

**COMPRENSIÓN LECTORA DEL MICROCUENTO EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS PUERTORRIQUEÑOS DE LITERATURA**

Tesis presentada al  
Departamento de Estudios Graduados  
Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
como requisito parcial para  
obtener el grado de Maestro en Educación

Por

Jeandelize Brenda González Rivera

© Derechos reservados, 2020

Tesis presentada como requisito parcial  
para obtener el grado de Maestro en Educación

**COMPRENSIÓN LECTORA DEL MICROCUENTO EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS PUERTORRIQUEÑOS DE LITERATURA**

Jeandelize Brenda González Rivera  
(Ph.D., Universidad de Massachusetts, Amherst, 2006)  
(M.A., Universidad de Massachusetts, Amherst, 2001)  
(B.A., Universidad de Nueva York, Colegio de Buffalo, 1994)

Aprobada el **24 de noviembre de 2020** por el Comité de tesis:

---

Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.  
Director del Comité de Tesis

---

Rose Marie Santiago Villafañe, Ph.D.  
Miembro del Comité

---

Juan P. Vázquez Pérez, Ph.D.  
Miembro del Comité

## DEDICATORIA

A Doña Edna  
(*A mami*)

Por haberme enseñado a leer la vida

## RECONOCIMIENTOS

Me gustaría dar un especial agradecimiento al Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez por haber aceptado el reto de dirigir a una profesora de literatura por el interesante y arduo camino de la investigación cuantitativa. Además, quiero agradecer a la Dra. Rose Marie Santiago Villafañe y al Dr. Juan P. Vázquez Pérez por las sugerencias que me han dado. A los tres mil gracias por su confianza y el tiempo dedicado a este trabajo.

Quiero reconocer a mis compañeros profesores que me permitieron entrar a sus aulas para administrar la prueba y a todos los estudiantes que gentilmente participaron en esta investigación. De igual manera, todos los que colaboraron desde un principio para que esta investigación fuera posible y a los colegas compañeros de labores docentes por su apoyo. Gracias a todos y a la Institución que me ha permitido alcanzar esta meta.

Por otro lado, agradezco a toda mi familia por su cariño, pero en especial a mi hermano Benjamín y a mi cuñada Madeline por haberme dado “una habitación propia” para escribir, como reclamara Virginia Woolf. Además, agradezco a mi sobrina Alba Lidia por enseñarme a usar Excel, por reírse de su tía y ayudarme a reírme de mi misma. Gracias Albita, sin ti este camino no hubiera sido de tanto crecimiento humano. Por último, agradezco a mis amigas Alinaluz Santiago Torres y Karina Altagracia Bautista por nuestras conversaciones sobre la vida, la literatura y la teoría literaria.

## RESUMEN DE LA TESIS

### COMPRENSIÓN LECTORA DEL MICROCUENTO EN ESTUDIANTES DE LITERATURA DE UNA UNIVERSIDAD EN PUERTO RICO

Jeandelize Brenda González Rivera

Director de la Tesis: Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

En esta investigación con enfoque cuantitativo, se examinó la comprensión lectora en estudiantes universitarios matriculados en un curso de literatura. Para ello, se construyó una prueba de alternativas múltiples utilizando microcuentos para medir la comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Se usaron los *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA & NCME, 2014) como guía para recopilar las evidencias de validez. Se realizó un estudio piloto para recopilar la evidencia de validez basada en la estructura interna. El índice de confiabilidad de consistencia interna Alfa de Cronbach fue de 0.73.

La prueba se administró en nueve de las diez secciones del curso Géneros Literarios I, debido a que una de las secciones se utilizó para realizar el estudio piloto. Participaron 160 estudiantes de los 245 matriculados en el curso. Los resultados señalaron que 79% de los estudiantes tienen un nivel literal, 71% un nivel inferencial y 21% un nivel crítico.

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
HOJA DE APROBACIÓN .....	i
DEDICATORIA .....	ii
RECONOCIMIENTOS .....	iii
RESUMEN .....	iv
LISTA DE TABLAS .....	ix
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN .....	1
Trasfondo .....	1
Planteamiento del problema .....	4
Justificación de la investigación .....	6
Propósito .....	8
Preguntas de investigación .....	9
Definiciones .....	10
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA .....	12
Breve revisión sobre el microcuento y algunas de sus características .....	12
Alfabetización académica en estudiantes universitarios .....	27
Comprensión lectora en estudiantes universitarios .....	31
La comprensión de lectura en el sistema de educación pública: Una ojeada al Marco Curricular del Programa de Español del Departamento de Educación .....	43
Investigaciones sobre comprensión lectora en estudiantes universitarios .....	50

Revisión de Prontuarios de Español: Prebásico, Básico I-II y Géneros Literarios I-II .....	61
Resumen .....	73
CAPÍTULO III. MÉTODO .....	76
Introducción .....	76
Metodología .....	77
Diseño .....	78
Población .....	79
Escenario .....	81
Descripción de la muestra .....	81
Técnica para la recopilación de datos .....	82
Desarrollo del instrumento .....	82
Evidencias para la validez .....	87
Contenido .....	87
Proceso de respuesta .....	93
Estructura .....	95
Procedimiento .....	96
Permisos y aspectos éticos de la investigación .....	97
Análisis e interpretación de las puntuaciones .....	97
CAPÍTULO IV. RESULTADOS .....	99
Introducción .....	99
Instrumento .....	100
Población .....	102

Procedimiento .....	103
Análisis y determinaciones de los ítems con problemas .....	104
Preguntas de investigación .....	112
Resumen .....	121
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN .....</b>	<b>122</b>
Introducción .....	122
Discusión .....	123
Limitaciones .....	134
Recomendaciones para mejorar la prueba .....	136
Recomendaciones para profesores de literatura .....	137
Sugerencias para futuras investigaciones .....	139
Conclusiones .....	140
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>APÉNDICES</b>	
A. Instrumento .....	159
B. Cartas para evaluadores .....	171
C. Hoja de definiciones de niveles de comprensión lectora .....	173
D. Tabla para evaluar prueba de comprensión lectora .....	175
E. Tablas de las respuestas de los estudiantes en las entrevistas cognitivas a la prueba de comprensión lectora utilizando microcuentos .....	179
F. Hoja de consentimiento informado (Estudio piloto) .....	182
G. Hoja de consentimiento informado (Administración del Instrumento) .....	185

H. Autorización de Comité Institucional para la protección de los Seres Humanos .....	188
I. Autorización de la Junta de Protección de Seres Humanos en la Investigación .....	190
J. Carta de autorización del Departamento de Español .....	192
K. Versión corregida del Instrumento .....	194
L. Certificado de Collaborative Institutional Training Initiative Program .....	204
BIOGRAFÍA DE LA AUTORA .....	206

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Valores y promedio obtenido en la Prueba de Admisión Universitaria del <i>College Board</i> de estudiantes de nuevo ingreso .....	80
2. Planilla de especificaciones de la <i>Prueba de Comprensión Lectora</i> <i>utilizando microcuentos</i> .....	91
3. Puntos de corte de la <i>Prueba de Comprensión Lectora</i> utilizando <i>microcuentos</i> .....	98
4. Resultados del Índice de dificultad y del Índice de discriminación para cada ítem .....	105
5. Nuevos puntos de corte <i>Prueba de Comprensión Lectora</i> utilizando <i>microcuentos</i> .....	111

# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUCCIÓN**

### **Trasfondo**

En estos últimos años el interés de la investigadora ha sido estudiar cómo se desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del diario reflexivo. Como profesora de Español y de Literatura, tanto en universidad pública como privada, la investigadora ha percibido al leer los diarios reflexivos de sus estudiantes la dificultad que tienen no solo en exponer lo que piensan sino también en entender lo que leen. Además, la investigadora ha observado que son pocos los estudiantes que pueden ir más allá de lo literal o lo concreto de la lectura; les cuesta lidiar con lo simbólico del lenguaje y entender muchas veces el mensaje que subyace dentro del discurso del texto. Por otro lado, la investigadora se ha topado con estudiantes que manifiestan su apatía por la lectura y prefieren escuchar un audio libro o ver una película en lugar de leer la novela, el cuento, el drama que se les ha asignado y del que tendrán un examen de comprobación de lectura. Por último, a través de sus salones y los de sus compañeros han pasado estudiantes que no saben leer por lo que se niegan a participar en clase cuando se les invita a la lectura oral.

Esta situación no solo ocurre en las universidades en las que la investigadora ha enseñado en Puerto Rico sino también en los Estados Unidos. Respecto a este asunto, Calderón Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) sostuvieron en su estudio *Características de comprensión lectora en estudiantes*

*universitarios*, que es común escuchar entre los profesores frases como las siguientes: “definitivamente que estos muchachos no leen”, “no son capaces de construir un texto”, “parece que no leyeron nada” (p. 24). Igualmente, en las investigaciones que realizaron Ladino y Tovar (2005), Ochoa y Aragón (2007) y Rivera (2003), en Colombia, se señaló que los estudiantes universitarios carecen de técnicas estructuradas para leer documentos científicos, mientras que los investigadores Echevarría y Gastón (2002) argumentaron que los estudiantes tienen problemas de comprensión de escritos a nivel de la macroestructura como de superestructura. Es decir, tienen problemas en seleccionar y jerarquizar datos importantes y de entender lo que desea expresar el escritor en su obra (Martínez- Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011).

Mas, retomando el tema del pensamiento crítico, tema de interés de la investigadora, se considera que la falta de comprensión lectora imposibilita el desarrollo de este, puesto que si un estudiante no entiende lo que lee no puede interpretar, analizar y sacar conclusiones por él mismo; destrezas que se aspira que posea un pensador crítico. De acuerdo con la Asociación Filosófica Americana, el pensamiento crítico abarca, entre otras, las destrezas de análisis, evaluación, inferencia, explicación e interpretación (Facione, 2007). Por consiguiente, el pensador crítico manifestará "curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y el deseo o ansias de información confiable" (Facione, 2007, p. 7). Por ende, la carencia del hábito de leer y la falta de comprensión lectora puede afectar el desarrollo del pensador crítico debido a que podría limitar la búsqueda de información a solo los medios de

comunicación masiva que privilegian el sonido y la imagen. Por lo tanto, la opinión de la persona se circunscribiría a la interpretación del otro, pues no iría a las fuentes primarias que muchas veces son textos escritos.

Por consiguiente, es importante que antes de hablar del desarrollo de pensadores críticos que se discuta cómo promover el hábito de la lectura entre los estudiantes universitarios para conseguir lectores competentes. Se debe puntualizar que la falta de comprensión lectora en el ámbito educativo podría afectar el desempeño académico de los estudiantes, y por ende, podría provocar el abandono de clases, hasta la deserción de los estudios universitarios. Además, la falta de comprensión lectora podría perjudicar el futuro laboral del estudiante. Es considerando las repercusiones que podría tener la carencia de la comprensión lectora en el estudiantado universitario que a la investigadora le surgió el interés de investigar el tema, específicamente en cómo desarrollar y medir de manera efectiva esta competencia.

Ahora bien, ¿Qué es leer? Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), leer es “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica”, además, es “entender o interpretar un texto de determinado modo.” El leer es una actividad complicada que involucra diferentes procesos cognitivos como el interpretar símbolos gráficos e imaginarse lo que dice el texto y a la que se le debe añadir la motivación de las personas hacia la lectura (Alonso, 2005). Esta motivación que requiere el acto de leer muchas veces es difícil de conseguir en este mundo globalizado en el que se vive, especialmente en los jóvenes.

Sin embargo, ¿qué es leer de manera crítica? Leer críticamente es interpretar el texto partiendo del “contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector” (Cassany, 2006, como se citó Arce 2013, p. 96). Es que la interpretación de la lectura se filtra a través de la visión cultural e histórica de una sociedad que reproduce sus estructuras de poder y de valores (Arce, 2013). Por lo tanto, la competencia crítica implica la facultad para identificar en la lectura “valores, actitudes, opiniones e ideologías vigentes, y estereotipadas que sitúan al texto en un enclave significativo parcial” (Arce, 2013, p. 96). De manera que el fomento de la competencia crítica conlleva un trabajo analítico y una búsqueda de manifestaciones lingüísticas que muestren el andamiaje ideológico del texto (Arce, 2013). Por lo tanto, para obtener los resultados deseables el estudiante necesita aprender unas normas y unos pasos que le permitan incorporar sus conocimientos y experiencias de manera que pueda hacer inferencias y dar una interpretación propia que se fundamente en el texto leído (Leibrandt, 2007).

### **Planteamiento del problema**

Como parte del problema, cabe mencionar que la realidad es que si los estudiantes son apáticos a la lectura se anula cualquier nivel de comprensión posible: literal, reorganizacional, inferencial, crítica o apreciativa. De acuerdo con Lei, Bartlett, Gorney e Herschbach (2010), este rechazo se debe, entre otras razones, a la falta de vocabulario, a la falta de destrezas de comprensión de lectura, y a que no le dan importancia al material asignado. Estos

investigadores, además, señalaron que la falta de vocabulario hace ardua la tarea y estimula la frustración en los estudiantes, por consiguiente, el abandono de la lectura.

Por otro lado, Lei, Rhinehart, Howard y Cho (2010), haciéndose eco de lo que expresó Shaw (1999), apuntaron que, a pesar de que los estudiantes universitarios pasan la mayoría de su tiempo leyendo y estudiando, en las clases que toman no se recalca la lectura comprensiva. Estos investigadores también sostuvieron que muchos profesores piensan que los estudiantes que ingresan a la universidad poseen destrezas de comprensión de lectura, por lo que ellos no necesitan enseñarlas en sus cursos. Esta aseveración la confirmaron Morales y Cassany (2008) y Parr y Wolcohn (2013) cuando señalaron que los docentes universitarios dan por sentado que los estudiantes aprenden a leer y a escribir en la primaria y en la secundaria. Esta creencia se sustenta con el hecho de que los estudiantes que llegan a la universidad tienen los mejores promedios, por lo tanto, sus destrezas de lectura y escritura deben ser buenas.

Sin embargo, Fajardo, Hernández y González (2012) resaltaron, y acorde con los estudios realizados por Carlino 2005, Rincón, Salas, Gil y Perrilla 2007 y Alegría 1995, que “la experiencia educativa señala bajos desempeños en la comprensión de textos en estudiantes de educación superior, con consecuentes bajos rendimientos, bajos puntajes en pruebas que requieren de la lectura de textos y deserción del sistema educativo” (p. 26). Esta situación hace que el rol del docente universitario cambie y que en la actualidad una de sus nuevas

funciones sea proveerle en sus clases al estudiantado destrezas de comprensión lectora (Ataíde & de Melo, 2010; Falk-Rosse, 2002; Yubero & Larrañaga, 2015).

### **Justificación de la investigación**

Fue considerando lo que argumentaron los estudiosos del tema, y tomando en cuenta que la lectura es un vehículo que tienen los estudiantes para acceder al conocimiento, que la investigadora percibió que es importante estudiar esta situación. Asimismo, comprendió que es fundamental conocer lo que se está haciendo para mejorar esta problemática que nos afecta a todos, pues como señalaron León y Otero (2009), como se citó en León, Escudero, Olmos, Sanz, Dávalos y García (2009), “las dificultades lectoras corresponden a un problema enormemente complejo que afecta de manera transversal al alumno y en cuyo estudio están implicadas múltiples áreas de conocimiento y también, en cómo no, múltiples especialistas” (p.125).

Además, después de la revisión de investigaciones que hizo la investigadora como parte de su examen de grado, pudo corroborar la relevancia de estudiar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En estas investigaciones, algunas de las cuales se discutirán en el capítulo de revisión de literatura, se identificaron coincidencias con respecto a que la carencia de comprensión lectora es un problema que afecta a la comunidad universitaria (Arce, 2013; Ataíde & De Melo, 2010; Calderón-Ibáñez & Quijano, 2010; Cornejo, Roble, Barrero & Martín, 2012; Echevarría & Gastón, 2002;

Fajardo, Hernández & González, 2012; Falk-Ross, 2010; Gatti, 2010; Gençer & Çentinkaya, 2010; Jackson, 2005; Linde, 2008; Martínez-Díaz, Rodríguez & Díaz, 2008; Parr & Woloshyn, 2013; Yubero & Larrañaga, 2015). También, en las investigaciones que se mencionan arriba se observó un acuerdo acerca de que los profesores deben empezar a tomar acción con relación a esta problemática. Es tomando esta invitación y por las vivencias de la investigadora como docente universitaria que se interesó por explorar esta área. Además, cabe señalar que en la revisión que hizo para recopilar los artículos como parte de su examen de grado, la investigadora no encontró ensayos de investigación que se realizaran en Puerto Rico con esta población como foco de interés.

No obstante, se halló una disertación realizada en el 2004 en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. En esta disertación se estudiaron los procesos metacognitivos y cognitivos de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de una institución universitaria privada de Puerto Rico. La investigadora señaló en su revisión de literatura la carencia de estudios en Puerto Rico en los que se investigase la comprensión lectora en estudiantes universitarios (Arribas, 2004). De manera que al no haber suficientes investigaciones sobre comprensión lectora en estudiantes universitarios puertorriqueños se considera que es meritorio ampliar el conocimiento en esa área de estudio.

## Propósito

El propósito de esta investigación fue indagar acerca de las destrezas que se relacionan con la comprensión lectora en el ámbito universitario:

¿Cuáles son las causas de esta carencia? y ¿Cómo se puede medir de manera eficaz la comprensión lectora? Específicamente, se esperaba:

- Auscultar el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes en un curso de literatura a nivel subgraduado en la universidad pública de Puerto Rico, desde la perspectiva del análisis de microcuentos;
- Determinar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, de acuerdo con su ejecución de los estudiantes en el análisis de microcuentos; y
- Ofrecer recomendaciones, desde los resultados, acerca de prácticas que el docente puede utilizar para contribuir a mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes.

Para lograr estos propósitos, se desarrolló una prueba que mide diferentes niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios puertorriqueños. Es decir, de los cinco niveles que componen este constructo de acuerdo con la taxonomía de Barrett: nivel literal, nivel de reorganización, nivel inferencial, nivel crítico y nivel de apreciación - (González, 1998; Guerra & Guevara, 2013; Pérez, 2005), solo se midieron los niveles literal, inferencial y el crítico. Según Gordillo y Flórez (2011), estos niveles corresponden a los tres niveles de comprensión lectora descritos por Stang (1965), Jenkinson (1976) y

Smith (1963). Además, estos son los tres niveles en los que se pone énfasis en el *Marco Curricular de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico* (2016). Por último, la decisión de medir estos tres niveles de comprensión, también, se tomó a partir del estudio de Guerra y Guevara (2013) en el cual se señaló

que los problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios residen principalmente en la identificación de la o las ideas principales y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico sobre la base de lo leído (p. 278).

### **Preguntas de investigación**

Las preguntas que sirvieron de guía en esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué nivel de comprensión lectora tienen los estudiantes en un curso de literatura subgraduado en una universidad pública en Puerto Rico?
2. ¿Cuán desarrollados están los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, de acuerdo con la ejecución de los estudiantes en el análisis de microcuentos?
3. ¿Cuál es el nivel de comprensión que tienen los estudiantes en los diferentes tipos de microcuentos (parodia, fantástico, realista con un componente de ironía y realista tradicional)?
4. ¿Cómo el docente universitario puede contribuir a mejorar la

capacidad lectora de sus estudiantes para que se propicie su comprensión lectora?

### **Definiciones**

Para facilitar el entendimiento de los planteamientos que se hagan a lo largo de la investigación se ofrecen las definiciones operativas de los conceptos clave a los que se hará referencia. El sentido de brindar estas definiciones es guiar al lector hacia el uso que se hace de cada concepto, de forma particular en esta investigación. Cabe resaltar, que puede haber conceptos que tengan distintas acepciones, por lo que debe dejarse claro cuál se utiliza y su aplicabilidad. Así pues, los conceptos que, a juicio de la investigadora, requerían definirse fueron los siguientes:

**comprensión lectora** - Es la capacidad, tanto física como mental, que posee una persona para entender lo que lee. Esta es una actividad compleja y dinámica porque implica tanto la tipografía del escrito como el conocimiento previo que posea el lector del lenguaje como del tema, además de su interés por el tema (Goodman, 2003; Pérez, 2005; Regueiro, 2011; Smith, 1989).

**nivel literal de comprensión** - El lector solo puede reconocer o recordar lo que se dice explícitamente en el texto. No hay ningún indicio de interpretación más allá de lo expuesto en el texto (Alliende & Condemarín, 1993; Barrett, 1968; Pérez, 2005).

**nivel inferencial de comprensión** - El lector puede deducir información sin importar que esta esté expuesta de manera explícita o implícita en el texto. De

igual manera, el lector puede relacionar el conocimiento previamente adquirido con el nuevo texto (Alliende & Condemarín, 1993; Barrett, 1968; Pérez, 2005).

**nivel crítico de comprensión** - El lector reflexiona sobre el texto y “establece relación entre la información y los conocimientos obtenidos de otras fuentes” (Pérez, 2005, p.124). Para lograr esta valoración, el lector debe hacer uso de su conocimiento previo del tema y contrastarlo con la información proporcionada en la nueva lectura y su concepción del mundo (Alliende & Condemarín, 1993; Barrett, 1968; Pérez, 2005).

**microcuento** - De acuerdo con Rojo (1997) es “una narración sumamente breve y ficcional, con un desarrollo accional condensado y narrado de una manera rigurosa y económica en medios (p. 25)”. Además, el microcuento se caracteriza por su tono contracultural y por su narración elíptica, con estrategias intertextuales, fantásticas o paródicas, que exijan una estrecha cooperación del lector, quien deberá descifrar y completar los vacíos de información de un relato que opta por la intensidad, antes que por la extensión? Los personajes no serán, en suma, una excepción en los hiatos de las historias de la minificción. Su carácter alusivo y elusivo componen figuras representativas que expresan, de manera nítida, el relato literario en la cultura posmoderna del siglo XXI. (Núñez, 2018, p. 364)

## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN DE LITERATURA**

Comprender lo que se lee es una destreza deseable en cualquier ámbito educativo y laboral. No obstante, determinar cómo se enseña la comprensión lectora y si este proceso se está dando no es una tarea fácil. El comprender es una actividad en la que la persona usa pistas que le brinda el escritor junto a su propio conocimiento o experiencias previas para descifrar lo que el texto quiere comunicar. Este proceso es complejo y conlleva diversas estrategias como las de razonamiento (semántico, sintáctico e inferencial), de autosupervisión de conocimiento, además del conocimiento previo. Según algunos autores, el proceso de comprensión también tiene cinco niveles: el literal, el organizacional, el inferencial, el crítico y el de apreciación (Pérez, 2005) o tres: el literal, el inferencial y el crítico (Gordillo & Flórez, 2011). Sin embargo, qué implica comprender un texto literario, específicamente, un microcuento.

#### **Breve revisión sobre el microcuento y algunas de sus características**

El microcuento lleva mucho tiempo entre nosotros, sin embargo, por muchos años fue ignorado por los críticos de la literatura debido a que se consideraba por su extensión como un texto menor, un juego o hasta una extravagancia del escritor. No es hasta los 1980, aproximadamente, que la crítica literaria se enfocó en sus orígenes y en sus características. Para esta

crítica, el microcuento tiene su origen en las parábolas, en los *exemplos*, en los aforismos, en los cuadros, en las alegorías, en las greguerías y en las viñetas, por mencionar algunos géneros (Rojo 1997, 2016; Valls, 2015).

También, los críticos han mencionado entre los iniciadores del microcuento a los escritores del Modernismo hispanoamericano: Rubén Darío, Julio Torri, Leopoldo Lugones y Juan José Arreola (Rojo, 2016). Entre los nombres que se le ha dado a esta microficción están: el microcuento, el microrrelato, el minicuento y cuento breve.

Otro dato interesante sobre el microcuento es que muchos críticos, haciendo eco de Violeta Rojo (1997), lo han nombrado como un género “degenerado”. Esto se debe a múltiples influencias que tiene el microcuento de otros géneros; influencias que han propiciado su hibridez y “carácter proteico” (Rojo, 1997 p.25). De igual modo, los estudiosos han apuntado la íntima relación que se da entre la poesía y el microcuento. Esta aproximación se debe a la intensidad, al lenguaje preciso, metafórico y polisémico de ambos géneros. En resumen, como bien ha expuesto Valls (2015), “el microrrelato es un género coqueto al que le va el mariposeo sobre todo con el poema, el cuento, el aforismo, el poema en prosa e incluso el ensayo, pero sin desdeñar en sus frecuentes devaneos otros territorios artísticos afines (p. 30)”.

Entre los otros debates que se han dado, ante el florecer del microcuento, está el cuestionar si este es un nuevo género o es un subgénero del cuento. En esta disputa hubo teóricos que sustentaron que este era un

subgénero del cuento mientras otros sostuvieron lo contrario. Por ejemplo, Andrés Neuman (2001) sostuvo que el microcuento es un subgénero, pues al transformar la estructura tradicional del cuento, “entra en mestizaje con el poema en prosa, con la reflexión breve, con el diario íntimo o el apunte sin dejar a la vez de arrojar un nuevo subgénero (p. 144)”. Sin embargo, el estudioso pronosticó la proliferación y la valoración del género puesto que “contiene todos los ingredientes de nuestro tiempo: velocidad, condensación y fragmentariedad (Neuman, p.144)”. Esta última idea que el teórico expuso está presente en otros investigadores, que ven en el microcuento un género afín a la posmodernidad, pues a diferencia del lector moderno que “reconstruye la intención del autor. . . . [el] lector [posmoderno] construye el significado del texto, sin dejar necesariamente al lado la intención del autor (Rodríguez, 2009, p. 177)”.

En cambio, gran parte de los teóricos concuerda, en cuanto a la disputa anterior, que “se trata de un género distinto al cuento cuyas características (narratividad, concisión, intensidad y brevedad) no se diferencian en esencia del relato (Valls, 2015, p. 26)”. Es que como ha apuntado Todorov (1988), “un nuevo género es siempre la transformación de uno o de varios géneros antiguos: por inversión, por desplazamiento, por combinación” (p. 4). No obstante, Koch (2000) clarificó un hecho que es muy importante para el estudio de este género, y es que no todas las microficciones son microcuentos o microrrelatos, si no que “hay otras formas, algunas intermedias, y hay

microrrelatos y fragmentos relacionados, articulados en una obra mayor como la novela fragmentada” (p. 3). Por lo tanto, al comprender la evolución de los géneros literarios y al analizar con detenimiento las características del microcuento, coincido con muchos de los investigadores, en que debe ser estudiado como un género en sí mismo y no como un subgénero del cuento.

Ahora bien, ¿cómo los estudiosos definen el microcuento? De acuerdo con Dolores M. Koch (2000), considerada como la primera en elaborar una teoría del género, el microcuento es una narración breve que tiene las mismas partes del cuento (exposición, nudo, una acción concreta y desenlace). Sin embargo, señaló la estudiosa, debido a la brevedad del texto, algunas de estas partes no se desarrollan, sino que se sugieren. Por su parte, Violeta Rojo (1997) definió el microcuento como “una narración sumamente breve, ficcional, con un desarrollo accional condensado y narrado de una manera rigurosa y económica en medios” (p. 25).

Por otro lado, hay que apuntar que, para los teóricos de la microficción, un microcuento no es lo mismo que un microrrelato. Para estudiosos como Koch (2000), la diferencia entre ambos estriba en el final del texto. Es decir, que mientras que en el final del microcuento “hay acción, hay un suceso que se narra” (Koch, 2000, p. 23) en el microrrelato “no sucede nada en el mundo sino en la mente del escritor (y a veces en la del lector cómplice). Por eso, el desenlace del microrrelato es una entelequia” (Koch, 2000, p. 23). La teórica resume esta idea diciendo que el desenlace en el microcuento “resulta de lo

que le ocurre a alguien, mientras que en el microrrelato es lo que se lo ocurre a alguien” (p. 23). A pesar de esta diferencia entre ambos textos, hay algunos investigadores, como Valls (2015), Lagmanovich (2009) y Ďurčová (2011), que usan el término microrrelato como sinónimo del microcuento. Por consiguiente, a la hora de leer sobre la teoría y las características de microcuento hay que ver la definición que otros estudiosos brinda del género.

A pesar de todas estas inconsistencias en cuanto a este género, estos teóricos concuerdan en que la principal característica del microcuento es la brevedad, aunque nuevamente surgen interrogantes sobre qué implica el término breve. Por un lado, se ha apuntado que la extensión del microcuento no debe pasar de una página para que el lector pueda verlo de una sola ojeada y leerlo de un tirón, aunque después tenga que releerlo para comprenderlo. En relación con esto, aclaró Rojo (2016) que “no hay un número específico ni de caracteres ni de palabras, pero a simple vista debería verse el texto” (p. 381). En cambio, Zavala (2002) clasificó a los microcuentos en tres categorías de acuerdo con el número de palabras: 1,000- 2,000 palabras cuento corto, de 200- 1,000 palabras cuento muy corto y de 1- 200 palabras cuento ultracorto. No obstante, en el área de la extensión física, no hay discrepancia entre los críticos, hasta el momento, que el microcuento más corto es El dinosaurio de Augusto Monterroso. Este microcuento está compuesto de nueve palabras si se incluye el título y es uno de los más parodiados por los escritores de este género. Es partiendo de este microcuento que muchos escritores buscan

rebasar el límite de la brevedad y así quieren destituir su marca. En otras palabras, el escritor de microcuento está en constantemente búsqueda de la brevedad extrema.

Por otro lado, los investigadores del género coinciden con que no se debe confundir la brevedad del microcuento con la acepción del concepto “corto”. Para evitar esa asunción, algunos teóricos como Lagmanovich (2009) prefieren usar el término conciso. Este término implica precisión del lenguaje, que no sobre ni falten palabras y que se diga lo necesario sin importar la longitud del texto. En relación con la diferencia entre ambos conceptos argumentó Lagmanovich que:

No es lo mismo lo conciso que lo corto: en una extensión mayor también puede haber concisión, si es que no hay excipientes, si nada sobra, si se usan las palabras justas y ninguna de las innecesarias. Escritura concisa, ajustada: virtud de los grandes escritores, el decir mucho con pocas palabras. (p. 90)

La importancia de la brevedad es tanta que Koch (2000) escribe un artículo sobre diez recursos con los que el escritor logra ésta en sus microcuentos. Entre las estrategias que señaló la teórica están: utilizar personajes conocidos; incluir en el título elementos de la narración que no están en el relato; titular el relato en otro idioma; un final rápido en que se utilice un “coloquialismo inesperado o una palabra soez” (p. 5); uso de la elipsis; usar lenguaje preciso y conciso; usar estructuras extraliterarias; parodiar texto y

situaciones familiares; utilizar intertextualidades literarias; y usar “formato inesperado para elementos familiares” (p. 7). Como se expondrá en este escueto recorrido por los senderos del microcuento, la brevedad, rasgo fundamental de este género, va a incidir en las otras características del género.

Ahora bien, según los teóricos del microcuento, cuáles son las otras características de este género. Según Rojo (1997, 2016), Koch (1981, 2003) y Lagmonovisch (2009), por mencionar algunos teóricos, entre las características del microcuento se encuentran el uso de: la elipsis, la parodia, el humor, la ironía, la intertextualidad, el lenguaje simbólico, las sugerencias, los juegos textuales y la precisión del lenguaje. Estas características, y otras que no se mencionaron en el listado anterior, fueron clasificadas por la investigadora Belén Mateos Blanco (2020), en su ensayo *El microcuento en perspectiva*, en cuatro categorías: rasgos discursivos, rasgos formales, temática y rasgos pragmáticos. En los rasgos discursivos la investigadora incluye: hiperbrevedad, narratividad, concisión e intensidad expresiva, hibridez genérica y fragmentación; mientras que entre los rasgos formales están: relevancia del título, estructura sencilla, personajes tipificados, ausencia de párrafos descriptivos, el valor de la elipsis y finales sorprendidos. En cuanto a la temática, Mateos incorpora los siguientes elementos: intertextualidad, metaliteratura, humor, parodia y trasfondo crítico. Por último, en los rasgos pragmáticos la estudiosa hace hincapié en la complicidad del lector y en su rol activo.

De todas las características del microcuento mencionadas, solo se profundizará en aquellas que son fundamentales para entender los textos que fueron seleccionados para construir los ítems de la prueba de comprensión lectora. Es decir, de los rasgos discursivos se reparará en la narratividad, mientras que de los rasgos formales en la elipsis y relevancia del título. En cuanto a la temática se discutirá la intertextualidad – la literatura fantástica –, la parodia y la ironía; mientras que en el rasgo pragmático se verá la importancia del lector. Estas características se estudiarán someramente, reparando solo en los detalles más significativos de estas.

De manera general, la narratividad implica que se cuente o se relate una historia. Este elemento es importante en todo texto narrativo; incluyendo el microcuento. En relación con esta relevancia señaló Andres-Suárez, citado en Pujante (2013) que “no hay microrrelato sin una historia, sin una trama, sin una acción, sustentada en un conflicto y un cambio de situación y de tiempo, aunque sea mínimo” (p. 6). La importancia de la narratividad es tanta que, después de analizar un corpus de 55 microrrelatos de una y dos líneas de extensión, Lagmanovich (2006) les advirtió a los escritores que “se puede innovar, pero no a costa de la narratividad” (párr. 15).

La narratividad, en un relato lineal o cronológico, debe seguir la siguiente estructura: presentación – nudo – desenlace. Mas no todas las narrativas son lineales, existen narraciones que empiezan *in medias res*. Es decir, en medio de la acción. Asimismo, la narrativa cuenta con otros elementos básicos como lo

son: personajes, tiempo y espacios determinados. Hay que señalar que los rasgos de la narratividad que se han apuntado en esta sección se encuentran en los cuatros relatos que se seleccionaron como corpus de la prueba de comprensión lectora: “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo” de Pedro Antonio Valdez, “Sala de Espera” de Enrique Anderson Imbert, “Noche de estreno” de Ana María Fuster Lavín y “La honda de David” de Augusto Monterroso. Todos estos relatos cuentan una historia que se sustenta en un conflicto, todos tienen personajes, todos se desarrollan en un tiempo y en un espacio específico y sus desenlaces son el resultado de una acción. Por ende, de acuerdo con lo señalado con Andres-Suárez y con lo sostenido por Koch sobre el desenlace, los relatos escogidos para la construcción de esta prueba caen en la categoría de microcuento y no de microrrelato.

De igual modo, el uso de la elipsis es recurso fundamental para el escritor tanto de cuentos, microcuentos y poesía. La elipsis se entiende como la omisión de expresiones, de elementos del discurso, de gramática o de lógica que son necesarios, pero que se eliminan para transmitir el sentido de la idea o del concepto que se quiere expresar. Este recurso es muy importante para el microcuento, pues, según Neuman (2001), este se crea “a partir del mecanismo básico de la elipsis: lo no dicho actuará tanto o más que lo dicho” (p. 146). La elipsis en el microcuento se puede conseguir por diferentes vías, como lo son: alusiones, intertextualidad, títulos simbólicos, ausencia de descripciones y la fragmentación de la narrativa.

La utilización de la elipsis tiene varias finalidades en el microcuento: “aludir a su antecedente, la de omitir un segmento temporal del relato y la de prescindir de los elementos que no son indispensable para la narración” (Mateos, 2020, p. 8). El uso de la elipsis propicia la brevedad del texto y lo ayuda “a escapar del corsé de la palabra” (Valls, 2015, p. 40). Al mismo tiempo, la elipsis demanda de un lector activo que llene los espacio dejados por el escritor para así interpretar el texto, pero sin desviarse de la intención de su creador. Mas hay que hacer hincapié que entre más corto sea el microcuento, más elementos se eliden y más vacíos tiene que llenar el lector para comprenderlo. Es debido a su elemento elíptico que “Noche de estreno” puede resultar más difícil de comprender para un lector no versado en el arte del microcuento.

De igual modo, los títulos, ya sean simbólicos o no, desempeñan una función importante para la construcción del microcuento. Estos le proveen información al lector que el escritor no pudo brindar en el relato. Además, algunos títulos pueden ayudar a construir la estructura circular del cuento. Por ejemplo: El título del microcuento de Fuster Lavín, “Noche de estreno”, sirve para crear la estructura circular de la narración, pues los lectores deben volver al mismo después de leer el final, para completar la historia y entender la ironía en el relato.

Por otro lado, de acuerdo con Pujante, citado en Mateos (2020), los títulos de los microcuentos se pueden clasificar de las siguientes maneras:

onomásticos, referencial, intertextuales, genéricos, catafóricos y modismo.

Por ejemplo: los títulos onomásticos son los que hacen referencia a los nombres de los personajes; los referenciales son los que resumen la trama y llevan al lector a un final abierto; mientras que los títulos intertextuales hacen alusión a otros textos (Mateos, 2020). Los títulos de los microcuentos seleccionados para la prueba pueden ser clasificados como referenciales (“Sala de espera” y “Noche de estreno”) e intertextuales (“La honda de David” y “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo”). Es importante señalar que el título *La verdadera historia de la Caperucita y el lobo*, además de hacer referencia al cuento infantil, remite a los cronistas de Indias, específicamente a Bernal Díaz del Castillo y su crónica *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Con esta alusión el narrador busca darle sentido de veracidad al relato, pues al igual que el cronista, los ancianos de la aldea son testigos oculares de los hechos y por lo tanto lo que cuentan tiene que ser cierto. Esta técnica es un recurso clásico utilizado para brindarle credibilidad a la historia contada por los personajes ya sean “reales” o ficticios. Este dato marca el camino hacia la próxima característica del microcuento, la intertextualidad.

La intertextualidad se define como “la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido” (Riffaterre, citado en Genette, 1989, p. 11) o como “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, . . . como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989, p. 10). Este recurso es fundamental en la literatura, puesto que

lleva a nuevas lecturas, interpretaciones y reinterpretaciones de los textos.

Por ende, es un recurso importante para el escritor de microcuentos, pues le permite crear nuevos textos y lograr la brevedad, al mismo tiempo que utiliza el conocimiento literario del lector para sugerirle posibles interpretaciones del texto.

Es importante señalar que de acuerdo con Alonso (2019) las intertextualidades en el microcuento se pueden clasificar en tres grandes categorías: temática, géneros literarios a nivel formal y de humor. Entre las alusiones que se pueden encontrar en el microcuento están: las mitológicas, las religiosas, las culturales, las literarias y las históricas. En cuanto a las composiciones literarias que se privilegian en el microcuento están: cuento de horror, cuento fantástico, leyenda, fábulas, refranes y la fórmula tradicional “Había una vez”. Por ejemplo, entre las intertextualidades que se ven en los microcuentos de la prueba están: la bíblica (la historia de David), mitológica (la parca, la barca de Caronte), culturales (Disney) y la fórmula tradicional (Había una vez). Estas alusiones o intertextualidades ayudan a la caracterización de los personajes sin tener que usar párrafos descriptivos, al mismo tiempo que le permiten al escritor hacer referencias a sitios y a situaciones que favorecen el desarrollo de la trama. Por consiguiente, a través de las intertextualidades el escritor conseguirá la complicidad del lector que entiende el intertexto.

La narrativa fantástica es utilizada frecuentemente en los microcuentos. Esta es un “instrumento ideal para satisfacer una de las máximas aspiraciones

de los escritores de microcuentos, reducir al máximo la extensión del texto” (Andres-Suárez citado en Alonso, 2019, p. 94). Esto se debe a que “potencia la ambigüedad y la omisión de buena parte de la información que necesitamos para interpretar la historia que leemos” (Andres-Suárez citado en Alonso 2019, p. 95). Por lo tanto, a la hora de leer un microcuento, el lector debe conocer los recursos de la narrativa fantástica.

De acuerdo con Tzvetan Todorov (1980), uno de los máximos exponentes de la teoría fantástica, la narrativa se divide en realista o no realista. La narrativa no realista o de ficción se subdivide en: insólita, maravillosa y fantástica. Según el teórico, esta clasificación dependerá del desenlace del relato. Para explicar este hecho señaló Todorov que en la narrativa no realista ocurre un fenómeno sobrenatural que tendrá que ser explicado ya sea por las leyes racionales o por las irracionales. Si este hecho se interpreta con las leyes naturales (sueño, fiebre, anestesia, muerte) la narrativa pertenece a lo insólito. Mas, si el mismo hecho se descifra siguiendo las leyes irracionales (fantasmas, magos, hechizos, seres mitológicos) sería parte de la narrativa maravillosa. Sin embargo, si este suceso se puede esclarecer tanto por las leyes naturales como por las sobrenaturales entonces forma parte de la narrativa fantástica. Apuntó Todorov que la narrativa fantástica pertenece al tiempo de la incertidumbre y es el lector el que decide que es lo que pasa en el relato.

No obstante, hay dos tipos de relato fantástico, el puro y el impuro. El puro es aquel que el escritor no le deja saber al lector que es lo que pasa en el

relato y es este el que toma la decisión de acuerdo con sus referentes.

Mientras que en el impuro, el escritor le señala al lector que es lo que realmente pasó en el relato y está de parte lector si lo cree o no lo cree. Como ejemplo de esta última categoría, solamente hay que pensar en el final del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. En este el narrador le deja ver al lector que es un indio, a punto de morir sacrificado en la guerra florida, que está soñando con que es un hombre contemporáneo que vive en el México moderno. Cabe señalar que el microcuento “Sala de espera” de Anderson Imbert pertenece al relato fantástico puro. En este microcuento el narrador no le señala al lector: por qué Costa no puede subir al tren, por qué la sala está vacía, por qué el hombre que pasa la aspiradora no ve a Costa; por qué Costa está invisible al final del cuento. Por lo tanto, es el lector que tiene que decidir qué pasó y de esta manera darle cierre al microcuento. Este tipo de relato fantástico requiere que el lector utilice mucho más su imaginación y su conocimiento para interpretarlo.

De igual modo, la intertextualidad permite que la parodia florezca. La parodia es “la desviación del texto por medio de un mínimo de transformación” (Genette, 1989, p. 37). Es decir, se crea un texto a partir de la lectura e interpretación de otro texto u otros textos reconocidos. Por lo tanto, para que exista una parodia tiene que existir un lector que reconozca el texto original. De acuerdo con Hutcheon (1985), en *A Theory of Parody*, la parodia

está en los ojos de quién la observa, pues este necesita algo que

contemplar en el texto. El observador necesita un signo que lo guíe en su interpretación del texto, y es, a su vez, la visibilidad del signo lo que determinará su potencial ayuda. Al mismo tiempo, la parodia demanda del lector más de sus conocimientos y de sus recuerdos que de su disposición a la obra (González-Rivera, 2015, pp. 34-35).

Entre las historias más parodiadas en el microcuento se encuentran: los mitos clásicos, las historias bíblicas, los cuentos infantiles, las novelas famosas y los microcuentos consagrados por la crítica. Por ejemplo, en los microcuentos escogidos para la prueba de comprensión lectora se parodian el cuento infantil de la Caperucita Roja y al imperio económico de Disney. En resumen, la parodia ayuda a la crítica social, a la desmitificación de la realidad, al mismo tiempo que audacia de parte del escritor para provocar la risa al lector que ha descifrado el texto y el intertexto.

Otro elemento importante en el microcuento es la ironía. La ironía consiste en expresar lo opuesto a lo que se dice. “Es una figura del discurso en la que cual el significado intencional de un enunciado difiere de su significado aparente (en general lo contradice)” (Wright, 2002, p. 408). Hay que señalar que para entender la ironía el lector debe tener agudeza mental y el mismo sentido de humor del escritor. Es que según Rodríguez (2009) “un escritor irónico requiere de un lector igualmente irónico, de esta manera se establece una especie de complicidad” (p. 119). Aparte de ayudar a conseguir brevedad en el

texto, la ironía, también, le brinda al escritor una herramienta para la crítica social. Este recurso es utilizado en “Noche de estreno” para visibilizar la situación precaria en la que se encuentran los que viven del arte, en este caso un músico de orquesta sinfónica.

Por último, la brevedad exige que el lector desempeñe un rol activo en el proceso al leer un microcuento. Para estos, como ya se ha venido recalando, el lector debe completar los espacios que deja el escritor y reconocer las alusiones que se hacen en el texto. El lector debe ser cómplice del autor y manejar el mismo código cultural para poder hacer una lectura certera. “El lector es co-autor, por decirlo de esta manera, pues es encargado de terminar el texto y desentrañar el sentido implícito, como lo han expresado los teóricos de la estética de la recepción” (Rodríguez, 2009, p. 117). De esta manera, se produce un pacto implícito entre el escritor y el lector de microcuento que permitirá la comprensión y el disfrute del texto.

### **Alfabetización académica en estudiantes universitarios**

De acuerdo con diferentes estudios sobre la comprensión lectora y de literacidad académica en estudiantes universitarios, los docentes constantemente se quejan de que los estudiantes no saben leer, que tienen muy poca comprensión de los textos que se les asignan y que llegan de la escuela superior sin desarrollar esta destreza (Carlino, 2002, 2013; Molina, 2012; Narváez y Cadena, 2009; Palma, 2009; Fernández, Uzuzquiza & Laxalt,

2004). Asimismo, estos estudios destacaron que algunos profesores señalan como la causa de la carencia en la destreza de lectura de los estudiantes universitarios a los maestros de los grados previos, pues argumentan que los maestros no cumplieron con su trabajo. En relación con esta problemática, apuntó Palma (2009), “la cadena quejumbrosa acusa a los/as colegas del nivel inmediatamente inferior. Y cuando los niveles se terminan, las acusaciones alcanzan hasta el hogar. Nadie se responsabiliza. Los culpables son otros” (p. 255).

No obstante, investigadores como Carlino (2002, 2013) y Echevarría (2006) han señalado que los nuevos universitarios no poseen el conocimiento ni tienen la preparación adecuada para poder desarrollarse satisfactoriamente en las diferentes disciplinas. Estos estudiosos sostuvieron que hay una serie de concepciones que tienen los docentes acerca de la adquisición de la comprensión lectora que no son ciertas. Entre las ideas erróneas que poseen los docentes se encuentra el pensar que la lectura es una destreza que una vez se adquiere no se necesita desarrollarse ni perfeccionarse por lo que los estudiantes universitarios pueden leer cualquier tipo de texto. En relación con lo anterior, argumentó Echevarría (2006) que “La tarea de interpretar textos no ha sido objeto de enseñanza en la universidad porque los profesores la presuponen como un mero instrumento (y no un saber en sí mismo), como una capacidad ya adquirida (y no en desarrollo) y como una práctica universal (y no específica)” (p.170).

De igual manera, los investigadores indicaron que otro problema es que muchos profesores entienden que no es su responsabilidad guiar a los estudiantes en sus deberes académicos porque estos son adultos y que deben ser responsables y autosuficientes. Por consiguiente, los docentes universitarios esperan que sus alumnos lean e interpreten el material asignado sin pedir ningún tipo de ayuda y, de no hacerlo, piensan que los alumnos no están capacitados para el buen desempeño académico. Sin embargo, subrayó Chacock (2001), citada en Carlino y Estienne (2004), que “la actitud de los estudiantes de pedir orientación no puede ser entendida como dependencia o falta de madurez, sino que indica un reclamo legítimo, adulto y responsable de alguien que se enfrenta a lo no familiar” (párr.16).

Al considerarse la lectura como una destreza ya desarrollada en los estudiantes, los profesores no consideran como parte de sus labores, como docente, enseñar a leer a sus alumnos, sin embargo, requieren una alta comprensión lectora de ellos. Es decir, los profesores exigen de sus estudiantes un nivel de lectura crítica y valorativa. Por consiguiente, esperan que los estudiantes puedan:

- Identific[ar] la postura del autor del texto,
- pondera[rla] según las razones que brinda para sostenerla,
- reconoc[er] las posturas y argumento de los autores citados,
- reconstru[ir] el vínculo (polémico o no) entre unas posiciones y otras,

- [relacionar] otros textos leídos previamente [con] el conjunto de perspectivas mencionadas,
- infer[ir] las implicaciones que lo leído puede tener sobre otros contextos, es decir, extra[er] conclusiones que sean pertinentes más allá del contexto en el que se ubica el texto (Carlino, 2013, p.89)

No obstante, los estudiantes no tienen el conocimiento ni la preparación en las diferentes áreas de estudios para enfrentarse a los textos científicos o académicos que los profesores les requieren que lean (Carlino, 2013). Destacó Carlino (2013) que las lecturas que los docentes les asignan a sus alumnos están escritas para expertos en la materia para una audiencia especializada. De modo que en estas lecturas se omite información que es sabida en la disciplina, pero que un aprendiz desconoce, o se discuten temas, posturas y polémicas a las que los que estudiantes están ajenos. En relación con lo que se expresó anteriormente, ratificó Carlino (2013), que

Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural. (p.90)

Frente a esta disyuntiva, Carlino (2013) afirmó que se le debe dar la bienvenida a los nuevos aspirantes a la disciplina, y, por lo tanto, los docentes

deben ser inclusivos. Estos docentes, que apuntó la investigadora, están al tanto de las carencias lectoras de los estudiantes y están dispuestos a ayudarlos a subsanarlas, pues comprenden que el “leer es un proceso de resolución de problemas” (Carlino, 2013, p. 91). Estos profesores, continuó exponiendo la estudiosa, “han tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva; admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad del aprendizaje” (p. 92). Por lo tanto, aseveraron los investigadores anteriormente citados en esta sección, la dificultad en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios no es un problema que les corresponda subsanarlo solamente a ellos, sino que involucra tanto a los docentes como a las instituciones universitarias. Las instituciones universitarias deben “desarrollar los dispositivos pedagógicos para favorecer que los integrantes logren convertirse en miembros en pleno derecho de la cultura académica a la que aspiran” (Carlino & Estienne, 2004, párr.22). No darles las herramientas académicas necesarias a los estudiantes es ponerlos cerca del precipicio de la deserción universitaria y, por lo tanto, fallar en la misión educativa.

### **Comprensión lectora en estudiantes universitarios**

Ahora, de acuerdo con los estudiosos del tema, ¿qué es leer? y ¿qué es comprensión lectora? Tradicionalmente, se define leer como el proceso en que el

lector le pone el sonido que corresponde lingüísticamente a las letras, sílabas y palabras que aparecen impresas en una superficie ya sea un papel, un letrero o una pantalla, por nombrar algunas. Sin embargo, señaló Goodman (2015) que “leer es más que reconocer palabras que suceden una a otra” (p. 83). El leer para este teórico es un proceso psicolingüístico en el que el lector reconstruye, lo mejor posible, un mensaje que ha sido codificado de manera gráfica por un escritor (Goodman, 2003). De forma tal que el leer se convierte en un proceso constructivo y dinámico en el que el lector busca darle sentido a lo que está escrito a través de las transacciones con el texto. El significado del texto se encuentra tanto en el escritor como en el lector, debido a que en el proceso “los lectores se esfuerzan por entender lo que el autor está tratando de decir, pero el significado que construyen es propio” (Goodman, 2015, p. 160).

Por su parte, estudiosos como Smith (1989) y Regueiro (2011) describieron el acto de leer como el procedimiento mediante el cual el lector decodifica los signos o códigos lingüísticos y culturales provistos por el escritor del texto. Para llevar a cabo este acto, el lector debe valerse no solo de la imagen visual impresa, sino también de elementos no visuales que no aparecen en el texto, pero que son producto de su experiencia y de su conocimiento previo (Regueiro, 2011; Smith, 1989). Esto se debe a que “cuando leemos, hacemos múltiples *predicciones*, *inferencias*, construimos *hipótesis* que permiten anticipar significados, seleccionar los datos visuales y los contenidos” (Regueiro, 2011, p. 43). Por lo tanto, leer requiere la disposición, la motivación y

la participación activa del lector puesto que este acto implica que utilice sus conocimientos previos para comprender lo que el escritor expone abiertamente y lo que subyace en el texto. Con relación a esto argumentó Jenkinson (1976) que “para obtener una comprensión total, el lector debe transformarse en co-autor, suspender el juicio hasta que haya absorbido los conceptos presentados, y luego examinar las ideas a la luz de su propio conocimientos y experiencia” (p. 48).

Por otro lado, puntualizaron Delgadová y Gullerová (2015) que la competencia lectora es:

Un conjunto complejo de habilidades y capacidades lectoras necesarias para el trabajo efectivo con el texto. No es sólo la habilidad de leer palabras, frases y textos, significa también comprender lo leído, trabajar con el contenido y con la información obtenida para interpretar y trasmitirla correctamente y sobre todo para crear nuestras propias ideas a base de la información obtenida, es decir crear un nuevo conocimiento innovador a partir del conocimiento adquirido a través de la lectura (párr. 14).

Por lo tanto, comprender lo que se lee o tener comprensión lectora es una destreza deseable en cualquier ámbito ya sea educativo, laboral o social. Esto es así, debido a que es un recurso importante porque permite alcanzar cualquier tipo de conocimiento por medio del texto impreso. No obstante, determinar cómo se enseña la comprensión lectora y si la comprensión se está

efectuando no es una tarea fácil. Según Solé (1987), en su ensayo Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora, existen tres diferentes modelos acerca de cómo se da la comprensión lectora: el *bottom-up* (abajo-arriba o ascendente), el *top-down* (arriba-abajo o descendente) y el interactivo.

El primer modelo – ascendente - es de índole conductista. En este, la lectura se percibe como un proceso secuencial, unidireccional y de organización jerárquica. En este modelo, el papel del lector es decodificar lo escrito a través de la discriminación visual (Acquaroni, 2004; Regueiro, 2011). Además, en el modelo ascendente (*bottom-up*) “el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad)” (Solé, 1987, p. 1). Por lo tanto, es importante que el lector pueda descifrar de forma adecuada lo que lee y que este proceso se dé manera automática para que la comprensión del texto sea posible. Desde esta perspectiva la comprensión se circunscribe a constatar lo que se entiende del texto asignado después de su lectura (Solé, 1987), puesto que “la comprensión lectora se entiende como un proceso guiado exclusivamente por el contenido explícito y los aspectos formales en el texto” (Acquaroni, 2004, p. 944).

El segundo modelo, el descendente (*top-down*), también es secuencial y jerárquico, pero la lectura parte del lector que hace conjeturas acerca del texto. Desde esta visión el lector produce el texto en lugar de analizarlo debido a que

se considera que la información que él aporta a la comprensión de la lectura tiene mayor relevancia que el texto en sí (Solé, 1987). Por consiguiente, apuntó Acquaroni (2004), citando a Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001, que

el grado de comprensión lectora ya no dependerá del reconocimiento mecánico y exhaustivo de cada palabra contenida en el texto, sino de la mayor o menor capacidad del lector para *actualizar* los esquemas mentales más adecuados a la hora de *inferir* información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la generación de *hipótesis*" (p. 946).

Sin embargo, afirmó Solé (1987), haciéndose eco de la palabra de Strange (1980), que la comprensión lectora no puede ser ni ascendente ni descendente. Conforme con estos estudiosos, si la lectura se da en un proceso descendente, dos personas no podrían llegar a las mismas conclusiones cuando leen un mismo texto. De igual modo, las personas tampoco aprenderían nada nuevo del texto ya que su comprensión depende de su conocimiento previo. En cambio, si la comprensión lectora se diera a través del modelo ascendente, no habría desacuerdo sobre la lectura porque no habría interpretaciones personales fundamentadas en experiencias previas y concepciones individuales (Solé, 1987). Por su parte, señaló Acquaroni (2004) que el primer modelo tiende a subestimar la participación del lector, mientras

que el segundo sobrevalora su participación. Por consiguiente, al no estar de acuerdo con lo que proponen los modelos ascendente y descendente, tanto Solé como Acquaroni hablaron de un tercer modelo incluye los dos anteriores, el interactivo.

El modelo interactivo es dinámico y continuo. Este modelo se fundamenta en la teoría de los esquemas, en la lingüística del texto y en el carácter constructivo de la memoria (Acquaroni, 2004; Reguerio, 2011). Según este modelo, en el proceso de comprender lo escrito, el lector escoge esquemas que provienen de sus conocimientos o experiencias previas para explicar el texto. Estos esquemas serán luego corroborados por el mismo lector para determinar si son los indicados para explicar el texto (Solé, 1987). Se debe destacar que los esquemas que el lector utiliza “representan conocimientos de todo tipo y de todos los niveles de abstracción, son procesos activos que incluyen además de conocimientos, información acerca de cómo ese conocimiento puede ser procesado” (León y García Madruga, 1995, citado en Regueiro 2011, p. 45). Por lo tanto, este es un proceso complejo, pues el lector participa de manera activa debido que la comprensión de un escrito se da a través de la interacción de este con el texto y del texto con este (Acquaroni, 2004; Reguerio, 2011; Solé, 1987).

Por otro lado, según Pérez (2005), la comprensión lectora es un proceso en que el lector se vale de sus conocimientos o experiencias previas para descifrar las pistas ofrecidas por el escritor para inferir lo que se expone o se

argumenta en el texto. Es por este hecho que, apuntó Pérez que acorde con los estudiosos del tema, el grado de entendimiento y de inferencia será más amplio si los conocimientos previos que el lector ostenta son altos. De igual modo y haciéndose eco de lo expresado por Langer (1995), indicó el investigador que para que haya una buena comprensión de un escrito el lector debe transitar por todos niveles de lectura: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico o juicio valorativo y apreciación.

Los niveles de lectura que mencionó Pérez (2005) en su artículo son empleados por Alliende y Condemarín (1993) y pertenecen a la taxonomía de Barrett (1968). Esta taxonomía fue creada para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos, aunque se pueden utilizar en otros tipos de lecturas (Alliende & Condemarín, 1993; Solé, 2005). Sin embargo, puntualizó Clymer, cuando en 1968 presenta la taxonomía de Barrett en su artículo *What is "Reading"? Some Current Concept*, que esta taxonomía tiene dos fallas. De acuerdo con, Clymer la primera falta es que no toma en cuenta el traslape que existen entre algunas preguntas, mientras que segunda, es que tampoco considera el trasfondo que el lector trae y que le permite comprender el texto (Clymer, 1971). A pesar de estos señalamientos de Clymer, la taxonomía Barrett sigue siendo utilizada por algunos investigadores.

Los primeros dos niveles de la taxonomía Barrett trabajan con la información y los hechos presentados explícitamente en el texto por lo que las contestaciones a las preguntas realizadas tienen una respuesta concreta. No

obstante, los otros tres niveles conllevan el conocimiento y la experiencia del lector, por lo que las respuestas a las preguntas pueden variar. (The Barrett Taxonomy cognitive, s.f., p.1)

Como se mencionó anteriormente, la taxonomía de Barrett fue creada para evaluar la comprensión lectora en textos narrativos. Mas, ¿qué se mide en cada nivel de esta taxonomía? En el primer nivel, el literal, las acciones que se requieren del lector son reconocer y recordar. En otras palabras, el lector identifica y cita la información provista en el texto como lo son los nombres de los personajes, ideas principales y secundarias, características de los personajes, causas y efectos, hechos, épocas y secuencia de los sucesos. En el segundo nivel, reorganización de la información, los verbos que se privilegian son clasificar, organizar. De manera que, en este nivel, el lector categoriza, posiciona y jerarquiza los personajes, ideas, lugares, causas y efectos entre otras cosas. De igual modo, el lector esquematiza, bosqueja, resume y sintetiza el texto y las ideas que se expone abiertamente en la lectura. El tercer nivel -el inferencial- es connotativo debido a que el lector utiliza su conocimiento para hacer deducciones e hipótesis acerca de lo que el texto sugiere. En el cuarto nivel, el crítico, el lector hace juicio valorativo sobre el texto haciendo uso de sus conocimientos y sus valores. Igualmente, el lector conecta el contenido del texto con los conocimientos adquiridos a través de otras fuentes (Pérez, 2005). En este cuarto nivel se supone que el lector pueda evaluar la conducta de los personajes y el discernir si lo expresado es real o es ficticio (Alliende &

Condemarín, 1993; Condemarín, 1981; Pérez, 2005). En el último nivel, el de apreciación, se incorporan todas las demás destrezas porque el lector evalúa “el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras” (Alliende & Condemarín, 1993, p. 193).

Por otro lado, señalaron Gordillo y Flórez (2011) que, de acuerdo con Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1963), existen tres niveles de comprensión lectora: el literal, inferencial y el crítico. Las especificaciones que brindaron los investigadores sobre los procesos que ocurren en estos niveles de comprensión son muy parecidos a los descritos en la taxonomía de Barrett. Las mayores diferencias con la taxonomía de Barrett son que el nivel literal se subdivide en dos, nivel primario y nivel en profundidad, que incluye los procesos que se dan en el nivel reorganización de Barrett y que el nivel de apreciación desaparece.

No obstante, ¿qué destrezas de lectura se dan estos niveles? Según los investigadores, en el nivel literal primario los lectores reconocen las palabras, frases y la estructura que fundamenta el texto. Aquí, la lectura se centra en los planteamientos que se expresan en el texto y a través de la identificación de los acontecimientos que están explícito en el escrito. En el este nivel, el lector reconoce las ideas, el orden de las acciones, personajes, tiempo, lugares y las razones manifiestas por la que ocurren los eventos. En nivel profundo de lectura

literal, el lector penetra en la interpretación del escrito al precisar el tema principal y los pensamientos que se desarrollan y se expresan en escrito.

El segundo nivel que describieron Gordillo y Flórez (2011) es el inferencial (implicativo o semántico). En este, el lector indaga acerca de las relaciones y del significado del texto. El lector también puede leer entrelineas, inferir lo tácito u omitido. Además, al explicar el texto, el lector puede aportar ideas, información a partir de sus experiencias, de las asociaciones con material estudiado previamente. Entre los procesos que el lector realiza en este nivel están el añadir detalles a la información brindada en el texto, deducir ideas, elementos e incidentes que no están expuestos en el texto. También, el lector hace relaciones de causa y efecto y predice acontecimientos considerando la información provista en el escrito. De acuerdo con Gordillo y Flórez (2011), “Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y de la integración de nuevos conocimientos en un todo” (pp. 81-82).

El tercer nivel es el crítico. En este nivel se aspira a que el lector exprese su opinión acerca del texto. Sin embargo, su juicio valorativo debe sustentarse en argumentos lógicos y válidos. El juicio evaluativo que pase el lector sobre el texto puede ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.

- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
- De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlos;
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (Gordillo & Flórez, 2011, p. 83)

Por otra parte, destacaron Sánchez y García-Rodicio (2014) que existen tres tipos de comprensión: la superficial (texto base), la profunda (modelo situacional) y la crítica (o reflexiva). En el primer tipo de comprensión el lector entiende lo que dice el texto puesto que puede seleccionar y organizar la información que se haya en este, pero no aporta demasiado de su previo conocimiento. En este tipo de comprensión, apuntaron los investigadores, los estudiantes pueden hacer las siguientes tareas: resumir, parafrasear y recordar lo leído. Estas tareas pueden ser desempeñadas por los estudiantes debido a que en este nivel de comprensión únicamente se requiere que se utilicen las ideas que están explícitamente en el texto y el conocimiento que se desprende directamente del este. Los procesos que se llevan a cabo en este nivel de lectura son: “decodificar, extraer ideas, integrar linealmente ideas, identificar tema, generar ideas de resumen” (Sánchez & García- Rodicio, 2014, p.90).

En el segundo tipo de comprensión el lector entiende lo que dice el texto y la situación que se da en el texto y su contexto. Este debe suplir la información que no se provee en el texto por lo que debe recurrir a sus

conocimientos previos para interpretar el texto. El lector también integra sus conocimientos con la información que da el texto. Los procesos que se dan en la comprensión profunda son: “activar conocimientos previos y realizar inferencias” (Sánchez & García- Rodicio, 2014, p. 90).

En el tercer tipo de comprensión, la crítica, el lector evalúa la validez de las fuentes, “repara y resuelve posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto (o varios textos)” (Sánchez & García- Rodicio, 2014, p. 88) o entre lo que el texto argumenta y sus conocimientos. Los procesos que se dan en este tipo de comprensión son “crear metas y planes, valorar relaciones texto-contexto y detectar y reparar inconsistencias” (Sánchez & García-Rodicio, 2014, p. 90).

Por último, según los teóricos en que se fundamenta el *Marco Curricular de Español del Departamento de Educación en Puerto Rico*, Bajtín (1982), Eco (1990) y Regueiro (2011), el proceso de interpretación conlleva cuatro niveles: el literal, el inferencial, el crítico y dialógico o intertextual. No obstante, como se discutirá en el próximo apartado, se espera que los estudiantes alcancen el nivel crítico de comprensión de lectura cuando terminen la escuela secundaria.

**La comprensión de lectura en el sistema de educación pública: Una ojeada al *Marco Curricular del Programa de Español del Departamento de Educación***

De acuerdo con el *Marco Curricular de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico*, el Programa de Español tiene como finalidad el reforzar y respaldar la enseñanza a través del fomento de las competencias comunicativas, valores, buenas costumbres y objetivos precisos que ayuden a la buena convivencia en la comunidad, al mismo tiempo que se enriquezca esta con formación del estudiantado. De igual manera, se aspira a que el sistema educativo sea dinámico y que se enfoque en el desarrollo integral del estudiante. En el caso del maestro se espera que su práctica como docente esté dirigida al aprendizaje, que modifique sus estrategias de enseñanza e incorpore la tecnología en pos de una enseñanza de calidad (Marco Curricular, 2016).

Con relación al estudiante, este se visualiza como un aprendiz y entre las subcompetencias que se desea que adquiera están: “el establecer conexiones entre los diversos campos del saber; el “pensar críticamente y analizar desde diversos puntos de vistas”, además de usar “creativamente su conocimiento” (Marco Curricular, 2016, p. 7). Asimismo, se ambiciona que el estudiante sea un comunicador efectivo, que comprenda diferentes textos y que lea “con fluidez, con actitud apreciativa y crítica” (Marco Curricular, 2016, p. 7).

En cuanto a la enseñanza de la literatura esta se ve como una “experiencia de lectura y de desarrollo de argumentación crítica” (Marco Curricular, 2016, p. 56). Fundamentándose en los enfoques didácticos se apunta que un texto literario es el producto del mundo del autor. Sin embargo, se puntualiza que la lectura está subordinada a la apreciación de la persona que lo lee y, por consiguiente, está sujeta a su cosmovisión. También, se reconoce, como señaló Bajtín (1992), que las obras literarias remiten al pasado, a tradiciones y otros textos literarios. Por lo tanto, al lector analizar una obra establece una conversación con el escritor y sus personajes, al mismo tiempo que la compara con otras obras y se cuestiona lo expresado ya sea para aceptarlo o refutarlo. Es aquí, según Bajtín (1992), que se “produce el entre cruce de voces de la cultura de lo social y de lo histórico” (Marco Curricular, 2016, pp. 57- 58).

Por otra parte, la visión del lector que patrocina el Programa de Español se sustenta en lo planteado por Humberto Eco acerca de los tipos de lectores. Para Eco existe dos tipos de lectores: el semántico y el crítico. La lectura del texto que hace un lector semántico, acorde con Eco, es una en la que da significado a lo que encuentra literalmente en el texto. Para este tipo de lector el texto únicamente tiene una interpretación. Por lo contrario, el lector crítico intenta interpretar no únicamente lo que aparece en el texto sino también busca razones para explicar las mismas. Para el lector crítico el texto es polisémico, tiene múltiples significados (Marco Curricular, 2016). Es a este tipo de lector

que se aspira a desarrollar a través del currículo de Español del Departamento de Educación.

Por lo tanto, se declara que al enseñar literatura se deben fomentar “las competencias de literatura crítica, la sensibilidad estética y la creatividad artística de los estudiantes” (Marco Curricular, 2016, pp. 57-58). Entre los objetivos de la enseñanza de literatura del Programa de Español del Departamento de Educación están los siguientes:

1. Asegurar el conocimiento del patrimonio literario puertorriqueño o hispánico.
2. Fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio a la literatura.
3. Instruir a los estudiantes en el proceso del análisis literario.
4. Desarrollar el uso creativo de la lengua. (Marco Curricular, 2016, p. 60).

Igualmente, se asevera que la enseñanza de la literatura debe buscar desarrollar lectores críticos y debe concentrarse en el análisis del texto y no en la historiografía o en la teoría literaria. Asimismo, se sostiene que es sumamente importante que “el maestro desarrolle sus competencias lectoras al máximo, que entienda cabalmente el carácter plurisignificativo del texto y que esté dispuesto a aceptar otras interpretaciones diferentes a la suyas si están fundamentadas” (Marco Curricular, 2016, p. 61).

Sin embargo, cómo se define el acto del leer en Marco Curricular del Programa de Español y sobre qué modelo de comprensión lectora se fundamenta. El Marco Curricular entiende leer como:

un proceso de interacción entre el sujeto que es portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc. y un texto que es portador de significado cultural, ideológico, político y estético particular. La lectura es un proceso cognitivo y lingüístico que está determinado por el pensamiento y el lenguaje, y permite comprender mejor la vida, la ciencia, la cultura, el mundo. (Marco Curricular, 2016, p. 90).

También, se reconoce que el leer conlleva la construcción y reconstrucción del significado del texto que se produce por las vivencias del lector y las posibilidades que proporciona el texto. Además, se considera que leer implica decodificar la lectura para comprenderla. Mas, para decodificar un texto se requiere que el lector que reconozca y traduzca los signos gráficos. Sin embargo, se recalca que para que haya comprensión no basta con decodificar el texto, el lector debe darle significado al mensaje escrito a través de la interacción con el texto (Marco Curricular, 2016).

Las ideas en que se fundamenta la visión de lectura del Programa de Español provienen del modelo transaccional de lectura, del modelo de interacción sobre comprensión lectora y de las posturas de Rosenblantt y de

Goodman. El modelo transaccional sostiene que en el proceso de lectura se da una transacción entre el lector y el texto. Este, igualmente, sustenta que

la lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto en determinadas circunstancias. Esto implica que el lector trae al texto sus conocimientos, sus experiencias y, mediante el acto de lectura, el texto logra su significación” (Marco Curricular, 2016, p. 251).

De igual forma, tanto el modelo transaccional como el de interacción argumentan que “el sentido del texto no está en la palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (Marco Curricular, 2016, p. 251). Para darle significado al texto, según Goodman (1982,1990,1996), el lector debe valerse de su conocimiento previo, por consiguiente, la interpretación del texto variará, pues depende de la experiencia del lector y de sus “habilidades para procesar el texto” (Marco Curricular, 2016, p. 90). Leer, por lo tanto, se define como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (Marco Curricular, 2016, p. 90). De igual modo, se considera que se comprende un texto cuando se descifra y se reconstruye su significado a partir de los indicios que este provee (Marco Curricular, 2016).

Como se puede apreciar tanto el modelo transaccional como en modelo de interacción coinciden que el significado del texto radica en el pensamiento

del escritor y en el lector que tiene en su haber el descifra el texto mediante la utilización de su conocimiento previo. Por lo tanto, no existe una única interpretación del texto, puesto que esta varía de acuerdo con las experiencias del lector (Marco Curricular, 2016). No obstante, las interpretaciones no pueden estar alejadas del texto, pues como recalca Goodman en su libro *Sobre la lectura* (2015)

Los significados construidos por el lector eficiente siempre estarán relacionados con el texto impreso, pero siempre serán, al mismo tiempo, bastante personales. Hay transacción entre el lector y el texto, y a través de este, con el escritor. Tanto el texto como el lector se esfuerzan por entender y ser entendidos. El éxito de dicha transacción depende de lo que cada uno aporte y de lo bien que manejen este proceso (pp. 161-162).

Por otro lado, haciéndose eco de lo que sostiene Reguerio (2011), apunta el Marco Curricular que “el proceso de lectura se completa cuando, además del nivel primario o literal y del nivel inferencial, el lector llega al nivel crítico y al nivel dialógico” (Marco Curricular, 2016, pp. 91 y 254). Cuando el lector alcanza estos dos últimos niveles de comprensión puede contractar lo que dice el texto con su conocimiento y avalar o refutar lo que sostiene el texto. Además, cuando el lector está en estos últimos niveles de comprensión emplea diferentes códigos de significación para interpretar lo dicho y lo sugerido en el texto. También, el lector puede conversar tanto con el escritor del texto y sus

personajes, como con otros textos y otras culturas de cuales tenga conocimiento (Marco Curricular, 2016).

No obstante, los niveles de comprensión lectora que favorece el Marco Curricular del Programa de Español son tres: el literal, el interpretativo y el crítico. De acuerdo con este, las destrezas que el estudiante debe poseer en los diferentes niveles son las siguientes:

nivel literal- El lector debe indagar acerca de qué trata el texto y cuál es la información explícita que ofrece.

Nivel interpretativo – Se identifica la información implícita del texto, se hacen inferencias, se llega a conclusiones y se establecen interpretaciones a base de lo leído.

Nivel crítico- El lector se convierte en receptor activo y emite sus propias opiniones acerca del texto (p. 255).

Es importante que el lector pase de ser uno estratégico, que toma en consideración el propósito y el tipo de texto para determinar que la estrategia que utiliza para interpretarlo, a uno competente. Este tipo de lector, según Goodman (2015) es aquel que “utiliza sola la información suficiente a partir de lo que ve para confirmar que aparece lo que . . . está esperando” (p. 86). Para alcanzar este objetivo, el de un lector competente, es transcendental que el maestro modele la lectura y que dialogue con sus estudiantes acerca de sus lecturas y de sus hábitos como lector (Marco Curricular, 2016, p. 93). No obstante, no siempre estas expectativas se alcanzan, por consiguiente, a las

aulas universitarias llegan estudiantes con un nivel bajo de comprensión lectora. Esta situación (el bajo nivel de comprensión lectora) no es una característica propia de los estudiantes puertorriqueños como se podrá apreciar en el próximo apartado.

### **Investigaciones sobre comprensión lectora en estudiantes universitarios**

La investigación de Echevarría y Gastón (2002) surgió de los reclamos de los profesores de que los estudiantes universitarios tenían deficiencia en destrezas básicas como la comprensión lectora, especialmente de textos expositivos y argumentativos. El propósito del trabajo giró en torno al análisis de la comprensión de textos expositivos- argumentativos que representan un reto para los estudiantes universitarios de primer año, con el fin de crear un instrumento de intervención que ayudará a los estudiantes a comprender los escritos.

A su vez, las investigadoras perseguían tres objetivos. El primer objetivo fue analizar los distintos niveles de comprensión de los estudiantes a través de un texto expositivo-argumentativo. El segundo consistió en estudiar los problemas de comprensión lectora mediante la lectura de textos expositivos-argumentativos complejos. El último objetivo era indagar cómo los conocimientos previos intervienen en la comprensión de un texto.

Esta investigación también quería confirmar o refutar dos hipótesis:

1. Los estudiantes de primer curso de estudios universitarios presentan problemas en la comprensión de textos expositivos-argumentativos de cierta complejidad que afectan fundamentalmente: (a) a la interpretación de la macroestructura (organización semántica); (b) a la capacidad de la superestructura (organización estructural);
2. Los conocimientos previos del alumnado . . . condicionan en gran medida su comprensión de determinados textos expositivos- argumentativos y los modelos de situación que construyen los lectores (Echevarría & Gastón, 2002, p. 63).

El estudio estuvo constituido por los trabajos expositivos-argumentativos de 87 estudiantes de primer año de la Diplomatura de Educación Social. Para recolectar la información las investigadoras usaron una prueba de comprensión de opción múltiple y resúmenes escritos por los estudiantes sobre el texto. La prueba de opción múltiple fue construida para medir distintos niveles de la comprensión lectora (comprensión global, relación texto-contexto, comprensión final del texto, cohesión textual, precisión lectora, identificación de la estructura textual y recursos expresivos). La lectura seleccionada para el ejercicio fue de opinión, de justicia social, y publicada en el periódico *El País* el 11 de octubre de 1999.

Los datos y estadísticas presentados por las investigadoras evidenciaron, en cuanto a la primera hipótesis, que los estudiantes enfrentan problemas de comprensión lectora de textos expositivos-argumentativos. Los resultados demostraron que el 55.5% no captó en absoluto la supraestructura del texto y que el 44.4% captó 2 ideas de las 8 que las investigadoras determinaron como básicas. Con relación a la segunda hipótesis, de cómo el conocimiento previo ayuda al entender textos expositivos- argumentativos, las estudiosas encontraron que, de los 9 ítems que comprobaban esta hipótesis, solo en 3 de ellos se alcanzó un nivel de acierto de 50%. Por consiguiente, las investigadoras sostuvieron que este dato implica que la carencia de conocimiento previo dificulta la comprensión de un texto expositivo-argumentativo.

Otra investigación sobre el tema es la realizada por Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010). Esta tenía como objetivo identificar las características y habilidades de comprensión lectora de estudiantes de Psicología de tercer semestre, y de Derecho de cuarto y quinto semestre de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Barrancabermeja. La pregunta que intentó responder el estudio fue: “¿Cuáles son las cualidades y habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del Programa de Psicología y Derecho en sus primeros semestres de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Barrancabermeja? Para lograr este propósito los investigadores

usaron los siguientes instrumentos: una prueba CLOZE, una encuesta sociodemográfica y una entrevista.

En el estudio participaron 25 estudiantes –19 de la facultad de Derecho y 6 de la facultad de Psicología – y docentes de estas facultades para conocer sus percepciones sobre el tema.

Por medio de la entrevista a los profesores los investigadores indagaron sobre el tipo de lectura que hacían los estudiantes (literal, inferencial y crítica), de la clase de texto que se debe leer en la universidad, los objetivos de la lectura, las competencias de comprensión lectora que un estudiante de la facultad debía poseer y las actitudes que los estudiantes asumían frente a la lectura.

Los investigadores concluyeron que, tanto los estudiantes de la facultad de Derecho como los de Psicología, carecen de un nivel de lectura independiente y que el nivel de frustración es el que predomina. En la facultad de Derecho el nivel de frustración es de 84% (entre malos y pésimos), mientras que en Psicología es de 67% (malo). Es decir, el estudio reflejó que estos estudiantes tenían un nivel literal de comprensión lectora.

Los estudiosos sugirieron que se identifique el nivel de comprensión lectora de los estudiantes cuando ingresen a la universidad, que se identifique el tipo de lectura que les gusta y que se hagan grupos de lectura. Por último, los investigadores abogaron por que se realicen lecturas orales en clase para que el estudiante se familiarice con el texto y así mejorar la comprensión de este.

De igual modo, la investigación de Fajardo, Hernández y González (2012) partió de la problemática del bajo desempeño de comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Esta tenía como objetivo “comparar el porcentaje de error en tareas de reconocimiento de palabras aisladas de alta y baja frecuencia y su relación con el desempeño de comprensión de estudiantes universitarios” (Fajardo et al., 2012, pp. 27-28).

Los autores argumentaron que en lectura se dan los procesos de codificación, recodificación y comprensión. Tanto en el proceso de codificación como el de recodificación se da el “reconocimiento de palabras”. Además, los investigadores señalaron que “los procesos de comprensión incluyen análisis sintáctico y el semántico para dar significado al texto” (Fajardo et al., 2012, p. 26). Los investigadores sostuvieron que de acuerdo con lo dicho por De Vega (1999) es posible que haya una relación entre el acceso léxico y los procesos semánticos. En otras palabras, el acceso léxico determina el nivel de comprensión lectora (Fajardo et al., 2012). Por lo tanto, los investigadores, fundamentándose en los estudios de LaBerge y Samuels (1974), apuntaron que el reconocimiento de palabras debe ser el principal objetivo de las fases iniciales del aprendizaje de la lectura, hasta convertirse en un proceso automático, que no requiere excesiva atención, para incrementar los recursos atencionales en la ejecución de los procesos de nivel superior cuya meta es la comprensión (Fajardo et al., 2012, p. 27).

Para lograr su objetivo los investigadores implementaron tres ítems de la prueba PROLEC- SE que desarrollaron Ramos y Cuetos, 2003 (Fajardo et al., 2012). Los ítems que utilizaron fueron lectura de palabra, lectura de pseudopalabras (nivel léxico) y un ítem de comprensión lectora (nivel semántico). Esta prueba fue suministrada a 84 estudiantes de primer año que completaron todos los ítems de una muestra intencional de 108.

Los investigadores concluyeron que, a mayor número de errores en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras, mayor es el desacierto en la comprensión lectora. Además, señalaron que de acuerdo con los resultados “el reconocimiento de palabras influye en los niveles de comprensión lectora” (Fajardo et al., 2012, p. 31) de los estudiantes universitarios estudiados. Por último, los investigadores enfatizaron que, aunque en los procesos de comprensión intervienen otros factores como el contexto y el conocimiento previos que el lector tenga del texto, es importante fortalecer tanto los procesos elementales como complejo de la lectura en los estudiantes de escuela superior.

El estudio de Parr y Woloshyn (2013) partió de la inquietud de la investigadora principal, Cynthia Parr, sobre la transición y los retos que enfrentan los estudiantes de escuela superior cuando llegan a la universidad. Además, a las investigadoras también les preocupaba que muchos profesores esperan que los estudiantes posean un desarrollo completo de las destrezas metacognitivas cuando la realidad es que muchos de ellos todavía las están

desarrollando. El propósito de esta investigación fue documentar la experiencia de una profesora y emitir un repertorio de evidencia basada en la comprensión en el contexto de estudiantes de primer año de universidad en cursos de inglés.

En el estudio participaron 26 estudiantes (11 varones y 15 mujeres) de una población de 37. De los 26, 5 eran de segundo año y los demás de primer año.

Las técnicas para la recopilación de datos por parte de la profesora / investigadora fueron: notas de campo, reflexiones semanales y conversaciones semanales con la coinvestigadora. Estas conversaciones se grabaron para luego transcribirlas y analizarlas. Los datos de los estudiantes se recogieron por medio de un pre y poscuestionario de estrategias de comprensión, diario reflexivo y exámenes.

Entre sus conclusiones, las investigadoras mencionaron que “Students were asked to reflect on their use of strategic reading processes in context of processing unfamiliar text for classroom discussion. For some students this was a difficult task, with their initial reflections either repeating text or instructional content” (Parr & Woloshyn, 2013, p. 16).

Por otra parte, la discusión de los datos, entre las investigadoras, señalaron como primera limitación el relativo pareo entre el curso y el objetivo de la enseñanza de comprensión. Ellas argumentaron que, aunque los estudiantes se matricularon voluntariamente, porque es un curso electivo, no

percibían la relevancia del curso. Otra limitación fue el utilizar las reflexiones de los estudiantes para recoger información debido a que a estos les era difícil hablar sobre sus estrategias de lectura, por lo que repetían el texto o las instrucciones que se les daba. También, las autoras argumentaron que las autorreflexiones pueden que no reflejen la conducta de los estudiantes hacia la lectura, sino que muestren los sesgos de las investigadoras y, además, las reflexiones correspondían solamente a los estudiantes que decidieron participar en el estudio. Concluyen que se necesita continuar investigando la problemática, pero haciendo uso de medidas cuantitativas.

Por su parte, la investigación de Linde (2008) parte de la necesidad que existe en la academia de estudios que investiguen cómo el conocimiento lingüístico ayuda a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segunda lengua. Esta tenía como propósito indagar si los procesos lingüísticos están asociados a la competencia lectora de alumnos universitarios. Igualmente, busca entender en qué medida la comprensión lectora en una lengua extranjera depende del conocimiento gramatical y si hay una diferencia significativa entre los resultados.

El estudio tenía tres hipótesis. La primera era “A mayor es el dominio de las estructuras sintácticas, mayor será el mejoramiento de la lectura”. La segunda era: “las técnicas de las pruebas están relacionadas al desempeño de los estudiantes”. La tercera era “el tema del texto está relacionado en el desempeño del lector” (Linde, 2008, p.186).

En este estudio participaron 186 estudiantes españoles matriculados en un curso de filología inglesa. En su mayoría, los estudiantes eran de segundo año y sus edades fluctuaban entre 19-20 años. Estos estudiantes asistieron a un curso de 17 semanas de lectura. Los datos fueron recogidos en los años académicos 2007 y 2008 para comparar y contrastar resultados. El primer grupo (2007) constó de 91 estudiantes, mientras que el segundo (2008) de 95.

Se usaron tipos de prueba para recolectar los datos: una enfocada en la comprensión lectora y otra de gramática. La prueba sobre comprensión lectora la administró el profesor en el salón de clase al finalizar el semestre. La prueba de gramática se administró dos veces; una se tomó a mediados de semestre y la otra al final. Sin embargo, los datos se analizaron juntos al terminar cada año.

Los resultados mostraron que en ambos años existe una correlación fuerte entre la puntuación total y las preguntas de explicación semántica (0.84 y 0.83); mientras que existe una correlación moderada entre la puntuación total y la identificación de referente (0.71 y 0.81) y una correlación débil con relación a las preguntas de selección múltiple (0.63 y 0.58). El investigador señaló que el desempeño de comprensión lectora se puede predecir mejor utilizando preguntas de explicación semántica que con preguntas de identificación de referente y selección múltiple.

Al finalizar el trabajo, el autor rechazó la primera hipótesis, pero confirmó la segunda y la tercera. No hay relación entre el dominio de las estructuras

sintácticas y el mejoramiento de la lectura. Las técnicas de las pruebas están relacionadas con el desempeño de los estudiantes. El tema del texto está relacionado con el desempeño del lector.

La investigación de Arribas Rivera (2004) se realizó en una universidad privada del área de Carolina en Puerto Rico. Esta tenía como propósito el comparar si había diferencia en los procesos de comprensión lectora entre un grupo de estudiantes universitarios de primer año que trabajaron con las destrezas de inferencia, de análisis crítico y de síntesis con otro grupo, también de primer año, que usaba los procesos de comprensión lectora tradicionales. En el estudio participaron 283 estudiantes.

Para lograr su objetivo la investigadora utilizó varios instrumentos: un cuestionario, una pre y una posprueba y las rúbricas para ambas pruebas. El cuestionario constaba de tres partes: datos sociodemográficos, preguntas sobre el proceso metacognitivo y cognitivo de la comprensión lectora de los estudiantes y una pregunta abierta para que ellos comentaran cómo les gustaría que se discutieran las lecturas en clases. La lectura para la pre y la pos prueba fue un ensayo acerca de *La contaminación de las aguas* y 11 preguntas abiertas.

La investigadora concluyó que existe una diferencia entre ambos grupos y que fue el grupo donde no se dieron las destrezas de inferencia, de análisis crítico y síntesis el que tuvo más dificultad con las tareas que requerían de estas. La estudiosa también encontró que la falta de vocabulario obstaculiza la

comprensión lectora y que los estudiantes están conscientes de su dificultad en la lectura. Además, la investigadora halló que la inferencia fue la destreza con la que los estudiantes tenían menos problemas mientras que el análisis crítico fue con la que tuvieron más dificultad. Esta situación se acrecienta, según la investigadora, por la falta de conocimiento previo de los estudiantes.

La investigadora recomendó a los docentes a propiciar el desarrollo de los procesos metacognitivos y cognitivos de la comprensión lectora. Igualmente, abogó por que se incorpore en los currículos sin importar el área de estudio la enseñanza de estos dos procesos. Por último, sostuvo que se debe seguir estudiando esta problemática a todos los grados universitarios y que se deben hacer estudios comparativos entre diferentes especialidades o concentraciones.

Después de haber hecho esta revisión de literatura se ha corroborado la relevancia de estudiar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Las investigaciones aquí discutidas coinciden en que la carencia de comprensión lectora es un problema que afecta la comunidad universitaria. También, están de acuerdo con que los profesores deben empezar a tomar acción con relación a esta problemática. Para empezar a indagar sobre la relevancia de la enseñanza de la comprensión lectora en los cursos de Español se tomó la iniciativa de revisar prontuarios de varios recintos de la Universidad de Puerto Rico. Los hallazgos más sobresalientes se discutirán en la próxima sección.

## Revisión de Prontuarios de Español: Prebásico, Básico I-II y Géneros

### Literarios I-II

Se examinaron los prontuarios de Español de ocho de los diez<sup>1</sup> recintos del sistema universitario público del país en los que se dan cursos a nivel subgraduado para analizar cómo se integra el componente de comprensión lectora. Los recintos de los que se revisaron prontuarios fueron Aguadilla, Arecibo, Bayamón, Carolina, Humacao, Ponce, Río Piedras y Utuado. Los prontuarios Aguadilla, Arecibo, Río Piedras y Utuado se obtuvieron a través de las páginas electrónicas de las instituciones universitarias, mientras que los de Bayamón, de Humacao y Ponce fueron provistos por profesores que trabajan en estas instituciones. Los prontuarios de Carolina le fueron provistos a la investigadora cuando impartió cursos en la institución, por lo que es probable que estos no estén actualizados. Por otro lado, se debe hacer la salvedad de que del recinto de Arecibo solo se encontraron los prontuarios del Español remediativo (ESPA 0060) y del Español Básico I, vía internet. Además, el prontuario que se revisó del ESPA 0060 forma parte del documento *Propuesta para el establecimiento de un Programa de Desarrollo Destrezas Básicas en la Universidad de Puerto en Arecibo (2005-2006)*, por lo que no necesariamente es el que está vigente. En general, los prontuarios analizados abarcan los

---

<sup>1</sup> El sistema de la Universidad de Puerto Rico está constituido por 11 recintos. Sin embargo, el Recinto de Ciencias Médicas fue excluido del muestreo de prontuarios porque en él no se imparte cursos de Español.

cursos de prebásico hasta el segundo año de español que por lo general corresponde a cursos de Géneros Literarios o Literatura.

Para el análisis de los cursos de Español Pre-Básico se consideraron cuatro prontuarios de tres recintos universitario, Río Piedras, Humacao y Arecibo, por ser estos a los únicos que se tuvo acceso a través del internet. Sin embargo, se corroboró que en los recintos de Bayamón y Ponce no se dan cursos remediativos de Español, mientras que en las páginas de los recintos de Aguadilla, Carolina y Utuado no se encontró ningún indicio de que se diera este tipo de curso.

Entre los hallazgos encontrados sobresalen que el Departamento de Español de la Facultad de Estudios Generales en Río Piedras tiene un curso remediativo que consta de dos partes (ESPA 3003 y ESPA 3004) denominados *Tutorías de comprensión y producción del discurso*. En estas tutorías se trabaja con el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso que obtuvieron menos 500 puntos en la parte de español en prueba de aprovechamiento que suministra el College Board y deben ser tomados junto con el curso de Español, *Fundamentos de lengua y discurso* que está diseñado para esta finalidad. Las descripciones de estos cursos recalcan que estas tutorías fueron creadas para los estudiantes cuyas destrezas de lectoescritura son limitadas.

Entre los objetivos están “reconocer y aplicar los procesos de decodificación de un texto”; “analizar y evaluar críticamente diferentes textos” y

“Explicar el contenido de un texto en su visión de conjunto y en sus partes o secuencias” (Prontuario ESPA 3003, pp.1- 2). Como se puede apreciar en los objetivos citados, los verbos que sobresalen son reconocer, analizar, evaluar y explicar. Por ende, se puede argumentar que los niveles de lectura que se espera que los estudiantes mejoren van del literal al crítico.

Algunos de los temas que comprenden estas tutorías están “Comprensión y producción de los diferentes tipos de discurso verbal” y “Desarrollo de las competencias de lectura y escritura”. En la primera parte de las tutorías los tipos de discursos que se trabajan son narrativo y descriptivo, mientras que la segunda son los discursos expositivos y argumentativo. En la bibliografía que proveen ambos prontuarios se encuentran artículos y libros relacionados con la comprensión lectora y la lectura. Entre ellos están los siguientes *Estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de alto riesgo* (Crawford,1994), *Métodos de enseñanza de la lectura* (Gray,1994) y *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística* (Prato,1990). Estas lecturas son buenos recursos para que los profesores que enseñan el curso puedan entender la magnitud del problema y al mismo tiempo que se les da una herramienta para lidiar con este. En cambio, no son adecuados para estudiantes que tienen que tomar el taller.

El curso de ESPA 3005 de UPR, Humacao, titulado *Taller de Español*, está diseñado para los estudiantes que sacaron 499 o menos en la prueba de aprovechamiento en Español del College Board. En el prontuario del curso se

destaca la importancia de desarrollar las destrezas del lenguaje: escuchar, hablar y escribir en la descripción del curso. Sin embargo, se advierte que se le dará mayor énfasis a la redacción, de modo que, el tiempo que se dedica a la comprensión lectora es mínimo.

Por otra parte, los objetivos de este curso están separados en cuatro categorías: Escuchar y hablar, Leer y escribir, La redacción como proceso y Pensamiento Crítico. Por ejemplo, se espera que al finalizar el curso los estudiantes: “Resumirán de forma adecuada las ideas relevantes de un escrito”; “Señalarán la idea central y las secundarias en un discurso” y “Organizarán- en una secuencia lógica- las oraciones de un discurso” (Prontuario ESPA 3005, p. 2). En otras palabras, las acciones que los estudiantes van a desarrollar en cuanto al proceso de lectura o comprensión son: identificar, resumir y organizar. Estos verbos corresponden a las acciones del primer y segundo nivel de las categorías de comprensión lectora de la taxonomía de Barrett. Por lo tanto, los niveles de comprensión que se trabajan en el área de lectura son el literal y de reorganizar información.

De igual modo, es notable el hecho de que los objetivos sobre pensamiento crítico estén separados de los de leer como si el desarrollo de estas destrezas no dependiera en gran medida de la lectura y de la comprensión lectora que posean los estudiantes de los textos. No obstante, el objetivo principal de esta parte señala que los estudiantes “aplicarán las unidades básicas del pensamiento crítico al proceso de leer y escribir: procesar

la información, comprender, colocar en serie, inferir, analizar y preguntar” (Prontuario ESPA 3005, p. 4). Todas estas destrezas básicas que mencionan los objetivos sobre el pensamiento crítico son habilidades que están relacionadas íntimamente con la comprensión lectora por lo que se entiende que debían estar junto con los de la lectura.

Otro dato importante que se debe destacar es que en el bosquejo de contenido del curso no se encuentra ningún apartado donde se aborde el tema de pensamiento crítico como tampoco en la bibliografía hay referencia sobre este. En cambio, en la sección de la lectura se destacan los siguientes temas: identificación de signos, preparación de bosquejos y vocabulario. Lo que una vez más corrobora que el énfasis de la lectura será en los niveles literal y de reorganizar información. Por último, contrario al curso de Río Piedras en la bibliografía del prontuario no hay ninguna referencia que mencione directamente a la comprensión lectora. No obstante, hay dos referencias que aluden a la lectura de la cuales sobresale el libro de Ortiz Guzmán (1999), *Lectura y redacción: Método práctico para el desarrollo de las destrezas lingüísticas*.

Cabe señalar que los ejercicios de lectura que proporciona el libro anteriormente citado ayudan al desarrollo de la comprensión literal y de organización de los estudiantes, pues se requiere que a partir de una lista de premisas los estudiantes determinen que ideas aparecen en el texto proporcionado, que organicen las ideas que se presentan en él y lo resuman.

También, las actividades que provee el libro ayudan a los estudiantes a mejorar su redacción de oraciones y hacer bosquejos. Sin embargo, el libro descrito no está asignado como texto del curso. Este curso, al igual que los de Río Piedras, carecen de libro de texto por lo que es el profesor que a su mejor juicio escogerá el material que se dará en la clase. Por consiguiente, aunque hay unos temas que se deben abordar, el contenido de los cursos no está uniformado.

El cuarto prontuario de Español prebásico que se revisó fue el UPR-Arecibo. De acuerdo con el prontuario de Español Remediativo (ESPA 0060) este curso está diseñado para atender a los estudiantes que obtuvieron menos de 560 en la prueba del College Board. No obstante, según el estudio de *Efectividad de los cursos de Desarrollo de Destrezas Básicas de la UPRA* (2016) este número bajo a 470. Conforme con la descripción de este curso se espera a través de ejercicios composición y ejercicios de comprensión de modelos literarios se subsane las carencias de destrezas lingüísticas de los estudiantes de nuevo ingreso. Sin embargo, la descripción del curso recalca que este “se centrará particularmente en los estudios de fonología, ortografía, morfología y sintaxis” (Prontuario ESPA 0060- UPR- Arecibo, p.1), es decir en gramática.

Entre los objetivos generales de este curso se encuentra que “Los/las estudiantes mejorarán sus destrezas de lectura tradicional y crítica de textos literarios y textos no literarios” (Prontuario ESPA 0060, p. 1). Los objetivos

específicos del curso se dividen en cuatro áreas: lengua, redacción, lectura y nivel afectivo. En los objetivos específicos de lectura están que los estudiantes: “identificarán la presentación y la organización del texto”; “discernirán el tema principal de un texto” y “ejercitarán el pensamiento lógico para distinguir entre hechos y opiniones [e] inferir información implícita”, entre otros (Prontuario ESPA 0060, p. 2). Como se puede notar los verbos que se utilizan son identificar, discernir, distinguir e inferir, lo que puntualiza que los niveles de lectura que se trabajarán en el curso serán el literal, el de reorganizar y el inferencial.

Por otro lado, en el contenido del curso en la sección de Lectura y análisis literarios y textos no literarios, a parte de los componentes que se van a cubrir, se da una lista de actividades y ejercicios que el profesor que dicte el curso debe realizar. Entre estas actividades y ejercicios sobresalen el verbo modelar. En otras palabras, el profesor debe “modelar la lectura de un texto” y “modelar la inferencia de la idea central” (Prontuario, ESPA 0060, p. 4). Además, se le indica al profesor que debe leer el texto “reglón por reglón e ir destacando las destrezas de lecturas” (Prontuario, ESPA 0060, p. 4). Entre las destrezas que el profesor debe de ejemplificar están:

Inferencias sobre la información implícita, significados, definiciones en contexto, temas, ideas, hechos, opiniones, lengua figurado, comparaciones, enlaces entre partes, etc.; discutir la distinción entre ideas secundarias e idea impertinentes (las que no

aparecen o no las produce el autor) a partir de un texto.

(Prontuario ESPA 0060, p. 4)

Hay que subrayar que esta es la única vez que se encuentra en los prontuarios examinados la palabra “modelar” y que se menciona específicamente qué destrezas debe el profesor ejemplificar en la lectura para que les sirva de guía a los estudiantes. Al mismo tiempo, se pone de relieve que hay que enseñar a leer a los estudiantes de nuevo ingreso porque “enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (Carlino, 2002, p. 2). Otro dato importante es que este es el único prontuario de Español remediativo que sugiere un libro de texto y que el mismo esté inclinado a la destreza de lectura: *Reencuentro con la lectura* de Yvonne Sanavitis (2005), mientras que entre las referencias opcionales se encuentra el libro: *Las lecturas del taller* de Alberty, Cardona y Sanavitis (1991).

Por otro lado, en los ocho prontuarios examinados de Español Básico I se percibe de una manera u otra la trascendencia de la lectura en el desarrollo académico e individual de los estudiantes. Por ejemplo, una de las descripciones de los cursos señala que “Procura que el/la estudiante alcance el mayor dominio posible en las artes del lenguaje, particularmente en lo que respecta a las artes de hablar, leer y escribir” (Prontuario ESPA 3101, UPRH, 2017, p. 1), mientras que dos de los objetivos de otro prontuario, lee como sigue: “Analizará obras representativas de los géneros y autores estudiados, tomando en cuenta su contenido, su forma y su estilo”; “Identificará las ideas

principales del párrafo y lecturas” (Prontuario ESPA 3101, UPR-Aguadilla, p. 2). No obstante, en gran parte de los prontuarios no hay una sección que trabaje específicamente con estrategias para desarrollar e incrementar la destreza de la comprensión lectora. Al parecer se sigue sobreentendiendo que los estudiantes de nuevo ingreso poseen esta destreza como recalcan Gordillo y Flórez (2011) al sostener que

Lamentablemente, en la cultura universitaria casi nunca se llevan a cabo las prácticas de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las competencias de lecturas de cada estudiante, sino que se asume que cada sujeto que llega a las instituciones trae consigo los conocimientos y estrategias propias para abordar la complejidad de la educación superior (párr. 4).

No obstante, cabe destacar que hay cuatro prontuarios en los que se alude de forma directa la comprensión de lectura. En dos de estos prontuarios solo se menciona la palabra comprensión. En el primer prontuario se cita en la unidad de Lengua y Comunicación, en el punto cuatro La comunicación significados y contextos que se señala que se estudiará la “Comprensión de texto: la importancia de la lectura” (Prontuario ESPA 3101, UPR-Aguadilla, p. 5); mientras que en el prontuario de la UPR-Arecibo, también en la unidad Comunicación y lengua, en el subtema tres: La comunicación: significado y contextos, se trabajará con el tema de la Comprensión de textos: la importancia

de la lectura (p. 4). Sin embargo, en ninguno de los prontuarios se dice cómo se desarrollará el tema ni qué textos teóricos se utilizarán.

El tercer prontuario de ESPA 3101 donde se percibe la importancia de comprensión lectora es el de la UPR- Río Piedras. La comprensión lectora en este curso se trabaja a través del análisis del discurso. Entre los objetivos que persigue el curso está que al finalizar los estudiantes puedan “analizar textos narrativos (cuento, crónica, novela y cine) desde una perspectiva interdisciplinaria” (Prontuario ESPA 3101, UPR- Río Piedras, p. 2). Al igual que dentro de los temas que se estudian se encuentra el Estudio del discurso (lectura y escritura del texto), al que se le dedica 21 horas. Entre los aspectos que se estudian en esta sección están: “El proceso y los factores de la comunicación, “La relación autoría- texto- lector/a” y “Las funciones del lector/a” (Prontuario ESPA 3101, UPR- Río Piedras, p. 4).

En cambio, en el cuarto prontuario, UPR- Bayamón, la importancia de la comprensión lectora es sumamente evidente. Este prontuario contiene tanto objetivos generales y específicos para la destreza de comprensión de lectura. Es meritorio indicar que en los objetivos específicos hay una sección separada para la comprensión e interpretación de textos. Esta subdivisión contiene 17 objetivos para esta destreza. Por ejemplo: entre los objetivos generales se encuentra que las y los estudiantes “Desarrollen interés por la lectura y se enfrenten críticamente a cualquier tipo de discurso” (Prontuario ESPA 3101, UPR-Bayamón, p. 1) mientras que entre los específicos se hallan los siguientes:

“Reconocer las diversas motivaciones que existen para leer”; “Relacionar la información recibida con otra información conocida por ellos/as” ; “Determinar la actitud o posición que asume el escritor/a ante el tema o asunto” y “Reflexionar sobre las posibles diferencias entre sus ideas y las presentadas en el texto” (Prontuario ESPA 3101, UPR-Bayamón, pp. 2-3). Por consiguiente, se busca desarrollar o incrementar las destrezas de comprensión lectora en sus diferentes niveles.

Por otro lado, en este prontuario hay una unidad completa que trabaja con la comprensión e interpretación de texto que dura 27 horas. Algunos de los temas que comprende esta unidad son “modo de organización del discurso” y “Estrategias retóricas y su relación con la audiencia y el propósito” (Prontuario ESPA 3001, UPR-Bayamón, p. 5). Por último, en la sección de bibliografía, hay una parte dedicada específicamente a los estudiantes. Entre los libros que se les sugieren a los estudiantes está *Disfruta de la lectura* (Adela Cohan, 1999) que aborda el tema de comprensión lectora. Por consiguiente, este es el curso más enfocado a desarrollar la comprensión lectura en los estudiantes.

De forma similar, en los cursos de Español Básico II se encontró el mismo patrón de Español Básico I. Es decir, algunas de las descripciones hacen referencia al análisis de diferentes textos como medio para desarrollar las destrezas lingüísticas que debe poseer un estudiante para ejecutar exitosamente sus estudios universitarios, mientras que otras se concentran el análisis de los textos literarios en sí mismo. Por ejemplo, la descripción del

prontuario de ESPA 3102 de UPR- Humacao señala que “utiliza la lectura y la redacción para desarrollar las destrezas lingüísticas en el contexto académico . . . [ y] procura que él/la estudiante adquiriera las destrezas necesarias para redactar un trabajo de investigación” (p. 1). En cambio, el prontuario de la UPR- Aguadilla enfatizan que “el curso se propone ayudar al(la) estudiante a enriquecer y mejorar su conocimiento de géneros literarios: el ensayo, la poesía y el teatro” (p. 1).

No obstante, hay que apuntar que descripción del curso ESPA 3102 de la UPR-Bayamón destaca que se “profundizará las destrezas de lectura” (p. 1). También, entre los objetivos generales del curso está “desarrollar destrezas de comprensión del discurso literario” (p. 2). Este curso además tiene objetivos específicos sobre la comprensión y el análisis de textos. Estos objetivos son prácticamente los mismos de Español Básico I, pero se profundiza en el análisis de los géneros literarios. Al igual que el prontuario del curso anteriormente mencionado, el prontuario de Español Básico II, igualmente, tiene una bibliografía dirigida a los estudiantes donde hacen referencia a dos libros de lecturas: *Disfruta de la lectura* (Adela Cohen, 1999) y *Taller de lectura y redacción* (Sánchez Pérez, 2005).

Por último, los cursos de Géneros Literarios I y II están concentrados en la lectura de los diferentes literarios (cuento, novela, ensayo, poesía y drama). En estos se enfatizan que la lectura y la comprensión de la lectura es sumamente importante para que el estudiante se desempeñe con éxito en la

clase. Sin embargo, no especifican las destrezas o estrategias para la comprensión que se les proporcionarán o se continuarán desarrollando para que los estudiantes puedan entender los textos que se les asignan. Los prontuarios únicamente hablan de analizar e interpretar los textos a partir de elementos propios para análisis de cada género literario. Es importante destacar que entre los objetivos que persiguen estos cursos están el desarrollo del pensamiento crítico y valorativo de los estudiantes. En otras palabras, se pretende que el estudiante alcance los más altos niveles de comprensión lectora: el crítico y el valorativo.

Como se ha podido apreciar, aunque el componente de lectura es sumamente importante para los cursos de Español y se reconoce que sin la comprensión del texto el estudiante no puede ser exitoso ni el curso ni en su carrera universitaria en los cursos no hay espacio determinado para enseñar estrategias de lectura. No obstante, se sobreentiende que a la hora de estudiar los textos literarios, el profesor o la profesora le proporcionará al estudiante las herramientas necesarias para profundizar en el análisis de los distintos géneros literarios.

### **Resumen**

A través de todo el capítulo se ha venido discutiendo acerca de la comprensión lectora y sobre diferentes estudios que se han realizados en el ámbito universitario sobre el tema. Entre la información que se discutió se

destaca: que el leer es un proceso dinámico que requiere que el lector descifre lo que escritor expone en el texto utilizando todo su conocimiento; que muchos profesores universitarios se quejan de que los estudiantes carecen de capacidad de análisis; que para algunos profesores la destreza de lectura una vez se adquiere no hay que seguir desarrollándola. Por lo tanto, si en los grados previos a los universitarios los docentes realizaron bien su labor, los estudiantes deben saber leer cuando llegan a sus aulas. Por ende, los profesores universitarios no tienen la responsabilidad de enseñar destrezas de lectura. Estas ideas son puestas en entredicho por algunos investigadores que sostienen la comprensión lectora es un proceso complejo, en especial al nivel universitario, por lo que se les debe enseñar a los estudiantes a leer textos de las diferentes disciplinas que estudian.

Por otro lado, también se señaló que existen tres modelos a través de los que se explica el proceso de comprensión lectora, ascendente, descendente e interactivo, y que hay diferentes niveles de comprensión en la lectura. Según la Taxonomía de Barrett, diseñada para evaluar la comprensión lectora en textos narrativos, la comprensión se da en cinco niveles: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciación. Sin embargo, de acuerdo con Gordillo y Flórez (2011), que se fundamentan en los expuesto por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1963), la comprensión se da en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Estos tres niveles de comprensión son en los que se enfoca la enseñanza del Español en Departamento de Educación del País. El

Departamento de Educación aspira a que todo estudiante, al terminar la escuela secundaria, tenga el nivel más alto de comprensión: el crítico. Por consiguiente, los niveles que se intenta medir en esta investigación a través de la *Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos* son: el literal, el inferencial y el crítico.

## **CAPÍTULO III**

### **MÉTODO**

#### **Introducción**

El propósito de esta investigación fue medir la comprensión lectora en estudiantes universitarios en un curso de Géneros Literarios I. Para lograr este propósito se creó una prueba de alternativas múltiples para medir la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Esta prueba intentó medir tres niveles de comprensión: el literal, el inferencial y el crítico. Esta prueba tiene un enfoque cuantitativo.

Entre las preguntas que se interesaba contestar estaban:

1. ¿Qué nivel de comprensión lectora tenían los estudiantes en un curso de literatura subgraduado en una universidad pública en Puerto Rico?
2. ¿Cuán desarrollados estaban los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, de acuerdo con la ejecución de los estudiantes en el análisis de microcuentos?
3. ¿Cuál es nivel de comprensión que tenían los estudiantes en los diferentes tipos de microcuentos (parodia, fantástico, realista con un componente de ironía y realista tradicional)?
4. ¿Cómo el docente universitario puede contribuir a mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes para que se propicie su comprensión lectora?

## Metodología

La investigación cuantitativa se distingue por ser bien estructurada en cuanto a las medidas de control y las estrategias de medición. Este tipo de investigación se hace con un gran número de participantes y se generaliza partiendo de los resultados encontrados. Los resultados se expresan de manera numérica y deben ser recopilados de manera estandarizada y con instrumentos validados y confiables para evitar lo más posible el sesgo en la investigación. En este tipo de estudio se utilizan técnicas probabilísticas como no probabilísticas para obtener la muestra de la población objetivo. En esta metodología, a menos que sea el objeto de estudio, las experiencias, los valores y las emociones de los participantes no se toman en consideración. De esta manera, se procura conseguir la objetividad y la rigurosidad que caracteriza el método científico (Lucca & Berríos, 2003).

La investigadora considera que la metodología cuantitativa fue adecuada para su investigación debido a la cantidad de sujetos que participarían en el estudio. Igualmente, al utilizar esta metodología, la investigadora intenta que los resultados que se recopilen cuando se administre la prueba sean lo más objetivos posible. En otras palabras, con esta metodología se busca que los resultados no estén influenciados por la subjetividad del evaluador o por la falta de capacidad de expresión escrita de los participantes. Esta situación, como señaló Pérez (2005), es una inherente a las pruebas para medir comprensión lectora con preguntas abiertas.

## Diseño

El diseño de esta investigación fue preexperimental de un solo grupo solo posprueba. En este tipo de diseño Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirmaron que no hay manipulación de la variable independiente, tampoco hay referencia al nivel en que se encontrará el grupo antes de la intervención ni respecto a un grupo de comparación. En este tipo de diseño el investigador se limita a observar el fenómeno que se estudia. Es por esta razón que el diseño preexperimental se utiliza cuando se quiere explorar un problema mas no se busca profundizar en las causas de este. Este tipo de diseño le permite al investigador hacer inferencias sobre una variable que sea difícil de manipular, aunque este debe tener cuidado con las conclusiones a las que llegue (Hernández, Fernández & Baptista, 2006; Salas, 2013). No obstante, recalcó Salas (2013), el diseño preexperimental es bueno “cuando se investiga en situaciones naturales, en las cuales no se puede realizar un control exhaustivo de las variables del contexto, igualmente cuando no se pueden controlar características de los sujetos con los cuales se trabaja” (p. 140).

Por consiguiente, al no poder controlar las características particulares de los estudiantes que participaron en la investigación, al no tener referencia del nivel de comprensión de lectura que poseía cada estudiante, al no buscar profundizar en las causas del problema sino conocer el nivel de comprensión de lectura que poseen estudiantes universitarios matriculados en un curso de

Géneros Literarios I, se consideró apropiado el diseño preexperimental para esta investigación.

Por último, esta investigación se circunscribe al diseño preexperimental de un solo grupo con posprueba. En este tipo de diseño el investigador identifica un grupo de participantes, administra una intervención y luego se hace una posprueba para observar la variable dependiente (McMillan, 2012). En este estudio la investigadora ha identificado como un único grupo a todas las secciones del curso de Géneros Literarios I. Al mismo tiempo, la investigadora percibió como la intervención la clase que tomaran los participantes de Género Literarios I. Por lo tanto, la prueba de comprensión lectora se administró al finalizar el semestre.

### **Población**

De acuerdo con el último perfil del estudiante de nuevo ingreso de la institución donde se administró el cuestionario, en el 2015 se admitieron 990 estudiantes. La mayoría de estos estudiantes provenían de 13 de los 16 municipios que comprenden el área de mercadeo de la universidad (e.g., Caguas, Ceiba, Fajardo, Gurabo, Humacao, Juncos, Las Piedras, Luquillo, Maunabo, Naguabo, Río Grande, San Lorenzo y Yabucoa). El perfil del estudiante se deriva de los datos estadísticos que se recopilaron a través de un cuestionario que se les suministró a los estudiantes en la orientación de nuevo

ingreso. Este cuestionario fue completado por 826 (83%) estudiantes que ingresaron en la institución para el año académico 2015-2016.

Según estos datos, el 63% de los estudiantes que entraron a la institución eran mujeres, mientras que el 37% eran hombres. De estos, el 99% estaban solteros y 91% vivían con sus padres. El 82% del estudiantado que se encuestó señaló que dependían de la Beca *Pell* para continuar sus estudios universitarios. Además, el 69% manifestó que trabajarían mientras estudiaban. El 37% indicó que el ingreso familiar era menor de \$15,000. El 24% de este nuevo estudiantado era primera generación universitaria y al 69% le interesaba continuar estudios graduados.

En cuanto a la institución secundaria de procedencia, el 69.3% de los estudiantes provenían de escuela públicas, mientras que 29.4% procedían de escuelas privadas. El 77% de este estudiantado obtuvo más de 3.50 en su promedio de escuela superior. Sus promedios en la Prueba de Admisión Universitaria del *College Board* se encuentran en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Valores y promedio obtenido en la Prueba de Admisión Universitaria del College Board de estudiantes de nuevo ingreso*

Prueba	Valor Mínimo	Valor Máximo	Promedio
Aptitud Académica Verbal	303	762	522
Aptitud Académica Matemáticas	292	784	521
Aprovechamiento Académico Inglés	268	761	533
Aprovechamiento Académico Matemáticas	305	800	527
Aprovechamiento Académico Español	269	800	526

*Nota.* Datos obtenidos del *Perfil del estudiante de nuevo ingreso de 2015*.

## **Escenario**

La institución universitaria en la que se hizo la investigación está ubicada en un municipio del este de Puerto Rico y le da servicio a esta área. Entre los municipios que sirve esta institución universitaria se encuentran: Caguas, Ceiba, Culebra, Fajardo, Gurabo, Humacao, Juncos, Las Piedras, Luquillo, Maunabo, Naguabo, Patillas, Río Grande, San Lorenzo, Vieques y Yabucoa. Esta cuenta con 19 programas de bachillerato y cuatro programas de grados asociados. A esta institución asisten 3,628 estudiantes (Catálogo 2014-2016).

## **Descripción de la muestra**

La muestra se tomó de la población total de los estudiantes matriculados en las secciones del curso de Géneros Literarios I. De acuerdo con la programación de cursos para el semestre (i.e., agosto de 2019), la muestra fue de 160 estudiantes que correspondía a 9 secciones de entre 21 y 25 estudiantes. Este número pertenecía a la cantidad total 195 estudiantes que, de acuerdo con la directora del Departamento de Español de la institución donde se realizó el estudio, estaban matriculados en estas 9 secciones del curso. Hay que señalar que la sección 10 de este curso se usó para realizar el estudio piloto. En esta sección estaban matriculados 26 estudiantes.

La muestra fue por disponibilidad o conveniencia. Este tipo de muestreo es no aleatorio y es “el investigador quien decide qué individuo de la población pasa a formar parte de la muestra en función de la disponibilidad de estos”

(Díaz, 2006, p. 126). No obstante, para que los resultados de la prueba no fueran de los mismos grupos, se habló con todos los profesores que estaban impartiendo el curso para que permitieran hablar con los estudiantes e invitarlos a participar de la investigación. De esta forma, se intentó que la muestra fuera lo más representativa posible a la población de estudiantes que tomaba el curso de Géneros Literarios I, el semestre que se administró la prueba, pues por el tipo de muestreo que se utilizó, no se garantizaba la representatividad de la población.

### **Técnica para la recopilación de datos**

Los datos se recopilaron a través de una prueba objetiva con ítems de alternativas múltiples que construyó la investigadora, y que puede contestarse en 30 minutos. Esta se administró a estudiantes universitarios de Géneros Literarios I. Para su administración, se dialogó con los profesores que estaban dictando el curso de Género Literario I para que autorizaran hablar con los estudiantes y administrar la prueba durante su hora de clase. La administración de la prueba tomó varios días, pues dependía del horario en que se enseñaban los cursos. De esta manera, se esperaba obtener datos de la mayoría de los estudiantes matriculados en el curso de Géneros Literario I.

### **Desarrollo del instrumento**

La prueba que se construyó lleva por título: *Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos*. El propósito de esta fue medir la comprensión

lectora de estudiantes universitarios(as) de cursos de Géneros Literarios I.

Por medio de la prueba se intentaban medir tres niveles de la comprensión: (a) el literal, (b) el inferencial y (c) el crítico. Esta constaba de 32 ítems de los que nueve eran de nivel literal, 13 de nivel inferencial y 10 de nivel crítico. La prueba estaba dividida en cuatro partes, cada una de estas se componía de un microcuento con sus respectivos ítems de alternativas múltiples. La primera parte contenía 11 ítems, la segunda tenía 10 ítems, la tercera cinco ítems y la cuarta seis ítems (ver Apéndice A).

La puntuación total de la prueba era de 32 puntos. Esta puntuación significaba el máximo de puntos que podían obtener los estudiantes en la prueba. Una puntuación alta en la prueba, a su vez, significaba que el estudiante dominaba dos o los tres niveles de comprensión lectora que se pretendían medir a través de la prueba. Igualmente, esta puntuación señalaba que el estudiante era competente en las siguientes destrezas: (a) reconocer o recordar detalles de las lecturas hechas; (b) deducir información a partir de lo leído; (c) relacionar el conocimiento previo con el nuevo; y (d) contrastarlo con su concepción de mundo.

El procedimiento para diseñar la prueba constó de seis pasos. El primer paso fue seleccionar qué género se utilizaría para la prueba y qué tipo de prueba se construiría. Se escogió el microcuento por ser un género de poca extensión, pero a la vez complejo, pues trabaja con lo abstracto. Al mismo tiempo, se consideró la apatía de los estudiantes hacia la lectura y el cansancio que podría

provocar una lectura de varias páginas. Este hecho lo confirmó Arribas (2004) al señalar que, durante la prueba piloto, notó que los estudiantes estaban incómodos con las lecturas ya que para completarla se necesita mucho tiempo y requería mucho esfuerzo de ellos.

Se decidió hacer una prueba objetiva cuyos ítems fueran de alternativas múltiples. Esta decisión se tomó a partir de la experiencia de la investigadora como docente de Español y fundamentó en lo que señaló Pérez (2005) acerca de lo complejo que es la evaluación de las pruebas de comprensión lectora con preguntas abiertas, puesto que se requiere la producción escrita por parte del estudiante y la valoración de la redacción por otra persona. Según el estudioso, en este proceso el estudiante no solo se juzga por lo que comprendió del texto sino por su capacidad de expresión escrita y por lo que el evaluador entienda. Por consiguiente “la capacidad comprensiva que demuestra [el estudiante] queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que ambas no convergen necesariamente” (Pérez, 2005, p. 127). Además, apuntó Pérez que en este tipo de prueba la interpretación que tiene el evaluador sobre el texto seleccionado para el ejercicio interfiere en el proceso de valoración. Por su parte, Arribas (2004) sostuvo que los estudiantes tampoco se sienten cómodos con el hecho de tener que contestar preguntas y escribir sobre un tema específico. Cabe resaltar que, aunque se entiende, como señaló Pérez (2005), que las pruebas de alternativas múltiples podrían inducir a una respuesta, que puede haber otras interpretaciones que no se contemplaron y que hay posibilidad de que el

estudiante adivine, se optó por esta, debido a que es de fácil administración y corrección cuando los grupos son grandes.

El segundo paso fue la selección de los microcuentos. Para esta tarea se leyó la colección de microcuentos *L@s nuev@s caníbales: Antología de microcuentos del Caribe Hispano* (2015) por ser una antología de escritores contemporáneos de Cuba, Puerto Rico y República Dominicana. De esta antología de 108 microcuentos se hizo un escogido de seis. Sin embargo, la selección no satisfacía todos los requerimientos para la tarea por lo que se decidió abrir el radio de literatura del Caribe hispano-isleño a literatura Hispanoamericana. Para esta tarea se decidió revisar la selección que tiene la Biblioteca virtual Ciudad Seva. Se seleccionaron 17 microcuentos. Además, se seleccionó un cuento de la antología *El placer de leer y escribir*.

El tercer paso fue volver a leer todos los cuentos que se escogieron y se descartaron aquellos que eran demasiado herméticos o que hicieran referencia al conocimiento que un estudiante promedio de segundo año no posee como conocimiento de mitología nórdica, mitología greco-romana, teoría literaria o de clásicos de la literatura hispanoamericana, española y universal. De esta manera, se seleccionaron cuatro microcuentos por entender que se prestaban para medir la comprensión lectora en los tres niveles deseados (literal, inferencial y crítico). Además, esto se decidió por considerar que despertarían la curiosidad del estudiante al momento de leer la historia y completarían la prueba con más entusiasmo. Los cuatro microcuentos son: (a) “La verdadera historia de

Caperucita y el Lobo” (*La rosa y el sudario*, 2001) del autor dominicano Pedro Antonio Valdez; (b) “Sala de espera” (*El gato de Cheshire*, 1965) del argentino Enrique Anderson Imbert; (c) “Noche de estreno” (*Los nuevos caníbales: Antología de microcuentos del Caribe Hispano*, 2015) de la puertorriqueña Ana María Fuster Lavín; y (d) “La honda de David” (*La oveja negra y demás fabulas*, 2007) del hondureño Augusto Monterroso.

El cuarto paso fue preparar 33 ítems de alternativas múltiples y clasificarlos entre los diversos niveles de comprensión. Al principio la prueba constaba de 33 ítems, pero en el transcurso de su elaboración y de las continuas discusiones con las expertas se eliminó un ítem y quedaron 32. De igual modo, la prueba distribución de los niveles de comprensión también cambió. Al comienzo la distribución era 12 de comprensión literal, 11 de comprensión inferencial y 10 de comprensión crítica. No obstante, después de eliminar 1 ítem y de reevaluar los otros la distribución quedó de la siguiente manera: 9 de comprensión literal, 13 de comprensión inferencial y 10 de comprensión crítica.

El quinto paso fue la evaluación del instrumento por tres expertas en el área de Español. Dos de estas expertas son profesoras universitarias y la otra maestra a nivel secundario. Se les envió una carta de presentación del proyecto con una hoja con los niveles de comprensión lectora y la tabla para evaluar la prueba (ver Apéndices B, C y D).

El sexto paso fue hacer siete entrevistas cognitivas con estudiantes que están tomando el curso para evidenciar el proceso de respuesta.

El séptimo paso, sugerido por el Comité de tesis, fue la verificación de la prueba por un experto de comprensión lectora. Después de la revisión de este y contrastando con lo señalado por las otras expertas en literatura, la clasificación de los ítems quedó de la siguiente manera: 8 de nivel literal, 12 de nivel inferencial y 12 de nivel crítico.

### **Evidencias para la validez**

**Contenido.** Para obtener evidencia de validez basada en el contenido se les solicitó a tres conocedoras del tema que evaluaran la prueba. La primera evaluadora posee un doctorado de Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Ha enseñado clases de literatura por más de veinticinco años en diferentes universidades dentro y fuera de Puerto Rico, tanto públicas como privadas. La segunda evaluadora posee un doctorado en Lingüística de la Universidad de Puerto Rico. Ha impartido cursos en su área de especialidad como de literatura por más de veinte años en diferentes universidades de Puerto Rico. La tercera evaluadora posee una maestría en Literatura Española de la Universidad de Notre Dame en Indiana. Esta última ha dado clases por 35 años en escuela secundaria tanto en el sistema público como privado del país. Además, ha impartido clases a nivel universitario en la Universidad de Puerto Rico. Cabe destacar que esta conocedora evaluó la prueba después de que las primeras dos evaluadoras la revisaran, pues se deseaba verificar los arreglos que se le habían hecho a la prueba. Por

consiguiente, en la primera parte de esta sección se discutirán los hallazgos de las primera dos evaluadoras y luego se expondrán los comentarios hechos por la tercera evaluadora.

Después de haber evaluado la prueba con detenimiento, las primeras dos conocedoras coincidieron en que el ítem 5 no estaba claro. La primera evaluadora argumentó que esas características correspondían al Lobo en lugar de al cazador. Sin embargo, cuando se discutió el ítem con la evaluadora, esta sugirió que se cambiara el adjetivo *desalmado* por *aprovechado*. Por su parte, la segunda evaluadora señaló que había que especificar que las acciones del cazador eran durante todo el relato. Además, sugirió, al igual que la primera evaluadora, que se cambiara el adjetivo *desalmado* por *despiadado*.

En la conversación con las evaluadoras se determinó que una evaluadora estaba leyendo la actitud del cazador a través de todo el microcuento, mientras que la lectura de la otra se centraba en la primera parte. Frente a esta dificultad, se decidió modificar el ítem para hacerlo más específico (e.g., *De acuerdo con las acciones realizadas por el cazador **en todo** el microcuento se puede decir que es un*). Además, se decidió ennegrecer las palabras *en todo*. En cuanto a las alternativas, se optó por cambiar la palabra *desalmado* por *aprovechado* por entender que los estudiantes la comprenderían mejor.

La otra sugerencia que dio la primera evaluadora fue que en el ítem 15 cambiara la palabra *médium* porque es un elemento cultural y podría ser que no todos los estudiantes conocieran el término. Ante esta observación se decidió

cambiar el término por *vidente* por entender que, si un estudiante no conoce la palabra, por la raíz de esta puede sacar su significado.

Sin embargo, la segunda evaluadora sugirió otros cambios. En el ítem 4 recomendó añadir la palabra *comercialmente* a la alternativa C por entender que esta estaba muy corta y podía ser descartada por ese hecho. La sugerencia no fue aceptada por entender que esta palabra induce a la respuesta. En el ítem 7 recomendó cambiar la palabra *señala* por la palabra *revela*. Se decidió aceptar la sugerencia. En el ítem 8 sugirió cambiar *hace referencia a que* por *alude* o por *menciona*. De las dos opciones, se escogió la palabra *menciona* por ser más adecuada al contexto de la pregunta.

En el ítem 9 recomendó destacar la palabra *verdadera*. En el ítem 10 sugirió cambiar la palabra *objetivo*. Con respecto a estos dos ítems, se decidió dejarlos de la misma manera y esperar por las recomendaciones de futuros evaluadores.

En el ítem 14, sugirió añadir el pronombre *el*, para aclarar el género del pronombre, pues tanto Casta como la señora son tercera persona singular y puede causar confusión en el estudiante. Se decidió acoger la recomendación de la evaluadora. En el ítem 17, recomendó añadir el pronombre *ella*, para mayor claridad del reactivo. Se acogió la sugerencia de la evaluadora.

La evaluadora también recomendó añadir otro ítem donde se preguntara por el significado de la palabra “guijarros”. Al principio, la investigadora se inclinó a crearlo, mas por el momento lo descartó, por los hallazgos que se obtuvieron

en las entrevistas cognitivas. Además, de todas estas sugerencias, las evaluadoras encontraron varios errores tipográficos que se arreglaron. Por último, la segunda evaluadora recomendó cambios en las instrucciones, de los que se incorporaron algunos. En relación con el grado de relevancia de los ítems, para la primera evaluadora 30 tenían mucha relevancia. (La evaluadora no marcó el grado de relevancia de los ítems 5 y 16). Por su parte, la segunda evaluadora solo señaló los ítems 10, 14 y 23 con un grado de regular de relevancia. Los otros ítems no los clasificó.

En cuanto al nivel de comprensión lectora que se mide en cada ítem hubo mucha discrepancia. Para la primera evaluadora hay 9 ítems que miden el nivel literal, 9 el nivel inferencial y 13 el nivel crítico, mientras que para la segunda evaluadora hay 6 literal, 16 inferencial y 10 crítico. No obstante, ambas evaluadoras coincidieron en la clasificación de los siguientes ítems 12, 22, 28, 30 (literal), 2, 3, 16, 17 (inferencial) y 10, 11, 21, 26, 32 (crítico).

Después, de hacer los cambios que sugirieron las dos conocedoras, se buscó una tercera evaluación de contenido. Con esta se quiso reevaluar si los ítems estaban bien redactados, eran apropiados y corroborar la clasificación de estos. Para esta evaluadora los ítems están bien redactados y eran apropiados. Sin embargo, en cuanto a la clasificación se halló mucha discrepancia. Esta evaluadora solo coincidió con las otras dos evaluadoras en que los ítems 12, 22, 28 y 30 son del nivel literal, en que el ítem 3 es inferencial y en que los ítems 10 y 32 son del nivel crítico.

Ante esta disparidad se decidió volver a revisar los ítems para determinar dónde era mejor clasificarlos. Se decidió colocarlos en el nivel donde la mayoría de las evaluadoras ubicó al ítem. En los ítems que no hubo un consenso mayoritario se clasificaron de acuerdo con el criterio de la investigadora. En la nueva clasificación 9 ítems pertenecen al nivel literal, 13 al nivel inferencial y 10 al nivel crítico. En esta clasificación se consideran literal los ítems 2, 12, 22, 23, 25, 27, 28, 30 y 31; inferencial a los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 y 24; y crítico a los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 15, 21, 26, 29 y 32.

De esta forma, la Planilla de especificaciones de la prueba quedó constituida.

**Tabla 2**

*Planilla de especificaciones de la Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos*

Destrezas	Definición	Cantidad de ítems	Tipo de ítems	Número de identificación de los ítems
Comprensión literal	El/La lector (a) reconoce o recuerda lo que se dice en el texto. No hay ningún indicio de interpretación más allá de lo expuesto por el texto	9	Alternativas múltiples	2, 12, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 31
Comprensión inferencial	El/ La lector(a) deduce información sin importar que esté expuesta de manera explícita o implícita en el texto. De igual manera, puede relacionar el conocimiento previamente adquirido con el nuevo texto.	13	Alternativas múltiples	1, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24
	El/La lector(a) reflexiona sobre el texto y “establece	10	Alternativas múltiples	7, 8, 9, 10,

Destrezas	Definición	Cantidad de ítems	Tipo de ítems	Número de identificación de los ítems
Comprensión crítica	relación entre la información y los conocimientos obtenidos de otras fuentes” (Pérez, 2005, p.124). Para lograr esta valoración, el/la lector(a) debe hacer uso de su conocimiento previo del tema y contrastarlo con la información proporcionada en la nueva lectura y su concepción del mundo.			11, 15, 21, 26, 29, 32
Total		32		

No obstante, después de la defensa de la propuesta de tesis, el Comité sugirió que antes de administrar la prueba la revisara un especialista en comprensión lectora. Se consiguió a un estudiante doctoral del área que, a su vez, es maestro de Español. El experto señaló la relevancia de los componentes de la prueba y argumentó que la distribución de los ítems por nivel de comprensión lectora era adecuada, debido a que se estaba usando microrrelatos. El evaluador apuntó que para poder interpretar el microcuento se requiere hacer mucha inferencia. Por último, el experto argumentó, en relación con el ítem 11, que hubiese sido bueno que la prueba tuviera un espacio para discutir este ítem porque se vería el nivel de profundidad y criticidad del estudiante.

Fue tomando la opinión de todos los expertos que se determinó el nivel de comprensión lectora de los 32 ítems. La clasificación final de los ítems fue 8 literal, 12 inferencial y 12 crítico.

**Proceso de respuesta.** Para evidenciar el proceso de respuesta de los ítems de la prueba de comprensión lectora se hicieron siete entrevistas cognitivas a estudiantes con características similares a los que en el futuro se les administraría la prueba. Las entrevistas se llevaron a cabo en una oficina que facilitó una profesora del Departamento de Español. Las entrevistas fueron individuales y duraron alrededor de 40 minutos.

Se hizo una tabla para tabular las contestaciones que dieron los estudiantes a la prueba (ver Apéndice D). La tabulación de la prueba reflejó que los estudiantes coincidieron en las respuestas de los ítems 7, 13, 16, 17, 22, 25, 30 y 31. Sin embargo, la contestación que dieron en el ítem 25 estaba incorrecta. Frente a esta concordancia se determinó revisar las respuestas de las preguntas para ver si los distractores eran suficientemente creíbles. Al examinarlos, se decidió cambiar o modificar algunas de las respuestas. Por ejemplo, en la pregunta 5:

De acuerdo con las acciones realizadas por el cazador en todo el microcuento se puede decir que es un

- a. aprovechado.
- b. corrupto.
- c. grosero.

En síntesis, se cambiaron las alternativas *a* y *b*. La palabra *aprovechado* se sustituyó por *calculador* y la palabra *corrupto* se reemplazó por *perverso*. El término *aprovechado* se cambió porque resultaba muy evidente la respuesta,

mientras que la palabra *corrupto* se substituyó por la carencia de vocabulario de los estudiantes. En efecto, ninguno de los estudiantes a los que se les hizo la entrevista cognitiva pudo definir la palabra *corrupto*. Hubo algunos de ellos que abiertamente dijeron que no sabían el significado de esta. No obstante, se mantuvo el término *grosero*, pues fue la segunda alternativa seleccionada. Además, las personas que seleccionaron esta respuesta definieron bien el término.

Un hecho significativo, fue que en el ítem 25 los estudiantes no asociaron el título del microcuento “Noche de estreno” con los “guantes vírgenes” que saca del estuche el protagonista. También, fue revelador que en la pregunta 27 solamente un estudiante pudo relacionar el título del microcuento “La honda de David” con la historia bíblica de David y Goliat cuando en el texto hay referencia a la historia. Otro hecho sorprendente fue que una de las estudiantes que se entrevistó al nivel oral explicó el simbolismo del cuento “La verdadera historia de Caperucita y el Lobo”, pero muchas de sus respuestas en esta parte fueron desacertadas.

Aunque los estudiantes expresaron que no tuvieron problemas para entender los microcuentos, se percibió dificultad con algunas palabras de las alternativas que se les brindaron. Entre las palabras que los estudiantes no entendieron están *bestialismo*, *corrupto*, *mezquindad*, *dureza*, *verosimilitud* y *vidente*. Hay que señalar que una persona asoció la palabra *bestialismo* con *bestia* y no con la *parafilia*.

Por último, los siete estudiantes entrevistados coincidieron en que la selección de los microcuentos fue buena, que les llamó su atención y que los motivaba a continuar la lectura y volver al relato cuando tenían dudas.

**Estructura.** La evidencia de validez relacionada con la estructura se obtuvo mediante el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach. Para determinar el nivel de confiabilidad de los resultados de la prueba se hizo un estudio piloto. Este se hizo con un grupo de 25 estudiantes que corresponden a una sección del curso de Géneros Literarios I. De esta manera, se cumple con lo que recomendó la literatura, que señala que un estudio piloto debe tener entre de 20 y 50 participantes (Fowler, 2014). La selección de la muestra para este fue por conveniencia. Para conseguir los participantes se habló con la profesora que estaba enseñando el curso (i.e., primer semestre año académico 2019-2020). El estudio piloto se realizó en la misma institución donde se administró la prueba.

Una vez se administró la prueba se hizo los cálculos estadísticos pertinentes para obtener el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach que permite determinar de forma estadística el grado que un instrumento mide una sola cosa, o sea que los ítems que se incluyeron en cada parte de la prueba giran en torno a un mismo asunto. Es decir, que se verifica si los ítems de la prueba miden de modo consistente lo que se pretende. Además, se “indica el grado en que las respuestas a los ítems en un instrumento se relacionan entre sí y con todo el instrumento” (Verdejo-Carrión & Medina-Díaz, 2009, p. 109). Hay que destacar que el coeficiente de confiabilidad interna Alfa de Cronbach se

puede utilizar tanto con ítems dicótomos como no dicótomos (Verdejo-Carrión & Medina-Díaz, 2009) y que se puede sacar con una sola administración de la prueba (Celina & Campo, 2005). Por otro lado, un valor mayor a 0.70 significa que hay una consistencia interna del instrumento aceptable. Sin embargo, un valor mayor a 0.90 apunta que hay varios ítems midiendo lo mismo y por consiguiente se deben descartar (Celina & Campo, 2005). Los cálculos estadísticos señalaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0.73. Este índice es uno aceptable, por consiguiente, se procedió a administrar la prueba.

### **Procedimiento**

La prueba la tomaron estudiantes universitarios del sistema público del País matriculados en un curso de Géneros Literarios I. Esta duró aproximadamente 30 a 45 minutos y se podía contestar tanto usando bolígrafo como lápiz. Para la administración de la prueba, se habló con los profesores que estaban dictando el curso de Género Literarios I para que autorizaran dialogar con los estudiantes y dar la prueba durante su hora de clase. El procedimiento de recopilación de las pruebas contestadas duró varios días, pues dependía del horario en que se enseñaban los cursos.

No obstante, el día le tocaba a cada curso, se les entregó a los estudiantes la hoja de consentimiento informado (ver Apéndice G) para que la leyeran y la firmaran. Una vez este procedimiento se completó, se les dio la

prueba y se les explicó cómo se debía contestar la misma. Se les señaló que no debían escribir en la prueba su nombre o alguna marca o dibujo que los identificara. Se les notificó, nuevamente, que su participación era voluntaria y que podían abandonar la investigación en cualquier momento.

### **Permisos y aspectos éticos de la investigación**

Antes de administrar la prueba se cumplieron con todos los requisitos éticos que se requieren para llevar a cabo una investigación con seres humanos. Se sometió la investigación para la revisión y aprobación de la *Junta de Protección de Seres Humanos en la Investigación* de la institución universitaria bajo estudio y del *Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación* de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras (ver Apéndices H e I). Se solicitó autorización a la Directora del Departamento de Español de la universidad en que se deseaba realizar la investigación para que autorizara la misma (ver Apéndice J). Se le suministró una *Hoja de consentimiento informado* a los estudiantes para que consignaran su deseo de participar en la investigación.

### **Análisis e interpretación de las puntuaciones**

Se usaron estadísticas descriptivas para analizar los datos de la prueba debido a que estas “reflejan las características importantes de un conjunto de puntuaciones e incluyen información esencial para entender su significado o lo

que estas representan” Verdejo-Carrión & Medina-Díaz, 2009, p. 390). Entre las estadísticas descriptivas que se realizaron estaban la media aritmética y el porcentaje. Estas se calcularon tanto de la puntuación total de la prueba como de los tres niveles de comprensión lectora que se intentaban medir a través de esta.

De forma específica, se utilizó la media aritmética para determinar en qué número se concentraban las puntuaciones de los estudiantes. Se usó el porcentaje para saber qué porcentaje de las puntuaciones de los estudiantes estaban en los diferentes niveles de comprensión lectora. A partir de la clasificación de los ítems en la planilla de especificaciones se calculó el punto de ejecución mínima por componente y de esta manera se determinó qué porcentaje de las puntuaciones caían en los diferentes niveles de comprensión lectora. Para determinar esto se tuvo tres puntos de corte para cada nivel de comprensión de lectura. Estos puntos a su vez correspondían a tres niveles de comprensión: alto, mediano y bajo (ver Tabla 3).

### **Tabla 3**

*Puntos de corte de la Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos*

Nivel de comprensión	Alto	Mediano	Bajo
Literal	8-7	6-5	4-0
Inferencial	12-10	9-7	6-0
Crítico	12-10	9-7	6-0

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **Introducción**

En esta investigación se indagó acerca del nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes universitarios matriculado en el curso de Género Literarios I de una institución pública del País. Los datos se recopilaron a través de una prueba de comprensión lectora de alternativas múltiples. Esta prueba estaba compuesta de cuatro microcuentos que, a su vez, conllevaban diversas destrezas de lectura, debido a que pertenecían a diferentes categorías de la narrativa. Por consiguiente, en cada uno de estos microcuentos se requería que los estudiantes tuvieran distintas habilidades de lectura para lograr una buena ejecución en la prueba.

El primer microcuento que se seleccionó, “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo”, corresponde a la esfera de la parodia, el segundo, “Sala de espera”, pertenece a la categoría de lo fantástico, mientras el tercero, “Noche de estreno” y el cuarto, “La honda de David”, son de corte realistas. Sin embargo, en el tercer relato se trabaja con la ironía; aspecto que exige que el lector posea un nivel crítico que le permita entender la paradoja a la que se hace referencia. Además, este cuento es el más corto de la selección y debido a su extensión, el nivel de abstracción y de inferencia se potencia. En cambio, el cuarto cuento es el más extenso y sigue una estructura más próxima a la del

cuento; género al que los estudiantes han estado expuestos a través de toda su educación literaria formal o informal.

En síntesis, la administración de esta prueba permitió identificar el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) que gozaban estos estudiantes universitarios de Géneros Literarios I. Al mismo tiempo, ayudó a contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué nivel de comprensión lectora tienen los estudiantes de un grupo subgraduado en una universidad pública de Puerto Rico?; ¿Cuán desarrollados están los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, de acuerdo con la ejecución de los estudiantes en el análisis de microcuentos?; ¿Cuál es el nivel de comprensión que tienen los estudiantes de los distintos tipos de microcuentos (parodia, fantástico, realista con un componente de ironía y realista tradicional)? y ¿Cómo el docente universitario puede contribuir a mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes para que se propicie su comprensión lectora?

### **Instrumento**

El instrumento constaba de 32 ítems de alternativas múltiples y 1 ítem en el cual se podía seleccionar más de una opción. Estas premisas giraban en torno a cuatro microcuentos de cuatro escritores hispanoamericanos. A su vez, estos microcuentos pertenecían a diferentes categorías de la narrativa. El primer relato, “La verdadera historia de Caperucita y el Lobo”, del escritor dominicano Pedro Antonio Valdez, forma parte de la narrativa paródica. El segundo microcuento, “Sala de espera” del escritor argentino Enrique Anderson

Imbert, se inserta en la narrativa fantástica. El tercer microrrelato, “Noche de estreno” de la escritora puertorriqueña Ana María Fuster Lavín, y el cuarto, “La honda de David” del escritor hondureño Augusto Monterroso, se catalogan como una narrativa tradicional con corte de crítica social. Sin embargo, se diferencian en el gran componente irónico que subyace en el cuento de Fuster Lavín, mientras que “La honda de David” sigue la estructura clásica del cuento (introducción – desarrollo – desenlace) que evoca en su inicio a los cuentos de hadas: “Había una vez ...”.

Por otro lado, la distribución de los de los 32 ítems de la prueba fue la siguiente: los primeros once correspondían al cuento “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo”, los otros 10 a la “Sala de Espera”, los próximos cinco a la “Noche de estreno” y los últimos seis a “La honda de David”. Al mismo tiempo estos ítems medían diferentes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Estos ítems se clasificaron en los siguientes niveles de comprensión lectora: ocho literales (4,12,14, 23, 25, 28, 30, 31), 12 inferenciales (1, 2, 3, 7, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27) y 12 críticos (5, 6, 8, 9, 10, 11, 15, 21, 22, 26, 29, 32). Esta distribución se consideró adecuada porque debido a la brevedad y los recursos literarios que se utilizan en el microcuento el lector debe aportar más de sus conocimientos y hacer más inferencias para interpretarlo. En relación con lo expresado anteriormente, señaló María Isabel Larrea O (2004) en su ensayo Estrategias lectoras en el microcuento que:

El uso de la paradoja, de la alegoría, de la fábula, o de la parábola, las construcciones en abismo, metalepsis, elipsis, juegos de

lenguaje . . . , inciden en una textualidad, altamente connotativa, que exige una cooperación del lector, desde un punto de vista inferencial y, más aun, abductivo para lograr determinar lo que no se dice sino lo que se presupone. En términos de experiencias lectora, la actividad del receptor se concentra en llenar espacios vacíos de significación y proponer posibilidades semánticas inscritas en los artificios de la producción. (párr. 10)

Una vez construida la prueba se procedió a realizar un estudio piloto para calcular el índice de confiabilidad de los resultados. El estudio piloto se realizó con un grupo de estudiantes matriculados en el curso de Géneros Literarios I de la misma institución en que se iba administrar la prueba. En este estudio piloto participaron 25 estudiantes. El 64% eran mujeres y 36% varones. La mayoría de estos estudiantes pertenecían a los programas de Inglés (24%) y Biología (20%). El índice de confiabilidad de Alpha de Cronbach fue de 0.73. Este índice, según la literatura (Verdejo-Carrión & Medina Díaz, 2009; Celina & Campos, 2005; George y Mallery, 2016), es aceptable por lo que se inició con la administración la prueba.

### **Población**

En la administración de la prueba participaron 160 estudiantes de Géneros Literarios I de una población total de 245 alumnos. Estos estudiantes estaban matriculados en nueve de las 10 secciones programadas para el primer semestre académico 2019-2020. Como se mencionó en el apartado anterior, la

muestra se tomó de nueve de las secciones debido a que la sección 10 se utilizó para realizar el estudio piloto. En otras palabras, la muestra corresponde al 65% de la población total de estudiantes matriculados en el curso, pero a un 73% de los 220 estudiantes inscritos en estas nueve secciones. Hay que destacar que de los 160 estudiantes que tomaron la prueba, solo 8 (5%) estaban repitiendo la clase, mientras que 151 (94.37%) la tomaban por primera vez. De los 160 estudiantes que participaron en la administración de la prueba 113 (73%) eran féminas y 46 varones (29%). Estos estudiantes pertenecían a 13 de los 15 programas académicos que ofrece la institución. La mayoría de los participantes eran parte de los programas de Biología (57; 35.7%), Trabajo Social (31; 19.37%) y Ciencias Sociales (23; 14.37%).

### **Procedimiento**

Luego de administrar la prueba se procedió a calcular los promedios de cada uno de los estudiantes que tomaron la prueba. Además, se calculó la frecuencia de las puntuaciones que los estudiantes obtuvieron o los estudiantes. Para sacar los promedios se utilizó el programa de Excel. Desde los resultados de las puntuaciones se pudo observar que el nivel de comprensión de lectura del microcuento era bajo. El 71% de los estudiantes se ubicaron en un nivel inaceptable. Este hecho podría estar relacionado con la falta de motivación de los estudiantes. Es decir, esta prueba no tenía ningún valor para la calificación de la clase y el tiempo en que se administró fue un periodo crítico, pues se realizó después de las vacaciones de Acción de Gracias. Prácticamente, a

cuatro de los grupos se les administró la prueba el último día de clase. Cabe resaltar que uno de estos grupos la tomó el último día de clases a las 3:00 p.m. Por consiguiente, el cansancio, tanto físico como mental, que tiene un universitario para esta fecha del semestre pudo haber afectado la ejecución de los estudiantes.

Por otro lado, este hecho, como se explicará más adelante, también pudo estar relacionado con lo que le exige el microcuento al lector. Este lector debe estar acostumbrado, entre otras cosas, a interpretar elipsis, parodia, ironía, intertextualidades (i.e., culturales y mitológicas) y literatura fantástica. El lector de microcuento debe “saber escuchar lo que se silencia, aquello que se cuenta, aunque no aparezca de forma explícita en el texto; tal como es posible apreciar tras las notas de Mozart, . . . , un *silencio elocuente*” (Valls, 2015, p. 39).

### **Análisis y determinaciones de los ítems con problemas**

Una vez aclaradas estas particularidades de la administración de la prueba y de la lectura del microcuento, se prosigue con la descripción del procedimiento. Con los resultados obtenidos se calcularon el índice de dificultad y el índice de discriminación de cada uno de los ítems (ver tabla 5). Desde este análisis se identificaron dificultades con 11 de los 32 ítems. De modo que, se procedió a evaluar cada uno de los ítems para decidir si permanecían como estaban, sí se arreglaban o se eliminaban de la prueba.

**Tabla 4**

*Resultados del Índice de dificultad y del Índice de discriminación para cada ítem*

Ítem	Tipo	Correctos	N	Índice de dificultad		Índice de discriminación	
1	Inferencial	131	158	0.829	Fácil	0.098	No discrimina
2	Inferencial	93	160	0.581	Promedio	0.298	Aceptable
3	Inferencial	60	155	0.387	Promedio	0.114	Aceptable
4	Literal	103	159	0.648	Promedio	0.115	Aceptable
5	Crítico	69	160	0.431	Promedio	0.143	Aceptable
6	Crítico	89	159	0.559	Promedio	0.256	Aceptable
7	Inferencial	114	159	0.717	Promedio	0.212	Aceptable
8	Crítico	85	160	0.531	Promedio	0.295	Aceptable
9	Crítico	91	160	0.569	Promedio	0.311	Bueno
10	Crítico	100	159	0.629	Promedio	0.114	Aceptable
12	Literal	99	159	0.623	Promedio	0.086	No discrimina
13	Inferencial	138	160	0.863	Fácil	0.153	Aceptable
14	Literal	65	160	0.406	Promedio	0.288	Aceptable
15	Crítico	63	159	0.396	Promedio	0.048	No discrimina
16	Inferencial	121	160	0.756	Fácil	0.147	Aceptable
17	Inferencial	114	160	0.713	Promedio	0.064	No discrimina
18	Inferencial	22	160	0.138	Difícil	0.048	No discrimina
19	Inferencial	30	159	0.189	Difícil	-0.083	Pobre
20	Inferencial	108	160	0.675	Promedio	0.102	Aceptable
21	Crítico	107	160	0.669	Promedio	0.249	Aceptable
22	Crítico	132	159	0.830	Fácil	0.044	No discrimina
23	Literal	53	160	0.331	Promedio	0.151	Aceptable
24	Inferencial	102	160	0.638	Promedio	0.221	Aceptable
25	Literal	23	160	0.144	Difícil	0.035	No discrimina
26	Crítico	63	160	0.394	Promedio	0.355	Bueno
27	Inferencial	60	160	0.375	Promedio	0.113	Aceptable
28	Literal	146	160	0.913	Fácil	0.035	No discrimina
29	Crítico	59	160	0.369	Promedio	0.086	No discrimina
30	Literal	138	160	0.863	Fácil	0.166	Aceptable
31	Literal	119	160	0.744	Promedio	0.119	Aceptable
32	Crítico	78	160	0.488	Promedio	0.079	No discrimina

Lo primero que hay que subrayar es que de los análisis estadísticos que se realizaron a la prueba de comprensión lectora se excluyó el ítem 11 por no

tener la misma estructura de los demás. No obstante, este ítem se retuvo en la prueba por proporcionar información valiosa sobre el nivel crítico de la lectura. Esta decisión se tomó después de considerar el contenido de la premisa. En este ítem se le pide al estudiante que seleccione de 10 temas de crítica social los cuáles se abordan en el microcuento. Las opciones que el estudiante tiene en este ítem apuntan a cuán aguda es su visión crítica.

Ahora bien, a través de los análisis estadísticos señalaron que los siguientes ítems no discriminaban: 1, 12, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 28, 29, 32. Es decir que las premisas no “separa, distingue, diferencia, selecciona entre los examinados de mayor y menor rendimiento de la prueba” (Hurtado, 2018, p.274). El nivel de dificultad de estos ítems varía entre fácil (1, 22, 28,), promedio (12, 15, 17, 29, 32) y difícil (18, 19,25). Estos ítems estaban clasificados en los siguientes niveles de comprensión: literal (12, 25, 28), Inferencial (1,17, 18, 19) y en crítico (15, 22, 29, 32). Estos ítems, a su vez, correspondían a diferentes cuentos: el ítem 1 a “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo”; los ítems 12, 15, 17, 18, 19 a la “Sala de espera”; los ítems 22 y 25 a la “Noche de estreno” y los ítems 28, 29 y 32 a “La honda de David”. Se debe acentuar que algunas de estas premisas eran parte fundamental para entender si el estudiante captó la ironía del microcuento y las diferentes dimensiones de la narrativa fantástica.

Una vez se clasificaron los ítems por microcuento se empezó a analizar cada uno de ellos en su contexto. El primer ítem que se analizó fue el 1. Aunque el nivel de dificultad del ítem era fácil se decidió mejorarlo, pues da un

indicio del referente cultural que el estudiante está utilizando para interpretar la parodia. Para mejorar este ítem se cambió la respuesta de la alternativa b para que lea de la siguiente manera: **a la Caperucita tranquila y dispuesta a negociar**. El motivo para ello fue que se entendió que esta caracterización es opuesta a la realizada por Disney; referente cultural al que recurren los estudiantes para interpretar este microcuento.

En las premisas del segundo cuento, “Sala de espera”, fue donde se encontraron la mayoría de los ítems con problemas. A la hora de analizar cada uno de estos ítems se tomó en consideración lo que implica la lectura de la narrativa fantástica. De acuerdo con Todorov (1980), este tipo de relato trabaja con la incertidumbre, debido a que el suceso extraordinario que pasa en la narración se debe poder explicar tanto por las leyes racionales como por las sobrenaturales, pero el desenlace debe permanecer en la ambigüedad. Es por esta razón que la narrativa fantástica requiere de un lector competente que pueda identificar cuando se pasa de una realidad a otra para poder interpretar el relato. Además, el lector del relato fantástico debe ser uno activo, que se enfoque en los detalles y use su imaginación (Andrés-Suárez citado en Alonso, 2019).

Después de tomar en consideración las características del cuento fantástico, se comenzó a examinar cada uno de los ítems que no discriminaban y se miró el índice de dificultad para determinar si se eliminaban, se arreglaban o no se le hacían cambios. Se estipuló que solo el ítem 19 se eliminaría. La razón para esta sustracción fue que el índice de dificultad era difícil, el índice de

discriminación era pobre y fue el único ítem cuyo resultado dio negativo (-.083). No obstante, antes de tomar esta decisión se verificó que su exclusión no afectara la interpretación del cuento fantástico, pues este ítem preguntaba directamente sobre el final del relato. Se concluyó que, si se conservaban los ítems 17 y 18, que también tenían problema de discriminación, pero que su índice de dificultad era promedio y difícil, respectivamente, era posible prescindir del 19. Así que se procedió a observar con detenimiento los ítems 17 y 18.

Luego de estudiar minuciosamente los ítems 17 y 18, se decidió que las alternativas del ítem 17 eran adecuadas, por lo que se acordó no hacerle ninguna modificación. En cambio, no pasó lo mismo con el ítem 18. A pesar de que las opciones proporcionadas se podían relacionar de manera directa con el microcuento, no eran acertadas. Al leer la premisa desde la perspectiva que da el tiempo a un escrito y, por ende, a una lectura, me percaté que las alternativas no tomaban en cuenta la intertextualidad a la que hace referencia el microcuento ni las características de la narrativa fantástica. Por lo tanto, para estipular cómo se arreglaría el ítem 18 se releyó varias veces el microcuento, específicamente el final.

Partiendo de la intertextualidad del texto, se determinó que la alternativa que se había marcado como correcta -c (soñado) - no era la mejor respuesta, aunque el microcuento hace referencia a que el personaje finge quedarse dormido. Por consiguiente, esta opción es una posibilidad para explicar con las leyes naturales el hecho extraordinario que ocurre en el relato fantástico. Mas,

según Todorov (1980), si el suceso se explica de esta manera el relato pertenecería a la narrativa de lo insólito y no de lo fantástico.

Por otro lado, se consideró que la opción **b**, tal vez, era mejor contestación, pero, también, se descartó, por la razón anterior y que no aludía al intertexto al que hace referencia el microcuento – la barca de Caronte y las sombras errantes. Es siguiendo esta intertextualidad que el protagonista de la “Sala de espera” no puede pasar al inframundo; asesinó a su amigo. Por consiguiente, el castigo a sus acciones será permanecer en espacio intermedio – una especie de limbo – donde su cuerpo habitará de manera incorpórea.

En conclusión, se determinó que, en la nueva versión de la prueba, ambas respuestas (i.e., soñado, muerto) permanecerían como distractores, y que se cambiaría la respuesta de la alternativa **a** de asustado por descarnado. Esta alternativa explica a través de las leyes sobrenaturales el fenómeno extraordinario que ocurre en el microcuento. De esta manera, se respeta la estructura de la narrativa fantástica. En otras palabras, el hecho extraordinario que ocurre en el relato fantástico, como señaló Todorov (1980), se puede explicar tanto por las leyes racionales como por las sobrenaturales y es el lector quien determinará lo que ocurre en la narración partiendo de sus referentes.

Al igual que los pasados ítems, el 15 es crucial para la interpretación del cuento fantástico, por lo que al tener un índice de dificultad promedio, se decidió mejorarlo. Se cambió la alternativa **b- está muerto** por **teme morir**. Al substituir está alternativa se evita que la respuesta influya en las posibles contestaciones de las otras premisas. Además, esta respuesta conlleva un análisis crítico y no

una inferencia como lo era la opción anterior. La razón para ello es que al suministrar esta respuesta el lector tiene que dar juicio valorativo al escoger la razón porque el personaje ve el fantasma de Wright. En este caso el juicio valorativo es de índole moral. Este proceso valorativo cae entre las actividades que un lector realiza en el nivel crítico. De acuerdo con los estudiosos de la comprensión lectora (Alliende & Condemarín, 1993; Condemarín, 1981; Pérez, 2005), en el nivel crítico el lector hace juicio valorativo sobre el texto y evalúa la conducta de los personajes utilizando sus conocimientos y valores; acciones que ejecutan los estudiantes al contestar esta pregunta.

Sin embargo, en cuanto al ítem 12, también, se decidió mejorarlo porque el índice de dificultad era promedio y si eliminaba el banco de preguntas a nivel literal quedaría extremadamente reducido. Así que se modificaron todas las alternativas, para esto se usaron solo verbos que se mencionaban en el microcuento. Los verbos que se seleccionaron fueron: dormir, escapar y viajar.

Los próximos ítems – 22 y 25 – integraban las preguntas del microcuento la “Noche de estreno”. Al revisar el ítem 22, se halló que estaba mal catalogado pues pertenecía al nivel literal y no al crítico. Se pensó moverlo al nivel literal, pero se encontró que era un ítem demasiado fácil aun para este nivel. Por consiguiente, se decidió eliminarlo de la nueva versión de la prueba.

Al revisar el ítem 25, se estableció que también estaba mal clasificado y que no correspondía al nivel literal si no al inferencial. Se pensó prescindir de él, pero se encontró que contenía un elemento clave en el que se visualiza la ironía del microcuento. Por lo tanto, se estipuló que en la nueva distribución de niveles

de comprensión lectora se cambiaría de categoría y que se añadiría a la alternativa c la palabra *vírgenes* que hace referencia a la palabra estreno del título del relato. Este hecho es importante, pues de acuerdo con los teóricos del microcuento, el título de este género está directamente vinculado al contenido del texto. Este puede “incluir . . . elementos propios de la narración que no aparecen en el relato. . . . El título nos da parte de la información indispensable, y a veces nos obliga a volver a él al final” (Koch, 2000, p. 4). Por consiguiente, el título le permite al escritor decir sin decir y le provee una herramienta al lector para poder interpretar el texto.

Por último, los ítems 29 y 32 pertenecen al cuento “La honda de David”. De acuerdo con los análisis estadísticos, ambos ítems tienen índice de dificultad promedio y al revisarlos se determinó dejarlos tal como estaban redactados en la prueba. Después de revisar la prueba de comprensión lectora se procedió a modificar la tabla de puntos de cortes para cada nivel de comprensión. La nueva tabla de puntos de cortes es la siguiente:

**Tabla 5**

*Nuevos puntos de corte de la Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos*

Nivel de comprensión	Alto	Mediano	Bajo
Literal	7-6	5-4	3-0
Inferencial	12-10	9-7	6-0
Crítico	10-8	7-5	4-0

En resumen, de los ítems que presentaron dificultades se eliminaron el 19 (inferencial) y el 22 (crítico). Se modificaron los ítems 1,12,15,18, 25, 28,

mientras que el ítem 25 pasó del nivel literal a inferencial. Los ítems 17, 29 y 32 permanecieron iguales y se eliminó temporalmente de la prueba el ítem 11. De manera que la prueba quedó constituida de 29 alternativas múltiples. De estos ítems, 7 son literal, 12 inferencial y 10 crítico. Esta distribución va acorde con la teoría del microcuento que señala que debido a la brevedad/ concisión de este tipo de relato el lector debe hacer muchas inferencias para poder interpretar el texto. Es por esta razón, que la intertextualidad, la ironía, la parodia y el título son elementos importantes para la escritura de los microcuentos y entender estos recursos es trascendental para comprenderlos. Por ende, para diseñar un examen de comprensión lectora utilizando este género literario hay que tomar en consideración las características del género y los recursos literarios y no literarios de los cuales se vale el escritor en su narrativa.

### **Preguntas de investigación**

Para contestar las preguntas de investigación se utilizaron los resultados de la prueba modificada y los nuevos puntos de corte.

#### **Primera pregunta: ¿Qué nivel de comprensión lectora tienen los estudiantes de un grupo subgraduado en una universidad pública de Puerto Rico?**

Los resultados, de la prueba de comprensión lectora usando microcuento, apuntaron a que el nivel de comprensión de un grupo de estudiantes de institución universitaria pública de Puerto Rico estaba entre

literal e inferencial. A través de los datos se demostró que el 79% del estudiantado tenían dominio de la lectura literal, mientras que el 71% del nivel inferencial. Solo el 21% de la población estudiantil evaluada alcanzó un nivel de comprensión de lectura crítico. Por consiguiente, el nivel de comprensión de lectura del estudiantado al que se le administró la prueba fue literal. Sin embargo, es importante señalar que alrededor de 70% de esta población estudiantil dominó tanto el nivel literal como el inferencial.

**Segunda pregunta: ¿Cuán desarrollados están los niveles literal, inferencial y crítico de acuerdo con la ejecución de los estudiantes en el análisis de microcuentos?**

En cuanto al nivel literal, lo primero que hay que señalar es que originalmente las preguntas que medían este nivel eran ocho, pero luego de analizar la prueba y que se hicieran las modificaciones pertinentes los ítems se redujeron a siete. Con los resultados que se obtuvieron luego de la modificación de la prueba se contestó la pregunta del nivel literal de comprensión. Por medios de los datos del nivel literal se mostró que el 23% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto de competencia, mientras que 57% alcanzó uno mediano y el 21% uno bajo. Es decir, la mayoría de las puntuaciones de los estudiantes que tomaron la prueba se localizaron en el nivel de ejecución mediano.

Ahora bien, ¿qué pasó en con la ejecución de los estudiantes en el nivel inferencial? Lo primero que hay que apuntar es que los ítems que se enfocaban en la comprensión inferencial eran al principio 13, mas después de las

modificaciones de la prueba se redujeron a 12. En cuanto a la ejecución de los estudiantes en este nivel, mediante los resultados se evidenció que el 11% del estudiantado tenía un dominio alto, el 60% el mediano y 29% bajo. Al igual que en el nivel literal, en el nivel inferencial las puntuaciones se ubicaron en de nivel de ejecución mediano.

Cabe señalar que un 17% del 71% de los alumnos que alcanzaron un nivel inferencial no pasó el nivel literal. En otras palabras, el 54% del estudiantado que tomó la prueba dominó tanto la lectura literal como la inferencial. Desde este resultado puede hacerse un cuestionamiento sobre el desempeño en este nivel. Esta interrogante se podría explicar de dos maneras: la primera es la probabilidad de adivinanza que hay en una prueba de alternativas múltiples y la segunda, en la posible subestimación que parece existir hacia la lectura literal. Esta subvaloración se filtra de manera inconsciente en el estudiante cuando el educador les señala, de manera continua, que vayan más allá de lo que dice el texto. Es a partir de ahí que el estudiante intenta interpretar la lectura sin tomar en consideración lo que esta expone de forma explícita.

Por último, ¿qué se encontró en cuanto a la ejecución de los estudiantes en el nivel crítico? Como se señaló en otros niveles, lo primero que se reparara es en los cambios que sufrieron los ítems de este nivel después de la modificación de la prueba. En este nivel de comprensión se eliminó una premisa y se añadió otra que estaba mal clasificada, pero el número de ítems se mantuvo en la cantidad original, 10. En cuanto a la ejecución de la comprensión

crítica, los resultados demostraron que el 1% del estudiantado se ubicó en el nivel alto, mientras que el 21% en el nivel mediano y el 78% en el bajo.

Cabe señalar que del 22% de los estudiantes que pasaron el nivel crítico, hubo un 2% que no pasó el nivel literal, pero sí el inferencial y otro 2% que no dominó ni el nivel literal ni el inferencial. Además, hubo otro 2.5% que salió bien en el literal, pero no inferencial. Es decir, solo el 15.5% pasaron los tres niveles, literal, inferencial y crítico. A partir de estos resultados se podría cuestionar, nuevamente, la posibilidad que tiene el estudiante de adivinar en una prueba de alternativas múltiples. No pese a ello, este fue el nivel de comprensión en que peor salieron los estudiantes, aunque la mayoría de las puntuaciones de los estudiantes que pasaron este nivel se ubicaron en el nivel de ejecución mediano.

En síntesis, se puede decir que en los diferentes niveles de comprensión lectora la mayoría de los estudiantes presentaron un dominio de lectura con un nivel de ejecución mediano. Por otro lado, el porcentaje de las puntuaciones de ejecución bajas en los niveles de comprensión literal e inferencial estuvieron en el 20%. Por último, el nivel de comprensión con más puntuaciones altas fue el literal, con un 23%.

**Tercera pregunta: ¿Cuál es el nivel de comprensión que tienen los estudiantes en los diferentes tipos de microcuentos (parodia, fantástico, realista con un componente de ironía y realista tradicional)?**

Para determinar si los estudiantes dominaban los diferentes tipos de lectura que hay dentro de los microcuentos seleccionados (parodia, narrativa fantástica, realista tradicional y realista con un componente irónico) se utilizó como punto de corte el resultado que se obtuvo en cada microcuento por los estudiantes. Aprobaron en cada categoría de microcuento, los que acertaron correctamente la mitad de las premisas. Sin embargo, como el número de ítems de la “Sala de espera” era impar (i.e., nueve) se decidió que el estudiante debía contestar 6 ítems correctos para dominar la lectura de la narrativa fantástica.

En el primer microcuento “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo”, se analizó la ejecutoria del estudiante en cuanto a la comprensión de la parodia. Al examinar los resultados se encontró que 64% de los estudiantes tenían dominio de la parodia. En este microcuento el 18% de las puntuaciones más altas se ubicaron entre nueve (3%) y ocho (15%), mientras que el 46% se localizaron en puntuaciones intermedias y el 36% de los estudiantes no dominó la lectura paródica. En esta destreza de lectura no hubo ningún estudiante cuya puntuación fuera perfecta, como ocurrió en otros microcuentos de la prueba.

El segundo microcuento, “Sala de espera”, pertenece a la categoría del cuento fantástico. Al observar los resultados se halló que el 34% tenía dominio de la narrativa fantástica. Los puntajes más altos en este microcuento fueron ocho (2%), siete (16%) y seis (16%), mientras que el 66% de los estudiantes no

dominaron la narrativa fantástica. En este tipo de microcuento tampoco hubo puntuación perfecta.

El tercer microcuento, "Noche de estreno" es un cuento realista con un gran componente irónico. Este microcuento contaba con cinco premisas, pero con la modificación de la prueba se redujo a cuatro. De estas premisas dos correspondían al nivel inferencial, una al crítico y otra al literal. Mediante los hallazgos se pudo observar que 13% de los estudiantes tenían algún dominio de la ironía. El 87% de los estudiantes no dominaron la ironía. En este microcuento solo el 2% obtuvo un puntaje perfecto. De los tres estudiantes que se ubicaron en ese 2%, dos tenían una lectura a nivel crítico y el otro a nivel inferencial. En general, 17(11%) de los estudiantes que dominaron la destreza de la ironía su nivel de lectura cayó en inferencial.

El cuarto cuento, "La honda de David", pertenece al microcuento realista tradicional y es el más extenso de la selección. Sin embargo, su longitud no es más de una página, una de las características que señalan los estudiosos del género (Rojo1997; Koch, 2000; Lagmanovich, 2009; Neuman, 2001; Valls, 2015), razón por lo que los estudiantes pudieron leerlo rápidamente. La estructura narrativa de "La honda de David" se acerca más a la del cuento tradicional, por lo que la expectativa era que los estudiantes tendrían más éxito comprendiendo este microcuento. Los resultados indicaron que 63% de los estudiantes dominaban este tipo de relato. En este microcuento el 24% de las puntuaciones se ubicaron en las puntuaciones más altas, específicamente seis

(5%) y cinco (20%), mientras que el 39% fueron promedio y 37% no dominaron la narrativa realista.

Como se puede apreciar, en cuanto a la categoría de microcuento los estudiantes se desempeñaron mejor en el microcuento realista tradicional, pero peor en el microcuento realista con un componente irónico. En segundo lugar, los estudiantes dominaron la parodia mejor que el relato fantástico. En general, los estudiantes salieron mejor en la parodia, pero las puntuaciones más altas resultaron en la narrativa realista tradicional.

**Cuarta pregunta: ¿Cómo el docente universitario puede contribuir a mejorar la capacidad lectora de sus estudiantes para que se propicie su comprensión lectora?**

La literatura es un espacio reflexivo. Es un viaje íntimo hacia el yo y de ahí hacia otros lugares, hacia otros mundos y hacia otras lecturas. Por diferentes razones, no a todas las personas les gusta transitar por las fibras de las páginas de un libro en aras de la imaginación. Hay que tener curiosidad. Hay que amar el conocimiento. Hay que amar la lectura<sup>2</sup>. Mas, ¿cómo el docente de literatura y lengua promueve en sus estudiantes su capacidad lectora? – No es una tarea fácil – tiene que existir la disposición y la inclinación del estudiante hacia la lectura. Sin embargo, se puede intentar encaminar al

---

<sup>2</sup> Reflexión de la investigadora.

estudiante por los senderos de la lectura y de esta manera ayudarlo a mejorar su capacidad lectora.

Primero, para ayudar a mejorar la destreza de comprensión lectora en el área de literatura y lengua, los docentes deben enfatizar en la importancia de la lectura literal y de los detalles en la lectura. En estos se perfilan los elementos básicos de la narrativa como lo pueden ser las características de los personajes, la ubicación en espacio y en tiempo del relato. Por lo tanto, se les debe enseñar a los estudiantes a que no se pueden hacer inferencias y mucho menos hacer crítica (Pérez, 2005; Reguerio, 2011), si no se entiende lo que dice el texto de manera explícita, especialmente en una obra literaria.

Segundo, se debe recalcar la importancia de usar el diccionario para buscar las palabras que no entienden en la lectura en lugar de intentar inferir el significado por el contexto, puesto que las posibles acepciones que tiene una palabra abren las posibilidades de las inferencias. Aunque la inferencia a partir del contexto es una destreza que los estudiantes deben manejar, ante la falta de experiencia haciendo uso de vocabulario extenso y variado puede que su interpretación no esté acorde con la lectura. Es por esta razón, que el uso del diccionario ayuda al estudiante a comprender el texto, fomenta la adquisición de vocabulario, pues le permite conocer otras acepciones del término, al mismo tiempo que clarifica la ortografía de la palabra (Arribas, 2004; Lei, Bartlett, Gorney y Herschbach, 2010).

No obstante, el conocer lo que significa una palabra es bien importante en la poesía. No se puede comprender un poema, una metáfora, si se

desconoce el significado de una palabra. En un poema entender una palabra por el contenido es imposible. El poeta trabaja con la palabra, con el significado y el significante. Es lo que el lenguaje connota y denota, “es usar el lenguaje como carnada, para pescar lo que no es palabra (Lispector, s.f., parr. 4)”.

Tercero, el docente debe subrayar la importancia de los referentes, alusiones e intertextualidades dentro de un texto y como estas desempeñan una función fundamental para comprender el mismo. Se debe enseñar que estos recursos sirven para caracterizar los personajes, para parodiar algún suceso, para ubicar el texto dentro de un contexto específico (Rojo,1997; Koch, 2000; Mateos, 2020; Nuñez, 2018; Valls, 2015). Además, se les debe apuntar que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva,1978, p. 190).

Cuarto, se le debe enfatizar que todos los géneros literarios tienen sus características propias y que hay que tenerlas presentes cuando se analizan las obras si se quiere comprender las mismas. Por ejemplo, como se discutió en la revisión de la literatura, por su brevedad o su concisión el microcuento exige que su lector esté más atento a las elipsis, a las omisiones en el texto y a los títulos, pues estos forman parte del contenido del microcuento, ayudan a entender el texto y darle cierre. El comprender todos estos recursos le permite al lector entender el microcuento.

Por último, el docente debe promover una lectura en la que haya un diálogo entre el escritor, el lector, el texto, el contexto y el intertexto. El docente debe procurar que el estudiante se convierta en un lector activo y competente,

que pueda llenar los espacios que deja el escritor para que pueda comprender el texto, y sobre todo para que pueda llegar a sus propias interpretaciones y conclusiones. En relación con esto sostuvo Jenkinson (1976) que “para la comprensión total, el lector debe transformarse en coautor, suspender el juicio hasta que haya absorbido los conceptos presentados y luego examinar las ideas a la luz de sus propios conocimientos y experiencias” (p. 48). Es solamente de esta manera que se puede llegar a una lectura crítica.

### **Resumen**

En síntesis, después de modificar la prueba de comprensión lectora se procedió a contestar las preguntas de investigación. Los resultados señalaron que el estudiantado tenía un nivel literal de comprensión, aunque el nivel de comprensión inferencial también fue alto. El nivel en que peor salieron los estudiantes fue el crítico. En cuanto a la ejecución por categoría de microcuento, los estudiantes salieron bien en el análisis de la parodia y de la narrativa realista tradicional. Sin embargo, tuvieron dificultad con el relato fantástico y no dominaron la ironía en un microcuento realista y bien conciso. Por último, los docentes deben ayudar a los estudiantes a apreciar la lectura y enseñales las destrezas necesarias para comprender las lecturas asignadas en la clase. Estas destrezas les brindarán a los estudiantes las herramientas para entender otros textos no literarios.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIÓN**

#### **Introducción**

En este estudio se escrutó acerca del nivel de comprensión lectora que tenían un grupo de estudiantes universitarios matriculados en un curso de Géneros Literario I en una institución pública del país. Para lograr este propósito se desarrolló una prueba de opciones múltiples que utiliza el género literario del microcuento. Los cuatro microcuentos que constituyen la prueba trabajan con diferentes tipos de lecturas como la paródica y la irónica. Asimismo, aluden a diversos referentes mitológicos, religiosos y culturales. La muestra se tomó de nueve de las 10 secciones programadas para el semestre en que se administró la prueba. La sección diez se utilizó para realizar un estudio piloto. La muestra fue de 160 estudiantes. Es decir, un 73% de los estudiantes inscritos en estas nueve secciones.

En este capítulo se explicarán los resultados de la prueba de comprensión lectora y algunas implicaciones en la educación universitaria, especialmente en el área de Literatura. Además, se harán varias recomendaciones para mejorar la prueba de comprensión lectora al igual que a los docentes que imparten cursos de literatura. También, se señalarán algunas limitaciones de este estudio y se sugerirá una posible investigación en el área de la comprensión lectora con estudiantes universitarios que toman cursos de literatura.

## Discusión

La comprensión lectora es importante (Goodman, 2015; Arribas, 2004; Carlino, 2003, 2013) para el desarrollo de los estudiantes en el ámbito académico en su aspecto secular. Esto implica destrezas de lectura que el estudiante debe manejar para lograr pericia en la misma. Este lector debe poder decodificar el texto y relacionar sus conocimientos pasados con las nuevas lecturas; poder hacer inferencias, para así llegar a sus propias conclusiones (Delgadová y Gullerová, 2015; Pérez, 2005). La comprensión lectora implica: que se entienda lo que se leyó, que se analice la información, que se exprese de manera correcta y que a partir de ahí se crean opiniones e ideas propias. Como resumieron Delgadová y Gullerová (2015), comprender es “crear un nuevo conocimiento innovador a partir del conocimiento adquirido a través de la lectura (párr. 18)”.

Por otro lado, el microcuento, género que se utilizó para crear la prueba de comprensión lectora, impone unas destrezas específicas del lector. Algunas de estas son requisito para todo lector competente al leer cualquier texto. Sin embargo, el lector de microcuento debe tener una buena capacidad para comprender la abstracción y un amplio conocimiento cultural. En otras palabras, la lectura del microcuento “conllev[a] la creación de un lector nuevo, específico, habituado a desentrañar la ironía, alegorías, a manejar la elipsis y a practicar

relecturas concéntricas, la cual lo aproximaría al lector de poesía” (Neuman, 2001, p. 147).

De igual modo, tanto los estudiosos de la comprensión lectora como los del microcuento (Rojo, 1997, 2016; Koch, 2000,2013; Valls,2015; Lagmanovich, 2009; Neuman,2001; Mateos, 2020; Goodman, 2015; Pérez, 2005, Smith, 1989; Regueiro, 2011) enfatizan la importancia de un lector activo que pueda unir sus conocimientos previos con la nueva lectura para llegar a sus propias conclusiones. En el caso del microcuento, el conocimiento previo y el poder reconocer e interpretar la elipsis, la intertextualidad, la metaliteratura y la función del título, ayudará al lector a completar el texto e interpretarlo. Señaló Lagmanovich (2009) que los microcuentos “al ser demasiado breves, suelen inducir a la perplejidad al lector; con frecuencia son incomprensibles para los lectores aficionados a productos culturales menos exigentes, como las series televisivas y las crónicas periodísticas” (p. 88). Un lector competente de microcuento debe poder mirar los elementos distintivos de este y decodificarlos para llegar así a sus propias conclusiones. Es decir, un buen lector de microcuento debe tener excelentes destrezas de comprensión lectora. En síntesis, de acuerdo con Koch (2003), “una de las ventajas de leer y escribir minificciones es que dan cambio de percepción y desarrollan el juicio crítico” (p. 110). Es partiendo de ambos campos, la comprensión lectora y la literatura – en particular del género del microcuento – que se analizaron los resultados de la prueba.

Según los resultados de la prueba de comprensión lectora utilizando microcuentos, el 70% del estudiantado que contestó la prueba dominó tanto el nivel literal como el inferencial. Sin embargo, el nivel donde sobresalen los estudiantes fue en el literal. Es decir, el 79% del estudiantado que tomó la prueba su nivel de lectura fue literal, mientras que el 71% de los estudiantes se ubicó en el nivel inferencial. Este hallazgo está acorde con la literatura (Gordillo y Flórez, 2011; Pérez, 2005; Méndez, 2006) que señala que la lectura inferencial requiere más de los lectores pues involucra otros procesos cognitivos como: el deducir información y relacionarla con otras.

Siguiendo con la idea anterior, a los estudiantes les cuesta un mayor esfuerzo porque deben traer al ruedo sus conocimientos adquiridos y reconocer los referentes que se encuentran en la lectura para penetrar en ella. En este caso en particular de los microcuentos que se incluyeron en la prueba, los estudiantes debían tener conocimientos de mitos clásicos, bíblicos, culturales y de literatura fantástica. También, debían conocer y saber utilizar las estrategias para leer un microcuento. En el proceso investigativo se descubrió que los estudiantes no poseían estos conocimientos, y por esto, el nivel de desempeño se vio afectado, pues, según Pérez (2005), el grado de comprensión y de inferencias va a depender del conocimiento previo del lector, por consiguiente, entre más versado sea el lector mayor será su entendimiento del escrito. Esto se debe a que este nivel de comprensión “favorece la relación con otros campos del saber y de la integración de nuevo conocimiento con un todo”

(Gordillo & Flórez, 2011, p. 82). Paradójicamente, el conocimiento que debe tener el estudiante para entender los textos se adquiere a través de la lectura, una actividad que parece estar poco estimulada en el desarrollo intelectual de los estudiantes. Además, cabe señalar que, frente a la apatía de los estudiantes hacia esta destreza, algunos currículos han reducido la cantidad de lecturas que asignan y patrocinan la utilización de textos escolares que muestran solo fragmentos de las obras literarias, sobre todo aquellas que son más extensas y están escritas en un español moderno<sup>3</sup>. Es decir, las lecturas que no parecen representar grandes retos intelectuales para los alumnos.

A pesar de esta práctica, se sigue insistiendo en estos objetivos: que el estudiante alcance un nivel crítico de comprensión de lectura, que deje de ser un lector estratégico y que se convierta en un lector competente, como señala el Departamento de Educación en el Marco Curricular del Programa de Español. Sin embargo, son pocos los estudiantes que alcanzan el nivel crítico de comprensión lectora tan deseado (Carlino, 2003,2013; Echevarría, 2006; Arribas, 2004). Este hecho quedó confirmado con los resultados que se obtuvieron en este nivel en la prueba de comprensión lectora con microcuentos. Según los datos, solo 21% del estudiantado que tomó la prueba alcanzó un nivel crítico de comprensión y de eso, solo 17% pasó todos los niveles de comprensión. En otras palabras, hicieron una lectura correcta (Pérez, 2005).

---

<sup>3</sup> Observación de la investigadora a través de sus años de en la docencia.

Por consiguiente, hay que buscar la manera de darles los recursos adecuados a los estudiantes para que logren adquirir un nivel crítico de comprensión en sus lecturas.

Ahora bien, ¿cómo fue la ejecución de los estudiantes en cada uno de los niveles? En el nivel literal solo 23% alcanzó un dominio alto, 57% mediano y 21% bajo. Estos datos son interesantes, pues en el nivel literal la información está provista en la lectura y, supuestamente, lo único que debe hacer el estudiante es identificarla. Por lo tanto, se esperaba que el nivel de dominio de la mayoría de los estudiantes fuera alto en lugar de mediano. Sin embargo, argumentó Méndez (2006) que la lectura literal no es tan fácil como muchos creen debido a que “depende del proceso particular de “muestreo” efectuado por cada lector, proceso que se inserta en un trabajo de transacción texto-lector” (p. 145).

Por otro lado, aunque la información en el nivel literal esté en el texto, la manera de presentarla en un microcuento no necesariamente está dada de manera directa. Este dato es importante, porque, como señaló una estudiante en las entrevistas cognitivas, en una prueba de comprensión de lectura los estudiantes buscan las respuestas a las preguntas de manera lineal y más cuando las líneas de las lecturas están marcadas con números. De manera que, si los estudiantes no leyeron de manera detallada y consciente, su nivel de lectura, aunque sea literal, no puede ser óptimo.

En cuanto al nivel inferencial el 11% tenía un nivel alto, el 60% mediano y el 29% bajo. En otras palabras, el 71% del estudiantado tiene un nivel de comprensión inferencial. Sin embargo, un dato curioso es que 17% de estos estudiantes no dominan el nivel literal. Este dato podría señalar una anomalía que se está dando en la enseñanza de la lectura; la aversión que sienten algunos estudiantes hacia la lectura literal y, por consiguiente, quieren hacer inferencias sin haber comprendido lo que dice el texto de manera explícita. Esta actitud hacia la lectura literal se transmite de forma imperceptible cuando los maestros y los profesores les señalan a los estudiantes de forma reiterada que lean más allá de lo que dice el texto. Este rehuir de los estudiantes hacia la lectura literal lo compruebo día tras día en mis clases de lengua y literatura. Este hecho se hace evidente en las caras de los estudiantes cada vez que les pregunto información específica del texto. No importa el género de la lectura que se esté discutiendo (e.g., ensayo, cuento, novela, drama y microcuento), tengo que insistirles que vayan a la lectura, pues se niegan a ir ella y continúan dando su interpretación del texto.

Por otro lado, esta actitud hacia la lectura literal podría estar relacionada con las expectativas que tiene un docente universitario sobre el nivel de lectura que debe tener un estudiante que entre a la universidad (Carlino, 2013). Estas expectativas los estudiantes las perciben a través de los gestos y las expresiones de los profesores cuando un estudiante comenta alguna lectura. Como consecuencia, el estudiante va a intentar estar en el nivel deseado por el

profesor, pero sin tener las herramientas adecuadas para desempeñarse satisfactoriamente.

En relación con el nivel crítico, solo 1% de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, mientras que el 20% en el mediano y el 78% en el bajo. El desempeño en este nivel se esperaba, pues “la lectura crítica supone . . . comprender diversos modos de interpretación, es decir, considera los diversos significados que el texto esconde” (Serrano, 2008, p. 508). Además, los microcuentos “son obras abiertas que exigen a un lector familiarizado con la tradición cultural y literaria para que pueda participar en la complejidad del texto” (Ďurčová, 2011, p. 77).

No obstante, los resultados apuntaron a que la lectura de un 6.5% de los estudiantes que dominaron el nivel crítico no fue correcta, pues su lectura no pasó por todos los niveles de comprensión. Es decir, un 2% no pasó el nivel literal ni el inferencial, otro 2% no dominó el literal y el 2.5 % no domina el inferencial. Este hecho podría indicar que los estudiantes no hicieron una lectura profunda de los textos, que no les prestaron atención a las otras preguntas por considerarlas fáciles o, simplemente, por la brevedad de los relatos subestimaron el género del microcuento. Este hecho quedó confirmado en algunas expresiones de los estudiantes como que “el examen parecía fácil, pero que no lo era”. Además, otros estudiantes señalaron que tuvieron que releer varias veces los microcuentos para entender la historia.

Al mismo tiempo, esta situación, también, podría apuntar al proceso de adivinación que se puede dar en una prueba que utiliza ejercicios de alternativas múltiples. En relación con esta situación apuntaron Verdejo-Carrión y Medina-Díaz (2009) que una de las limitaciones de las pruebas de alternativas múltiples es que “la probabilidad de adivinanza de la alternativa correcta va a depender de la cantidad de alternativas que incluya el ejercicio” (p. 151).

En cuanto a los resultados por la categoría de microcuento reflejaron que el 64% de los estudiantes dominaban la parodia, mientras que un 63% dominan el cuento realista tradicional. Aunque la diferencia no fue significativa, se esperaba que los estudiantes salieran mucho mejor en el microcuento realista, debido a que la estructura del texto era más fiel a la del cuento en cuanto al uso de una narrativa lineal o cronológica. Además, este microcuento empieza con la fórmula tradicional “había una vez” que evoca a los cuentos infantiles y da la impresión de que es un relato que no requiere de mucho esfuerzo para entenderlo. Por otro lado, la evidente intertextualidad con la historia bíblica de David ayudó por ser un referente cultural-religioso muy próximo a ellos. Sin embargo, parece que los referentes a los que alude “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo” - Disney y el cuento de Caperucita- fueron más cercanos a ellos que los de “La honda de David”.

Por otra parte, la ubicación del microcuento dentro de la prueba y su longitud pudieron haber afectado la ejecución de los estudiantes. Es decir, “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo” fue el primer microcuento en la

prueba, mientras que “La honda de David” fue el último y el más extenso de todos. Este microcuento tiene una página de longitud, mientras que los otros, un párrafo. Estos hechos, la ubicación y la longitud, unido al agotamiento mental que genera tomar una prueba pudieron ser factores que incidieran en la ejecución de los estudiantes en la categoría de microcuento realista tradicional. Hay que hacer la salvedad que para un estudiante a quien no le gusta leer, un texto de una página es largo y paradójicamente fue así para algunos de ellos.

No obstante, si se considera el número de ítems en ambos microcuentos se podría argumentar que los estudiantes tenían más posibilidades de salir mejor en “La historia verdadera de la Caperucita y el Lobo” que en “La honda de David”. La sección de preguntas de “La historia verdadera de la Caperucita y el Lobo” constaba de 10 premisas mientras que “La honda de David” contó con seis. Además, si se mira el porcentaje de las puntuaciones más altas en ambos cuentos se encontrará que estas están en “La honda de David”. Es decir, el 24% de puntuaciones de “La honda de David” se ubicaron en un nivel de ejecución alto, mientras que el 18% de las puntuaciones de “La verdadera historia de Caperucita y el Lobo” se ubicaron en el mismo nivel. Estos datos podrían indicar un mayor dominio de la lectura de un microcuento realista tradicional – “La honda de David” – y que tiene una estructura más próxima a la del cuento tradicional por su longitud, por la estructura de su narrativa y porque es cronológica.

En cuanto al microcuento que trabaja con la narrativa fantástica, solo un 34% de los estudiantes tuvo algún manejo este tipo de relato. Este porcentaje es bastante aceptable si se consideran las estrategias que debe tener un lector de literatura fantástica y de microcuento. En otras palabras, este lector debe ser activo y competente, puesto que debe determinar que sucede en el final del relato de acuerdo con las sugerencias y las referencias dadas por el narrador. El lector de este microcuento debía tener la capacidad y el conocimiento para comprender y poder cerrar esta narrativa fantástica, siguiendo las pistas del narrador. A la misma vez, el lector de este microcuento debía tener algún conocimiento de mitología clásica.

No obstante, habría que señalar que los estudiantes que tomaron la prueba eran de segundo año universitario por lo que, probablemente, sus conocimientos de literatura universal eran limitados, por lo tanto, no pudieron reconocer la intertextualidad este microcuento. Además, otro factor que pudo haber afectado la ejecutoria de los estudiantes en este tipo de narrativa es que los profesores no llegaron a explicar los elementos de la narrativa fantástica. Este hecho no se puede saber a ciencia cierta, pues el prontuario institucional del curso de Géneros Literarios I no especifica que se deba enseñar la narrativa fantástica, esta selección es una decisión del docente. Este dato alude a que para que los estudiantes salgan bien en la prueba de comprensión lectora en el área de literatura se deben homologar los prontuarios en relación con los géneros y tipos de narrativas que se enseñan. No se puede pedir a un

estudiante que sepa cómo analizar un microcuento si no se le enseña previamente. Hay que tener en cuenta que cada género literario tiene sus propias estrategias discursivas, a pesar de que puedan compartir los temas que se estudiarán.

En el microcuento en el que peor ejecutaron fue en la “Noche de estreno”. Este microcuento es el más corto, por lo tanto, los elementos de la narrativa no se desarrollan a cabalidad. También, esta narración trabaja con ironía y tiene un referente cultural con el que una cantidad considerable de los estudiantes que tomaron la prueba parecía que no estaban habituados. Es decir, los estudiantes no estaban familiarizado con la experiencia de un concierto de orquesta sinfónica en un teatro. Al no tener este referente, el lector, en este caso los estudiantes, no pueden catar la ironía del texto, pues como señaló Rodríguez (2008), haciendo referencia a Umberto Eco, que “ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos: puede ocurrir, con ciertos minicuentos que el lector no entienda la ironía y pierda el efecto, si no cuenta con los referentes adecuados” (p. 120). Por consiguiente, si los estudiantes no tenían experiencia de asistir a un concierto de la sinfónica en un teatro y de conocer la situación laboral de las personas que viven de este arte, pudieron tener dificultad en ver la ironía del relato.

Por último, otro hecho que pudo haber afectado la ejecución de los estudiantes en este microcuento fue la cantidad reducida de premisas y la clasificación de estas por niveles de comprensión lectora. Es decir, de los

cuatro ítems que medían la ejecución en este cuento uno era de nivel literal, dos de nivel inferencial y otro crítico. Este dato, una vez más apunta a que los estudiantes no dominan a cabalidad la lectura inferencial.

### **Limitaciones**

Entre las limitaciones de la investigación está el tiempo en que se administró la prueba. Esta prueba se ofreció al final del primer semestre 2019-2020, entre el 21 de noviembre y 3 de diciembre. Estas fechas coincidieron con el receso de Acción de Gracias y del final de semestre. Cuatro de los grupos al que se les ofreció la prueba la tomaron antes del receso y los otros cinco el último día de clase. Hubo un grupo que contestó la prueba su último día de clase a las 3:00 p.m. Esta situación pudo haber afectado el desempeño de los estudiantes debido al cansancio físico y mental del final del semestre. Además, el deseo de irse de vacaciones pudo haber influido en que contestaran la prueba apresuradamente.

Otra de las limitaciones de la investigación fue el no tener control de lo que se les enseñó previamente a los estudiantes. Los profesores a cargo de ofrecer el curso de Géneros Literarios I no conocían los materiales incluidos en la prueba y mucho menos el género literario que se iba a utilizar. Por consiguiente, no se sabe a ciencia cierta si los profesores que impartieron esta clase lograron enseñarles a los estudiantes las estrategias necesarias para analizar el microcuento, ya que el prontuario institucional del curso no especifica

su estudio. Este hecho pudo haber afectado la ejecución de los estudiantes, pues tal vez no contaban con todas las herramientas necesarias para analizar un microcuento.

Por otro lado, en este estudio se visualizó la muestra como un solo grupo, aunque los participantes se seleccionaron de diversos grupos a cargo de distintos profesores. Este hecho, también, pudo haber incidido en la ejecución de los estudiantes en la prueba. No obstante, hay que clarificar que en esta investigación no se intentaba comprar la ejecución de los grupos. Por consiguiente, no se singularizó el desempeño de los grupos como tampoco se evaluó la calidad y método de enseñanza de los profesores que impartieron las clases.

Por último, en cuanto a la prueba en sí, se pueden señalar varias limitaciones. La primera es que el nivel de comprensión literal tenía pocos ítems, como se observaron en los microcuentos la “Noche de Estreno” y “La honda de David”. Al no tener suficientes ítems el nivel literal y estos dos microcuentos pudo haber disminuido las posibilidades de salir bien de los estudiantes. La segunda es que las premisas tenían pocos distractores lo que pudo haber aumentado la posibilidad de adivinanza en la prueba. Sin embargo, aunque se intentó añadirles distractores a las premisas no se halló para todas ellas otros adecuados y que fueran verosímiles de acuerdo con la historia narrada. La tercera, y última limitación fue la ubicación del microcuento más extenso, “La honda de David”, al final de la prueba. Esta localización pudo

haber afectado en la ejecutoria debido al cansancio mental que acompaña el proceso de lectura y análisis en una prueba de comprensión. Es decir, cuando los estudiantes llegaron al último microcuento y vieron su longitud, cabe la posibilidad de que no lo leyeron con detenimiento debido al agotamiento mental que tenían.

### **Recomendaciones para mejorar la prueba**

Después de analizar los resultados de la prueba y mirar los análisis de índice de dificultad y de discriminación (ver tabla 4) se consideró necesario hacer ciertas modificaciones a la prueba de comprensión lectora. Entre los cambios que se recomiendan están el eliminar los ítems 19 y 22, reclasificar el ítem 25 de literal a inferencial y modificar los distractores de los ítems 1, 12, 15, 18, 25 y 28. Para ver las modificaciones hechas a la prueba se adjunta una copia de la versión corregida en el Apéndice K.

Por otro lado, se considera que se debe mantener el ítem 11 porque brinda información importante sobre la comprensión lectora a nivel crítico. Por ejemplo, se puede ver el nivel de crítica social que perciben los estudiantes que se hace en el microcuento de “La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo”. Es decir, se puede ver cuán agudo tienen el sentido crítico los estudiantes.

Además, se recomienda añadir más premisas en nivel literal y en las preguntas relacionadas con los microcuentos “La honda de David” y “Noche de estreno”, de modo que se aumenten las posibilidades de que los estudiantes salgan mejor en la prueba. También, es recomendable incorporar otro

microcuento de mayor brevedad que los utilizados que trabaje con la ironía. De esta manera, se podrá ver de forma más clara cuán bien los estudiantes entienden este componente.

Hay que señalar que, aunque esta prueba de alternativas múltiples tiene posibilidad de adivinanza, no se recomienda añadir más distractores a las premisas. El incrementar los distractores puede ir en detrimento de la prueba si no se puede crear uno que guarde relación con la historia que se cuenta, por lo tanto, que sea verosímil.

En cuanto a la administración de la prueba se recomienda que no se dé a finales de semestre porque el agotamiento físico y mental de los estudiantes puede incidir en los resultados. Por tanto, se aconseja que se administre a mediado de semestre o cuando se hayan terminado de discutir los géneros literarios que tienen características de narrativas breves: el cuento y el microcuento. Es sumamente importante que los estudiantes estén relacionados con estrategias para leer microcuentos, además que sepan buscar los referentes en los cuentos, analizar narrativa fantástica, parodia e ironía. Se entiende que es la manera más adecuada para lograr que los estudiantes puedan salir con mejores resultados en la prueba.

### **Recomendaciones para profesores de literatura**

Para mejorar la ejecutoria de los estudiantes se debe considerar enseñar los microcuentos como un género en sí mismo. Como han señalado los teóricos

del microcuento este tiene características propias (Rojo, 1997, 2016; Koch, 2000, Lagmanovich, 2016; Mateos, 2020; Neuman, 2001; Valls, 2015), y, por consiguiente, en los prontuarios de los cursos de Géneros Literarios I se le debe dar un espacio independiente para su estudio. De esta manera, se abre la puerta para que los profesores profundicen en las características del microcuento y en las estrategias para comprenderlo. Igualmente, se propicia que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para leer y analizar microcuentos y, por consiguiente, aumenten su capacidad lectora encaminándose así a convertirse en lectores competentes.

Al enseñar el microcuento como otro género se debe recalcar en las características propias de este. Entre las destrezas o estrategias que se deben enseñar a los estudiantes están: cómo buscar los referentes en un cuento, cómo aprender a interpretar los silencios, la importancia de los títulos y cómo encontrar los elementos básicos de la narratividad, aunque solo estén sugeridos. Además, es importante que se le enseñe al estudiante a mirar los detalles en las lecturas, en todas las lecturas que haga, pero en este caso en particular, en los microcuentos. Es imperioso que los estudiantes aprendan a cómo una alusión mitológica, literaria o cultural aporta a la caracterización de los personajes. Al enseñarles todas estas destrezas, el docente les brinda un pase para comprender cualquier tipo de lectura y lo ayuda a convertirse en un lector competente.

Por último, es muy importante enseñarle al estudiante la importancia de la lectura literal. Se debe enfatizar que no se puede hacer inferencias, ni análisis crítico y mucho menos valorativo si no se comprende lo que dice explícitamente el texto. Es sumamente relevante que se eduque y reeduce al estudiante sobre el complejo acto de leer pues una lectura no es adecuada si no se pasa por todos los niveles de comprensión (Pérez, 2005).

### **Sugerencias para futuras investigaciones**

La investigación de la comprensión lectora a nivel universitario y en el área de Literatura han sido poco estudiados, por lo tanto, amerita que se siga explorando. Para continuar con las investigaciones en esta área, y específicamente, en cómo el microcuento fomenta el desarrollo del lector competente, se podría volver a administrar la prueba modificada a una población similar a la de este estudio y comparar los resultados obtenidos por nivel de comprensión y por categoría de microcuento.

Por otro lado, se podría construir otra prueba de comprensión lectora de alternativas múltiples con un solo cuento que tenga una longitud de no más de dos páginas, de corte más tradicional en su narrativa y que mida los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Para desarrollar esta prueba se debe seleccionar minuciosamente el cuento para que se puedan crear preguntas que midan los diferentes niveles de comprensión. El cuento que se elija deber tener las siguientes características: ser realista, tener una estructura lineal

(introducción- nudo- desenlace), ser cronológico y estar narrado en tercera persona con un narrador omnisciente. La razón para seleccionar un narrador en tercera persona omnisciente es porque los estudiantes están más adiestrados a trabajar con este narrador. Este tipo de narrador está presente en la vida de los estudiantes desde los primeros cuentos infantiles que escuchan o leen. Además, al seleccionar este cuento se debe mirar que los referentes, alusiones o intertextualidades que se hagan en el relato sean adecuadas con el nivel académico y el trasfondo cultural del estudiantado a quienes se les administrará la prueba

Con esta prueba se buscaría ver cómo salen los estudiantes en los diferentes niveles y cómo influyen las características del género en la comprensión lectora. De igual forma se podría comparar la ejecución de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora usando microcuento y compararla con la del cuento tradicional.

### **Conclusiones**

A partir de los resultados se observó que el nivel de comprensión lectora de un 79% de una población de estudiantes subgraduados de una institución universitaria pública, matriculados en el curso de Géneros Literario I, tenían un nivel de lectura literal. No obstante, un 71% de estos estudiantes tenían un nivel inferencial de lectura. Solo el 21% de los estudiantes que contestaron la prueba alcanzó un nivel crítico de comprensión lectora. En cuanto al nivel de ejecución

(alto, mediano y bajo) por niveles de comprensión – literal, inferencial y crítico – la mayoría de los alumnos que la dominaron alcanzaron un nivel mediano de ejecución en los niveles de comprensión que aprobaron. En relación con el tipo de relato los estudiantes salieron mejor en las categorías de microcuento realista tradicional y en el paródico. En cambio, tuvieron poco dominio del microcuento fantástico y del microcuento realista con un componente irónico, siendo este último en el que peor ejecutaron. Estos datos señalan que hay que seguir insistiendo en las destrezas de lecturas en los grados universitarios por su importancia al pensamiento crítico necesario en todas las profesiones. Al mismo tiempo, hay que enseñar a como leer microcuentos, pues como argumenta Rojo (1997) este:

Puede leerse sin establecer relaciones, viendo, o leyendo y pasando la página, o puede verse o leerse estableciendo relaciones intertextuales, aplicando la “enciclopedia” y sacando más información, o en todo caso una información más rica de la que puede obtenerse siguiendo la primera opción. Por supuesto, la segunda opción no es alcanzable sin contar con un lector que sepa establecer relaciones entre hechos. Esto es, que aplique su cultura. (p.91)

Es a este nivel de lector al que se debe aspirar.

## REFERENCIAS

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. Sexta parte: Las habilidades lingüísticas y comunicativas. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 943-946). SGEL.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1993). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo* (4ª ed.). Editorial Andrés Bello.
- Alonso, A. M. (2019). El microrelato: una poética de la intertextualidad. *Microtextualidades: Revista Internacional de microrelatos y minificción*. (5),93-105. ISSN: 2530-8297
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora [número extraordinario]. *Revista de Educación*, 63-93.  
[http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re2005/re2005\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re2005/re2005_08.pdf)
- Anderson Imbert, E. (1965). La sala de espera. En *El gato de Cheshire*. Editorial Losada.
- Arce, L. (2013). La literacidad crítica en la universidad: Análisis de una experiencia. *Zona próxima*, 18, 93-102. ISSN 2145-9444 (en línea)
- Arribas, M. del C. (2004). *Los procesos metacognitivos y cognitivos de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de universidad: Un estudio de inferencia, el análisis crítico y la síntesis* (Disertación Doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3133632)

- Ataíde, S. P., & De Melo, E. (2010). Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. *Psicología: Teoría e Prática*, 12(2), 96-111.
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano- Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364.  
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/viewFile/195/1131>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida: Revista de latinoamericana de lectura*, 23(1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2),17-23.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/102.pdf>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica* (7ª ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Carlino, P., & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1, 174-177.*  
<https://www.aacademica.org/instituto.de.linguistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/81.pdf>
- Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(2), 572-580.*  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Clymer, T. (1971). What is "Reading?": Some current concepts. En Robison, H.M., & Richey (Eds.), *Innovation and Chance in Reading Instruction. The Sixty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education.* (pp. 7-19). National Society for the Study of Education.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 2(2), 5-17.*  
[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar)
- Cornejo, J. N., Roble, M. B., Barrero, C., & Martín, A. M. (2012). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencias y de tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 9(1), 155-163.*

Delgadová, E., & Gullerová, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguaje y Texto*, 41, 45-53.

[https://www.researchgate.net/profile/Elena\\_Delgadova/publication/285594178\\_COMPRENSION\\_LECTORA\\_Un\\_estudio\\_sobre\\_la\\_competencia\\_lectora\\_en\\_el\\_contexto\\_universitario/links/56617b7708ae192bbf8a115e/COMPRENSION-LECTORA-Un-estudio-sobre-la-competencia-lectora-en-el-contexto-universitario.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elena_Delgadova/publication/285594178_COMPRENSION_LECTORA_Un_estudio_sobre_la_competencia_lectora_en_el_contexto_universitario/links/56617b7708ae192bbf8a115e/COMPRENSION-LECTORA-Un-estudio-sobre-la-competencia-lectora-en-el-contexto-universitario.pdf)

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Revisión del Marco Curricular del Programa de Español* (2016). San Juan, Puerto Rico:

Autor. [https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2014/01/MARCO\\_CURRICLAR\\_ESPANOL.pdf](https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2014/01/MARCO_CURRICLAR_ESPANOL.pdf)

Díaz, N. (2006). Técnicas de muestreo. Sesgos más frecuentes. *Revista Sedén*, 13(15), 121-132. <http://www.revistaseden.org/files/9-cap%209.pdf>

Diccionario de la Real Academia Española. (2014). <http://www.rae.es>

Đurčová, B. (2011). Microrrelato: Cuando menos es más... En B. Ulasin & S. Vertanová (Eds.), *II Jornadas de Estudios Románicos: Vol. 10. Nuevas teorías, modelos y su aplicación en lingüística, literatura, traductología y didáctica en los últimos 20 años*. (pp.73-81). ISBN: 978-80-89137-763

- Echevarría, M. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188.  
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7187/Rev.%20Psicodidactica%2011%282%29%20-%20169-188.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echavarría, M., & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.  
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/305/302>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1-27.  
<http://www.eduteka.org./PensamientoCríticoFacione.php>.
- Fajardo, A., Hernández, J., & González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: Un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a3.pdf>
- Falk-Ross, F. (2002). Toward the new literacy: Changes in college students' reading comprehension strategies following reading/ writing project. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(4), 278-288.
- Fernández, G.M.E., Uzuzquiza, M.V., & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. *Texto en contexto*, 6, 95-110.

- Ferreira, S. P., & Santos, E. (2010). Constituição do professor-leitor: Condições e compreensão de leitura em alunos universitários. *Psicología: Teoría e Prática*, 12(2), 96-111.
- <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n2/v12n2a07.pdf>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey Research Methods* (5ª ed.). Sage Publications, Inc.
- Fuster Lavín, A.M. (2015). Noche de estreno. En R. Grillo, P. A. Valdez & E. Del Carril (Eds.), *L@s nuev@s canibales: Antología de microcuentos del Caribe Hispano*. Editorial Isla Negra.
- Gatti, A. E. (2010). La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postulación: Diseño y valoración de una intervención educativa. *Lectura y vida*, 42-53.
- [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31\\_03\\_Gatti.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Gatti.pdf)
- Gençer, Y., & Çetinkaya, G. (2015). Investigating the relationship between connectives and reader's reading comprehension level. *Reading Improvement*, 52(2), 39-5.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado* (Trad. C. Fernández). Taurus.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update* (14<sup>th</sup> ed.). Allyn and Bacon.

- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona 0* (001), 43-65.  
doi:<http://dx.doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>
- González-Rivera, J. (2015). *Erotismo, pornografía o perversión: Una interpretación de lo correcto en el cuerpo correcto*. Editorial Isla Negra.
- Goodman, K. (2003). Psycholinguistic universals in the reading process (1970).  
En A. D. Flurkey & J. Xu (Eds.), *On the revolution of reading: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (pp. 246-253). Heinemann.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura* (Trad. C. Zúñiga, A. Clavijo & A. García). Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V.
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2011). El plan lector y la comprensión de lectura en los estudiantes de primer semestre.  
<http://200.129.209.183/archivos/archivos/78/EDITORIA/catalogo/leitura-e-escrita-na-america-latina-teoria-e-pratica-de-letramento-s-1.pdf#page=75>
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18(2), 277-291.  
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336005.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.

- Hurtado, L.L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista digital de Investigación en docencia universitaria*. 12(1):273-300.  
doi:<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.614>
- Jackson, N. E. (2005). Are university students' component reading skills related to their text comprehension and academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 15, 113-139.
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar (Trad. C. Aira). En R. C. Staiger (Comp.), *La enseñanza de la lectura* (pp.41-62). Editorial Huemul.
- Koch, D. (1981). El micro-relato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila. *Hispanamérica*, 10(30):123-130.
- Koch, D. (2000). Retorno al micro-relato: algunas consideraciones. *El cuento en Red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, (1): 20-31.  
Recuperado de <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>
- Koch, D. (2000). Diez recursos para lograr la brevedad en el microrelato. *El cuento en Red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, (2):3-9.  
<http://cuentoenred.xoc.uam.mx>
- Koch, D. (2003). Minificción: Muestrario modelo de características. *Hispanamérica*, 32(95):107-113.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica 1* (Trad. J. Martín). Editorial Fundamentos.

- Ladino, O. Y., & Tovar, G.L. (2005). Evaluación de las estrategias metacognitivas, para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 1-5.  
[https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp525evaest.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp525evaest.pdf)
- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: Algunas reiteraciones. *Iberoamericana*, 9(36), 85-96. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/viewFile/735/418>
- Lagmanovich, D. (2006). La extrema brevedad: Microrrelato de una y dos líneas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32, 1-23.  
<https://biblioteca.org.ar/libros/151584.pdf>
- Larrea, M.I. (2004). Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios Filológicos* (39),179-190.
- Lei, S.A., Bartlett, K.A., Gorney, S.E., & Herschbach, T.R. (2010). Resistance to reading compliance among college students: Instructors' perspective. *College Students Journal*, 44(2), 219-229.
- Lei, S. A., Rhinehart, P.J., Howard, H., & Cho, J.K. (2010). Strategies for improving reading comprehension among college students. *Reading Improvement*, 47(1), 30-42.

- Leibrandt, I. (2007). El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo. *Revista de Literatura*, 230, 11-18.  
<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/22550/1/El%20diario%20de%20lectura.pdf>
- León, J.A., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M.M., Dávalos, T., & García, T. (2009). ECOMPLEC: Un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la educación secundaria. *Psicología Educativa*, 15(2), 123-142.
- Linde, A. (2008). To what extent does grammar knowledge account for competence in FL reading comprehension in university students? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 181-200.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926035>
- Lispector, C. (s.f.). Notas sobre el arte de escribir.  
<https://ciudadseva.com/texto/notas-sobre-el-arte-de-escribir/>
- Lucca, N., & Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D.E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-556.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513644>

- Mateos, B. (2020). El microrelato en perspectiva. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (22), 1-22.  
[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com). DOI:10.15645/Alabe2020.22.10
- McMillan, J.H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Medina, M. del R. (2014). *Construcción de cuestionarios para la investigación educativa* (ed.rev.). ExPERTS Consultants.
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: Una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación* 30(1), 145-156. ISSN: 0379-7082
- Molina, V. (2012). Tensiones entre discurso de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento* 61(31), 126-141. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86025373008.pdf>
- Morales, O. A., & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia. cienciasformales.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/LEER Y ESCRIBIR EN UNIVERSIDAD.pdf*
- Monterroso, A. (2007). La honda de David. En *La oveja negra y demás fabulas*. Ediciones ERA.

- Narváez, E. & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* 30 (1), 56-67.
- [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30\\_01\\_Narvaez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Narvaez.pdf)
- Neuman, A. (2001) Callar a tiempo: El microcuento y sus problemas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 27(53), 143-153.
- Núñez, X. (2018). Retrato mínimos: Elipsis, deformación y dualidad en el microrelato. En J. Rubio & E. Serrano (Eds.), *El retrato literario en el mundo hispánico (siglos XIX-XXI)* (pp. 361-384). Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Ochoa, S., & Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitario durante la lectura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-509.
- [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1657-92672007000300003&lng=en&tling=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1657-92672007000300003&lng=en&tling=es).
- Ortiz, R. (1998). *Lectura y redacción: Método práctico para desarrollo de las destrezas lingüísticas*. Editorial Plaza Mayor.
- Palma, E. (2009). La lectura y la escritura en la Universidad: ¿Un juego de abalorios? En P. Carlino & S. Martínez (Coord.), *La lectura y la escritura un asunto de todos/as* (pp. 255-262). Editorial de la Universidad Nacional del Camahua.

- Parr, C., & Woloshyn, V. (2013). Reading comprehension strategy instruction in a first-year course: An instructor's self-study. *The Canadian Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-19.  
[https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=cjsotl\\_rcac](https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=cjsotl_rcac)  
e
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 121-138.  
Recuperado de [http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos\\_sec/ccbb\\_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf](http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf)
- Pujante, B. (2013). Entre la elipsis y la narratividad: Los microrrelatos más breves. *Orillas* (2), 1-14.  
[http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero\\_2/07PujanteCascales\\_rumbos.pdf](http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_2/07PujanteCascales_rumbos.pdf)
- Regueiro, M.L. (2011). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Y. Ruiz de Zarobe & L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera* (pp. 32-100). Portal Editions S.L.
- Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista digital UMBRAL*, 2000 (12). <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1070-estrategias-de-lectura-para-la-comprension-de-textos-escritos-el-pensamiento-reflexivo-y-no->

lineal-en-alumnos-de-educacion-superiorpdf-0PtDd-resumen.pdf

Rodríguez, N. (2009). El minicuento, ¿una estética posmoderna? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 113-122. Dialnet-

ElMinicuentoUnaEsteticaPosmoderna-3324465.pdf

Rojo, V. (1997). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Rojo, V. (2016). La minificción ya no es lo que era: Una aproximación a la literatura brevísima. *Cuaderno de Literatura*, 20(39), 374-386.

Salas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: Una Revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1),133-141.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n1/a13v19n1.pdf>

Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103.

<http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12563/12912>

Serrano, M.S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere: La revista venezolana de Educación*, 12(42), 505-514.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (Trad. M. Sandoval) (2ª ed.). Editorial Trillas.

- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 10(39-40), 1-13.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: Una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio*, 2(3),47-50. [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia\\_de\\_barret.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf)
- Strang, R. (1965). La percepción como parte del total de la lectura. En A.D. Calvin y otros (Eds.), *Procesos del Aprendizaje infantil* (pp.23-28). Paidós.
- Strange, M. (1980). Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. *The Reading Teacher*, 33, 391-397.
- The Barrett Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension (sin fecha). [joebyrne.net/curriculum/barrett](http://joebyrne.net/curriculum/barrett)
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica* (Trad. S. Delpy). Premia editora de libros, s.a.
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. *Teoría de los géneros literarios*. <https://cursa.ihmc.us/rid=1HQW0DN2Y-25N908L-1KYT/todorov.pdf>
- Universidad de Puerto Rico en Aguadilla. (2018-2019). *Prontuario de ESPA 3101*. Aguadilla: Autor.
- Universidad de Puerto Rico en Aguadilla.( 2018-2019). *Prontuario de ESPA 3102*, Aguadilla: Autor.

Universidad de Puerto Rico en Arecibo. (2006). *Prontuario para el curso de Español Remediativo*. En *Propuesta para el establecimiento de un programa de desarrollo de destrezas básicas en la Universidad de Puerto Rico en Arecibo*. Arecibo: Autor.

Universidad de Puerto Rico en Arecibo. (2011). *Prontuario para el curso de Español Básico I*. Arecibo: Autor

Universidad de Puerto Rico en Bayamón. (2018). *Prontuario ESPA 3101*. Bayamón: Autor

Universidad de Puerto Rico en Bayamón. (2018). *Prontuario ESPA 3102*. Bayamón: Autor.

Universidad de Puerto Rico en Humacao. (2016). *Catálogo UPRH 2014-2016*. <http://www.upr.edu/humacao/mdocs-posts/catalogo-espanol-2014-2016/>

Universidad de Puerto Rico en Humacao. (2016). *Perfil de estudiante de nuevo ingreso 2015*. Humacao: Autor. <https://drive.google.com/file/d/0B10I36MPVYyUSDZINW5ULXBXdKU/view>

Universidad de Puerto Rico en Humacao. (2017). *Prontuario: Español Básico I*. Humacao: Autor.

Universidad de Puerto Rico en Humacao. (2017). *Prontuario: Español Básico II*. Humacao: Autor.

Universidad de Puerto Rico en Humacao. (2017). *Prontuario: Taller de Español*. Humacao: Autor.

- Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. (s.f.). *Lengua y discurso/Español Básico (ESPA 3101)*. Río Piedras: Autor.
- Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. (s.f.). *Tutorías de comprensión y producción del discurso (ESPA 3003)*. Río Piedras: Autor.
- Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. (s.f.). *Tutorías de comprensión y producción del discurso (ESPA 3004)*. Río Piedras: Autor
- Valdez, P.A. (2001). La verdadera historia de la Caperucita y el Lobo. En *La rosa y el sudario*. San Juan, P.R.: Editorial Isla Negra.
- Valls, F. (2015). El microrrelato cómo género literario. *MicroBerlín: De microficciones y microrrelatos*, 21-49. [https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document\\_derivate\\_00002852/BI\\_A\\_161\\_021\\_049.pdf](https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00002852/BI_A_161_021_049.pdf)
- Verdejo-Carrión, A.L., & Medina-Díaz, M. del R. (2009). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (5ª ed.). ExPERT Consultants.
- Wright, I. (2002). Ironía (Trad. William, P.). En Payne, M. (Comp.), *Diccionario de teoría y estudio culturales* (p.408). Editorial Paidós.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <http://eprints.rclis.org/30340/1/Yubero-Larra%C3%B1anga41694-128848-1-PB%20%281%29.pdf>
- Zavala, L. (2002). El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de literatura*, 64(128), 539-553. <http://revistadeliteratura.revistas.csic.es>

APÉNDICE A  
INSTRUMENTO

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos  
(Jeandelize B. González Rivera, 2017)

La siguiente prueba tiene como propósito indagar y auscultar acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios en el curso de Géneros Literarios. Esta prueba es parte de una investigación sobre comprensión lectora que realiza Jeandelize B. González Rivera, estudiante de maestría del programa de Investigación y Evaluación Educativa. Esta prueba contiene cuatro microcuentos y 32 ítems de alternativas múltiples vinculadas a estas lecturas. Las respuestas que se obtengan de esta prueba ayudarán a ampliar el estudio de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Después de leer con detenimiento cada uno de los microcuentos, circule la mejor alternativa que responde a la pregunta planteada. La prueba puede ser contestada tanto a lápiz como a bolígrafo. El responder la prueba le llevará aproximadamente 30 minutos.

No es necesario escribir en la prueba su nombre u otra información que lo identifique. Sus contestaciones de la prueba son confidenciales. Únicamente la investigadora, Jeandelize B. González Rivera, y su director de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, tendrán acceso a la prueba y a las respuestas de los participantes.

Si tiene alguna pregunta mientras contesta la pregunta, puede levantar la mano para que la persona que administra la prueba le atienda. Tan pronto como termine de responder la prueba, por favor entréguesela a la persona encargada.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Por favor, pase a la siguiente página >>>

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos  
Jeandelize B. González Rivera, 2017

Parte I.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones o conteste las preguntas numeradas del 1 al 11. En los ítems del 1 al 10 circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*La verdadera historia de caperucita y el lobo* – Pedro Antonio Valdez

Juran los ancianos de la aldea – a quienes nunca se había consultado para escribir la historia-, que esa tarde el cazador no mató al Lobo, ya que al entrar a la cabaña quedose boquiabierto. Y que la Caperucita aceptó darle su mano a cambio de que dejara ir al Lobo y guardara silencio. Dicen que el Lobo se estableció en Nueva York, donde vendió sus derechos a la Disney y emprendió una carrera de político que hasta hoy le ha dado muchos frutos. Que Caperucita murió de parto y el cazador abandonó a la criatura en el hospital y encerrose para siempre en su cabaña del bosque. Y lamentan con discreción no haber tenido el valor de contarle al Hombre Lobo la verdad sobres sus orígenes.

1. Al entrar a la cabaña el cazador se sorprendió porque encuentra a
  - a. la Caperucita teniendo relaciones sexuales con el Lobo.
  - b. la Caperucita y al Lobo escondiendo el cuerpo de la abuela.
  - c. el Lobo vestido con la ropa de la abuela.
  
2. Caperucita se casa con el cazador porque

- a. está agradecida de que la salvó del Lobo.
  - b. está enamorada del Lobo.
  - c. quiere evitar las habladurías en la aldea.
3. Por la actitud del Lobo se puede inferir que este
- a. está enamorado de Caperucita.
  - b. está resentido porque Caperucita se casó.
  - c. se aprovechó de Caperucita.
4. ¿Por qué el Lobo vende los derechos de la historia a Disney?
- a. Para abrirse camino en la política.
  - b. Está despechado ante el abandono de Caperucita.
  - c. La historia es buena.
5. De acuerdo con las acciones realizadas por el cazador en todo el microcuento se puede decir que es un
- a. calculador.
  - b. grosero.
  - c. perverso.
6. El hecho de que el Lobo venda los derechos de la historia apunta a que es
- a. buen comerciante.
  - b. excelente cuentista.
  - c. gran desalmado.

7. ¿Qué revela la oración final del cuento que dice “Y lamentan con discreción no haber tenido valor de contarle al Hombre Lobo la verdad sobre sus orígenes”?
  - a. Al evidente remordimiento que sienten los ancianos por su proceder.
  - b. El aparente arrepentimiento de los ancianos por guardar silencio.
  - c. La gran falta de piedad de los ancianos hacia el Hombre Lobo.
  
8. ¿Para qué al principio del relato la voz narrativa menciona que la historia la cuentan los ancianos de la aldea?
  - a. Captar la atención del lector.
  - b. Darle credibilidad al relato.
  - c. Evocar a la sabiduría de los años.
  
9. La palabra verdadera en el título del cuento implica que
  - a. la historia ocurrió en la vida real.
  - b. la historia tiene verosimilitud.
  - c. las demás historias son falsas.
  
10. ¿Cuál es el objetivo de este microcuento?
  - a. Criticar los valores morales de la sociedad contemporánea.
  - b. Reescribir el cuento de Caperucita y el Lobo.
  - c. Traumatizar al lector con la historia.

11. ¿Qué temas están presentes en el cuento *La verdadera historia de Caperucita y el lobo*? Escriba una x en la línea provista al lado de los temas que aparecen en el cuento.

- |                                |       |
|--------------------------------|-------|
| a. amor incondicional          | _____ |
| b. bestialismo                 | _____ |
| c. capitalismo                 | _____ |
| d. corrupción política         | _____ |
| e. hipocresía social           | _____ |
| f. justicia divina             | _____ |
| g. maltrato de menores         | _____ |
| h. matrimonio por conveniencia | _____ |

Parte II.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones o conteste las preguntas numeradas del 12 al 21. Circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*Sala de espera* – Enrique Anderson Imbert

Costa y Wright roban una casa. Costa asesina a Wright y se queda con la valija llena de joyas y dinero. Va a la estación para escaparse en el primer tren. En la sala de espera, una señora se sienta a su izquierda y le da conversación. Fastidiado Costa finge con un bostezo que tiene sueño y que va a dormir, pero oye que la señora continúa conversando. Abre entonces los ojos y ve, sentado a la derecha, el fantasma de Wright. La señora atraviesa a Costa de lado a lado con la mirada y charla con el fantasma, quien contesta con simpatía. Cuando llega el tren, Costa trata de levantarse, pero no puede. Está paralizado, mudo, y observa atónito cómo el fantasma toma

tranquilamente la valija y camina con la señora hacia el andén, ahora hablando y riéndose. Suben, y el tren parte. Costa los sigue con los ojos. Viene un hombre y comienza a limpiar la sala de espera, que ahora está completamente desierta. Pasa la aspiradora por el asiento donde está Costa, invisible.

12. ¿Con qué propósito Costa va a la estación del tren?
- Escapar de su conciencia.
  - Huir de la policía.
  - Irse de viaje.
13. ¿Por qué Costa asesinó a Wright?
- Ambición.
  - Deslealtad.
  - Envidia.
14. Costa **no** quiere a hablar con la señora porque él está
- cansado.
  - disgustado.
  - nervioso.
15. Costa ve el fantasma de Wright porque
- es vidente.
  - está muerto.
  - tiene remordimiento.

16. ¿Por qué la señora habla con Wright?
- a. Está aburrida por la espera.
  - b. Están muertos ambos.
  - c. Está ignorando a Costa.
17. ¿Por qué la señora se va con Wright en el tren?
- a. Es la cómplice.
  - b. Es la muerte.
  - c. Es una pasajera.
18. ¿Cómo está Costa al final del cuento?
- a. Asustado.
  - b. Muerto.
  - c. Soñando.
19. Al finalizar el cuento la *Sala de espera* está vacía porque
- a. fue un sueño.
  - b. son fantasmas.
  - c. subieron al tren.
20. El título del microcuento *Sala de espera* hace referencia a la
- a. entrada al inframundo de los personajes.
  - b. espera de los personajes por el tren.
  - c. puerta de embarque donde están los personajes.
21. ¿Qué idea se percibe en este microcuento?
- a. La lealtad es imposible entre delincuentes.
  - b. La riqueza no puede comprar a la muerte.
  - c. Los fantasmas y las almas en pena existen.

## Parte III.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones o conteste las preguntas numeradas del 22 al 26. Circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*Noche de estreno* – Ana María Fuster Lavín

Toda su vida estuvo enfocada a destacarse en su gran pasión, en la Escuela Libre de Música, en el Conservatorio, teoría, solfeo, aspirando a ser un maestro. *Hoy es el gran día. ¡Por fin tengo trabajo!* Se sentía orgulloso, pertenecía a una familia de músicos y él no sería menos ...

Se puso su mejor traje, corbata, se arregló el cabello con ultra fijador. Cuando llegó al teatro, sacó de su estuche los guantes vírgenes, respiró profundo y comenzó a acomodar a las personas en sus asientos.

22. El protagonista del microcuento *Noche de estreno* estaba orgulloso de
- la ropa que lleva puesta.
  - pertenecer a una familia de músicos.
  - sus estudios de teoría.
23. El sueño del protagonista es ser
- famoso.
  - maestro de solfeo.
  - músico.
24. ¿Cuál es la atmósfera del cuento?
- Expectación
  - Festiva.
  - Melancólica.

25. ¿A qué hace referencia el título *Noche de estreno*?

- a. El nuevo trabajo del protagonista.
- b. El traje de músico del protagonista.
- c. Los guantes del protagonista.

26. ¿A qué tema alude el final de este cuento?

- a. La perseverancia.
- b. La devoción al trabajo.
- c. Las ironías de la vida.

#### Parte IV.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones numeradas del 27 al 32.

Circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

#### *La honda de David* – Augusto Monterroso

Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él -y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.

Pasó el tiempo

Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos

sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.

David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.

Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.

Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una paloma mensajera del enemigo.

27. El título del cuento hace referencia a la

- a. destreza con el resorte del personaje.
- b. historia bíblica de David y Goliat.
- c. pasión sanguinaria de David.

28. ¿Por qué los que conocen a David se sienten orgullosos de él?

- a. Por su manejo de la honda
- b. Porque es aplicado en la escuela
- c. Porque ayuda a los más necesitados

29. Se podría argumentar que los padres de David son
- excelentes padres porque lo amonestaron por matar pájaros.
  - inconscientes porque le regalaron un juguete que insta a la violencia.
  - irresponsables porque no lo corrigieron por agredir otros niños.
30. ¿Por qué David es condecorado en la Segunda Guerra Mundial?
- Por sus años de servicio
  - Por su heroísmo en combate
  - Por haber matado a muchos soldados enemigos
31. David libera a la paloma del enemigo porque
- aprendió amar a los pájaros.
  - los padres lo regañaron de pequeño.
  - quería que lo llevara a encontrar al enemigo.
32. El final del cuento referencia a que la sociedad valora la
- crueledad.
  - insensibilidad.
  - violencia

## APÉNDICE B

### CARTAS PARA EVALUADORES

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Estimada doctora \_\_\_\_\_:

Como parte de mi trabajo de investigación para completar mi grado de maestría en Investigación y Evaluación Educativa me he tomado la tarea de construir una prueba de comprensión lectora para ser administrada a estudiantes universitarios del curso de Géneros Literarios I. Para determinar si la prueba cumple con este objetivo es necesario la evaluación de las preguntas por personas conocedoras de la materia. Es por esta razón que le solicito su colaboración para revisar las preguntas del instrumento.

Adjunto encontrará una tabla para que evalúe si las preguntas redactadas son relevantes y miden la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico. Al evaluar la claridad de las preguntas, puede incluir sus observaciones en la columna de comentario. De igual forma, si entiende que se deben incluir otras, proporcione sus sugerencias en el espacio provisto para ello. Sus recomendaciones son de vital importancia para determinar la validez del contenido del instrumento.

Para facilitar la tarea de clasificación de las preguntas en los diferentes niveles, le incluyo una hoja donde se definen de acuerdo con la literatura revisada lo que entiendo por comprensión literal, inferencial y crítica.

Gracias anticipadas por su participación.

Atentamente,

Jeandelize González Rivera

## APÉNDICE C

### HOJA DE DEFINICIONES DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

## Niveles de Comprensión lectora

### *Comprensión literal*

El lector reconoce o recuerda lo que se dice en el texto. No hay ningún indicio de interpretación más allá de lo expuesto por el texto.

### *Comprensión inferencial*

El lector deduce información sin importar que esté expuesta de manera explícita o implícita en el texto. De igual manera, puede relacionar el conocimiento previamente adquirido con el nuevo texto.

### *Comprensión crítica*

El lector reflexiona sobre el texto y “establece relación entre la información y los conocimientos obtenidos de otras fuentes” (Pérez, 2005, p.124). Para lograr esta valoración, el lector debe hacer uso de su conocimiento previo del tema y contrastarlo con la información proporcionada en la nueva lectura y su concepción del mundo.

APÉNDICE D

TABLA PARA EVALUAR PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tabla para revisar premisas de la prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos

Ítem	Correspondencia con el componente			Relevancia con el componente				Claridad de redacción			Comentarios y recomendaciones
	Literal	Inferencial	Crítico	Mucha	Moderada	Poca	Buena	Aceptable	No Aceptable		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											



Ítem	Correspondencia con el componente			Relevancia con el componente				Claridad de redacción			Comentarios y recomendaciones
	Literal	Inferencial	Crítico	Mucha	Moderada	Poca	Buena	Aceptable	No Aceptable		
30											
31											
32											

Otros comentarios:

APÉNDICE E

TABLAS DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN LAS  
ENTREVISTAS COGNITIVAS A LA *PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA*  
*UTILIZANDO MICROCUENTOS*

Tabla de las respuestas de los estudiantes en las entrevistas cognitivas a la Prueba de Comprensión Lectora

# ítems	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7
1	A	A	A	B	A	C	A
2	B	A	B	B	A	C	B
3	A	C	B	B	A	C	C
4	A	B	A	A	A	B	A
5	A	A	A	A	A	C	C
6	A	B	A	C	A	A	A
<b>7</b>	<b>C</b>						
8	A	C	A	C	A	B	B
9	A	B	C	C	C	A	C
10	B	C	B	C	C	C	A
11	----	----	----	----	----	----	----
12	B	B	A	B	A	B	B
<b>13</b>	<b>A</b>						
14	B	B	C	B	C	C	C
15	C	C	C	C	A	A	C
<b>16</b>	<b>B</b>						
<b>17</b>	<b>A</b>						
18	A	C	A	C	A	A	A
19	B	B	C	C	C	A	C
20	C	A	A	A	A	C	A
21	C	C	B	C	C	C	C
<b>22</b>	<b>B</b>						
23	C	B	B	C	C	C	C
24	B	B	C	A	B	A	B
<b>25</b>	<b>B</b>						
26	C	C	C	B	B	A	C
27	A	C	A	A	B	C	A
28	A	B	A	A	A	A	A
29	C	B	B	B	C	A	C
<b>30</b>	<b>C</b>						
<b>31</b>	<b>B</b>						
32	C	C	B	C	C	A	C

Nota. La letra E corresponde a la palabra estudiante. La respuesta al ítem 11 está en una tabla aparte por ser otro tipo de ejercicio de alternativas múltiples.

Tabla de las respuestas de los estudiantes al ítem número 11 en las entrevistas cognitivas a la Prueba de Comprensión Lectora

Ítem 11	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7
A	X	-	X	X	-	-	X
B	X	-	X	-	X	X	X
C	X	-	-	-	X	-	-
D	X	-	-	-	-	-	-
E	X	X	-	-	X	X	X
F	-	-	-	-	-	-	-
G	X	-	X	-	X	-	-
H	X	X	X	-	X	X	X

Nota. La X corresponde a las alternativas que los estudiantes sele

APÉNDICE F  
HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
(ESTUDIO PILOTO)

Hoja de Consentimiento Informado  
(Estudio piloto)

Comprensión lectora en estudiantes universitarios puertorriqueños de Literatura

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación sobre comprensión lectora. Esta investigación es realizada por Jeandelize B. González Rivera, estudiante de maestría del Programa de Investigación y Evaluación Educativa de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es estudiar la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la Universidad de Puerto Rico.

Usted fue invitado(a) para participar en esta investigación por estar matriculado en el curso de Géneros Literarios I. Se espera que en este estudio participen cerca de 250 personas como voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que usted lea cuatro microcuentos y conteste una prueba de alternativas múltiples. Participar en este estudio le tomará aproximadamente 30 minutos.

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Usted puede experimentar cansancio mental o incomodidad al contestar la prueba. Si experimenta cansancio, usted puede descansar o parar de contestar la prueba. Si por contrario siente incomodidad al contestar alguna pregunta, usted puede saltarla o dejar de responder la prueba. Recuerde que su participación es voluntaria y que usted es libre de abandonar la prueba en cualquier momento.

No hay beneficio directo ni indirecto por su participación. Decidir o no participar no tendrá efecto en sus calificaciones ni relaciones presentes o futuras con el profesor del curso ni con la investigadora, Jeandelize B. González Rivera.

Su identidad será protegida. Toda información o datos que puedan identificarlo serán manejados confidencialmente. Para esto se tomarán las siguientes medidas de seguridad: todos los documentos serán custodiado por la investigadora, quien los pondrá en un archivo bajo llave; solo la investigadora, Jeandelize B. González, y su director de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, tendrán acceso a los datos crudos, incluyendo la hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados por la investigadora en su casa en un archivo bajo llave hasta que se concluya este estudio. Una vez se termine el estudio los documentos serán almacenados por un periodo de tres años. Al finalizar los tres años, los documentos serán triturados y descartados.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin

ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Jeandelize B. González Rivera mediante correo electrónico a [jeandelize.gonzalez@upr.edu](mailto:jeandelize.gonzalez@upr.edu). También puede comunicarse con el Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, director de la tesis al 787-764-0000, extensión 89243 o a [victor.bonilla3@upr.edu](mailto:victor.bonilla3@upr.edu).

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a [cipshi.degi@upr.edu](mailto:cipshi.degi@upr.edu).

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y ha recibido copia de este documento.

---

Nombre del participante	Firma	Fecha
-------------------------	-------	-------

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

---

Nombre de la investigadora	Firma	Fecha
----------------------------	-------	-------

APÉNDICE G  
HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
(ADMINISTRACIÓN DEL INSTRUMENTO)

Hoja de Consentimiento Informado  
(Administración del instrumento)

Comprensión lectora en estudiantes universitarios puertorriqueños de Literatura

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación sobre comprensión lectora. Esta investigación es realizada por Jeandelize B. González Rivera, estudiante de maestría del Programa de Investigación y Evaluación Educativa de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es estudiar la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la Universidad de Puerto Rico.

Usted fue invitado(a) para participar en esta investigación por estar matriculado en el curso de Géneros Literarios I. Se espera que en este estudio participen 250 personas como voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que usted lea cuatro microcuentos. Participar en este estudio le tomará aproximadamente 30 minutos.

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Usted puede experimentar cansancio mental o incomodidad al contestar la prueba. Si experimenta cansancio, usted puede descansar o parar de contestar la prueba. Si por contrario siente incomodidad al contestar alguna pregunta, usted puede saltarla o dejar de responder la prueba. Recuerde que su participación es voluntaria y que usted es libre de abandonar la prueba en cualquier momento.

No hay beneficio directo ni indirecto por su participación. Decidir o no participar no tendrá efecto en sus calificaciones ni relaciones presentes o futuras con el profesor del curso ni con la investigadora, Jeandelize B. González Rivera.

Su identidad será protegida. Toda información o datos que puedan identificarlo serán manejados confidencialmente. Para esto se tomarán las siguientes medidas de seguridad: todos los documentos serán custodiados por la investigadora, quien los pondrá en un archivo bajo llave; solo la investigadora, Jeandelize B. González Rivera, y su director de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, tendrán acceso a los datos crudos, incluyendo la hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados por la investigadora en su casa en un archivo bajo llave hasta que se concluya este estudio. Una vez se termine el estudio los documentos serán almacenados por un periodo de tres años. Al finalizar los tres años, los documentos serán triturados y descartados.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Jeandelize B. González Rivera mediante correo electrónico a [jeandelize.gonzalez@upr.edu](mailto:jeandelize.gonzalez@upr.edu). También puede comunicarse con el Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, director de la tesis al 787-764-0000, extensión 89243 o a [victor.bonilla3@upr.edu](mailto:victor.bonilla3@upr.edu).

De tener alguna pregunta sobre sus derechos como participante o reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a [cipshi@upr.edu](mailto:cipshi@upr.edu).

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y ha recibido copia de este documento.

\_\_\_\_\_  
Nombre del participante      Firma      Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

\_\_\_\_\_  
Nombre de la investigadora      Firma      Fecha

APÉNDICE H  
AUTORIZACIÓN DEL COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE  
LOS SERES HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN  
(CIPSHI)

Universidad de  
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE  
LOS SERES HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)

IRB 00000944

cipshi.degi@upr.edu ~ <http://graduados.uprrp.edu/cipshi>

## CERTIFICACIÓN

**Número del protocolo:** 1920-038

**Título del protocolo:** Comprensión lectora en estudiantes  
universitarios puertorriqueños de literatura

**Investigadora:** Jeandelize B. González Rivera



Recinto de  
Rio Piedras

Certifico que este protocolo fue evaluado administrativamente, autorizado y declarado exento de la revisión adicional del CIPSHI bajo la categoría #2 (i) del 45 CFR §46.104 y de nuestra normativa institucional.

Carlos I. González Vargas, Ph.D.  
Decano Interino

24 de octubre de 2019

Fecha

*Esta autorización solamente es válida para el protocolo de investigación presentado durante el proceso de revisión administrativa. Los cambios al protocolo deben ser notificados inmediata y adecuadamente al CIPSHI. Al finalizar la investigación, envíe la notificación de terminación. Los investigadores son responsables de proteger los derechos y procurar el bienestar de los seres humanos que participan en la investigación y de cumplir con las disposiciones aplicables.*

Decanato de  
Estudios Graduados  
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801  
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000  
Ext. 86700  
Fax 787-763-6011

Página electrónica:  
<http://graduados.uprrp.edu>

Patrón con Igualdad de Oportunidades en el Empleo M/M/V/I

APÉNDICE I  
AUTORIZACIÓN DE LA JUNTA DE PROTECCIÓN DE SERES HUMANOS EN  
LA INVESTIGACIÓN  
(JPSHI)

15 de noviembre de 2019

Jeanelize B. González Rivera  
Facultad de Educación

**RE: Solicitud Núm. 2019-2020-005**

Saludos:

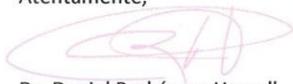
Le agradecemos su solicitud de protocolo para la propuesta de investigación:  
*Comprensión lectora en estudiantes universitarios puertorriqueños de literatura*

La Junta de Protección de Seres Humanos en la Investigación aprobó a través del procedimiento de forma **expedita** su solicitud con las siguientes recomendaciones:

1. Deberá proteger toda información sensitiva; cualquier información que afecte el buen nombre de la Universidad de Puerto Rico en Humacao, por lo que no se divulgará ningún dato que afecte a la Institución; de ser así, podría tener repercusiones legales.
2. La vigencia de la solicitud es hasta noviembre 2020. Si la investigación no ha concluido para esta fecha, tiene que solicitar la renovación de la autorización de acuerdo a los procedimientos de la Junta de Protección de Seres Humanos en la Investigación (JPSHI) y al tipo de revisión correspondiente, por el comité en pleno o expedita. Cualquier modificación posterior a la autorización de la JPSHI requerirá consideración y reautorización.
3. Al finalizar el estudio, debe completar el Formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.

Le deseamos éxito en su encomienda. Si necesita más información puede comunicarse con el que suscribe o a la oficina de OPIS.

Atentamente,



Dr. Daniel Rodríguez Howell  
Presidente JPSHI

APÉNDICE J

CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

Fecha \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Directora

Dirección \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Estimada doctora \_\_\_\_\_:

Actualmente, soy estudiante de maestría en el área de Investigación y Evaluación Educativa del Departamento de Estudios Graduados en Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Para finalizar mis estudios de maestría he propuesto realizar una investigación sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios matriculados en un curso de Literatura.

He propuesto que el estudio se lleve a cabo en el curso de Géneros Literarios I, que corresponde a la clasificación de ESPA 3201, en el primer semestre del año 2019-2020. La muestra para el estudio se tomaría de las secciones de ESPA 3201 coordinadas para el semestre y la participación sería voluntaria.

Por tal razón, le solicito su autorización para coordinar con los profesores que enseñarán el curso de Géneros Literarios I y con estudiantes matriculados en las diferentes secciones.

Le agradezco toda la ayuda que me pueda brindar en este proceso.

Atentamente,

Jeandelize B. González Rivera

APÉNDICE K  
VERSIÓN CORREGIDA DEL INSTRUMENTO

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos  
(Jeandelize B. González Rivera, 2017)

La siguiente prueba tiene como propósito indagar y auscultar acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios en el curso de Géneros Literarios. Esta prueba es parte de una investigación sobre comprensión lectora que realiza Jeandelize B. González Rivera, estudiante de maestría del programa de Investigación y Evaluación Educativa. Esta prueba contiene cuatro microcuentos y 29 ítems de alternativas múltiples vinculadas a estas lecturas. Las respuestas que se obtengan de esta prueba ayudarán a ampliar el estudio de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Después de leer con detenimiento cada uno de los microcuentos, circule la mejor alternativa que responde a la pregunta planteada. La prueba puede ser contestada tanto a lápiz como a bolígrafo. El responder la prueba le llevará aproximadamente 30 minutos.

No es necesario escribir en la prueba su nombre u otra información que lo identifique. Sus contestaciones de la prueba son confidenciales. Únicamente la investigadora, Jeandelize B. González Rivera, y su director de tesis, Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, tendrán acceso a la prueba y a las respuestas de los participantes.

Si tiene alguna pregunta mientras contesta la pregunta, puede levantar la mano para que la persona que administra la prueba le atienda. Tan pronto como termine de responder la prueba, por favor entréguesela a la persona encargada.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Por favor, pase a la siguiente página >>>

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

Prueba de Comprensión Lectora utilizando microcuentos  
Jeandelize B. González Rivera, 2017  
Versión corregida - 2020

Parte I.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones o conteste las preguntas numeradas del 1 al 10. En los ítems del 1 al 10 circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*La verdadera historia de caperucita y el lobo – Pedro Antonio Valdez*

Juran los ancianos de la aldea – a quienes nunca se había consultado para escribir la historia-, que esa tarde el cazador no mató al Lobo, ya que al entrar a la cabaña quedose boquiabierto. Y que la Caperucita aceptó darle su mano a cambio de que dejara ir al Lobo y guardara silencio. Dicen que el Lobo se estableció en Nueva York, donde vendió sus derechos a la Disney y emprendió una carrera de político que hasta hoy le ha dado muchos frutos. Que Caperucita murió de parto y el cazador abandonó a la criatura en el hospital y encerrose para siempre en su cabaña del bosque. Y lamentan con discreción no haber tenido el valor de contarle al Hombre Lobo la verdad sobres sus orígenes.

1. Al entrar a la cabaña el cazador se sorprendió porque encuentra a
  - a. la Caperucita teniendo relaciones sexuales con el Lobo.
  - b. la Caperucita tranquila y dispuesta a negociar.
  - c. el Lobo vestido con la ropa de la abuela.
  
2. Caperucita se casa con el cazador porque
  - a. está agradecida de que la salvó del Lobo.
  - b. está enamorada del Lobo.
  - c. quiere evitar las habladurías en la aldea.

3. Por la actitud del Lobo se puede inferir que este
  - a. está enamorado de Caperucita.
  - b. está resentido porque Caperucita se casó.
  - c. se aprovechó de Caperucita.
  
4. ¿Por qué el Lobo vende los derechos de la historia a Disney?
  - a. Para abrirse camino en la política.
  - b. Está despechado ante el abandono de Caperucita.
  - c. La historia es buena.
  
5. De acuerdo con las acciones realizadas por el cazador en todo el microcuento se puede decir que es un
  - a. calculador.
  - b. grosero.
  - c. perverso.
  
6. El hecho de que el Lobo venda los derechos de la historia apunta a que es
  - a. buen comerciante.
  - b. excelente cuentista.
  - c. gran desalmado.
  
7. ¿Qué revela la oración final del cuento que dice “Y lamentan con discreción no haber tenido valor de contarle al Hombre Lobo la verdad sobre sus orígenes”?
  - a. Al evidente remordimiento que sienten los ancianos por su proceder.
  - b. El aparente arrepentimiento de los ancianos por guardar silencio.
  - c. La gran falta de piedad de los ancianos hacia el Hombre Lobo.

8. ¿Para qué al principio del relato la voz narrativa menciona que la historia la cuentan los ancianos de la aldea?
  - a. Captar la atención del lector.
  - b. Darle credibilidad al relato.
  - c. Evocar a la sabiduría de los años.
  
9. La palabra verdadera en el título del cuento implica que
  - a. la historia ocurrió en la vida real.
  - b. la historia tiene verosimilitud.
  - c. las demás historias son falsas.
  
10. ¿Cuál es el objetivo de este microcuento?
  - a. Criticar los valores morales de la sociedad contemporánea.
  - b. Reescribir el cuento de Caperucita y el Lobo.
  - c. Traumatizar al lector con la historia.

## Parte II.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones o conteste las preguntas numeradas del 11 al 19. Circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*Sala de espera* – Enrique Anderson Imbert

Costa y Wright roban una casa. Costa asesina a Wright y se queda con la valija llena de joyas y dinero. Va a la estación para escaparse en el primer tren. En la sala de espera, una señora se sienta a su izquierda y le da conversación. Fastidiado Costa finge con un bostezo que tiene sueño y que va a dormir, pero oye que la señora continúa conversando. Abre entonces los ojos y ve, sentado a la derecha, el fantasma de Wright. La señora atraviesa a Costa de lado a lado con la mirada y charla con el fantasma, quien contesta con simpatía. Cuando llega el tren, Costa trata de levantarse, pero no puede. Está paralizado, mudo, y observa atónito cómo el fantasma toma tranquilamente la valija y camina con la señora hacia el andén, ahora hablando y riéndose. Suben, y el tren parte. Costa los sigue con los ojos. Viene un hombre y comienza a limpiar la sala de espera, que ahora está completamente desierta. Pasa la aspiradora por el asiento donde está Costa, invisible.

11. ¿Con qué propósito Costa va a la estación del tren?

- a. Dormir.
- b. Escapar.
- c. Viajar.

12. ¿Por qué Costa asesinó a Wright?

- a. Ambición.
- b. Deslealtad.
- c. Envidia.

13. Costa **no** quiere a hablar con la señora porque él está

- a. cansado.
- b. disgustado.
- c. nervioso.

14. Costa ve el fantasma de Wright porque
- es vidente.
  - teme morir.
  - tiene remordimiento.
15. ¿Por qué la señora habla con Wright?
- Está aburrida por la espera.
  - Están muertos ambos.
  - Está ignorando a Costa.
16. ¿Por qué la señora se va con Wright en el tren?
- Es la cómplice.
  - Es la muerte.
  - Es una pasajera.
17. ¿Cómo está Costa al final del cuento?
- Descarnado.
  - Muerto.
  - Soñando.
18. El título del microcuento *Sala de espera* hace referencia a la
- entrada al inframundo de los personajes.
  - espera de los personajes por el tren.
  - puerta de embarque donde están los personajes.
19. ¿Qué idea se percibe en este microcuento?
- La lealtad es imposible entre delincuentes.
  - La riqueza no puede comprar a la muerte.
  - Los fantasmas y las almas en pena existen.

## Parte III.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones o conteste las preguntas numeradas del 20 al 23. Circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*Noche de estreno* – Ana María Fuster Lavín

Toda su vida estuvo enfocada a destacarse en su gran pasión, en la Escuela Libre de Música, en el Conservatorio, teoría, solfeo, aspirando a ser un maestro. *Hoy es el gran día. ¡Por fin tengo trabajo!* Se sentía orgulloso, pertenecía a una familia de músicos y él no sería menos ...

Se puso su mejor traje, corbata, se arregló el cabello con ultra fijador. Cuando llegó al teatro, sacó de su estuche los guantes vírgenes, respiró profundo y comenzó a acomodar a las personas en sus asientos.

20. El sueño del protagonista es ser
- famoso.
  - maestro de solfeo.
  - músico.
21. ¿Cuál es la atmósfera del cuento?
- Expectación
  - Festiva.
  - Melancólica.
22. ¿A qué hace referencia el título *Noche de estreno*?
- El nuevo trabajo del protagonista.
  - El traje de músico del protagonista.
  - Los guantes vírgenes del protagonista.
23. ¿A qué tema alude el final de este cuento?
- La perseverancia.
  - La devoción al trabajo.
  - Las ironías de la vida.

## Parte IV.

Lea el siguiente microcuento y complete las oraciones numeradas del 24 al 29. Circule la letra de la alternativa que **mejor** conteste la pregunta o complete la oración.

*La honda de David – Augusto Monterroso*

Había una vez un niño llamado David N., cuya puntería y habilidad en el manejo de la resortera despertaba tanta envidia y admiración en sus amigos de la vecindad y de la escuela, que veían en él -y así lo comentaban entre ellos cuando sus padres no podían escucharlos- un nuevo David.

Pasó el tiempo

Cansado del tedioso tiro al blanco que practicaba disparando sus guijarros contra latas vacías o pedazos de botella, David descubrió que era mucho más divertido ejercer contra los pájaros la habilidad con que Dios lo había dotado, de modo que de ahí en adelante la emprendió con todos los que se ponían a su alcance, en especial contra Pardillos, Alondras, Ruiseñores y Jilgueros, cuyos cuerpecitos sangrantes caían suavemente sobre la hierba, con el corazón agitado aún por el susto y la violencia de la pedrada.

David corría jubiloso hacia ellos y los enterraba cristianamente.

Cuando los padres de David se enteraron de esta costumbre de su buen hijo se alarmaron mucho, le dijeron que qué era aquello, y afearon su conducta en términos tan ásperos y convincentes que, con lágrimas en los ojos, él reconoció su culpa, se arrepintió sincero y durante mucho tiempo se aplicó a disparar exclusivamente sobre los otros niños.

Dedicado años después a la milicia, en la Segunda Guerra Mundial David fue ascendido a general y condecorado con las cruces más altas por matar él solo a treinta y seis hombres, y más tarde degradado y fusilado por dejar escapar con vida una paloma mensajera del enemigo.

24. El título del cuento hace referencia a la
- a. destreza con el resorte del personaje.
  - b. historia bíblica de David y Goliat.
  - c. pasión sanguinaria de David.

25. ¿Por qué los que conocen a David N. se sienten orgullosos de él?
- Por su manejo de la honda
  - Por cazar pájaros
  - Por ser obediente
26. Se podría argumentar que los padres de David son
- excelentes padres porque lo amonestaron por matar pájaros.
  - inconscientes porque le regalaron un juguete que insta a la violencia.
  - irresponsables porque no lo corrigieron por agredir otros niños.
27. ¿Por qué David es condecorado en la Segunda Guerra Mundial?
- Por sus años de servicio
  - Por su heroísmo en combate
  - Por haber matado a muchos soldados enemigos
28. David libera a la paloma del enemigo porque
- aprendió amar a los pájaros.
  - los padres lo regañaron de pequeño.
  - quería que lo llevara a encontrar al enemigo.
29. El final del cuento referencia a que la sociedad valora la
- crueledad.
  - insensibilidad.
  - violencia

APÉNDICE L  
CERTIFICADO COLLABORATIVE INSTITUTIONAL  
TRAINING INITIATIVE PROGRAM



Completion Date 26-Jun-2019  
Expiration Date 24-Jun-2024  
Record ID 30495898

This is to certify that:

**Jeanelize González-Rivera**

Has completed the following Citi Program course:

**Investigaciones psicológicas, sociales o educativas** (Curriculum Group)  
**Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos** (Course Learner Group)  
**1 - Stage 1** (Stage)

Under requirements set by:

**Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras** Collaborative Institutional Training Initiative



Verify at [www.citiprogram.org/verify/?w06f02a09-5ebf-4e92-8d21-5ffc44f470df-30495898](http://www.citiprogram.org/verify/?w06f02a09-5ebf-4e92-8d21-5ffc44f470df-30495898)

## BIOGRAFÍA DE LA AUTORA

Jeandelize Brenda González Rivera nació en Fajardo, Puerto Rico. Posee un doctorado (2006) y una maestría (2001) en Literatura y Lingüística Hispánica de la Universidad de Massachusetts en Amherst y un bachillerato (1994) en Español de la Universidad de Nueva York, Colegio de Buffalo.

En cuanto a sus publicaciones, una versión de su disertación -*La humanización de lo perverso: Erotismo y subversión en la obra de Mayra Santos Febres* - fue publicada bajo el título *Erotismo, pornografía o perversión: Una interpretación de lo Correcto en El cuerpo correcto* (2015). Ha publicado en revistas literarias como *Hispanic Journal* y *Cuadrivium*. Ha presentado ponencias sobre diferentes investigaciones literarias en congresos de Literatura.

Lleva 26 años enseñando literatura, redacción y gramática en español. Ha impartido clases en diversas universidades en Puerto Rico y en los Estados Unidos. Del 1994 al 2006 impartió clases de Español como segundo idioma y literatura colonial en la Universidad de Massachusetts, Amherst y en la Universidad del Este de Carolina, en Carolina del Norte.

Hija de padres camioneros, agricultores y avicultores que supieron sembrar en ella el amor al conocimiento, a la tierra que la vio nacer y a su flora y en especial a la fauna que la habita. Desde ahí sus aspiraciones en la docencia de la literatura, y la buena lectura de textos escritos en español que la han acercado a la investigación desde la mirada de las ciencias pedagógicas.

Correo electrónico: jeandeli@hotmail.com