

Bol. Acad. peru. leng. 71. 2022 (399-429)

**Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación
con la producción de textos argumentativos**

**Inferential reading comprehension level and its relationship
with the production of argumentative texts**

**Le niveau inférentiel de la compréhension écrite et son rapport
avec la production de textes argumentatifs**

Lady Antuanette Leyva Ato

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

lady.leyva@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6757-9895>

Gilber Chura Quispe

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman, Tacna, Perú

gilber.chura@unjbg.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-3467-2695>

Julisa Yrelsa Chávez Guillén

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

jychavez@ucsp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6909-3426>



<https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>

e-ISSN: 2708-2644

Resumen:

El propósito del artículo es evidenciar la relación existente entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación superior. El nivel inferencial de la comprensión lectora es la capacidad del lector de comprender lo leído con el fin de deducir información implícita a partir de lo explícito. La producción textual argumentativa implica postular argumentos que sostienen un punto de vista de forma cohesionada y coherente tomando en cuenta la estructura textual. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, con nivel descriptivo correlacional. La muestra probabilística reunió a 132 estudiantes de Estudios Generales de un Instituto Superior privado (Senati). Los resultados muestran una correlación positiva directa mediante Rho de Spearman $r=0,375$ y un p-valor 0,001 entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y los textos argumentativos. Se concluye que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos.

Palabras clave: nivel inferencial, comprensión lectora, producción de textos, argumentación, lingüística textual

Abstract:

The aim of this paper is to demonstrate the relationship between the inferential level of reading comprehension and the production of argumentative texts in higher education students. The inferential level of reading comprehension is the reader's ability to understand what is read in order to deduce implicit information from what is explicit. Argumentative textual production involves postulating arguments that support a point of view in a cohesive and coherent manner, considering the text structure. The research has a quantitative approach, with a non-experimental design, and a descriptive correlational level. The probabilistic sample included 132 students of General Studies of a private Higher Institute (Senati). Results show a direct positive correlation through Spearman's Rho $r=0.375$ and a p-value 0.001 between the inferential level of reading comprehension and argumentative texts. The conclusion is that there is a meaningful relationship between the inferential level of reading comprehension and superstructure in the production of argumentative texts.

Key words: inferential level, reading comprehension, text production, argumentation, textual linguistics

Résumé:

Le but de cet article est de mettre en évidence le rapport existant entre le niveau inférentiel de la compréhension écrite et la production de textes argumentatifs chez des étudiants de l'enseignement supérieur. Le niveau inférentiel de la compréhension écrite est la capacité du lecteur pour comprendre ce qu'il lit afin de déduire les informations implicites à partir de ce qui est explicite. La production textuelle argumentative implique de poser des arguments soutenant un point de vue avec cohésion et cohérence, en prenant en compte la structure textuelle. Notre recherche est quantitative, non-expérimentale, de niveau descriptif corrélationnel. L'échantillon probabiliste a été composé de 132 étudiants d'études générales d'un institut technicien supérieur privé (Senati). Les résultats montrent une corrélation positive directe selon le coefficient Rho de Spearman $r=0,375$ et une valeur $p=0,001$, entre le niveau inférentiel de la compréhension écrite et les textes argumentatifs. Nous concluons qu'il existe une relation significative entre le niveau inférentiel de la compréhension écrite et la superstructure dans la production de textes argumentatifs.

Mots clés: niveau inférentiel, compréhension écrite, production de textes, argumentation, linguistique textuelle

Recibido: 16/05/2021 Aprobado: 11/02/2022 Publicado: 15/06/2022

1. Introducción

La comprensión lectora es uno de los constructos más relevantes en la educación superior, pues se enfoca en las capacidades y competencias de un aprendizaje para la creación de conocimientos, desarrollo científico y tecnológico en diversas áreas profesionales, por lo que el hábito de lectura es deseado en todo estudiante universitario, estrategia que le facilita la

reflexión y la interpretación de todo fenómeno que constituya foco de su observación y análisis. A ello, se adiciona la exigencia creciente sobre las universidades en su papel por formar a los estudiantes en la adquisición de estas capacidades para un mejor desempeño laboral y social. A pesar de los múltiples estudios sobre comprensión lectora en relación con la producción de textos argumentativos, persisten las dificultades en el estudiantado con mayor incidencia en el nivel técnico superior o universitario, puesto que no logran interpretar e integrar la información de una variedad de textos cuando leen (Ramírez, 2020). Por ejemplo, al momento de responder un cuestionario de preguntas, con dificultad brindan la respuesta correcta, porque solo identifican la información explícita, sin reconocer los datos implícitos del texto. Asimismo, no logran extrapolar las ideas ni mucho menos deducirlas. De esta forma, muestran dificultad al escribir cuando se les solicita redactar textos argumentativos: transgreden propiedades textuales, presentan argumentos escasamente cohesionados y de reducida coherencia. En tal situación, se observó que un grupo de jóvenes de Estudios Generales de un Instituto Superior presentan dificultades al momento de leer, específicamente, en el nivel inferencial, pues no logran plasmar la información cuando redactan, y si lo hacen, carece de elocuencia. El resultado es un texto poco comprensible para quien lo lee. Un ejemplo de ello, observado en las aulas del contexto en estudio, es cuando los estudiantes efectúan la comprensión lectora y su proceso les conduce al uso del texto argumentativo sin análisis y sin juicio del lector, generando un pensamiento crítico deficiente en la evaluación de la realidad.

Al respecto, la comprensión lectora en su nivel inferencial se caracteriza por ser cotidiana, pero, además, imperativa, es decir, propia del contexto mundial actual, porque lo que se propone el ser humano con toda lectura es la comprensión. Ello implica ser capaz de disponer y usar diversas estrategias para lograr la comprensión de textos resolviendo situaciones con la finalidad de hacer propio un contenido específico (García-García *et al.*, 2018).

En cuanto a los estudios sobre la producción de textos argumentativos, Zamudio y Giraldo (2013), quienes centran su trabajo en estudiantes universitarios de la Universidad Santiago de Cali, señalan que es posible

incrementar la capacidad de construir significados en estos estudiantes si se utilizan estrategias como los cursos de Comprensión y Producción Textual. Por su parte, Herrera y Martínez (2013) postulan que hay una relación intrínseca entre la interpretación de los textos leídos y la redacción hecha a partir de ellos, situación que observaron en 354 estudiantes en Salamanca (España). Asimismo, Araya y Roig (2014) observaron las estrategias que utilizaron estudiantes universitarios de Ingeniería Industrial para estructurar sus textos, a fin de medir el nivel superestructural, es decir, la presentación del tema o tesis, el desarrollo de argumentos y las conclusiones a las que llegan. De los 15 estudiantes de una universidad costarricense, solo 9 presentaron sus textos adecuadamente.

Respecto a la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, destacan estudios que resaltan la correlación entre ambos constructos, como por ejemplo Alvaro (2017), en cuyo estudio encontró un $r=0,553$ por R de Pearson en estudiantes de educación secundaria, confirmando una relación positiva y moderada. Por su parte, Castro (2017) señaló que un 55 % de estudiantes universitarios de primer año muestra que el nivel inferencial de comprensión lectora está muy relacionada con la producción de textos argumentativos (45,3 %), pero, además, un 26,6 % de estudiantes universitarios logra interpretar o deducir significados, evidenciando errores en la producción de textos argumentativos, mientras un 14,8 % de estudiantes alcanzó un nivel de interpretación con errores muy graves en la misma producción; solo un 11,7 % de estudiantes fueron capaz de producir textos argumentativos aceptables. Asimismo, Pretel (2021) encontró relación de causa y efecto de la comprensión lectora sobre la producción de textos argumentativos, encontrando un p-valor de 0,012 mediante la prueba de Tau Kendall, en otras palabras, se halló una influencia significativa entre ambos constructos.

El objetivo de este estudio es establecer la relación que presenta el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, relacionándola además con las dimensiones de superestructura, macroestructura y microestructura. La muestra está conformada por alumnos de Estudios Generales (organismo que observa su formación académica a su ingreso en la institución educativa superior) del instituto

superior Senati, con sede en Cercado de Lima, y con los que se trabajó durante el año 2019. El estudio se justificó en la revisión de la información sobre los constructos de comprensión lectora y producción de textos, así como en la construcción de una herramienta práctica para el análisis del discurso basado en la lingüística textual, y en la realización del estudio de las dificultades que existe en la producción textual argumentativa en función a la comprensión inferencial de un texto. De ahí que permitirá a los docentes adoptar medidas correctivas que posibiliten la mejora de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos. En ese sentido, podrían adoptarse estrategias, por ejemplo, un proyecto de mejora, reportajes, paneles publicitarios, trípticos y dípticos informativos, entre otros, para afianzar la comprensión lectora y producir textos a partir de ello.

La estructura del artículo presenta como primer apartado el marco conceptual respecto al nivel de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, para luego desarrollar la metodología de estudio, basada en el recojo de información con miras a la obtención de resultados y discusión; finalmente, se presenta las conclusiones.

2. Marco conceptual

Son relevantes las definiciones de comprensión lectora y sus niveles, así como los conceptos relacionados con la producción de textos argumentativos.

2.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un baluarte importante en el proceso del desarrollo individual y colectivo del ser humano, así como de su aprendizaje, ya que le permite reflexionar sobre sus saberes previos y los conocimientos nuevos que van adquiriendo con intencionalidad a través de la lectura, es decir, se realiza con un propósito que no solo busca comprender lo leído, sino también saber interpretarlo. Por ende, es una actividad sintética, valorativa y razonada, importante porque posibilita a las personas dar su punto de vista autónomo sin manipulaciones; por eso, debe hacerse cotidianamente como acción personal. Asimismo, promueve la capacidad de pensar, acceder a la creatividad y a la abstracción, facultando al individuo a que pueda enfrentar

nuevas situaciones y comprender lo que acontece a su alrededor, para con ello expresarse libremente. Por consiguiente, la comprensión lectora constituye la llave del conocimiento y el pilar de la educación. Además, propicia la mejora tanto de la expresión oral como escrita, aumenta el léxico y mejora la ortografía, favoreciendo el desarrollo de un lenguaje más fluido.

En tal sentido, el proceso de comprensión lectora pone a prueba la capacidad del estudiante para distinguir los diversos tipos de texto y entender sus códigos lingüísticos, y demostrar sus competencias cognitivas en capacidades como recuperar información, interpretar textos y reflexionar sobre su contenido. Ello permite al lector establecer un compromiso con los textos escritos para lograr sus objetivos propios, así como desarrollar su conocimiento y su potencial personal para ser partícipe de la sociedad.

2.1.1. Nivel inferencial de comprensión lectora

El nivel inferencial es uno de los tres niveles que distingue a la comprensión lectora. Refiere a la habilidad de uso del razonamiento lógico para vincular las ideas previas con las nuevas a través de un proceso mental integrado y esquemático en la elaboración de hipótesis e interpretaciones que, en algunos casos, se apoya de ciertas pistas implícitas presentes en el texto. De ahí que el estudiante es capaz de descifrar mensajes ocultos o de doble sentido infiriendo la intención comunicativa del autor, es decir, construye conjeturas y formula hipótesis sobre el texto leído (Gallego *et al.*, 2019).

Dada la importancia de la definición de inferencia, este término refiere a la habilidad que permite al alumno adquirir autonomía, debido a que lo capacita para comprender una parte del texto a partir del significado del resto. En ese sentido, el estudiante se sabe que es capaz de comprender textos, pero no identifica los procesos específicos que le conducen a ello. De esta forma, la inferencia es un centro articulador desde el cual se da la construcción de procesos más complejos; por ejemplo, previo a la formación de conceptos, se origina la reconstrucción de lo que no está explicado en el texto, dato que es recompuesto por el lector en una relación entre saberes internos y externos (Cisneros *et al.*, 2010). De tal manera, se afirma que inferir es superar lagunas que se presentan durante la construcción de la

comprensión por múltiples causas (Cassany *et al.*, 2000). Una de estas causas, por ejemplo, son aquellos vacíos dados cuando el lector se desorienta en una parte del texto al visualizar errores tipográficos o al desconocer el significado de una palabra o por la falta de mecanismos de cohesión y coherencia, entre otras.

Al respecto, Inga *et al.* (2019) señalan que la actividad inferencial en la comprensión lectora posibilita, por un lado, nexos entre el nuevo material presentado en el texto y el conocimiento preexistente en la memoria del individuo. En consecuencia, lo nuevo resulta más comprensible y significativo para el lector, pues puede construir ideas con mayor sentido y organización lógica. Por otro lado, permite cubrir los vacíos de información existentes dentro del contenido estructural del texto. Cortez y García (2010), por su parte, afirman que la comprensión inferencial «exige el ejercicio del pensamiento inductivo o deductivo para relacionar los significados de las palabras, oraciones o párrafos, tratando de realizar una comprensión global y representación mental más integrada y esquemática» (p. 76). Por ello, establecen dos tipos de inferencias: la primera va de lo general a lo particular (deductivo o global), mientras que la segunda se da a partir de proposiciones particulares hasta llegar a generalizaciones (inductivo o local).

En ese orden de ideas, Inga *et al.* (2019) postulan que, siendo la inferencia un proceso cognitivo en el que se obtiene una conclusión a partir de un conjunto de premisas, estas pueden ser deductivas e inductivas. La primera hace referencia a un mecanismo lógico para la obtención de una conclusión a partir del contenido de una o más premisas. Es decir, «la deducción entraña necesidad, una conclusión deducida de las premisas significa que aquella se deriva de estas con mucha fuerza» (p. 60). En cambio, la segunda obtiene una conclusión probable a partir de una serie de premisas; en otras palabras, «podemos partir de enunciados verdaderos y llegar a una conclusión solamente probable» (p. 60). Esto quiere decir que no se deriva necesariamente de las premisas.

Al respecto, Osorio (2017) resalta que a la inferencia no se le puede considerar como única y exclusiva, dado que no es la única en cubrir los vacíos cognitivos que se presentan en la comprensión de lectura. Por su

parte, Casas (2004) enfatiza que las inferencias cubren las lagunas en la estructura superficial del texto, por lo que propone un esbozo de taxonomía de las inferencias para sistematizar sus roles en la lectura:

- a) *Inferencia de marco*. Establece el tema general, responde a la pregunta ¿de qué trata el texto? cuando no está presente en él y promueve la profundización de este con el fin de entenderlo. También, se puede inferir el título acorde a la información presentada. Por ejemplo, si en un país se evidencia pobreza, desnutrición, alta tasa de mortalidad, se puede entender que el tema es subdesarrollo.
- b) *Inferencia de datos*. Consiste en llenar los vacíos de información que presenta la estructura textual con el propósito de subsanarlos y lograr la comprensión.
- c) *Inferencia por defecto*. Se da al no precisarse el valor de una variable o de un contenido, por tanto, el lector lo interpreta de forma estándar, ya que se intenta cubrir la información. Por ejemplo, al decir «algunos peruanos son democráticos, la inferencia por defecto concluye no todos los peruanos son democráticos» (Casas, 2004, p. 20).
- d) *Inferencia por reductio ad absurdum*. La inferencia se da por descarte frente a una idea inadmisibile.
- e) *Inferencia causal*. Consiste en inferir las causas que dieron lugar a fenómenos o hechos acontecidos, esto es, se precisa la relación causa-efecto (fenómeno anterior-fenómeno posterior resultado). Ejemplo: si Brasil llegara a convertirse en el principal productor de etanol, se produciría una nefasta deforestación de los bosques amazónicos.
- f) *Inferencia por estereotipo*. Establece una idea inferencial a partir de un esquema establecido socialmente.
- g) *Inferencia proposicional*. Prevalece este tipo de inferencia en el lenguaje denotado y también en las metáforas, ya que se evidencia o se explicita la idea oculta (implícito).
- h) *Inferencia holística*. Entendida como una inferencia global que abarca todo el texto, es decir, se entiende la idea de manera clara a partir de la síntesis de las partes que la componen.

- i) *Inferencia prospectiva*. Consiste en proyectar o inferir hechos, situaciones futuras a manera de predicción sobre lo que va a ocurrir basado en sucesos anteriores o actuales.

Asimismo, Herrada-Valverde y Herrada (2017) revisaron el modelo de construcción-integración de Walter Kinstch, referido a los modelos mentales o situación en el nivel inferencial de comprensión lectora, el cual señala que la actividad lectora es fundamentalmente un proceso que se manifiesta en dos formas de representación, realizada por el lector mentalmente. La primera forma es la representación textual o base textual y la segunda es el modelo situacional o representación de la situación. Y si bien la primera forma accede a la microestructura para generar coherencia local del texto, a modo de relación lineal entre proposiciones, también incluye el nivel semántico o macroestructura para establecer la coherencia global, dando orden a las relaciones jerárquicas entre ideas. La segunda forma implica, por tanto, realizar simulaciones mentales de la situación propuesta por el contenido del texto, recreando así el mundo en el que se halla. El modelo propuesto por Kinstch, sin embargo, tiene limitaciones cuando se obvian aspectos del proceso lector, en cuanto al lector, el texto que se lee y el contexto en el cual se realiza la lectura. En referencia al texto, no se señala ni el grado de cohesión textual que se realiza durante la comprensión ni los atributos cognitivos y lingüísticos cuando se abordan múltiples textos y en formatos diversos. A esto habría que adicionar la lectura hipertextual que incrementaría la carga cognitiva (García-García *et al.*, 2019).

De igual manera, Smith *et al.* (2021), al considerar los estudios que vinculan la cohesión textual, el conocimiento de dominio y las habilidades lectoras, señalan que la capacidad de decodificar es el factor crucial en el proceso de lectura y que debe darse desde las primeras etapas de su aprendizaje. Sin embargo, se reconoce que la comprensión lectora, como producto, procede de dos habilidades distintas pero asociadas entre sí: la decodificación y la comprensión del lenguaje. Con ello, se resalta que la lectura involucra tanto al lector como al texto, porque se interactúa entre las habilidades y los procesos cognitivos del lector. Es decir, el lector requiere integrar la información del texto con sus saberes previos

para generar la representación del significado del texto. De otra parte, siendo el texto un actor de la lectura, difiere en propósito, características lingüísticas, coherencia y cohesión textual (microestructura). Un ejemplo de esto son los textos que presentan alta cohesión cuando proporcionan mayor explicación en detalles para compensar la falta de conocimiento previo del lector. La coherencia alude a la macroestructura que proporciona información y rastros que ayudan a la persona que lee a relacionar la información desde las partes del texto.

Por su parte, Rodríguez *et al.* (2019) afirman que el proceso de construir conocimiento se halla firmemente vinculada a la labor de comprensión lectora. En esa ruta de ideas, consideran que resumir favorece la creación de conocimientos, por lo cual proponen un modelo con sustento en la expresión breve y personal de lo que concierne a la macroestructura textual. De esta forma, sus aportes en la propuesta de esta tarea ayudarían a enfrentar las dificultades que los estudiantes presentan en los diferentes niveles educativos.

2.2. El texto argumentativo

Tomando en consideración que el texto y la comprensión lectora están involucrados en el logro del aprendizaje en los estudiantes universitarios, Osorio (2017) sostiene que el uso de marcadores es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual incluiría la capacidad de emplear los marcadores del discurso en la producción e interpretación de textos. Si bien comprender un escrito es también una capacidad e implica habilidades, como recuperar información, interpretar y reflexionar sobre su contenido; la competencia argumentativa, entendida como el argumentar fundamentando los diversos puntos de vista y refutando los que no concuerden con el propio, se compone de capacidades cognoscitivas que incluyen la evaluación de información, la disipación de contradicciones, la reflexión respecto a las afirmaciones y la prueba indiscutible que da sustento a estas, a las que, además, se añaden capacidades que involucran el componer argumentos y las actividades que son requisitos en las interacciones (Guzmán-Cedillo y Flores, 2020). Cabe precisar que la capacidad comunicativa es el objetivo final de la argumentación.

Sobre el texto argumentativo, van Dijk (1992) señala que la finalidad de este tipo de texto es convencer al receptor del mensaje respecto a lo correcto o verdadero de la aseveración, sustentado en supuestos que confirmen lo dicho o supuestos a partir de los que pueda deducirse esta. Al mismo tiempo, debe existir un vínculo probable y de credibilidad sustancial entre las hipótesis y la conclusión. De acuerdo con ello, el estudiante, al producir un texto argumentativo, necesita legitimar sus ideas; por ello, se apoya en un conjunto de tipos de argumentos que da sustento a lo dicho. Esta construcción textual se elabora en párrafos, en los que la tesis se desarrolla guardando conexión con las razones que se organizan de manera sucesiva y articulada. Para ello, hace uso de recursos intertextuales incluyendo citas, oraciones subordinadas y conectores lógicos. En consecuencia, no se puede realizar una argumentación sobre la base de una única oración o proposición.

Desde esta perspectiva, en la producción de textos argumentativos prima un carácter intencional, es decir, las premisas utilizadas sirven para apoyar a la conclusión; prevalece también el valor convencional, apoyado en el uso de conectores argumentativos y, por último, la incidencia del texto producido sobre el lector y sus efectos en él. Por ello, el estudiante, al momento de plasmar argumentos en su redacción, debe tomar en cuenta el uso de un vocabulario preciso a fin de transmitir exactitud en lo que sostiene y claridad de ideas, estas deben ser concisas, no redundantes, hilvanadas a través de conexiones lógicas, consistentes, que denoten seguridad y convencimiento.

Asimismo, el texto argumentativo se relaciona con algunas de las funciones del lenguaje. La que destaca es la apelativa, con la cual se intenta convencer o sugerir, e implica una respuesta por parte del receptor. También, se relaciona con la función referencial, pues hay un nivel informativo del tema que se trata y, finalmente, está la función expresiva, que se manifiesta cuando el autor del texto da a conocer su punto de vista según su grado de implicación en él (Díaz, 2002). Además, presenta la siguiente superestructura:

- a) *La tesis*. Es la idea fundamental, clara y explícita, entorno a la cual se reflexiona. Evidencia el punto de vista de quien la expone, esto es, el autor del escrito. Aquí se expone el enunciado que se

somete a debate con el fin de ser defendida o refutada, puede estar presente en el texto (forma explícita) o sobreentendida (forma implícita). «Se expresa mediante una macroproposición que sostiene la postura a favor o en contra de algo» (Cortez y García, 2010, p. 361). Su enunciación se realiza de forma simple y sintética.

- b) *Argumentos*. Son las premisas y los fundamentos esgrimidos que justifican y avalan lo dicho en la tesis, es decir, son el soporte de ella porque contribuyen a su reafirmación mediante proposiciones temáticas. Por ello, el carácter de los argumentos es reflexivo, ya que reafirman, aplican o refutan la idea principal. Aquí se integran todos los puntos argumentativos de apoyo y sus tipos, a su vez, se aplican las diversas estrategias discursivas lingüísticas con el objetivo de convencer sobre la validez de la idea u opinión. De esta manera, el primer paso para formular un argumento es plantearse preguntas como las siguientes: ¿qué se trata de probar o afirmar? y ¿cuál es la conclusión? Así, el conjunto de afirmaciones mediante la cual se ofrece razones se denomina premisas (Weston, 2006).
- c) *Conclusión*. En este punto, se reafirma la postura adoptada y se sintetizan las ideas principales del discurso escrito. De esta manera, se llega a la tesis a partir de un conjunto de razonamientos (inductivo). En otras palabras, la conclusión es la aseveración en favor de la cual se dan las razones, y constituye la parte final del texto que contiene un resumen de lo expuesto.

Se observa, además, la presencia de elementos pragmáticos en el discurso argumentativo progresivo (premisas-argumentos-conclusiones) que reflejan la actividad deductiva de quien extrae la conclusión (van Dijk, 1978). No obstante, puede existir un orden regresivo, en el cual se presentan los diversos argumentos que la avalan a partir del planteamiento de una tesis.

Existen investigaciones cualitativas-descriptivas sobre los textos argumentativos que se han centrado en las características pragmáticas, lingüísticas y retóricas de la argumentación de estudiantes. Una

característica que encuentran es la presencia de reservas y declarativos de uso. De esta forma, los alumnos reformulan sus argumentos para ser claros y exactos, repiten el punto de vista al inicio y en el avance de la progresión argumentativa, pero presentan un limitado uso de conectores, los de mayor recurrencia son *aunque, además, y, o, entonces, ya que, porque, en cambio*. Entre las técnicas argumentativas utilizan el argumento pragmático y de definición (Villanueva, 2019).

2.3. Niveles de organización textual

Desde la lingüística del texto y la perspectiva de van Dijk (1996), se consideran los siguientes componentes estructurales para la organización textual: superestructura, macroestructura y microestructura.

La superestructura es aquella que determina el orden o forma como se organiza la información de un discurso, es decir, constituye la naturaleza arquitectónica del texto (el esqueleto), el plano formal del lenguaje. En palabras de Cortez y García (2010), «representa la estructura global de las formas cómo escribe el emisor, asimismo es un tipo específico de discurso (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.)» (p. 62), esto es, alude a las partes que organizan el contenido de lo escrito. En esta estructura, las ideas se hilan jerárquicamente y secuenciadas según la tipología textual. Para van Dijk (2006), se denomina superestructura a «las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración» (p. 52). Esto quiere decir que la forma del texto, cuyo objeto es el tema (macroestructura), puede transmitirse en diferentes formas textuales según el contexto comunicativo.

En cuanto a la macroestructura, es una estructura global de información y de naturaleza semántica, es decir, «la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto» (van Dijk, 1978, p. 55). En otras palabras, pertenece al plano del contenido que denota el tema o asunto. Esto implica que, al producir un texto, el estudiante debe desarrollar dos procesos: primero, la elaboración global de las ideas a partir del significado de las palabras y, segundo, la elaboración de cada

parte del texto, es decir, en un párrafo despliega un subtema a partir de la organización de las ideas. Por ello, se hace uso de reglas de proyección semántica llamadas macrorreglas (la supresión, generalización y construcción) que sirven para relacionar significados y convertirlos en una unidad de sentido. Estas macrorreglas, desde el plano cognitivo, constituyen un conjunto de operaciones con las que se reduce la información semántica. En otras palabras, gracias a la macroestructura y sus macrorreglas, se puede deducir el tema (van Dijk, 1996).

Una macroestructura define un texto, el cual presenta un significado global a partir de la información no mencionada pero lógicamente deducible para construir nociones más generales, es decir, esta se compone de macroproposiciones que se vinculan jerárquicamente en base a temas locales desarrollados en cada párrafo, lo cual implica una representación semántica-cognitiva construida de forma gradual. De esta forma, se seleccionan las ideas para su jerarquización, dándose las relaciones temáticas que constituyen vínculos básicos de correferencialidad argumental, permitiendo establecer secuencias de progresión temática del texto, con lo que se favorece la continuidad del tema cuando se adiciona la información nueva. Es decir, el lector podrá establecer de forma progresiva y secuencial la coherencia temática de un texto e identificar lo que le conduce a él. También, esta forma de organizar sus ideas le permite cambiar de visión sobre el texto, generando un cambio temático. En síntesis, la macroestructura constituye un nivel semántico profundo que permite identificar y reorganizar las ideas esenciales de la microestructura.

Con respecto a la microestructura, ella comprende una serie de proposiciones que se encuentran interconectadas, es decir, es el texto base dividido en oraciones, una por una, y las relaciones entre palabras y oraciones. Desde la óptica gramatical, alude a la relación entre las oraciones y las partes que la conforman, como el uso del léxico variado y preciso que guarda compatibilidad con el texto y la utilización correcta de sus grafías. Prima, en ese sentido, el aspecto cohesivo a través del uso de los conectores discursivos y los signos de puntuación que permiten el establecimiento de relaciones semánticas. En ella, se puede hacer uso de elementos referenciales o de sustitución léxica mediante palabras

sinónimas, aspectos fonéticos, léxicos, morfosintácticos y sintácticos, la concordancia entre las palabras, lo que guarda relación con la puntuación en la segmentación y estructuración del mensaje (Sánchez, 2004). Para definir las relaciones de coordinación y subordinación que existe entre una proposición anterior y posterior se dan las relaciones estructurales. La constitución de todos estos factores deriva en la inferencia de una macroproposición. Asimismo, el uso de estrategias lingüísticas como la supresión, generalización y construcción va modificando a la microestructura hasta lograr la macroestructura textual.

A continuación, se presenta la siguiente tabla que ejemplifica las dimensiones mencionadas líneas arriba.

Tabla 1

Niveles de organización textual

Dimensiones		Ejemplificación
Superestructura	Título	Impacto de las redes sociales
	Tesis	Las redes sociales han evolucionado al punto de tener influencia en la actividad política, económica y social.
	Argumentos	-Las redes sociales se han convertido en una forma de comunicación e información en nuestra sociedad. -También constituyen una gran fuente de entretenimiento y poder.
	Conclusión	Las redes sociales constituyen una herramienta indispensable en el mundo real; por eso, debemos ser responsables y darles buen uso.
Macroestructura		Uso de conectores lógicos causales (<i>por eso</i>), aditivos (<i>y</i>) Progresión temática

Microestructura	Uso de signos de puntuación (coma, punto y coma, y punto)
	Uso de grafías
	Aplicación de reglas de tildación
	Precisión léxica

Al respecto, es de observar que los estudiantes, en la adquisición de la capacidad de comprender lo que leen para llegar al nivel inferencial, afrontan procesos diversos de comprensión cuando intentan unir sus saberes previos con los nuevos. Por lo tanto, llegar al nivel inferencial interpretando la información explícita sugiere construir significados que se deducen o descubren en el texto. Así también, estos constituyen elementos valiosos para la producción de textos argumentativos con fines de convencimiento sobre los lectores del texto elaborado. Por tanto, es necesario establecer el grado de relación que se da en los estudiantes universitarios, porque ambos procesos por separado se presentan de diferente forma, pero, cuando se las asocia en un marco educativo de enseñanza-aprendizaje, esta posible relación facilitaría identificar en cuál de los procesos es posible intervenir para favorecer el aprendizaje. Los avances en el estudio lingüístico en ambas variables favorecen determinar esta relación.

3. Metodología

La investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo, con nivel de investigación descriptivo correlacional, pues se establece el grado de relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos. La muestra probabilística reunió a 132 estudiantes de Estudios Generales de un Instituto Superior privado (Senati), la mayoría varones debido a que pertenecen a la Escuela de la Tecnología de Información (ETI). Así, se procedió a la recopilación y lectura de material documental relacionado al tema. Posteriormente, se estructuró los instrumentos de recolección de datos siguiendo varios pasos. Para medir el nivel inferencial de la comprensión lectora, se aplicó un test de comprensión lectora conformado por 20 ítems, con puntaje de 0 a 20, cada pregunta correcta con valor de un punto y la incorrecta cero puntos. Los datos fueron sometidos a la

fórmula de confiabilidad de Kuder Richardson (KR20), pues fueron datos dicotómicos. Para la producción textual argumentativa, se administró una rúbrica de evaluación constituida por 10 indicadores. Luego del recojo de las hojas con las redacciones de los estudiantes, se tabularon los datos correspondientes a la siguiente escala: inicio (0), proceso (1) y logrado (2), utilizándose para la confiabilidad el coeficiente Alfa de Cronbach, puesto que los datos son politómicos. Asimismo, ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos.

En cuanto a las técnicas estadísticas del procesamiento de la información, se tomó en cuenta lo siguiente: (a) la data se procesó con el *software* estadístico SPSS versión 25 a fin de obtener las frecuencias y porcentajes, (b) el análisis de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniéndose una distribución no normal, y (c) correlación de variables numéricas con prueba de Rho de Spearman a nivel de confianza de 95 %.

4. Resultados

En la evaluación de la confiabilidad del nivel inferencial de comprensión lectora y producción de textos argumentativos, se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes. De esta forma, la consistencia interna de los instrumentos suele utilizar técnicas como la fórmula KR-20 y el coeficiente alfa de Cronbach (Merino y Charter, 2009), los cuales, al ser aplicados a cada variable, presentaron un nivel alto de confiabilidad en ambos casos: un puntaje de 0,81 para nivel inferencial comprensión lectora y 0,914 para la producción de textos argumentativos.

Aplicada la estadística, se obtuvieron los datos relacionados a la frecuencia y el porcentaje. Respecto al nivel inferencial comprensión lectora, en el nivel proceso se ubica el 71,21 % de estudiantes; en el nivel logrado, el 19,7 %; y, en el nivel inicio, el 9,09 % (ver tabla 2). Respecto a la producción de textos argumentativos, 56,82 % de estudiantes se ubica en el nivel proceso; un 23,48 %, en el nivel inicio; y, un 19,7 %, en el nivel logrado (ver tabla 3).

Tabla 2*Porcentaje alcanzado en nivel inferencial comprensión lectora*

Nivel inferencial de comprensión lectora		
Nivel	N	%
Inicio	12	9,09
Proceso	94	71,21
Logrado	26	19,70
Total	132	100,0

Tabla 3*Porcentaje alcanzados en producción de textos argumentativos*

Nivel de producción de textos argumentativos		
Nivel	N	%
Inicio	31	23,48
Proceso	75	56,82
Logrado	26	19,70
Total	132	100,0

En cuanto al nivel en proceso, el 71.29 % y el 56.82 %, respectivamente en cada constructo, indica que aún falta seguir trabajando el aspecto inferencial, es decir, el alumno todavía no logra deducir las ideas implícitas a partir de los datos explícitos en cuadros estadísticos, casos supuestos o incompatibilidad de ideas, ya que no se ha llegado al nivel logrado (19,70 %). De igual manera sucede en la producción de textos, donde se presentan falencias y en donde la cuarta parte (23,48 %) se encuentra más en nivel inicio que el logrado (19,70 %), ya que no presentaban uso de conectores para hilar sus ideas, tampoco desarrollaron los argumentos necesarios ni sus tipos para defender la tesis que postulaban (ver tablas 2 y 3).

Con una muestra constituida por 132 estudiantes, para la prueba de normalidad, se empleó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, el cual indicó que los datos no presentaron una distribución normal, Sig (p-valor) < 0.05 (ver tabla 4), por lo que se empleó el estadístico no paramétrico de Rho de Spearman.

Tabla 4*Prueba de normalidad de ambas variables*

Variables	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	Sig.
Inferencia de comprensión lectora	0,097	132	0,004
Producción de texto argumentativo	0,117	132	0,000
a. Corrección de significación de Lilliefors			

Tabla 5*Correlación entre las variables y sus dimensiones*

Nivel inferencial en comprensión de textos	Estadísticos	Super-estructura	Macro-estructura	Micro-estructura	Producción de textos argumentativos
	Rho	0,358**	0,328**	0,320**	0,375**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000
	P	0,358	0,329	0,319	0,375
	1- β	0,832	0,721	0,680	0,884

Nota. p: tamaño del efecto (0,10-0,29) bajo, (0,30-0,49) medio, (0,50-1) alto; 1- β : potencia estadística.

*p < 0,05 = Existe significancia (se acepta la hipótesis del investigador);

** Sig. < 0,01.

Por un lado, de acuerdo con los resultados obtenidos, la correlación entre el nivel inferencial y la superestructura textual es positiva directa, con un $r=0,358$ que se obtuvo mediante la correlación de Rho de Spearman, y porque se encuentra entre 0,2 y 0,39. No obstante, es significativa con un tamaño de efecto medio, dado que es superior a 0,30 e inferior a 0,50 ($p: 0,358$) y una potencia estadística que supera el nivel mínimo del 80 % (0,80), lo cual constata que el error solo constituye el 17 % (0,832). Con ello, se dedujo que, a mayor uso de superestructura, mayor será la producción de textos argumentativos. La relación media encontrada sugiere que los estudiantes utilizan un esquema estructural básico, casi de superestructura hipotética en las que se apela al resumen y al relato con fines argumentativos.

Por otro lado, se observa que la correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la macroestructura textual es positiva directa, con un $r=0,328$ que se obtuvo mediante la correlación de Rho de Spearman. Asimismo, es significativa, con un tamaño del efecto medio, dado que es superior a 0,30 e inferior a 0,50 ($p: 0,329$). De este resultado, también se dedujo que, a mayor uso de la macroestructura, mayor será la producción de textos argumentativos. En ese sentido la correlación media indicó que los estudiantes seleccionan sus ideas y las jerarquizan procurando las relaciones temáticas a fin de argumentar, aunque la secuencia de progresión temática no logra los efectos del convencimiento.

Respecto a la correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la microestructura textual, esta es positiva directa, con un $r=0,320$ que se obtuvo mediante la correlación de Rho de Spearman. Además, es significativa, con un tamaño del efecto medio, dado que es superior a 0,30 e inferior a 0,50 ($p: 0,319$). De igual forma, este hallazgo indicó que a mayor uso de la microestructura mayor será la producción de textos argumentativos. La correlación media hallada mostró que los estudiantes emplean palabras sinónimas, aunque redundan en ellas; la puntuación y segmentación son adecuadas en la mayor parte del texto, pero la estructuración del mensaje es deficiente.

Finalmente, el nivel inferencial de la comprensión lectora se correlaciona de forma directa y positiva con la producción de textos

argumentativos, con lo cual se acepta la hipótesis general, ya que se obtuvo un $r=0,375$ por correlación de Rho de Spearman. Asimismo, presenta un tamaño del efecto medio, dado que se oscila entre 0,30 y 0,50 ($p: 0,375$) con una potencia estadística que supera el nivel mínimo del 80 % (0,80), lo cual constata que el error solo constituye el 12 % (0,884). De esta manera, se interpretó que, a mayor uso de la comprensión lectora, mayor será la producción de textos argumentativos. Cuando los estudiantes apliquen adecuadamente la comprensión lectora sobre los textos en clase, ellos efectuarán una producción de textos argumentativos acorde a las exigencias universitarias.

5. Discusión

Los resultados mostraron que el nivel inferencial de la comprensión lectora se correlaciona con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de un Instituto Superior privado ($p<0,05$), con un 80 % de influencia y un coeficiente positivo ($r=0,375$). De esta forma, los resultados de este estudio concuerdan con los de Ugarte (2014), quien establece que existe una relación estrecha y directa entre los procesos de comprensión y producción textual, incluso determina el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes, así como la capacidad de plasmar sus ideas en lo escrito. No obstante, nuestros resultados difieren con los datos de Castro (2017). En su estudio, un 78,1 % de estudiantes incurren en errores muy graves relacionados con el empleo de un vocabulario elaborado en la redacción, mientras que, en esta investigación, en cuanto a la microestructura, solo 39,4 % de los estudiantes presentan esta dificultad, por lo cual la predominancia de errores en este criterio (vocabulario) es menor. Esto sugiere la intervención de variables en la disciplina educativa, como pudiera ser la enseñanza del docente o el aprendizaje autónomo en el educando, la motivación, entre otros.

Nuestros resultados también se asemejan a los de Alvaro (2017). En su investigación cuantitativa correlacional, halló entre las variables comprensión lectora y redacción de textos una relación directa positiva, con un nivel de correlación moderada entre ambas variables ($r=0,553$). Indicó, de este modo, que todo texto debe presentar claridad en la

secuencia lógica en su redacción, concisión reflejada en la precisión léxica y sencillez en la plasmación de sus ideas, pues, cuando una redacción no presenta estas características, el lector requerirá de un mayor esfuerzo a fin de alcanzar una comprensión inferencial. En lo relacionado a producción textual, el nivel de inicio predomina sobre el logrado. Una observación que también se ha presentado en la presente investigación. En ambas investigaciones, a nivel de producción textual, los estudiantes se encuentran en un nivel de inicio. Sin embargo, en la comprensión lectora sí existen diferencias, debido a que el nivel logrado se superpone sobre el inicio, lo que difiere de lo encontrado. Esta diferencia se debe al contexto educativo, pues el estudio de Alvaro aborda el nivel educativo básico regular.

Debido a que la lectura y escritura posibilitan el aprendizaje y la integración de los estudiantes en la sociedad, las conclusiones de Pretel (2021) respecto a la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos a nivel de sus dimensiones (micro, macro y superestructura) revelan que la dimensión con menor presencia fue la superestructura, mientras que la macroestructura y la microestructura fueron de nivel bajo y dominio regular, respectivamente. Estos resultados se diferencian del presente estudio, porque se obtuvo una mayor predominancia en la microestructura (4,63 de puntaje), seguido de la superestructura (2,75 de puntaje) y, por último, la macroestructura (1,66 de puntaje), lo cual demuestra que los estudiantes presentan falencias en cuanto a la ilación de las ideas en los textos producidos. Por ejemplo, entre ellas se consideran el uso de palabras innecesarias, mal empleo de los verbos, repetición de palabras, errores ortográficos y la omisión de nexos.

En ese sentido, se puede afirmar que, a mayor fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel inferencial, se logrará mayor refuerzo en la producción de textos argumentativos. Esto demuestra la relevancia del proceso de enseñanza aprendizaje para un desarrollo integral del estudiante. Por ello, es sustancial ahondar en la actualización pedagógica relacionada con el uso de estrategias innovadoras y contextualizadas para el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. En cuanto a estudios a futuro como línea de investigación en relación con estas variables, se sugiere la

investigación de los modelos de enseñanza docente y su repercusión en las variables observadas.

6. Conclusiones

Como conclusión de este trabajo, se puede señalar que se ha determinado que existe una relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de Senati, con sede en Cercado de Lima y con los que se trabajó durante el año 2019. Se confirma, entonces, la relación significativa directa entre ambas variables de estudio, y que, en la muestra estudiada, la mayoría de los estudiantes de Estudios Generales se encuentran en un nivel de proceso en el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora y producción de textos argumentativos.

Asimismo, se concluye que, con un mayor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un menor desempeño en la redacción de textos argumentales. De esta forma, se confirma la relación directa entre las variables de estudio.

En consecuencia, la presente investigación alcanza nuevos conocimientos acerca de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos. Así, se contribuye con aportes cuantitativos al análisis discursivo académico en la relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción argumentativa desde el campo de la lingüística. Del mismo modo, en el campo de la educación superior, se pudo observar ambos constructos como medio de expresión y desarrollo del pensamiento crítico, que son bases de las disciplinas científicas en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvaro, K. A. (2017). *La comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de Ventanilla-2016* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/13445>
- Araya, J., y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 167-181. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rml/article/view/14971>
- Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, (15), 9-24. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7764/6763>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (5.ª ed.). Graó.
- Castro, C. A. (2017). *Relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del primer año de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional San Agustín, Región Arequipa, 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3084/FLMcaocca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cortez, M., y García, F. (2010). *Estrategias de Comprensión Lectora y Producción Textual*. Editorial San Marcos.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquía.

- Herrera, M. E., y Martínez, I. (1988). Producción escrita: estructura factorial. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (6), 81-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95640>
- Gallego, J. L., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112019000200187&lng=pt&nrm=iso
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., y Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., y Hernández-Suárez, C. A. (2019). Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 287-310. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5230>
- Guzmán-Cedillo, Y. I., y Flores, R. C. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>
- Herrada-Valverde, G., y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>
- Inga, M., Casas, R., y Pacheco, G. (2019). *Comprensión lectora: el modelo de destrezas cognitivas*. Editorial Mantaro.

- Merino, C. y Charter, R. (2009). Modificación Horst al Coeficiente KR-20 por Dispersión de la Dificultad de los Ítems. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 274-278. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641008.pdf>
- Osorio, S. (2017). *Marcadores del discurso y comprensión de lectura: Un enfoque pragmático-cognitivo* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7255>
- Pretel, A. (2021). *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria*, El Porvenir, 2020 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55979>
- Ramírez, L. (2020). La relación de la imprecisión y la redundancia léxica en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 67(67), 261-290. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.009>
- Rodríguez, M. J., Herrada, G., y Hernández, A. (2019). Evaluación de las estrategias de comprensión lectora de la formación inicial de maestros: influencia del momento formativo y del formato textual sobre el producto-resumen. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 431-451. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60594/11237-32085-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas. *Educación*, 28(2), 233-254. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028213.pdf>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., y Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A

Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>

Ugarte, P. (2013). *Niveles de comprensión lectora y su relación con la producción de textos escritos en estudiantes del segundo ciclo de la escuela de traducción e interpretación, Universidad César Vallejo. Lima, 2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/8994>

van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós Ibérica.

van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós Ibérica.

van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción disciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (10.^a ed.). Siglo XXI.

van Dijk, T. A. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177. <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20context%20and%20cognition.pdf>

Villanueva, M. E. (2019). La argumentación en la esfera escolar: análisis pragmalingüístico. *Lengua y Sociedad*, 18(1), 67-85. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v18i1.22341>

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11.^a ed.). Editorial Ariel.

Zamudio, G., y Giraldo, G. (2013). Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual: un camino hacia la proficiencia en lengua materna. *Contextos*, 2(5), 55-65. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1283-evaluacion-cualitativa-de-la-comprension-y-produccion-textual-un-camino-hacia-la-proficiencia-en-lengua-maternapdf-0gmMC-articulo.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Variable 1 Instrumento para evaluar la comprensión lectora (nivel inferencial)

VARIABLE 1: INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA: NIVEL INFERENCIAL

Es una prueba de 20 preguntas que tiene como finalidad recoger información sobre si los estudiantes de Estudios Generales de SENATI tienen la capacidad de procesar información al momento de leer un texto con el fin de extraer una respuesta basándose en el nexo lógico entre premisas y conclusiones

Indicaciones: Debes elegir solo una opción al momento de marcar; si tu elección es adecuada recibes un punto (1) y si no lo es, se califica con cero (0). El tiempo de resolución de la prueba implica un máximo de 45 minutos.

Test de comprensión lectora¹

TEXTO 1

Perú: Evolución de la tasa de pobreza y pobreza extrema (%)				
	2003	2004	2005	2006
Pobreza Nacional				
Nacional	52.0	48.6	46.7	44.5
Rural	73.6	69.8	70.9	69.3
Urbana	40.3	37.1	36.8	31.2
Pobreza Extrema				
Nacional	20.7	17.1	17.4	16.1
Rural	42.7	36.8	37.9	37.1
Urbana	8.9	6.5	6.3	4.9

Fuente: INEI – Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2003, 2004, 2005 y 2007

- El propósito del cuadro es, respecto al Perú,
 - A) señalar probables causas de la pobreza y de la pobreza extrema.
 - B) indicar la evolución de la tasa de pobreza y pobreza extrema.
 - C) mostrar los niveles de aumento en lo referente a la pobreza.
 - D) mostrar una rigurosa encuesta nacional sobre pobreza extrema.

- Según el cuadro, el nivel general de pobreza extrema, en el Perú, el año 2007 en relación al año 2003
 - A) disminuyó.
 - B) no específica.
 - C) no hubo variación.
 - D) fue inalterable.

- Se infiere del cuadro que el nivel de pobreza total urbana, para el año 2008,
 - A) no deberá sufrir cambios en lo más mínimo.
 - B) aumentará su porcentaje significativamente.
 - C) disminuirá su porcentaje en forma significativa.
 - D) será igual a la pobreza total rural mostrada.

- La información presentada en el cuadro nos permite deducir que el año 2005, en relación con el año anterior, fue, en la lucha contra la pobreza,
 - A) difícil y de cierto retroceso.
 - B) alentador y lleno de optimismo.
 - C) inestable, pero de gran éxito.
 - D) el periodo de mayores logros.

- Según el cuadro presentado, ¿cuál de los siguientes enunciados es incompatible?
 - A) El INEI preparó esta encuesta con el fin de cuestionar la política económica del Gobierno.
 - B) En el año 2004, el nivel de pobreza total urbana no superó en cifras a la pobreza rural.

- C) La pobreza extrema y la pobreza rural en su totalidad disminuyeron en el año 2007.
- D) Las cifras mostradas, que responden a estudios del INEI, están expresadas en porcentajes.

TEXTO 2

Que la vida de los peruanos cambiará por el ingreso del virus AH1N1, mal llamado "gripe porcina", no hay duda. El paso de "casos importados" a contagios en el país era esperado, señala el doctor Luis Rubio, Director General del Hospital de la Solidaridad, para calmar el alarmismo porque la cifra de contagiados sigue creciendo. Ayer, el Ministerio de Salud (MINSA) confirmó dos casos más, elevando la cifra a 27.

"No podíamos escapar al efecto mundial. Si la persona infectada tiene conciencia de lo que porta, se puede controlar su expansión hasta que inventen la vacuna", señala el doctor Rubio. "Este virus no lo vamos a retirar, los peruanos deben ser informados y no alarmarse... porque va a aparecer. Lo que podemos hacer es evitar su ingreso a nuestros organismos. Y aun ingresando, puede que no desarrollen la enfermedad. Esto puede asustar, pero debemos afrontarlo, podemos ser transmisores y nunca presentar el mal. Depende de factores, como nivel de defensas, reacción de nuestro cuerpo, etc.", acotó.

El MINSA confirmó ayer dos nuevos casos de esta influenza, se trata de dos escolares, una mujer y otro varón, ambos de 16 años. La adolescente fue contagiada por contacto directo con otra joven que había sido infectada en Argentina.

6. ¿Cuál es el resumen más adecuado del texto?

- A) La gripe porcina es mal llamada AH1N1, por ello hay mucha confusión respecto a cómo poder combatirla.
- B) La llegada del virus AH1N1 es inevitable, por lo cual debemos tomar precauciones, pero sin caer en alarmismos.
- C) El ingreso del virus y los cambios producidos en la vida de las personas que han sufrido esta infección.
- D) El virus se transmitirá debido a las bajas defensas de las personas, puesto que el MINSA no ha cumplido su rol.

7. La palabra VACUNA, en el texto, hace referencia a

- A) medicina.
- B) antídoto.
- C) inyección.
- D) veneno.

8. De acuerdo con el texto, es incompatible que

- A) la gripe AH1N1 puede ser evitada si nos protegemos.
- B) todavía no se ha inventado una vacuna contra el virus AH1N1.
- C) el virus AH1N1 también debe ser llamado "gripe porcina".
- D) la cifra de infectados en el Perú ya es de veintiseis personas.

9. Es un enunciado compatible con el texto.

- A) El Ministerio de Salud es el organismo encargado de inventar una vacuna.
- B) En algunos meses se podrá contar con una vacuna contra el virus AH1N1.
- C) Los escolares que fueron infectados están muy tranquilos en sus casas.
- D) La influenza de tipo AH1N1 no es peligro en absoluto para los peruanos.

¹ Inga, M. y Varas, F. (2013, pp. 127-132)

10. Si la influencia AH1N1 no hubiese llegado a nuestro país, entonces

- A) no habría vacunas suficientes para todos.
- B) la vida de los peruanos no cambiaría.
- C) el doctor Rubio estaría muy preocupado.
- D) los peruanos no deberían estar informados.

TEXTO 3

Sucedió con la radio cuando apareció la televisión, todo el mundo pensaba que la radio pasaría pronto al rincón de las antigüallas. Para sorpresa de muchos, la radio fue encontrando senderos nuevos y está más vigente que nunca. La antinomia vuelve a repetirse desde que los sistemas informáticos triunfaron de manera abrumadora en el mundo de la comunicación humana. Hoy por hoy el duelo parece darse entre el libro y la computadora.

En los 60, Marshall Mac Luhan (uno de los fundadores de los estudios sobre los medios, y que ha pasado a la posteridad como "uno de los grandes visionarios de la futura sociedad de la información") pronosticó la superación de la Galaxia Gutenberg (inventor de la imprenta de tipos móviles en Europa) por la Galaxia Visual.

El notable semiólogo, novelista y crítico literario italiano, premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, Umberto Eco, parece no dejarse impresionar por la tecnología y expresa: "Los libros seguirán siendo indispensables, no solo para la literatura, sino para cualquier circunstancia en la que uno necesita leer con atención; no solo recibir información, sino también pensar y reflexionar sobre el tema".

En su ensayo *Sobre la lectura*, Marcel Proust manifiesta "Los libros son un refugio, la posibilidad de un estado mental complejo; leer no solo exige descifrar información, también despierta recuerdos, visiones, sensaciones y, en el mejor de los casos, un placer divino".

11. ¿Cuál es el resumen más adecuado para el texto?

- A) La televisión y la radio han dado paso a la revolución de la computadora.
- B) La batalla del mundo de hoy se da entre el libro y la computadora.
- C) Marcel Proust y Umberto Eco defienden la vigencia del libro frente a la tecnología.
- D) El libro no pertenece a la "Futura sociedad de la información".
- E) La computadora y el libro no pueden convivir en una misma época.

12. Cuando el autor menciona "el duelo entre el libro y la computadora" hace referencia

- A) al conflicto que existe entre el uso generalizado de computadoras, mas no de libros.
- B) a los desacuerdos crecientes entre las editoriales y los proveedores de software.
- C) a las sociedades actuales que reemplazan el uso de los libros de Eco por el de las computadoras.
- D) a los libros que han dejado de ser el refugio de los hombres y ahora lo son los ordenadores.

13. En concordancia con el texto, si la informática continuase con su abrumador desarrollo tecnológico, lo más probable es que

- A) sería una fuente de información más frecuente.
- B) anularía al libro como instinto de consulta.
- C) perdería todo valor para la comunicación humana.
- D) Eco se impresionaría fácilmente en desmedro del libro.

14. Se puede concluir con el texto que, en relación con el libro, las posiciones de

- A) Mac Luhan y Proust son parecidas.
- B) Mac Luhan y Eco son similares.
- C) Proust y Eco son coincidentes.
- D) Eco y Proust son incompatibles.

15. El texto trata básicamente sobre

- A) el valor del libro para la sociedad humana.
- B) la importancia de la sociedad de la información.
- C) la antinomia entre la radio y la televisión.
- D) el gran visionario Marshall Mac Luhan.

16. Manuel, Raúl, Pedro y Luis se van a casar con Teresa, Ana, Sofía y Carmen. Ana vive en Barranco y Carmen vive en Chorrillos. Las otras chicas viven en Surco y Miraflores. Raúl se casa con la que vive en Barranco, Pedro se casa con la que vive en Surco y Manuel no se casa con la que vive en Chorrillos. Luego, podemos deducir necesariamente que

- A) Pedro se casa con Sofía.
- B) Manuel se casa con Teresa.
- C) Raúl se casa con Carmen.
- D) Luis se casa con Carmen.
- E) Pedro se casa con Teresa.

17. Un padre lega a sus seis hijos (Roberto, Ana, Lucio, Carmen, Miguel y Darío) un edificio de seis pisos, de tal modo que cada uno de ellos llega a vivir en un piso determinado. Si Ana vive en el cuarto piso, Darío en el segundo, Miguel vive más abajo que todos y Carmen vive más arriba que Roberto; se deduce necesariamente que

- A) Lucio vive más arriba que Carmen.
- B) Darío vive más arriba que Roberto.
- C) Lucio no vive en el quinto piso.
- D) Roberto vive más abajo que Lucio.
- E) Carmen no vive en el tercer piso.

18. De la siguiente proposición «Algunos franceses son buenos filósofos» se deduce necesariamente que

- A) todos los buenos filósofos son franceses.
- B) solamente los franceses son buenos filósofos.
- C) algunos buenos filósofos son franceses.
- D) no todos los franceses son buenos filósofos.
- E) todos los franceses son buenos filósofos.

19. Si Álvaro es músico puede componer alegres y si es poeta puede escribir con gracia. Ahora bien, sabemos que Álvaro puede escribir con gracia, pero no puede componer alegres. De las premisas anteriores, se deduce necesariamente que Álvaro

- A) es buen poeta.
- B) no es músico.
- C) no es poeta.
- D) es músico y poeta.
- E) no es poeta ni músico.

20. Consideremos cinco ciudades: A, B, C, D, E. Sabemos que la ciudad A tiene 20 mil habitantes; la ciudad E tiene más habitantes que B, pero menos habitantes que D; la ciudad D tiene menos habitantes que C y esta tiene 18 mil habitantes. De las premisas anteriores, se sigue necesariamente que

- A) C tiene menos habitantes que B.
- B) E tiene más habitantes que A.
- C) B tiene más habitantes que A.
- D) A tiene más habitantes que D.
- E) C tiene más habitantes que A.

