

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

**APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DEL MICRORRELATO PARA  
DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN LOS  
ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE DE LA ESCUELA DE  
SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO,  
PUNO 2018**

**PRESENTADA POR:**

**CELIA QUISPE PUMA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN  
MENCION EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PUNO, PERÚ**

**2020**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TESIS

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DEL MICRORRELATO PARA  
DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN LOS  
ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE DE LA ESCUELA DE  
SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, PUNO  
2018

PRESENTADA POR:

CELIA QUISPE PUMA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTA



Dra. LUZ WILFREDA CUSI ZAMATA

PRIMER MIEMBRO



Dra. ZAIDA ESTHER CALLATA GALLEGOS

SEGUNDO MIEMBRO



M.Sc. REBECA ALANOCA GUTIÉRREZ

ASESOR DE TESIS



Dra. MARISOL YANA SALLUCA

Puno, 03 de enero, 2020.

ÁREA: Estrategias Metodológicas de Educación Superior

TEMA: La estrategia del microrrelato y la comprensión inferencial

LÍNEA: Creación y producción de estrategias metodológicas para educación superior.

## DEDICATORIA

A mis padres, ejemplos de superación y cariño.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis agradecimientos:

- A la Universidad Nacional del Altiplano y a todas las personas que me han acompañado durante la realización de esta investigación.
- A las catedráticas y a los catedráticos de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior por sus enseñanzas y orientaciones oportunas.
- A los miembros de jurado: Dra. Luz Wilfreda Cusi Zamata, Dra. Zaida Esther Callata Gallegos y M. Sc. Rebeca Alanoca Gutiérrez.
- A la Dra. Marisol Yana Salluca por sus valiosos aportes, sugerencias y recomendaciones en el asesoramiento de esta tesis.

## ÍNDICE GENERAL

	<b>Pág.</b>
	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
REVISIÓN DE LITERATURA	3
1.1    Bases teóricas (marco teórico)	3
1.1.1    La estrategia del microrrelato	3
1.1.1.1    La categoría enunciativa en la estrategia del microrrelato	16
1.1.1.2    La categoría microestructural en la estrategia del microrrelato	17
1.1.1.3    La categoría macroestructural en la estrategia del microrrelato	18
1.1.1.4    La categoría superestructural en la estrategia del microrrelato	19
1.1.2    La comprensión inferencial	21
1.1.2.1    Las inferencias enunciativas	26
1.1.2.2    Las inferencias de recuperación léxica	28
1.1.2.3    Las inferencias léxicas y referenciales	29
1.1.2.4    Las inferencias macroestructurales	30
1.1.2.5    Las inferencias superestructurales	31
1.2    Antecedentes	33
CAPÍTULO II	37
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	37
2.1    Identificación del problema	37
2.2    Enunciados del problema	38
2.2.1    Enunciado general	38
2.2.2    Enunciados específicos	39
2.3    Justificación	39
	iii

2.4	Objetivos	40
2.4.1	Objetivo general	40
2.4.2	Objetivos específicos	40
2.5	Hipótesis	41
2.5.1	Hipótesis general	41
2.5.2	Hipótesis específicas	41
2.6	Operacionalización de variables	42
CAPÍTULO III		43
MATERIALES Y MÉTODOS		43
3.1	Tipo y diseño de investigación	43
3.2	Lugar de estudio	43
3.3	Población	44
3.4	Muestra	44
3.5	Método	44
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	45
3.7	Tratamiento estadístico de los datos	47
CAPÍTULO IV		48
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		48
4.1	Resultados	48
4.1.1	Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial enunciativa en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología	48
4.1.2	Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial de recuperación léxica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología	51
4.1.3	Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial léxica y referencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología	54
4.1.4	Determinar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial macroestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología	57
4.1.5	Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial superestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología	60
		iv

4.1.6 Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.	63
4.2 Discusión	65
CONCLUSIONES	68
RECOMENDACIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	72
ANEXOS	79

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
1. Población de estudio.	44
2. Nivel de comprensión inferencial enunciativa en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.	48
3. Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial enunciativa.	49
4. Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial enunciativa.	50
5. Nivel de comprensión inferencial de recuperación léxica en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.	51
6. Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial de recuperación léxica.	52
7. Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial de recuperación léxica.	53
8. Nivel de comprensión inferencial léxica y referencial en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.	54
9. Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial léxica y referencial.	55
10. Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial léxica y referencial.	56
11. Nivel de comprensión inferencial macroestructural en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.	57
12. Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencia macroestructural.	58
13. Nivel de comprensión inferencial superestructural en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.	60
14. Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial superestructural.	61
15. Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial superestructural.	62
16. Nivel de comprensión inferencial en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.	63



17. Resultados de la estimación de la prueba t de la posprueba del grupo control y experimental en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. 64
18. Resultados de la estimación de diferencia en diferencias de comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. 65

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
1. Esquema para el análisis de la situación de enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado.	27

## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
1. Instrumento: Pretest.	80
2. Instrumento: Postest.	84
3. Sesión de aprendizaje 1.	90
4. Sesión de aprendizaje 2.	92
5. Sesión de aprendizaje 3.	94
6. Sesión de aprendizaje 4.	96
7. Sesión de aprendizaje 5.	99
8. Microrrelato.	102

## RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad determinar los efectos de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En esta investigación, se ha observado el efecto de la variable independiente en la variable dependiente, que son, respectivamente, las siguientes: aplicación del microrrelato y comprensión inferencial; asimismo, esta es de tipo experimental, aplicativo-cuasi experimental. Para determinar los efectos de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial, se utilizaron las siguientes técnicas estadísticas: la prueba t y la diferencia en diferencias. Los resultados permiten establecer que la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial tuvo efectos positivos en los estudiantes referidos. Estadísticamente, el promedio de las notas del grupo experimental en la posprueba resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control, a un nivel de significancia de 5%, ya que el valor de la prueba t calculada (12.92) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 8.8 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual nos proporciona un nivel de significancia de 1%.

**Palabras clave:** Comprensión inferencial, estrategia del microrrelato, inferencia enunciativa, inferencia de recuperación léxica, inferencia léxica y referencial, inferencia macroestructural, inferencia superestructural.

## ABSTRACT

The present research paper aims to determine the effects of the application of the micro-report as a strategy to develop inferential understanding in the students of the first semester of the School of Sociology of the University National Altiplano, Puno, 2018. In this research, the effect of the independent variable on the dependent variable has been observed, which are, respectively, the following: application of micro-report and inferential understanding; It is also experimental, applicable-quasi-experimental. In order to determine the effects of the application of the micro-profile as a strategy to develop inferential understanding, the following statistical techniques were used: the t-test and the difference in differences. The results provide that the application of the micro-report as a strategy to develop inferential understanding had positive effects on the referred students. Statistically, the average of the experimental group scores in the post-test was greater than the average of the notes obtained by the control group, at a significance level of 5%, since the calculated t-test value (12.92) was greater than the value of the t t test granny (1.69). Similarly, students in the experimental group have 8.8 points more than the students in the control group; which gives us a significance level of 1%.

**Keywords:** Inferential understanding, enuncial inference, micro-report strategy, lexical recovery inference, lexical inference and referential.

## INTRODUCCIÓN

Aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018 es un trabajo de investigación de corte experimental, aplicativo-cuasi experimental, que busca determinar la eficacia de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial.

Por este motivo, esta investigación se propone realizar el análisis documental y de la literatura del área, explorando el tema del microrrelato como recurso o estrategia para mejorar la comprensión lectora; además se indagan situaciones relacionadas al microrrelato como recurso con fines didácticos. También se expone cuáles son las ventajas de su uso, ya que el microrrelato se ofrece como un recurso eficaz para la enseñanza-aprendizaje de manera activa y satisfactoria.

El microrrelato es una manifestación narrativa concebida muy brevemente y que, por lo tanto, condensa la información. Estas características del microrrelato posibilitan enormemente su aplicación para potenciar la comprensión inferencial.

Esta investigación está estructurada considerando cuatro capítulos:

En el capítulo I se expone la revisión de la literatura, aquí se presenta el desarrollo del marco o corpus teórico. Del mismo modo, en los antecedentes se mencionan los aportes de diferentes investigadores relacionados a la cuestión del microrrelato y la comprensión inferencial.

En el capítulo II se presenta el planteamiento del problema con su identificación, así como la justificación que respalda la razón de ser de esta. También aquí se establecen los objetivos (el general y los específicos) y, finalmente, se plantean las hipótesis.

En el capítulo III se da forma al marco metodológico de la investigación, donde se señala el tipo y el diseño del trabajo, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el análisis y el manejo estadístico de los datos.

En el capítulo IV se exponen los resultados que fueron obtenidos durante el proceso de la investigación, así como las discusiones, con los respectivos análisis e interpretaciones.

Finalmente, se presentan las conclusiones que dan respuesta a las interrogantes de investigación y que guardan concordancia con los objetivos. También se manifiestan las recomendaciones, bibliografía y anexos.

## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1 Bases teóricas (marco teórico)

##### 1.1.1 La estrategia del microrrelato

Cabe señalar que el término microrrelato fue empleado por primera vez por el escritor mexicano José Emilio Pacheco en 1977. Desde entonces, este tipo de texto narrativo, en boga en estos tiempos y cuyos precursores fueron modernistas y vanguardistas: Rubén Darío, Vicente Huidobro, Julio Torri, José Antonio Ramos Sucre y otros, ha recibido una serie de denominaciones, tales como relato mínimo, cuento hiperbreve, relato ultracorto, cuento microscópico, microcuento, minirrelato, minicuento, brevicuento, nanocuento, minificción, cuento bonsái, textículo, relato liliputiense, etc., todos ellos utilizados como sinónimos (Rojo, 2009). El también mexicano Zavala (2005) prefiere especificar como cuento corto a aquel que está conformado por 1000 o 2000 palabras y muy corto de 200 a 1000 palabras y cuento ultracorto o cuento breve aquel que está conformado de 1 a 200 palabras. En nuestro caso, vamos a trabajar, aunque de manera aproximada, con el vocablo microrrelato como equivalente de ultracorto, microcuento o cuento breve de acuerdo a esta clasificación.

Entonces, ¿qué es un microrrelato? Un microrrelato es un texto muy breve, más o menos de una a doscientas palabras, en el que se narra un hecho ficticio. Tal como lo reafirma Alonso (2014) cuando dice que los textos denominados microrrelatos se caracterizan por ser narrativos y, por lo tanto, presentan la intervención, aunque escasos, de personajes en el transcurrir de las acciones en un espacio y en un tiempo establecidos; y, por eso, se les considera narraciones. Aunque debe

considerarse que la brevedad de estos textos, productos de la invención, ocasiona muchas veces que algunos o varios de sus elementos pueden estar suprimidos.

De modo semejante, agregando algunas otras propiedades presentes en esta clase de texto, este tipo de texto es una subespecie cuentística que tiene como sello sui géneris su excesiva mínima extensión. Esta peculiar concisión del microrrelato obliga a que los elementos y los rasgos narrativos sean desmedidamente abreviados o simplemente sean suprimidos. Una de esas particularidades es el desenlace que acarrea un final característicamente sorpresivo o inesperado.

Observemos, como ejemplo, el final insospechado que adopta este microrrelato Benedetti (2010) y que acaba asombrándonos porque rompe con la idea que íbamos formándonos del texto:

### Lingüistas

*Tras la cerrada ovación que puso término a la sesión plenaria del Congreso Internacional de Lingüística y Afines, la hermosa taquígrafa recogió sus lápices y papeles y se dirigió hacia la salida abriéndose paso entre un centenar de lingüistas, filólogos, semiólogos, críticos estructuralistas y desconstruccionistas, todos los cuales siguieron su garboso desplazamiento con una admiración rayana en la glosemática.*

*De pronto las diversas acuñaciones cerebrales adquirieron vigencia fónica:*

- ¡Qué sintagma!*
- ¡Qué polisemia!*
- ¡Qué significante!*
- ¡Qué diacronía!*
- ¡Qué exemplar ceterorum!*
- ¡Qué Zungenspitze!*
- ¡Qué morfema!*

*La hermosa taquígrafa desfiló impertérrita y adusta entre aquella selva de fonemas.*

*Solo se la vio sonreír, halagada y tal vez vulnerable, cuando el joven ordenanza, antes de abrirle la puerta, murmuró casi en su oído: “Cosita linda”.*

Según Güich, López & Susti (2019), un microrrelato reúne las siguientes características:

**a) La ficcionalidad**

Esta característica apuntaría a la capacidad del microrrelato de erigirse como una realidad lingüística autónoma; esto es, la creación de un universo ficticio regido por leyes propias que no siempre se corresponden con aquellas que presiden el mundo en el que vivimos. Véase cómo se crea esa otra dimensión en este microrrelato de Daniel Salvo (Güich *et al.*, 2019)

*Hoy fui al mercado y tuve que comprar carne, pollo y pescado. La escasez de humanos continúa.*

**b) La brevedad**

En realidad, hiperbrevedad, este rasgo del microrrelato se refiere al alcance reducido o mínimo que presenta en su extensión formal un texto de esta clase. Roas (2012) aclara e insiste que lo que identifica o particulariza al microrrelato es “la intensificación de la brevedad”. Así, por ejemplo, Monterroso (2006), la hiperbrevedad nos viabiliza percibir de una sola ojeada su dimensión o extensión:

*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.*

**c) La narratividad**

Esta característica abarca al conjunto de acontecimientos, pocos, por supuesto, presentes en el microrrelato. En este otro microrrelato, que lleva como título *Había una vez*, de Javier Quiroga (Gamboa, 2015), los sucesos se yuxtaponen desde la llamada a una puerta hasta, finalmente, la detención:

*Un apuesto joven llama a la puerta y le pide que se calce la más hermosa de las zapatillas. En cuanto observa que esta se ajusta al pie perfectamente, la toma del brazo al mismo tiempo que le dice:*

*—Queda usted arrestada, esta zapatilla fue hallada en la escena del crimen.*

**d) La hibridación**

Este rasgo alude a la capacidad del microrrelato de fagocitar o asimilar otras formas genéricas textuales. Obsérvese cómo en el siguiente microrrelato de Aub (1999) se concretiza la asimilación o aprovechamiento de ese tipo de texto conocido como fe de erratas:

## Errata

*Donde dice:*

*La maté porque era mía.*

*Debe decir:*

*La maté porque no era mía*

### e) **La unidad**

Esta característica se trata de una que permite lograr un efecto de totalidad estructural del microrrelato en el receptor o lector. Se consigue apelando al uso de una multiplicidad de mecanismos como la elipsis, la densidad, la parodia, el humor o ironía, el ingenio o el ludismo, la intertextualidad, etc.

En el siguiente microrrelato, Cortázar (2006) consigue que el texto se vea realmente como un todo: asistimos a un final sorprendente humorísticamente y que se logra gracias al uso ingenioso de la ambigüedad (hombre-perro) por medio de la aparente polisemia de la palabra “cola” y de ciertas marcas sugeridas:

*A Toby le gusta ver pasar a la muchacha rubia por el patio. Levanta la cabeza y remueve un poco la cola, pero después se queda muy quieto, siguiendo con los ojos la fina sombra que a su vez va siguiendo a la muchacha rubia por las baldosas del patio. En la habitación hace fresco, y Toby detesta el sol de la siesta; ni siquiera le gusta que la gente ande levantada a esa hora, y la única excepción es la muchacha rubia. Para Toby la muchacha rubia puede hacer lo que se le antoje. Remueve otra vez la cola, satisfecho de haberla visto, y suspira. Es simplemente feliz, la muchacha rubia ha pasado por el patio, él la ha visto un instante, ha seguido con sus grandes ojos avellana la sombra en las baldosas. Tal vez la muchacha rubia vuelva a pasar. Toby suspira de nuevo, sacude un momento la cabeza como para espantar una mosca, mete el pincel en el tarro, y sigue aplicando la cola a la madera terciada.*

En cuanto a la tipología del microrrelato, expondremos la propuesta hecha por Bustamante (2012) quien postula la existencia de cinco orientaciones que toman estos textos:

### a) **Los microrrelatos fantásticos**

Los microrrelatos fantásticos son aquellos que nos brindan como verosímiles los fenómenos, los acontecimientos o los personajes que solamente pueden pertenecer al mundo de la quimera o lo sobrenatural.

En el microrrelato *Cuento de hadas*, de Alejandro Jodorowsky (en Gamboa, 2015), asistimos a la transformación que parodia, por la inversión que se produce, un tema clásico del relato maravilloso:

*Una rana que lleva una corona en la cabeza le dice a un señor: “Bésemme, por favor”. El señor piensa: “Este animal está encantado. Puede convertirse en una hermosa princesa, heredera de un reino. -Nos casaremos y seré rico”. Besa a la rana. Al instante mismo se encuentra convertido en un sapo viscoso. La rana exclama, feliz: “¡Amor mío, hace tanto tiempo que estabas encantado, pero al fin te pude salvar!”.*

#### **b) Los microrrelatos insólitos**

Los microrrelatos insólitos buscan desconcertar al lector mediante el recurso de la ambigüedad o la intromisión de algo que resulta inesperado. Es decir, se desarrollan sucesos de carácter inusual o anómalo ya que esgrimen oposiciones contra lo conocido o lo acostumbrado

El escritor español Luis Mateo Díez (en Bustamante, 2012) nos presenta un microrrelato de este modelo en el que el narrador, un cachorro de especie no especificada, nos cuenta su turbación tras una pesadilla:

#### **El sueño**

*Soñé que un niño me comía. Desperté sobresaltado. Mi madre me estaba lamiendo. El rabo todavía me tembló durante un rato.*

#### **c) Los microrrelatos alógicos**

Los microrrelatos alógicos, como su nombre lo expresan, son textos que desbordan nuestras leyes lógicas, ya que actúan como transgresoras del pensamiento racional.

En el microrrelato siguiente titulado *El hombre invisible*, de Gabriel Jiménez (en Gamboa, 2015), la supuesta ilogicidad o la sensación de contradicción o incoherencia se origina por el empleo de un conector adversativo (pero) entre dos segmentos más bien equivalentes:

*Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.*

**d) Los microrrelatos transculturales**

Los microrrelatos transculturales son aquellos en los que se manifiesta la apropiación de elementos de la tradición o acervo cultural.

Ángel García Galiano (en Lagmanovich, 2006), autor español, ha escrito un microrrelato donde podemos percibir reminiscencias discursivas bíblicas y paganas:

**La última cena**

*El conde me ha invitado a su castillo. Naturalmente yo llevaré la bebida.*

**e) Los microrrelatos parasimbólicos**

Los microrrelatos parasimbólicos son un conjunto de textos en los que se procura una representación, por supuesto imaginaria, del mundo considerando la ósmosis entre lo real y lo simbólico (cosmológico, sociofigurativo o lírico).

El microrrelato *El amor*, de Eduardo Galeano (en Bustamante, 2012), por ejemplo, nos conduce a la mitología amazónica y donde se representa la unión sexual de los primeros seres humanos:

*En la selva amazónica, la primera mujer y el primer hombre se miraron con curiosidad. Era raro lo que tenían entre las piernas.*

*—¿Te han cortado?— preguntó el hombre.*

*—No —dijo ella—. Siempre he sido así.*

*Él la examinó de cerca. Se rascó la cabeza. Allí había una llaga abierta. Y dijo:*

*—No comas yuca, ni plátanos, ni ninguna fruta que se raje al madurar. Yo te curaré. Échate en la hamaca y descansa.*

*Ella obedeció. Con paciencia tragó los menjunjes de hierbas y se dejó aplicar las pomadas y los ungüentos. Tenía que apretar los dientes para no reírse, cuando él le decía:*

*—No te preocupes.*

*El juego le gustaba, aunque ya empezaba a cansarse de vivir en ayunas y tendida en una hamaca. La memoria de las frutas le hacía agua la boca.*

*Una tarde, el hombre llegó corriendo a través de la floresta. Daba saltos de euforia y gritaba:*

—¡Lo encontré!, ¡lo encontré!

*Acababa de ver al mono curando a la mona en la copa de un árbol.*

—Es así —dijo el hombre, aproximándose a la mujer.

*Cuando terminó el largo abrazo, un aroma espeso, de flores y frutas, invadió el aire. De los cuerpos, que yacían juntos, se desprendían vapores y fulgores jamás vistos, y era tanta su hermosura que se morían de vergüenza los soles y los dioses.*

En seguida, abordemos la estrategia del microrrelato. Esta es una propuesta que se ha estado trabajando sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, consideramos que los microrrelatos son textos que también pueden ser utilizados en los niveles superiores de educación como recursos didácticos para el desarrollo del aspecto inferencial en la lengua materna, tal como lo afirma Hernández (2016) cuando reflexiona expresando que el microrrelato como óptimo material didáctico aún no se ha aprovechado cabalmente en las aulas educativas, donde hay urgencia en el uso de herramientas de motivación que contribuyan a la mejora de las prácticas de lectura.

Álvarez (2016) nos dice también al respecto que la entrada del microrrelato en el escenario de las clases convierte el acto de leer el texto no solamente en una labor intensamente placentera, sino que además sumamente formativa; de modo que, si existe el microrrelato como medio potencial de innegable valor, debemos servirnos de él explotándolo al máximo.

Ahora bien, desde la posición de la estética de la recepción, que teoriza la interacción tripartita que se da entre el lector, el texto literario y el autor, hay que diferenciar entre lo que está representado explícitamente en el texto y lo que está indeterminado en la obra (Sánchez, 2007). Y si estamos ante el microrrelato, que dada su particular brevedad, tiene una capacidad extraordinaria para condensar o comprimir información; entonces, esto ya nos indica que hay mucho que se esconde o no se manifiesta directamente en este tipo de texto. Ya lo resalta o enfatiza Larrea (2004) cuando explica lo siguiente acerca de los alcances que involucra un microrrelato: es una especie de texto que aborda un acontecimiento de longitud muy breve en donde la historia no necesariamente está representada o configurada en su totalidad porque sus componentes narrativos existen in absentia, y lo que implica que sus elementos no se hallan en la estructura profunda o apenas

están delineados o esbozados, como un esquema, porque el narrador se los deja al lector para que puedan ser reflatados o completados. Por lo manifestado, estos relatos, cortísimos y de rápida lectura, requieren que el lector coparticipe en la reconstrucción de la acción y se llenen los vacíos que se presentan en base a las pistas textuales que ha ido dejando su creador; que pareciera que son fáciles de descubrir; sin embargo, no ocurre así porque para el autor dejar estas huellas es una estrategia que busca mediante la connotación ambigüizar la narración y, por lo mismo, originar finalmente una lectura semánticamente múltiple y de vinculación o de índole trans e intertextual.

De modo que queda claro que el escritor o productor de microrrelatos se presenta como alguien que engancha obligando al receptor a recorrer esos mundos con escasísimas pistas, pero, precisas; porque este, el emisor, a decir de Cogollo (2012), es un sujeto diestro en el manejo lingüístico y discursivo de la narratividad. Crear un microrrelato es toda una evidencia de dominio del lenguaje. Nada es gratuito. Cada unidad léxica tiene que ser empleada de manera certera. Y es el lector en tal proceso quien debe recurrir a sus experiencias previas, a fijarse en las pistas textuales, paratextuales y contextuales, es decir, descodificar, inferir e interpretar el texto; en pocas palabras, el microrrelato exige un lector diligente y cómplice que, además de recorrer las líneas, ayude o participe en el llenado de los vacíos o silencios de la historia narrada.

Y como una muestra, leamos el siguiente microrrelato de Jack J. Flores (en Minardi, 2006) que lleva por título *La mujer buena*:

*Era una mujer buena —dijo el rezador—, tan buena que al morir todo lo dio, incluso hasta los restos de su cuerpo: las córneas de sus ojos las dio a dos niñas, sus riñones, a dos humildes obreros y su sangre a una sencilla tejedora, e inclusive —exclamó eufórico a los que lo escuchaban en el cementerio—, todo lo que pudiera servir como estudio y experimento: piel, huesos, cerebro y hasta cartílagos.*

*—¿Y el corazón? —se le ocurrió preguntar a alguien.*

*—¿El corazón? —repitió el rezador, nervioso, como si la pregunta anulara todo su primer argumento; desvió la mirada y la fijó en el ataúd que contenía el único resto de la difunta—, He allí el misterio —agregó, entristecido—; su corazón no lo entregó a nadie.*

Este microrrelato concluye con una aserción rotunda que viabiliza que se origine un vacío en el texto por la propiedad que conlleva: la de ser breve. Vacío que podría ser desplegado y rellenado con una elemental pregunta de las que podrían hacerse: ¿por qué no entregó también su corazón como todo lo demás?

Y si la carestía de tiempo es un factor al que se apela para justificar el por qué no se consiguen las metas propuestas en relación a la lectura, entonces con mayor razón deberíamos recurrir al microrrelato por su brevedad. Marinao & Medel (2014) sostienen que, en cuanto a los planes de lectura, los profesores, en general, no logran los objetivos esperados; sobre todo debido a que se realizan estas actividades acudiendo a textos o fragmentos de considerable extensión, que terminan formando en los estudiantes una sensación de cierto rechazo hacia la lectura, a diferencia de la atracción que despiertan en ellos los textos más pequeños o concisos. Por eso, insistimos, el microrrelato, debido a su extensión tan reducida, se nos presenta como un medio aprovechable o altamente rentable cuando se trata de mejorar la comprensión textual de los estudiantes.

Refiramos también que las sociedades de hoy son más conscientes del sitio que ocupa en nuestras vidas la lectura, ya que este acto nos permite no solamente [re]construir conocimientos o imaginar realidades diversas, sino también compartirlos.

El acto de leer no es una simple recepción de signos lingüísticos, sino que este consiste en un proceso racional altamente complejo y laborioso que busca un exclusivo y saludable fin: comprender. Y, como dice Parodi (1998), la naturaleza de la comprensión radica en considerar siempre al texto como una realidad problemática que el lector debe resolver activamente. El acto de acceder idóneamente a un texto escrito requiere entonces del receptor una participación que nada tiene de pasividad.

De manera semejante enfatiza Moreno (2003), cuando comenta que cuando alguien lee no solamente lleva significación del texto a su mente, sino que lo que él hace es organizar lo que entiende a partir de sus perspectivas como lector, su percepción del mundo, sus conocimientos generales y desvelando la intención del autor.

El acto de leer no puede simplemente focalizarse exclusiva y excluyentemente en el lector o en el texto restándole su papel al emisor; más bien, el quid de la cuestión es la interacción que se establece entre ambos polos, a los que se sumará el propio contexto lector. De un tiempo a esta parte, el contexto ha adquirido mucho protagonismo. Ya que para comprender un texto necesitamos inevitablemente disponer de un conocimiento del mundo. Esto se entiende como el puente que desplegamos desde la nueva información hasta la que ya poseemos acopiada en nuestro cerebro. Si no ocurriera de esta forma, la información se diluiría por estar carente de significatividad (Moreno, 2003).

De las líneas antedichas, se desprende que el acto de la construcción del significado textual es un asunto eminentemente participativo. Debe, sin embargo, hacerse hincapié que es fundamental en la comprensión textual el aporte que realiza el lector (la comprensión se construye apelando a las ideas previas).

A estas alturas, conviene recordar siempre que los elementos que intervienen colaborativamente en el acto de leer son el autor, el texto, el lector y el contexto. Ya lo reafirma Moreno (2003) cuando dice que es cierto que el texto se constituye en un eje de incuestionable importancia; sin embargo, esta condición no tendría que significar el descuido que podría darse respecto al destinador, al lector y al contexto como instancias de la sistematización de un plan lector.

Ahora, veamos en primer lugar la representación del lector según la visión de Moreno (2003) fieles a la tradición del culto prejuicio, que ha considerado al texto más importante que al lector, nos hemos olvidado, precisamente, de que quien da vida y sentido al texto es el lector. El texto sin lector existe, pero no es. Es un fantasma. El texto recobra sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo siente, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta, cuando alguien le mide su temperatura.

Entonces, el texto cobra vida cuando alguien de afuera fluye en él; es decir, se materializa y se energiza en las manos del lector. Sin la intervención de este, el texto continuaría siendo una entidad abstracta y latente.

En cuanto a los textos, interesa acentuar que no son homogéneos, umbilicalmente no pertenecen al mismo molde textual. Así podemos detectar textos de naturaleza

lírica, expositiva, argumentativa, narrativa, descriptiva, instructiva y dialógica. Cada uno de estos textos, dada su genealogía distinta y, por tanto, su diferente estructura y sus peculiares características correspondientes, exige unas estrategias concretas y específicas para enfrentarse con su comprensión. Incursionar en todos los textos con las mismas estrategias de comprensión demostraría que no se ha asumido las implicaciones didácticas que los textos demandan.

El tercer elemento es el contexto que hasta hace años atrás era nula o mínimamente considerado. En estos tiempos se constituye en un factor influyente, decisivo, en el desarrollo de la lectura. Moreno (2003) subraya que, no obstante que el contenido de los textos es fundamental en la orientación semántica, no deben ignorarse los diversos contextos (la casa, el aula, la biblioteca, el parque, el bosque, el bus, la cama, la cárcel, solos o acompañados) dentro de los cuales se lee, puesto que estos intervienen de manera innegable en las comprensiones que se obtienen de dichos artefactos.

Aunando los tres elementos mencionados, Moreno (2003) elabora una lista de las dificultades que presentan los individuos en el proceso de lectura:

- a) Problemas de percepción gráfica.
- b) Problemas de percepción visual.
- c) Descifran aproximadamente.
- d) Identifican de forma incompleta las ideas del texto.
- e) Presentan una ausencia alarmante de conocimientos gramaticales.
- f) Desconocen los mecanismos para extraer de los índices no verbales, las ilustraciones, imágenes, pie de fotos, cierta información significativa.
- g) Ignoran el contexto del texto.
- h) No saben hacer inferencias.
- i) No saben suplir lo implícito o lo elíptico.
- j) No saben representarse la situación comunicativa.

- k) No saben relacionar las informaciones en un fragmento.
- l) No saben relacionar; por tanto, no saben deducir, interpretar, o sintetizar.
- m) Presentan problemas de atención y de observación.
- n) No cultivan la memoria analógica.
- o) Presentan una falta alarmante de conocimientos sobre lo que se lee.
- p) Ignoran el sentido de las palabras.

Al inventario mencionado habría que agregar las siguientes:

- q) No conciben el uso de la idea de intertextualidad.

Los textos no son individualidades aisladas; por el contrario, se caracterizan por la relación dialéctica que mantiene unos con otros. Si al siguiente microrrelato de José de la Colina (en Zavala, 2001) no lo ponemos en conversación con otro al que hace alusión, entonces nuestra comprensión caería en la extrema pobreza:

#### **La culta dama**

*Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”.*

*—Ah, es una delicia —me respondió—, ya estoy leyéndolo.*

Y, de igual forma:

- r) Ignoran las superestructuras textuales.

El siguiente microrrelato de George Loring Frost (en Gamboa, 2015) titulado *Un creyente*, por ejemplo, muestra una nítida superestructura narrativa: marco, complicación, resolución y evaluación:

*Al caer la tarde, dos desconocidos se encuentran en los oscuros corredores de una galería de cuadros. Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:*

*—Este lugar es siniestro. ¿Usted cree en fantasmas?*

*—Yo no —respondió el otro—. ¿Y usted?*

*—Yo sí —dijo el primero, y desapareció.*

Esta situación pone en evidencia que el lector emplea únicamente la estrategia del listado, ignorando la de las superestructuras. La estrategia superestructural apunta a la identificación y uso de la organización textual.

Meyer, citado por Sánchez (1989), ha explicado de manera clara cada uno de los elementos que componen este tipo de estrategia:

- a) Reconocer la organización retórica del texto que está siendo objeto de estudio. Este reconocimiento ha de verse como un proceso tentativo (basado en partículas como "un problema", "por tanto", así como en el contenido del texto) y sujeto a revisiones y confirmaciones según los sucesivos datos del texto son analizados e interpretados.
- b) Activar nuestros conocimientos sobre tal organización. Conocimientos en los que se especifican las categorías básicas (antecedente, consecuente problema, etc.) de la misma y sus interrelaciones.
- c) Codificar la información textual dentro de las categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos dentro de ellas.
- d) Utilizar ese mismo esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

Ahora bien, se puede entonces dividir a los lectores en dos tipos: los que aprovechan la estrategia superestructural y los que usan la estrategia del listado.

La primera se define como la estrategia dominante de los buenos lectores (estos cuando entran en contacto con un texto ya saben cuál es su organización, y en base a ello van guiando la descodificación y la recuperación del significado textual). La segunda caracteriza a los malos lectores (ellos no tienen un plan y sencillamente intentan recordar algo del texto). Para dar una idea de esta segmentación entre lectores, veamos, según Sánchez *et al.* (1992), las características siguientes que nos permiten distinguir a los lectores de buena comprensión de los de pobre comprensión:

**a) Lectores con buena comprensión:**

- Uso estratégico de la progresión temática del texto.

- Estrategia estructural.
- Uso de macrooperadores.
- Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos.

**b) Lectores con pobre comprensión:**

- Deficiencia en el uso de la progresión temática del texto.
- Estrategia de listado.
- Estrategia de suprimir y copiar.
- Deficiencias en la supervisión de la comprensión y en los procesos autorregulatorios.

Según lo expresado, puede observarse que hay marcadas diferencias entre buenos y pobres lectores, ya que los primeros pueden detectar los patrones organizativos textuales (organización interna) que son utilizados durante la comprensión y el recuerdo; mientras que los segundos se limitan a la estrategia de suprimir y copiar; es decir, suprimen lo poco relevante y copian literalmente el resto de la información.

Por todo lo señalado, la educación de nuestros estudiantes no es integral ni eficiente respecto a la comprensión (muchos de los alumnos apenas descodifican y no realizan inferencias y mucho menos adoptan una postura crítica tras lo leído siendo uno de los factores que interfieren en el desempeño académico esperado por los docentes.) y, por lo mismo, reiteramos, hay que usar estrategias para revertir esta situación: una de ellas que concluiremos de presentar, de sencilla aplicación, es el empleo de la estrategia del microrrelato que involucra las siguientes dimensiones:

**1.1.1.1 La categoría enunciativa en la estrategia del microrrelato**

La categoría enunciativa es el nivel en el que se establecen distintas relaciones discursivas o de vínculo entre el enunciador, el texto, el lector y el contexto. Para Aznar, Cros & Quintana (1991), esta categoría es un acto en el cual alguien hace efectiva una intención comunicativa a través de la producción verbal o lingüística, la misma que se dirige a un destinatario en un lugar, tiempo y situación determinados. Se podría decir,

que estas vinculaciones se concretizan respondiendo a las siguientes preguntas: quién, a quién, por qué, para qué, dónde y cuándo.

Esta clase enunciativa se considera muy importante porque nace a partir del primer contacto que el lector establece con el texto. De esta interacción nacen las hipótesis (inferencias enunciativas) que impulsarán a reconstruir el texto y, a la vez, estas se confirmarán o no durante la reconstrucción textual.

Seguidamente, después de la lectura de este microrrelato de Aub (1999), el lector debe inferir a qué tipo de destinatario se narra la historia:

Íbamos como sardinas y aquel hombre era un cochino. Olía mal. Todo le olía mal, pero sobre todo los pies. Le aseguro a usted que no había manera de aguantarlo. Además, el cuello de la camisa, negro, y el cogote mugriento. Y me miraba. Algo asqueroso. Me quise cambiar de sitio. Y, aunque usted no se lo crea, ¡aquel individuo me siguió! Era un olor a demonios, me pareció ver correr bichos por su boca. Quizá lo empujé demasiado fuerte. Tampoco me van a echar la culpa de qué las ruedas del camión le pasaran por encima.

#### **1.1.1.2 La categoría microestructural en la estrategia del microrrelato**

Esta categoría, la microestructura, es la estructura semántica local de un texto y abarca la organización de los enunciados y las relaciones de cohesión y coherencia entre ellos al interior de un texto. También podemos definirla como la estructuración o disposición adecuada de los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Al decir de Vera *et al.* (2010), el nivel microestructural está compuesto por toda la información de superficie que se comunica en un texto, es decir, por todo lo que se dice expresamente con palabras, frases y enunciados.

En este nivel categorial se observa el entramado cohesivo gracias a un conjunto diverso de relaciones léxico-gramaticales-contextuales, tales como: la sustitución, la referencia (endofórica y exofórica) y otros mecanismos de cohesión.

En este microrrelato de Carlos Rengifo (en Minardi, 2005), el lector debería tener la habilidad para descubrir su sistema cohesivo, que innegablemente sería un peldaño que coadyuve en la comprensión del texto:

### **Virginidad**

*Al cabo de seis meses de estar en la capital, un ómnibus la trajo de regreso a su tierra. En el terminal ella llamó a su padre. Tenía muy pendiente la severa advertencia que este le hizo antes de que viajara, por eso le tembló la voz cuando lo escuchó al otro lado de la línea. “Soy yo”, dijo, “Acabo de llegar. He venido con una amiga que quiere hospedarse con nosotros. Metió la pata, sí, está embarazada, tiene miedo de verse con sus padres. ¿La puedo llevar? ¿No? Ah, no quieres chicas de esas en tu casa. Bueno. ¿Yo? Sí, estoy bien. En un rato tomo un taxi y voy para allá”. Colgó, se dirigió acariciando su abultado vientre hacia el baño y, en una viga de las literas, se ahorcó.*

#### **1.1.1.3 La categoría macroestructural en la estrategia del microrrelato**

Según Van Dijk (1996), la macroestructura es aquella organización estructurada y global del contenido semántico de un texto; esto es, la información más relevante o esencial que uno recuerda, por ejemplo, de la lectura de una leyenda, se formula básicamente a través de la macroestructura: que se explicita a través de una macroproposición o locución temática global o resumen. La macroestructura, por consiguiente, representa la significación abreviada, íntegra y abstracta del texto y todos los significados parciales o locales de los enunciados que componen el texto dependen de ella.

Hay que especificar que para que un conjunto de palabras se constituya en un mecanismo de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es la macroestructura. La macroestructura, el asunto que el texto entero desarrolla, entonces, es un concepto equivalente al de tema global o contenido general del texto.

Si una red de enunciados o párrafos carece de argumento global o macroestructura, el conjunto es percibido como una sucesión de bloques incoherentes, y, por lo tanto, no llega a instaurarse como un texto. La

macroestructura, en este sentido, es la columna que organiza el texto: un dispositivo de coherencia textual.

En cuanto al microrrelato, sabiendo ya que en su condición de ser brevísimo deja muchas lagunas en el texto, el punto de la obtención de la macroestructura se convierte en una tarea interesante porque involucra la aparición del acto de deducir.

Veamos un microrrelato, de José Leandro Urbina (en Pisos, 1998), donde el lector debe inferir la macroestructura que no se encuentra nítidamente explícita:

### **Padre Nuestro que estás en los cielos**

*Mientras el sargento interrogaba a la madre y a la hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra habitación...*

*—¿Dónde está tu padre?*

*—Está en el cielo —susurró él.*

*—¿Cómo? ¿Ha muerto? —preguntó, asombrado, el capitán.*

*—No —dijo el niño—. Todas las noches baja del cielo a comer con nosotros.*

*El capitán alzó la vista y descubrió la puertecilla que daba al entretecho.*

#### **1.1.1.4 La categoría superestructural en la estrategia del microrrelato**

La superestructura, continuando con Van Dijk (1996) es la estructura formal que representa las partes en que se fragmenta un texto: funciona o se comporta, haciendo el símil, como un molde o plantilla. Es, por así decirlo, el esqueleto reconocible que caracteriza un determinado tipo textual: la superestructura organiza la representación, independientemente del contenido, que adopta el texto.

Asimismo, en la superestructura, el contenido de un texto se organiza en un esquema o en un plan constituido por segmentos funcionales (partes), unos obligatorios y otros opcionales.

En los relatos, las partes o divisiones que, generalmente, componen la superestructura son las que siguen:

**a) El marco**

Esta parte presenta el contexto del relato: por ejemplo, presentación de los personajes, del espacio y del tiempo, etc. Suele aparecer en el inicio del relato y puede adquirir naturaleza implícita en los microrrelatos.

**b) La complicación o problematización**

Como dice Bassols & Torrent (1997) todo relato muestra una serie mínima de acontecimientos que se caracterizan por sufrir una complicación, cuyo punto culminante es el clímax, antes de precipitarse hacia un final. Esto es, el conjunto de sucesos, temporal y causalmente ligados, desencadenan el desequilibrio en la historia (un conflicto): hay una transformación de la situación inicial.

Esta parte explícita del relato forma el núcleo o nudo textual. Sin ella, el relato se tornaría monótono y carente de todo interés.

**c) La resolución**

En esta parte, el conflicto deriva en un desenlace. Aquí se muestra el cambio del estado de desequilibrio a una situación de equilibrio del relato. Debe ser también explícita. En los microrrelatos, el efecto que se persigue en esta sección es sorprender al lector con una salida final que resulta de pronto impensada. Asimismo, este tramo del microrrelato puede constituir por sí sola toda la historia y, por lo mismo, ha de demandar una gran pericia narrativa por parte del escritor.

Y ahora, del siguiente relato corto de Pere Calders (en Aznar, Cros & Quintana, 1991), el lector debe exteriorizar su superestructura:

**Tránsito**

*En el momento de la muerte el sacerdote intentó asistirlo y él, con un hilo de voz, le preguntó:*

*—Perdone reverendo: ¿qué garantías tengo?*

*—Todo depende de la voluntad que ponga de su parte... —le contestó el sacerdote en un tono de voz altamente profesional.*

*El moribundo cerró los ojos, con una conformidad que debería servir de ejemplo. Uno se fue y el otro se quedó, ambos sumergidos en un mismo misterio.*

En definitiva, comparando las categorías denominadas microestructura, macroestructura y superestructura, puede señalarse lo siguiente:

La microestructura es el material verbal o lingüístico, la macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma cómo se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. Por ejemplo, en un cuento tradicional; por un lado, la microestructura se forma por la linealidad que adoptan las palabras al juntarse unas con otras de manera oportuna (Érase una vez...); por otro, la macroestructura se formula en términos del tema global que trata o desarrolla (un viaje iniciático, un enlace matrimonial, un deseo de venganza, el miedo a perder el amor, etc.); por su parte, la superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual: en el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (marco, complicación y resolución). Aunque microestructura, macroestructura y superestructura se complementan, son estructuras textuales independientes entre sí. Un cuento tradicional, siguiendo con el ejemplo, presenta siempre la misma superestructura; en cambio, puede tratar muy distintos temas, es decir, puede presentar diferentes macroestructuras, e, inevitablemente, otras microestructuras.

### **1.1.2 La comprensión inferencial**

Si las generaciones de estudiantes no leen como debieran, entonces tendrán dificultades o experimentarán fracasos en sus quehaceres académicos. Esto porque el saber leer sigue siendo hoy una actividad fundamental en este sentido. Es por este motivo que los centros de educación básica y superior tendrían que poner el énfasis en enseñar a entender lo que se lee. Es decir, lograr la tan ansiada comprensión lectora. Esta noción, según Condemarin (2000) podemos conceptualizarla como la actividad que le permite al lector extraerle sentido al texto escrito. Cabe detallar que dicha capacidad no depende únicamente del lector, sino también del texto; es decir, la comprensión lectora exige la interacción.

Interactuar requiere la presencia de un lector competente, un sujeto activo, eficaz, que logre reconstruir la semántica del texto a partir, como lo afirma Peronard (1998), de la puesta en escena de una serie de procesos intelectuales: activación de conocimientos y experiencias previas, localización de ideas explícitas, elaboración de inferencias (imprescindibles para la comprensión lectora), etc.

En palabras de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (citado en Peregrina, 2017), se define la comprensión lectora como “la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p.16). Entonces, el desarrollo de la comprensión lectora se justifica por sí misma ya que le permite al lector la oportunidad de acceder a lo que llamamos como la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, diversas investigaciones han proporcionado resultados negativos en torno a la comprensión de los textos escritos en nuestro país. Así, Inga, Rojas y Varas (2015) manifiestan que los parámetros de lectura en nuestro país atestiguan, de forma alarmante, que los alumnos no están expuestos cotidianamente a leer textos de índole expositiva-explicativa, y mucho menos encuentran suficientes estímulos para plasmarlo reflexiva y creativamente y se han restringido al hecho de la espontánea descodificación. Entonces, si queremos solucionar esta situación, surge la imperiosa necesidad de que trabajemos todos: autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes, la sociedad en su conjunto, y avanzar como si fuésemos un solo equipo.

Debe aclararse que cuando decimos avanzar como un equipo no significa, como ha estado ocurriendo, en obligar a los alumnos a que lean y lean y lean como puedan; sino que en este espacio entra en juego el rol del docente, asumiendo su quehacer, como estimulador y es quien debe de hacer germinar las herramientas que ha de manejar el discente para apropiarse de la comprensión de un texto. Tal como lo sostienen Argudín Luna (1994) cuando revelan que gran parte de los educandos presentan un déficit de estrategias lectoras esenciales, causando esta insuficiencia serias trabas en el logro mismo de los aprendizajes y limitando las posibilidades de desarrollo profesional y humano de los estudiantes. Porque lo que se busca no es que el alumno sea un simple descodificador, sino que, además de ello, contextualice, infiera y adopte una actitud crítica tras leer un texto escrito y entonces diremos felizmente que él, gracias al uso de diversas estrategias

interiorizadas, ha comprendido el texto. Es una necesidad primaria que se admita que es el docente, como uno de sus afanes sustanciales, quien debe “diseñar las estrategias que permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos” (González, 2001, p. 2).

Es así que no se puede obviar la mirada sobre el papel que desempeñan las estrategias en la comprensión. Entendamos que las estrategias son procedimientos, un agregado de recursos conexos, que buscan que algo adquiera el valor de ser significativo.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión permite a los estudiantes a leer coherente y, por ende, comprensivamente.

En los lineamientos curriculares de educación secundaria vigentes para la enseñanza del área de Comunicación (Ministerio de Educación, 2016), se establece que el estudiante debe producir el sentido del texto recurriendo a la obtención de información explícita, infiriendo e interpretando, y reflexionando y evaluando. Aunque todo lector, intuitiva o conscientemente, muestrea (recoge información evidente que está en las líneas, en la superficie del texto), infiere (deduce información completando los vacíos del texto) y critica o concluye (se forma una opinión personal sobre aspectos formales y de contenido, estéticos e ideológicos del texto); la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales exigen también conocimientos que el lector posee de los temas que son abordados. Este punto, el de la calidad, destaca Andruetto (2014) cuando comenta: “Por eso la pregunta hoy ya no es si se lee más o menos que antes: la pregunta y el desafío es cómo hacer para leer mejor y cómo hacer que otros lean mejor; es decir, más selectiva y más profundamente” (p. 62).

Los buenos lectores, además de las tres estrategias básicas mencionadas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección. Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda, se autocorrigió. Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal.

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística (Alliende & Condemarín, 1982).

También son relevantes los llamados niveles de lectura o comprensión lectora, que deben entenderse como procedimientos mentales que tienen lugar en el proceso de la lectura y los cuales se van generando de manera progresiva. Estas etapas nos facilitan las herramientas esenciales para efectuar el procesamiento de información de un texto.

Estos diferentes niveles u operaciones o estratos de asimilación textual se clasifican en los tres siguientes y que desarrollamos a continuación:

Primero tenemos el nivel literal que hace posible el acceso a todo aquello que explícitamente (de forma directa u obvia) se plantea en el texto (propriadamente, es la comprensión de la estructura superficial textual: solamente reproducimos la información que se proporciona de modo manifiesto en el texto). Parodi (1998) expresa que en este nivel se destaca la marcada acentuación que se pone en los procesos elementales de reconocimiento y repetición léxicos y de las distinciones relacionales que se observan entre los enunciados. Esto implica que el lector debe realizar la identificación sémica de las unidades lexemáticas que integran el texto y la secuencialidad sintáctica de este.

A pesar de que, en este nivel, la mediación de procesos reflexivos es mínima, no es una razón para restarle importancia; sino más bien, sin esta lectura literal, por su carácter de ser una actividad primigenia, no podría iniciarse el camino de la comprensión lectora.

En la comprensión lectora literal, el lector, según Cortez & García (2010), reconoce personajes, ubica ambientes, halla el sentido pertinente de palabras polisémicas, encuentra ejemplos, sigue instrucciones, identifica causas explícitas, encuentra relaciones entre el todo y las partes, resume, percibe una comparación, clasifica, etc.

Para responder interrogantes planteadas que se dirigen a evaluar este nivel simplemente hay que cotejar las respuestas con el texto motivo de lectura.

Como ejemplo de evaluación de este nivel de comprensión obsérvese el siguiente microrrelato de Luisa Valenzuela (en Bustamante, 2012) con su respectiva interrogante.

El lector debe responder a esta recurriendo exclusivamente a algo que se encuentra explícito en el texto:

### Desaparecido

*Se fue sin decir adiós y nunca más lo vimos. Se fue sin cerrar la puerta: la cerraron los otros con una última patada.*

1. ¿Quiénes cerraron la puerta?

Seguidamente continúa el nivel inferencial. Este nivel implica la habilidad que posee el lector para extraer conjeturas o hipótesis a partir de la detección de indicios que va irradiando lo expresado por el texto. Pérez (1999) explica que en este nivel de comprensión deben surgir las inferencias. Las inferencias son operaciones lógicas que nos permiten la obtención de informaciones o el establecimiento de conclusiones que no están mencionadas de modo explícito en el texto o como lo enuncian Gordillo & Restrepo (2012) cuando indican que la inferencia contiene, no solamente las deducciones lógicas, sino también las presuposiciones que deben realizarse o efectuarse a partir de ciertos datos explícitos que permiten conjeturar otros. Recuérdese que no siempre está todo explícito en un texto: es tarea del lector hacer manifiestos o visibles los supuestos utilizando el proceso de la actividad inferencial.

Debe señalarse que una característica significativa de las inferencias es que son supuestos susceptibles de ser verificados. Las suposiciones que forma el lector deben guardar correspondencia o ser contrastadas, entonces, con lo que está comunicando el artefacto textual.

La comprensión lectora inferencial, siguiendo a Cortez & García (2010), tiene naturaleza cohesiva y globalizante y, por lo mismo, requiere la praxis del pensamiento inductivo o deductivo. Asimismo, esto significa que el lector con aptitud inferencial será capaz de deducir la intencionalidad y el propósito comunicativo que persigue el autor; distinguir entre información importante y complementaria; analizar las causas y los efectos que están tácitos en el texto; interpretar el doble o múltiple sentido comprendiendo globalmente los significados subyacentes; reconocer relaciones, funciones y nexos a partir de los datos explícitos; y formular conclusiones desde la información que brinda el texto.

Como ejemplo que nos permita evaluar el nivel inferencial de comprensión tenemos el siguiente microrrelato de Juan Armando Epple (en Larrea, 2004) con la pregunta respectiva:

### **Para mirarte mejor**

*Aunque te aceche con las mismas ansias, rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada.*

1. ¿Qué sentimientos crees que trata de expresar quien nos cuenta la historia?

Seguidamente nos detendremos en algo que es vital para nuestra investigación: la exposición de los tipos de inferencias.

Cisneros, Olave & Rojas (2013), al discurrir sobre la lectura inferencial, distinguen varias clases de inferencias. Ellas dicen que se encuentran inferencias enunciativas, de recuperación léxica, léxicas y referenciales, macroestructurales y superestructurales.

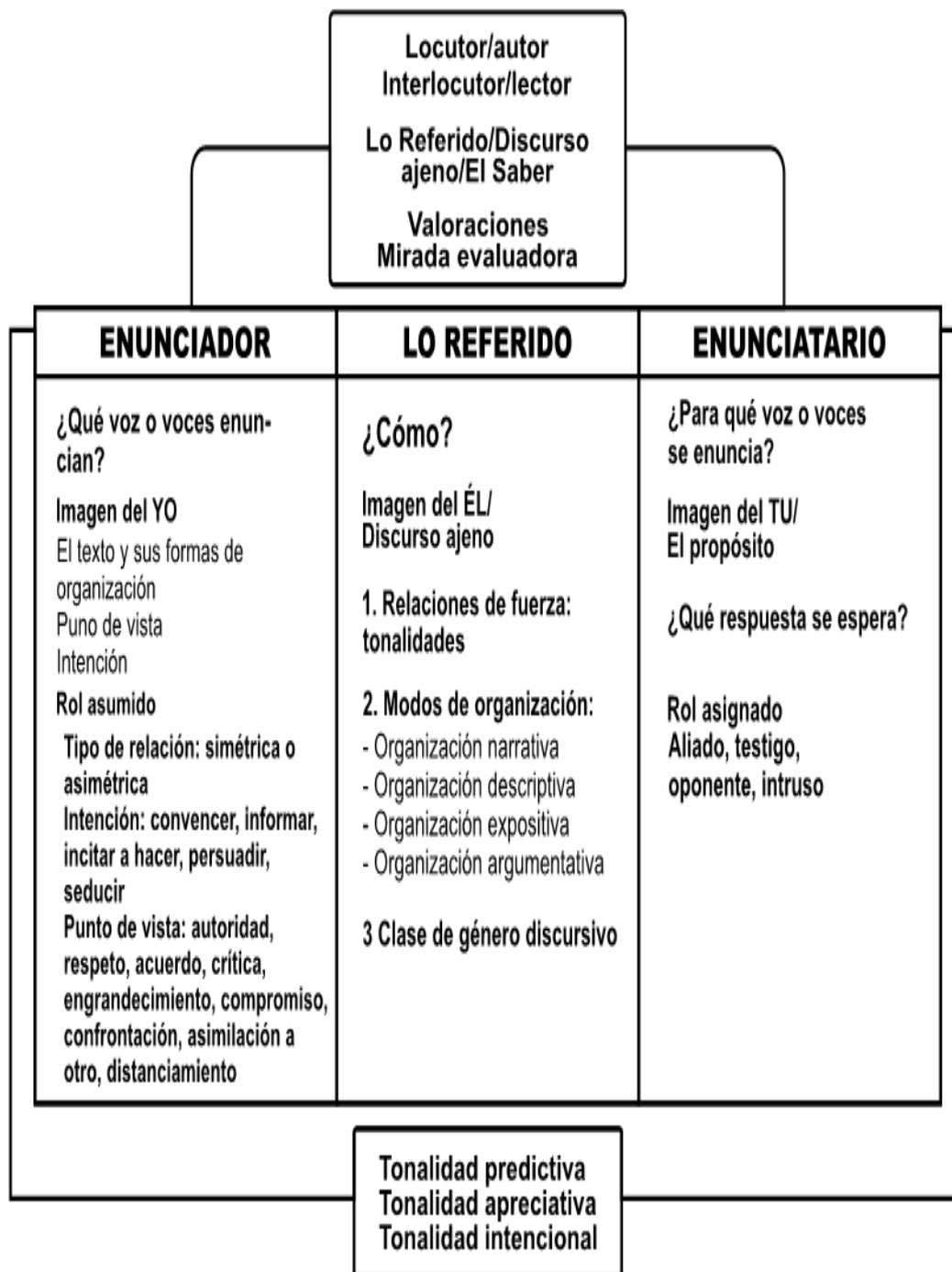
Conceptualicemos, considerando a estas investigadoras, inmediatamente cada una de ellas:

#### **1.1.2.1 Las inferencias enunciativas**

Las inferencias enunciativas son anticipaciones que se producen sobre ciertos aspectos como el contenido, los propósitos de los participantes, las relaciones particulares entre el enunciador (el autor) y lo enunciado (el texto o lo referido), el enunciador (el autor) y el enunciatario (el lector), el enunciatario (el lector) y lo enunciado (el texto o lo referido). Entonces, el lector debe asumir los roles discursivos mencionados para configurar la situación enunciativa que subyace en el texto. Para realizar estas clases de inferencias se necesita que el lector, como intérprete que es, tenga cierto bagaje cultural; es decir, el acervo poseído le permitirá identificar o establecer, con menos o más eficiencia, las relaciones entre su conocimiento del mundo y lo plasmado por el autor en el texto.

A continuación, mostramos un esquema que propone Martínez para analizar la situación enunciativa:

**ESQUEMA PARA EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN  
Y DE LA ORGANIZACIÓN INTERSUBJETIVA DEL ENUNCIADO**  
¿Qué voces se ponen en escena? ¿con qué intención? ¿en qué género discursivo se inscriben?



*Figura 1.* Esquema para el análisis de la situación de enunciación y de la organización intersubjetiva del enunciado.  
Fuente: (Martínez, 2001, p. 162).

Seguidamente tenemos una pregunta que evalúa este tipo de inferencia aprovechando el siguiente microrrelato de José Ovejero (en Carvalho, 2017):

### Adolescencia

*Oh, oh, oh, dijo la niña mientras cortaba con unas tijeras las costuras de su oso de peluche. ¿Quién te cuidará cuando yo no esté? Le descosió las orejas, la tripa, las patas. Bolas de algodón caían al suelo. Nadie te ha querido ni te querrá más que yo. La niña tenía en las manos un retal irreconocible al que arrancó de un tirón dos bolas de cristal que ya no podían llamarse ojos. Hemos terminado, tonto, ¿ves como no dolía? Justo en ese momento fue consciente de estar hablando sola y entró de repente en la pubertad.*

1. ¿Cuál es el propósito del autor?

#### 1.1.2.2 Las inferencias de recuperación léxica

La recuperación léxica, que es un fenómeno de naturaleza particularmente microestructural, consiste en el proceso de realizar o efectuar suposiciones informadas sobre el significado de palabras polisémicas (con varios significados) o desconocidas.

En esta clase de inferencias hay una interdependencia entre las memorias de corto y largo plazo. Dicho de otra forma, se inicia activando en la memoria el conocimiento léxico con la percepción de las palabras hasta otorgarles un sentido de interpretación en la memoria conceptual de largo plazo.

Hay que mencionar que el vocabulario, ya sea activo o pasivo, de los individuos varía de acuerdo con las experiencias de cada sujeto y, obviamente, también por razones de índole social, cultural, geográfica, etc. Si un estudiante por diversos motivos presenta déficit de palabras, esto puede incidir en el rendimiento de la recuperación léxica cuando se esté interactuando con un texto.

Ejemplifiquemos la inferencia esta con una interrogante acerca de un microrrelato de Aparicio (2006):

### La barca de Caronte

*Iba en autocar hacia el avión. Le pareció notar aprensión en los pasajeros que le rodeaban. Subió la escalerilla hasta la puerta delantera y miró al interior de la cabina. Había dos hombres en mangas de camisa. Notó que habían discutido y advirtió la gravedad de sus semblantes. Inventó una excusa y se bajó del avión.*

1. ¿Qué significa con seguridad el término aprensión?

#### 1.1.2.3 Las inferencias léxicas y referenciales

Estas inferencias, que se circunscriben igualmente al espacio microestructural, tienen que ver con la disposición y el conocimiento del lector para reconocer y usar los mecanismos de cohesión que se establecen entre diversos segmentos textuales. Se trata, pues, de relacionar palabras y proposiciones que conforman la lectura lineal del texto que en realidad es discontinua porque exige del lector un recorrido escalonado por el escrito, moviéndose adelante y atrás para estructurar ideas que lo lleven a comprender el sentido de lo que está leyendo. Citando a Martínez (2002) se afirma que, “[e]n efecto, el autor de un texto construye relaciones significativas entre los términos y utiliza diferentes expresiones para referirse a un mismo referente o establecer relaciones entre diversos referentes” (p. 47).

Continuando con lo informado, estas inferencias microestructurales pueden deducirse por la recurrencia léxica, por la sustitución léxica (sea sinonímica, parafrástica, hiperonímica-hiponímica, holonímica-meronímica, etc.) y por la específicamente denominada referencia.

Habrán dificultades en la comprensión si el lector, por citar un aspecto, no es competente para mantener la red de relaciones referenciales creadas entre las expresiones de un texto. Es por esto que Martínez (2002) concluye rotundamente que uno de los problemas más comunes que se descubre en el hecho de procesar información es la nombrada como la pérdida de los referentes. Los lectores frecuentemente acaban ignorando el hilo de las relaciones cohesivas que se tejen a través del discurso y esto es lo que los conduce al extravío de los referentes en el texto.

Pongamos, por consiguiente, ahora, una pregunta que nos permitirá aflorar una respuesta que será un ejemplo de inferencia de este tipo teniendo como materia prima un microrrelato de Marcelo Báez (en Zavala, 2001):

### **Indigna continuación de un cuento de Monterroso**

*Y cuando despertó, el dinosaurio seguía allí. Rondaba tras la ventana tal y como sucedía en el sueño. Ya había arrasado con toda la ciudad, menos con la casa del hombre que recién despertaba entre maravillado y asustado. ¿Cómo podía esa enorme bestia destruir el hogar de su creador, de la persona que le había dado una existencia concreta? La creatura no estaba conforme con la realidad en la que estaba, prefería su hábitat natural: las películas, las láminas de las enciclopedias, los museos... Prefería ese reino donde los demás contemplaban y él se dejaba estar, ser, soñar.*

*Y cuando el dinosaurio despertó, el hombre ya no seguía allí.*

1. ¿Cuál es el referente del adverbio allí del último renglón del texto?

#### **1.1.2.4 Las inferencias macroestructurales**

Las inferencias macroestructurales son aquellas que nos remiten a las ideas principales, diferenciándolas de las complementarias, que contienen los textos para, de este modo, el lector logre interpretarlas y asimismo pueda establecer la idea global o temática del texto.

En estas inferencias la clave es el término macroestructura. De acuerdo con Cisneros, Olave & Rojas (2013) se expresa que la imagen o la idea de la macroestructura está íntimamente relacionada con el tema general o global del texto y también con los temas locales o particulares. Así como en la famosa técnica de la caja china, el tema general va subsumiendo a los subtemas que se van desarrollando uno a uno a lo largo del texto: los temas particulares dependen del tema general.

Las autoras, a quienes estamos siguiendo, enfatizan que este concepto, el de macroestructura, influye directamente en las prácticas de comprensión lectora, ya que le facilita al lector reducir y organizar la información contenida en el texto. Por lo tanto, es un imperativo que el lector interiorice ciertas estrategias tales como las denominadas, según Van Dijk, macrorreglas (de omisión, de selección, de generalización y de construcción o integración) para obtener inferencias de este tipo. Las macrorreglas son operaciones de índole cognitiva realizadas por el lector

para obtener lo relevante de un texto y poder así conseguir su macroestructura: paquete semántico obtenido mediante la reducción del texto (1996).

Seguidamente tenemos una interrogante evaluando esta clase de inferencias considerando un microrrelato de Eusebio Ruvalcaba (en Zavala, 2001):

### **El melómano**

*Compra discos, lee biografías de músicos, colecciona programas de mano. Por sus venas circula música. Y muchas veces ama aún más la música que los propios músicos. Pero llora en vez de tocar.*

1. ¿Cuál es la idea principal del microrrelato leído?

#### **1.1.2.5 Las inferencias superestructurales**

Por último, existen las llamadas inferencias superestructurales. Estas son las que exigen que el lector deduzca patrones o esquemas o estructuras convencionales y que revelan ciertas regularidades o componentes textuales independientes del contenido y de las relaciones internas del texto.

El investigador Van Dijk (1996) nos dice que una superestructura es definida como “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, y las posibilidades de combinación se basan en una serie de reglas convencionales” (p. 144). En suma, una superestructura alude a las partes o bloques que conforman la distribución u organización de un texto fundamentado en la tipología textual.

Conseguir la identificación superestructural del texto es muy importante para el lector ya que esto contribuye a la comprensión: primero, porque es más fácil comprender, por ejemplo, un editorial si desde el principio la información aludida en el texto está enmarcada dentro de un esquema (opinión-argumentos-conclusión); y, segundo, porque, como el modo de organización del texto está unido a la intencionalidad, ayuda a comprender lo que persigue el texto; así, por ejemplo, el texto narrativo busca relatar.

Proponemos, enseguida, un microrrelato de Mario Benedetti (2010) con una pregunta que está yendo hacia una respuesta que sea ejemplo de esta clase de inferencias:

### Todo lo contrario

—*Veamos —dijo el profesor—. ¿Alguno de ustedes sabe qué es lo contrario de IN?*

—*OUT —respondió prestamente un alumno.*

—*No es obligatorio pensar en inglés. En español, lo contrario de IN (como prefijo privativo, claro) suele ser la misma palabra, pero sin esa sílaba.*

—*Sí, ya sé: insensato y sensato, indócil y dócil, ¿no?*

—*Parcialmente correcto. No olvide, muchacho, que lo contrario del invierno no es el vierno sino el verano.*

—*No se burle, profesor.*

—*Vamos a ver. ¿Sería capaz de formar una frase, más o menos coherente, con palabras que, si son despojadas del prefijo IN, no confirman la ortodoxia gramatical?*

—*Probaré, profesor: “Aquel dividuo memorizó sus cógnitas, se sintió fulgente pero dómito, hizo ventario de las famias con que tanto lo habían cordiado, y aunque se resignó a mantenerse cólume, así y todo en las noches padecía de somnio, ya que le preocupaban la flación y su cremento”.*

—*Sulso pero pecable —admitió sin euforia el profesor.*

1. ¿Cuál es la superestructura que le corresponde al texto sugerido?

Y para concluir con este segmento tratemos el nivel crítico. Este nivel, el más profundo, permite que el lector esgrima su capacidad de cuestionar y valorar, aceptando o rechazando, la información textual. Aquí, retomando a Pérez (1999), el lector tiene, en esta instancia, la oportunidad de tomar distancia de lo escrito y de asumir una postura apreciativa frente al mismo.

Por consiguiente, este tercer nivel es el último al que aspira llegar el lector: cuando se logra acceder a este nivel, el sujeto lector toma una posición apreciativa o crítica frente al texto: lo interpela, lo debate, lo juzga y logra tomar una posición de distanciamiento, a partir de sus propios constructos, acerca del tema y los pormenores que exterioriza el texto.

Los ya citados autores Cortez & García (2010) afirman que el lector efectúa básicamente las siguientes tareas en este nivel: construir puntos de vista personales sobre el contenido

del texto; interrogar al texto para reconstruir su significado y recapitular la historia; distinguir un hecho de una opinión; y analizar la intención del autor.

Como ejemplo véase el siguiente microrrelato de Armando J. Sequera (en Rojo, 2009) con una pregunta que evalúa este nivel:

### Opus 8

*—Júrenos que si despierta, no se la va a llevar —pedía de rodillas uno de los enanitos al príncipe, mientras este contemplaba el hermoso cuerpo en el sarcófago de cristal—. Mire que, desde que se durmió, no tenemos quien nos lave la ropa, nos la planche, nos limpie la casa y nos cocine.*

1. ¿Qué piensas tú que el autor de este brevísimo texto intenta criticar?

Entonces, queda entendido que el lector para que pueda comprender el microrrelato, uno de los ejes de esta investigación, requiere activar los mecanismos de la descodificación/identificación semántica, la inferencia y la criticidad; es decir, pasar por los niveles anteriormente destacados.

#### 1.2 Antecedentes

Después de realizar ciertas indagaciones, pudimos hallar algunas investigaciones que se relacionan con la que llevaremos a cabo. Estas son las que siguen:

Chagüendo (2017) planteó como objetivo potenciar la comprensión del texto expositivo a través de la inferencia enunciativa dónde concluye que el proceso de intervención permitió fortalecer el proceso lector y la comprensión lectora de textos expositivos-explicativos utilizados con frecuencia en el contexto escolar. Así como se potenció el desarrollo de la inferencia enunciativa del texto a partir de la enseñanza y aplicación de estrategias de comprensión lectora.

Torres (2016) presenta como finalidad trabajar inferencias, a partir de la lectura de textos narrativos, por medio del diseño e implementación de acciones pedagógicas que buscan mejorar los índices de comprensión lectora, y donde se pudo observar una mejora en las respuestas de los estudiantes cuando se enfrentaban a la lectura de un texto; aunque en estos se presentó vacíos de vocabulario o conceptuales.

Farrach (2016) se propuso como objetivo determinar las estrategias metodológicas aplicadas para fomentar la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de la

asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía, y donde se concluye que las estrategias metodológicas participativas favorecieron la comprensión textual, de acuerdo a lo expuesto por los sujetos de estudio e informantes clave.

Pinzón (2016) en su tesis cuyo objetivo fue demostrar la importancia e incidencia que tienen las inferencias en la comprensión lectora a partir del análisis de estrategias de comprensión lectora basadas en la producción de inferencias, concluye que las inferencias desempeñan un gran papel en los procesos de comprensión, al constituirse en informaciones que contribuyen con la realización de dichos procesos; no solamente en el marco de interpretación de informaciones y elaboración del texto base, sino también en la construcción del modelo situacional, por lo que se consideran como el centro o motor del pensamiento.

Silva (2016) se propuso como objetivo analizar la incidencia del uso de una estrategia didáctica soportada en textos e imágenes para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de un centro educativo, donde se concluye que la lectura inferencial fue introducida a través de dicha estrategia trayendo consigo buenos resultados.

Godoy (2015) se trazó como uno de sus objetivos específicos diseñar secuencias didácticas que incluyan el microcuento como estrategia didáctica para la mejora significativa de la comprensión lectora y donde concluye que la propuesta didáctica planteada para la aplicación en el aula promueve la lectura comprensiva.

Vegas (2015) se propuso el objetivo de diagnosticar el procedimiento en cuanto a la utilización de estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura; y donde se concluye que los docentes utilizan poco las estrategias, y además se evidencia la ausencia de técnicas y métodos que caracterizan un trabajo pedagógico de calidad con la intención de lograr los objetivos de una jornada diaria de trabajo y que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo.

Cabrera (2014) se focalizó, precisamente, en el estudio de los procesos, estrategias y técnicas ligados a la comprensión lectora de textos científicos, y en el análisis de la relación existente entre el nivel de comprensión lectora que logra el alumno y el tipo de procesos y estrategias de autorregulación que utilizan; y donde se concluye que existe una

relación entre el nivel de comprensión lectora y el tipo de procesos y estrategias de autorregulación utilizados.

Hael, Molina & Mora (2008) tuvieron el objetivo de indagar sobre las dimensiones de lectura y escritura de microficciones, destacando las habilidades que el lector deberá poner en práctica a la hora de abordar un texto. En este estudio, concluyen que el microrrelato se nos presenta como una opción ideal para la lectura y la escritura, ya que es un texto fugaz, fragmentario, dual y con capacidad de producir asombro en el lector quien debe tomar el papel de ser participativo y competente.

También existe una tesis de Fernández (2006) en esta, la tenista logra probar que el conocimiento de las funciones informativas (tópico, tema, rema, progresión temática) facilita la comprensión permitiendo al lector jerarquizar las ideas y recuperar la información relevante.

De la misma forma, dentro del espacio nacional es pertinente mencionar las tesis siguientes:

Páucar (2015) se propuso como objetivo establecer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, y cuyos resultados alcanzados nos indican que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

También Bustamante (2014) se propuso como objetivo determinar la influencia de la aplicación del programa de habilidades comunicativas en el nivel de comprensión lectora en los alumnos; y en la que se concluyó que la aplicación del programa de habilidades comunicativas mejora los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Además, Llanos (2013) cuyo objetivo fue determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo, concluye que la realidad demuestra que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel básico, respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información.

Cogollo (2012) concluye que, en términos generales, podemos decir que usar el microrrelato en el aula ELE provee tres características que permiten acercarse al

desarrollo de la competencia literaria: la promoción de habilidades lingüísticas, un arduo trabajo de interpretación y análisis, y la introducción de contenidos relevantes al área de la literatura.

Gutiérrez (2011) tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de dichos alumnos; y donde llegó a la conclusión de que existe una relación directa significativa entre el nivel alcanzado por los estudiantes en la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo.

Y, del mismo modo, en el ámbito regional únicamente se encontraron las siguientes tesis:

Ferreyros (2011) se planteó el objetivo de determinar el grado de relación existente entre el nivel de comprensión de lectura y el aprendizaje del área de Comunicación en los estudiantes del primer semestre de dicho instituto; y donde se concluyó que el grado de relación es alto y directo entre la comprensión de lectura y el aprendizaje del área de Comunicación.

Lujano (2010) se propuso determinar el uso de estrategias metodológicas en el proceso de aprendizaje de la asignatura de Comprensión de Textos; y donde concluye que las estrategias metodológicas que utilizan los docentes influyen significativamente en el aprendizaje de la asignatura de Comprensión de Textos por parte de los alumnos.

Por último, Benito (2009) tuvo como propósito determinar la efectividad del entrenamiento metacognitivo para mejorar los niveles comprensión lectora de los estudiantes de la mencionada institución, y en donde se concluyó que gracias a la mediación del docente se alcanza un efecto significativo en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora.

## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1 Identificación del problema

Comprender un texto, ya sea escrito, oral o digital, hoy en día, involucra el desarrollo de diferentes destrezas que deben ser aprendidas o asimiladas a lo largo de toda la vida. Y si aun así no logramos alcanzar la tan ansiada perfección de la comprensión textual, nos quedará siempre la satisfacción de su búsqueda. Andruetto (2014) saca a colación a Goethe para ilustrarnos acerca de la lectura cuando este un día había expresado lo siguiente: “la gente no sabe el tiempo y el esfuerzo que son necesarios para aprender a leer. Yo vengo intentándolo desde hace ochenta años, y aún no puedo afirmar que lo haya logrado” (p. 65).

Consideremos que acceder a comprender un texto no es una actividad que exclusivamente busque descodificar o procesar, sino que también es interactuar, reconstruir, considerando los elementos textuales, paratextuales, contextuales, además de los conocimientos previos.

El Ministerio de Educación (2018), en la adaptación de PISA que realiza, señala que la competencia lectora es la capacidad intelectual entendida como un proceso que permite la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos; con el consiguiente resultado: un lector enriquecido (con conocimientos y potencial personales) listo para participar positivamente en aras de conseguir una mejor sociedad.

A nivel internacional diferentes organizaciones como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) patrocinada por la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (LLECE), reportan resultados del bajo nivel de comprensión lectora en los diferentes países donde se realizaron estas evaluaciones.

A nivel latinoamericano el Perú ha ido alcanzando cierta mejoría en sus resultados en lectura. De acuerdo con los resultados de la penúltima prueba PISA 2015 publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nuestro país subió 14 puntos, de los 384 obtenidos en el 2012 a 398, y llegando a la ubicación 62 de la lista, destacándose como el quinto país que más había crecido en el área. En la última prueba realizada en 2018 por esta misma entidad, el Perú también ha mostrado un leve avance: de 398 se escaló a 401. Sin embargo, a pesar de lo indicado, no se podría decir que nuestra población estudiantil comprende un texto cada vez que lee.

En los ámbitos nacional y local, consecuentemente, nuestra realidad en general está sumida en tal problemática. Así, por ejemplo, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018, ejecutada por el Ministerio de Educación, nos revelan que el rendimiento escolar en comprensión lectora sigue siendo insatisfactorio: el mayor porcentaje de logro en lectura se ubica en los niveles denominados en previo al inicio y en inicio.

Es innegable que uno de los soportes en los que se basa la sociedad de la información es la comprensión textual. Comprender un texto es el producto de una fluida reciprocidad, de una permanente negociación entre lo que se sabe del mundo y la información que contiene el texto. Sin embargo, esta comprensión no siempre resulta fácil de asimilar por parte de los estudiantes universitarios, sobre todo de los que se inician. Por este motivo, este trabajo de investigación se propone visibilizar la utilidad de la estrategia del microrrelato para mejorar el desarrollo de la comprensión inferencial que ha sido dejada de lado por muchos estudios.

## **2.2 Enunciados del problema**

### **2.2.1 Enunciado general**

¿Cuál es el efecto de la aplicación de la estrategia del microrrelato para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018?

### 2.2.2 Enunciados específicos

- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial enunciativa en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial de recuperación léxica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial léxica y referencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial macroestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología?
- ¿Cuál es el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial superestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología?

### 2.3 Justificación

Ya que uno de los problemas educativos fundamentales de nuestro país es la deficiente o nula comprensión textual y considerando que la capacidad de comprensión es vital en nuestra humanización porque por medio de ella nos apropiamos del mundo de una manera crítica y cuestionadora, esta investigación tiene la finalidad de contribuir en la mejora de la comprensión de textos, específicamente la comprensión inferencial del ámbito académico mediante el uso de la estrategia del microrrelato.

Esta investigación se realizó porque existe la urgente necesidad de mejorar la comprensión inferencial. A decir de Pinzón (2016) esta debe de ser potenciada y desarrollada puesto que permite orientar el proceso lector del receptor.

Por otro lado, ya que se ha demostrado la validez y confiabilidad de la aplicación de la estrategia del microrrelato, este trabajo podrá ser utilizado en otras investigaciones y en

otros grupos de estudiantes en la búsqueda de la mejora de la comprensión lectora inferencial.

Además, esta investigación contribuyó al mundo teórico y pragmático existente sobre la cuestión con la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes, y cuyos resultados, ya sistematizados, ineludiblemente se constituyen en una propuesta para ser incorporada como conocimiento a las Ciencias de la Educación porque se ha confirmado que el uso de esta estrategia incrementa beneficios en la comprensión inferencial.

## **2.4 Objetivos**

### **2.4.1 Objetivo general**

Determinar los efectos de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018.

### **2.4.2 Objetivos específicos**

- Identificar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial enunciativa en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- Identificar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial de recuperación léxica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- Identificar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial léxica y referencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- Identificar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial macroestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- Identificar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial superestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.

## 2.5 Hipótesis

### 2.5.1 Hipótesis general

La aplicación de la estrategia del microrrelato optimizará el desarrollo de la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018.

### 2.5.2 Hipótesis específicas

- La aplicación del microrrelato tiene efecto positivo como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial enunciativa en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- La aplicación del microrrelato tiene efecto positivo como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial de recuperación léxica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- La aplicación del microrrelato tiene efecto positivo como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial léxica y referencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- La aplicación del microrrelato tiene efecto positivo como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial macroestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.
- La aplicación del microrrelato tiene efecto positivo como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial superestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.

2.6 Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE CALIFICACIÓN
<b>LA ESTRATEGIA DEL MICRORRELATO</b>	<p>—La categoría enunciativa en la estrategia del microrrelato (las inferencias enunciativas).</p> <p>—La categoría microestructural en la estrategia del microrrelato (las inferencias de recuperación léxica).</p> <p>—La categoría microestructural en la estrategia del microrrelato (las inferencias léxicas y referenciales).</p> <p>—La categoría macroestructural en la estrategia del microrrelato (las inferencias macroestructurales).</p> <p>—La categoría superestructural en la estrategia del microrrelato (las inferencias superestructurales).</p>	<p>—Identifica los elementos paratextuales.</p> <p>—Identifica rasgos del autor y condiciones de su recepción.</p> <p>—Determina las relaciones entre enunciador, enunciatario y lo referido.</p> <p>—Identifica el significado de palabras a partir del contexto (deduce el significado de las palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita).</p> <p>—Establece relaciones de concordancia (género y número).</p> <p>—Relaciona ideas viejas con ideas nuevas (relaciones endofóricas y exofóricas).</p> <p>—Establece relaciones inferenciales macroestructurales (título, idea principal y palabras clave).</p> <p>—Establece relaciones inferenciales superestructurales (deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y con vocabulario variado).</p>	<p>—Logro destacado (18-20).</p> <p>—Logro previsto (14-17).</p> <p>—En proceso (11-13).</p> <p>—En inicio (0-10).</p>
<b>LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL</b>	<p>—Las inferencias enunciativas (la categoría enunciativa en la estrategia del microrrelato).</p> <p>—Las inferencias de recuperación léxica (la categoría microestructural en la estrategia del microrrelato).</p> <p>—Las inferencias léxicas y referenciales (la categoría microestructural en la estrategia del microrrelato).</p> <p>—Las inferencias macroestructurales (la categoría macroestructural en la estrategia del microrrelato).</p> <p>—Las inferencias superestructurales (la categoría superestructural en la estrategia del microrrelato).</p>	<p>—Infiere a partir de las relaciones entre enunciador, enunciatario y lo referido (deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática).</p> <p>—Infiere el significado de palabras a partir del contexto (deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita).</p> <p>—Infiere al relacionar ideas viejas con ideas nuevas (relaciones endofóricas y exofóricas).</p> <p>—Establece relaciones inferenciales macroestructurales (título, deduce el tema central, subtemas, la idea principal).</p> <p>—Establece relaciones inferenciales superestructurales (deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y con vocabulario variado).</p>	

## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación es de enfoque cuantitativo. Pertenece al tipo de investigación experimental, ya que se manipuló la variable independiente para conseguir un determinado efecto en la variable dependiente.

El diseño de investigación es cuasi experimental, con dos grupos de estudio: el grupo control y el grupo experimental, con pre y posprueba.

El diseño se representa de la siguiente manera:

Ge: P1 \_\_\_(x)\_\_\_P2

Gc: P1\_\_\_\_\_P2

Donde:

Ge: Grupo experimental.

Gc: Grupo control.

X: Tratamiento experimental.

P1: Prueba de entrada.

P2: Prueba de salida.

#### 3.2 Lugar de estudio

La presente investigación se realizó en la Escuela Profesional de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018; ya que se ha observado que en esta

Escuela hay muchos estudiantes que sobrellevan problemas de comprensión textual siendo además muchos de ellos la primera generación de universitarios de sus familias.

### 3.3 Población

La población de estudio estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados del primer semestre de la Escuela Profesional de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018.

Tabla 1  
*Población de estudio.*

Grupos	Estudiantes
“A”	26
“B”	28
<b>Total</b>	<b>54</b>

Fuente: Oficina de Coordinación Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno.

### 3.4 Muestra

Como la población no es extensa, se iba a trabajar con todos los estudiantes. Pero, debido que algunos no asistían a sus respectivos grupos esto no fue posible. Finalmente se trabajó con los que concurrían. Se seleccionó como grupo experimental la sección “A” (con 21 estudiantes); y como grupo control, la sección “B” (con 20 estudiantes).

### 3.5 Método

En esta investigación se usó el método experimental. Este método comprende un conjunto de técnicas que se utilizan para investigar fenómenos, adquirir nuevos conocimientos o corregir e integrar conocimientos previos. Se basa en la observación sistemática, la toma de medidas, la experimentación, la formulación de pruebas y la modificación de hipótesis. Se caracteriza por el hecho de que los investigadores pueden controlar deliberadamente las variables para delimitar las relaciones entre ellas. Estas variables pueden ser dependientes o independientes, siendo fundamentales para recopilar los datos que se extraen de un grupo experimental, así como su comportamiento.

### 3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente trabajo de investigación, se usaron las siguientes técnicas e instrumentos en la recolección de datos: la encuesta como técnica y la prueba escrita como instrumento.

Describamos la técnica y el instrumento empleados en la recolección de los datos:

Técnica del examen: Esta técnica se utilizó para la recolección de los datos que estaban relacionados con la comprensión inferencial.

Instrumento: Aquí tenemos la prueba escrita. En nuestra investigación se recurrió a este instrumento de evaluación considerando las siguientes pruebas:

Prueba de entrada o pretest que estuvo está constituida con los mismos ítems para ambos grupos de investigación.

Prueba de salida o postest que estuvo constituida con los mismos ítems para ambos grupos de investigación.

En cuanto a la escala de evaluación, para realizar la evaluación del pre test y post test se utilizó la escala del Ministerio de Educación correspondiente al año 2017 (del nivel secundario). A continuación, se detalla esta escala:

- Logro destacado (18-20).
- Logro previsto (14-17).
- En proceso (11-13).
- En inicio (0-10).

Respecto al procedimiento de investigación seguido, lo pormenorizamos en seguida:

Primero: Se presentó una solicitud a la Escuela Profesional de Sociología para la realización del cuasiexperimento.

Segundo: Se coordinó con los profesores de los grupos “A” y “B” de la Escuela Profesional de Sociología y con los estudiantes para viabilizar el tipo de investigación que se pretendía cumplir.

Tercero: Se aplicó la prueba de pretest a los dos grupos del primer semestre para probar el efecto de la aplicación de la estrategia del microrrelato; esto nos permitió describir la realidad en la que se encontraban los estudiantes.

Cuarto: Se efectuaron las sesiones de la estrategia del microrrelato en la comprensión inferencial, esto se llevó a cabo, valga decirlo, durante cinco sesiones de aprendizaje.

Quinto: Una vez terminada la aplicación de dicha estrategia, se tomó una prueba de salida o postest a ambos grupos, tanto al grupo experimental como al grupo control, para obtener información sobre los logros o los avances en la comprensión inferencial.

A la vez, en relación al material experimental, esta se denomina: la estrategia del microrrelato para desarrollar la comprensión inferencial. Para el progreso de la comprensión inferencial mediante el uso de microrrelatos en el grupo experimental, entró en escena este material, antes, durante y después del experimento.

El material experimental que se utilizó es el siguiente:

— **Las sesiones de aprendizaje:** Actividades de aprendizaje que permitieron desarrollar los aprendizajes esperados. Consideremos que las capacidades fueron programadas durante el tratamiento experimental; las sesiones estuvieron conformadas por sus respectivas pruebas de comprensión de textos.

— Las pruebas de pretest y postest que se especifican seguidamente:

**Prueba de entrada:** Llamada también pretest, cuyo propósito fue conocer el nivel de comprensión inferencial en el que estaban los estudiantes al inicio de la investigación. Se aplicó a ambos grupos.

**Prueba de salida:** Llamada también postest, el objetivo aquí fue verificar el efecto sobre la comprensión inferencial. Esta se utilizó después de la aplicación de la estrategia del microrrelato. Se aplicó a ambos grupos.

— Los microrrelatos: Se emplearon para el desarrollo de la comprensión inferencial. Estos textos se utilizaron antes, durante y después del experimento en el grupo experimental y solamente antes y después en el grupo control. Los contenidos de estos textos fueron diferentes.

- Las pruebas de proceso: Las pruebas de proceso únicamente fueron aplicadas al grupo experimental.

### 3.7 Tratamiento estadístico de los datos

Para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación se utilizó la técnica estadística de diferencia en diferencias (DID, por sus siglas en inglés), que consiste en tener datos de ambos grupos (grupo control y experimental) en dos periodos, antes y después de que se produzca la intervención en el grupo experimental. Con este método se estimó las diferencias en la evolución temporal de cada grupo (primera diferencia) para posteriormente ver la diferencia en el cambio que se produjo entre ambos grupos (segunda diferencia). Dicho de otro modo, esta técnica consiste en comparar los cambios en el tiempo (entre pre y posprueba), en la variable respuesta entre el grupo experimental y el grupo control.

La técnica diferencia en diferencias se puede estimar de manera sencilla mediante la siguiente ecuación de regresión:

$$E(Y_{\text{después}} - Y_{\text{antes}} | \text{tratamiento}) - E(Y_{\text{después}} - Y_{\text{antes}} | \text{control})$$

Del mismo modo, para el contraste de las hipótesis, tanto en el objetivo general como en los específicos, se ha usado la prueba estadística  $t$ , cuya fórmula es la siguiente:

$$T_c = \frac{\bar{X}_e - \bar{X}_c}{\sqrt{\frac{S_e^2}{n_e} + \frac{S_c^2}{n_c}}}$$

Donde:

$\bar{X}_e$  = Promedio de grupo experimental

$\bar{X}_c$  = Promedio de grupo control

$S_e^2$  = Varianza del grupo experimental.

$S_c^2$  = Varianza del grupo control.

$n$  = Muestra del grupo experimental y control.

## CAPÍTULO IV

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## 4.1 Resultados

**4.1.1 Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial enunciativa en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología**

Tabla 2

*Nivel de comprensión inferencial enunciativa en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.*

Escala	Intervalo	Grupo experimental				Grupo control			
		Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Logro destacado	[20 -18]	1	4.8	10	47.6	0	0	0	0.0
Logro previsto	[17 - 14]	0	0.0	9	42.9	1	5	2	10.0
En proceso	[13 - 11]	1	4.8	1	4.8	2	10	1	5.0
En inicio	[10 - 0]	19	90.5	1	4.8	17	85	17	85.0
<b>Total</b>		21	100	21	100	20	100	20	100

Fuente: con los resultados de la prueba de entrada y salida de los grupos experimental y control

En la Tabla 2 se muestra el puntaje alcanzado por los estudiantes del grupo experimental y control en la preprueba y posprueba en la comprensión inferencial enunciativa. En relación con el grupo experimental en la preprueba, el 90.5% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. En cambio, el 47.6% de estudiantes del mismo grupo obtuvo una nota entre 18 y 20 puntos en la posprueba, y se ubican en la escala *Logro destacado*. El 42.9% de

estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *Logro previsto*.

En relación con el grupo control en la preprueba, el 85% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos (Tabla 2) y se ubican en la escala *En inicio*. Así mismo, el 10% se ubica en la escala *En proceso*. Por otro lado, el 85% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos en la posprueba, y se ubican en la escala *En inicio*. El 10% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *Logro previsto*. El 5 % de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos, y se ubican en la escala *En proceso*. Como se puede evidenciar, los estudiantes siguen presentando dificultades en la comprensión inferencial enunciativa.

Tabla 3

*Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial enunciativa.*

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	6.7	16.67
Varianza	16.96	10.53
Desviación estándar	4.12	3.25
Tamaño de muestra (n)	20	21
<b>Grados de libertad</b>	39	
<b>Prueba t tabulada</b>	1.685	
<b>Prueba t calculada</b>	8.63	
<b>P-valor</b>	0.00	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 3 se observa que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (16.67) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (6.7) en la comprensión inferencial enunciativa en la posprueba. La varianza del grupo experimental (10.53) es menor que la varianza del grupo control (16.96). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética. La desviación estándar del grupo experimental (3.25) es menor que la desviación de grupo control (4.12). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética. Como el valor de la prueba t

calculada (8.63) es mayor que el valor de la prueba *t* tabulada (1.69), se concluye que el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas obtenidas por el grupo control en términos estadísticos, a un nivel de significancia de 5%; por lo tanto, se afirma que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial enunciativa.

Tabla 4

*Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial enunciativa.*

Variables	Coefficiente	Prueba <i>t</i>	P-valor
Tratamiento	-0.7904762	-0.64	0.526
Periodo	0.1	0.08	0.937
Efecto	10.75714	6.13	0.00
_cons	6.6	7.44	0.00
<b>Prob &gt; F</b>		0.00	
<b>R-squared</b>		0.5759	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 4 se presentan los resultados del modelo estadístico diferencia en diferencias, que se ha estimado para determinar el efecto de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial enunciativa. Como se puede observar, el coeficiente de la variable *efecto* es 10.75714. Lo cual quiere decir que los estudiantes del grupo experimental tienen 10.8 puntos más que los estudiantes del grupo control. De modo que la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial enunciativa tuvo un impacto positivo de 10.8 puntos en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Este impacto es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba t* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Por otro lado, todo el modelo estimado es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba F* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Finalmente, el  $R^2$  del modelo es aceptable (0.5759). Lo cual quiere decir que el modelo es explicado en un 57% por las variables que se tomaron en cuenta para la estimación de esta técnica de diferencia en diferencias.

#### 4.1.2 Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial de recuperación léxica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología

Tabla 5

*Nivel de comprensión inferencial de recuperación léxica en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.*

Escala	Intervalo	Grupo experimental				Grupo control			
		Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Logro destacado	[20 -18]	2	9.5	3	14.3	2	10	0	0.0
Logro previsto	[17 - 14]	9	42.9	9	42.9	10	50	1	5.0
En proceso	[13 - 11]	5	23.8	7	33.3	1	5	1	5.0
En inicio	[10 - 0]	5	23.8	2	9.5	7	35	18	90.0
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fuente: con los resultados de la prueba de entrada y salida de los grupos experimental y control

En la Tabla 5 se presenta el puntaje alcanzado por los estudiantes del grupo experimental y control en el nivel de comprensión inferencial de recuperación léxica en la preprueba y posprueba. En relación al grupo experimental en la preprueba, el 42.9% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala Logro previsto. El 23% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos (escala En proceso); el mismo porcentaje de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos (escala En inicio). En cambio, el 42.9% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos, y se ubican en la escala *Logro previsto*. El 33.3% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubican en la escala *En proceso*. El 14.3% de estudiantes obtuvo una nota entre 18 y 20 puntos, y se ubican en la escala *Logro destacado*. El 9.5% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos, y se ubica en la escala *En inicio*.

Con respecto al grupo control, en el nivel de comprensión inferencial de recuperación léxica, en la preprueba, el 50% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubica en la escala *Logro previsto*. El 35% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. Por otro lado, el 90% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. El 5% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *Logro previsto*.

Finalmente, el 5% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos, y se ubican en la escala *En proceso*.

Tabla 6  
*Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial de recuperación léxica.*

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	5.6	13.52
Varianza	14.57	7.56
Desviación estándar	3.82	2.75
Tamaño de muestra (n)	20	21
<b>Grados de libertad</b>	39	
<b>Prueba t tabulada</b>	1.685	
<b>Prueba t calculada</b>	7.66	
<b>P-valor</b>	0.00	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 6 se observa que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (13.52) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (5.6) en la comprensión inferencial de recuperación léxica en la posprueba. La varianza del grupo experimental (7.56) es menor que la varianza del grupo control (14.57). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética. La desviación estándar del grupo experimental (2.75) es menor que la desviación de grupo control (3.82). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética. Como el valor de la prueba t calculada (7.66) es mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69), se concluye que el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas obtenidas por el grupo control en términos estadísticos, a un nivel de significancia de 5%; por lo tanto, se afirma que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial de recuperación léxica.

Tabla 7  
*Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial de recuperación léxica.*

VARIABLES	Coeficiente	Prueba t	P-valor
Tratamiento	-0.047619	-0.04	0.965
Periodo	-7.4	-6.8	0.00
Efecto	7.971429	5.24	0.00
_cons	13	16.88	0.00
<b>Prob &gt; F</b>	0.00		
<b>R-squared</b>	0.4843		

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 7 se presentan los resultados del modelo estadístico diferencia en diferencias, que se ha estimado para determinar el efecto de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial de recuperación léxica. Como se puede observar, el coeficiente de la variable *efecto* es 7.971429. Lo cual quiere decir que los estudiantes del grupo experimental tienen 8 puntos más que los estudiantes del grupo control. De modo que la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial enunciativa tuvo un impacto positivo de 8 puntos en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Este impacto es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba t* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Por otro lado, todo el modelo estimado es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba F* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Finalmente, el  $R^2$  del modelo es aceptable (0.4843). Lo cual quiere decir que el modelo es explicado en un 48% por las variables que se tomaron en cuenta para la estimación de esta técnica de diferencia en diferencias.

#### 4.1.3 Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial léxica y referencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología

Tabla 8

*Nivel de comprensión inferencial léxica y referencial en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.*

Escala	Intervalo	Grupo experimental				Grupo control			
		Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Logro destacado	[20 -18]	1	4.8	5	23.8	0	0	0	0.0
Logro previsto	[17 - 14]	0	0.0	6	28.6	1	5	0	0.0
En proceso	[13 - 11]	0	0.0	4	19.0	0	0	1	5.0
En inicio	[10 - 0]	20	95.2	6	28.6	19	95	19	95.0
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fuente: con los resultados de la prueba de entrada y salida de los grupos experimental y control

En la Tabla 8 se muestra el puntaje alcanzado por los estudiantes del grupo experimental y control en el nivel de comprensión inferencial léxica y referencial en la preprueba y posprueba. En relación con el grupo experimental en preprueba, el 95.2% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. En cambio, en la posprueba, el 28.6% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *Logro previsto*. El 23.8% de estudiantes obtuvo una nota entre 18 y 20 puntos y se ubican en la escala *Logro destacado*.

En relación con el grupo control en la preprueba, el 95% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. Del mismo modo, en la posprueba, el 95% de estudiantes del grupo control obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. El 5% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubican en la escala *En proceso*.

Tabla 9  
*Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial léxica y referencial.*

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	4.9	13.43
Varianza	10.73	17.26
Desviación estándar	3.28	4.15
Tamaño de muestra (n)	20	21
<b>Grados de libertad</b>	39	
<b>Prueba t tabulada</b>	1.685	
<b>Prueba t calculada</b>	7.28	
<b>P-valor</b>	0.00	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 9 se observa que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (13.43) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (4.9) en la comprensión inferencial léxica y referencial en la posprueba. La varianza del grupo experimental (17.26) es mayor que la varianza del grupo control (10.73). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es mayor con respecto a su media aritmética. La desviación estándar del grupo experimental (4.15) es mayor que la desviación de grupo control (3.28). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen mayor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética. Como el valor de la prueba t calculada (7.28) es mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69), se concluye que el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas obtenidas por el grupo control en términos estadísticos, a un nivel de significancia de 5%; por lo tanto, se afirma que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial léxica y referencial.

Tabla 10  
*Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial léxica y referencial.*

VARIABLES	Coeficiente	Prueba t	P-valor
Tratamiento	-0.7904762	-0.65	0.52
Periodo	0.3	0.24	0.809
Efecto	9.319048	5.38	0.00
_cons	4.6	5.25	0.00
<b>Prob &gt; F</b>		0.00	
<b>R-squared</b>		0.5166	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 10 se presentan los resultados del modelo estadístico diferencia en diferencias, que se ha estimado para determinar el efecto de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial léxica y referencial. Como se puede observar, el coeficiente de la variable *efecto* es 9.319048. Lo cual quiere decir que los estudiantes del grupo experimental tienen 9.3 puntos más que los estudiantes del grupo control. De modo que la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial léxica y referencial tuvo un impacto positivo de 9.3 puntos en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Este impacto es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba t* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Por otro lado, todo el modelo estimado es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba F* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Finalmente, el  $R^2$  del modelo es aceptable (0.5166). Lo cual quiere decir que el modelo es explicado en un 51% por las variables que se tomaron en cuenta para la estimación de esta técnica de diferencia en diferencias.

#### 4.1.4 Determinar el efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial macroestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología

Tabla 11

*Nivel de comprensión inferencial macroestructural en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.*

Escala	Intervalo	Grupo experimental				Grupo control			
		Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
		Fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%
Logro destacado	[20 -18]	0	0.0	0	0.0	1	5	0	0.0
Logro previsto	[17 - 14]	1	4.8	9	42.9	2	10	0	0.0
En proceso	[13 - 11]	4	19.0	4	19.0	1	5	1	5.0
En inicio	[10 - 0]	16	76.2	8	38.1	16	80	19	95.0
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fuente: con los resultados de la prueba de entrada y salida de los grupos experimental y control

En la Tabla 11 se presenta el puntaje alcanzado por los estudiantes del grupo experimental y control en el nivel de comprensión inferencial macroestructural en la preprueba y posprueba. En relación con el grupo experimental en la preprueba, el 76.2% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. El 19% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubica en la escala *En proceso*. En cambio, en la posprueba, el 42.9% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *Logro previsto*. El 38.1% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. Finalmente, el 19% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos, y se ubican en la escala *En proceso*.

En relación con el grupo control en la preprueba, el 80% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. El 10% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubica en la escala *Logro previsto*. Por otro lado, el 95% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. El 5% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubican en la escala *En proceso*.

Tabla 12  
*Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencia macroestructural.*

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	4.2	11.90
Varianza	12.17	7.39
Desviación estándar	3.49	2.72
Tamaño de muestra (n)	20	21
<b>Grados de libertad</b>	39	
<b>Prueba t tabulada</b>	1.685	
<b>Prueba t calculada</b>	7.91	
<b>P-valor</b>	0.00	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 12 se observa que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (11.90) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (4.2) en la comprensión inferencial macroestructural en la posprueba. La varianza del grupo experimental (7.39) es menor que la varianza del grupo control (12.17). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética. La desviación estándar del grupo experimental (2.72) es menor que la desviación de grupo control (3.49). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética. Como el valor de la prueba t calculada (7.91) es mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69), se concluye que el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas obtenidas por el grupo control en términos estadísticos, a un nivel de significancia de 5%; por lo tanto, se afirma que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial macroestructural.

Tabla 13  
*Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial macroestructural.*

VARIABLES	Coeficiente	Prueba t	P-valor
Tratamiento	-1.152381	-1	0.319
Periodo	-4	-3.44	0.001
Efecto	8.857143	5.45	0.00
_cons	8.2	9.97	0.00
<b>Prob &gt; F</b>	0.00		
<b>R-squared</b>	0.373		

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 13 se presentan los resultados del modelo estadístico diferencia en diferencias, que se ha estimado para determinar el efecto de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial macroestructural. Como se puede observar, el coeficiente de la variable *efecto* es 8.857143. Lo cual quiere decir que los estudiantes del grupo experimental tienen 8.9 puntos más que los estudiantes del grupo control. De modo que la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial enunciativa tuvo un impacto positivo de 8.9 puntos en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Este impacto es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba t* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Por otro lado, todo el modelo estimado es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba F* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Finalmente, el  $R^2$  del modelo es 0.373. Lo cual quiere decir que el modelo es explicado en un 37% por las variables que se tomaron en cuenta para la estimación de esta técnica de diferencia en diferencias.

#### 4.1.5 Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial superestructural en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología

Tabla 14

*Nivel de comprensión inferencial superestructural en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.*

Escala	Intervalo	Grupo experimental				Grupo control			
		Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Logro destacado	[20 -18]	0	0.0	0	0.0	0	0	0	0.0
Logro previsto	[17 - 14]	2	9.5	10	47.6	3	15	1	5.0
En proceso	[13 - 11]	4	19.0	6	28.6	4	20	0	0.0
En inicio	[10 - 0]	15	71.4	5	23.8	13	65	19	95.0
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fuente: con los resultados de la prueba de entrada y salida de los grupos experimental y control

En la Tabla 14 se reporta el puntaje alcanzado por los estudiantes del grupo experimental y control en el nivel de comprensión inferencial superestructural en la preprueba y posprueba. En relación con el grupo experimental en la preprueba, 71.4% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. El 19% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubican en la escala *En proceso*. En cambio, el 47.6% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *logro previsto*. El 28.6% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubican en la escala *En proceso*. Finalmente, el 23.8% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos, y se ubican en la escala *En inicio*.

En relación con el grupo control, en la preprueba, el 65% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. El 20% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubica en la escala *En proceso*. Por otro lado, en la posprueba, el 95% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 11 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. El 5% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubican en la escala *Logro previsto*.

Tabla 15  
*Resultados de la estimación de la prueba t de posprueba del grupo control y experimental en la comprensión inferencial superestructural.*

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	5.9	12.29
Varianza	12.83	6.91
Desviación estándar	3.58	2.63
Tamaño de muestra (n)	20	21
<b>Grados de libertad</b>	39	
<b>Prueba t tabulada</b>	1.685	
<b>Prueba t calculada</b>	6.5297	
<b>P-valor</b>	0.00	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 15 se observa que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (12.29) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (5.9) en la comprensión inferencial superestructural en la posprueba. La varianza del grupo experimental (6.91) es menor que la varianza del grupo control (12.83). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética. La desviación estándar del grupo experimental (2.63) es menor que la desviación de grupo control (3.57). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética. Como el valor de la prueba t calculada (6.53) es mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69), se concluye que el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas obtenidas por el grupo control en términos estadísticos, a un nivel de significancia de 5%; por lo tanto, se afirma que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial superestructural.

Tabla 16  
*Resultados de la estimación de diferencia en diferencias en la comprensión inferencial superestructural.*

Variables	Coefficiente	Prueba t	P-valor
Tratamiento	-0.5952381	-0.51	0.612
Periodo	-2.6	-2.2	0.031
Efecto	6.980952	4.23	0.00
_cons	8.5	10.17	0.00
<b>Prob &gt; F</b>	0.00		
<b>R-squared</b>	0.2882		

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 16 se presentan los resultados del modelo estadístico diferencia en diferencias, que se ha estimado para determinar el efecto de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial superestructural. Como se puede observar, el coeficiente de la variable *efecto* es 6.980952. Lo cual quiere decir que los estudiantes del grupo experimental tienen 7 puntos más que los estudiantes del grupo control. De modo que la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial superestructural tuvo un impacto positivo de 7 puntos en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Este impacto es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba t* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Por otro lado, todo el modelo estimado es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba F* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Finalmente, el  $R^2$  del modelo es 0.2882. Lo cual quiere decir que el modelo es explicado en un 28% por las variables que se tomaron en cuenta para la estimación de esta técnica de diferencia en diferencias.

#### 4.1.6 Efecto de la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología.

Tabla 17

*Nivel de comprensión inferencial en la preprueba y posprueba de grupo experimental y control.*

Escala	Intervalo	Grupo experimental				Grupo control			
		Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Logro destacado	[20 - 18]	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Logro previsto	[17 - 14]	0	0.0%	11	52.4%	2	10.0%	0	0.0%
En proceso	[13 - 11]	2	9.5%	10	47.6%	1	5.0%	1	5.0%
En inicio	[10 - 0]	19	90.5%	0	0.0%	17	85.0%	19	95.0%
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: con los resultados de la prueba de entrada y salida de los grupos experimental y control

En la Tabla 17 se presentan los puntajes alcanzados por los estudiantes del grupo experimental y control en la preprueba y posprueba. En relación al grupo experimental en la preprueba, el 90.5% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubican en la escala *En inicio*. El 9.5% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubican en la escala *En proceso*. En cambio, en la posprueba, el 52.4% de estudiantes del grupo experimental obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubica en la escala *Logro previsto*. Así mismo, el 47.6% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubica en la escala *En proceso*.

En relación con el grupo control, en la preprueba, el 85.0% de estudiantes obtuvo una nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. El 5.0% de estudiantes obtuvo una nota entre 11 y 13 puntos y se ubica en la escala *En proceso*. El 10.0% de estudiantes obtuvo una nota entre 14 y 17 puntos y se ubica en la escala *Logro previsto*. Por otro lado, en la posprueba, el 95% de estudiantes obtuvo la nota entre 0 y 10 puntos y se ubica en la escala *En inicio*. El 5% de estudiantes obtuvo la nota entre 11 y 13 puntos y se ubica en la escala *En proceso*.

Tabla 18

*Resultados de la estimación de la prueba t de la posprueba del grupo control y experimental en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018.*

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba	
	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	5.35	13.52
Varianza	5.61	2.66
Desviación estándar	2.37	1.63
Tamaño de muestra (n)	20	21
<b>Grados de libertad</b>	39	
<b>Prueba t tabulada</b>	1.685	
<b>Prueba t calculada</b>	12.92	
<b>P-valor</b>	0.00	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 18 se observa que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (13.52) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (5.35) en la posprueba. La varianza del grupo experimental (2.66) es menor que la varianza del grupo control (5.61). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética. La desviación estándar del grupo experimental (1.63) es menor que la desviación de grupo control (2.37). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética. Como el valor de la prueba t calculada (12.92) es mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69), se concluye que el promedio de notas del grupo experimental es mayor que el promedio de notas obtenidas por el grupo control en términos estadísticos, a un nivel de significancia de 5%; por lo tanto, se afirma que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno.

Tabla 19

*Resultados de la estimación de diferencia en diferencias de comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018.*

Variables	Coefficiente	Prueba t	P-valor
Tratamiento	-0.6738095	-0.89	0.374
Periodo	-2.8	-3.67	0.00
Efecto	8.847619	8.3	0.00
_cons	8.15	15.11	0.00
<b>Prob &gt; F</b>		0.00	
<b>R-squared</b>		0.6233	

Fuente: sobre la base de los resultados obtenidos con software Stata.

En la Tabla 19 se presentan los resultados del modelo estadístico diferencia en diferencias, que se ha estimado para determinar el efecto de la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. Como se puede observar, el coeficiente de la variable *efecto* es 8.847619. Lo cual quiere decir que los estudiantes del grupo experimental tienen 8.8 puntos más que los estudiantes del grupo control. De modo que la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial tuvo un impacto positivo de 8.8 puntos en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Este impacto es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba t* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Por otro lado, todo el modelo estimado es significativo estadísticamente a un nivel de significancia de 1%, ya que el P-valor de la *prueba F* (0.00) es menor que el nivel de significancia (0.01). Finalmente, el  $R^2$  del modelo es aceptable (0.6233). Lo cual quiere decir que el modelo es explicado en un 62% por las variables que se tomaron en cuenta para la estimación de esta técnica de diferencia en diferencias.

## 4.2 Discusión

Los resultados de esta investigación demuestran que la aplicación de la estrategia del microrrelato influye positivamente en la comprensión inferencial en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, tal como se observa en la Tabla 17 de la posprueba del grupo experimental donde se registra que el 52.4% consiguió una nota entre 14 y 17 puntos (*Logro previsto*) frente

al grupo control, tal como lo podemos apreciar en la misma Tabla 17, que tras ser evaluados con la misma posprueba se observa que el 95.0% obtuvo una nota entre 0 y 10 evidenciando, por lo mismo, dificultades para comprender inferencialmente.

Todo lo manifestado está corroborado con la estimación de la prueba  $t$  en términos estadísticos (Tabla 18) y consolidado con la estimación de los resultados del modelo estadístico de diferencia en diferencias (Tabla 19). Entonces, la aplicación del microrrelato en la comprensión inferencial tuvo un impacto positivo en los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Esto quiere decir, que la aplicación del microrrelato como estrategia potencializa o fortalece la comprensión inferencial.

Si nos fijamos en los resultados obtenidos en el pretest o preprueba (Tabla 17), estos nos indican que ambos grupos, tanto el grupo control como el experimental, acusan problemas en el nivel de la comprensión inferencial. Este hecho, ciertamente alarmante, es corroborado, por ejemplo, por el estudioso Llanos (2013) quien nos demuestra que la mayoría de sus evaluados se encuentran en un nivel básico de lectura y lo que significa, de manera contundente, que estos estudiantes no son capaces de comprender, analizar e interpretar la información; por lo que surge la necesidad de hacerle frente a esta problemática, ya que, siendo estos estudiantes universitarios, deberían indudablemente iniciar sus vidas universitarias con las herramientas básicas, imprescindibles, que se supone, pero lastimosamente no es el caso, deberían de haber perfeccionado durante la educación básica regular.

En tal sentido, buscando proporcionar una salida más a las dificultades en la comprensión textual, la estrategia del microrrelato se ofrece como una posibilidad más para subsanar los vacíos que presentan los estudiantes universitarios en el aspecto del fenómeno inferencial, tal como lo sostiene Cogollo (2012) quien indica que usar el microrrelato en el aula suscita o promueve el desarrollo de muchas de las habilidades lingüísticas. Esto es sumamente interesante, porque el microrrelato no solamente es un artefacto que actúa como un disparador para despertar y atrapar el interés del lector, sino que asimismo este mejora también la comprensión lectora en general (Godoy, 2015). En suma, el lector cae en las telarañas del microrrelato por los  $n$  implícitos que consigue tener este tipo de texto debido a su hiperconcisión. El lector, por este motivo, busca llenar satisfactoriamente estos implícitos y así conseguir la reconstrucción del microrrelato. Para esto, el lector ha tenido que usar sus conocimientos previos, hacer evidente lo que está latente por las pistas

que va ofreciendo el texto, relacionar al texto con otros, tener presente siempre los contextos. Por estas razones y otras más, Hael *et al.* (2008) nos presentan al microrrelato como una opción francamente ideal.

Con otras palabras, es, sobre todo, por este denominado principio de latencia o elíptico, que el microrrelato nos sirve para desarrollar la comprensión inferencial (las conocidas como inferencias enunciativas, inferencias de recuperación léxica, inferencias léxicas y referenciales, inferencias macroestructurales e inferencias superestructurales), tal como se ha mostrado en este estudio y corroborado, por ejemplo, por Marinao & Medel (2014) de manera directa.

Igualmente, Pinzón (2016) alega que las inferencias desempeñan un enorme papel en los procesos del fenómeno de la comprensión; con lo cual evidentemente concordamos, porque si nosotros los lectores nos limitamos exclusivamente a descodificar y no inferimos, entonces, simplemente no hemos comprendido el texto de forma realmente enriquecedora. Y peor todavía, si ese texto es un microrrelato (que requiere de un lector, como lo enfatiza Valls (2008), activo, competente, habitual, creativo, responsable y cómplice para que pueda explicitar los implícitos) donde, insistiendo, muy poco está dicho y donde mucho se encuentra elidido. Únicamente un lector con ciertas características, por tanto, garantizaría la comprensión inferencial impregnada en el microrrelato y, partir de ello, podría asumirse efectivamente una postura crítica, cuestionadora frente al microrrelato.

Finalmente, cabe expresar que pueden encontrarse pocos estudios que se hayan realizado en torno al aspecto de la causalidad entre el microrrelato y la inferencia; pero aunque podemos mencionar que sí hay autores o estudiosos que en sus investigaciones han aclarado y profundizado sobre el panorama de la tipología inferencial, tales como Silva (2016), Gutiérrez (2011), Chagiendo (2017), Fernández (2006), Palomino (2017) y otros.

## CONCLUSIONES

- Según los resultados obtenidos, la aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial tuvo efectos positivos en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En términos estadísticos, el promedio de las notas del grupo experimental en la posprueba resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control, a un nivel de significancia de 5%, ya que el valor de la prueba t calculada (12.92) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 8.8 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual es significativo estadísticamente, a un nivel de significancia de 1%.
- La aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial enunciativa tuvo efectos positivos en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En términos estadísticos, el promedio de las notas del grupo experimental en la posprueba (16.67) resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control (6.7) en la comprensión inferencial enunciativa, a un nivel de significancia de 5%, ya que el valor de la prueba t calculada (8.63) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 10.8 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual es significativo estadísticamente, a un nivel de significancia de 1%.
- La aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial de recuperación léxica tuvo efectos positivos en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En términos estadísticos, el promedio de las notas del grupo experimental en la

- posprueba (13.52) resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control (5.6) en la comprensión inferencial léxica, a un nivel de significancia de 5%, ya que el valor de la prueba t calculada (7.66) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 8 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual es significativo estadísticamente, a un nivel de significancia de 1%.
- La aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial léxica y referencial tuvo efectos positivos en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En términos estadísticos, el promedio de las notas del grupo experimental en la posprueba (13.43) resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control (4.9) en la comprensión inferencial léxica y referencial, a un nivel de significancia de 5%, ya que el valor de la prueba t calculada (7.28) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 9.3 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual es significativo estadísticamente, a un nivel de significancia de 1%.
  - La aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial macroestructural tuvo efectos positivos en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En términos estadísticos, el promedio de las notas del grupo experimental en la posprueba (11.9) resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control (4.2) en la comprensión inferencial macroestructural, a un nivel de significancia de 5%, ya que el valor de la prueba t calculada (7.91) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 8.9 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual es significativo estadísticamente, a un nivel de significancia de 1%.
  - La aplicación del microrrelato como estrategia para desarrollar la comprensión inferencial superestructural tuvo efectos positivos en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, 2018. En términos estadísticos, el promedio de las notas del grupo experimental en la posprueba (12.29) resultó mayor que el promedio de las notas obtenidas por el grupo control (5.9) en la comprensión inferencial lógica, a un nivel de significancia de 5%,

ya que el valor de la prueba t calculada (6.53) fue mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.69). Del mismo modo, los estudiantes del grupo experimental tienen 7 puntos más que los estudiantes del grupo control; lo cual es significativo estadísticamente, a un nivel de significancia de 1%.

### RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los docentes el uso de los microrrelatos para potenciar la comprensión inferencial (enunciativa, de recuperación léxica, léxica y referencial, macroestructural y superestructural) tanto en la educación básica secundaria como en los primeros semestres de la educación superior no universitaria y universitaria.
- Se recomienda a los investigadores continuar en la indagación referida a la búsqueda de estrategias que nos permitan contrarrestar las deficiencias que se observan en el ámbito de la comprensión inferencial.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliende, F. & Condemarín, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- Alonso, M. (2014). *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/24632/>
- Álvarez, E. (2016). *Historias mínimas: perspectivas literarias y didácticas del microrrelato*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Andruetto, M. T. (2014). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aparicio, J. P. (2006). *La mitad del diablo*. Madrid: Páginas de Espuma, S. L.
- Argudín, Y. & Luna, M. (julio-diciembre 1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. (5). Retrieved from <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/8/showToc>
- Aub, M. (1999). *Crímenes ejemplares*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Aznar, E., Cros, A. & Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: Horsori.
- Bassols, M. & Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S. L.
- Benedetti, M. (2010). *Despistes y franquezas*. Madrid: Alfaguara.
- Benito, R. (2009). *Entrenamiento metacognitivo para mejorar la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Retrieved from <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/670>
- Bustamante, L. (2012). *Una aproximación al microrrelato hispánico: Antologías publicadas en España (1990-2011)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Retrieved from

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1029/TESIS188-120702.pdf;jsessionid=097D06C1BC1144F50AACA9CEDBBFE349?sequence=1>

- Bustamante, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Retrieved from <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/932>
- Carvalho, H. (2017). *Antología iberoamericana de microcuento*. Santa Cruz de la Sierra: Torre de papel. Retrieved from <https://www.nodalcultura.am/wp-content/uploads/2017/12/365729251-Antologia-Iberoamericana-de-Microcuento-Homero-Carvalho.pdf>
- Chagüendo, J. M. (2017). *La inferencia enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Retrieved from <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5709/1/Chag%C3%BCendoSolerJennyMaritza2017.pdf>
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, D. C.: Ecoe Ediciones.
- Cogollo, L. C. (2012). *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. (Tesis de máster) Stockholm University, Stockholm. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540087/FULLTEXT01.pdf> Infancia
- Condemarín, M. (junio, 2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 21(2). Retrieved from <https://es.scribd.com/document/190764844/Condemarin-Estrategias-de-ensenanza-para-activar-los-esquemas-cognitivos>
- Cortázar, J. (2006). *Último round*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Cortez, M. E. y García, F. (2010). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. Lima: I San Marcos, E. I. R. L.
- Farrach, G. (octubre-diciembre, 2017). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica De FAREM-Estelí*. 5(20). <https://doi.org/10.5377/farem.v0i20.3064>
- Fernández, M. L. (2006). *Comprensión de textos y progresión temática. Incidencia de las funciones informativas*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata,

- Argentina). Retrieved from  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.243/te.243.pdf>
- Ferreyros, L. A. (2014). *El nivel de comprensión de lectura y el aprendizaje del área de Comunicación*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Retrieved from  
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/738?show=full>
- Gamboa, C. A. (2015). *Minificción-arte: la escuela también cuenta*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Godoy, L. (2015). *El microcuento: una propuesta didáctica de comprensión lectora en segundo año medio*. (Tesis de maestría). Universidad de Bío Bío, Chillán, Chile. Retrieved from [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1156/1/Godoy\\_Martinez\\_Lisette.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1156/1/Godoy_Martinez_Lisette.pdf)
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México, D. F.: Pax México.
- Gordillo, A. y Restrepo, J. (julio-diciembre, 2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos. *Zona Próxima*. (17). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/issue/view/243>
- Güich, J., López, C. & Sustis, A. (2019). *Extrañas criaturas. Antología del microrrelato peruano moderno*. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Gutiérrez, C. P. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo*. (Tesis de magíster). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Retrieved from [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/1665/Gutiérrez\\_rc.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/1665/Gutiérrez_rc.pdf?sequence=1)
- Hael, M. V., Molina, M. E. & Mora, C. M. (2008). Lectura y escritura de microrrelatos en la actualidad. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Retrieved from <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/9.pdf>
- Hernández, D. (primavera, 2016). El estudio del microrrelato. La revitalización de la filología. *FORMA. Revista d'Estudis Comparatius Art, Literatura, Pensament*. 13 (13). Retrieved from <https://www.upf.edu/web/forma/spring-16>
- Inga, M. G., Rojas, P. R. & Varas, F. (2015). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Alma Máter*. 2(2). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/a6bd/a1ec8db627e2ba711e06fed780b8ef9b393d.pdf>

- Lagmanovich, D. (marzo-junio, 2006). La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. XI(32). Retrieved from <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/index.html>
- Larrea, M. I. (septiembre, 2004). Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios Filológicos*. (39). <https://doi.org/10.4067/S0071-17132004003900011>
- Llanos, O. E. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú. Retrieved from [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE\\_106.pdf?sequence=1](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_106.pdf?sequence=1)
- Lujano, Y. (2010). *Estrategias de metodología activa en el aprendizaje de la asignatura de Comprensión de Textos*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Retrieved from <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/691?show=full>
- Marinao, D. & Medel, A. (2014). *El Microcuento: una propuesta didáctica de comprensión lectora inferencial*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Bío Bío, Chillán, Chile. Retrieved from [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1325/1/Medel\\_Toro\\_Ariel.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1325/1/Medel_Toro_Ariel.pdf)
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y prácticas*. Cali: Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura.
- Minardi, G. (2005). *Cuentos pigmeos. Antología de la minificción peruana*. Lima: Ediciones El Santo Oficio.
- Minardi, G. (2006). *Breves, brevísimos. Antología de la minificción latinoamericana*. Lima: Ediciones El Santo Oficio.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima: Minedu. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4550>

- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Monterroso, A. (2006). *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Parodi, G. (1998). Comprensión literal y comprensión inferencial: Estrategias lectoras. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (Eds.). *Comprensión de textos escritos. De la teoría al salón de clases*. Santiago: Andrés Bello.
- Páucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, Motivación para el estudio y Comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Retrieved from <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4322?show=full>
- Peregrina, A. E. (junio, 2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*. 19(1).
- Pérez, M. (abril, 1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Alegría de Enseñar*. 10(39). Retrieved from <https://es.scribd.com/document/277241305/Evaluacion-Competencias-Comprension-Textos-Mauricio-Perez-Abril>
- Peronard, M. (1998). ¿Qué significa comprender un texto escrito? En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (Eds.). *Comprensión de textos escritos. De la teoría al salón de clases*. Santiago: Andrés Bello.
- Pinzón, C. A. (2016). *La incidencia de las inferencias en la comprensión del discurso escrito*. (Tesis de licenciatura). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia. Retrieved from <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/113449/3589/1/PinzonOrdo%C3%B1ezCarlosAndres2016.pdf>
- Pisos, C. (1998). *Cuentos breves latinoamericanos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S. A.
- Roas, D. (2012). Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad. En A. Calvo y J. de Navascués (Eds.). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

- Rodríguez, M. N. y García, D. (2016). El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 61-70. <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2016.3936>
- Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Miranda: EQUINOCCIO.
- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). *Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Retrieved from [aiape.usal.es/docs/comprension\\_textos.pdf](http://aiape.usal.es/docs/comprension_textos.pdf)
- Sánchez, A. (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México, D. F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, R. (2016). *La lectura inferencial: eje de la comprensión. Propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá D. C., Colombia. Retrieved from <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3150/TE-19060.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, Y. P. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*. (Tesis de magíster). Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá D. C., Colombia. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/1945/d967328e78870d6144103f8100532feaa1cc.pdf>
- Valls, F. (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma, S. L.
- Van Dijk, T. A. (1996). *La ciencia del texto*. México, D. F.: Paidós Mexicana.
- Vegas, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes (CASO: ESTADAL "U.E. FUNDACIÓN 5 de julio")*. (Tesis de maestría). Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela. Retrieved from <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/947/avegas.pdf?sequence=1>
- Vera, A., Estévez Rodríguez, A., Fernández-Savater Martín, M<sup>a</sup> V., García-Alegre Sánchez, G., Guzmán García, H., Andión Herrero, M. A., J Aresté Pifarré, J. M<sup>a</sup>. & Deza Enríquez, A. J. (2010). *Guía y práctica del comentario de texto*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.

Zavala, L. (2001). *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*. México, D. F.:  
SEP/Alfaguara.



**ANEXOS**

Anexo 1. Instrumento: Pretest.



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO  
 ESCUELA DE POSGRADO – PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**CUESTIONARIO SOBRE COMPRENSIÓN  
 INFERENCIAL - PRETEST**

Apellidos y nombre (s): \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Escuela Profesional: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**DESPUÉS DE LEER CADA MICROCUENTO RESPONDA A LAS PREGUNTAS PLANTEADAS:**

**TEXTO 1**

**Prometeo de circo**

¿Arte o entretenimiento? Si el buitre escarba hondamente con su pico en el hígado de Prometeo, ¿es arte o entretenimiento?

Es arte si es sangre verdadera el líquido que tiñe el pico del pájaro, si es sangre verdadera la que brota a borbotones y se derrama por el costado del cuerpo, si es sangre verdadera la que colorea de rojo las rocas a las que está maniatado el hombre. Pero si es una mezcla de glicerina con ketchup, es sólo entretenimiento, puro circo. Por supuesto, hay quien opina precisamente lo contrario.

Entretanto, como a esta distancia no es posible comprobarlo, habrá que limitarse a disfrutar del espectáculo. Hay funciones todos los días.

*Ana María Shua*

**RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

1. ¿Quién narra la historia?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. ¿A qué tipo de destinatario se narra la historia?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. ¿Si es una mezcla de glicerina con ketchup? ¿Qué tipo de sangre será?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *circo*?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Es arte si es sangre verdadera el líquido que tiñe el pico del pájaro, si es sangre verdadera la que brota a borbotones y se derrama por el costado del cuerpo, si es sangre verdadera la que colorea de rojo las rocas a las que está maniatado el hombre. Las palabras subrayadas posibilitan la cohesión designada como:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Entretanto, como a esta distancia no es posible comprobarlo, habrá que limitarse a disfrutar del espectáculo. En el texto el pronombre subrayado nos indica que tenemos un mecanismo de cohesión textual denominado:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. ¿Cuál es idea central del texto?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. ¿Cuál es el tema del texto?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. El texto anterior es un microrrelato. Mencione su superestructura.

---

---

---

---

10. Menciona el marco del texto anterior.

---

---

---

---

**TEXTO 2**

**La culta dama**

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”.

—Ah, es una delicia —me respondió—, ya estoy leyéndolo.

*José de la Colina*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién narra la historia?

---

2. ¿Quién le pregunta a la culta dama?

---

3. Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *delicia*?

---

4. *Culta/o* adquiere en el texto la significación de:

---

5. Le pregunté a la culta dama...La palabra subrayada posibilita la cohesión designada como:

---

6. En el texto: el pronombre *lo* de leyéndolo nos refiere a:

---

7. La idea central del texto pone de manifiesto que:

---



---

---

8. ¿Cuál es idea central del texto?

---

---

---

---

9. El texto anterior es un microrrelato por lo tanto su superestructura es:

---

---

---

10. ¿Cuál es la resolución del texto anterior?

---

---

---

**TEXTO 3**

**DÍA DE DIFUNTOS**

Cuando llegué al tanatorio encontré a mi madre enlutada en las escaleras.

—Pero mamá, tú estás muerta.

—Tú también, mi niño.

Y nos abrazamos desconsolados.

*Fernando Iwasaki*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién narra la historia?

---

2. ¿Qué características debe tener el destinatario de este texto?

---

3. Según el texto, ¿el término *desconsolados* implica que?

---

4. *Tanatorio* adquiere en el texto la significación de:

---

5. El pronombre *tú* del cuarto renglón se refiere a:

---

6. El pronombre *tú* del quinto renglón se refiere a:

---



---

---

7. La idea que resume el texto es:

---



---



---

8. La idea central del texto pone de manifiesto:

---



---



---

9. Menciona el marco del texto anterior.

---



---



---

10. ¿Cuál es la parte más complicada de la historia?

---



---

**TEXTO 4**

**Justa Condena**

Un juez asesinó a su mujer, según me contaron, en un arranque de locura y por un asunto de infidelidad. Luego de analizar la situación cuidadosamente y descubrir que fue un crimen con saña, premeditación y alevosía, el magistrado decidió condenarse a sí mismo a la pena de muerte y contrató a un sicario. Pero como hombre justo y apegadísimo a las leyes, se aplicó una segunda condena, esta vez por complicidad en su propio asesinato.

*Javier Sandoval*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién narra la historia?

---



---

2. ¿El texto será para grandes o chicos?

---



---

3. Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *saña*?

---



---

4. *Alevosía* adquiere en el texto la significación de:

---



---

5. *Un juez asesinó a su mujer, según me contaron...* En la anterior expresión tenemos un mecanismo de cohesión textual denominado:

---



---

6. *El magistrado decidió condenarse a sí mismo a la pena de muerte y contrató a un sicario.* En la anterior expresión qué mecanismos de cohesión textual has encontrado menciónalos:

---



---

7. La idea central del texto pone de manifiesto que:

---



---



---

8. ¿Cuál es el tema del texto?

---



---

9. La condena que se aplica el juez con qué parte de la superestructura lo relacionas.

---



---

10. El título del texto está relacionado con qué parte de la superestructura.

---



---



---

**TEXTO 5**

**EL HOROSCOPO**

Antes de disparar estalló en mi memoria aquel mensaje definitivo que leí en el periódico: “Tenga cuidado con esa persona de su entorno que se propone arruinar todos sus planes”. Pero de pronto ella se volteó y sin darme tiempo a reaccionar me clavo un cuchillo en el corazón. Nunca debí dejarle el periódico. Ella también era tauro.

*Fernando Iwasaki*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién narra la historia?  
\_\_\_\_\_
2. ¿En qué fuente (libro, periódico, noticiario de radio o TV, en una conversación...) aparecería este relato? Explica tu respuesta.  
\_\_\_\_\_
3. Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *estalló*?  
\_\_\_\_\_
4. En la lectura, la expresión *mensaje definitivo* significa:  
\_\_\_\_\_
5. Nunca debí dejarle el periódico. El pronombre subrayado posibilita la cohesión designada como:  
\_\_\_\_\_
6. Ella también era tauro. Considerando todo el texto el pronombre subrayado posibilita la cohesión textual denominada:  
\_\_\_\_\_
7. ¿Cuál es el tema central del texto?  
\_\_\_\_\_
8. La idea central del texto pone de manifiesto:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Del texto anterior: identifica y menciona el marco superestructural.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. ¿Por qué ella le acuchilla a la altura del corazón? y a qué parte de la superestructura le corresponde este pasaje.  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Anexo 2. Instrumento: Postest.



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO  
ESCUELA DE POSGRADO – PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**CUESTIONARIO SOBRE COMPRENSIÓN  
INFERENCIAL - POSTEST**

Apellidos y nombre (s): \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Escuela Profesional: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**DESPUÉS DE LEER CADA MICROCUENTO RESPONDA A LAS PREGUNTAS PLANTEADAS:**

**TEXTO 1**

**La Ouija**

SIEMPRE ME ADVIRTIERON que no moviera la copa y jamás les hice caso. Yo recorría las letras del tablero y me tronchaba cuando veía sus caras descompuestas, cuando escuchaba sus respiraciones entrecortadas, cuando sentían de pronto la caricia helada de mis manos.

Una noche partí la copa y cundió el pánico. Quise decirles que era yo, pero ya era demasiado tarde. Sin embargo, ni hubo que clausurar aquella habitación como hizo mamá la última vez. Se fueron cargadas por el diablo y yo hasta ahora les echo de menos.

Los nuevos inquilinos juegan con el tablero, y a mí meda vergüenza mover las cosas sin que me llamen.

*Fernando Iwasaki*

**RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

1. ¿Quién narra la historia?  
\_\_\_\_\_
2. ¿El enunciador del texto es varón o mujer?  
\_\_\_\_\_
3. Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *tronchaba*?  
\_\_\_\_\_
4. En la lectura, la expresión *cargadas por el diablo* significa:  
\_\_\_\_\_

5. *SIEMPRE ME ADVIRTIERON* que no moviera la copa y jamás les hice caso. Las palabras subrayadas posibilitan la cohesión designada como:  
\_\_\_\_\_
6. *Quise decirles que era yo, pero ya era demasiado tarde.* En la anterior expresión tenemos un mecanismo de cohesión textual denominado:  
\_\_\_\_\_
7. La idea central del texto es:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. La idea central del texto pone de manifiesto:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Menciona la resolución del texto anterior:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Del texto anterior: “se les veía con sus caras descompuestas y sus respiraciones entrecortadas”, este enunciado con qué parte de la superestructura se relaciona:  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

**TEXTO 2**

**Exorcismo**

Efigenio Alcántara, después de una larga lucha con demonios que devoraron su tiempo, tomó la decisión de decapitarlos a todos simultáneamente. Para conseguir esto, decapitó a Dios y, en el mismo instante todos los demonios se esfumaron para siempre.

*Carlos Saavedra Weise*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién narra la historia?  
\_\_\_\_\_
2. ¿A quién se la narra?  
\_\_\_\_\_
3. Según el texto, ¿qué significado se le da a la expresión *devorar el tiempo*?  
\_\_\_\_\_
4. *Exorcismo* adquiere en el texto la significación de:  
\_\_\_\_\_
5. *Después de larga lucha con demonios que devoraron su tiempo, tomó la decisión de decapitarlos a todos simultáneamente.* El pronombre subrayado está refiriendo a:  
\_\_\_\_\_
6. El pronombre *esto* se refiere a:  
\_\_\_\_\_
7. A partir del texto podemos concluir que ahora Efigenio Alcántara es:  
\_\_\_\_\_
8. La idea central del texto pone de manifiesto:  
\_\_\_\_\_

---

9. El título del texto anterior estará relacionado con alguna parte de la superestructura. ¿Diga con cuál?  
\_\_\_\_\_

---

---

10. Menciona la complicación de este texto.  
\_\_\_\_\_

---

---

---

**TEXTO 3**

**Llorar**

Fue en la selva, en la Amazonía Ecuatoriana. Los indios shuar estaban llorando a una abuela moribunda. Lloraban sentados, a la orilla de su agonía. Un testigo, venido de otros mundos, preguntó.

—¿Por qué lloran delante de ella, si todavía está viva?

—Para que sepa que la queremos mucho.

*Eduardo Galeano*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién enuncia la historia?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cómo será el libro que contiene esta lectura?  
\_\_\_\_\_
3. Según el texto, ¿qué significado se le da a la expresión *llorar a la orilla de la agonía*?  
\_\_\_\_\_
4. Los términos *otros mundos* adquieren en el texto la significación de:  
\_\_\_\_\_
5. *Lloraban sentados, a la orilla de su agonía.* Mencione la palabra que se ha omitido:  
\_\_\_\_\_

- 
- 
6. *Para que sepa que la queremos mucho.* El pronombre subrayado se refiere a:  

---

---
  7. A partir del texto podemos concluir que el testigo venido de otro mundo es:  

---

---
  8. El tema central del texto es:  

---

---
  9. ¿Cuál es el marco del texto anterior?  

---

---

---
  10. Proponga un final para esta historia:  

---

---

---

---

**TEXTO 4**

Las dos hijas del Gran Compositor —seis y siete años— estaban acostumbradas al silencio. En la casa no debía oírse ni un ruido, porque papá trabajaba. Andaban de puntillas, en zapatillas, y sólo a ráfagas, el silencio se rompía con las notas del piano de papá.

Y otra vez silencio.

Un día, la puerta del estudio quedó mal cerrada, y la más pequeña de las niñas se acercó sigilosamente a la rendija; pudo ver cómo papá, a ratos, se inclinaba sobre un papel, y anotaba lago.

La niña más pequeña corrió entonces en busca de su hermana mayor. Y gritó, gritó por primera vez en tanto silencio:

—¡La música de papá, no te la creas...!  
¡Se la inventa!

*Ana María Matute*

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quién narra la historia?

- 
- 
2. ¿A quién se la narra?  

---

---
  3. En la lectura, *solo a ráfagas* significa:  

---

---
  4. *Sigilosamente* según el contexto significa:  

---

---
  5. —*¡La música de papá, no te la creas...!* El pronombre subrayado se refiere a:  

---
  6. —*¡La música de papá, no te la creas...!* *¡Se la inventa!* En la anterior expresión tenemos un mecanismo de cohesión textual denominado:  

---

---
  7. ¿Cuál sería el título más adecuado para el texto?  

---
  8. La idea central del texto pone de manifiesto:  

---

---
  9. Según el texto: la niña menor le grita a la otra que papá se inventa la música y no debe crearla. Este pasaje con qué parte de la superestructura está relacionada:  

---

---

---
  10. Proponga un final para este microrrelato:  

---

---

---

---

**TEXTO 5**

**Traslación**

Érase un carnicero que odiaba tanto a su mujer, que todos los días la acuchillaba y la vendía por kilos.

**Constanza Roca**

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué oficio crees que tenga el/la enunciador/a del texto?

---



---

2. ¿Quién está narrando la historia? Especifica el tipo:

---



---

3. Según el contexto, ¿qué significado se le da a la palabra *odio*?

---



---

4. *Traslación* adquiere en el texto la significación de:

---



---

5. *Érase un carnicero que odiaba tanto a su mujer, que todos los días la acuchillaba y la vendía por kilos.* Las palabras subrayadas posibilitan la cohesión designada como:

---



---

6. *Érase un carnicero que odiaba tanto a su mujer, que todos los días la acuchillaba y la vendía por kilos.* El pronombre subrayado alude a qué personaje de la historia:

---



---

7. La idea central del texto pone de manifiesto:

---



---



---

8. El tema central es:

---



---

9. Menciona el marco del texto anterior:

---



---



---

10. Elabora un final para este microrrelato:

---



---



---



---



---

Anexo 3. Sesión de aprendizaje 1.

**TALLER 1  
PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE**

Docente: Celia Quispe Puma

SEMESTRE:	UNIDAD:	SESIÓN:	DURACIÓN:
I	II	1	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN:
LA INFERENCIA ENUNCIATIVA

APRENDIZAJES ESPERADOS:		
COMPETENCIAS:	CAPACIDADES:	INDICADORES:
Comprende textos escritos.	Recupera información del microrrelato a partir de la interacción que ocurre entre enunciador, enunciatario y lo referido.	Explora el paratexto para hacer hipótesis del contenido que no conoce, autor y lector.
		Establece relaciones considerando la situación de la enunciación.

SECUENCIA DIDÁCTICA:
<b>INICIO:</b> 20 minutos.
<p>—La docente da la bienvenida a los estudiantes, luego les recuerda las normas de convivencia y participación para el desarrollo de la sesión.</p> <p>—A continuación, los estudiantes observan un video que el docente proyecta.</p> <p>—Luego, los estudiantes responden a las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién es el entrevistado?</li> <li>• ¿A qué crees que se dedica?</li> </ul> <p>—Luego, la docente explica que el propósito de la sesión de hoy es abordar la inferencia enunciativa.</p>
<b>DESARROLLO:</b> 60 minutos.
<p>—Los estudiantes reciben información sobre <i>la inferencia enunciativa</i>, la que será explicada por la docente.</p> <p>—Después de la explicación, los estudiantes responden a ciertas interrogantes.</p> <p>—A continuación, la docente les presenta el texto <i>Ajuar funerario</i> de Fernando Iwasaki y realiza las siguientes preguntas:</p> <p>—¿El título de la obra le da alguna pista sobre el contenido de la obra?</p> <p>—¿Para qué tipo de lector está escrita la obra?</p>

—A partir de la graficación de la obra ¿qué tipo de lectura espera encontrar en su contenido?  
¿Con qué tipo de estilo? ¿Con qué léxico?

—Después la docente invita a los estudiantes a leer el siguiente microrrelato de F. Iwasaki:

### **No hay que hablar con extraños**

ASÍ ME DECÍA SIEMPRE MI MAMÁ, PERO Agustín no era un extraño porque todos los días me ofrecía caramelos a la salida del colegio. Además cada vez que me llevaba a su taller me regalaba muñecas. Muy bueno era Agustín me hacía cariñitos.

Mamá me contaba historias bien feas de niñas que se perdían porque se las robaban las gitanas o el hombre de la bolsa. Yo sabía que las gitanas se llevaban a las niñas para vender flores, pero nunca supe que te hacía el hombre de la bolsa. Con Agustín juego a que me toca y yo lo toco y siempre gano pues al final no se puede aguantar. Mamá es una miedosa porque dice si hablo con extraños seguro que no me vuelve a ver.

En el taller hay muchas cosas que queman y pinchan. También tiene un avión desarmado que un día servirá para irnos de viaje. Por eso me puso el pañuelo mágico la nariz, porque los aviones marean y tengo que acostumbrarme. Después ya no me acuerdo de nada: una colonia bien fuerte, un sueño como regresando de la playa y muchas cosas que cortan y queman y pinchan. A veces salgo del taller de Agustín y vuelvo al colegio porque ahora nadie me llama la atención. Me gusta caminar de noche, pero me da pena mamá, siempre mirando triste por la ventana, le hablo y no me hace caso y entonces vuelvo al taller con mis juguetes de niebla. Seguro que si Agustín no fuera un extraño mamá me volvería a ver.

—Posteriormente la docente plantea las siguientes preguntas:

- ¿Quién enuncia el texto?
- ¿Para quién se enuncia el texto?
- ¿Quién está narrando la historia?
- ¿Cuál es el propósito del autor?
- Considerando la forma, ¿qué tipo de texto es?

**CIERRE:** 10 minutos.

—Los estudiantes responden preguntas metacognitivas en forma oral:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo aprendí?
- ¿Cómo me sentí?
- ¿Para qué aprendí?

### **RECOMENDACIONES:**

—Se indica a los estudiantes que cada vez que empiecen a leer cualquier texto lo primero que tienen que hacer es explorar el texto y luego preguntarse por quién lo enuncia, para qué lo hace, qué voces enuncian dentro del y en qué situación.

### **MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR:**

—Recursos: laptop, data display, copias, pizarra, fichas de contenido, plumones.

Anexo 4. Sesión de aprendizaje 2.

**TALLER 2**  
**PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE**

Docente: Celia Quispe Puma

SEMESTRE:	UNIDAD:	SESIÓN:	DURACIÓN:
I	II	2	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN:
LA INFERENCIA DE RECUPERACIÓN LÉXICA

APRENDIZAJES ESPERADOS:		
COMPETENCIAS:	CAPACIDADES:	INDICADORES:
Comprende textos escritos.	Recupera información a partir del análisis.	Infiere el significado de palabras, expresiones, frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir del contexto.

**SECUENCIA DIDÁCTICA:**

**INICIO:** 20 minutos.

—La docente da la bienvenida a los estudiantes, luego les recuerda las normas de convivencia y participación para el desarrollo de la sesión.

—A continuación, los estudiantes socializan, tratando de darles significado sin consultar diccionario alguno, sobre los términos empleados en el microrrelato de Julio Cortázar titulado *Patio de tarde*.

—Luego, la docente explica que el propósito de la sesión de hoy es abordar la inferencia de recuperación léxica.

**DESARROLLO:** 60 minutos.

—Los estudiantes reciben información sobre *la inferencia de recuperación léxica*, la que será explicada por la docente.

—Después de la explicación, los estudiantes responden a ciertas interrogantes.

—Después la docente invita a los estudiantes a leer el siguiente microrrelato:

### El emperador de la China

Cuando el emperador Wu Ti murió en su vasto lecho, en lo más profundo del palacio imperial, nadie se dio cuenta.

Todos estaban demasiado ocupados en obedecer sus órdenes. El único que lo supo fue Wang Mang, el primer ministro, hombre ambicioso que aspiraba al trono. No dijo nada y ocultó el cadáver. Transcurrió un año de increíble prosperidad para el imperio. Hasta que, por fin, Wang Mang mostró al pueblo el esqueleto pelado del difunto emperador. “Veis —dijo—. Durante un año un muerto se sentó en el trono. Y quien realmente gobernó fui yo. Merezco ser gobernador.” El pueblo, complacido, lo sentó en el trono y luego lo mató, para que fuese tan perfecto como su predecesor y la prosperidad del imperio continuase.

*Marco Denevi*

—Después de la lectura, responde a las siguientes interrogantes:

- ¿Quién está narrando la historia?
- ¿Cuál es el propósito del autor?
- ¿Qué significado se le da a la palabra *vasto* en el texto?
- ¿Qué significado se le da a la palabra *prosperidad* en el texto?
- ¿Qué significado se le da a la palabra *complacido* en el texto?
- ¿Qué significado se le da a la palabra *predecesor* en el texto?

**CIERRE:** 10 minutos.

—Los estudiantes responden preguntas metacognitivas en forma oral:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo aprendí?
- ¿Cómo me sentí?
- ¿Para qué aprendí?

### RECOMENDACIONES:

—Se indica a los estudiantes que cada vez que empiecen a leer cualquier texto lo primero que tienen que hacer es explorar el texto y luego preguntarse por quién lo enuncia, para qué lo hace, qué voces enuncian dentro del y en qué situación. Asimismo, siempre deben inferir los significados de expresiones desconocidas que muestra el texto.

### MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR:

—Recursos: laptop, data display, copias, pizarra, fichas de contenido, plumones.

Anexo 5. Sesión de aprendizaje 3.

**TALLER 3**  
**PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE**

Docente: Celia Quispe Puma

SEMESTRE:	UNIDAD:	SESIÓN:	DURACIÓN:
I	II	2	90 minutos

**TÍTULO DE LA SESIÓN:**

**LA INFERENCIA LÉXICAS Y REFERENCIALES**

**APRENDIZAJES ESPERADOS:**

COMPETENCIAS:	CAPACIDADES:	INDICADORES:
Comprende textos escritos.	Recupera información a partir del análisis.	Relaciona ideas viejas con ideas nuevas (relaciones endofóricas y exofóricas).

**SECUENCIA DIDÁCTICA:**

**INICIO:** 20 minutos.

—La docente da la bienvenida a los estudiantes, luego les recuerda las normas de convivencia y participación para el desarrollo de la sesión.

—A continuación, los estudiantes observan unas imágenes que la docente proyecta.

—Luego, los estudiantes responden a las siguientes interrogantes, para lo cual tienen que relacionar las imágenes:

- ¿Qué es lo que se observa?
- ¿Quién es el personaje mostrado?
- ¿De dónde es?

—Luego, la docente explica que el propósito de la sesión de hoy es abordar la inferencia léxica y referencial.

**DESARROLLO:** 60 minutos.

—Los estudiantes reciben información sobre *la inferencia referencial*, la que será explicada por la docente.

—Después de la explicación, los estudiantes responden a ciertas interrogantes:

- ¿Quién narra la historia en el siguiente texto?
- ¿Qué nos está anunciando el título del siguiente texto?

—A continuación, la docente les presenta el texto *También usted puede triunfar en la vida* de Marco Eduardo Galeano y, después de la lectura, realiza preguntas:

### **También usted puede triunfar en la vida**

El camino de la felicidad ya no conduce solamente a las praderas del Oeste. Ahora es también el tiempo de las grandes ciudades. El silbato del tren, flauta mágica, despierta a los jóvenes que duermen la siesta pueblerina y los invita a incorporarse a los nuevos paraísos de cemento y acero. Cada huérfano andrajoso, prometen las voces de sirena, se convertirá en próspero empresario si trabaja con fervor y vive con virtud en las oficinas o las fábricas de los edificios gigantescos.

Un escritor, Horatio Alger, vende estas ilusiones en millones de ejemplares. Alger es más famoso que Shakespeare y sus novelas circulan más que la Biblia. Sus lectores y sus personajes, manoso asalariados, no han dejado de correr desde que bajaron de los trenes o de los buques transatlánticos. En la realidad, la pista está reservada a un puñado de atletas de los negocios, pero la sociedad norteamericana consume masivamente la fantasía de la libre competencia y hasta los cojos sueñan con ganar carreras.

*E. Galeano*

—Después les pide que respondan a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién está narrando la historia?
2. ¿Cuál es el propósito del autor al narrar este microcuento?
3. ¿Qué significado se le da la expresión *flauta mágica* en el texto?
4. ¿Qué significado se le da a la expresión *siesta pueblerina* en el texto?
5. ¿Qué significado se le da a la expresión *y hasta los cojos sueñan* en el texto?
6. Los invita a incorporarse... La palabra subrayada posibilita la cohesión designada como:
7. En el texto, el pronombre *se* de incorporarse nos refiere a:

**CIERRE:** 10 minutos.

—Los estudiantes responden preguntas metacognitivas en forma oral:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo aprendí?
- ¿Cómo me sentí?
- ¿Para qué aprendí?

### **RECOMENDACIONES:**

—Se indica a los estudiantes que cada vez que empiecen a leer cualquier texto lo primero que tienen que hacer es explorar el texto y luego preguntarse por quién lo enuncia, para qué lo hace, qué voces enuncian dentro del y en qué situación; además, se les recuerda que cada vez que se encuentren con palabras de las que no sepan su significado deben de fijarse en el contexto y también deben considerar a los referentes.

### **MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR:**

—Recursos: laptop, data display, copias, pizarra, fichas de contenido, plumones.

Anexo 6. Sesión de aprendizaje 4.

**TALLER 4**  
**PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE**

Docente: Celia Quispe Puma

SEMESTRE:	UNIDAD:	SESIÓN:	DURACIÓN:
I	II	2	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN:
LA INFERENCIA MACROESTRUCTURAL

APRENDIZAJES ESPERADOS:		
COMPETENCIAS:	CAPACIDADES:	INDICADORES:
Comprende textos escritos.	Recupera información a partir del análisis.	Establece relaciones inferenciales macroestructurales (título, idea principal y palabras clave)

SECUENCIA DIDÁCTICA:
<b>INICIO:</b> 20 minutos.

—La docente da la bienvenida a los estudiantes, luego les recuerda las normas de convivencia y participación para el desarrollo de la sesión.

—A continuación, los estudiantes observan el video *La civilización del espectáculo* que la docente proyecta.

—Luego, los estudiantes responden a las siguientes interrogantes:

- ¿Sobre qué ideas se reflexiona?
- ¿Qué percepciones y prejuicios se muestran en este video?

—Luego, la docente explica que el propósito de la sesión de hoy es abordar la inferencia macroestructural.

DESARROLLO:
60 minutos.

—Los estudiantes reciben información sobre *la inferencia macroestructural*, la que será explicada por la docente.

—Después de la explicación, los estudiantes responden a ciertas interrogantes. Seguidamente se les presenta el siguiente texto:

### Prometeo de circo

¿Arte o entretenimiento? Si el buitre escarba hondamente con su pico en el hígado de Prometeo, ¿es arte o entretenimiento?

Es arte si es sangre verdadera el líquido que tiñe el pico del pájaro, si es sangre verdadera la que brota a borbotones y se derrama por el costado del cuerpo, si es sangre verdadera la que colorea de rojo las rocas a las que está maniatado el hombre. Pero si es una mezcla de glicerina con ketchup, es sólo entretenimiento, puro circo. Por supuesto, hay quien opina precisamente lo contrario.

Entretanto, como a esta distancia no es posible comprobarlo, habrá que limitarse a disfrutar del espectáculo. Hay funciones todos los días.

*Ana María Shua*

Inmediatamente se resuelven las siguientes preguntas:

—¿Quién narra la historia?

—¿A qué tipo de destinatario se narra la historia?

—¿Si es una mezcla de glicerina con ketchup? ¿Qué tipo de sangre será?

—Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *circo*?

—Es arte si es sangre verdadera el líquido que tiñe el pico del pájaro, si es sangre verdadera la que brota a borbotones y se derrama por el costado del cuerpo, si es sangre verdadera la que colorea de rojo las rocas a las que está maniatado el hombre. Las palabras subrayadas posibilitan la cohesión designada como:

—Entretanto, como a esta distancia no es posible comprobarlo, habrá que limitarse a disfrutar del espectáculo. En el texto el pronombre subrayado nos indica que tenemos un mecanismo de cohesión textual denominado:

—¿Cuál es idea central del texto?

—¿Cuál es el tema del texto?

Después se les pide a los estudiantes que lean el siguiente texto:

### La culta dama

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”.

—Ah, es una delicia —me respondió—, ya estoy leyéndolo.

*José de la Colina*

Posteriormente responden a las siguientes preguntas:

—¿Cuál es idea central del texto?

—¿Cuál es el tema del texto?

— Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra *delicia*?

— *Culta/o* adquiere en el texto la significación de:

— Le pregunté a la culta dama...La palabra subrayada posibilita la cohesión designada como:

— En el texto: el pronombre *lo* de leyéndolo nos refiere a:

—¿Cuál es la idea central del texto?

—La idea central del texto pone de manifiesto que:

**CIERRE:** 10 minutos.

—Los estudiantes responden preguntas metacognitivas en forma oral:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo aprendí?
- ¿Cómo me sentí?

- ¿Para qué aprendí?

**RECOMENDACIONES:**

—Se indica a los estudiantes que cada vez que empiecen a leer cualquier texto lo primero que tienen que hacer es explorar el texto y luego preguntarse por quién lo enuncia para qué lo hace, qué voces enuncian dentro del y en qué situación y además se les recuerda que cada vez que se encuentren con palabras de las que no sepan su significado deben de fijarse en el contexto y extraer el tema central e idea principal.

**MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR:**

—Recursos: laptop, data display, copias, pizarra, fichas de contenido, plumones.

Anexo 7. Sesión de aprendizaje 5.

**TALLER 5**  
**PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE**

Docente: Celia Quispe Puma

SEMESTRE:	UNIDAD:	SESIÓN:	DURACIÓN:
I	II	5	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN:
LA INFERENCIA SUPERESTRUCTURAL

APRENDIZAJES ESPERADOS:		
COMPETENCIAS:	CAPACIDADES:	INDICADORES:
Comprende textos escritos.	Recupera información a partir del análisis.	Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución, comparación y descripción entre las ideas de un texto con estructura compleja y con vocabulario variado).

**SECUENCIA DIDÁCTICA:**

**INICIO:** 20 minutos.

—La docente da la bienvenida a los estudiantes, luego les recuerda las normas de convivencia y participación para el desarrollo de la sesión.  
 —A continuación, los estudiantes observan unas imágenes que la docente proyecta.  
 —Luego, los estudiantes responden a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué es lo que se observa?
- ¿Qué partes se muestran de las imágenes?

—La docente explica que el propósito de la sesión de hoy es abordar la inferencia superestructural.

**DESARROLLO:** 60 minutos.

—Los estudiantes reciben información sobre *la inferencia superestructural*, la que será explicada por la docente.  
 —Después de la explicación, los estudiantes responden a ciertas interrogantes:  
 ¿Has leído horóscopos alguna vez y creíste lo que te decían de tu signo?  
 ¿En qué fuente (libro, periódico, noticiero de radio o TV, en una conversación...) aparecería este relato? Explica tu respuesta.

—Luego, les pide que lean los siguientes textos:

### El horóscopo

Antes de disparar estalló en mi memoria aquel mensaje definitivo que leí en el periódico: “Tenga cuidado con esa persona de su entorno que se propone arruinar todos sus planes”. Pero de pronto ella se volteó y sin darme tiempo a reaccionar me clavo un cuchillo en el corazón. Nunca debí dejarle el periódico. Ella también era tauro.

*Fernando Iwasaki*

—Después responden a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién narra la historia?
2. Según el texto, ¿qué significado se le da a la palabra estalló?
3. En la lectura, la expresión *mensaje definitivo* significa:
4. Nunca debí dejarle el periódico. El pronombre subrayado posibilita la cohesión designada como:
5. Ella también era tauro. Considerando todo el texto, el pronombre subrayado posibilita la cohesión textual denominada:
6. ¿Cuál es el tema central del texto?
7. La idea central del texto pone de manifiesto:
8. ¿Crees que el título del microrrelato está relacionado con alguna parte de la superestructura? Diga con cuál.
9. Elabore un final para este microrrelato.

—Posteriormente leen otro texto y responden a las preguntas planteadas:

1. ¿En tu imaginario quién es el hombre lobo?
2. ¿Qué nos está anunciando el título del texto?

### El zumbido y el miedo

Con una mueca feroz, chorreando sangre y baba, el hombre lobo separa las mandíbulas y desnuda los colmillos amarillos. Un curioso zumbido perfora el aire. El hombre lobo tiene miedo. El dentista también.

*Ana María Shua*

—En seguida, también se responden las siguientes interrogantes:

3. En la lectura, la expresión *curioso zumbido* significa:
4. En la lectura, la expresión *perforar el aire* significa:
5. Qué palabra se ha omitido en el enunciado *El dentista también*:
6. ¿Cuál es el tema central del texto?
7. La idea central del texto pone de manifiesto que:
8. ¿Por qué el hombre lobo separa las mandíbulas y desnuda los colmillos?
9. Menciona el marco de este microrrelato.
10. Elabora la resolución de este microrrelato.

**CIERRE:** 10 minutos.

—Los estudiantes responden preguntas metacognitivas en forma oral:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo aprendí?
- ¿Cómo me sentí?
- ¿Para qué aprendí?

**RECOMENDACIONES:**

—Se indica a los estudiantes que cada vez que empiecen a leer cualquier texto lo primero que tienen que hacer es explorar el texto y luego preguntarse por quién lo enuncia para qué lo hace, qué voces enuncian dentro del y en qué situación, además se les recuerda que cada vez que se encuentren con palabras de las que no sepan su significado deben de fijarse en el contexto, también debe considerar a los referentes, extraer el tema central, idea principal y establecer relaciones lógicas e inferirlas.

**MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR:**

—Recursos: laptop, data display, copias, pizarra, fichas de contenido, plumones.

**Anexo 8.** Microrrelato.**EL ORIGEN DE LAS ESPECIES**

Al atardecer del sexto día, Adán logró salir del mar. Aún conservaba algunas escamas en los pies y unas gotas de sal en las manos. De pronto, el canto de un ave que afloraba de la vegetación próxima le recordó el sueño de anoche. Fue entonces cuando gritó, gritó haciéndosele aire la boca:

—¡Evaaaaaa! ¡Evaaaaaa!

*Celia Quispe Puma*