujo que deben ser analizados.

7. El mapa conceptual: es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento. Un mapa conceptual es una red de conceptos. En la red, los nodos representan los conceptos, y los enlaces representan las relaciones entre los conceptos.

8. La toma de notas: es una técnica de estudio que consiste en resumir una información para trabajos escritos o exposiciones. De esta manera se recolectan con rapidez y en forma coherente solo aspectos relevantes sobre la exposición de un tema.

9. La guía de estudios: tiene la tarea de orientar a los educandos hacia un aprendizaje eficaz, explicándoles ciertos contenidos, ayudándolos a identificar el material de estudio, enseñándoles técnicas de aprendizaje y resolviéndoles sus dudas. En este sentido, la moderna concepción sobre el rol del maestro es la de ser un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, y no un transmisor de conocimientos como se le consideraba tradicionalmente.

10. Cuadro sinóptico: es a un esquema que refleja en modo gráfico y con palabras la estructura que un determinado texto utiliza para desarrollar un tema. Este es especialmente útil para el estudio llevado a cabo con la finalidad de aprobar exámenes en la medida en que sirve como medio de simplificación, de resumen y de localización de las ideas principales de un determinado tema. Los cuadros sinópticos se construyen mediante la

utilización de llaves. Pueden tomar forma de un diagrama de índole jerárquica que permite una subordinación de conceptos y contenido.

Lectura como herramienta para construir conocimientos

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar. Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para aprender.
2. Para presentar un ponencia.

3. Para practicar la lectura en voz alta.
4. Para obtener información precisa.
5. Para seguir instrucciones.
6. Para revisar un escrito.
7. Por placer.
8. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo) ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya nos enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras. Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión.

Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Estas son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura. Pearson (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma

conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura. Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación. La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que este corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído. Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen. Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams (1986); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson, 1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

5. Resumen la información cuando leen. Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura. Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntan, que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y

de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta Pearson (1992) y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que estas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora. La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un docente! El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

- 1.** Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
- 2.** Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
- 3.** Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Serra Capallera y Oller Barnada, 1977). Ahora bien, de nada nos sirve conocer todo esto si vamos a continuar enseñando tal y como lo hemos hecho anteriormente.

II. Sobre las señalizaciones extratextuales

María del Carmen Llontop Castillo, en *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres*. Presenta varios puntos de vista con la finalidad de reflexionar, implementar y elaborar contenidos para los alumnos. Este material está basado en el libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández.

Señalizaciones

Se refieren a toda clase de claves o avisos que se emplean en un discurso para enfatizar u organizar ciertos contenidos que se desean compartir con los alumnos. Su función consiste en orientar a los aprendices para que reconozcan qué es lo importante y a cuáles aspectos hay que dedicarle mayores esfuerzos y cuáles no lo son.

La organización y estructura de un texto influye de manera determinante en lo que se comprende y aprende, por lo cual Armbruster y Anderson (1981,1994) analizaron distintos tipos de textos tratando de identificar qué es lo que los hacía de más fácil o difícil acceso a los lectores, encontrando que los textos considerados accesibles se caracterizaban por poseer cuatro características:

1. Tienen un arreglo estructurado y sistemático de las ideas compatibles a las disciplinas a las que se refieren.
2. Poseen un buen nivel de coherencia.
3. Contienen poca información irrelevante o distractora.

4. Toman en cuenta el conocimiento previo del lector.

Así mismo, la forma en la que están organizados los párrafos puede provocar sobresaturación de la memoria de trabajo, haciendo difícil la integración y llevando a que muchas ideas importantes se pierdan; para ello, se sugiere que los párrafos inicien por presentar la idea esencial y, posteriormente las ideas secundarias conectadas con ella. Es necesario saber dosificar la introducción de conceptos, ser explícito y aclarar los sobrentendidos así como establecer con claridad la relación entre lo ya conocido con lo nuevo.

Dadas las diferencias entre el discurso oral y el escrito, se describen, a continuación, diferentes tipos de estrategias de señalización para cada modalidad.

El uso de señalizaciones en los textos; en este caso se distinguen a su vez, dos tipos de señalizaciones: intratextuales y extratextuales.

Intratextuales: Son aquellos recursos lingüísticos que utiliza el autor para destacar aspectos importantes del contenido temático.

Extratextuales: Son aquellos recursos lingüísticos que utiliza el autor para destacar aspectos importantes del contenido temático. Son los recursos de edición (tipográficos) que se adjuntan al discurso y pueden ser empleadas por el autor para destacar ideas o conceptos que se juzgan como relevantes.

Estrategias de señalización intratextual

- Usar adecuadamente expresiones que especifican los componentes estructurales del discurso. Por ejemplo: Hablando de un texto que contiene varias ideas, se puede emplear expresiones como: primero, segundo, por último, en segundo término. Para un texto en forma de comparación, utilizar: en comparación, de igual manera, etc.
- Presentaciones previas de información relevante. Por ejemplo: incluir frases que aclaren de lo que tratará el texto o el propósito del autor.
- Presentaciones finales de información relevante. Por ejemplo: podrían ser, en suma, en conclusión, para resumir.
- Expresiones aleatorias que revelan el punto de vista del autor. Por ejemplo: cabe destacar que..., por desgracia..., pongamos atención a...., etc.).

Estas señalizaciones no agregan información adicional al texto, tan solo lo hacen explícito u orientan al lector hacia lo que considera más relevante.

Estrategias de señalizaciones extratextuales

- Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.
- Uso de distintos tipos de letras y tamaños.
- Uso de números y viñetas para formar listas de información.
- Empleo de títulos y subtítulos.
- Uso de comillas.
- Uso de letra cursiva y negrita.

- Subrayados o sombreados de contenidos principales, palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.
- Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (anécdotas, bibliografía adicional).
- Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar información clave.

Recomendaciones para el manejo de las señalizaciones son:

1. No es necesario incluir muchas señalizaciones.
2. Ser consistentes en el empleo de las señalizaciones seleccionadas a lo largo del texto.
3. Hacer uso racional de dichas estrategias.
4. En los textos académicos es posible alternar señalizaciones intratextuales y extratextuales.

Señalizaciones y estrategias del discurso

Mercer ha identificado ciertas estrategias y/o formas de conversación utilizadas para construir una versión conjunta del conocimiento de los aprendices, las cuales clasifica en tres categorías:

- a)** Para obtener conocimiento relevante de los alumnos. Los docentes necesitan saber lo que saben los alumnos, cómo y cuánto van progresando.
- b)** Para responder a lo que dicen los alumnos. El grado de precisión que tienen las participaciones de los alumnos y cómo pueden ser rescatadas

para la creación de una versión construida conjuntamente entre el docente y el alumno.

c) Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos. Ayudan a los alumnos a que perciban la continuidad de lo que han venido construyendo y cómo van mejorando sus niveles de comprensión.

Algunas estrategias que apoyan estas categorías son:

Preguntas elaboradas por el profesor. El docente hace preguntas que guíen la construcción de los estudiantes, tales como: ¿por qué hiciste...? explícame cuál es la razón? ¿qué pasaría si...?.

Obtención de pistas. Conseguir información o participación de los alumnos por vía indirecta, mediante pistas visuales o no verbales, son dadas de forma estratégica por el maestro sin decir la respuesta correcta sólo insinuarla.

Confirmación. El docente confirma lo que el alumno comentó con el objetivo de destacarlo quedando aprobado si se considera correcto.

Repetición. Se repite lo que el alumno ha contestado con la finalidad de remarcar lo que se ha expresado correctamente y al mismo tiempo, reafirmar lo que se considera necesario.

Reformulación. El docente integra lo que han dicho todos los alumnos en forma ordenada y estructurada, aclara lo que no haya sido comprendido para que se dé un aprendizaje real.

Elaboración. Consiste en ampliar, extender o profundizar la opinión de uno o más alumnos, cuyo punto de vista no ha quedado claro, está confuso o requiere de mayor explicación para su comprensión.

Con respecto a las estrategias asociadas a la categoría C, se puede:

- Usar frases del tipo: “Nosotros...”, donde se involucra el docente con el grupo, se utiliza para englobar experiencias y/o conocimientos compartidos y dar la certeza de una experiencia de saberes y aprendizajes compartidos.
- Las recapitulaciones literales y reconstructivas, son resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso aprenderse, son muy valiosas para los alumnos ya que ofrecen un contexto.

2.3 Definición Conceptual de Términos

Comillas: Signo de ortografía que se usa delante y detrás de una palabra o un conjunto de palabras y que sirve para indicar que se citan de otro texto o que deben entenderse de un modo especial; pueden ser simples: (‘ ’) o dobles: (“ ”).

Extratextual: Que está al margen de lo que se conceptúa como texto. Fuera del texto, pero que se relaciona de algún modo con él.

Lectura: Proceso de descodificación de textos escritos, con la finalidad de conocer su contenido. Existe una lectura silenciosa y otra sonora.

Letra cursiva: Grafía o letra inclinada hacia la derecha, que puede hacerse a las letras minúsculas como a las mayúsculas. Se usa, entre otros casos, para la escritura de títulos de libros.

Marca textual: Es la apariencia especial que presenta una grafía, tanto en tamaño, color, espesor, forma, etc.

Paréntesis: Signo ortográfico doble () que delimita las unidades lingüísticas insertadas incidentalmente en un mensaje y aquellas con una función complementaria o aclaratoria, como fechas, lugares o acotaciones teatrales. Indica suspensión o interrupción breve, con fines aclaratorios.

Señalización: Acción de señalar. Para el caso textual, es marcar con algún rasgo adicional una grafía, una frase o un segmento del escrito.

Subrayado: Dicho de una letra, de una palabra o de una frase: Que en lo impreso va en forma distinta de la empleada generalmente en la impresión. Es una raya que va debajo de la palabra o frase. Es la acción y efecto de subrayar.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es cuantitativa y cuasi-experimental; en ese sentido, los tipos serán el descriptivo y el explicativo. *Descriptivo* porque describirá los datos recogidos: especificará las propiedades, características y rasgos más sobresalientes que manifiesta el grupo observado (Hernández Sampieri, et al, 2010: 80). *Explicativo* porque buscará conocer la razón de los hechos, estableciendo vínculos de causa-efecto. Es decir, buscará determinar las causas de los eventos o fenómenos que se estudiarán (Hernández Sampieri, et al, 2010: 83).

3.2 Diseño de Investigación

El diseño es experimental porque el investigador establecerá el posible efecto de una causa u operación, deliberada, que este manipula (Hernández Sampieri, et al, 2010: 122).

Nuestra investigación observará un solo grupo experimental. Es decir, la muestra será pasible de la aplicación del pretest y postest, sin necesidad de considerar un grupo de control para su contrastación.

Al grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le

aplica una prueba posterior al estímulo (Hernández Sampieri, et al, 2010: 136). En ese sentido tenemos el siguiente esquema.

Esquema:

G: O₁ X O₂

Donde:

G: Grupo experimental

O₁: Aplicación del pretest

X: Test

O₂: Aplicación del postest

3.3 Población

Está constituida por todos los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, que en total suman 70 alumnos.

3.4 Muestra

Constituida por 29 alumnos del Segundo Grado "A" del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL.

3.5 Técnicas e Instrumentos de recolección de Datos

El estudio es una investigación de campo; en ese sentido recurrirá a la técnica de la **Observación** y al instrumento **Guía de observación**.

Técnica: Observación directa

Es el examen atento de los diferentes aspectos de un fenómeno a fin de estudiar sus características y comportamiento dentro del medio en donde se desenvuelve éste. La observación directa de un fenómeno ayuda a realizar el planteamiento adecuado de la problemática a estudiar. Adicionalmente, entre muchas otras ventajas, permite hacer una formulación global de la investigación, incluyendo sus planes, programas, técnicas y herramientas a utilizar.

Instrumento: Guía de observación

Es un instrumento de registro que evalúa los desempeños del grupo observado. En ella se establecen categorías con rangos más amplios que en una lista de cotejo. Permite al docente mirar las actividades desarrolladas por el o los estudiantes de modo mucho más integral. Para ello es necesario que el investigador presencie el evento, para que pueda registrar con fidelidad los detalles observados.

3.6 Técnicas de Procesamiento de Datos

Los datos serán presentados mediante tablas, cuadros y gráficos estadísticos, que servirán para explicar los datos obtenidos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación e interpretación de resultados

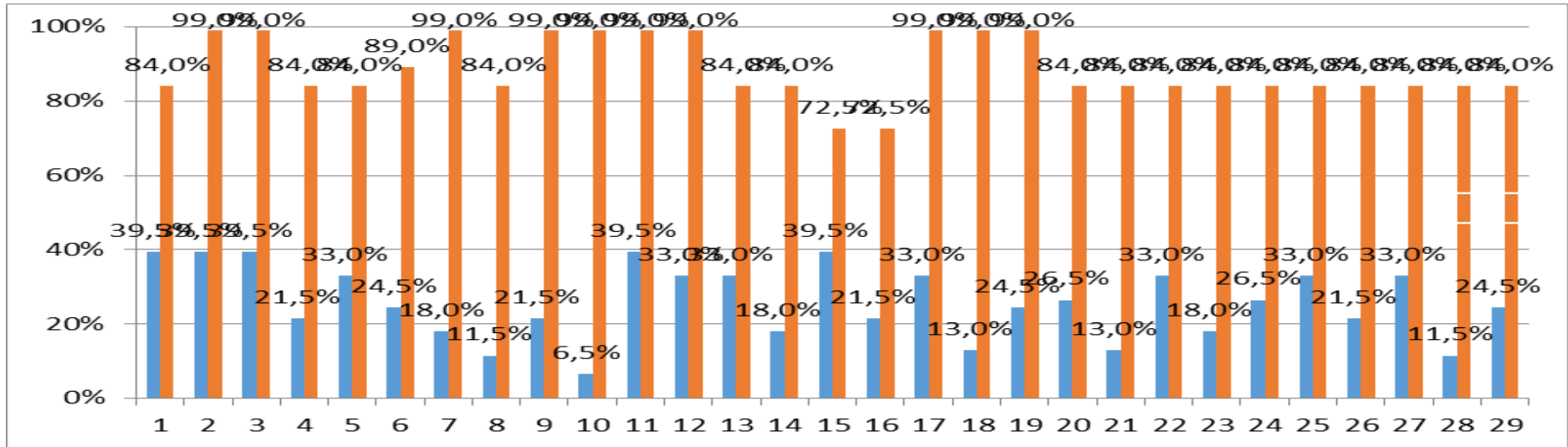
Cuadro Nº 1

RESULTADOS GENERALES DE LOS USO DE LAS **SEÑALES EXTRATEXUALES** PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	7,9	39,5%	16,8	84,0%	8,9	44,5%
2	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
3	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
4	4,3	21,5%	16,8	84,0%	12,5	62,5%
5	6,6	33,0%	16,8	84,0%	10,2	51,0%
6	4,9	24,5%	17,8	89,0%	12,9	64,5%
7	3,6	18,0%	19,8	99,0%	16,2	81,0%
8	2,3	11,5%	16,8	84,0%	14,5	72,5%
9	4,3	21,5%	19,8	99,0%	15,5	77,5%
10	1,3	6,5%	19,8	99,0%	18,5	92,5%
11	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
12	6,6	33,0%	19,8	99,0%	13,2	66,0%
13	6,6	33,0%	16,8	84,0%	10,2	51,0%
14	3,6	18,0%	16,8	84,0%	13,2	66,0%
15	7,9	39,5%	14,5	72,5%	6,6	33,0%
16	4,3	21,5%	14,5	72,5%	10,2	51,0%
17	6,6	33,0%	19,8	99,0%	13,2	66,0%
18	2,6	13,0%	19,8	99,0%	17,2	86,0%
19	4,9	24,5%	19,8	99,0%	14,9	74,5%
20	5,3	26,5%	16,8	84,0%	11,5	57,5%
21	2,6	13,0%	16,8	84,0%	14,2	71,0%
22	6,6	33,0%	16,8	84,0%	10,2	51,0%
23	3,6	18,0%	16,8	84,0%	13,2	66,0%
24	5,3	26,5%	16,8	84,0%	11,5	57,5%
25	6,6	33,0%	16,8	84,0%	10,2	51,0%
26	4,3	21,5%	16,8	84,0%	12,5	62,5%

27	6,6	33,0%	16,8	84,0%	10,2	51,0%
28	2,3	11,5%	16,8	84,0%	14,5	72,5%
29	4,9	24,5%	16,8	84,0%	11,9	59,5%
PROMEDIO	5,26	26,3%	17,02	85,1%	12,53	62,7%

Gráfico N° 1



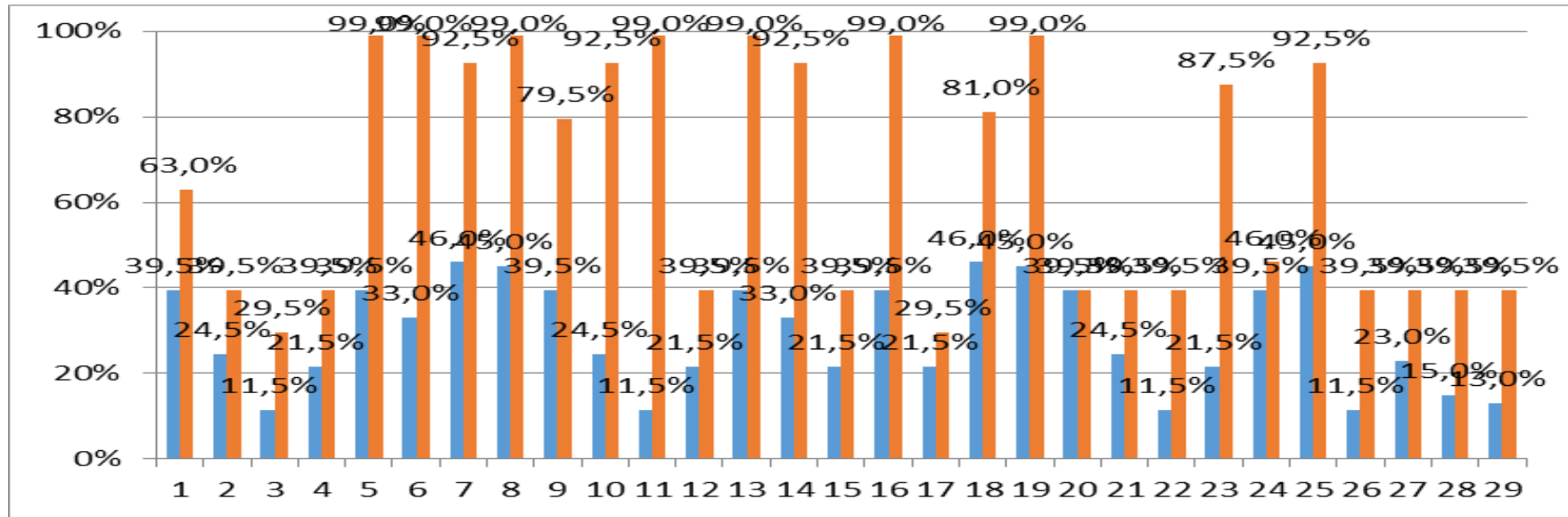
En el cuadro y gráfico se distinguen que los resultados generales del pretest para comprender textos a través del uso de las señales extratextuales en los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, 2016, fueron incipientes; en sentido opuesto se aprecia que luego del tratamiento, las señales extratextuales ayudaron a mejorar los niveles de comprensión lectora. En el pretest se aprecia que se alcanzó el 26,3% respecto a la comprensión lectora; en el posttest se alcanzó el 85,1% de logro en comprensión lectora. Entre el pretest y posttest hay un 62,7% que registra el desarrollo de las competencias de comprensión lectora; ello implica que el tratamiento de las señales extratextuales para mejorar los niveles de comprensión lectora han sido efectivas, de manera general.

Cuadro Nº 2

RESULTADOS DEL USO DEL **PARÉNTESIS** PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	7,9	39,5%	12,6	63,0%	4,7	23,5%
2	4,9	24,5%	7,9	39,5%	3	15,0%
3	2,3	11,5%	5,9	29,5%	3,6	18,0%
4	4,3	21,5%	7,9	39,5%	3,6	18,0%
5	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
6	6,6	33,0%	19,8	99,0%	13,2	66,0%
7	9,2	46,0%	18,5	92,5%	9,3	46,5%
8	9	45,0%	19,8	99,0%	10,8	54,0%
9	7,9	39,5%	15,9	79,5%	8	40,0%
10	4,9	24,5%	18,5	92,5%	13,6	68,0%
11	2,3	11,5%	19,8	99,0%	17,5	87,5%
12	4,3	21,5%	7,9	39,5%	3,6	18,0%
13	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
14	6,6	33,0%	18,5	92,5%	11,9	59,5%
15	4,3	21,5%	7,9	39,5%	3,6	18,0%
16	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
17	4,3	21,5%	5,9	29,5%	1,6	8,0%
18	9,2	46,0%	16,2	81,0%	7	35,0%
19	9	45,0%	19,8	99,0%	9,8	49,0%
20	7,9	39,5%	7,9	39,5%	0	0,0%
21	4,9	24,5%	7,9	39,5%	3	15,0%
22	2,3	11,5%	7,9	39,5%	5,6	28,0%
23	4,3	21,5%	17,5	87,5%	13,2	66,0%
24	7,9	39,5%	9,2	46,0%	1,3	6,5%
25	9	45,0%	18,5	92,5%	9,5	47,5%
26	2,3	11,5%	7,9	39,5%	5,6	28,0%
27	4,6	23,0%	7,9	39,5%	3,3	16,5%
28	3	15,0%	7,9	39,5%	4,9	24,5%
29	2,6	13,0%	7,9	39,5%	5,3	26,5%
PROMEDIO	5,84	29,2%	13,19	66,0%	7,31	36,6%

Gráfico N° 2



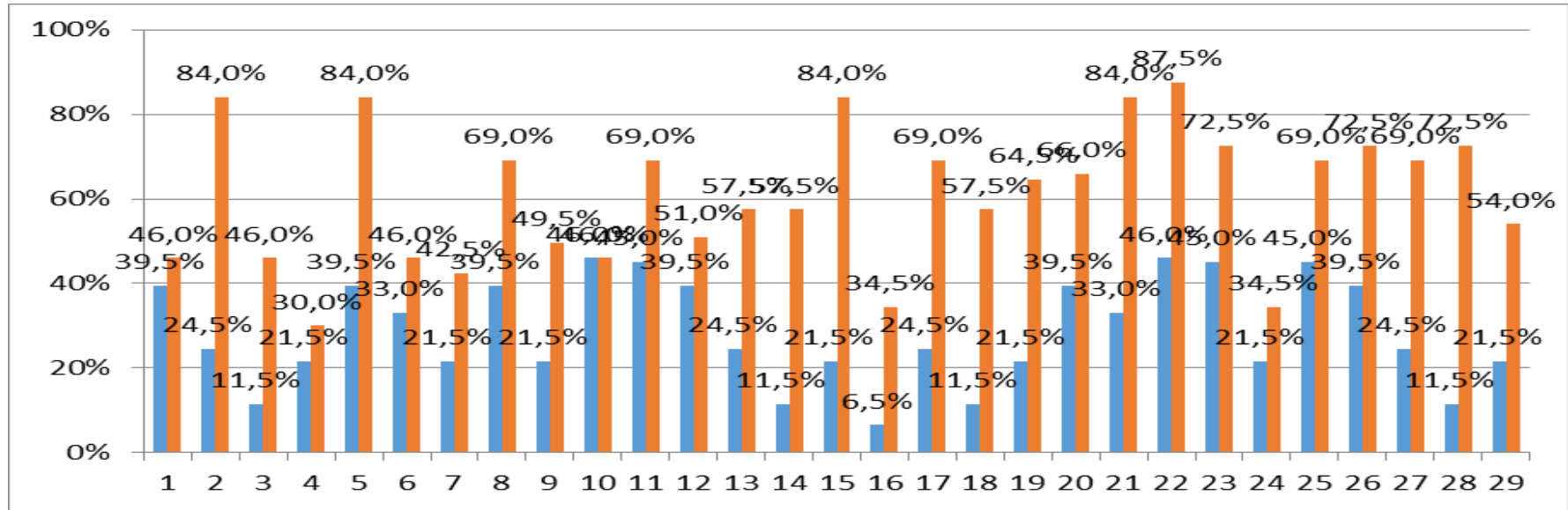
En el cuadro y gráfico se distinguen que los resultados del pretest, referido al *uso de los paréntesis* que realizan los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, 2016, para comprender textos, alcanzó el 29,2%; en sentido opuesto se aprecia que luego del tratamiento, el uso de los paréntesis ayudaron a mejorar los niveles de comprensión lectora, alcanzando el 66,0%. Contrastando los resultados se distingue que hay un 36,6% de mejora en las competencias de comprensión lectora. Esto significa que el tratamiento de las señales extratextuales para mejorar los niveles de comprensión lectora han sido efectivas, en el caso del *uso de los paréntesis*.

Cuadro Nº 3

RESULTADOS DEL USO DEL **SUBRAYADO** PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	7,9	39,5%	9,2	46,0%	1,3	6,5%
2	4,9	24,5%	16,8	84,0%	11,9	59,5%
3	2,3	11,5%	9,2	46,0%	6,9	34,5%
4	4,3	21,5%	6	30,0%	1,7	8,5%
5	7,9	39,5%	16,8	84,0%	8,9	44,5%
6	6,6	33,0%	9,2	46,0%	2,6	13,0%
7	4,3	21,5%	8,5	42,5%	4,2	21,0%
8	7,9	39,5%	13,8	69,0%	5,9	29,5%
9	4,3	21,5%	9,9	49,5%	5,6	28,0%
10	9,2	46,0%	9,2	46,0%	0	0,0%
11	9	45,0%	13,8	69,0%	4,8	24,0%
12	7,9	39,5%	10,2	51,0%	2,3	11,5%
13	4,9	24,5%	11,5	57,5%	6,6	33,0%
14	2,3	11,5%	11,5	57,5%	9,2	46,0%
15	4,3	21,5%	16,8	84,0%	12,5	62,5%
16	1,3	6,5%	6,9	34,5%	5,6	28,0%
17	4,9	24,5%	13,8	69,0%	8,9	44,5%
18	2,3	11,5%	11,5	57,5%	9,2	46,0%
19	4,3	21,5%	12,9	64,5%	8,6	43,0%
20	7,9	39,5%	13,2	66,0%	5,3	26,5%
21	6,6	33,0%	16,8	84,0%	10,2	51,0%
22	9,2	46,0%	17,5	87,5%	8,3	41,5%
23	9	45,0%	14,5	72,5%	5,5	27,5%
24	4,3	21,5%	6,9	34,5%	2,6	13,0%
25	9	45,0%	13,8	69,0%	4,6	23,0%
26	7,9	39,5%	14,5	72,5%	6,6	33,0%
27	4,9	24,5%	13,8	69,0%	8,9	44,5%
28	2,3	11,5%	14,5	72,5%	12,2	61,0%
29	4,3	21,5%	10,8	54,0%	6,5	32,5%
PROMEDIO	5,73	28,7%	11,22	56,1%	6,46	32,3%

Gráfico N° 3



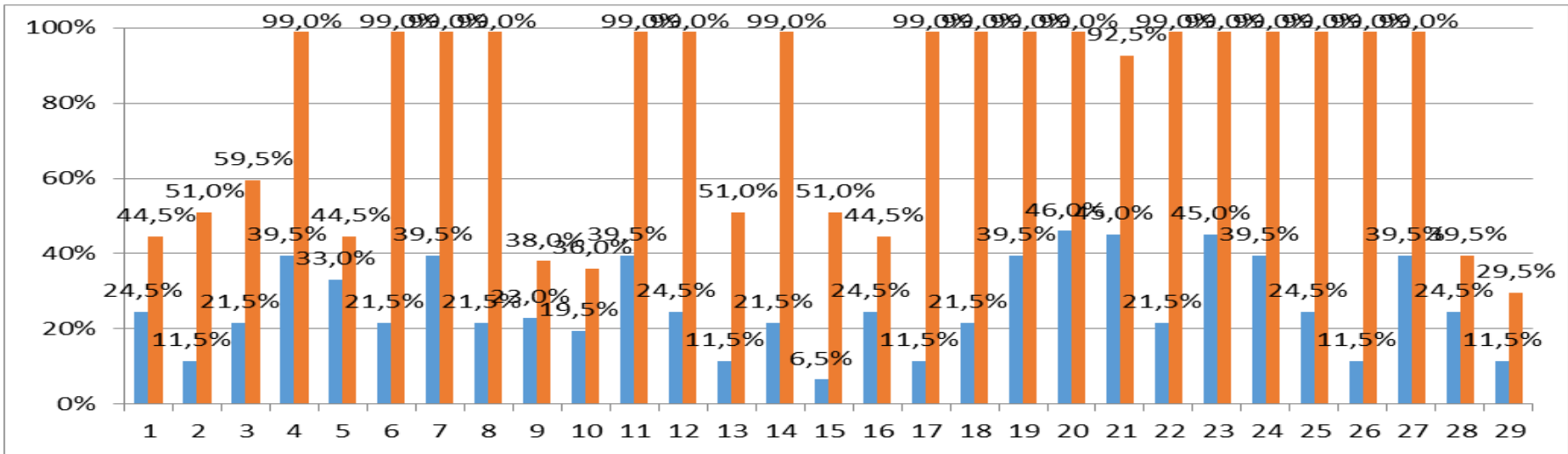
En el cuadro y gráfico se distinguen que los resultados del pretest, referido al *uso del subrayado* que realizaron los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, 2016, para comprender textos, alcanzó el 28,7%; en sentido opuesto se aprecia que luego del tratamiento, el uso del subrayado ayudó a mejorar los niveles de comprensión lectora, alcanzando el 56,1%. Contrastando los resultados se distingue que hay un 32,3% de mejora en las competencias de comprensión lectora. Esto significa que el tratamiento de las señales extratextuales para mejorar los niveles de comprensión lectora han sido efectivas, en el caso del *uso del subrayado*.

Cuadro Nº 4

RESULTADOS DEL USO DE LA **LETRA CURSIVA** PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	4,9	24,5%	8,9	44,5%	4	20,0%
2	2,3	11,5%	10,2	51,0%	7,8	39,0%
3	4,3	21,5%	11,9	59,5%	7,6	38,0%
4	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
5	6,6	33,0%	8,9	44,5%	2,3	11,5%
6	4,3	21,5%	19,8	99,0%	15,5	77,5%
7	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
8	4,3	21,5%	19,8	99,0%	14,5	72,5%
9	4,6	23,0%	7,6	38,0%	3	15,0%
10	3,9	19,5%	7,2	36,0%	3,3	16,5%
11	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
12	4,9	24,5%	19,8	99,0%	14,9	74,5%
13	2,3	11,5%	10,2	51,0%	7,9	39,5%
14	4,3	21,5%	19,8	99,0%	15,5	77,5%
15	1,3	6,5%	10,2	51,0%	8,9	44,5%
16	4,9	24,5%	8,9	44,5%	4	20,0%
17	2,3	11,5%	19,8	99,0%	17,5	87,5%
18	4,3	21,5%	19,8	99,0%	15,5	77,5%
19	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
20	9,2	46,0%	19,8	99,0%	10,6	53,0%
21	9	45,0%	18,5	92,5%	9,5	47,5%
22	4,3	21,5%	19,8	99,0%	15,5	77,5%
23	9	45,0%	19,8	99,0%	10,8	54,0%
24	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
25	4,9	24,5%	19,8	99,0%	14,9	74,5%
26	2,3	11,5%	19,8	99,0%	17,5	87,5%
27	7,9	39,5%	19,8	99,0%	11,9	59,5%
28	4,9	24,5%	7,9	39,5%	3	15,0%
29	2,3	11,5%	5,9	29,5%	3,6	18,0%
PROMEDIO	5,26	26,3%	15,61	78,1%	7,89	39,5%

Gráfico N° 4



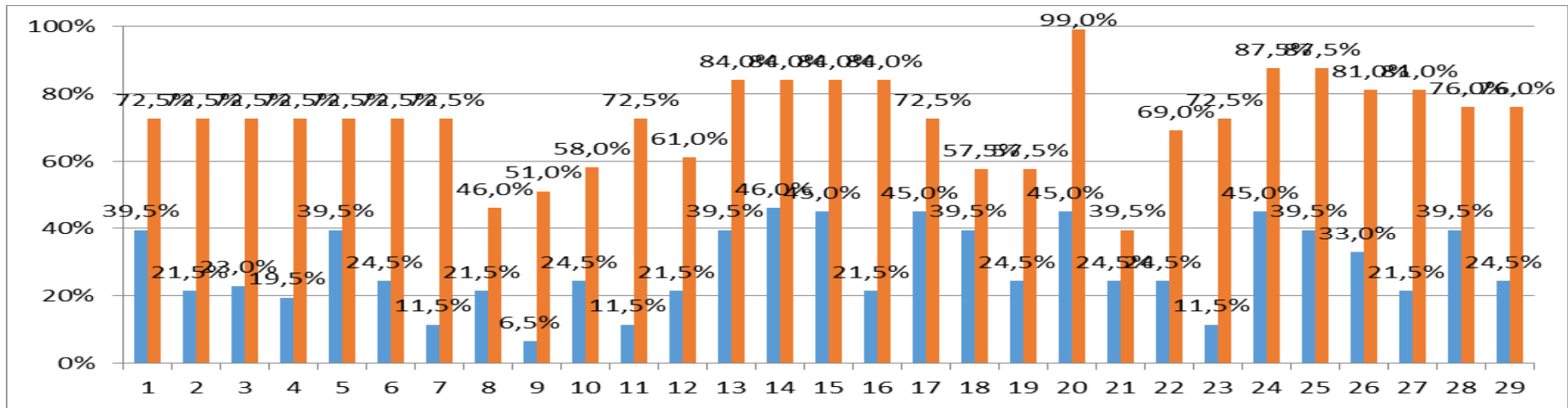
En el cuadro y gráfico se distinguen que los resultados del pretest, referido al *uso de la letra cursiva* que realizaron los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, 2016, para comprender textos, alcanzó el 26,3%; en sentido opuesto se aprecia que luego del tratamiento, el uso de la letra cursiva ayudó a mejorar los niveles de comprensión lectora, alcanzando el 78,1%. Contrastando los resultados se distingue que hay un 39,5% de mejora en las competencias de comprensión lectora. Esto significa que el tratamiento de la letra cursiva para mejorar los niveles de comprensión lectora han sido efectivas.

Cuadro N° 5

RESULTADOS DEL USO DE LA **LETRA EN NEGRITA** PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	7,9	39,5%	14,5	72,5%	6,6	33,0%
2	4,3	21,5%	14,5	72,5%	10,2	51,0%
3	4,6	23,0%	14,5	72,5%	9,9	49,5%
4	3,9	19,5%	14,5	72,5%	10,6	53,0%
5	7,9	39,5%	14,5	72,5%	6,6	33,0%
6	4,9	24,5%	14,5	72,5%	9,6	48,0%
7	2,3	11,5%	14,5	72,5%	12,2	61,0%
8	4,3	21,5%	9,2	46,0%	4,9	24,5%
9	1,3	6,5%	10,2	51,0%	8,9	44,5%
10	4,9	24,5%	11,6	58,0%	6,7	33,5%
11	2,3	11,5%	14,5	72,5%	12,2	61,0%
12	4,3	21,5%	12,2	61,0%	7,9	39,5%
13	7,9	39,5%	16,8	84,0%	8,9	44,5%
14	9,2	46,0%	16,8	84,0%	7,6	38,0%
15	9	45,0%	16,8	84,0%	7,8	39,0%
16	4,3	21,5%	16,8	84,0%	12,5	62,5%
17	9	45,0%	14,5	72,5%	5,5	27,5%
18	7,9	39,5%	11,5	57,5%	3,6	18,0%
19	4,9	24,5%	11,5	57,5%	6,6	33,0%
20	9	45,0%	19,8	99,0%	10,8	54,0%
21	4,9	24,5%	7,9	39,5%	3	15,0%
22	4,9	24,5%	13,8	69,0%	8,9	44,5%
23	2,3	11,5%	14,5	72,5%	12,2	61,0%
24	9	45,0%	17,5	87,5%	8,5	42,5%
25	7,9	39,5%	17,5	87,5%	9,6	48,0%
26	6,6	33,0%	16,2	81,0%	9,6	48,0%
27	4,3	21,5%	16,2	81,0%	11,9	59,5%
28	7,9	39,5%	15,2	76,0%	7,3	36,5%
29	4,9	24,5%	15,2	76,0%	10,3	51,5%
PROMEDIO	5,75	28,8%	14,4	72,0%	8,65	43,3%

Gráfico N° 5



En el cuadro y gráfico se distinguen que los resultados del pretest, referido al *uso de la letra en negrita* que realizaron los alumnos del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, 2016, para comprender textos, alcanzó el 28,8%; en sentido opuesto se aprecia que luego del tratamiento, el uso de la letra en negrita ayudó a mejorar los niveles de comprensión lectora, alcanzando el 72,0%. Contrastando los resultados se distingue que hay un 43,3% de mejora en las competencias de comprensión lectora. Esto significa que el tratamiento de la letra en negrita para mejorar los niveles de comprensión lectora han sido efectivas.

4.2 Discusión de resultados

a) Con las bases teóricas

En la bibliografía referida a la comprensión de textos existen un sin número de teorizaciones y estrategias didácticas orientados a desarrollar las competencias de comprensión lectora. Algunas han sido aplicadas con éxito y otras se detuvieron en resultados meridianos. Nuestra investigación, considerando esta necesidad académica, aplicó las señales extratextuales para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del Segundo Grado de Secundaria del Colegio Nacional de la Unheval.

Las señales extratextuales –que son recursos lingüísticos y tipográficos– son utilizados para relieves las ideas y aspectos más importantes de los contenidos puestos a lectura para apoyar la identificación temática. Existen muchas marcas extratextuales; sin embargo, nuestra investigación solo echó mano a los *paréntesis*, los *subrayados*, letra *cursiva*, y letra *negrita*.

Durante la aplicación del tratamiento, usamos las señalizaciones extratextuales en variados textos, aplicándolos a segmentos narrativos de los párrafos, a oraciones y frases principales, resaltando con esta la notoriedad visual y textual, para desarrollar las competencias de análisis, interpretación y comprensión lectora.

Los resultados generales del pretest y postest registraron categóricamente la línea ascendente de progreso de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, que se apoyaron en las señales extratextuales. En el pretest los alumnos alcanzaron la nota de 5,26; en postest 17,2.

Nótese la diferencia de 12,53 puntos entre el pre y posttest, lo que a claras indica la efectividad de las señales extratextuales en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora.

Las bases teóricas que describían que las señales extratextuales servían para relieves aspectos de un texto, sirven, a partir de nuestra investigación, para desarrollar las competencias de comprensión lectora; así lo demuestran los resultados presentados en los cuadros y gráficas de nuestro trabajo.

b) Con las hipótesis

Se había pronosticado que las señales extratextuales sí tendrían efectos positivos en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora. Ejecutado la investigación, evaluados, tabulados y sistematizados los resultados, se demuestra que el pronósticos de nuestras hipótesis se cumplieron favorablemente. Entonces, las señales extratextuales sí desarrollaron la comprensión lectora de los alumnos del Segundo Grado de Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval.

c) Con los objetivos

Nuestra investigación logró los objetivos propuestos respecto a la utilización exitosa de las señales extratextuales para desarrollar la comprensión lectora. El primer objetivo, el uso de los paréntesis, registra en el pretest 5,84 puntos, y el posttest 13,19 puntos; entre el pretest y posttest existe un desarrollo de 7,31 puntos. El segundo objetivo, el uso del subrayado, registra en el pretest 5,73 puntos, y el posttest 11,22 puntos; entre el pretest y posttest existe un desarrollo de 6,46 puntos. El tercer objetivo, el uso de la letra cursiva, registra

en el pretest 5,26 puntos, y el posttest 15,61 puntos; entre el pretest y posttest existe un desarrollo de 7,89 puntos. El cuarto objetivo, el uso de letra negrita, registra en el pretest 5,75 puntos, y el posttest 14,4 puntos; entre el pretest y posttest existe un desarrollo de 8,65 puntos.

Resumiendo, solo queda recalcar que nuestros objetivos de investigación sirvieron para demostrar que las señales extratextuales desarrollan las competencias de comprensión lectora.

4.3 Conclusiones

- a) El uso de las señales extratextuales sirve para desarrollar los desempeños de comprensión de textos.
- b) El uso de las señales intertextuales es útil como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora.
- c) Existen otras señales extratextuales que pueden servir para desarrollar las competencias de comprensión lectora.

4.4 Sugerencias

- a) Las señales extratextuales deben aplicarse en las actividades relacionadas a la comprensión de textos.
- b) El uso de las señales intertextuales deben incorporarse al conjunto de estrategias relacionadas a la comprensión lectora.
- c) Debe investigarse si otras señales extratextuales puedan servir para desarrollar las competencias de comprensión lectora.

V. BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA, Jesús (2006). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades – 20 años después*, Infancia y Aprendizaje. (s.n).

CASSANY, Daniel. (1998). *Enseñar lengua*. España: Grafo.

CASTILLA, Elías (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Lima: Editorial San Marcos.

DÍAZ, F. Y HERNÁNDEZ, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo*. México: Editorial Mc Graw-Hill.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, et al (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc-Hill / Interamericana Editores.

LEAL LEAL, Alfonso (2009). *Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje*. En: <http://www.csi.csif.es>

Yuni, José A. (2009). *Técnicas para investigar*. Argentina: Brujas.

SANZ MORENO, Ángel (s.n). *Mejora de la comprensión lectora*. En: <http://servicios.educarm.es>

ANEXOS

Guía de observación

Matriz de Consistencia

Pretest

Postest

Pruebas de proceso

Sesiones

ANEXOS

6.1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: APLICACIÓN DE LAS SEÑALES EXTRATEXUALES PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

AUTORES: MARTÍN MORA, Doenits; LOYOLA PAJUELO, Hugo; ADVÍNCULA SOTO, Juan Carlos.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	DISEÑO
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cómo influye la aplicación de las señalizaciones extratextuales en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo influye la aplicación de los paréntesis en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?</p> <p>¿Cómo influye la aplicación del subrayado en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?</p> <p>¿Cómo influye la aplicación de la letra cursiva en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?</p> <p>¿Cómo influye la aplicación de la negrilla en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la influencia de la aplicación de las señalizaciones extratextuales en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Demostrar la influencia de la aplicación de los paréntesis en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>Establecer la influencia de la aplicación del subrayado en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>Definir la influencia de la aplicación de la letra cursiva en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>Describir la influencia la aplicación de la negrilla en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL La aplicación de las señalizaciones extratextuales sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS La aplicación de los paréntesis sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>La aplicación del subrayado sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>La aplicación de la letra cursiva sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p> <p>La aplicación de la negrilla sí influye en el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del 2º Grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, 2016.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Señalizaciones extratextuales</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE Comprensión lectora</p>	<p>Es una investigación cuantitativa, cuasi-experimental.</p>	<p>Nuestra investigación observará un solo grupo experimental. Es decir, la muestra será pasible de la aplicación del pretest y posttest, sin necesidad de considerar un grupo de control para su contrastación.</p> <p>El esquema es: G: O1 X O2</p> <p>Donde: G: Grupo experimental O1: Aplicación del pretest X: Tratamiento O2: Aplicación del posttest</p>

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE LENGUA Y LITERATURA

LISTA DE COTEJO

PROYECTO: APLICACIÓN DE LAS SEÑALES EXTRATEXUALES PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, 2016.

ESCALA DE VALORACIÓN: EXCELENTE = 3; REGULAR = 2; DEFICIENTE = 0.

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICE	ESCALA DE VALORACIÓN		
				3	2	0
Comprensión Lectora	El paréntesis	Nivel Literal	¿Comprende el texto en el nivel literal?			
		Nivel inferencial	¿Comprende el texto en el nivel inferencial?			
		Nivel Crítico	¿Comprende el texto en el nivel crítico?			
	El subrayado	Nivel Literal	¿Comprende el texto en el nivel literal?			
		Nivel inferencial	¿Comprende el texto en el nivel inferencial?			
		Nivel Crítico	¿Comprende el texto en el nivel crítico?			
	Letra cursiva	Nivel Literal	¿Comprende el texto en el nivel literal?			
		Nivel inferencial	¿Comprende el texto en el nivel inferencial?			
		Nivel Crítico	¿Comprende el texto en el nivel crítico?			
	Letra en negrita	Nivel Literal	¿Comprende el texto en el nivel literal?			
		Nivel inferencial	¿Comprende el texto en el nivel inferencial?			
		Nivel Crítico	¿Comprende el texto en el nivel crítico?			