

**UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y SU  
IMPLICANCIA EN LA DETERMINACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**  
**A CONCEPTUAL APPROACH TO COGNITIVE PROCESSES AND THEIR  
IMPLICATION IN THE DETERMINATION OF READING COMPREHENSION**

***William Victor Cupe Cabezas, Ph.D.***

<https://orcid.org/0000-0002-2503-5619>

Doctor en Administración de la Educación (Perú).

Docente de la Universidad César Vallejo, Perú.

[williamcupe@gmail.com](mailto:williamcupe@gmail.com)

***Robert Chistian Caballero Montañez, Mgs.***

<https://orcid.org/0000-0002-4294-0573>

Magíster en Gestión de la educación y Docencia (Perú).

Docente de la Universidad Privada del Norte, Perú.

[robertcccm69@gmail.com](mailto:robertcccm69@gmail.com)

***Luis Antonio Remuzgo Barco, Ph.D.***

Doctor en Educación (Perú).

Docente de la Universidad Autónoma del Perú, Perú.

[luisremuzgo1167@gmail.com](mailto:luisremuzgo1167@gmail.com)

***Fernando Camilo Maldonado Alegre, Mgs.***

<https://orcid.org/0000-0001-9004-7299>

Magíster en Lingüística (Perú).

Docente de la Universidad César Vallejo, Perú.

[fergrama2012@gmail.com](mailto:fergrama2012@gmail.com)

**ARTÍCULO DE REFLEXIÓN**

Recibido: 12 de agosto de 2020

Aceptado: 25 de septiembre de 2020

**RESUMEN**

El Ministerio de Educación del Perú expresa la necesidad de reflexionar sobre la forma ideal y adecuada del logro de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Entre ellas, que se establezcan mecanismos cognitivos que garanticen la comprensión a cabalidad de cualquier tipo de texto. Generalmente, en la educación básica regular y universitaria se evalúa -por medio de interrogantes- si el estudiante puede comprender un texto eficazmente a través de la resolución



de preguntas con alternativas múltiples en el área de Letras. Sin embargo, no se evidencia un proceso gradual y cognitivo ni una clasificación sobre los tipos de textos más utilizados. En ese sentido, la finalidad del presente artículo es explicar una aproximación conceptual de los procesos cognitivos, la teoría de una estructura tipológica textual y las clases de preguntas que se presentan en textos de lectura en general. Se empleó una metodología de la comprensión de la teoría y de análisis de contenido conceptual. Así como también se ofrece una visión y reflexión sobre la problemática de la comprensión lectora en el país.

Palabras clave: Texto académico, proceso cognitivo, comprensión lectora, tipología textual

## **ABSTRACT**

The Ministry of Education of Peru expresses the need to reflect on the ideal and appropriate way to achieve the communication skills of students. Among them, those cognitive mechanisms are established that guarantee the full understanding of any type of text. Generally, in regular basic and university education, it is evaluated - by means of questions - if the student can understand a text effectively through the resolution of questions with multiple alternatives in the area of Letters. However, there is no evidence of a gradual and cognitive process or a classification of the types of texts most used. In this sense, the purpose of this article is to explain a conceptual approach to cognitive processes, the theory of a textual typological structure and the kinds of questions that are presented in reading texts in general. A methodology of understanding the theory and conceptual content analysis was used. As well as offering a vision and reflection on the problem of reading comprehension in the country is offered.

Keywords: Academic text, cognitive process, reading comprehension, textual typology

## **INTRODUCCIÓN**

Dada la complejidad del acto de la comprensión de lectura, se puede afirmar que es un proceso cognitivo de múltiples implicancias, ya que un buen lector es aquel que opera y domina simultáneamente varios niveles de procesamiento de la información. Considerando ello, el presente artículo aborda el tema de los procesos cognitivos y su implicancia en la comprensión lectora, esto es, una aproximación conceptual de los procesos mentales convocados por un lector cognoscitivo.

Si bien los mecanismos cognitivos son relevantes en el proceso de decodificación de la información, hay posiciones alternas que enfatizan que en el estudiante se presentan factores internos que influyen en el acto comprensivo y se relaciona con las virtudes que posee el lector que realiza el acto de lectura como la capacidad lingüística -aspectos fonológicos, sintácticos y

semánticos- la motivación, los conocimientos previos -el poseer dominio de información no visual- y la habilidad lectora. Hay tres factores operantes en el acto de la lectura: contexto, texto y lector como elementos interactuantes en el proceso. Cabe precisar que el contexto es la comprensión y sería el resultado tanto de la persona como del texto. El pragmatismo de muchos investigadores ha conceptualizado a la lectura como texto, texto académico y fragmento.

El objetivo de esta investigación es dar a conocer una visión conceptual actualizada sobre los procesos cognitivos en correlación con la tipología textual, los textos académicos y la comprensión teórica de las lecturas. Se justifica este contenido conceptual debido a que toda lectura implica un sistemático proceso mental y tiene un armazón o esqueleto lógico que surge en función del contenido informativo que se quiere manifestar basado en estructuras fundamentales diversas que se explica detalladamente y es necesario conocer, ya que la práctica no puede estar alejada de la teoría.

## **REVISIÓN TEÓRICA**

### ***El texto, texto académico y fragmento***

El vocablo texto proviene del latín *textus* que significa tejido. Así, el texto debe entenderse como un tejido de oraciones. Conjunto de palabras que vinculándose de manera lógica y ordenada desarrollan un tema específico caracterizándose por su autonomía informativa. Para Jara, López, Mouchard, Pinzas y Reyes, (2001) la lectura es considerada un proceso comunicativo en la que el emisor no solo tiene la intención de comunicar, sino que puede expresarse a través del uso de signos lingüísticos para poder llegar al oyente o receptor.

Para Aguirre, Calero, Estrada Llaque y Maldonado (2009, p.12) un texto académico “es el desarrollo escrito de un tema abordado desde la perspectiva de una disciplina científica. El objetivo de este tipo de texto es producir y difundir conocimientos”. En cambio, el fragmento es la parte arbitrariamente substraída de un texto y que dependiendo del uso que ha de darse puede convertirse en un texto. Según lo expresado por Tejeda (2015) un párrafo -para que pueda cumplir su función comunicativa- debe ser adecuado. Ello implica el conocimiento de la diversidad lingüística; es decir, considerar que la lengua no es homogénea, ya que presenta variaciones geográficas, sociales e históricas. El conocimiento de estos aspectos permitirá la construcción de textos en función de la situación comunicativa.

### ***Tipología textual***

La necesidad intrínseca del ser humano por clasificar y organizar también se evidencia en la intención de categorizar los textos. La clasificación satisfactoria de los textos en tipologías ha

sido materia de amplios debates. Esta controversia no solo se ha producido por las variadas propuestas, sino por la existencia de un diverso marco teórico en los que coexisten distintos razgos textuales, aunque con predominancia de alguno (Cabrera y Caruman, 2018). Hay una diversidad de literatura que explica una tipología textual según las características de estructura y contenido del texto. La más consensuada es la clasificación en los siguientes tipos textuales: expositivos, narrativos y argumentativos (Cabrera y Caruman, 2018; Corbacho, 2006; Cisneros, Muñoz y Herrera, 2014). Dichos autores proponen la siguiente clasificación:

**Textos expositivos.** Su finalidad es mostrar, enseñar, dar o hacer del conocimiento del autor aspectos como detalles, ambientes, etc., respecto a un tema desarrollado. El lector asume la información como verídica utilizando referentes espaciales y temporales de orden general. No utiliza prosa de carácter coloquial, se expone conceptualizaciones de orden descriptivo, posee menor grado inferencial y menor cantidad de recursos retóricos, así como también las relaciones de coherencia son más trascendentes. Para ubicar la idea principal o relevante en un texto de tipo expositivo se debe identificar inicialmente el tema y se podrá complementar con el uso de las siguientes preguntas:

¿Qué pretende dar a conocer el autor del texto?,

¿Lo que el autor del texto intenta informar es...?

Es necesario expresar que, para hallar la idea central partiendo del tema, se tiene que realizar la siguiente pregunta para encontrarla:

¿Lo que el autor del texto pretende dar a conocer respecto del tema es?

**Textos narrativos.** Para Carneiro (2011) la intención del autor, en este tipo de textos, es relatar, narrar ciertos hechos (ficticios o reales) que acontecen en un determinado tiempo y espacio. Entonces, el lector toma conciencia de que la información presentada en la lectura podría ser ficticia o real. Los referentes espaciales y temporales son de carácter particular o específico, la prosa es generalmente coloquial, la narración se estructura en función del desarrollo de hechos o circunstancias descritos y se realizan mayor número de inferencias. Su función comunicativa es entretener, utiliza mayor cantidad de recursos retóricos y las relaciones de coherencia tienen menor trascendencia. Para ubicar la idea principal en un texto narrativo se debe tener en cuenta el plano de la relatividad temática de dicho texto, ya que este puede presentarse en forma de trama, personajes, acciones, ambientes o circunstancias. Las preguntas para ubicar la idea central serían las siguientes:

¿Cuál es el hecho o acción más importante que ocurre en un tiempo o circunstancia determinada?

¿Qué pretende describir el autor en su relato?

Para hallar la idea central en este tipo de textos es necesario realizar la identificación del tema que muchas veces no se presenta de forma explícita en la lectura, pero se considera la estructura interna (planteamiento, nudo y desenlace) y se hace referencia al hecho, situación, personaje, monólogo más importante a partir del mismo (tema) y se procederá a identificar la idea central. Entonces, la construcción de la significación, en textos narrativos, aparentemente se encuentra dirigida por los mecanismos que operan en la mente del lector (desde el lector) hacia el texto (de arriba hacia abajo), por otro lado, y en contraste con lo anterior, en los textos expositivos, estos se encuentran guiando al lector. Existe una dependencia de la estructura proposicional y superficial del lector hacia el texto (de abajo a arriba).

**Textos argumentativos.** La intención principal del autor es persuadir respecto de la posición que guarda en relación a un problema o asunto en cuestión. Busca modificar la opinión del lector sobre un aspecto de la realidad referida en la lectura. Por lo tanto, la estrategia discursiva dependerá de la intención del autor, así como también de los argumentos que utilice. Para Araya y Roig (2014) todo texto argumentativo tiene como finalidad defender una tesis teniendo como base hechos o ideas. Para ello, se utiliza la ejemplificación, demostración o comparación con el objetivo de dar a conocer su postura sobre un tema.

Mattenucci (2010) expresa que no es nada sencillo comprender un texto argumentativo, puesto que para lograrlo es preciso estar preparado; es decir, saber qué es argumentar y conocer diversas estrategias de persuasión.

Si se va a emplear la polémica como estrategia persuasiva, se trata de saber refutar y de descalificar al oponente: mientras que en la primera se busca prevalecer sobre el discurso del opositor, el autor va a confrontar su punto de vista con la de otra posición sobre un tema con el fin de demostrar la eficacia de su planteamiento; en tanto que en la segunda el autor busca explicar el por qué su oponente carece de fundamento o autoridad para sostener una idea.

### ***La doble autoría y la división teórica de la lectura***

Lastarria (2010, p.122), expresa que para realizar una buena lectura se debe reconocer que es un proceso físico mental que requiere un grado cultural adecuado, concentración para comprender y así, extraer el mensaje del texto. Al desarrollar una lectura y sus respectivas preguntas, el lector se enfrenta no a uno, sino a dos autores: al autor del texto y al autor de las preguntas. Por ende, no es una lectura, sino dos. Teniendo esta información, se puede mejorar la experiencia al momento de ejecutar la lectura, además; se debe tomar conciencia de lo siguiente:

- El lector puede ignorar qué clave marcar ante las diversas alternativas presentes en una pregunta de comprensión de textos, debido a que se tiene más de una posible respuesta. Por ello, es recomendable volver a leer atentamente la pregunta, ya que muchas veces no se valora adecuadamente la misma, y por eso no es posible percatarse qué es lo que realmente expresa la interrogante. Por ejemplo, no es lo mismo deducir que aseverar. Después de la lectura de un texto, se puede plantear la interrogante:

*De la lectura, se puede deducir que...*

*De la lectura, se puede aseverar que...*

La respuesta no se encontrará literalmente en las alternativas, sino que tendrá que inferir por medio de un proceso mental. Puesto que deducir implica una forma de razonamiento de expresiones generales a afirmaciones particulares (Dávila, 2006). En cambio, aseverar es una afirmación firme y propia producto de un razonamiento y conocimiento adquirido (Pérez, 2008).

- Entender que, como en los textos, las palabras, oraciones y sus párrafos se interrelacionan y armonizan para expresar un contenido. Así como también existen relaciones entre las preguntas que se puedan plantear en el proceso de lectura o análisis de textos. Si se tiene una lectura en la que se plantea la interrogante indirecta:

*El tema central de la lectura es...*

Para identificar el tema, el lector puede realizar la pregunta ¿De qué trata el texto? Y la respuesta será estructuralmente una frase nominal considerando que debe estar entre las alternativas dadas.

- Si a partir del texto se tiene algunas preguntas sin respuestas, es posible que otras interrogantes posteriores o previas, ayuden directa o indirectamente en la elección de la alternativa correcta. Las interrogantes también se responden con las preguntas. Teniendo en cuenta esta idea, la teoría de lecturas se estructura en tres momentos: la teoría de la estructura textual, la teoría sobre las clases o tipos de preguntas y la comprensión lectora: los métodos y técnicas de lectura.

### ***La teoría de la estructura textual***

Saber leer consiste en decodificar, descifrar los signos impresos, pero es mucho más que eso. Es oportuno citar a De la Cruz (2004) quien expresa que leer debe entenderse como la construcción de un modelo mental armónico del sentido del texto. Evidentemente, debe haber un conocimiento sustancial de la realidad idiomática. El modelo mental es un producto del lector, una representación semejante de las situaciones evocadas en el texto original, pero difiere del mismo ya que puede ir más allá de este. Según el modelo aplicativo de construcción-integración,

esta representación se forma de manera secuencial y ascendente: en etapas de tratamiento de la información textual desarrollada por el lector.

Si bien es cierto, la decodificación se desarrolla en la etapa escolar: primaria y secundaria, sobre todo a nivel primario, para la automatización se considera que el conocimiento de la teoría – que es el resultado de una valiosa experiencia sistematizada – resultaría provechosa, ya que brinda esta experiencia esencial y necesaria para el mejoramiento de nuestra capacidad de jerarquizar a nivel del desarrollo de la comprensión textual. Con ello se logra la comprensión idónea de la lectura que vendría ser una memoria del significado del texto, no de aspectos intrascendentes o superficiales, además de erráticos que puede obtener un mal lector. En relación a esto, lo que distingue la memoria de la comprensión es que esta última es la integración del conocimiento. En otras palabras, un asunto es fijar ideas en la mente y otro armonizarlas y darle sentido. El que memoriza retiene, pero no entiende. Dar significado a un texto, comprenderlo, es asimilar su lógica expositiva y forma parte del intelecto humano que pueda explicarlo con sus propias palabras, sin repetir la lectura e ideas por inercia. Por ello, el buen lector se enfoca en entender racionalmente las ideas y hacerlas parte de su inteligencia y no en asimilar partes literales de la lectura sin darle sentido.

**La idea principal.** Para Solé (2004) la idea principal es el enunciado más relevante que posee toda expresión escrita y que expresa el tema que se aborda. Es la hipótesis o afirmación temática de carácter autónoma que -abarcando el menor espacio textual- el autor del texto intenta informar o probar. Una forma de establecer la identificación de la idea principal es por medio del reconocimiento del tema y el título.

**Tema.** Se le considera el sujeto de la lectura y se caracteriza por su mayor nivel de generalidad informativa. Es el eje en torno al que giran y se articulan las ideas en el texto. El tema brinda unidad, ya que las ideas serán congruentes en la medida que se articulen y organicen para desarrollarlo. Para La Rosa, Gutiérrez, Orrego, Aguado y Anglas (2019) el tema es el asunto sobre el que se desarrolla el texto. En el plano metodológico se ubica a través de las siguientes preguntas:

¿De qué o de quién trata la lectura?,

¿Cuál es el asunto desarrollado en el texto?

**Título.** Es la adición del sujeto más el predicado textual simple. Expresión sintética que indica lo desarrollado sobre el tema. Posee menor grado de generalidad debido a que el título precisa o califica lo que el autor en general está desarrollando o describiendo sobre el mismo. A nivel metodológico, se puede identificar el título mediante las siguientes preguntas:

¿Qué se dice del tema?,

¿Qué indica el autor, respecto al tema?

**La idea secundaria.** Es una microproposición que complementa la idea principal. Es decir, es la afirmación temática de carácter subordinada que al abarcar el mayor espacio en la lectura, intenta sustentar y contrastar (demostrar) la idea principal. Lastarria (2010, p.22) expresa que “las formas convencionales que puede asumir la idea secundaria en el texto pueden ser de dato, característica, clasificación, comparación y explicación”.

### ***Teoría de las clases de pregunta***

Teniendo en cuenta las formas de razonamiento plenamente diferenciadas que existe a nivel de respuesta, se presenta las siguientes clases de preguntas:

**Preguntas de interpretación.** Lo que las caracteriza es el aspecto lineal; es decir, la respuesta a este tipo de preguntas se da en base al contenido directo del texto. En otras palabras, a lo que el autor del texto señala directamente en las líneas de la lectura.

**Preguntas por la idea principal.** Este tipo de requerimiento tiene por finalidad la comprensión globalizada del texto; es decir, abstraer lo más trascendental del mismo. En otras palabras, el asunto sobre lo que trata. Es necesario señalar la prioridad que implica la respuesta en este tipo de preguntas que se vincula con el hecho de haber discriminado correctamente en el nivel textual la diferencia entre idea principal y secundaria. Se cree conveniente plantear una sutil diferencia ya que vinculan visiones distintas respecto de la idea principal en la lectura.

**Preguntas por simplificación.** Se le denomina así, ya que la respuesta a esta variante de pregunta será siempre de la forma más abreviada y directa, acorde con el contenido esencial de la lectura. Se hace referencia a las llamadas preguntas por el tema o título. Es necesario señalar que existe a nivel teórico una diferencia entre el título y tema. A nivel práctico, tal diferencia -en muchas ocasiones- no es apreciada. Muchas veces, en diversos textos y ejercicios prácticos se pregunta por el tema y la respuesta que aparece es en forma de título. Otra situación en particular es cuando el título se presenta en forma de equivalencia; es decir, que el tema tendría que establecerse en función de hechos o situaciones descritas en la lectura, para finalmente otorgarles un sentido de mensaje con el título.

**Preguntas por descripción.** También llamada directa, ya que el autor de las preguntas no interroga directamente por la idea principal u otra denominación que esta pueda tomar. La respuesta generalmente es detallada y asume la forma oracional o de frase nominal en algunos casos.

**Preguntas por inferencias.** Tomando como referencia el análisis de González (2017) se muestran aspectos fundamentales del pensamiento inferencial. Un concepto formal y aceptado

tanto a nivel lógico y referencial en lecturas sobre la inferencia lo considera como el razonamiento por el cual, partiendo de ciertas proposiciones, denominadas premisas, se llega a una conclusión o desenlace.

Cisneros, Olave y Rojas (2013, p. 21) expresan sobre la inferencia:

Implica una reubicación del papel lector durante el ejercicio de la lectura porque ya no se limita a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que entra de manera más activa a completar y concluir la información que el texto ofrece entre líneas.

La capacidad de inferencia es moldeable dependiendo de la forma cómo se estimule al sujeto. Sin embargo, los estudiantes no pueden realizar deducciones debido a la falta de entrenamiento u orientación adecuada en la época escolar. Cisneros, Olave y Rojas (Ob. Cit.). Cabe precisar que ello se debe a una falta de política educativa agresiva en la enseñanza de la comprensión lectora.

**Preguntas de extrapolación.** Tiene un carácter discursivo y se expresa una interrelación entre pensamiento y lenguaje, así como también es contextual porque se toma en consideración el escenario comunicativo. Su principal característica está en el hecho de ser no lineal; es decir, las respuestas a este tipo de preguntas no se establecen directamente de las líneas de texto, sino a lo que se deriva de la lectura. A la forma no escrita, pero que se puede proyectar a partir del texto. La extrapolación como proceso intelectual consiste en la aplicación, a partir de lo entendido, de ciertos principios a situaciones concretas o posibles. Así, en el proceso humano de actividad intelectual no se deja de extrapolar cuando se lleva a la práctica ciertas teorías entendidas y se intenta solucionar o explicar situaciones problemáticas complejas. Por ejemplo, en el caso de las matemáticas cuando se aplica la teoría de exponentes a un problema específico no se hace más que extrapolar la teoría a dicho problema e intentar su posible solución. Otro ejemplo es que si un profesional en psicología intenta explicar la conducta o posibles conductas de un individuo en una situación o caso específico, lo que hace es llevar la extrapolación a un nivel predictivo que solucione el problema dado.

## **La comprensión lectora: métodos y técnicas de lectura**

### ***Sentido común y conocimiento racional***

El ser humano está inmerso en esquemas de pensamiento o paradigmas surgidos más de la inercia del sentido común que de un auténtico conocimiento racional. Una consecuencia de este enfoque es que imposibilita a comprender la naturaleza, los objetivos y la trascendencia de un determinado ejercicio intelectual: la abstracción, el proceso de formación de significantes o conceptos.

Toda persona puede preguntarse qué significa el acto intelectual que está ejecutando en determinada materia o plano de la vida cotidiana. Por ejemplo, si se le requiriera en este instante a describir el significado o comprensión por las palabras ironía, tristeza, broma o burla; puede suceder la confusión conceptual entre ironía con insulto, así como entre las palabras chiste y broma. Se podría involuntariamente manejar la idea de infelicidad para precisar el significado de tristeza y equiparar el término burla con ofensa.

Lo que se intenta demostrar es que los preconceptos -mecánicos e irracionales- que se presentan constantemente en la vida cotidiana e intelectual, no son producto del acto intelectual; sino de ciertas ideas que se aceptan sin cuestionar; es decir, el sentido común y los prejuicios. El no tener un propio concepto, producto del acto racional, limita e impide captar la esencia de lo que se tiene delante. De allí la interrogante del porqué a un estudiante que le gusta las matemáticas y tiene mucha habilidad, de pronto no puede realizar una ecuación correctamente. Al tener una gran habilidad numérica resuelve los ejercicios de mayor dificultad; sin embargo, se equivoca en los más sencillos.

Los ejercicios complejos, según Madison (2019) apelan a la intuición pragmática derivada de ciertos conocimientos básicos; en cambio, los ejercicios sencillos, en principio, obligan a definir la idea correcta del problema; y si el estudiante se basa en una simple experiencia, es posible que no entienda la pregunta y se responda automáticamente; pero sin racionalizar ni entender lo que se presenta en la interrogante.

### ***Hacia una determinación de la comprensión lectora***

La verdadera lectura es la que produce la eliminación de la incertidumbre, pues el acto de leer se basa en el reconocimiento de las letras en las palabras, y el intervenir de los sentidos e intelecto para reconocerlas, contribuye significativamente a eliminar dicha inseguridad logrando la identificación y; por lo tanto, la significación y el mensaje. Sobre la lectura y su finalidad, Márquez (2012, p. 34) expresa:

La verdadera lectura es la que produce la eliminación de la incertidumbre, pues el acto de leer se basa en el reconocimiento de las letras en palabras. El intervenir de los sentidos e intelecto contribuye a lograr la identificación y; por lo tanto, la significación y el mensaje. Sobre la lectura y su finalidad, Márquez (2012, p. 34) expresa:

La lectura no consiste solamente en saber descifrar signos escritos, la verdadera lectura es aquella que permite la comprensión, la localización, la retención, el análisis a interpretación, la valoración del texto que se lee, dependiendo de lo que se necesita hacer con la información. La verdadera lectura es la que responde a los fines que como lector se ha propuesto.

Van Dijk (2012) considera la lectura como proceso interactivo, en el que influye mutuamente la estructura de la información del texto y el conocimiento que tenga el lector sobre el mismo.

Si se desea obtener la capacidad de jerarquizar información, se debe tomar en cuenta el reconocimiento de la idea principal a partir de la identificación del tema y facilitar a través de paradigmas y experiencias ciertas ideas directrices que puedan servir en la praxis lectora cotidiana.

Otra definición bastante arraigada, parte de la idea de reconstrucción: así el emisor es el que construye el mensaje y el receptor -en su proceso de desciframiento de mensaje- lo reconstruye.

Considerando la visión crítica de los distintos conceptos sobre el tema, se define la lectura como un proceso complejo de carácter binario: jerarquización y simplificación, ya que a partir de los mismos, se abstrae lo principal discriminándolo de lo secundario, luego de haber identificado el orden lógico del texto inicial. Se concibe entender la lectura cuando se conoce su estructura lógica: introducción, desarrollo y final. Solo así se puede conocer, interpretar y hasta predecir el contenido textual. Así pues, la comprensión se mide no por la cantidad de información retenida, sino por la calidad y sentido de esta.

Bariola, Naters y Romero (2007) expresan que la jerarquización es un acto de reconocimiento y selección de los niveles de información: aspectos generales (idea principal) y particulares (ideas secundarias) que solo podrá ejecutarse a partir de la discriminación informativa.

Lo implícito en este proceso es la simplificación, ya que surge como resultado del acto de jerarquización, puesto que al haber identificado la idea principal y establecida la estructura lógica del texto (coherencia del informe) se podrá lograr la síntesis de la lectura que es el producto del acto antes citado. Por otra parte, los procesos expresados en la lectura poseen sus propios elementos intrínsecos:

**La discriminación informativa.** el lector identifica la idea principal disociándola de la idea secundaria. Este mecanismo que es utilizado por la memoria instantánea va a identificar el acto de jerarquización.

**La coherencia del informe.** toda lectura es un acto de síntesis textual que debe realizarse respetando el sentido lógico del texto original. Así, al percibir la estructura del texto base se puede manifestar que se ha comprendido el texto. Para ello, se debe respetar la estructura lógica interna, caso contrario, la comprensión se convierte en un acto inútil y carente de sentido.

Por ejemplo, si una persona tarda en leer "El Quijote" una semana, durante cinco horas al día (35 horas) y se le pide que narre la obra leída, no debería demorar más de veinte minutos en explicarla. Sobre la obra en mención, solo se resaltarán los aspectos principales que constituyen el núcleo temático que conforma el argumento, se desecha las historias secundarias y se hace

referencia a los aspectos cruciales que componen la estructura narrativa (discriminación informativa); además, se puede explicar la novela desde el principio, luego su parte media; es decir, el desarrollo de los hechos para luego llegar al desenlace o epílogo de la misma.

### ***Niveles de información en un texto***

Existen dos perspectivas de enfoque informativo del texto. Si en este instante se procede a la lectura de un texto de medicina humana sobre niveles patológicos de ciertos gérmenes, se puede tener como resultado el poder leerlo; sin embargo, la comprensión es posible que no se logre totalmente. Por ello, es de vital importancia el dominio de los dos niveles de información: visual y no visual.

La información visual se refiere al contenido que ingresa por los ojos, lo que se capta a partir del impreso en la lectura. La información no visual guarda relación a lo que todo lector aporta a la lectura, tanto en conocimiento del idioma y del tema tratado según su nivel cultural. Esto es vital y determinante en los procesos de decodificación de la información. En otros términos, mientras más aporte el lector al proceso de lectura, menos limitado estará a la información visual; es decir, menos inseguridad y mayor rapidez de lectura.. Por el contrario, mientras “más información no visual tenga el lector, menos información visual necesita” (Smith, 1989, p.17). En consecuencia, el nivel de comprensión se hace más rápido.

### **Campo visual y visión tubular.**

¿Lee usted correctamente?

¿Siente que se le cansan los ojos tras unos minutos de haber leído?

¿Mueve usted el cuello de izquierda a derecha durante el curso de la lectura?

¿Mueve usted los ojos de manera excesiva al momento de la lectura?

¿Le fastidian los ojos después de una lectura moderada?

Si la respuesta es afirmativa en más de tres casos, es posible que se tenga dificultades al leer y comprender un texto. Por lo tanto, todo lector debe encontrar su distancia física e idónea al momento de la lectura. Especialistas rígidamente aconsejan la distancia de 50 centímetros de la lectura en relación a los ojos. Si bien es cierto, es un promedio para guiar la distancia física, no es determinante. Es recomendable la opinión de otra persona que observe algunos defectos involuntarios que se puede cometer al leer (excesivo movimiento ocular, labial, etc.). De esta manera, se mejora las condiciones en el proceso de lectura del contenido textual.

Toda inadecuada distancia de los ojos a una lectura produce una sobrecarga de información visual y origina una forma de la denominada visión tubular que sucede, por ejemplo, cuando se toma una hoja, y se la desliza sobre sí misma intentando crear un tubo de papel, luego se intenta

ver por él. Es como tratar de observar por un cuello de botella. En otras palabras, la visión tubular es una limitación a desarrollar la lectura solo por la información visual.

### ***La problemática de la comprensión lectora***

Se pretende identificar una serie de elementos tangibles y no tangibles que se presentan como resultado del proceso de lectura. Cabe la posibilidad de que el lector pueda verse identificado con alguno de los mencionados:

**La discriminación informativa.** Un aspecto trascendente a tener en cuenta para Walker, (2013) es la discriminación entre idea principal (también llamada generalizante) y secundaria (idea particular). Al respecto, una de las dificultades del lector es la confusión frecuente entre una y otra. Según el problema, se advierte que no comprender en su real magnitud el proceso de jerarquización, conlleva a una serie de tergiversaciones sobre el contenido y mensaje de la lectura.

Considerar un adecuado y exhaustivo manejo conceptual, tanto de la idea principal y secundaria, implica tener una clara idea del texto. Al revisar y ser consciente del nivel teórico individual, se debe reconocer que la idea secundaria abarca mayor espacio que la idea principal. Justamente por este aspecto es que se produce la mayoría de errores en las preguntas referentes a la idea principal. Esto ocurre frecuentemente con un lector inexperto y hasta, en algunas ocasiones, con experiencia.

En ciertas preguntas sobre comprensión de lectura referidas a la ubicación de la idea principal, el lector novato o experimentado, puede equivocarse al marcar la clave. La inquietud es saber qué hacer ante esta problemática tan frecuente y cómo se puede proceder para evitar los errores. Ante esta dificultad de base metodológica, se debe tener una idea definida de lo que se quiere realizar. En otras palabras, mientras más claro y preciso sea el concepto de idea principal y secundaria, y sus respectivas características singulares, permitirá una perspectiva precisa y segura de respuesta. Esto es importante antes del dominio de cualquier método de lectura. La técnica del subrayado no es sino una forma de jerarquización textual.

**La subvocalización.** Existen mecanismos clásicos del aprendizaje lector: método fónico, mirar, leer en voz alta, etc. Estos se encaminan a un aspecto formativo y no a un plano integral en la formación del lector. Es decir, después de estos, no existe una continuidad con la formación lectora del niño y menos todavía a nivel semántico interpretativo del mismo.

Al término de los métodos inicialmente referidos se considera que la instrucción básica del niño (alfabetización), concluyó. La subvocalización se produce, según Madison (2019) cuando el infante reconoce las palabras y lee sin vocalizar físicamente; es decir, en silencio. Así se da por

sentado que ha asumido un nivel de lectura correcta. Es aquí donde se deja al lector en formación por su cuenta cuando en realidad debería realizarse la fase de consolidación a través de la interpretación y conceptualización. Es por ello que aparece este mal hábito que consiste en anteponer el sonido al significado: se reconoce el sonido como elemento primordial dejando la parte semántica en un segundo plano. Se inicia la repetición de palabras tanto oral como mental y ello origina un lector deficitario que no entiende lo que lee y lo realiza con lentitud.

- Subvocalización oral

El lector lee en voz baja, no puede dejar de acompañarse fonológicamente en el proceso de leer. Parece que intenta memorizar el texto. Si se le pide inmediatamente que explique lo leído o diga lo que ha entendido, se puede observar la conocida actitud inconscientemente en la que pondrá los ojos en el texto para poder explicar lo "leído": lo que no ha entendido a cabalidad.

- Subvocalización mental

El lector lee en silencio, pero en su mente pone más énfasis al sonido que al significado y, si también se le pide una explicación de lo que ha podido comprender, se observará un grado de confusión semejante.

Este problema se genera tanto en la educación primaria, secundaria e inclusive superior. En el primer caso, como una forma de control desde el hogar y la escuela se debe recurrir con frecuencia a la interpretación:

¿Qué has comprendido de la lectura?

¿Cuál es el mensaje del texto?

La evaluación debe ser de forma oral o escrita. En el caso del estudiante que se encuentra en la instrucción secundaria o superior, una de las técnicas más adecuadas es el trabajo de los resúmenes. La razón fundamental se basa en que cuando se trata de realizar este proceso se intenta comprender el texto (nivel significativo). Solo se podrá elaborar un resumen si se ha entendido previamente el contenido y se deja para un rol secundario la parte fonética.

## CONCLUSIONES

La necesidad instintiva y funcional de clasificación también se aplica a los textos. Así, el afán por comunicar de manera más efectiva y comprenderlos mejor ha permitido un debate amplio en torno a la clasificación de los mismos. Esta tipología se ha organizado en función del propósito comunicativo, tomando en cuenta la forma y el contenido. Así, hay un mayor acuerdo en clasificar los textos en expositivos, narrativos y argumentativos. De estos tres, es el argumentativo el que ofrece mayores desafíos, pues requiere de conocimientos previos y posee mayor carga apelativa.

La idea principal es lo que se detalla en esencia sobre el tema. Es lo que el autor intenta demostrar sobre el mismo. Al igual que el título, posee menor generalidad que el tema y el título a su vez. Es la adición del sujeto textual y el predicado enfático y puede presentarse en el texto en forma de oración afirmativa respecto al tema.

Sobre la comprensión lectora, la recomendación técnica que surge a partir de estas reflexiones se fundamenta en la siguiente idea: para lograr un nivel superior de lectura, no se obtiene solo a partir de un entrenamiento fluido y constante del movimiento ocular. La verdadera velocidad surge de cuánto se conozca sobre lo que se lee. Por ello, debe entenderse que para comprender mejor un texto, es trascendental que el lector amplíe su dominio cognoscitivo y cultural.

El lector deberá estar premunido de las estrategias adecuadas que le permitan seleccionar apropiadamente la información en el proceso de lectura y comprensión que será asimilada por su memoria a largo plazo. Si ello no se produce, pueden generar una inadecuada interpretación de lo leído.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, J., y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de lenguas modernas*, (20) 2014. Consultado el 20 de enero de 2019. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14971>
- Aguirre, M., Calero, J., Estrada, C., Llaque, P., y Maldonado, C. (2009). *Estrategias para redactar*. Perú, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Bariola, N., Naters, L., y Romero, L. (2007). *Iniciarse en la redacción universitaria: exámenes, trabajos y reseñas*. Consultado el 12 de enero de 2018. Recuperado de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1706.pdf>
- Cabrera, M. y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, (40) 2018. Consultado el 19 de setiembre de 2020. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000300107](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300107)
- Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior*. Lima: San Marcos.
- Cisneros, M., Muñoz, C., y Herrera, J. (2014). *Perspectivas y prospectivas en los estudios sobre lectura y escritura*. Consultado de 14 de agosto del 2019. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/perspectivas-y-prospectiva-definitivpdf-vCHKj-libro.pdf>

- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Consultado el 17 de setiembre del 2019. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830004>
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (24). Consultado el 20 de setiembre de 2020. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205. Consultado el 18 de setiembre del 2020. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76109911>
- De la Cruz, E. (2004). *Lengua II*. Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- González, C. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y Lingüística*, (35), 295-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295>
- Jara, M., López, C., Mouchard, T., Pinzas, A., y Reyes, D. (2001). *Introducción a la comunicación. Bases para el estudio de los signos*. Lima. Fondo de Desarrollo Editorial.
- La Rosa, M., Gutiérrez, J., Orrego, R., Aguado, J., y Anglas, M. (2019). *Competencia Comunicativa*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Lastarria, J. (2010). *Gramática y Razonamiento Verbal*. Lima: Gráfica Rivera.
- Márquez, M. (2012). *Taller de lectura y redacción. Claves para leer y escribir con sentido*. México: Trillas.
- Madison, S. (2019). *Lectura rápida. Cómo aumentar tu velocidad de lectura* (Programa de 8 pasos). España: Scott Madison.
- Mattenucci, N. (2010). Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita. *Revista de Derecho Valdivia*, 23 (1), 368-369. Consultado el 23 de octubre de 2019. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502010000100018>
- Pérez, M. (2008). La regla de la aseveración y las implicaturas argumentativas. *Theoría*, (64), 63-81. Consultado el 18 de setiembre de 2020. Recuperado de <http://philsci-archive.pitt.edu/10379/1/384-511-1-PB.pdf>
- Smith, F (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Grao.
- Tejeda, E. (2015). *Lectura y redacción I*. México: Trillas.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y Contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Walker, M. (2013). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.