



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN
DE LA EDUCACIÓN**

Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E
N° 0045 “San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación.

AUTOR:

Br. Ines Villanueva De la Cruz

(ORCID: 0000-0001-6298-2655)

ASESOR:

Dr. Sebastiano Sanchez Diaz

(ORCID: 0000-0001-1514-7419)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Dirección

PERÚ – 2019

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por doña INES VILLAN DE LA CRUZ, cuyo título es: "Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E N° 0045 "San Antonio" – San Juan de Lurigancho – 2018".

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: 14 CATORCE.

Lima, San Juan de Lurigancho 03 de MAYO del 2019



.....
Dra. Torres Cáceres Fátima del Sacora
PRESIDENTE



.....
Dra. Guzmán Meza Maritza
SECRETARIO



.....
Dr. Sebastian Sanchez Diaz
VOCAL



Elaboró

Dirección de
Investigación

Revisó



Aprobó

Vicerrectorado
de Investigación

Dedicatoria

El presente trabajo investigativo lo dedico principalmente a Dios, por darme la fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de mis anhelos más deseados el grado de maestra.

A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy.

A mi hijo Paolo que es mi fuente de alegría y me inspira a seguir en este camino de cumplir mis metas.

Agradecimiento

A mi querido profesor, el Dr. Sebastiàn Sanchez Diaz por el apoyo incondicional que me ha permitido la culminación satisfactoria de mi trabajo.

Declaración de autenticidad

Yo, Ines Villanueva De la Cruz, estudiante de la Escuela profesional de Posgrado, de la Universidad César Vallejo, sede/filial Lima Este; declaro que el trabajo académico titulado, "Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E. N° 0045 "San Antonio" – San Juan de Lurigancho – 2018" presentado para la obtención del grado académico profesional de Maestra en Administración de la Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo estipulado por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.


.....
Lic. Ines Villanueva De la Cruz

D.N.I N° 09569304

Presentación

Señores integrantes del Jurado:

La investigación que presento ha sido desarrollada tomando en cuenta la normatividad de la Universidad “César Vallejo”, donde se toman en cuenta las reglas de redacción en pro de poder optar el grado de Maestra en Administración de la Educación, trabajo que lleva por título: “Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E. N° 0045 “San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018”, en cumplimiento del reglamento de grados y títulos de la universidad “César Vallejo.

El presente trabajo puntualiza los hallazgos de la investigación, la cual estableció el propósito de Determinar la relación que existe entre la inferencia y la lectura como proceso en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018, aplicando dos instrumentos para la medición de la inferencia y lectura como proceso los mismos que fueron evaluados por expertos en el tema y concibiendo su validación.

La presente tesis de investigación está estructurada en siete capítulos, teniendo en cuenta el esquema propuesto por la universidad los que a continuación se detallan: En el primer capítulo se ofrece la introducción, en el segundo capítulo se desarrolló el marco metodológico, en el tercer capítulo se presentan los resultados, en el cuarto capítulo se realizó la discusión, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones, luego en el sexto capítulo se ofrecieron las recomendaciones y en el séptimo capítulo se redactaron las referencias bibliográficas y los anexos de la presente investigación.

Señores integrantes del jurado se espera que la presente investigación alcance su venia y aprobación.

El autor

ÍNDICE.

Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCION	13
Realidad problemática	14
Estudios previos	15
Teorías relacionadas al tema	18
Formulación del problema	46
Justificación de estudio	46
Hipótesis	48
Objetivos.	49
METODO	50
Diseño de la investigación	51
Variables, operacionalizacion	51
Población y muestra	55
Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	55
Métodos de análisis de datos	57
RESULTADOS	59
DISCUSION	78
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES	85
REFERENCIAS	87
ANEXOS	95

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Tipos y subtipos de inferencias	30
Tabla 2	Las inferencias desde el punto de vista de la clase de conocimiento	31
Tabla 3	Clasificación de las inferencias científicas	32
Tabla 4	Etapas y estrategias de las etapas de la lectura	42
Tabla 5	Subprocesos y estrategias de las etapas de la lectura	43
Tabla 6	Matriz de operacionalización de la variable inferencia.	53
Tabla 7	Operacionalización de la Variable: lectura como proceso	54
Tabla 8	Análisis de ítems de las dimensiones de la variable Inferencia	56
Tabla 9	Consolidado de la ficha de validación a criterio de juicio de expertos	56
Tabla 10	Baremo de la variable inferencia	57
Tabla 11	Baremo de la variable lectura como proceso	57
Tabla 12	Baremo de la variable lectura como proceso	58
Tabla 13	Frecuencias de la variable inferencia	58
Tabla 14	Porcentajes la variable inferencia	60
Tabla 15	Porcentaje de la dimensión representación mental de la variable inferencia	61
Tabla 16	Porcentaje de la dimensión procesos constructivos de la variable inferencia	62
Tabla 17	Porcentajes de la dimensión información implícita de la variable inferencia	63
Tabla 18	Porcentajes de la dimensión conocimientos previos de la variable inferencia	64
Tabal 19	Porcentajes de la variable lectura como proceso	65
Tabla 20	Frecuencias de la variable lectura como proceso	66
Tabla 21	Frecuencias de la dimensión durante de la lectura de la variable lectura como proceso	67
Tabla 22	Frecuencias de la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso	68

Tabla 23	Tabla cruzada de la variable inferencia vs la variable lectura como proceso	69
Tabla 24	Tabla cruzada de la variable inferencia vs la dimensión antes de la lectura de la variable lectura como proceso	70
Tabla 25	Tabla cruzada de la variable inferencia versus la dimensión durante de la lectura de la variable lectura como proceso	71
Tabla 26	Tabla cruzada de la variable inferencia versus la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso	72
Tabla 27	Correlación entre la variable Inferencia y la lectura como proceso.	74
Tabla 28	Correlación entre la variable Inferencia y la dimensión antes de la lectura de como proceso	75
Tabla 29	Correlación entre la variable Inferencia y la dimensión durante la lectura de como proceso.	76
Tabla 30	Correlación entre la variable Inferencia y la dimensión después la lectura de como proceso	77

LISTA DE FIGURAS.

Figura 01	Grafica de barras de la variable inferencia	60
Figura 02	Grafica de barras de la dimensión representación mental de la variable inferencia	61
Figura 03	Grafica de barras de la dimensión proceso constructivo de la variable inferencia	62
Figura 04	Grafica de barras de la dimensión información implícita de la variable inferencia	63
Figura 05	Grafica de barras de la dimensión información implícita de la variable inferencia	64
Figura 06	Grafica de barras de la variable lectura como proceso	65
Figura 07	Grafica de barras de la dimensión antes de la lectura de la variable lectura como proceso	66
Figura 08	Grafica de barras de la dimensión durante la lectura de la variable lectura como proceso	67
Figura 09	Grafica de barras de la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso	68
Figura 10	Grafica de barras de la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso	69
Figura 11	Grafica de barras de la inferencia y dimensión antes de la lectura de la lectura de la variable lectura como proceso	70
Figura 12	Grafica de barras de la inferencia y dimensión antes de la lectura de la lectura de la variable lectura como proceso	71
Figura 13	Grafica de barras de la inferencia y dimensión antes de la lectura de la lectura de la variable lectura como proceso	73

RESUMEN

La presente tesis de investigación titulada “Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E N° 0045 “San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018 ”, tuvo por objetivo Determinar la relación que existe entre la inferencia y la lectura como proceso en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”

El tipo de investigación fue sustantiva en su nivel descriptivo, correlacionar. El enfoque que presenta es cuantitativo. El diseño de la investigación es no experimental y transversal. La muestra fue constituida por toda la población, el cual se hizo un estudio censal para realizar la medición se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicó dos instrumentos para recolectar datos que en este caso fue el cuestionario, donde el primero fue para la inferencia y el segundo para la lectura como proceso ambos instrumentos fueron elaborados en base al sustento teórico de los autores. Estos mismos instrumentos fueron previamente validados por tres expertos en la materia y la confiabilidad fue calculada utilizando el análisis de fiabilidad del programa estadístico SPSS 23, siendo el resultado 0,785 en el cuestionario la inferencia y 0,750 en el cuestionario de la lectura como proceso

Después de la etapa de recolección y procesamiento de datos, se realizó el correspondiente análisis estadístico, apreciando la existencia de una relación $r=0,680$ entre las variables: la inferencia y la lectura como proceso. Este grado de correlación indica que la relación entre las dos variables es positiva y tiene un nivel de correlación alta, lo que quiere decir que, al disminuir el valor de una variable, también lo hará la otra y viceversa. En cuanto a la significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a 0,05 lo que permite señalar que la relación es significativa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Palabras clave: inferencia, lectura, proceso.

ABSTRACT

This research thesis entitled "Inference and reading as a process in students of the fifth year of high school of the I. E. N° 0045 "San Antonio" – San Juan de Lurigancho – 2018 ", Aimed to determine the relationship that exists between inference and reading as a process in Fifth year high school students of the College N° 0045 " San Antonio"

The type of research was substantive at its descriptive, correlational level. The approach presented is quantitative. The design of the research is non-experimental and transversal. The sample was constituted by the whole population, which was made a census study to make the measurement, the survey technique was used and two instruments were applied to collect data that in this case was the questionnaire, where the first one was for inference and the second for the reading as a process both instruments were elaborated based on the theoretical sustenance of the authors. These same instruments were previously validated by three experts in the field and the reliability was calculated using the reliability analysis of the statistical program SPSS 23, with the result of 0.795 in the questionnaire inference and 0.750 in the questionnaire of reading as a process

After the data collection and processing stage, the corresponding statistical analysis was performed, appreciating the existence of a $r = 0.680$ relationship between the variables: Leadership styles and the organizational climate. This degree of correlation indicates that the relationship between the two variables is positive and has a high level of correlation, which means that, when decreasing the value of one variable, so will the other and vice versa. Regarding the significance of $p = 0.000$, it shows that p is less than 0.05, which indicates that the relationship is significant, therefore, the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted.

Keywords: inference, reading, process

INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad Problemática

La comprensión es la habilidad básica cotidiana. Es un poderoso instrumento de conocimiento y la esencia de la comprensión lectora está en la inferencia.

A nivel Internacional el Perú se incorporó en el año 2002 con la prueba PISA+, ubicándose en el último lugar en la prueba de comprensión lectora. En las pruebas del 2003 y 2006 el Perú no participó. En el año 2009, ocupó el antepenúltimo lugar, y en la prueba del 2012 el último lugar en el área o competencia de comprensión lectora. Estos resultados revelaron una coyuntura sumamente delicada y preocupante.

En las pruebas PISA se consideran seis niveles de la competencia lectora, en las que la aplicación de la inferencia se relaciona y considera contenidos muy marcados de la aplicación y manejo de la inferencia, excepto en el nivel 1b (en el que se debe ubicar datos explícitos).

Todo esto manifiesta que nuestros estudiantes tienen serias falencias en el manejo y aplicación del razonamiento inferencial. Lo cual revela que la inferencia, que se evalúa desde el nivel 6 al nivel -1a, es el centro de la comprensión lectora, pues salvo el nivel 1b, los niveles superiores exigen la correcta aplicación de la misma, y nuestros alumnos, lo expresan los resultados, aún no han desarrollado esta capacidad.

A nivel nacional, la Evaluación se aplica desde el 2007. La finalidad que persigue esta prueba es tener el alcance de la Matemática. En cifras, según la Dirección Regional de Educación de Amazonas (s.f.) “solo el 30.9% de estudiantes alcanza el nivel 1” (p. 3), es decir, uno de cada tres estudiantes lleva a cabo debidamente el razonamiento inferencial. Resulta manifiesto, que ella nos aproxima al entendimiento cabal de un texto, ya que nos permite descubrir las ideas implícitas y entre líneas que el autor nos ha querido presentar.

En el nivel local, se aborda el caso del colegio N° 0045 “donde evidencian serias dificultades en cuanto a la comprensión inferencial. Los estudiantes, no logran una comprensión literal sólida, no infieren el significado de los vocablos contextualmente, no establecen relaciones entre los diversos segmentos del texto, manifiestan dificultades

al inferir el tema central, llevando a cabo la deducción de las cualidades o defectos de los personajes de una narración (inferencia afectiva).

Ante este panorama es que se concibe este trabajo de investigación, que pretende servir de guía y orientar en propuestas y sugerencias para encaminar hacia soluciones esta difícil realidad por la que atraviesan nuestros estudiantes, a partir de un diligente y esmerado trabajo que lleva como título “La inferencia y la lectura como proceso, en alumnos de quinto año del colegio N° 0045 “ San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018 ”.

1.2 Estudios previos

Internacional

Cisneros, Olave y Rojas (2012), presentaron un trabajo cuyo objetivo principal del trabajo ver la relación de una variable sobre la otra, la propuesta de investigación se inscribe en la tipología de Proyecto factible, también conocido como trabajo de tipo Investigación y Desarrollo. La tesis corresponde a una investigación aplicada, con una población de 1417 estudiantes. La tesis trata de un diagnóstico. Entre las conclusiones más destacadas encontramos que busca potenciar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos a nivel universitario, es recomendable vincularla dentro de la programación curricular de cada carrera como asignatura base para enfrentar los retos de la Educación Superior.

Martín (2012). La tesis corresponde a un estudio de naturaleza diagnóstico-descriptivo. La prueba de comprensión lectora (PISA- lengua) se efectuó en una muestra voluntaria de 139 alumnos que iniciaron el ciclo lectivo 2007 en las carreras de Formación Técnica Superior. El curso de acción involucra procedimientos cuanti y cualitativos. Se presentan resultados de las pruebas que exploran. Establece relaciones entre esos resultados y las evaluaciones que realizan profesores y directivos sobre las dificultades detectadas.

Camargo (2012) El objetivo considera establecer la relación existente entre el perfil lector (diestros y poco diestros) en lengua extranjera y su capacidad para hacer inferencias

tipo puente y elaborativas. El diseño es no experimental transeccional, Se identificó una muestra total de 19 individuos de sexto semestre de la licenciatura en filología e idiomas- inglés de la Universidad Nacional, cuyos rangos de edad oscilaban entre los 18 y los 34 años. Entre las conclusiones más destacables presentamos las siguientes: La prueba general de inferencia indicó que el 43.7 % mientras que el 56.25 % restante presentó alguna dificultad para procesar información en el nivel inferencial e interpretativo. Las habilidades que causaron más dificultad a los que puntuaron como diestros fueron las de titulación, las de razonamiento inductivo, posteriormente con un menor grado de dificultad estuvieron las de comprensión de palabras y frases, inferencias de información expresada en el texto e inferencias de razonamiento deductivo.

Nacional

Bustamante (2014) hizo un trabajo de investigación que concluyo Concluyo la autora señala que las habilidades comunicativas puestas en práctica, en situaciones comunicativas, permiten competencias comunicativas; siendo una habilidad fundamental la comprensión lectora y precisamente la comprensión inferencial

Gutiérrez (2011), Entre las conclusiones más importantes encontramos que el bajo nivel de comprensión inferencial es un problema que se encuentra presente también en los estudiantes universitarios, tal como se ha constatado, puesto que afecta a más de las dos terceras partes de los estudiantes. La metodología empleada por los docentes, no se orientan generalmente a fortalecer el aprendizaje significativo, ni la comprensión inferencial. El aumento del nivel de la comprensión inferencial va acompañado también del aumento del nivel de aprendizaje significativo de los estudiantes, en los indicadores tomados en cuenta de ambas variables.

Inga (2015) “El objetivo es determinar las relaciones entre el proceso de comprensión lectora y tres factores cognitivos cruciales: la competencia gramatical, la memoria operativa y las estrategias inferenciales. En cuanto a las conclusiones más importantes, exponemos las siguientes: La inferencia desempeña el rol más gravitante en la comprensión lectora. Luego, viene la competencia gramatical. Y, por último, debido a su ambivalencia cognitiva, la memoria operativa. El autor señala que la lectura es un proceso sintagmático (secuencial y explícito) y a la vez, paradigmático (opcional e implícito), Las estrategias que fortalecen las

inferencias permiten involucrarnos en el texto, nos logra movilizar en lo emocional, en la imaginación y, sobre todo, en la reflexión. La consecuencia lógica, por consiguiente, es desarrollar las habilidades de lectura inferencial, las cuales deberían ser trabajadas desde cuando aprendemos a leer.

Ugarriza (2011), Su objetivo es Describir los rendimientos en comprensión lectora inferencial con base en las actividades solicitadas sobre el texto. Además, es un estudio correlacional, porque analiza la asociación entre las variables: estrategia que más ayudó al estudiante a comprender el texto, autopercepción de los logros escolares y rendimiento en el curso de Psicología. La población considerada está conformada por 2,673 estudiantes matriculados en los ciclos iniciales del año 2005 ,habiéndose encuestado una muestra de 717 alumnos, que representan el 27 por ciento de la población.

Fundamento pedagógico de la comprensión lectora

El trabajo se sustenta en las teorías psicopedagógicas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, las que permiten una aproximación a las concepciones pedagógicas.

Constructivismo

Montero, Zambrano y Zerpa (2013) señalaron que el constructivismo propone una explicación de cómo se gesta el conocimiento en el ser humano. Presenta el concepto de conocimiento previo y sostiene que dicho conocimiento es el fundamento del conocimiento nuevo, que se incorpora a las experiencias y estructuras mentales, el que es constantemente modificado con la nueva información. Bajo esta perspectiva el aprendizaje es subjetivo y activo.

Montero, et al. (2013) expresaron que en el constructivismo el docente no es quien enseña sino el estudiante es quien aprende, cuando construye sus propios significados.

Batista, Salazar y Febres (2001) explicaron que “La construcción del conocimiento parte de las experiencias o conocimientos previos del sujeto los cuales se encuentran almacenados en sus esquemas cognitivos y afectivos” (p. 4). Los autores parten del supuesto que los conocimientos se construyen, por lo que atribuyen al estudiante un rol activo, en el

que sus conocimientos previos y experiencias son el soporte del nuevo conocimiento que se incorpora.

1.3 Teorías relacionadas al tema

Teorías del aprendizaje como construcción del conocimiento

Las raíces del constructivismo las podemos encontrar en postulados filosóficos, psicológicos y pedagógicos, que en muchos aspectos expresan diferencias. Sin embargo, el aspecto común que comparten está en relación a la actividad mental constructiva del estudiante.

Teoría del aprendizaje de Piaget: Etapas del desarrollo cognitivo

Rafael (2007) explicó que es uno de los primeros exponentes del constructivismo y el representante más conspicuo del enfoque del desarrollo cognitivo. La teoría de Piaget consiste en explicar cómo el niño observa el mundo y lo interpreta en diferentes etapas o edades. Para Piaget el desarrollo cognitivo es el cúmulo de cambios y transformaciones que se dan a través de la vida, que permiten incrementar las habilidades, capacidades y conocimientos para comprender e interpretar la realidad.

Piaget señaló que el aprendizaje se da cuando hay una constante reestructuración de estructuras cognitivas. Estas estructuras cognitivas se pueden mantener, ampliar y modificar, de modo que las estructuras de un estadio pueden pasar a formar parte del siguiente en razón que los estadios son jerárquicos e inclusivos, por lo que las personas aprenden en función de los conocimientos previos que poseen.

Montero, et al. (2013), afirmaron que lo que el niño incorpora en cada estadio del desarrollo cognitivo se integra al siguiente, de manera que se puede aprender la información nueva en razón del conocimiento que ya se tiene y que, además, debe ser discrepante con dicha información que se posee. Por lo tanto, la potencialidad cognoscitiva del individuo está determinada por el periodo de desarrollo en el que se encuentre.

Teoría del aprendizaje de Vigotsky: Zona del desarrollo próximo

Rafael (2007) precisó que para Vigotsky no es posible comprender el desarrollo del niño si no se conoce el medio o entorno en el que se desenvuelve. Prioriza la cultura y las relaciones

del individuo con su ambiente social. De modo que el conocimiento se construye en interacción con las personas que forman parte del entorno. Son estas relaciones y sobre todo con individuos de edad adulta los que permiten e impulsan el desarrollo intelectual. Vigotsky señaló que las habilidades “innatas” fructifican cuando el individuo se relaciona e interactúa con otras personas mayores para transformarse en funciones mentales superiores. Para Vigotsky, las funciones mentales inferiores son innatas, con ellas nacemos Pero existen funciones que se encuentran en proceso de desarrollo, a estas les denomina zona de desarrollo próximo, que representa la diferencia entre lo que el niño puede hacer solo, por sí mismo, y lo que puede llegar a realizar con la ayuda de personas adultas, que colaboran con él para alcanzar un nivel superior.

El desarrollo del niño: Ideas, conocimientos, experiencias, valores, actitudes; se adquieren a partir del trato y las relaciones que el menor tenga con los mayores y en la medida que interiorice dichas habilidades. Por lo tanto, para Vigotsky la potencialidad del desarrollo del niño está en función de su interacción social y de la zona de desarrollo próximo.

Teoría de Ausubel: El aprendizaje significativo

Romero (2009) expresó que para Ausubel el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante, quien construye su propio aprendizaje de forma activa, relaciona los conceptos nuevos a aprender con los ya adquiridos anteriormente o con su bagaje de experiencia, todo ello a partir de su propio interés. Es decir, que el aprendizaje está en función de la estructura cognitiva previa que se relacionará con el nuevo conocimiento. De modo que un estudiante aprende cuando puede encontrar significado a un contenido.

El aprendizaje significativo se da a partir de dos ejes claves: la actividad constructiva y la interacción con los otros. Por un lado, en la actividad constructiva el estudiante aprende por sí solo; por otro lado, en la interacción con los otros, aprende a partir de la observación, de la imitación o atendiendo a la explicación de los otros.

Para que el aprendizaje resulte significativo debe cumplir algunas exigencias: Primero, que el estudiante debe poseer los saberes previos adecuados, para así poder lograr

los conocimientos nuevos. Es necesario relacionar los conocimientos que posee con los que ya construyó anteriormente. Segundo, el contenido a aprender debe poseer un significado en sí mismo, es decir, estructura y lógica interna. Tercero, el estudiante debe tener la motivación y disposición para aprender significativamente, es decir, relacionar el conocimiento previo con el nuevo.

El aprendizaje no va a estar sujeto a competencias intelectuales, sino a la interacción que el estudiante realice entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento a aprender, en el que resulta determinante el contexto social y cultural para la construcción del significado.

Modelos explicativos del proceso lector

Acquaroni (2004) expuso los principales modelos teóricos que explican cómo se desarrolla el proceso lector. “*El modelo ascendente*, o de abajo-arriba (bottom-up), fundamentado en propuestas psicológicas conductistas y que ha sido el dominante hasta aproximadamente los años setenta (...), tiene una trayectoria lineal ascendente y unidireccional” (p. 944). La autora refiere que el modelo se inicia con la visualización de grafemas, pasando por sílabas, palabras y oraciones, hasta llegar a obtener el significado textual. Para este modelo el texto presenta toda la información que se puede extraer del mismo. La comprensión reposa en la descodificación del texto sin intervenir otros aspectos que resulten ajenos al discurso escrito, ya que el texto es el único sustento de información para el lector.

Acquaroni (2004) continúa con “*El modelo descendente* o de arriba-abajo (top-down) (...) de trayectoria lineal descendente” (p. 946). En este modelo el lector se erige como el protagonista del proceso lector, ya que activa sus saberes previos, expectativas y predicciones, las cuales van a confirmarse o refutarse en el desarrollo de la lectura. Además, realiza inferencias, así como anticipaciones durante la lectura.

Para Acquaroni (2004) los dos modelos difieren solo en relación al protagonismo que presentan cada uno. El ascendente concede relevancia a la descodificación y sustenta la comprensión en el texto; el descendente prioriza la interpretación y se apoya en el lector.

Con respecto al *modelo interactivo* Acquaroni (2004) señaló que este modelo se consolida en tres factores: “la atribución de un carácter constructivo a la memoria, la

adopción del modelo cognitivo denominado teoría de los esquemas (Rumelhart, 1977) y el desarrollo de la Lingüística del texto” (p. 947). En este modelo desde la perspectiva cognitivista los conocimientos se almacenan en la memoria de largo plazo organizados en *esquemas*, lo que posibilita la interacción que se produce entre la información que proporciona el texto del lector. Solé (1997), manifestó al respecto que no hay privilegios ni jerarquías, tanto el texto como el lector resultan imprescindibles. Solé (1997) Queda entendido, que la autora admite que el modelo no está centrado ni en el texto ni en el lector, pero enfatiza el especial y vital aporte de los conocimientos previos en el mismo. Luego, Solé (1997) afirmó que lo que evidencia que tanto el texto como el lector cumplen su respectivo objetivo a la esperada comprensión.

Concepciones sobre la lectura

Al respecto Cassany (2006) expuso tres concepciones o puntos de vista para obtener el significado de un texto:

Para Cassany (2006) Presenta de manera que el lector extrae el significado de las palabras, relacionando dicho significado con los vocablos anteriores y posteriores, teniendo como producto que el contenido del texto será el resultado de la suma de significados. De modo que distintos lectores, en diferentes momentos y lugares, deberían lograr o extraer el mismo mensaje del discurso.

El autor presentó luego la *concepción psicolingüística* y señaló que la construcción del significado le corresponde al lector, a partir de los saberes o conocimientos previos que él aporta en relación a sus experiencias y conocimientos del mundo, pone en marcha estos procesos cognitivos, sumados a los conocimientos previos, permitirá construir el significado del texto y podremos llevar a cabo el acto de la comprensión.

Finalmente, Cassany (2006) expuso la *concepción sociocultural* y afirmó que

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia

Debe entenderse que el autor no pretende oponerse o distanciarse de otras concepciones. Ya que coincide con la postura psicolingüística del mismo modo, tampoco desvaloriza a la posición lingüística, al señalar que el texto entrega una significativa cuota de información la cual resulta relevante para los fines de la comprensión. Cassany desea

integrar con énfasis a las concepciones anteriormente presentadas: el concepto de comunidad, ámbito, historia e identidad; para afirmar que un texto no es un elemento aislado sino que tiene un origen social y quien lo lee e interpreta sumando sus saberes previos para la comprensión, realiza esta actividad con su visión propia del mundo ubicado en una comunidad y circunstancia.

Perspectivas o enfoques de la comprensión lectora

Paraskevi (2010) precisó que “desde la *perspectiva lingüística*, leer consiste en entender el valor semántico de las unidades léxicas de un idioma (...). Así que, diferentes lectores deben de obtener el mismo significado” (p. 26). Para esta perspectiva la lectura se reduce a la comprensión de los vocablos y términos, ya que articulando y relacionando unos con otros podremos encontrar el mensaje del discurso. De manera que distintos lectores deberán comprender el mismo mensaje del texto leído, por lo que el lector asume un rol pasivo, ya que el sustento de la comprensión reposa en el discurso.

En cuanto a la *perspectiva psicolingüística*, la autora señaló que “leer consiste en construir y elaborar un significado según los datos y conocimientos previos que aporta el lector del texto” (p. 26)”. De acuerdo con la teoría de los esquemas de conocimiento propuesta por Rumelhart (1984), nuestros conocimientos están almacenados o archivados en la memoria en paquetes de datos, conformados por experiencias, saberes, vivencias, lecturas y otros, los que son activados cuando el lector está frente a un texto y en su esfuerzo por comprenderlo recurre a estos conocimientos previos. Para la autora el lector construye el significado del texto porque aporta al discurso dichos conocimientos previos con el propósito de encontrar sentido a lo que lee. De modo que cada lector podrá obtener una comprensión distinta de un mismo texto a partir del bagaje de saberes previos y el aporte que realice para la construcción del significado del discurso.

En relación a la *perspectiva sociocultural* Paraskevi afirmó que tanto el texto como el lector son parte de determinada comunidad, que con sus prácticas sociales, su identidad, y costumbres, reflejan una cultura, que proyectan a través del discurso en el que expresan sus normas y su bagaje de conocimientos. el significado de un texto lo construye el lector y no subyace en el mismo, se puede afirmar que sus interpretaciones están impregnadas por el contexto cultural y su visión del mundo del que es parte.

Orientación adoptada por la investigación

Propuestos los modelos ascendente, descendente e interactivo (desarrollado por Acquaroni y Solé); además de las concepciones trabajadas por Cassany y los enfoques o perspectivas desarrolladas por Paraskevi, resulta que la orientación que asume la presente investigación es interactiva, psicolingüística y sociocultural.

Variable inferencia

Una aproximación a la conceptualización de la inferencia

Leer es una actividad cognitiva de extraer el significado tanto explícito como implícito de los textos, infografías mapas, imágenes o cualquier otro material que expresen mensajes y a través de su contenido nos permita conocer una realidad. Es así, que la lectura no solo revela lo que directamente el autor nos pretende exponer, sino también aquello que omitió y no reparó en expresar porque cayó en una laguna o lo hizo deliberadamente.

Belinchón et al., (2000) citado por Aravena (2004), señaló que existen dos procesos el de integración y el de construcción. El de integración consiste en acopiar, seleccionar y reorganizar la información contenida en el texto. El proceso de construcción o también llamado proceso inferencial, que va más allá, integra información implícita a la explícitamente expuesta en el mensaje original. En palabras del autor, incorpora información nueva. León (2009) expresó en este sentido que las inferencias son ideas que, no estando presentes en el discurso son capturadas por la representación interna del lector.

Existe coincidencia con León (2010)

Lo que León pretende expresar es que la reconoce del tema con aquello que va obteniendo como información de lo manifestado en el texto, y cuyo resultado es lograr mayor conocimiento de lo propuesto en el texto de partida.

Escudero y León (2007) señalaron que:

Ellas son las responsables de establecer la coherencia necesaria de esta representación mental, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el discurso. (p. 3)

La inferencia resulta, entonces, de la conexión entre la información explícita y el aporte de los conocimientos o experiencias que el lector tiene del tema. Dicha conexión debe expresar total coherencia con el discurso, ya que insertan información que no se presenta directamente en el mismo. Las lagunas o vacíos hacen referencia a la información que se ha omitido, pero que puede desprenderse de lo propuesto o expuesto por el autor. Resulta importante precisar que el vocablo información, debe entenderse como el conocimiento sobre una determinada materia que se puede ampliar o precisar. De manera que, los vocablos información y conocimiento los tomaremos como sinónimos.

Para Vega, Díaz y León, un discurso no expresa todo el significado que pretende comunicar, pues el mensaje siempre resultará incompleto con respecto a lo que ha deseado manifestar el autor. Esta situación genera un vacío en la comprensión cabal del discurso, en la que el lector a través de la aplicación de la inferencia intenta completar las lagunas u omisiones del texto. Es por ello, que a las inferencias se les vincula con los mensajes velados u ocultos, es decir, con el conocimiento tácito.

Escudero y León (2007) afirmaron que La inferencia permite hacer explícito lo implícito, de modo que revela lo que no se ha expresado pero que subyace en la información dada. Esto hace posible lograr una mejor comprensión en la comunicación entre las personas.

Definición de Inferencia

León (2010) explicó que

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales.

Para el autor la inferencia es una construcción que se realiza a partir del mensaje propuesto en el texto, integrando, añadiendo, sustituyendo u omitiendo información del mismo. A través de la inferencia el lector desvela información que no estando explícita,

manifiesta su presencia en el discurso, situación que sucederá cuando la integre al mensaje dado. El integrar información es la actividad con la que más identificamos a la inferencia, pues a través de establecer relaciones o asociaciones entre las diversas ideas se pueden concluir algunas que estaban “ocultas” en el discurso. El añadir información implica incorporar ideas que guarden coherencia con el mensaje dado. Se trata de agregar ideas que concuerden con el mensaje unitario del texto y que en esta armonía, la idea que se adiciona o agrega guarde coherencia con lo propuesto en el discurso. León, en el pasaje anterior, afirmó que a través de la aplicación de la inferencia es posible también sustituir información del texto original, para lo cual, resulta obvio, se respete la coherencia del mismo, para presentar un discurso unitario, sin alterar el texto de partida y que a su vez cobre sentido lo que pretendió proponer el autor y lo que resulta como mensaje para el lector. En el mismo orden de ideas, el lector, asume León, puede omitir información para recoger el mensaje del discurso, que sin sufrir alteraciones por dicha supresión, pueda expresar su original propósito.

Para Cubo (2010) el lector tiene un papel activo frente al texto, pero no solo integra información, como otros investigadores afirman, sino también elimina o sustituye, asumiendo un rol en extremo constructivo ante el texto, por lo que resulta muy singular atender dicha actividad del lector. En la labor que asume el lector él puede sustituir y eliminar información siempre que éstas permitan dotar al texto de la necesaria coherencia que pretende expresar en su mensaje.

Para Gutiérrez (2003) citado por Cubo (2010) “las inferencias desarrollan un mecanismo que se asientan en la memoria operativa o memoria de corto plazo” (p. 76). Para Cubo (2010) el mecanismo referido se desenvuelve de la siguiente manera: Mientras el lector procesa determinada oración (la oración focal), la que en ese momento lee, paralelamente integra información de diversas fuentes: mantiene en la memoria operativa la representación mental de lo que en ese momento lee, además. Quiere decir que es capaz simultáneamente de almacenar, recuperar y procesar información. Esta actividad le permite asociar información distante en el tiempo con la información reciente. El proceso explicado es común a la lectura y comprensión de cualquier tipología textual, y explica que no todas las inferencias se llevan a cabo durante o después de la lectura.

León, Solari, Olmos y Escudero (2011), Los autores asumen que el lector desarrolla un rol activo, de construcción de una porción de la información, que se integra y completa el mensaje leído. Los autores van más allá al afirmar que el lector puede omitir y sustituir información del texto, lo cual, entendemos, podrá realizar, respetando la coherencia de lo propuesto por el autor del discurso.

Además, McKoon y Ratcliff (1992) citados por León, et al. (2011), señalaron que Esta postura refleja una amplia apertura a entender la inferencia, como toda aquella información que extrayéndose del texto, no se ha presentado de manera explícita en él. Se asume, como en el comentario anterior, que la información que se ha extraído del texto y que no está explícita en el mismo, debe ser coherente con el mensaje que se quiere proponer. Los autores complementan la información anterior en relación a la definición de inferencia, cuando señalaron que permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos, oímos, vemos o pensamos” (p. 15). Se señaló por los autores que la inferencia permite la conexión entre nuestro conocimiento previo y la información que leemos, lo que posibilita la construcción mental coherente de la información que recogemos a través del discurso escrito u oral.

Los autores enfatizan la idea de activar la inferencia, y ésta se produce cuando vinculamos nuestros conocimientos que almacenamos en relación al texto que estamos leyendo y la información propuesta. De manera que, relacionando las citas presentadas por los autores, podemos concluir que los componentes que consideran forman parte de la inferencia, son los siguientes: la información textual, la información implícita (la que se extrae del texto) y los conocimientos previos.

Las inferencias como núcleo de la comprensión humana

Escudero (2010) afirmó que existe un consenso de los autores en lo que respecta a la trascendencia de la inferencia y su relación con la comprensión lectora. La inferencia permite llevar a cabo el proceso de la comprensión y resulta decisiva en la interpretación del mensaje, constituyendo el núcleo del proceso. Resulta pues

insoslayable hablar de comprensión sin haber llevado a cabo inferencias. Por ello, la comprensión de un texto es inexcusablemente inferencial, pues siempre el lector integra o añade información a la propuesta en el mensaje, ya que asociamos lo que leemos con aquello que ya conocemos del mismo.

La relación que existe entre la inferencia y la interpretación de un discurso, hoy se considera determinante, ya que a través de la inferencias se puede desvelar, integrar y completar ideas que el autor omitió. León, et al. (2011) afirmaron que hoy se entiende que para la comprensión e interpretación de un discurso se hace necesario un considerable componente inferencial. La realización de la inferencia en el trabajo lector es considerada como una herramienta de acercamiento y aproximación que dota de mayor comprensión al lector.

Los mismos autores expresaron citando a McKoon y Ratcliff (1992) que de modo que resulta difícil que el lector prescindiera de la aplicación de las inferencias, pues siempre habrá alguna omisión o idea que integrar o añadir al mensaje presentado.

Escudero y León (2007) señalaron que Resulta interesante apuntar que para los autores los discursos que se producen no siempre expresan todo lo deseado, estos presentan información que debe completar el lector a través de la aplicación de inferencias. De manera que el lector no solo debe atención a la información explícita presentada en el texto sino también a la que no se expuso expresamente pero está presente en el discurso de forma velada, omitida o que se da por conocida y por ello no se propone. Es esta información, la que se infiere, la que permite dotar al texto de un caudal de conocimientos que se requiere para la cabal comprensión del mismo. Es por ello que se afirma que la aplicación de la inferencia resulta vital como núcleo de la comprensión del texto y que entre ambas existe una estrecha relación.

Al coincidir con las ideas de Paraskevi, en señalar la trascendencia de la inferencia en el proceso de comprensión lectora, Aravena (2004), explicó que, la estrecha conexión entre la información explícita y los conocimientos previos en el desarrollo de la actividad inferencial. La autora señaló el vínculo que se establece entre ellos para construir una

representación del mensaje expuesto en el discurso. Aravena involucra los conocimientos previos como un factor que posibilita el desarrollo del pensamiento inferencial en el lector.

Importancia y función de las inferencias

León (2010) expresó que la psicología de la comprensión del discurso o psicología del texto o del discurso. El autor afirmó que esta disciplina trabaja estrechamente con otras presentando así un vasto campo de estudio interdisciplinar; por otro lado, Cautín (2011) señaló que entre los temas más investigados en las últimas décadas se puede señalar al de la construcción de inferencias como herramienta para permitir la comprensión de los textos.

Escudero (2010), la autora explicó la relevancia de las inferencias en el camino de la comprensión, señalando que su importancia es tal que es considerada el núcleo de la comprensión del discurso. Por ello es imprescindible ahondar en su investigación, ya que su conocimiento permitiría comprender mejor los diferentes recursos cognitivos que utiliza el ser humano en el acto de conocer.

La comprensión de discursos y la inferencia

Para Cubo (2010) “Las investigaciones sobre comprensión de discursos destacan el complejo proceso inferencial que debe realizar el lector para construir una representación mental coherente y al menos parcialmente coincidente con el modelo de discurso construido por el autor” (p.73). Para la autora tanto el lector como el autor desarrollan una labor de construcción de mensajes. La comprensión, del texto exige realizar inferencias, representaciones mentales, que deben resultar coherentes con el contenido del discurso que el autor ha presentado. Queda claro que para la autora la comprensión es un proceso interactivo, que demanda la utilización por parte del lector de los conocimientos previos para generar las inferencias que el autor ha previsto. Lo interesante es que Cubo (2010) explicó que “El tipo de conocimiento previo necesario para la comprensión depende del tipo de texto” (p. 74). Asume que hay ciertos tipos de textos como los científicos, que requieren un conocimiento especializado para integrar la información omitida, contrariamente a otro tipo de texto como el narrativo, en el que pueden realizarse inferencias recurriendo solo a nuestro sentido común. A este tipo de inferencias que se realizan en los textos especializados la autora señala que son controladas, ya que dependen de un modelo científico que el lector

activa para construir la representación mental que guarde coherencia con el contenido expuesto.

León (2010), explicó que el lector en el acto de comprender no tiene un papel pasivo, la lectura lo exige notablemente en el esfuerzo de otorgar significado coherente a aquello que ha leído. El lector, en este esfuerzo, debe también dotar de significado a aquella información que no siendo explícita está presente en el texto, para la cual debe activar los conocimientos previos para conectarlos con la nueva información entrante, llevando a cabo así la realización de inferencias.

Esta actividad de conectar la información almacenada con la información nueva que ingresa a su bagaje de conocimientos le permite al lector construir. Para el autor el acto de extraer información no proveniente directamente de la información textual es generar una inferencia. Entrever aquella información no manifiesta y obtenerla a partir de establecer relaciones entre las diversas partes del texto, es desvelar lo “oculto”; en otras palabras, una inferencia es lo que no se ha presentado por el autor expresamente, pero que el lector debe extraer. Siendo así el trabajo del lector, éste naturalmente, termina procesando más información que la meramente presentada. Como señala León (2010) “comprendemos más de lo que leemos de manera explícita” (p. 5).

Para León, la inferencia no solo ofrece la posibilidad de incorporar, integrar o añadir información al mensaje dado, ésta permite también sustituir u omitir información que el texto ha presentado, lo que otorga al lector un protagonismo trascendental. Para León, debe sobreentenderse, que la sustitución y la omisión deben realizarse, por parte del lector, en armonía con el principio de coherencia en la construcción del mensaje.

Clasificación de las inferencias

Cubo (2011) explicó que “partiendo de las características del proceso inferencial descrito, podemos clasificar las inferencias según los procesos de memoria y las fuentes de información utilizada en tres grandes clases” (p. 76).

Tabla 1
Tipos y subtipos de inferencias

Tipos	Sub tipos	Descripción
Las inferencias hacia atrás, de tipo explicativo	Anafóricas	Asignación de un referente a un pronombre o un sintagma nominal que se refiere a un elemento del texto anterior o a una entidad ya introducida en el modelo actual.
	Puente	Realización de una inferencia necesaria para relacionar semántica o conceptualmente la oración que se lee con el contenido previo.
	Causales antecedentes	Explicación del suceso o estado que se está leyendo mediante una cadena o una red causal de sucesos y estados anteriores.
Las inferencias concurrentes con la oración focal o inferencias asociativas	Meta	Atribución del lector a un agente de un motivo que explica una acción intencional a partir de información previa del texto.
	Atributivas	Asociación que realiza el lector, que no se explica mediante mecanismos causales, por la cual infiere propiedades de entidades o hechos.
	De proceso	Especificación que realiza el lector de los pasos detallados, las relaciones secuenciales en espacio y tiempo, la forma y las características dinámicas de un suceso mientras se desarrolla.
Las inferencias hacia adelante o inferencias predictivas	Causales consecuentes	Predicción o pronóstico del lector acerca de los sucesos que se deducen causalmente del suceso que está leyendo.
	Predictivas causales	Predicción o pronóstico del lector no acerca de sucesos futuros que no se deducen causalmente del suceso que está leyendo.

Nota: Adaptado de: León, Escudero y van den Broek (2003), Trabasso y Magliano (1996) citado por Cubo (2011). *Conocimiento e inferencias en la comprensión de discursos de especialidad: el manual universitario.*

Explicó Cubo (2011) que “si consideramos que diferentes tipos de textos exigen la activación de distintos tipos de conocimiento previo podríamos, además, clasificar las inferencias desde el punto de vista de la clase de conocimiento relevante necesario para realizar el proceso” (p. 77).

Tabla 2

Las inferencias desde el punto de vista de la clase de conocimiento

Tipo	Clasificación
Conocimiento relevante necesario para realizar el proceso.	Inferencias de sentido común o folk.
	Se basan en información obtenida a partir de la experiencia cotidiana.
	Inferencias científicas
	Se realizan a partir del conocimiento del modelo científico pertinente.

Nota: Adaptado de: Bellert and Weingartner (1982), Lakoff (1987), Seifert (1993) citado por Cubo (2011). *Conocimiento e inferencias en la comprensión de discursos de especialidad: el manual universitario.*

Cubo (2011) explicó que las inferencias científicas requieren que el lector posea un bagaje de conocimientos científicos previos que se conecte con el modelo científico.

Tabla 3

Clasificación de las inferencias científicas

Tipo	Clasificación
<p data-bbox="285 722 496 779">Las inferencias científicas</p> <p data-bbox="496 522 708 548">Inferencias externas</p>	<p data-bbox="984 449 1274 627">Son aquellas que requieren conocimiento científico previo que no aparece en el texto, ni en la proposición que se está procesando ni en proposiciones anteriores.</p>
<p data-bbox="496 848 708 873">Inferencias internas</p>	<p data-bbox="984 653 1274 1068">Son aquellas que requieren conocimiento científico que aparece en proposiciones anteriores del texto y que exigen que se activen y recuperen los conocimientos pertinentes que están en la representación del texto previo en la memoria de largo plazo y se relacionen con la proposición que se está procesando en la memoria operativa.</p>

Nota: Adaptado de: Britton et al. (1990) citado por Cubo (2011). *Conocimiento e inferencias en la comprensión de discursos de especialidad: el manual universitario.*

Inferencias que se generan durante la lectura

En razón a la naturaleza de las inferencias, que son probabilísticas y otras veces opcionales, es difícil determinar qué inferencias pueden realizarse en la lectura de un texto. Pero se asume que las inferencias retroactivas o hacia atrás se generan durante la comprensión.

Por un lado, hay teorías que señalan que ninguna inferencia se genera durante la comprensión (posición minimalista fuerte); por otro lado, hay quienes sostienen que un texto pueden realizar todas las conexiones posibles que permitan la realización de inferencias (posición maximalista global). Y finalmente, hay autores que discrepan de las inferencias

predictivas o hacia delante, que se realizan con posterioridad a la lectura del texto, pues afirman que son solo reconstrucciones de lo que el lector recuerda de lo leído.

La inferencia y los tipos de discurso

Escudero y León (2007) explicaron que el discurso escrito ha sido clasificado de múltiples formas, muchas veces discrepantes. Sin embargo, lo común en torno a la clasificación es que se asume como punto de partida la estructura del discurso y bajo esta premisa habitualmente las diversas clasificaciones suelen coincidir en al menos los siguientes tipos de textos: persuasivos, descriptivos, procedimentales, narrativos y expositivos. No obstante, las investigaciones suelen centrar su atención en los textos narrativos y expositivos, quizá porque en la etapa escolar son los más trabajados.

León, et al. (2011) expresaron que el género del texto o el tipo de texto es determinante cuando realizamos las inferencias. Es decir, el tipo de texto en relación a su estructura incide.

Se discute si el procesamiento cognitivo es diferente en los discursos expositivos y narrativos, en otras palabras, si el funcionamiento cognitivo determina una manera de comprender la información de distinta forma. Bruner (1986) citado por Escudero y León (2007) señaló al respecto que “ambos modos de cognición funcionan de manera distinta y cada uno utiliza un tipo diferente de causalidad para relacionar los hechos” (p. 6). Escudero y León respaldan esta posición y explican que

Los autores agregan que en el discurso narrativo la cronología es de suma importancia en la organización causal, pues a partir de ella se elaboran las relaciones causales. Estas relaciones causales son de vital trascendencia, ya que se afirma que tanto la fuerza como el número de relaciones causales son fundamentales en el nivel de comprensión y evocación de lo leído. En cuanto al texto expositivo, las conexiones causales nos permiten explicarnos el ‘qué’, ‘cómo’, ‘por qué’ y ‘cuándo’ se da la causalidad.

Los mismos autores precisan que en la narración la explicación depende de un contexto. La explicación del discurso narrativo no dependen de una ley, pues trata a través

de la explicación aclarar el significado que se expresa de los sucesos o eventos acaecidos, por lo que la explicación se realiza de manera retroactiva.

Además, se precisa que el número de inferencias en los textos narrativos requiere un menor tiempo en comparación a los expositivos que exigen mayor tiempo de procesamiento, en razón a que el esfuerzo que requiere realizar la comprensión integral de la información demanda más tiempo.

Para finalizar, en los textos narrativos las inferencias relativas a los sentimientos y emociones de los personajes de la trama se presentan en mayor número. Sobre todo a través de las relaciones de causalidad que se establecen entre las acciones y los efectos o consecuencias de las mismas, las que se dan entre los propósitos y los deseos de esos personajes o de las predicciones que puedan realizarse de sus deseos.

Dimensiones de la variable Inferencia:

Dimensión 1: Representación mental

Mateus, Santiago, Castillo y Rodríguez (2012) expresaron que la comprensión de textos va más de la decodificación del mismo, pues resulta imprescindible reconstruir en la mente del lector el entramado de significados que forman parte del mensaje, ya que en la estructura superficial de éste no se manifiestan o expresan todas las ideas que se requieren para su comprensión. La labor del lector es crear y reconstruir el mensaje pretendido y para ello debe de completar cada una de los intersticios y hendiduras que presenta el discurso. Comprender un texto debe entenderse entonces como una compleja labor de creación e integración tanto de los conceptos e ideas explícitas como el de las informaciones implícitas. Todo esto proceso involucra el concurso, evidentemente, de la información expuesta por el texto y la que aporta el lector a través de sus conocimientos previos.

Kintsch (1988); Kintsch y van Dijk (1983) citados por Mateus et al. (2012) señalaron “que como resultado del proceso de comprensión se crea una representación organizada en niveles que se constituye en una representación compleja que integra proposiciones en tres niveles” (párr. 4). Los citados autores afirman que el lector en el proceso de comprensión del texto genera en su mente una representación de lo leído que se

va expresar en tres niveles. Según Kintsch (1988); Kintsch y van Dijk (1983) citados por Mateus et al. (2012) los tres niveles son los siguientes:

El primer nivel está constituido por la representación del conjunto de elementos percibidos directamente del texto; este conjunto se denomina código de superficie (o primer nivel). Este nivel de representación codifica aspectos literales como el vocabulario y la sintaxis oracional. El segundo nivel, el del texto base o base del texto, representa las proposiciones derivadas explícitamente del texto. En este nivel se almacenan solo los significados, de ahí que no se contemplen aspectos formales. De igual forma, en el proceso de construcción de la representación mental, los sujetos integran. Kintsch (1988) denomina a este nivel de representación, que integra la información explícita del texto con la aportada por el individuo, modelo de situación (tercer nivel). (p. 116)

De acuerdo con los autores el primer nivel de representación mental que utiliza el lector es léxico y de sintaxis oracional. El segundo nivel, recoge y archiva los significados. El tercer nivel corresponde al de construcción de representación mental, en el que se integran la información expresa en el discurso .

Escudero y León (2007)

Los citados autores asumieron que los textos no manifiestan habitualmente total claridad y precisión en el mensaje. Por el contrario, estos poseen lagunas, ambigüedades y omisiones. Es lector, quien construye una representación mental del discurso que guarda coherencia con el mensaje del texto y que permite integrar lo expuesto en el mensaje con la información implícita a través de los conocimientos almacenados en su memoria de largo plazo.

Dimensión 2: Proceso constructivo

Escudero y León (2007), señalaron que

Los autores expresaron que el lector realiza un proceso constructivo al comprender el texto, realizando actividades de sustitución integración y omisión. Dichas actividades son

las que manifiestan que el quehacer del lector al situarse frente a un texto no es pasiva, sino por el contrario de una trascendencia tal que puede intervenir decisivamente construyendo su comprensión bajo la lógica y coherencia que expresa el mensaje. En el mismo orden de ideas León (1996), expresó también, que “Actualmente la comprensión se interpreta como un proceso constructivo, en el que el significado del texto es construido por la interacción entre las características del texto y las del lector” (p. 21). El autor afirmó que es posible construir el mensaje del mismo. Bajo este enfoque la participación del autor es dinámica y activa, de estrecha interacción con el discurso, considerando la coherencia del mensaje.

Millán (2010) Establece entre éste, su experiencia y su bagaje de conocimientos” (p. 116). La autora expresó que la construcción del significado es posible porque el lector aporta su experiencia y caudal de información que posee, la que relaciona con lo expuesto en el texto. Es decir, que son los conocimientos previos del lector los que permiten enriquecer y potenciar la capacidad de comprensión. Por esta razón para Escudero (2010) Resulta coherente que al relacionar la información explícita con aquella que conocemos en relación al tema, el producto sea un conocimiento enriquecido y potenciado, cuyo mensaje exprese mucho más que el discurso inicial.

Serrano (2000), señaló que:

Éste construye sus significados de manera activa. En este proceso tanto el lector como el texto resultan transformados, ya que el texto recibirá el aporte de los conocimientos del lector, de su experiencia y visión del mundo, así como el lector recogerá la información expuesta en el texto sumados a los conocimientos que él poseía.

Dimensión 3: Información implícita

El MINEDUC (s.f.) expresó que:

La extracción de información implícita se refiere a la capacidad para realizar inferencias sobre el contenido, es decir, deducir información no explícita a partir de la información contenida en el texto. Para resolver tareas que implican la extracción de información implícita, los(as) estudiantes deben identificar los elementos del texto que les permiten “completar” los vacíos de significado. La

extracción de información implícita puede ser local o global, dependiendo del tipo de información solicitada en la pregunta. (p. 1)

El Ministerio de Educación de Chile expresó en relación a la información implícita que se trata de llevar a cabo inferencias. Es decir, a la capacidad de deducir conocimiento no explícito a partir de lo expresado en el discurso. Pero creemos que erróneamente asume como forma de inferencia solo la deducción, obviando la posibilidad de entender a la inducción como una forma de inferencia también. Sin embargo, lo importante de esta cita está propuesto en las primeras líneas, en las que se afirma que la obtención de información implícita es generada por una inferencia. En la misma línea de pensamiento discurre la propuesta de León (2009), que al respecto manifestó que:

Como se lee, podemos comprender que las inferencias se generan a partir de la información implícita. La inferencia es el producto que se logra cuando se presenta en el discurso información implícita, es decir, cuando se descubre lo “oculto” en el mensaje.

León (2009), continuando con su propuesta explicó que

Para el autor se comprende más de lo que se lee, pues asume que generalmente hay información que explicitar, por lo cual dicha información implícita generará inferencias, la que debe guardar coherencia con el discurso expuesto.

Dimensión 4: Conocimientos previos

Los conocimientos previos son como archivos almacenados en la memoria de largo plazo, que son productos de experiencias, informaciones, lecturas, u otras vivencias que permiten formar una visión del mundo del lector.

León (1996), manifestó que:

El conocimiento previo es considerado como un factor imprescindible para la obtención de una correcta comprensión de un texto. De acuerdo con Anderson y Wilson (1986), un lector comprende el mensaje deseado del texto cuando es capaz de activar o construir un esquema que le da cuenta de los objetos y sucesos en él descritos. Esta forma organizada de conocimiento permite al lector a crear

expectativas acerca de la información de un texto y diseñar relaciones entre las ideas contenidas en esa información e integrarlas con la que ya posee con el objetivo de desarrollar una representación de lo leído. (p. 21)

Para el autor el conocimiento previo es un factor insoslayable en el terreno de la comprensión de textos. Por lo cual, explicó que el lector al estar frente a un texto activa informaciones o experiencias que se relacionan con lo expuesto en el discurso, integrando lo leído al conocimiento que ya posee al respecto. En la misma línea de pensamiento López (2009), precisó que “Los conocimientos previos son construcciones personales que los sujetos han elaborado en interacción con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales o escolares” (p. 4). Es decir, que los conocimientos previos resultan como fruto de la interacción con el contexto social, académico, escolar, familiar, etc. Y son estas experiencias con las que el lector construye sus saberes previos

López (1997) precisó que

En la memoria de largo plazo almacenamos nuestros saberes previos, los que están organizados a manera de esquemas. Para el autor los esquemas son los conocimientos propios que tenemos acerca de la naturaleza, de los hechos, fenómenos y eventos que enfrentamos y son estos conocimientos con los que interpretamos el mundo.

Variable la lectura como proceso

¿Qué es leer?

Paraskevi Resulta evidente que a través de la lectura cosechamos frutos, los cuales se relacionan con el conocimiento y el aprendizaje. Frutos de los que nos apropiamos, los hacemos nuestros y formarán parte de nuestro acervo cultural.

Solé (1997) El acto de leer para la autora tiene los siguientes componentes: el lector, el texto y los objetivos.

Cassany (2006) expresó que “leer es comprender” (p. 1). Lo que implica desenvolver, como: aportar conocimientos previos, anticipar el mensaje, elaborar hipótesis

y confirmarlas, realizar inferencias, construir un significado, etc. Pero estas destrezas cognitivas no manifiestan nada o muy poco respecto al contenido sociocultural de la lectura, es decir, de las formas en que se expresa la lectura en relación al contexto.

Evolución del concepto de comprensión lectora.

Paraskevi (2010) expresó que la sociedad del conocimiento nos sitúa en un contexto de cambio no solo en razón de los vertiginosos saltos tecnológicos, sino también porque las formas del discurso han evolucionado progresivamente. De modo que, el acto de leer, al modificarse los discursos, sufre también éste impacto.

Para la autora, desde la perspectiva lingüística, leer es rescatar el valor semántico a las frases u oraciones, entendidas en relación con los grupos anteriores o posteriores de ideas. Desde la psicolingüística, leer es construir y tejer un significado de acuerdo a la información y en coherencia a los conocimientos previos que aporta el autor al texto. De acuerdo con la teoría de los esquemas, todos nuestros conocimientos están archivados en paquetes de datos o información, que al leer los activamos, según los estímulos que nos presente el texto. Es así que ponemos en marcha los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión y el desciframiento del significado del texto.

Desde la perspectiva sociocultural, se relaciona la lectura con prácticas sociales, en razón que tanto el autor como el lector pertenecen a un espacio cultural determinado. El comprender y revelar significados está vinculado a ciertas prácticas y experiencias sociales.

Paraskevi (2010) expresó

Nuestra intervención tiene una orientación tanto psicolingüística como sociocultural, ya que leer y aprender en el ámbito laboral requiere conocer y desarrollar tanto los conocimientos lingüísticos como las prácticas comunicativas, las formas de cortesía, el razonamiento, la tradición, los hábitos, la historia y los géneros discursivos que se emplean en la cultura y en el país donde se integrará el alumno. (p. 27)

Luego de repasar las tres perspectivas presentadas la autora acoge como parte de su postura las orientaciones psicolingüísticas y sociocultural. Con lo que asume que el lector frente al texto, en el acto de leer, no solo construye y teje significados, y pone a trabajar los procesos cognitivos, sino también refrenda la idea de que el lector competente aporta al texto sus experiencias socioculturales, ya que ese discurso que intenta comprender es producción de una visión de cultura y de mundo.

Definición de comprensión de lectura

Paraskevi (2010)

La autora, expone una definición en la que presenta un conjunto de componentes que expresan su necesidad de integrar modelos, teorías y posturas que manifiestan su visión de la lectura. Señala que es un proceso no solo cognitivo, sino además interactivo, constructivo e intencionado. El asumir el modelo interactivo de comprensión exige la propuesta del uso de las hipótesis y su respectiva verificación en el proceso, así como conocer el objetivo de la lectura para aplicar las estrategias debidas, y recurrir a los conocimientos previos que permitirán enriquecer lo propuesto en el texto en relación al contexto o medio de donde procede el lector. Podemos concluir diciendo que los componentes que presenta la autora son los siguientes: el texto, el lector, el objetivo el medio social.

La lectura como proceso.

Millán (2009) explicó que han prevalecido dos posturas en relación a la lectura. Una tradicional, que señala que es una actividad mecánica, y su quehacer radica en reconocer letras, sílabas y palabras. La otra, “es un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva, cuatro componentes: el escritor, (Ríos, 1999 citado por Millán, 2009, p. 116). La autora anota cuatro elementos componentes en el proceso lector, señalando como singular componente al contexto. La autora continúa en esta línea de pensamiento y cita a Ferreiro y Gómez (1991), quienes afirmaron que el significado de un texto no radica en sus palabras, oraciones, ni párrafos, sino subyace en “el proceso activo de construcción que el lector ejerce en el texto, durante la lectura” (p. 47). Esto quiere decir, que la posición de Millán, es la de asumir la lectura como un proceso interactivo, además de constructivo y cognitivo. Millán (2009) afirmó que.

Solé (1994) citada por Millán (2009) propone, que tienen fines didácticos, intenta segmentar por etapas el proceso de lectura. Acotando que hay determinadas estrategias a aplicar en cada una de estas etapas.

Solé (1997) La autora toma partido por el modelo interactivo, otorgando al lector un papel decisivo en la comprensión de la lectura, pues es él quien la guía y la orienta. Lo cuestiona, lo explora y guía la lectura en razón a los objetivos que persigue. Se enfatizan los objetivos como un componente esencial para guiarse en el proceso.

Además, lo que el lector recoge del mensaje, no es una mera transcripción de lo presentado en el texto, sino una construcción, en la que intervienen de los objetivos que persigue.

Para Solé (1997) “leer implica comprender el texto escrito” (p. 22). La postura que asume la autora, es la interactiva, pues para ella la comprensión se realiza con un activo trabajo del lector, desentrañando el texto escrito en relación a sus objetivos y con sus conocimientos previos. Solé (1997) explicó que

Clasificación de estrategias según las etapas del proceso lector

Paraskevi (2010) expresó que afirmó la necesidad de afrontar la lectura en fases o etapas, ya que en cada una de ellas las estrategias y actividades a realizar tienen objetivos precisos. La referida autora manifestó que Solé (1992), divide el proceso en tres subprocesos a saber.

Paraskevi (2010) propone las siguientes etapas y estrategias:

Tabla 4

Etapas y estrategias de las etapas de la lectura

Etapas	Estrategias
Prelectura	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer hipótesis: Título Subtítulos Imágenes
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Precisar los objetivos de la lectura. - Relacionar el conocimiento previo con el nuevo. - Interrogarse sobre o leído. - Dilucidar dudas - Relectura de segmentos confusos. - Consultar el diccionario - Sintetizar ideas - Superar lagunas a través de la interpretación o ignorándolas.
Postlectura	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la idea central - Realizar resúmenes - Formular y contestar preguntas. - Recontar el texto y emplear organizadores gráficos.

Nota: Adaptado de Paraskevi (2010). *Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1.*

En el mismo orden de ideas, en cuanto a las etapas o subprocesos de la lectura Pinzas (2006) presentó lo siguiente:

Tabla 5

Subprocesos y estrategias de las etapas de la lectura

Subprocesos	Estrategias
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Activar experiencia e información previa en relación al tema. - Establecer metas de lectura, es decir objetivos. - Realizar predicciones iniciales. - Integrar la información propia con la que presenta el texto. - Monitorear la comprensión - Inferir el significado de palabras desconocidas o el mensaje de frases ambiguas o párrafos de difícil relación en sus contenidos.
Durante de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de la comprensión - Relectura - Continuar la lectura - Recurrir al diccionario - Verificación de hipótesis
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar si se encontraron respuestas las preguntas que se plantearon. - Reorganizar el texto a través de una síntesis.

Nota: Adaptado de Pinzas (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.*

El papel de la inferencia en la comprensión del discurso

Paraskevi (2010) lo que manifiesta la decisiva relevancia que ha asumido la inferencia en la comprensión del discurso. Es tal la trascendencia que la inferencia tiene en la lectura que Paraskevi (2010) señala que su quehacer está orientado a suplir vacíos, completar omisiones, rellenar brechas e integrar ideas o lagunas de información que no han sido propuestas de manera explícita. Este trabajo por parte del lector permite dotar al texto de coherencia y sentido lógico interrelacionando tanto el dominio local, a través de la comprensión de unidades mínimas como oraciones; como en el global, recogiendo la información integral del texto de manera sintética.

Además, Paraskevi (2010) precisó que las inferencias posibilitan el uso de la imaginación y de experiencias pasadas, al relacionar las partes de información que se han omitido. La asociación de eventos y situaciones recogidas del texto con las ya conocidas permite que el lector alimente la información del texto en lectura y éste resulte más accesible a su

comprensión.

Variable como proceso:

Dimensión 1: Antes de la lectura

Solé (1997), explicó que antes de la lectura podemos enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible” (p. 115). Las estrategias que propone Solé antes de la lectura están dirigidas a motivar, disponer y planificar la lectura, así el estudiante asumirá el control de lo que lee en función a los propósitos que tiene.

Solé (1997) propuso las siguientes estrategias:

- Los objetivos de la lectura ¿para qué voy a leer?
- Activar el conocimiento previo ¿qué se yo acerca de este texto?
- Establecer predicciones sobre el texto.
- Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto (págs.92-111).

La autora precisó que todo aquello que se realiza antes de la lectura tiene el propósito de:

- Despertar la avidez por la lectura en el estudiante, coadyuvándolo a descubrir la trascendencia de la lectura en circunstancias que favorezcan su aprendizaje significativo. Entregarle herramientas para que pueda desenvolverse y afrontar el acto de leer con seguridad y confianza.
- Hacer del estudiante un lector activo, un lector protagonista, es decir, alguien que sabe cuáles son sus objetivos al leer, alguien que aporta sus saberes previos y vivencias, así como expectativas e interrogantes, lo que permitirá que encare desafiante y sin temores el contenido del discurso.

Los objetivos de la lectura. La autora afirma que los objetivos pueden ser diversos, pues estos dependen del lector, de su necesidad, de su situación y momento, de manera que Solé (1997) solo propone algunos que de naturaleza genérica:

Activar el conocimiento previo. El estudiante debe recurrir a sus recuerdos almacenados en su memoria de largo plazo y relacionar las características del título, de las imágenes, de todo aquello que presente la portada, con sus saberes logrados a través de experiencias, vivencias,

lecturas y toda información que haya adquirido anteladamente. El propósito es evocar dichos conocimientos con el fin de ingresar con mayor disposición y seguridad a la lectura.

Establecer predicciones sobre el texto. Es una estrategia que no solo se lleva a cabo antes de la lectura, se puede realizar en todo el desarrollo de la misma. El lector puede formular hipótesis y predicciones respecto a todos los eventos y sucesos que presente el texto. Las predicciones giran alrededor de los títulos, ilustraciones, encabezamientos, y otros. Y claro está pueden partir de nuestras propias vivencias y conocimientos.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto. Las interrogantes permiten deslindar lo que sabe y no sabe el lector acerca del texto. Es una señal que está manejando sus hipótesis, predicciones y sus conocimientos previos.

Dimensión 2: Durante de la lectura

Zimmermann y Keene (1997) citados por Pinzas (2006). La traducción y la adaptación han sido de la autora (p. 35).

Podemos observar que de las estrategias presentadas: son estrategias que tienen como esencia la aplicación de inferencias. Es decir, estrategias orientadas a la comprensión inferencial. Esto revela la estrecha relación que tiene la comprensión del discurso y la inferencia. De manera que, no resulta incongruente señalar que la inferencia es el núcleo de la comprensión.

Dimensión 2: Después de la lectura

Solé (1997) planteó “Voy a tratar, y en otro sentido, de algunas estrategias que han aparecido ya, nombradas o explicadas, en los capítulos anteriores.

1.4. Formulación del problema.

Problema general

¿En qué medida se concuerda la inferencia y la lectura como proceso, en alumnos de quinto año de la I.E. N° 0045?

Problemas específicos

Problema específico 1

¿ En qué medida se concuerda la inferencia y la etapa antes de la lectura, en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 ?

Problema específico 2

¿ En qué medida se concuerda la inferencia y la etapa durante la lectura, en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. ?

Problema específico 3

¿ En qué medida se concuerda la inferencia y la etapa después de la lectura, en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045?

1.5. Justificación de estudio.

Justificación que aporta

El proceso constructivo, información implícita y conocimientos previos, se sustenta en las investigaciones de León (2010) que señaló

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído (p. 4). El proceso de inferencias depende completamente de que el sujeto posea conocimientos previos y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente (p. 6)

El propósito tiene el interés está centrado en destacar a la inferencia como el núcleo de la comprensión y expresar en palabras de León, et al. (2011) que "En los últimos años, el (p. 15). La investigación, por ende, pretende abrir un debate respecto a la aplicación de la

inferencia y su relación con la comprensión del discurso, con la finalidad de reorientar su enseñanza y enfatizar su decisiva relevancia. Al respecto Escudero y León (2007) expresaron que “De manera general asumimos que toda la actividad mental que se genera cuando tratamos de comprender un discurso, sea cual sea su naturaleza, requiere de la activación de inferencias” (p. 3)

Con respecto a la variable lectura como proceso tiene su fundamento en la teoría interactiva de Solé (1997), cuyas dimensiones están propuestas en las etapas que corresponden a la lectura como proceso

. Al respecto Solé (1997) señaló que de lo que se desprende que la autora asume el modelo interactivo para la comprensión lectora. Además, se ha considerado la propuesta de Paraskevi (2010) que precisó que su acercamiento o aproximación hacia la lectura es de naturaleza psicosociolingüística, pues considera relevante el aspecto lingüístico, cognitivo y social. La autora agrega que el modelo interactivo de la lectura no se circunscribe al texto ni al lector, sino además sustenta la importancia de los conocimientos previos para la comprensión del discurso. Manifiesta que el modelo interactivo no se distancia de los modelos lineales (El botom-up, ´descodificación´ y el top-down, ´interpretación´), los acoge; asumiendo, además, la teoría de los esquemas.

Se asume, además, la propuesta de Cassany (2010) que señala “Mi investigación actual se centra en la lectura y adopta una orientación sociolingüística que prioriza los aspectos sociales y culturales de la lectura por encima de los cognitivos” (p. 1). Para el autor la lectura posee un fuerte componente cultural y social, por lo que cree que varía de acuerdo a cada sociedad. Expresa que “Cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los artefactos letrados o textos” (p. 3).

El trabajo expone un conjunto de conocimientos teóricos, que son debatidos y meditados con la pretensión que resulten de utilidad.

Justificación aplicativa

La propuesta de la investigación tiene como propósito reorientar la enseñanza de la inferencia en el ámbito de la comprensión lectora. Enfatizar en su estudio y aplicación en la

lectura como proceso. El trabajo se propone revelar cómo la inferencia tiene relación en las tres etapas de la lectura y al evidenciar el protagonismo de la inferencia dotarla de especial importancia en el proceso de comprensión. El encaminar su conocimiento y aplicación mejoraría ostensiblemente el menguado nivel que presentan los educandos en esta competencia. Resulta, entonces, manifiesto que dotar a la inferencia de la trascendencia que tiene posibilitaría un giro en la concepción y visión de la lectura, y por ende, de los resultados en cifras respecto al rendimiento de los alumnos. De modo que la información que se presenta en este trabajo contribuiría a resolver palmariamente el problema de la lectura en nuestro sistema educativo.

Justificación metodológica

Aporte de los instrumentos para medir las variables los cuales se validaron y se vio la confiabilidad

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

La inferencia tiene que ver altamente con la lectura como proceso en alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

La inferencia tiene que ver altamente con la etapa antes de la lectura en alumnos de quinto año la I.E. N° 0045 “

Hipótesis específica 2

La inferencia tiene que ver altamente con la etapa durante la lectura en alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

Hipótesis específica 3

La inferencia tiene que ver altamente con la etapa después de la lectura en alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

1.7. Objetivos.

Objetivo general

Determinar que existe entre la inferencia y la lectura como proceso en los alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

Objetivos Específicos

Objetivo específico 1

Determinar que existe entre la inferencia y la etapa antes de la lectura en los alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

Objetivo específico 2

Determinar que existe entre la inferencia y la etapa durante la lectura en los alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

Objetivo específico 3

Determinar que existe entre la inferencia y la etapa después de la lectura en los alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045

MÉTODO.

2.1Diseño.

Diseño no experimental

No hay manipulación de variables.

Diseño transversal

Toma de datos en un solo omento

Definición del alcance de la investigación

Establece relación entre las dos variables

Método.

Método Hipotético deductivo

Carrasco (2008) explicó que

Tipo de estudio

El tipo de estudio es sustantivo, al respecto Sánchez y Reyes (2006) expresaron que:

2.1. Variables y operacionalizacion

2.1.1 Variables

Variable inferencia

Definición conceptual

León (2009), afirmó que:

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído (p. 4). depende completamente de que el sujeto posea conocimientos previos y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente (p. 6).

Definición operacional

La inferencia se dimensiona: representación mental, proceso constructivo, información implícita y conocimientos previos.

Variable lectura como proceso

Definición conceptual

Solé (1997), señaló que la lectura como proceso debe ser tratada en etapas: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (p. 89 y ss.)

Definición operacional

La variable lectura como proceso se puede dimensionar de la siguiente manera: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

2.2.1 Operacionalización de variables

Tabla 6

Matriz de operacionalidad de la variable Inferencia

Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles o rangos
Representación mental	Coherencia local	1	Ordinal	Inicio [18 35]
				Proceso [36 55]
	Coherencia global	2, 3		Logro [56 73]
Proceso Constructivo	Sustituyo	4		
	Omito	5, 6		Logro destacado [74 90]
	Integro			
Información implícita	Añado	7		
	Información explícita	8		
Conocimientos previos	Información omitida	9, 10		
	Esquema de conocimientos	11, 12 y 13		
		14, 15, 16, 17 y 18		

Nota: Adaptado de León (2010). *Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje.*

Tabla 7

Lectura como proceso

Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles o rangos
Antes de la lectura	Determinación del objetivo de la lectura	19	Ordinal	Inicio [20 39]
	Activación del conocimiento previo	20	1 TD	Proceso [40 59]
	Realización de predicciones	21 y 22	2 D	
	Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto	23 y 24	3 ni DA ni D	Logro [60 79]
	Fomular predicciones	25 y 26	4. De acuerdo	
	Fomulación de preguntas	27	5. Completamente de acuerdo.	Logro destacado [80 100]
Durante la lectura	Generación de inferencias	28, 29, 30 y 31		
Después de la lectura	Aclaración de dudas	32 y 33		
	Recapitulación de las ideas del texto	34		
	Identificación de la idea principal	35		
	Elaboración del resumen	36		
	Fomulación de respuestas y preguntas	37 y 38		

Nota: Adaptado de Solé (1997). *Estrategias de lectura.*

2.3 Población y muestra

Población

Todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Muestra

Estudio censal.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La encuesta.

Instrumento

El cuestionario.

Cuestionario sobre la variable inferencia

Ficha técnica

Nombre original: “Inferencia”

Autor: Inès Villanueva De la Cruz

Administración: Individual.

Duración: veinticinco minutos

Aplicación: alumnos del quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “San Antonio”.

Significación: Se trata de cuatro dimensiones que evalúan el razonamiento inferencial:

Conocimientos previos (4 ítems)

Cuestionario sobre la variable lectura como proceso

Ficha técnica

Nombre original: “Lectura como proceso”

Autor: Inès Villanueva De la Cruz

Administración: Individual.

Duración: veinticinco minutos

Aplicación: a estudiantes del quinto año de secundario de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Significación: Se trata de tres dimensiones que evalúan la lectura como proceso:

Validez

Hernández, et al. (2014) “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p. 200)

Estudio Piloto:

El estudio piloto tuvo la finalidad de determinar la validez y confiabilidad del instrumento en 20 colaboradores de la población Los resultados hallados fueron:

Tabla 8

Análisis de ítems de la dimensiones de la variable Inferencia

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.785	18

Validez del Instrumento:

El Instrumento es valido

Tabla 09.

Consolidado de la ficha de validación a criterio de juicio de expertos

EXPERTO	OPINION
0.75	20

2.5.Métodos de análisis de datos

Estos han sido los procedimientos de recolección de datos:

Se realizó el tratamiento de datos, primero en la hoja de cálculo Excel y luego a la plantillas del spss para el tratamiento pertinente.

Tabla 10

Baremo de la variable inferencia

Variable	Rango	Categoría
Inferencia	18 35	Inicio
	36 55	Proceso
	56 73	Logro
	74 90	Logro destacado

Tabla 11

Rangos de la inferencia

Dimensiones	Rango	Categoría
Representación mental	2 5	Inicio
	6 8	Proceso
	9 11	Logro
	12 15	Logro destacado
Proceso constructivo	5 9	Inicio
	10 14	Proceso
	15 19	Logro
	20 25	Logro destacado
Información implícita	5 9	Inicio
	10 14	Proceso
	15 19	Logro
	20 25	Logro destacado
Conocimientos previos	5 9	Inicio
	10 14	Proceso
	15 19	Logro
	20 25	Logro destacado

Tabla 12

Baremo de la variable lectura como proceso

Variable	Rango	Categoría
Lectura como proceso	20 - 39	Inicio
	40 - 59	Proceso
	60 - 79	Logro
	80 - 100	Logro destacado

Tabla 13

Frecuencia de la variable inferencia

Dimensiones	Rango	Categoría
Antes de la lectura	6 - 11	Inicio
	12 - 17	Proceso
	18 - 23	Logro
	24 - 30	Logro destacado
Durante la lectura	10 - 19	Inicio
	20 - 29	Proceso
	30 - 39	Logro
	40 - 50	Logro destacado
Después de la lectura	4 - 7	Inicio
	8 - 11	Proceso
	12 - 15	Logro
	16 - 20	Logro destacado

RESULTADOS

3.1 Resultados descriptivos.

Tabla 14
Porcentajes la variable inferencia

		La inferencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	acumulado
Válido	Proceso	10	12,5	12,5	12,5
	Logro	35	43,8	43,8	56,3
	Logro Destacado	35	43,8	43,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

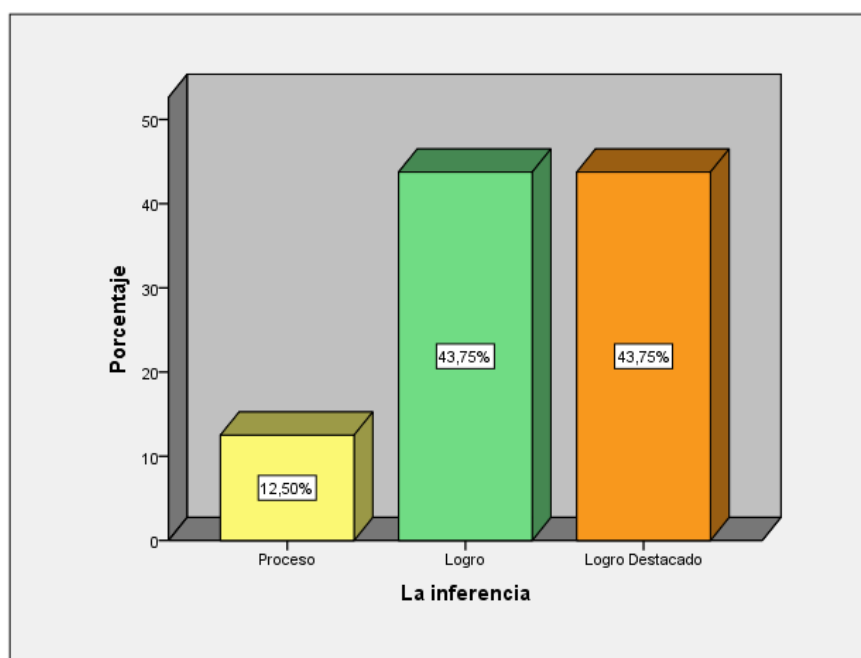


Figura 01 Gráfica de barras de la variable inferencia

Se observa que la variable inferencia presenta 3 niveles; 12,5% en proceso, 43,75% en logro y 43,75% en logro destacado, se observa un empate entre logro y logro destacado, lo que significa que hay un buen uso de la inferencia.

Tabla 15

Porcentajes de la dimensión representación mental de la variable inferencia

		Representación mental			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	acumulado
Válido	Proceso	4	5,0	5,0	5,0
	Logro	16	20,0	20,0	25,0
	Logro Destacado	60	75,0	75,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

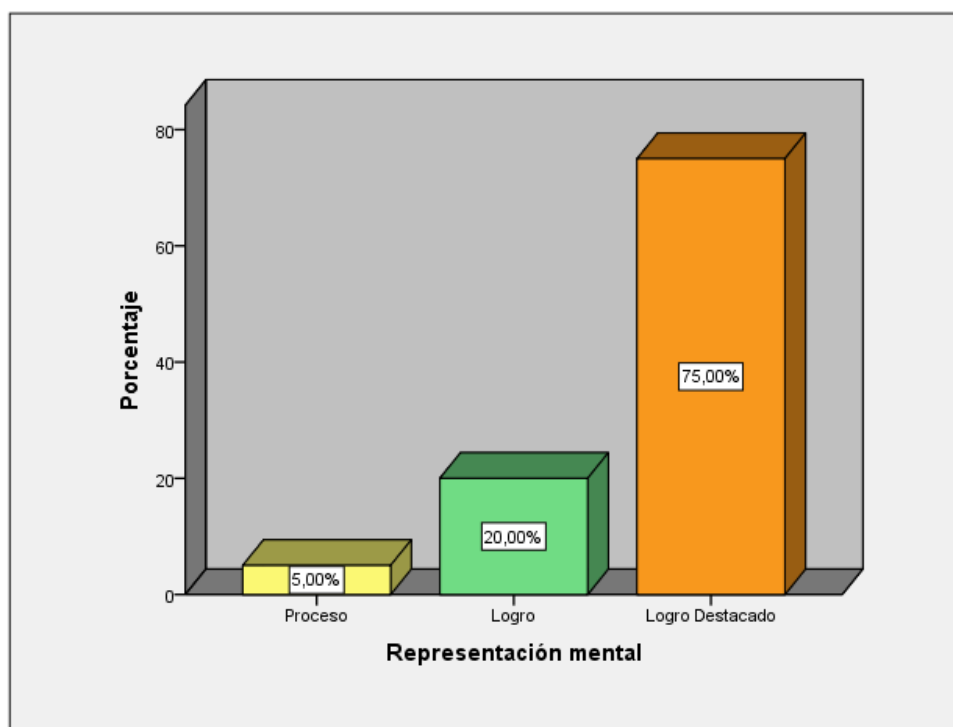


Figura 02 Gráfica de barras de la dimensión representación mental de la variable inferencia

Se observa que la dimensión representación mental de la variable inferencia presenta 3 niveles; 5% en proceso, 20% en logro y 75% en logro destacado, se observa que en la representación mental, el nivel de logro destacado. Ha alcanzado el mayor porcentaje.

Tabla 16

Porcentajes de la dimensión procesos constructivo de la variable inferencia

		Proceso constructivo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	acumulado
Válido	Proceso	6	7,5	7,5	7,5
	Logro	28	35,0	35,0	42,5
	Logro Destacado	46	57,5	57,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

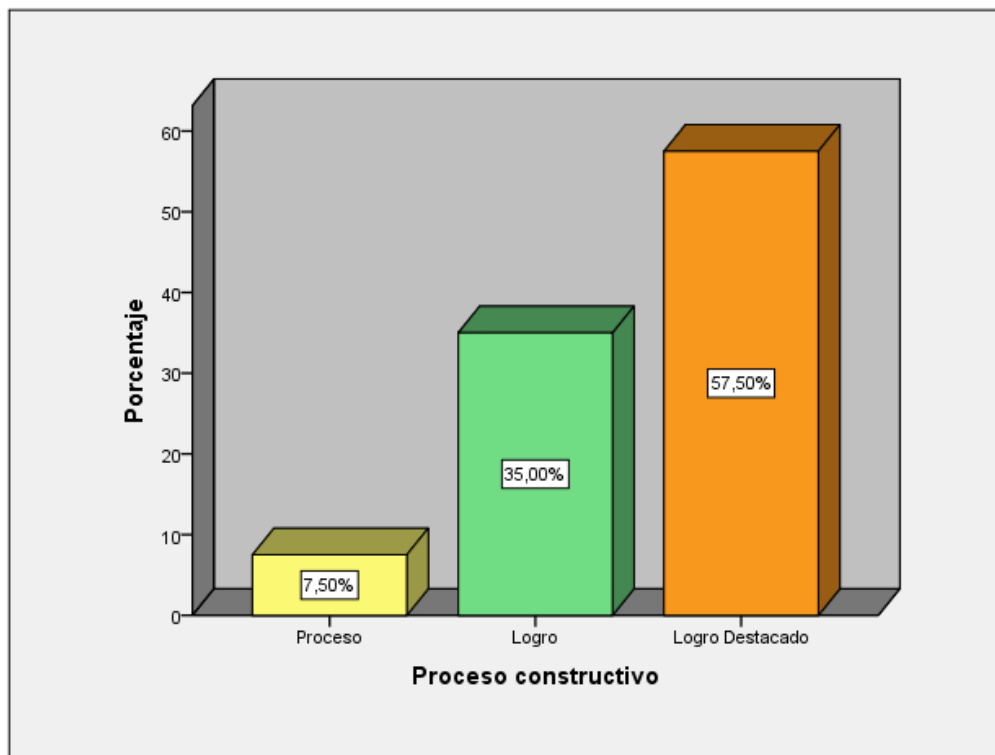


Figura 03 Grafica de barras de la dimensión proceso constructivo de la variable inferencia

Se observa que la dimensión proceso constructivo de la variable inferencia presenta 3 niveles; 7,5% en proceso, 35% en logro y 57,50% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje.

Tabla 17

Porcentajes de la dimensión información implícita de la variable inferencia

Información implícita					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	acumulado
Válido	Inicio	1	1,3	1,3	1,3
	Proceso	3	3,8	3,8	5,0
	Logro	18	22,5	22,5	27,5
	Logro Destacado	58	72,5	72,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

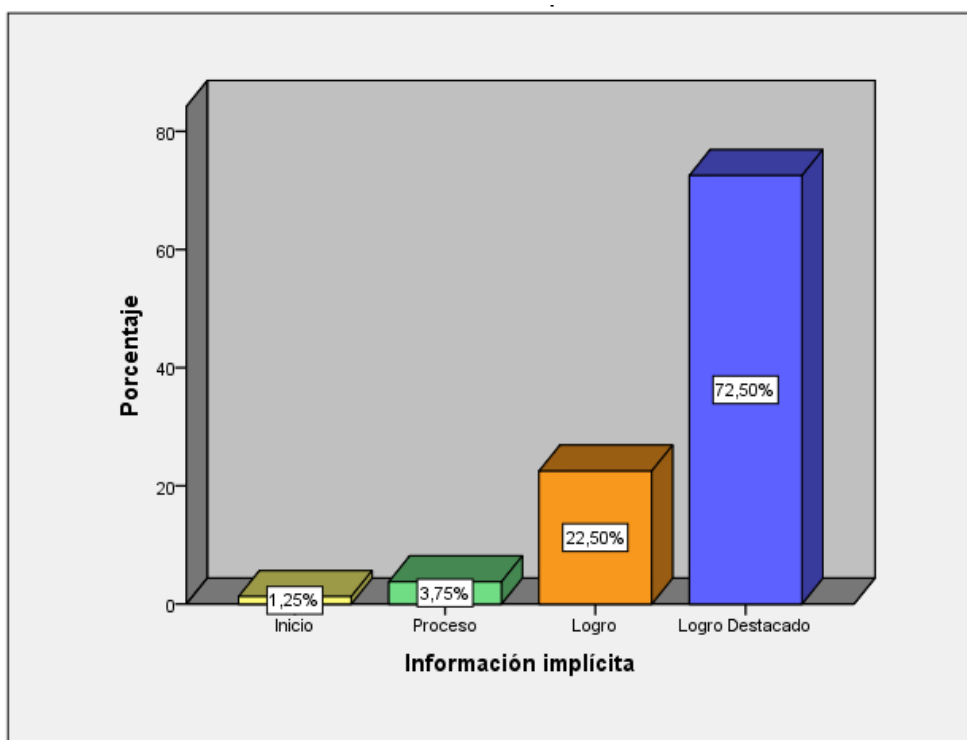


Figura 04 Gráfica de barras de la dimensión información implícita de la variable inferencia

Se observa que la dimensión información implícita de la variable inferencia presenta 4 niveles; el 1,25% se encuentra en inicio, 3,75% en proceso, 22,5% en logro y 72,50% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje

Tabla 18

Porcentajes de la dimensión conocimientos previos de la variable inferencia

		Conocimientos previos			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	acumulado
Válido	Proceso	11	13,8	13,8	13,8
	Logro	23	28,7	28,7	42,5
	Logro Destacado	46	57,5	57,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

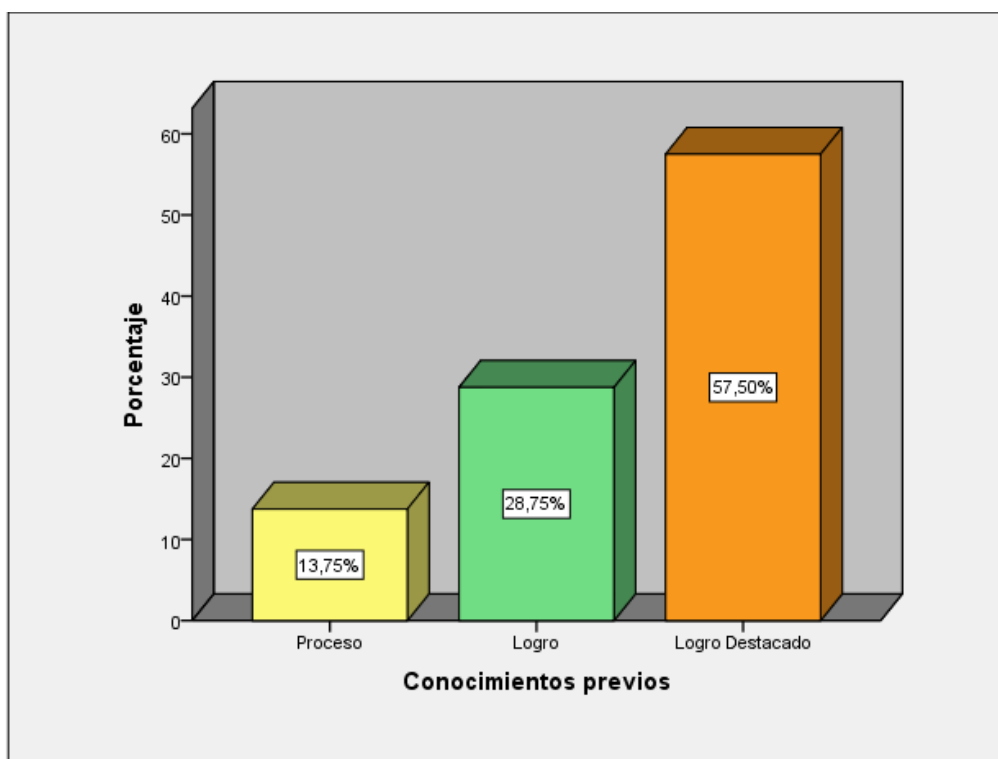


Figura 05 Grafica de barras de la dimensión iInformación implícita de la variable inferencia

Se observa que la dimensión información implícita de la variable inferencia presenta 3 niveles; 13,75% en proceso, 28,75% en logro y 57,50% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje

Tabla 19

Porcentajes de la variable lectura como proceso.

		Lectura como proceso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	acumulado
Válido	Proceso	6	7,5	7,5	7,5
	Logro	29	36,3	36,3	43,8
	Logro Destacado	45	56,3	56,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

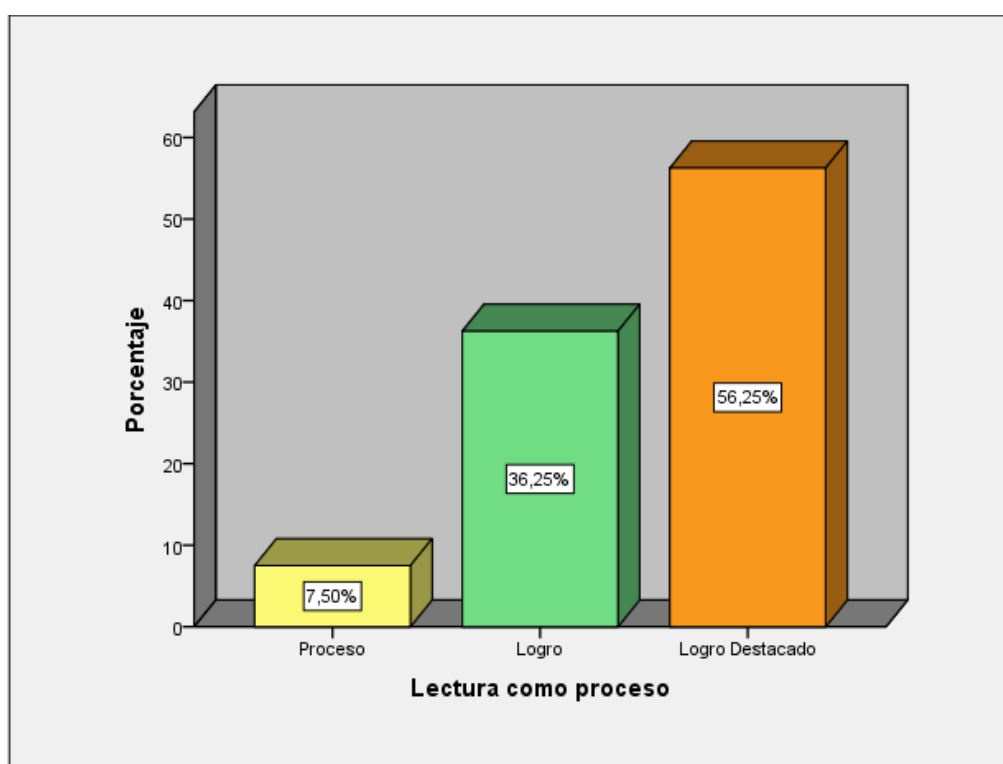


Figura 06 Grafica de barras de la variable lectura como proceso

Se observa que la variable lectura como proceso presenta 3 niveles; 7,50% en proceso, 36,25% en logro y 56,25% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje

Tabla 20

Porcentajes de la dimensión antes de la lectura de la variable lectura como proceso.

		Antes de la lectura			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Proceso	5	6,3	6,3	6,3
	Logro	25	31,3	31,3	37,5
	Logro Destacado	50	62,5	62,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

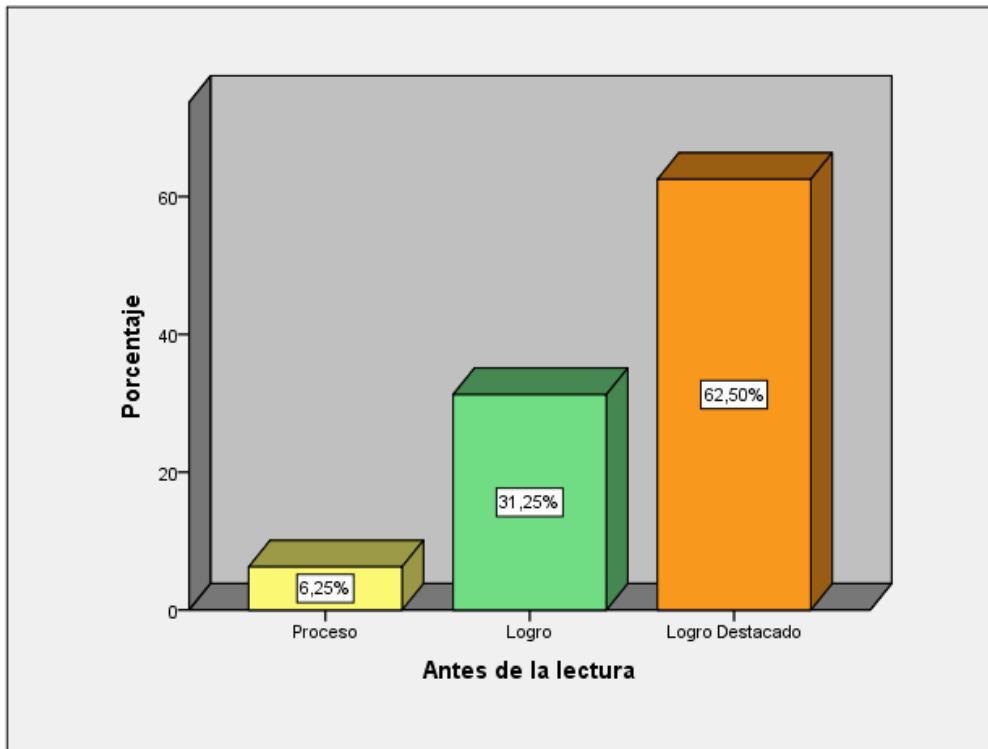


Figura 07 Grafica de barras de la dimensión antes de la lectura de la variable lectura como proceso

Se observa que la la dimensión antes de la lectura de la variable lectura como proceso Presenta 3 niveles; 6,25% en proceso, 31,25% en logro y 62,50% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje

Tabla 21

Porcentajes de la dimensión durante la lectura de la variable lectura como proceso.

		Durante de la lectura			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Proceso	37	46,3	46,3	46,3
	Logro	43	53,8	53,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

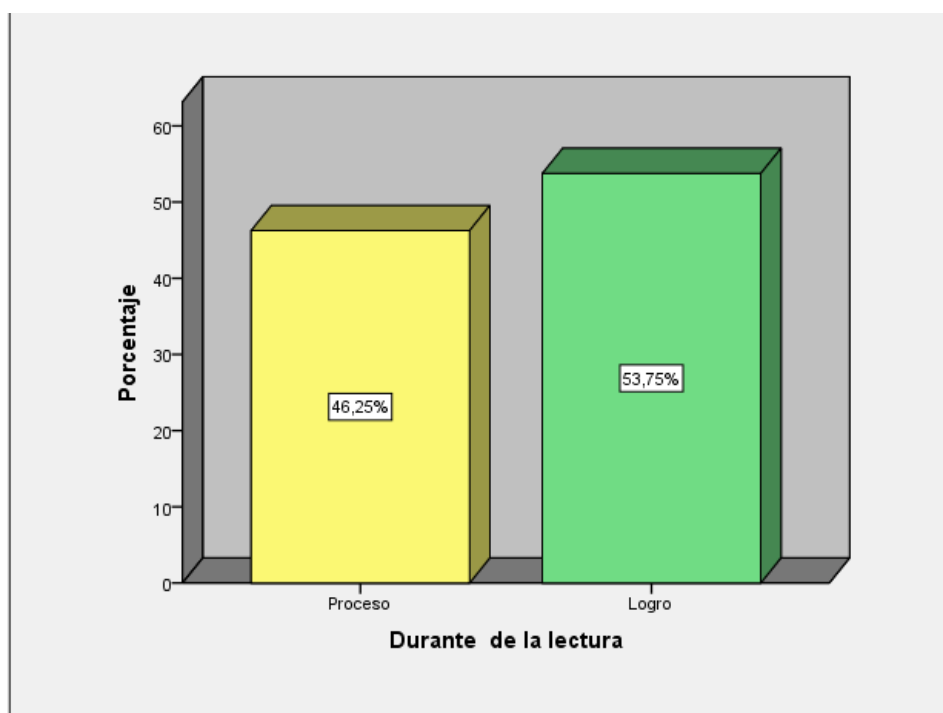


Figura 08 Grafica de barras de la dimensión durante la lectura de la variable lectura como proceso

Se observa que la dimensión durante la lectura de la variable lectura como proceso Presenta 2 niveles; 46,25% en proceso, 31,25% en logro y 62,50% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje

Tabla 22

Frecuencias de la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso.

		Después de la lectura			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Proceso	7	8,8	8,8	8,8
	Logro	73	91,3	91,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

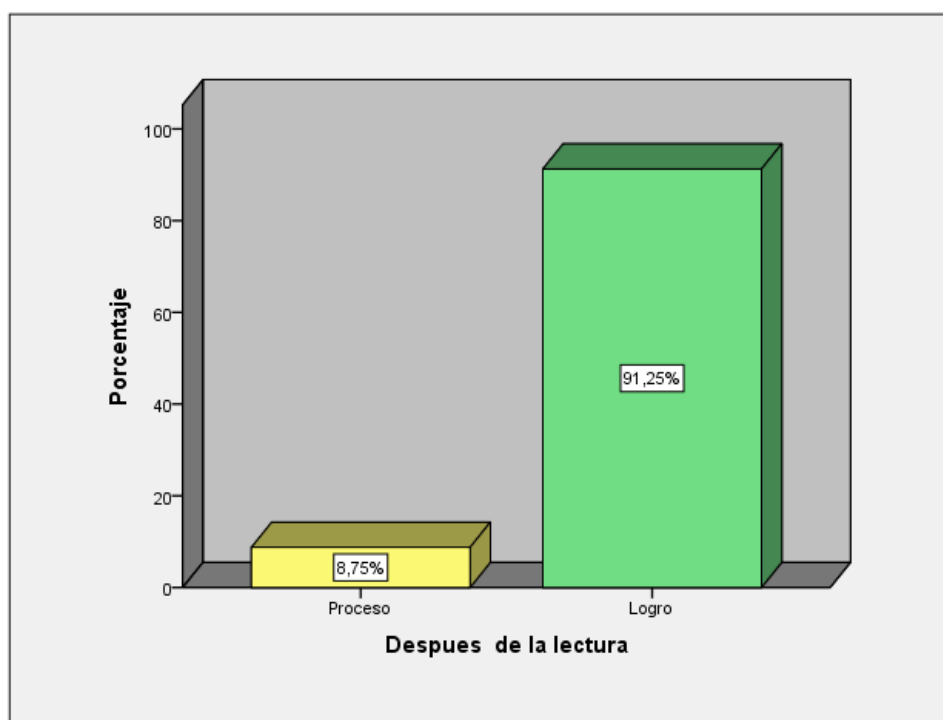


Figura 09 Grafica de barras de la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso

Se observa que la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso presenta 2 niveles; 8,75% en proceso, 91,25% en logro se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro ha alcanzado el mayor porcentaje

3.2. Tablas cruzadas.

Tabla 23

Tabla cruzada de la variable inferencia versus la variable lectura como proceso

La inferencia*Lectura como proceso tabulación cruzada						
		Lectura como proceso			Total	
		Proceso	Logro	Logro Destacado		
La inferencia	Proceso	Recuento	6	4	0	10
		% del total	7,5%	5,0%	0,0%	12,5%
	Logro	Recuento	0	24	11	35
		% del total	0,0%	30,0%	13,8%	43,8%
	Logro Destacado	Recuento	0	1	34	35
		% del total	0,0%	1,3%	42,5%	43,8%
Total	Recuento	6	29	45	80	
	% del total	7,5%	36,3%	56,3%	100,0%	

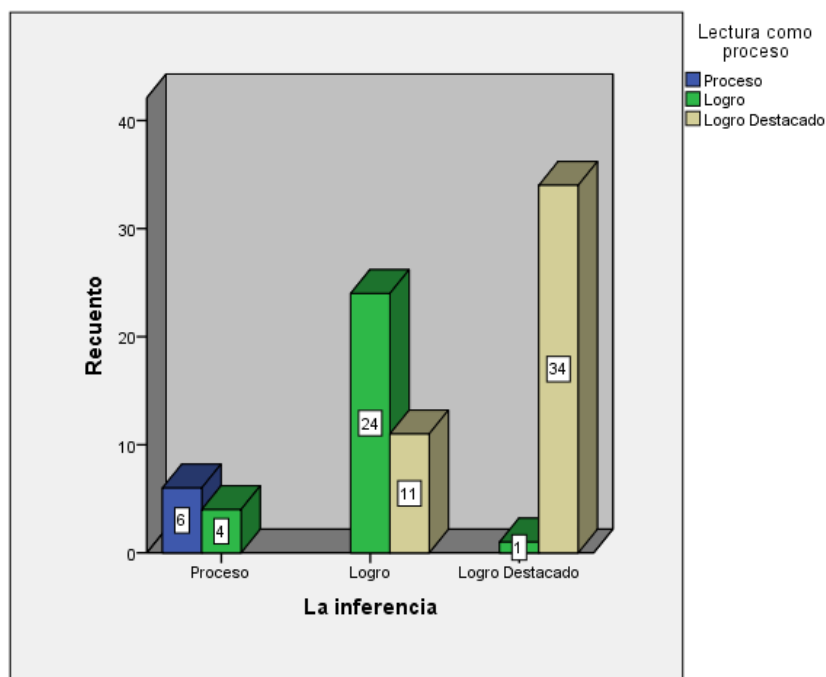


Figura 10 Grafica de barras de la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso

Se observa que:

Cuando la inferencia está en proceso, la lectura como proceso alcanza el nivel de proceso con un 7,5%, si la inferencia está en el nivel de logro, la lectura como proceso está en el nivel de logro con un 30%, si la inferencia está en logro destacado con 42,5%.

Tabla 24

Tabla cruzada de la variable inferencia versus la dimensión antes de la lectura de la variable lectura como proceso

La inferencia*Antes de la lectura tabulación cruzada						
		Antes de la lectura			Total	
		Proceso	Logro	Logro Destacado		
La inferencia	Proceso	Recuento	5	5	0	10
		% del total	6,3%	6,3%	0,0%	12,5%
	Logro	Recuento	0	18	17	35
		% del total	0,0%	22,5%	21,3%	43,8%
	Logro Destacado	Recuento	0	2	33	35
		% del total	0,0%	2,5%	41,3%	43,8%
Total		Recuento	5	25	50	80
		% del total	6,3%	31,3%	62,5%	100,0%

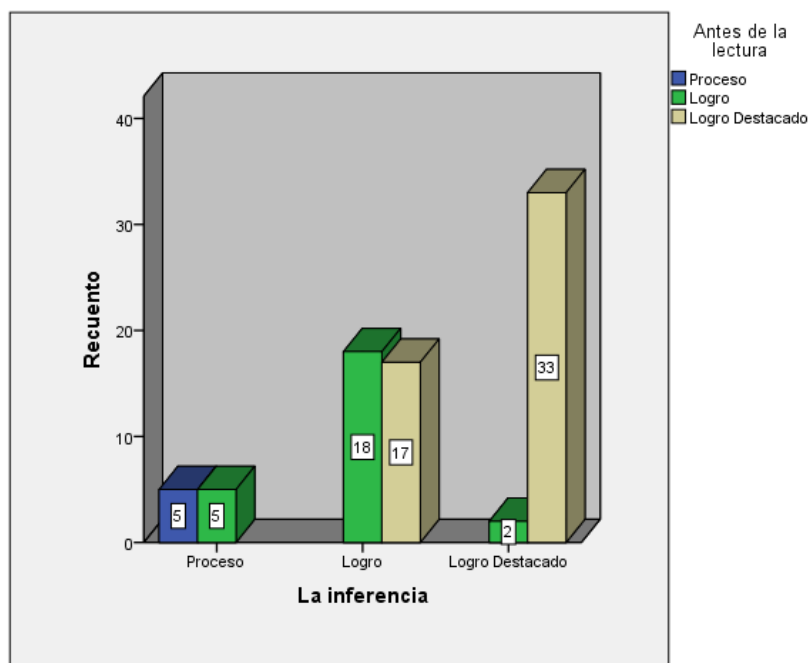


Figura 11 Grafica de barras de la inferencia y dimensión antes de la lectura de la lectura de la variable lectura como proceso

Se observa que:

Cuando la inferencia está en proceso, la dimensión antes de la lectura de la variable la alcanza un nivel de proceso y logro con, 6,3% si la inferencia está en el nivel de logro, la

dimensión lectura como proceso está en el nivel de logro con un 30%, si la inferencia está en logro destacado con 42,5%.

Tabla 25

Tabla cruzada de la variable inferencia versus la dimensión durante de la lectura de la variable lectura como proceso.

La inferencia*Durante de la lectura tabulación cruzada					
		Durante de la lectura		Total	
		Proceso	Logro		
La inferencia	Proceso	Recuento	10	0	10
		% del total	12,5%	0,0%	12,5%
	Logro	Recuento	26	9	35
		% del total	32,5%	11,3%	43,8%
	Logro Destacado	Recuento	1	34	35
		% del total	1,3%	42,5%	43,8%
Total		Recuento	37	43	80
		% del total	46,3%	53,8%	100,0%

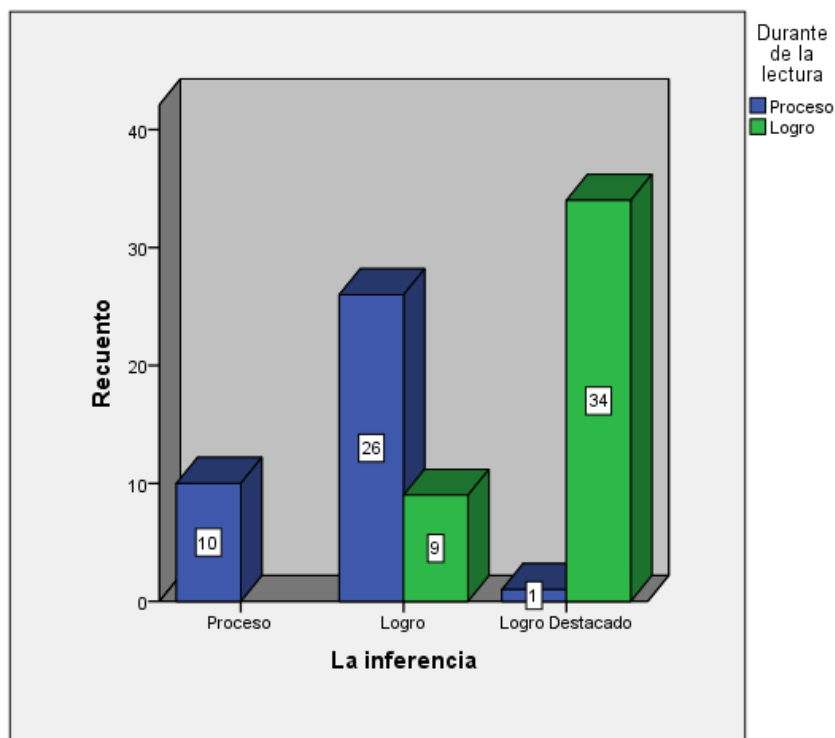


Figura 12 Grafica de barras de la inferencia y dimensión antes de la lectura de la lectura de la variable lectura como proceso

De la tabla 25 y de la figura 12 se observa que:

Cuando la inferencia está en proceso, la dimensión antes de la lectura de la variable la alcanza un nivel de logro con 32,5% , si la inferencia está en el nivel de logro estacado , la dimensión durante la lectura está en el nivel de logro con un 30%, si la inferencia está en logro destacado con 42,5%.

Tabla 26

Tabla cruzada de la variable inferencia versus la dimensión después de la lectura de la variable lectura como proceso.

La inferencia* Despues de la lectura tabulación cruzada					
			Despues de la lectura		Total
			Proceso	Logro	
La inferencia	Proceso	Recuento	5	5	10
		% del total	6,3%	6,3%	12,5%
	Logro	Recuento	2	33	35
		% del total	2,5%	41,3%	43,8%
	Logro Destacado	Recuento	0	35	35
		% del total	0,0%	43,8%	43,8%
	Total	Recuento	7	73	80
		% del total	8,8%	91,3%	100,0%

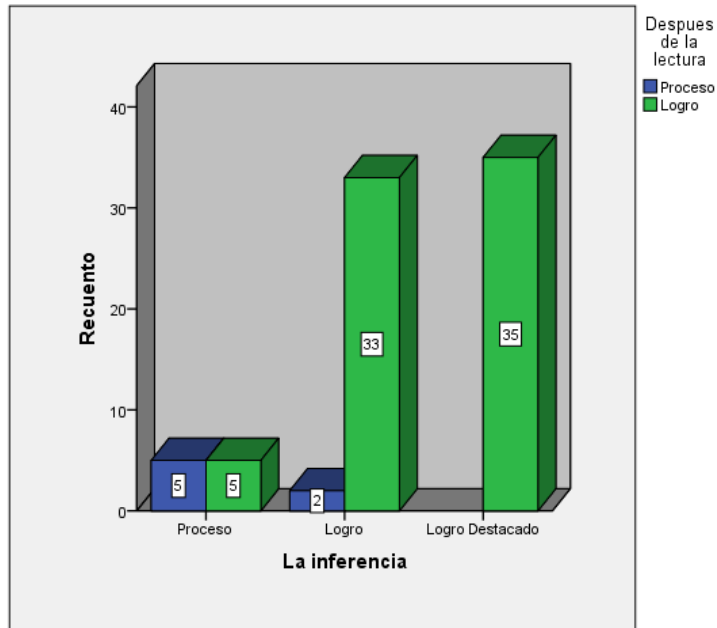


Figura 13 Grafica de barras de la inferencia y dimensión antes de la lectura de la lectura de la variable lectura como proceso

Interpretación.

Se observa que:

Cuando la inferencia está en proceso, la dimensión antes de la lectura de la variable la alcanza un nivel de logro con 32,5%, si la inferencia está en el nivel de logro estacado, la dimensión durante la lectura está en el nivel de logro con un 30%, si la inferencia está en logro destacado con 42,5%.

3.2. Contrastación de Conjeturas

Conjetura General.

Ha. La inferencia concuerda altamente con la lectura como proceso en estudiantes de quinto año de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Ho. La inferencia no concuerda altamente con la lectura como proceso en estudiantes de quinto de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Tabla 27

Correlación entre la variable Inferencia y la lectura como proceso.

		La inferencia	Lectura como proceso
Rho de Spearman	La inferencia	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,786**
		N	80
	Lectura como proceso	Coefficiente de correlación	,786**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	80

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Según la tabla 30 se evidencia un p valor de 0,000 el cual es menor que el nivel de significancia de 0.05, y un coeficiente de correlación de 0,786 ubicándose en una correlación alta, ello implica que existe una correlación significativa, de tal modo que rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna la cual indica que existe un correlación significativa directa.

Conjeturas puntuales

Conjeturas puntual 01

Ho. La inferencia no concuerda altamente con la etapa antes de la lectura en alumnos de quinto año I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Ha. La inferencia concuerda altamente con la etapa antes de la lectura en

Alumnos de quinto año de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Tabla 28

Correlación entre la variable Inferencia y la dimensión antes de la lectura de como proceso.

		La inferencia	Antes de la lectura
Rho de Spearman	La inferencia	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80
	Antes de la lectura	Coefficiente de correlación	,680**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Según la tabla 31 se evidencia un p valor de 0,000 el cual es menor que el nivel de significancia de 0.05, y un coeficiente de correlación de 0,680 ubicándose en una correlación alta, ello implica que existe una correlación significativa, de tal modo que rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna la cual indica que existe un correlación significativa directa entre la variable Inferencia y la dimensión antes de la lectura de cómo proceso.

Conjeturas puntual 02

Ho. La inferencia no concuerda altamente con la etapa durante la lectura en

Alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Ha. La inferencia concuerda altamente con la etapa durante la lectura en

Alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Tabla 29

Correlación entre la variable Inferencia y la dimensión durante la lectura de como proceso.

Correlaciones			
		La inferencia	Durante de la lectura
Rho de Spearman	La inferencia	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,777**
	Durante de la lectura	N	80
		Coefficiente de correlación	,777**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Según la tabla 31 se evidencia un p valor de 0,000 el cual es menor que el nivel de significancia de 0.05, y un coeficiente de correlación de 0,777 ubicándose en una correlación alta, ello implica que existe una correlación significativa, de tal modo que rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna la cual indica que existe un correlación significativa directa entre la variable Inferencia y la dimensión durante de la lectura de cómo proceso.

Hipótesis específica 03

Ho. La inferencia no concuerda altamente con la etapa después la lectura

en alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Ha. La inferencia se relaciona significativamente con la etapa después la lectura en

alumnos de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”.

Tabla 30

Correlación entre la variable Inferencia y la dimensión después la lectura de como proceso.

Correlaciones			
		La inferencia	Después de la lectura
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,420**
	La inferencia	N	80
		Coefficiente de correlación	,420**
		Sig. (bilateral)	,000
	Después de la lectura	N	80

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Según la tabla 32 se evidencia un p valor de 0,000 el cual es menor que el nivel de significancia de 0.05, y un coeficiente de correlación de 0,420 ubicándose en una correlación moderada, ello implica que existe una correlación significativa, de tal modo que rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna la cual indica que existe un correlación significativa directa entre la variable Inferencia y la dimensión después de la lectura de cómo proceso.

DISCUSIÓN

Presento resultados dichos resultados son respaldados por los trabajos de León (2009) quien de acuerdo con el autor y en armonía con las teorías e investigaciones de los últimos años, resulta insoslayable afrontar el tema de la comprensión lectora desde las inferer desde otorgarle el énfasis y la relevancia que tiene actualmente. León (2009) precisó que “La comprensión del discurso supone, una función inferencial muy compleja” (p. 5). Al punto que se afirmó que no hay una cabal comprensión si no hemos realizado inferencias. Pues León (2009) expresó que “Gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje” (p. 5), En otras palabras, hacer explícito lo implícito, lo cual nos permite, como señaló León (2009) “procesar más información de la que hemos leído de manera explícita” (p. 5). Lo cierto es que las inferencias se relacionan de manera determinante con la comprensión del discurso, lo cual nos obliga a volver a su estudio desde otra mirada, desde la propuesta de León y sus seguidores, para dar un giro en la forma de abordarla y entregarle el espacio que le corresponde en el ámbito de la lectura. Bajo la misma línea de pensamiento Salas (2012) en la que concluyó que la lectura debe de ser estratégica, es decir, trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella. Precisamente una de esas estrategias y la que resulta el núcleo de la comprensión es la inferencia, lo expresado ha sido propuesto por Escudero (2010) que señaló “Muchos especialistas se han ido sumando a la idea de que las inferencias constituyen el núcleo mismo de los procesos de comprensión” (p. 14). Al respecto Ugarriza (2006), Su objetivo es describir los rendimientos en comprensión lectora inferencial. Entre las conclusiones más relevantes podemos expresar que resulta evidente que, en general, hay una pobre comprensión del texto de parte de los estudiantes evaluados, pues la actividad no está guiada por el propio lector, es decir, el lector no aporta sus conocimientos previos al texto para así realizar la construcción que le permita la comprensión del mismo. Ya León (2009) había afirmado que “No hay inferencias si no tenemos ni activamos un conocimiento previo” (p. 6). Y lo que ocurre con la investigación es que para Ugarriza el lector no asume una postura activa frente al texto, por el contrario, su disposición es pasiva, por ello afirma que requiere de la orientación del docente para guiarlo en el uso de estrategias de lectura, y en este caso

preciso resulta evidente la ausencia de los saberes previos. León (2009) al respecto señaló que “Lejos de considerar la lectura como una actividad pasiva, exige del lector un esfuerzo notable por dotar de significado todo lo que lee elaborando en su mente una representación mental de aquello que ha leído” (p. 2). Resulta claro, que al no aportar el lector sus saberes previos no podrá realizar las inferencias que requiere para que la comprensión sea cabal. De manera que la comprensión es pobre porque el mencionado lector no puede realizar inferencias. El mismo pensamiento comparte Gutiérrez (2011), quien en su tesis titulada concluyó que la metodología empleada por los docentes, en las sesiones de aprendizaje, no se orientan generalmente a fortalecer el aprendizaje significativo, ni la comprensión inferencial, lo que sustenta nuestra postura presentada a través de nuestra investigación al afirmar que hay que enfatizar el trabajo de la comprensión inferencial. Ya que como expresó el mismo autor, el aumento del nivel de la comprensión inferencial va acompañado también del incremento del nivel de aprendizaje significativo de los estudiantes. Además, señaló el autor, existe una relación directa y significativa entre la habilidad de los estudiantes para la elaboración de inferencias y conclusiones y el nivel de desarrollo del aprendizaje pre categorial y conceptual. Lo propuesto nos conlleva a manifestar que sí existe una relación entre la inferencia y la lectura como proceso. En el mismo orden de ideas Inga (2009), presentó en su tesis titulada “El Papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora”, enfatizó que la inferencia desempeña el rol más gravitante en la comprensión lectora. Al respecto Escudero (2010) afirmó que existe un consenso de los autores en relación a la trascendencia de la inferencia en la comprensión lectora. La inferencia permite llevar a cabo el proceso de la comprensión y resulta decisiva en la interpretación del mensaje, constituyendo el núcleo del proceso.

Al respecto Solé (1997), explicó que “Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, antes de la lectura podemos enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible” (p. 115). Las estrategias que propone Solé antes de la lectura están dirigidas a motivar, disponer y planificar la lectura, así el estudiante asumirá el control de lo que lee en función a los propósitos que tiene. Solé (1997) propuso las siguientes estrategias: Leer con objetivos ¿para qué voy a leer?, activar el conocimiento previo ¿qué se yo acerca de este texto?, establecer predicciones sobre el texto y promover

las preguntas de los alumnos acerca del texto (p. 92). En relación a este punto Cisneros, Olave y Rojas (2012), presentaron una investigación titulada “Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios”. Los autores afirman que los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión textual no pueden ser tarea exclusiva de los docentes de lengua: las estrategias de lectura deben estar presentes en las diferentes áreas del conocimiento. Debe entenderse, entonces, que una de las estrategias que debería de trabajarse interdisciplinariamente, de acuerdo con la investigación, es la de promover el trabajo de la prelectura o de la etapa antes de la lectura con la finalidad de preparar al lector en la actividad a realizar. La enseñanza y práctica de la prelectura permitiría un buen comienzo en el uso de estrategias que recomiendan los autores.

Solé (1997) que expresó que durante la lectura se pueden llevar a cabo las siguientes estrategias: Formular predicciones sobre el texto que se va a leer. Cada una de ellas posee un fuerte componente inferencial en su aplicación. En este orden de ideas Pinzas (2006) Precisamente estas estrategias son inferenciales, y resultan relevantes para la comprensión. Lo que confirma que durante la lectura la inferencia está presente de manera sustancial y determinante. En relación a este acápite Camargo (2012) En la que concluyó que la prueba general de inferencia indicó que el 43.7 % de los estudiantes tuvo un buen nivel de comprensión inferencial, mientras que el 56.25 % restante presentó alguna dificultad para procesar información en el nivel inferencial e interpretativo. Es decir, se evidencia ostensiblemente las dificultades en torno a la aplicación y al ejercicio de la inferencia como estrategia para rescatar más información que la que explícitamente expone el autor. En el mismo sentido Bustamante (2014) presentó una tesis entre las conclusiones la autora señala que las habilidades comunicativas puestas en práctica, en situaciones comunicativas, permiten competencias comunicativas; siendo una habilidad fundamental la comprensión lectora y precisamente la comprensión inferencial. Por lo que se afirma que la aplicación del Programa Habilidades Comunicativas posibilitó ostensibles mejoras en los niveles de comprensión de lectura.

Resulta claro que dichas estrategias poseen un fuerte componente inferencial, básicamente las dos primeras, de manera que resulta evidente el marcado trabajo inferencial

que requiere esta etapa. Al respecto Martín (2012), presentó una tesis en la que precisó que en general pocos alumnos evidencian tener habilidad para integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico y recuperar información no explícita. Lo que corrobora la propuesta de la investigación en precisar la relación entre la inferencia y la lectura como proceso. Actividades como integrar y generalizar información, que son estrategias inferenciales no permiten al lector un apropiado desempeño.

CONCLUSIONES

- Primera. En función determinar que existe relación entre la variable inferencia y lectura como proceso, ya que el nivel de significancia es $0.000 < 0.05$.
- Segunda. Según objetivo específico se logró determinar que existe relación entre la inferencia y la etapa antes de la lectura, ya que el nivel de significancia es $0.000 < 0.05$.
- Tercera. Cuanto al segundo objetivo específico se determinó que existe relación entre la inferencia y la etapa durante la lectura, ya que el nivel de significancia es $0.000 < 0.05$. Además, el coeficiente de correlación entre ambas variables es de 0.777, Cuarta. En lo que respecta al tercer objetivo específico se determinó que existe relación entre la inferencia y la etapa después de la lectura, ya que el nivel de significancia es $0.000 < 0.05$.

RECOMENDACIONES.

- Primero Al Ministerio de Educación, debe reorientar los programas curriculares vinculados a la competencia de comprensión lectora incidiendo de manera especial en la enseñanza de la inferencia.
- Segunda. A las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), deben desarrollar campañas de sensibilización que permita concientizar respecto a la importancia
- Tercera. A los Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), a realizar capacitaciones, talleres, coloquios, seminarios, a través de los cuales reorienten la enseñanza y la aplicación de la inferencia en los discursos.
- Cuarta. Visto las tablas correlacionales, recomendamos los directivos de la I.E fomentar el uso de la comprensión lectora, de tal modo que se mantenga o superen los niveles de correlación entre las variables.
- Quinta. A los docentes, a ser sensibles a los cambios y mejora, a darle acogida a este trascendente modelo interactivo y estar dispuestos a aprender y generar el cambio en cuanto a las estrategias y técnicas a utilizarse.
- Sexta. A los docentes, a aplicar desde todas las asignaturas las estrategias que permitan enseñar la inferencia. No solo a través de la asignatura de Comunicación, sino también de los otros cursos, para dotar de intensidad y firmeza a esta remozado propósito en la perspectiva de leer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Obra dirigida por Sánchez, J. y Santos, I. Madrid: SGEL, págs. 943-964.
Recuperado de
https://estagio2-2011-.wikispaces.com/file/view/cap_iv_vademecum_2004.pdf
- Aravena, S. (2004). *Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral*. En *ONOMÁZEIN* 10, 02; 145-162
Recuperado de
http://www.onomazein.net/Articulos/10/N1_Aravena.pdf
- Batista, J., Salazar, L. y Febres, C. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista. En *Revista Omnia*, vol. 7, núm. 1-2, Universidad de Zulia, Maracaibo.
Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/737/73711291009.pdf>
- Bustamante, M. (2014). *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, Perú - 2014*. (Tesis para optar el grado Maestría en Educación). Universidad Antenor Orrego.
Recuperado de
http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/932/1/BUSTAMANTE_MARIELLA_HABILIDADES_COMUNICATIVAS_COMPRENSI%C3%93N.pdf.
- Camargo, M. (2012). *Comprensión lectora inferencial en un grupo de estudiantes universitarios de un programa de inglés como lengua extranjera* (Tesis para optar el grado de Magister). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Bogotá – Colombia.
Recuperado de
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12338/CamargoGilMarthaIsabel2012.pdf?sequence=1>

- Cautín, V. (2011). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso: una mirada a través de la controversia minimalismo construccionismo*. Ponencia presentada en el II Coloquio de Lenguaje y Cognición, Universidad de Concepción. Recuperado de https://www.academia.edu/4286622/Procesos_inferenciales_en_la_comprensi%C3%B3n_del_discurso_una_mirada_a_trav%C3%A9s_de_la_controversia_minimalismo_construccionismo
- Carrasco, S. (2008). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2ª ed.). Lima: San Marcos.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, págs. 21-43.
Recuperado de <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad7/documentos/TRASLASLINEAS.pdf>
- Cisneros, L. (2009). *Aula abierta*. Lima: Norma
- Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. En *Educ.Educ.* Vol. 15, No. 1, Enero-abril, pp. 45-61. Corporación Universitaria Regional del Caribe. Colombia.
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a04.pdf>
- Cubo, L. (2010). *Conocimiento e inferencias en la comprensión de discursos de especialidad: el manual universitario*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Consejo Nacional de Investigaciones científicas y Tecnológicas. ELUA, 24, págs. 73-89.
Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21711/1/ELUA_24_03.pdf
- Dirección Regional de Educación de Amazonas (s.f.) *¿Cuánto aprenden nuestros niños? Resultados de la evaluación censal de estudiantes por Región, UGEL y Distritos ECE 2010 – 2011 – 2012.*

Recuperado de

http://www.regionamazonas.gob.pe/sede/intranet/archivos/archivos_noticias/974_ECE%20-%20DGP%202013.pdf

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Núm. 7 (4), págs. 1-32.

Recuperado de

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf

Escudero, I. y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *En Revista Signos* v.40 n.64 Valparaíso, págs. 311-336.

Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>

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

Recuperado de

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1665/1/Guti%C3%A9rez_rc.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México D. F.: McGraw – Hill.

Recuperado de

[Metodología%20de%20la%20Investigación%20-sampieri-%206ta%20EDICION.pdf](#)

Inga, M. (2009). *El Papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora* (Tesis para optar el grado de Magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y ciencias Humanas.

Recuperado de

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/164/Inga_am.pdf?sequence=1

León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. En *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Murcia.

Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/2833/283322813002.pdf>

León, J. (2010). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Núm. 7, págs. 99-116.

Recuperado de

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/neuroimagen-de-los-procesos-de-comprension-en-la-lectura-y-el-lenguaje-2009>

León, J. (1996). La psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (1), 13-25

Recuperado de

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/682-la-psicologia-cognitiva-a-traves-de-la-comprension-de-textospdf-pncOG-articulo.pdf>

López, G. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. En *Revista de Lenguaje*, N° 25, septiembre.

Recuperado de

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>

López, J. (2009) La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. En *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, N° 16, marzo.

Recuperado de

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf

Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Recuperado de

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1

Martín, S. (2012). Un estudio sobre la comprensión lectora de estudiantes de nivel superior en la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis para optar el grado de Magister). Universidad de San Andrés, Argentina.

Recuperado de

<http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/851/1/%5bP%5d%5bW%5d%20D.%20Edu.%20Martin%20Susana%20Raquel..pdf>

Mateus, G., Santiago, A., Castillo, M., Rodríguez, L. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. En *Revista Folios*, Segunda época, n.36, segundo semestre, pp.115-130.

Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200007

Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica.

En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 16, enero-

diciembre, pp. 109-133 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>

MINEDUC, Gobierno de Chile. (s.f.). Habilidades evaluadas en el plan de apoyo compartido. Equipo de Lenguaje. Nivel de Educación Básica.

Recuperado de

https://docentetrumbull.files.wordpress.com/2016/08/descripcion_habilidades_evaluadas-lenguaje-primer-ciclo.pdf

Ministerio de Educación (2013). *Primeros resultados. Informe Nacional del Perú PISA 2012*.

Recuperado de

<http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/PISA-2012-primeros-resultados.-Informe-Nacional-del-Per%C3%BA1.pdf>

Montero, A., Zambrano, L. y Zerpa, C. (2013). *La comprensión lectora desde el constructivismo*. Universidad de Zulia.

Recuperado de

<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/cuadernos/article/viewFile/4315/4312>

Paraskevi, V. (2009). *Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1*. Curso Académico. Universidad de Nebrija, Facultad de las Artes y las Letras.

Recuperado de

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_28Diamanti.pdf?documentId=0901e72b81008c3c

Quintana, H. (s.f.). *Comprensión lectora: Asunto de todos*. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro.

Recuperado de

[http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/250/1/Conferencia%20Dra%20%20Hilda%20E%20%20Quintana%20\(7%20CELE\).pdf](http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/250/1/Conferencia%20Dra%20%20Hilda%20E%20%20Quintana%20(7%20CELE).pdf)

Rafael, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vigotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona, Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.

Recuperado de

http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. En *Revista Temas para la Educación*. N° 3, julio, Federación de enseñanza de CC. OO. de Andalucía.

Recuperado de

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación). Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras.

Recuperado de

<http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Visión universitaria.

Serrano, S. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación en la Diversidad “*Porque todos somos diferentes*” Celebrado en Panamá, 28 al 30 de enero de 2000.

Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura* (7° ed.). Barcelona: Graó.

Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. En *Persona*, núm. 9, p. 31-75, Universidad de Lima, Lima, Perú

Recuperado de

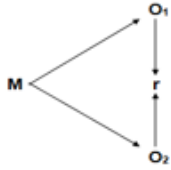
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>

ANEXOS

Matriz de consistencia

TÍTULO: “Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E N° 00 Antonio””

Problema general	Objetivo General	Hipotesis general
¿Cuál es la relación que existe entre la inferencia y la lectura como proceso, en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Determinar la relación que existe entre la inferencia y la lectura como proceso en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	La inferencia se relaciona significativamente con la lectura como proceso en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”
Problema específico 1 ¿Cuál es la relación que existe entre la inferencia y la etapa antes de la lectura, en estudiantes de quinto año de secundaria la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Objetivo específico 1 Determinar la relación que existe entre la inferencia y la etapa antes de la lectura en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Hipótesis específica 1 La inferencia se relaciona significativamente con la etapa antes de la lectura en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?
Problema específico 2 ¿Cuál es la relación que existe entre la inferencia y la etapa durante la lectura, en estudiantes de quinto año de secundaria la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Objetivo específico 2 Determinar la relación que existe entre la inferencia y la etapa durante la lectura en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Hipótesis específica 2 La inferencia se relaciona significativamente con la etapa durante la lectura en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?
Problema específico 3 ¿Cuál es la relación que existe entre la inferencia y la etapa después de la lectura, en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Objetivo específico 3 Determinar la relación que existe entre la inferencia y la etapa después de la lectura en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?	Hipótesis específica 3 La inferencia se relaciona significativamente con la etapa después de la lectura en estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”?

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION	POBLACION Y MUESTRA	TECNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADISTICA A UTILIZAR
<p>TIPO: Básica</p> <p>DE NIVEL: Descriptivo- <u>correlacional</u> de corte transversal</p> <p>DISEÑO: no experimental</p> <p>Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifestaron que: "se realizan sin manipulación deliberada de variables solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos".(p.149)</p> 	<p>POBLACION: En el trabajo de investigación la población estuvo compuesta por 100 estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 "San Antonio".</p> <p>MUESTREO: En esta investigación se trabajó con un estudio censal.</p>	<p>Variable 1: Inferencia Técnica: Encuesta Instrumento: cuestionario Nombre original: cuestionario de la inferencia Autor: Inés Villanueva De la cruz Duración: 30 minutos. Aprox. Administración: individual. Descripción del instrumento: cuestionario individual de 36 de respuesta múltiple según escala tipo Likert.</p> <p>Variable 2: lectura como proceso Técnica: Encuesta Instrumento: cuestionario Nombre original: cuestionario de lectura como proceso Autor: Inés Villanueva De la Cruz Duración: 30 minutos. Aprox. Administración: individual. Descripción del instrumento: cuestionario individual de 36 de respuesta múltiple según escala tipo Likert.</p>	<p>DESCRIPTIVA: porcentajes presentados en tablas y gráficos de acuerdo a las variables y dimensiones.</p> <p>INFERENCIAL: Para la prueba de las hipótesis se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, ya que el propósito fue determinar la relación entre las dos variables a un nivel de confianza del 95% y significancia del 5%.</p> <p>La regla de decisión para contrastar la hipótesis es: Si, $p > 0.05$ entonces se acepta la hipótesis nula (H_0) Si, $p < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0)</p> <p>DE PRUEBA:</p> <p>La prueba Rho de Spearman</p> $\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^N d_i^2}{N(N^2 - 1)}$

ENCUESTA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA INFERENCIA Y LA LECTURA COMO PROCESO

Estimado(a) estudiante:

La presente encuesta anónima tiene por objetivo recolectar datos para realizar una investigación sobre la relación entre la inferencia y la lectura como proceso, en los estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”, San Juan de Lurigancho, 2018. Para ello recurrimos a su valiosa colaboración y desde ya agradecemos su aporte, que contribuirá a mejorar la calidad del servicio educativo prestado.

INDICACIONES:

Marque usted el numeral que considera en la escala siguiente:

1. Completamente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Completamente de acuerdo

N°	ITEM	1	2	3	4	5
Variable I: La inferencia						
Dimensión: Representación mental						
1	Al leer relaciono las ideas más próximas del texto de forma coherente.					
2	Al leer relaciono segmentos distantes en el texto coherentemente.					
3	Al leer relaciono información del texto con mis conocimientos previos					
Dimensión: Proceso constructivo						

4	Cuando leo reemplazo palabras, frases o ideas de la información respetando la coherencia del texto.					
5	Cuando leo no tomo en cuenta información redundante.					
6	Cuando leo no tomo en cuenta información que no aporta ni enriquece la comprensión del texto.					
7	Al leer completo información que el texto no ha presentado, respetando la coherencia del mensaje.					
8	Al leer amplío la información del texto incorporando ideas que guardan coherencia con el mensaje.					
Dimensión: Información implícita						
9	Cuando leo comprendo la información presentada en el texto.					
10	Cuando leo relaciono la información explícita con mis conocimientos previos de lo tratado en la lectura.					
11	Al leer advierto que hay información que el autor ha omitido.					
12	Al leer relaciono coherentemente la información del texto con mis conocimientos previos con la finalidad de integrar la información omitida.					
13	Cuando leo integro al texto información omitida por el autor.					
Dimensión Conocimientos previos						
14	Cuando leo conecto la información nueva que me presenta el texto con mis conocimientos previos almacenados en mi memoria.					
15	El uso de mis conocimientos previos permite una mejor comprensión de lo leído porque conecto la información nueva que me da el texto con lo que sé sobre el mismo.					
16	Antes de empezar la lectura, tan solo mirando la portada del libro o el título del texto, ya estoy poniendo en uso mis conocimientos previos.					
17	Durante la lectura mis conocimientos previos están en continua relación con la información nueva que me da el texto.					

18	Después de realizada la lectura relaciono el mensaje del autor con conocimientos que ya tengo o experiencias que he vivido.					
Variable 2: Lectura como proceso						
Dimensión: Antes de la lectura						
19	Cuando leo siempre lo hago conociendo el propósito que persigo.					
20	Antes de empezar la lectura del texto, el título del libro, el título del fragmento, las ilustraciones, los encabezamientos y los índices textuales, me permiten activar mi conocimiento previo sobre el tema a leer.					
21	Antes de empezar la lectura del texto realizo predicciones a partir del título del libro, ilustraciones, encabezamientos, índices textuales vinculándolos a mi propia experiencia.					
22	Antes de empezar la lectura del texto realizo inferencias a partir del título del libro, ilustraciones, encabezamientos, índices textuales vinculándolos a mi propia experiencia.					
23	Me planteo interrogantes pertinentes sobre lo que será el contenido del texto.					
24	Las interrogantes que me planteo se relacionan con las hipótesis y predicciones que he realizado.					
Dimensión: Durante la lectura						
25	Durante la lectura planteo ciertas predicciones en relación a hechos, personajes u otros aspectos del texto.					
26	En el desarrollo de la lectura tengo el firme interés de ir comprobando mis predicciones.					
27	En el proceso de la lectura me formulo interrogantes en relación al contenido del texto.					
28	Realizo inferencias durante la lectura, conectando las diversas partes de información que expone el texto.					
29	Realizo inferencias en relación a las intenciones y sentimientos de los personajes.					

30	Realizo inferencias en relación a la verosimilitud de los eventos descritos, al mensaje o intenciones del autor.					
31	Al leer utilizo el contexto para inferir el significado de palabras y expresiones.					
32	A través de la lectura me pregunto si voy entendiendo lo presentado en el texto.					
33	Durante la lectura a través de la aplicación de inferencias busco que aclarar mis dudas.					
34	Durante la lectura voy integrando secuencialmente las ideas que va presentado el texto.					
Dimensión: Después de la lectura						
35	Culminada la lectura puedo ubicar o inferir la idea principal del fragmento.					
36	Luego de la lectura puedo elaborar un resumen del texto leído.					
37	Culminada la lectura presento las respuestas a las preguntas que durante el proceso me había planteado.					
38	Culminada la lectura respondo las preguntas que durante el proceso me había planteado.					

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE INFERENCIA Y LECTURA COMO PROCESO

ID	DESCRIPCIÓN DE ÍTEM	Inferencia ¹		Lectura ²		Claridad ³		Especificidad
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSIÓN Representación textual								
1	El leer relaciona los datos más próximos del texto de forma coherente.	/	/	/	/	/	/	
2	El leer relaciona los datos más próximos del texto de forma coherente.	/	/	/	/	/	/	
3	El leer relaciona información del texto con sus conocimientos previos.	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN Proceso constructivo								
4	Cuando lee, recupera palabras, frases o ideas de la información respecto la coherencia del texto.	/	/	/	/	/	/	
5	Cuando lee, se fondea en su propia información subjetiva.	/	/	/	/	/	/	
6	Cuando lee, no cree en su propia información que no aporte ni compleje la comprensión del texto.	/	/	/	/	/	/	
7	El leer recupera la información que el texto no ha presentado, respetando la uniformidad del mensaje.	/	/	/	/	/	/	
8	El leer respeta la información del texto aunque sea obvia, que guarden uniformidad con el mensaje.	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN Información implícita								
9	Cuando lee, comprende la información presentada en el texto.	/	/	/	/	/	/	
10	Cuando lee, infiere la información oculta con sus conocimientos previos de lo tratado en la lectura.	/	/	/	/	/	/	
11	El leer permite que, sin información que el autor ha incluido.	/	/	/	/	/	/	
12	El leer relaciona correctamente la información que se da con los conocimientos previos con la finalidad de imaginar la información oculta.	/	/	/	/	/	/	
13	Cuando lee, infiere al menos información oculta por el autor.	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN Características generales								
14	Cuando lee, muestra la inferencia y otras que son propias del texto con sus conocimientos previos al momento de leerlo.	/	/	/	/	/	/	
15	El uso de sus conocimientos previos permite una mejor comprensión de lo leído porque conecta la información nueva que lee de el texto con lo que él sabe al leerlo.	/	/	/	/	/	/	
16	Antes de empezar la lectura, lee para recordar la palabra del libro o el título del texto, ya antes porque lee con sus conocimientos previos.	/	/	/	/	/	/	
17	Durante la lectura, sus conocimientos previos están en continua relación con la información nueva que lee de el texto.	/	/	/	/	/	/	
18	Después de finalizar la lectura, relaciona el mensaje del autor con conocimientos que ya tenía o aprendió, que ha visto.	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN Antes de la lectura								
19	Cuando lee, sabe que lo que conoce el producto que lee.	/	/	/	/	/	/	
20	Antes de empezar la lectura del texto, el título del libro, el título del fragmento, las ilustraciones, los encabezados y los índices resúmenes, le permiten aplicar los conocimientos previos sobre el texto a leer.	/	/	/	/	/	/	
21	Antes de empezar la lectura del texto, lee los problemas que se plantean al inicio del libro, el resumen, los encabezados, índices resúmenes y otros datos que le permiten organizarlo.	/	/	/	/	/	/	
22	Antes de empezar la lectura del texto, lee los problemas que se plantean al inicio del libro, el resumen, los encabezados, índices resúmenes y otros datos que le permiten organizarlo.	/	/	/	/	/	/	
23	Ve planes y preguntas relacionados sobre lo que está el contenido del texto.	/	/	/	/	/	/	
24	Las ilustraciones que se incluyen en el texto con sus títulos y encabezados que le ayudan.	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN Durante la lectura								
25	Durante la lectura plantea ciertas predicciones en la lectura a hechos, personajes o otros aspectos del texto.	/	/	/	/	/	/	
26	En el desarrollo de la lectura, tiene el firme interés de comprender el contenido.	/	/	/	/	/	/	
27	En el proceso de la lectura, lee la lectura interpretando en relación al contenido del texto.	/	/	/	/	/	/	
28	Realiza inferencias durante la lectura, recuperando la diversa gama de información que aparece en el texto.	/	/	/	/	/	/	
29	Realiza inferencias en relación a los personajes y sentimientos de los personajes.	/	/	/	/	/	/	
30	Realiza inferencias en relación a la relevancia de los eventos ocurridos, el mensaje o el contenido del texto.	/	/	/	/	/	/	
31	El leer, utiliza el contexto para entender el significado de palabras y expresiones.	/	/	/	/	/	/	
32	A través de la lectura, lee preguntas y sus respuestas, lo presentadas en el texto.	/	/	/	/	/	/	
33	Cuando lee, muestra un interés de la aplicación de los conocimientos que posee al leerlo.	/	/	/	/	/	/	
34	Cuando lee, muestra un interés de relacionar las ideas que se presentadas en el texto.	/	/	/	/	/	/	
DIMENSIÓN Después de la lectura								
35	Cuando lee, se puede utilizar e inferir los datos primarios del fragmento.	/	/	/	/	/	/	
36	Tras de la lectura, puede relacionar un resumen del texto leído.	/	/	/	/	/	/	
37	Cuando lee la lectura, permite las relaciones a los preguntas que durante el proceso del texto planteado.	/	/	/	/	/	/	
38	Cuando lee la lectura, responde las preguntas que durante el proceso del texto planteado.	/	/	/	/	/	/	

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** **Aplicable después de corregir** **No aplicable**
 Apellidos y nombres del juez validador: **Dr. Sebastian Sanchez Diaz**

Definición: El ítem es considerado aplicable si el sujeto que responde el instrumento responde correctamente a la pregunta o afirmación.
 Definición: El ítem es considerado aplicable después de corregir si el sujeto que responde el instrumento responde correctamente a la pregunta o afirmación después de haber sido corregido.
 Definición: El ítem es considerado no aplicable si el sujeto que responde el instrumento no responde correctamente a la pregunta o afirmación.
 Nota: Solo se debe utilizar cuando los ítems planteados son válidos para medir la dimensión.


 Firma del Experto Informante

ARTICULO CIENTIFICO

Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E N° 0045 “San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018

Ines Villanueva De la Cruz

ines_vdlc@hotmail.com

RESUMEN

La presente tesis de investigación titulada “Inferencia y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I. E N° 0045 “ San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018 ”, tuvo por objetivo Determinar la relación que existe entre la inferencia y la lectura como proceso en los estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. N° 0045 “ San Antonio”

El tipo de investigación fue sustantiva en su nivel descriptivo, correlacional. El enfoque que presenta es cuantitativo. El diseño de la investigación es no experimental y transversal. La muestra fue constituida por toda la población, el cual se hizo un estudio censal para realizar la medición se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicó dos instrumentos para recolectar datos que en este caso fue el cuestionario, donde el primero fue para la inferencia y el segundo para la lectura como proceso ambos instrumentos fueron elaborados en base al sustento teórico de los autores. Estos mismos instrumentos fueron previamente validados por tres expertos en la materia y la confiabilidad fue calculada utilizando el análisis de fiabilidad del programa estadístico SPSS 23, siendo el resultado 0,785 en el cuestionario la inferencia y 0,750 en el cuestionario de la lectura como proceso

Después de la etapa de recolección y procesamiento de datos, se realizó el correspondiente análisis estadístico, apreciando la existencia de una relación $r=0,680$ entre las variables: la inferencia y la lectura como proceso. Este grado de correlación indica que la relación entre las dos variables es positiva y tiene un nivel de correlación alta, lo que quiere decir que, al disminuir el valor de una variable, también lo hará la otra y viceversa. En cuanto a la significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a 0,05 lo que permite señalar que la relación es significativa, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Palabras clave: inferencia, lectura, proceso.

ABSTRACT

This research thesis entitled "Inference and reading as a process in students of the fifth year of high school of the I. E. N° 0045 “ San Antonio” – San Juan de Lurigancho – 2018 ", Aimed to determine the relationship that exists between inference and reading as a process in Fifth year high school students of the College N° 0045 “ San Antonio”

The type of research was substantive at its descriptive, correlational level. The approach presented is quantitative. The design of the research is non-experimental and transversal. The sample was constituted by the whole population, which was made a census study to make the measurement, the survey technique was used and two instruments were applied to collect data that in this case was the questionnaire, where the first one was for inference and the second for the reading as a process both instruments were elaborated based on the theoretical sustenance of the authors. These same instruments were previously validated by three experts in the field and the reliability was calculated using the reliability analysis of the statistical program SPSS 23, with the result of 0.795 in the questionnaire inference and 0.750 in the questionnaire of reading as a process

After the data collection and processing stage, the corresponding statistical analysis was performed, appreciating the existence of a $r = 0.680$ relationship between the variables: Leadership styles and the organizational climate. This degree of correlation indicates that the relationship between the two variables is positive and has a high level of correlation, which means that, when decreasing the value of one variable, so will the other and vice versa. Regarding the significance of $p = 0.000$, it shows that p is less than 0.05, which indicates that the relationship is significant, therefore, the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted.

Keywords: inference, reading, process

Introducción

La comprensión lectora es una capacidad básica para la vida cotidiana. La lectura es un poderoso instrumento de aprendizaje y la esencia de la comprensión lectora está en la inferencia.

A nivel internacional, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), evalúa el rendimiento de los alumnos de 15 años en tres áreas. Se realiza cada 3 años, desde el año 2000. El Perú se incorporó en el año 2002 con la prueba PISA+, ubicándose en el último lugar en la prueba de comprensión lectora. En las pruebas del 2003 y 2006 el Perú no participó. En el año 2009, ocupó el antepenúltimo lugar, y en la prueba del 2012 el último lugar en el área o competencia de comprensión lectora. Estos resultados revelaron una coyuntura sumamente delicada y preocupante.

En las pruebas PISA se consideran seis niveles de la competencia lectora, en las que la aplicación de la inferencia se relaciona y domina el proceso de la comprensión de lectura. En los seis niveles de desempeño de lectura se evidencian contenidos muy marcados de la aplicación y manejo de la inferencia, excepto en el nivel 1b (en el que se debe ubicar datos explícitos).

Todo esto manifiesta que nuestros estudiantes tienen serias falencias en el manejo y aplicación del razonamiento inferencial. El Informe Nacional del Perú PISA 2012 (2013) señaló que el Perú “tiene a más de la mitad de su población en los niveles de desempeño más bajo (1a y 1b) o incluso menor a este” (p. 49). Lo cual revela que la inferencia, que se evalúa desde el nivel 6 al nivel -1a, es el centro de la comprensión lectora, pues salvo el nivel 1b, los niveles superiores exigen la correcta aplicación de la misma, y nuestros alumnos, lo expresan los resultados, aún no han desarrollado esta capacidad.

A nivel nacional, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se aplica desde el 2007. La finalidad que persigue esta prueba es conocer el nivel de logro alcanzado por los alumnos en las capacidades de Comprensión de Lectura y Matemática. En cifras, según la Dirección Regional de Educación de Amazonas (s.f.) “solo el 30.9% de estudiantes alcanza el nivel 1” (p. 3), es decir, uno de cada tres estudiantes lleva a cabo debidamente el razonamiento inferencial. Resulta manifiesto, que ella nos aproxima al entendimiento cabal de un texto, ya que nos permite descubrir las ideas implícitas y entre líneas que el autor nos ha querido presentar.

En el nivel local, se aborda el caso del colegio N° 0045 “San Antonio”, ubicado en el distrito de San Juan de Lurigancho, en el que los estudiantes de quinto grado de secundaria evidencian serias dificultades en cuanto a la comprensión inferencial. Los estudiantes, no logran una comprensión literal sólida, no infieren el significado de los vocablos contextualmente, no establecen relaciones entre los diversos segmentos del texto, manifiestan dificultades al inferir el tema central, la idea principal, el propósito del texto, y no llevan a cabo la deducción de las cualidades o defectos de los personajes de una narración (inferencia afectiva).

Ante este panorama es que se concibe este trabajo de investigación, que pretende servir de guía y orientar en propuestas y sugerencias para encaminar hacia soluciones esta difícil realidad por la que atraviesan nuestros estudiantes, a partir de un diligente y esmerado trabajo que lleva como título “La inferencia y su relación con la lectura como proceso, en estudiantes

Definición de Inferencia

León (2010) explicó que

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto (p. 4). El proceso de inferencias depende completamente de que el sujeto posea conocimientos previos y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente. (p. 6)

Dimensiones de la variable Inferencia.

1. representación metal
2. Proceso constructivo
3. Información implícita
4. Conocimientos previos.

Definición de comprensión de lectura

Paraskevi (2010)

La inferencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Proceso	10	12,5	12,5	12,5
	Logro	35	43,8	43,8	56,3
Válido	Logro	35	43,8	43,8	100,0
	Destacado				
	Total	80	100,0	100,0	

Desde este marco, abordamos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo, interactivo, constructivo e intencionado en que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social. (p. 11)

Dimensiones de la lectura como proceso

- 1.-Antes de la lectura
2. Durante la lectura
3. Después de la lectura

II. Método y materiales.

El método de investigación utilizado en esta investigación fue el hipotético- deductivo, el cual fue definido por Bernal (2010) como “un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos”. (p. 60).

Se utilizó los siguientes instrumentos:

Mide la inferencia

Se trata de cuatro dimensiones que evalúan el razonamiento inferencial:

Representación mental (3 ítems)

Proceso constructivo (5 ítems)

Información implícita (6 ítems)

Conocimientos previos (4 ítems)

Mide la lectura como proceso

Se trata de tres dimensiones que evalúan la lectura como proceso:

Antes de la lectura (3 ítems)

Durante la lectura (5 ítems)

Después de la lectura (6 ítems)

III. Resultados.

Tabla 01

Frecuencias de la variable inferencia

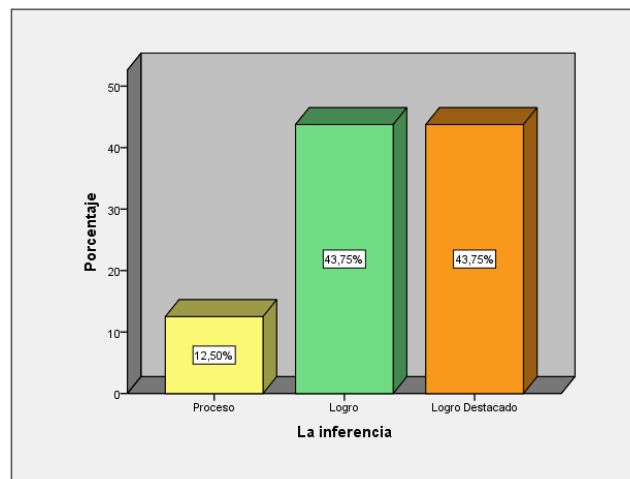


Figura 01 Gráfica de barras de la variable inferencia

Interpretación.

De la tabla 1 y de la figura 1 se observa que la variable inferencia presenta 3 niveles; 12,5% en proceso, 43,75% en logro y 43,75% en logro destacado, se observa un empate entre logro y logro destacado, lo que significa que hay un buen uso de la inferencia.

Tabla 01

Frecuencias de la de la variable lectura como proceso.

Lectura como proceso				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Proceso	6	7,5	7,5
	Logro	29	36,3	43,8
	Logro Destacado	45	56,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0

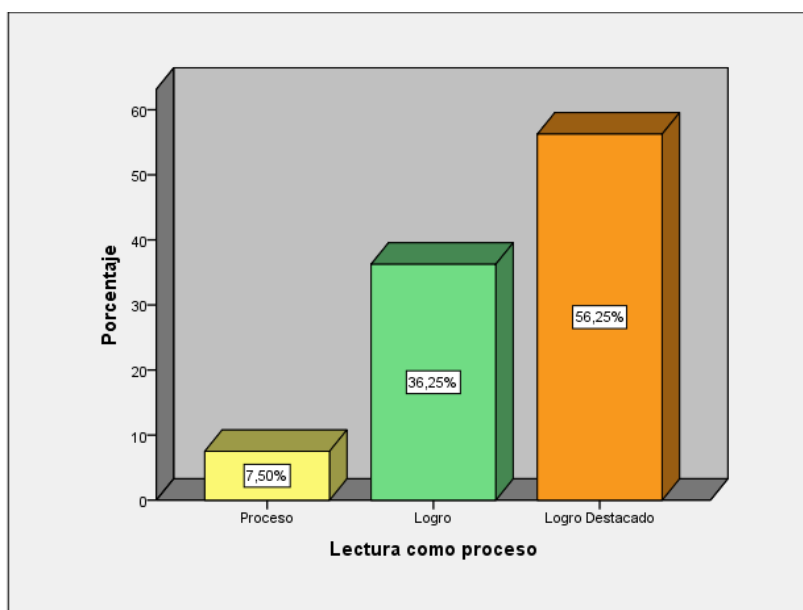


Figura 02 Grafica de barras de la variable lectura como proceso

Interpretación.

De la tabla 2 y de la figura 2 se observa que la variable lectura como proceso presenta 3 niveles; 7,50% en proceso, 36,25% en logro y 56,25% en logro destacado, se observa que en el proceso constructivo, el nivel de logro destacado ha alcanzado el mayor porcentaje

Tabla 3

Correlación entre la variable Inferencia y la lectura como proceso.

		La inferencia	Lectura como proceso
Rho de Spearman	La inferencia		
	Coefficiente de correlación	1,000	,786**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	80	80
Lectura como proceso	Coefficiente de correlación	,786**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	80	80

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación.

Según la tabla 3 se evidencia un p valor de 0,000 el cual es menor que el nivel de significancia de 0.05, y un coeficiente de correlación de 0,786 ubicándose en una correlación alta, ello implica que existe una correlación significativa, de tal modo que rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna la cual indica que existe un correlación significativa directa.

IV Discusión

De la prueba de Rho de Spearman para la hipótesis general, se observa que existe una relación significativa entre la inferencia y la lectura como proceso, ya que el coeficiente de correlación es de 0.786, lo que significa que existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000, que es menor a 0,05, lo cual indica que existe relación entre las variables. La información expresada, nos permite rechazar la hipótesis nula y existe evidencias necesarias para tomar por cierta la hipótesis alterna. Dichos resultados son respaldados por los trabajos de León (2009) quien señaló que “En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se considera el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (p. 4). De acuerdo con el autor y en armonía con las teorías e investigaciones de los últimos años, resulta insoslayable afrontar el tema de la comprensión lectora desde las inferencias, es decir desde otorgarle el énfasis y la relevancia que tiene actualmente. León (2009) precisó que “La comprensión del discurso supone, una función inferencial muy compleja” (p. 5). Al punto que se afirmó que no hay una cabal comprensión si no hemos realizado inferencias. Pues León (2009) expresó que “Gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje” (p. 5), En otras palabras, hacer explícito lo implícito, lo cual nos permite, como señaló León (2009) “procesar más información de la que hemos leído de manera explícita” (p. 5). Lo cierto es que las inferencias se relacionan de manera determinante con la comprensión del discurso, lo cual nos obliga a volver a su estudio desde otra mirada, desde la propuesta de León y sus seguidores, para dar un giro en la forma de abordarla y entregarle el espacio que le corresponde en el ámbito de la lectura. Bajo la misma línea de pensamiento Salas (2012) presentó su tesis titulada “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, en la que concluyó que la lectura debe de ser estratégica, es decir, trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella. Precisamente una de esas estrategias y la que resulta el núcleo de la comprensión es la inferencia

V referencias

- Aravena, S. (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. En ONOMÁZEIN 10, 02; 145-162
Recuperado de
http://www.onomazein.net/Articulos/10/N1_Aravena.pdf

- Batista, J., Salazar, L. y Febres, C. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista. En Revista Omnia, vol. 7, núm. 1-2, Universidad de Zulia, Maracaibo.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711291009.pdf>
- .Carrasco, S. (2008). Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación (2ª ed.). Lima: San Marcos.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, págs. 21-43.
Recuperado de <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad7/documentos/TRASLASLINEAS.pdf>
- Escudero, I. y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. En Revista Signos v.40 n.64 Valparaíso, págs. 311-336.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). México D. F.: McGraw – Hill.
Recuperado de [Metodología%20de%20la%20Investigación%20-sampieri-%206ta%20EDICION.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/5064/506411291009.pdf)
- Inga, M. (2009). El Papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora (Tesis para optar el grado de Magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y ciencias Humanas.
Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/164/Inga_am.pdf?sequence=1
- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. En Revista de Investigación Educativa, 29 (1), 13-42. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Murcia.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283322813002.pdf>
- León, J. (2010). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. En Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, Núm. 7, págs. 99-116.
Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/neuroimagen-de-los-procesos-de-comprension-en-la-lectura-y-el-lenguaje-2009>
- León, J. (1996). La psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. En Revista de Psicología General y Aplicada, 49 (1), 13-25
Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/682-la-psicologia-cognitiva-a-traves-de-la-comprension-de-textospdf-pncOG-articulo.pdf>

- MINEDUC, Gobierno de Chile. (s.f.). Habilidades evaluadas en el plan de apoyo compartido. Equipo de Lenguaje. Nivel de Educación Básica.
Recuperado de
https://docentetrumbull.files.wordpress.com/2016/08/descripcion_habilidades_evaluadas-lenguaje-primer-ciclo.pdf
- Ministerio de Educación (2013). Primeros resultados. Informe Nacional del Perú PISA 2012.
Recuperado de
<http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/PISA-2012-primeros-resultados.-Informe-Nacional-del-Per%C3%BA1.pdf>
- Montero, A., Zambrano, L. y Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. Universidad de Zulia.
Recuperado de
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/cuadernos/article/viewFile/4315/4312>
- Paraskevi, V. (2009). Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1. Curso Académico. Universidad de Nebrija, Facultad de las Artes y las Letras.
Recuperado de
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_28Diamanti.pdf?documentId=0901e72b81008c3c
- Quintana, H. (s.f.). Comprensión lectora: Asunto de todos. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro.
Recuperado de
[http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/250/1/Conferencia%20Dra%20%20Hilda%20E%20%20Quintana%20\(7%20CELE\).pdf](http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/250/1/Conferencia%20Dra%20%20Hilda%20E%20%20Quintana%20(7%20CELE).pdf)

Yo, Sebastian Sanchez Diaz, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Este, revisor (a) de la tesis titulada: "INFERENCIA Y LA LECTURA COMO PROCESO EN ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA I. E N° 0045 "SAN ANTONIO" – SAN JUAN DE LURIGANCHO – 2018", de la estudiante INES VILLANUEVA DE LA CRUZ, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 25. % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrita (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

San Juan de Lurigancho, 15 de abril del 2019



Firma

Sebastian Sanchez Diaz

DNI: 09834807

 Oficina de Investigación	Revisó		 Director(a) de Investigación
---	--------	---	--



ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE
LA EDUCACIÓN

Defensa y la lectura como proceso en estudiantes del quinto año de secundaria de la I.E. N°
9043 "San Antonio" - San Juan de los Rios - 2013

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestría en Administración de la Educación

AUTOR:

D. José Villanueva De la Cruz

#80011 000-000-029-2601

ASESOR:

D. Sebastian Sanchez Diaz

#80011 000-001-114-7019

SECCION:

Educación Básica

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Docencia

PERÚ - 2013



Sergio

Resumen de coincidencias

25 %

Ver más detalles

Ver fuente en inglés (Beta)

Coincidencias		
1	un.edu.pe	3 %
2	reporte.com	2 %
3	www.inec.gov	2 %
4	www.educacion.gob.pe	2 %
5	spb.edu.pe	1 %
6	Unegocios Universidad	1 %
7	reporte.com	1 %
8	www.inec.gov	1 %
9	Unegocios Universidad	1 %
10	Unegocios Universidad	1 %
11	ed.gov.pe	1 %

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : FDS-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo INES VILLANUEVA DE LA CRUZ, identificada con DNI N° 09569304 egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Autorizo (), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulada "INFERENCIA Y LA LECTURA COMO PROCESO EN ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA I. E N° 0045 "SAN ANTONIO" – SAN JUAN DE LURIGANCHO – 2018"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....



 FIRMA

DNI: 09569304

FECHA: 05 de noviembre del 2019

					
Elicador	Dirección de Investigación	Revisó	Representante del IGC	VICERRECTOR DE INVESTIGACION	VICERRECTOR DE INVESTIGACION



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE POSGRADO, MGTR. MIGUEL ÁNGEL PÉREZ PÉREZ

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

INES VILLANUEVA DE LA CRUZ

INFORME TÍTULADO:

INFERENCIA Y LA LECTURA COMO PROCESO EN ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA I. E Nº 0045 "SAN ANTONIO" – SAN JUAN DE LURIGANCHO – 2018

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN



SUSTENTADO EN FECHA: 03 DE MAYO DEL 2019

NOTA O MENCIÓN: 14 CATORCE



COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
CAMPO DE INVESTIGACIÓN
POSGRADO