



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO

**NIVEL INFERENCIAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA  
Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE ESTUDIOS  
GENERALES DE SENATI, SEDE CERCADO DE LIMA**

**PRESENTADA POR  
LADY ANTUANETTE LEYVA ATO**

**ASESORA  
PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

**TESIS**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ**

**2021**



CC BY-NC

**Reconocimiento – No comercial**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA  
EDUCACIÓN SECCIÓN DE POSGRADO**

**NIVEL INFERENCIAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON  
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE  
ESTUDIOS GENERALES DE SENATI, SEDE CERCADO DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN  
UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR  
LADY ANTUANETTE LEYVA ATO**

**ASESORA  
DRA. PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

**LIMA - PERÚ**

**2021**

**NIVEL INFERENCIAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN  
CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN  
ESTUDIANTES DE ESTUDIOS GENERALES DE SENATI, SEDE CERCADO  
DE LIMA**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESORA:**

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Alejandra Dulvina Romero Díaz

### **MIEMBROS DEL JURADO:**

Dr. Augusto José Willy Gonzales Torres

Dra. Glida Marlis Badillo Chumbimuni

**DEDICATORIA**

A mi familia, en especial, a mi abuelo Ángel Leyva Tello, por ser mi motivación y, aunque ya no esté en este mundo terrenal, sé que me acompaña espiritualmente.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por regalarme el don de la vida y la posibilidad de seguir avanzando en lo personal y profesional.

Al Instituto Superior SENATI, por permitirme realizar la investigación y a mis amigos que siempre estuvieron apoyándome en todo este proceso.

A mi asesora, la Dra. Patricia Guillén Aparicio por su paciencia y orientaciones constantes en el desarrollo de la presente investigación, y apreciada amistad.

## ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO .....	III
DEDICATORIA .....	IV
AGRADECIMIENTOS .....	V
ÍNDICE .....	VI
ÍNDICE DE TABLAS .....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
RESUMEN .....	XI
ABSTRACT .....	XII
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	8
1.1 Antecedentes de la investigación .....	8
1.2 Bases teóricas .....	17
1.2.1 Nivel inferencial de la comprensión lectora .....	17
1.2.2 Producción de textos argumentativos .....	30
1.3 Definición de términos básicos .....	43
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES .....	45
2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas .....	45
2.1.1 Hipótesis principal .....	45
2.1.2 Hipótesis derivadas .....	45
2.1.3 Variables .....	46
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	50
3.1 Diseño Metodológico .....	50
3.2 Diseño Muestral .....	51
3.2.1 Población .....	51
3.2.2 Muestra .....	51
3.3 Técnicas para la recolección de datos .....	52
3.3.1 Descripción de los instrumentos .....	52

3.3.2	<i>Validez y confiabilidad de los instrumentos</i> .....	53
3.4	Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información.....	56
3.5	Aspectos éticos .....	57
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....		58
4.1	Datos Descriptivos.....	58
4.1.1	<i>Datos sociodemográficos</i> .....	58
4.1.2	<i>Datos estadísticos de tendencia central</i> .....	60
4.1.3	<i>Nivel inferencial de la comprensión lectora</i> .....	62
4.1.4	<i>Dimensión Global (deductivo)</i> .....	65
4.1.5	<i>Dimensión Local (inductivo)</i> .....	67
4.1.6	<i>Producción de textos argumentativos</i> .....	68
4.1.7	<i>Dimensión Superestructura</i> .....	70
4.1.8	<i>Dimensión Macroestructura</i> .....	72
4.1.9	<i>Dimensión Microestructura</i> .....	73
4.2	Presentación de resultados .....	74
4.2.1	<i>Hipótesis general</i> .....	75
4.2.2	<i>Hipótesis derivada 1</i> .....	76
4.2.3	<i>Hipótesis derivada 2</i> .....	77
4.2.4	<i>Hipótesis derivada 3</i> .....	78
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....		80
5.1	Discusión .....	80
CONCLUSIONES .....		85
RECOMENDACIONES.....		87
FUENTES DE INFORMACIÓN.....		88
ANEXOS.....		93
ANEXO 1. Matriz de consistencia .....		93
ANEXO 2. Instrumentos para la recolección de datos.....		95
ANEXO 3. Validación de instrumentos.....		103
ANEXO 4. Constancia de autorización.....		109
ANEXO 5. Base de datos.....		110

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tratamiento de la variable Nivel inferencial de la comprensión lectora .....	48
Tabla 2 Tratamiento de la variable producción de textos argumentativos .....	49
Tabla 3 Validez por juicio de expertos .....	53
Tabla 4 Confiabilidad del nivel inferencial de la comprensión lectora .....	54
Tabla 5 Análisis de confiabilidad: nivel inferencial de la comprensión lectora .....	55
Tabla 6 Confiabilidad de la producción de textos argumentativos .....	55
Tabla 7 Análisis de confiabilidad: producción de textos argumentativos .....	56
Tabla 8 Distribución de frecuencia por género .....	58
Tabla 9 Distribución de frecuencia por edad.....	59
Tabla 10 Datos estadísticos de tendencia central para ambas variables .....	60
Tabla 11 Distribución porcentual por nivel inferencial de la comprensión lectora .....	62
Tabla 12 Distribución de aciertos por pregunta del nivel inferencial de la comprensión lectora .....	64
Tabla 13 Distribución porcentual por nivel en la dimensión global (deductivo) .....	65
Tabla 14 Distribución porcentual por nivel en la dimensión local (inductivo).....	67
Tabla 15 Distribución porcentual por nivel en la producción de textos argumentativos .....	68
Tabla 16 Distribución de aciertos por pregunta de la producción de textos argumentativos	69
Tabla 17 Distribución porcentual por nivel en la dimensión superestructura.....	70
Tabla 18 Distribución porcentual por nivel en la dimensión macroestructura .....	72
Tabla 19 Distribución porcentual por nivel la dimensión microestructura .....	73
Tabla 20 Prueba de Normalidad de variables.....	74
Tabla 21 Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y producción de textos argumentativos .....	75
Tabla 22 Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y superestructura	76

Tabla 23 Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y macroestructura	
.....	78
Tabla 24 Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y microestructura	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Distribución de frecuencia por género .....	59
Figura 2 Distribución de frecuencia por edad .....	60
Figura 3 Promedio global del nivel inferencial de comprensión lectora y producción de textos argumentativos .....	61
Figura 4 Promedio de dimensiones de producción de textos argumentativos.....	62
Figura 5 Frecuencia porcentual del nivel inferencial de la comprensión lectora.....	63
Figura 6 Distribución de aciertos por preguntas del nivel inferencial de la comprensión lectora .....	65
Figura 7 Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión global (deductivo) .....	66
Figura 8 Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión local (inductivo).....	67
Figura 9 Frecuencia porcentual del nivel en la producción de textos argumentativos .....	68
Figura 10 Distribución de aciertos por preguntas de la producción de textos argumentativos .....	70
Figura 11 Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión superestructura.....	71
Figura 12 Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión macroestructura.....	72
Figura 13 Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión microestructura.....	73

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito establecer la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, durante el ciclo 2019-II. En este trabajo se enfatizará dos de las tres competencias determinadas para el área de Comunicación en el Perú, resaltándose que la actividad de lectura y su comprensión conlleva a un aspecto interpretativo e inferencial mediante el cual puede ser manifestado tanto a nivel oral como escrito, poniéndose especial atención en este último, pues es sustancial conocer los lineamientos que rigen un texto escrito cuya transmisión de información debe ser clara y coherente.

El diseño del trabajo investigativo fue de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de nivel correlacional y transversal, con una población de 200 estudiantes y una muestra de 132 de ellos, utilizando dos instrumentos para la recolección de datos: una encuesta para la primera variable (un test de comprensión lectora constituido por 20 ítems) y una rúbrica para la segunda variable (para evaluar la producción de textos argumentativos). Vale decir que ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos y sometidos a prueba de confiabilidad. Por tanto, dichos resultados dejan las puertas abiertas a posteriores discusiones e investigaciones. Se concluyó que el nivel inferencial de la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Se obtuvo un valor de significancia es  $p=0,000$  y una correlación Rho Spearman de  $r=0,338^{**}$

**Palabras claves:** Nivel inferencial; comprensión lectora; producción de textos; argumentación.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to establish the relationship between the inferential level of reading comprehension and the production of argumentative texts in General Studies students of SENATI, Cercado de Lima campus, during the 2019-II cycle. In this work, two of the three competencies for the area of Communication in Peru was emphasized, that the reading activity in highlighting and its comprehension leads to an interpretive and inferential aspect through which it can be manifested both orally and in writing, putting special attention in the latter, since it is essential to know the guidelines that govern a written text whose transmission of information must be clear and consistent.

The design of the research work was of a quantitative approach with a non-experimental design of correlational and cross-sectional level, with a population of 200 students and a sample of 132 of them, using two instruments for data collection: a survey for the first variable (a reading comprehension test consisting of 20 items) and a rubric for the second variable (to evaluate the production of argumentative texts). The both instruments were validated by expert judgment and tested for reliability. Therefore, these results could be in further discussion and research. It was concluded that a significance value was obtained is  $p = 0.000$  and a Rho Spearman correlation of  $r = 0.338^{**}$  in a relationship the inferential level of reading comprehension related to the production of argumentative texts in General Studies students of SENATI, Cercado de Lima, 2019.

**Keywords:** Inferential level; reading comprehension; text production; argumentation.

## Introducción

Dentro del proceso de la competencia comunicativa se han realizado diversos estudios relacionados a la comprensión lectora y su relación con la producción de textos escritos; a pesar de ello, persisten las falencias en el ámbito educativo y, con mayor incidencia, en el nivel universitario dada la evidente y precaria comprensión en la práctica lectora que estos realizan; es decir, dentro de las habilidades de lectura, los estudiantes no logran seleccionar, interpretar e integrar la información de una variedad de textos. Asimismo, se suma la dificultad al momento de redactar, lo que se pone de manifiesto en el limitado lenguaje académico que utilizan, por ejemplo, los mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos que permiten la producción de un texto. A ello, además, se suma la falta de elementos referenciales y conectores lógicos, el incorrecto uso de las tildes y mayúsculas, la falta de precisión léxica, entre otros aspectos; reflejando de este modo la transgresión de las propiedades textuales (cohesión, coherencia y adecuación), así como el mal manejo de la superestructura, es decir, de los esquemas estructurales en sus diversas tipologías textuales, los que facilitan la organización de forma lógica y secuencial la información a fin de facilitar su comprensión, tal y como lo señalan Calsamiglia y Tusón (1999).

En ese sentido, la lectura comprensiva es una arista muy importante para ofrecer soluciones a este gran problema, especialmente, en el Perú, puesto que los estudiantes al momento de leer no logran un entendimiento íntegro, debido principalmente a que no se ha desarrollado ni fortalecido previamente las competencias comunicativas de manera adecuada.

Por lo tanto, se sostiene que un empleo deficiente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente hacia el estudiante contribuye al mínimo dominio de estrategias de comprensión lectora, lo que a su vez influye al poco afianzamiento en las habilidades escritas; pues si se tiene una práctica lectora adecuada, vale decir comprendemos lo que leemos, por consiguiente, es posible responder de manera eficaz tanto en forma oral como escrita. Así también, el contexto sociocultural económico en la que está inmerso el alumno es capaz de repercutir también en dicha situación, pues el acceso de los recursos educativos en zonas alejadas limita el desempeño de la labor docente. Lo dicho hasta aquí supone que es evidente que la lectura comprensiva y la producción de textos son un gran problema necesario de afrontar mediante una adecuada práctica docente en el Perú.

A nivel global, comunicarse de manera eficiente y pertinente resulta ser vital, ya que se exige en el ser humano el dominio de saberes previos y variados, de tal forma que le sea accesible ampliar sus conocimientos, para permitirle el uso de estos en la resolución de problemas ante las nuevas demandas o circunstancias que se le presenten en el camino; de igual forma, se espera de él que sepa crear nuevos conocimientos sumados al manejo de la tecnología, aspectos sustanciales en la actualidad a fin de expandir su capacidad humana productiva. De esta manera, no solo se toma en cuenta la expresión oral sino también el empleo del lenguaje escrito como medios de comunicación con los que las personas puedan asignarle un valor funcional aplicándolos para informar sobre diversas actividades (cotidianas, laborales, académicas, sociales, etc.) así como la necesaria transmisión de conocimientos a sus congéneres. Por ello, es menester resaltar la importancia de la producción escrita y a su vez tomar en cuenta los lineamientos conceptuales y procedimentales que orientan a los estudiantes a obtener un nivel de desempeño óptimo en la redacción de textos académicos.

A nivel educativo, se afirma en el entorno universitario que cuando un estudiante deja la educación básica regular (EBR) e ingresa a la universidad suele afrontar situaciones

en las que debe emplear una forma específica de comunicación escrita que responda a la exigencia académica establecida para construir sus propios conocimientos y transmitir sus saberes. No obstante, muchos de ellos desconocen o no cuentan con el dominio de los lineamientos básicos necesarios para producir textos académicos, pese a que en el currículo escolar está contemplada su enseñanza. Además, se ha ido perdiendo la competencia lingüística de textos escritos, debido a la aplicación de una metodología desfasada y, en la mayoría de los casos, rutinaria que no logra reactivar el interés del estudiante, así como la ejecución de una política educativa a través de las Evaluaciones Censales a Estudiantes (ECE) que suele priorizar el aspecto de interpretación de un texto sin fortalecerlo, influyendo de modo significativo en la producción textual.

Por tanto, es importante que al momento de redactar un texto se tome en cuenta la comprensión textual en su nivel inferencial, dado que implica inferir o deducir información que no está explícita en él, de tal forma que pueda plasmarla en la escritura a través de argumentos lógicos que fundamenten lo dicho. Esta postura es reforzada por Corder (citado en González, 2017) quien afirma que los errores son significativos para los docentes porque cuando los educandos los evidencian permiten establecer un diagnóstico de situación actual, para los consecuentes objetivos a ser alcanzados; es decir, una especie de pronóstico. En ese sentido, la finalidad del aprendizaje en los alumnos se basa en poseer herramientas que les sean útiles en la búsqueda a fondo de sus fallas, reconociendo las mismas para que puedan conducirse hacia la mejora académica en este aspecto de la comunicación. Asimismo, tiene una relevancia social, pues la formación integral del estudiante no solo implica el desenvolvimiento de su oralidad sino también de su escritura, por lo que ambas habilidades comunicativas puestas en práctica permitirán su mejor desempeño en el ámbito profesional y en la sociedad asegurando su éxito.

De esta manera, se observó que los alumnos de Estudios Generales (EEGG) en la institución Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) presentaron deficiencias al momento de procesar textos múltiples o complejos, ya que tienen dificultades

al momento de extraer temas centrales e inferencias, integrar oraciones para interpretarlas o realizar una síntesis de la información leída, así como al redactar, dificultando la comprensión del mismo al momento de ser evaluados. A esto se suman muchos factores a considerar dentro de las dimensiones que todo texto posee; por ejemplo, la limitación al usar palabras con más de un significado o interpretación, dejando a un lado la precisión léxica, la falta de coherencia entre las ideas, el uso incorrecto al momento de escribir una palabra, el no uso de elementos referenciales que permitan la cohesión textual, entre otros. Todo ello engloba las dimensiones semánticas, la morfológica, la sintáctica y pragmática que todo texto debe contener; de esta manera, podemos afirmar que no se da ni se exige la calidad que amerita la producción de un texto en un nivel académico universitario.

En tal sentido, como problema general se planteó ¿De qué manera el nivel inferencial de la comprensión lectora se relaciona con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019? Asimismo, se propuso los siguientes problemas específicos: ¿de qué manera el nivel inferencial de comprensión lectora se relaciona con la producción de textos argumentativos a nivel de superestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019?; ¿de qué manera el nivel inferencial de comprensión lectora se relaciona con la producción de textos argumentativos a nivel de macroestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019?; y ¿de qué manera el nivel inferencial de comprensión lectora se relaciona con la producción de textos argumentativos a nivel de microestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019?

El objetivo principal del estudio fue determinar de qué manera el nivel inferencial de la comprensión lectora se relaciona con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Como objetivos específicos se señalaron: Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la superestructura de textos argumentativos en estudiantes de

Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la macroestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la microestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.

Como hipótesis general se consideró la siguiente: Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. Como hipótesis específicas: Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Esta investigación correspondió a un enfoque cuantitativo, puesto que incluyó un procesamiento estadístico de los datos para obtener la información pertinente de la muestra, contando con un nivel correlacional en el que se midió la relación existente entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos. Asimismo, fue de tipo básico con el propósito de la obtención de información para profundizar y ampliar saberes sobre tal relación. Así también, se efectuó bajo un diseño no experimental de corte transversal, lo que implicó la recolección de datos a través de la observación directa del fenómeno de estudio sin ninguna manipulación de las variables ni alteración del entorno del estudio, de tal forma que se da en un solo momento y tiempo

único respecto a la aplicación de los instrumentos. Este estudio se desarrolló en la institución Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI); contando con una población de 200 estudiantes para este estudio, trabajándose sobre una muestra de 132 alumnos.

Desde una perspectiva teórica, la investigación aportó información empírica relevante debido a que el estudio textual junto con sus dimensiones contribuyó como una herramienta para el análisis del discurso, ya que se efectuó el análisis de los errores en la producción de textos argumentativos relacionados al nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de Estudios Generales de un Instituto Superior. Para ello, se consideró los lineamientos que todo texto debe poseer y que contribuyeron a una lectura significativa, así como a una transmisión de información clara, precisa y coherente.

El aporte metodológico de este estudio se basó en diversos enfoques teóricos que permitió el análisis de los errores más frecuentes que cometen los estudiantes al producir un texto; de igual manera, posibilitó la reflexión sobre las falencias en las que incurre, ya que la capacidad de comprender y a partir de ello producir un texto involucra un proceso de adquisición de diversas habilidades que no solo involucra lo cognitivo sino lo biológico y fisiológico además de una serie de recursos que el entorno pueda facilitar. En consecuencia, fue beneficioso porque permitió a los docentes indagar la causa origen y adoptar las medidas correctivas necesarias y; de este modo, establecer estrategias que contribuyan al logro de las capacidades comunicativas.

La viabilidad de la investigación fue posible, pues la investigadora tiene conocimientos en su formación profesional previa sobre Lingüística, lo que permitió esclarecer y entender mejor la problemática que se afronta; además, se pudo llevar la ejecución en un ambiente académico de nivel superior en donde el desarrollo de las habilidades escritas está considerado dentro las tareas encomendadas por los docentes en el proceso formativo de aprendizaje universitario. Entre las limitaciones se evidenció que si bien es cierto hay diversos estudios que abarcan a la lectura y a la producción de textos

escritos, muchos de ellos se han analizado por separado y no se ha establecido con claridad la interrelación que hay entre ambas existiendo; por tanto, pocas investigaciones al respecto.

Esta tesis se desarrolló en cinco capítulos. El capítulo I toma en cuenta los antecedentes basados en otras investigaciones que guardan semejanza con la problemática y relación con las variables, además del marco teórico en el cual se evidencian los fundamentos conceptuales que sirvieron de sustento a las variables estudiadas y los principales términos básicos.

Por otro lado, en el capítulo II se formula las hipótesis de estudio tanto general como específicas y las variables que mediante un estudio estadístico fueron demostradas. Asimismo, se presenta la definición conceptual y la operacionalización de las variables de estudio.

En cuanto al capítulo III, está detallado el diseño metodológico, la población y muestra de estudio, las técnicas de recolección de datos y procesamiento de la información recopilada, así como los aspectos éticos.

El capítulo IV muestra los principales resultados de la investigación en relación a las hipótesis planteadas que sirvió para efectuar las interpretaciones correspondientes con el fin de corroborarlas.

En el capítulo V se discute y contrasta los resultados avalados por el marco teórico, encontrándose similitudes o diferencias con los estudios previamente analizados.

Por último, se desarrollan las conclusiones y recomendaciones, así como se presentan referencias y anexos.

## Capítulo I: Marco Teórico

### 1.1 Antecedentes de la investigación

Entre las investigaciones encontradas con las variables en estudio, es posible referirse a los siguientes aportes:

Ugarte (2014) con su tesis *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 en la ciudad de Lima, para optar el grado de Maestra en Docencia en el Nivel Superior en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyo objetivo fue establecer la relación e influencia que ejerce la comprensión lectora en la producción de textos. De acuerdo a la línea de investigación, mostró ser de tipo cualitativa, aplicó la investigación ex postfacto y bivariada para la contrastación de las hipótesis, siendo la población de estudio los estudiantes de segundo ciclo de la Escuela de Traducción e Interpretación de la UCV constituyendo la muestra la totalidad de alumnos que cursaban este ciclo, tanto del turno mañana como tarde. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos se usaron dos: el primero fue una encuesta sobre hábitos de lectura relacionado a los niveles de comprensión; el segundo, un test que incluía la evaluación de los dos procesos: comprensión lectora y producción textual concerniente a la redacción de un texto. Los resultados obtenidos después de la aplicación afianzan la existencia de una relación estrecha y directa entre ambos procesos (comprensión y producción). Además de

determinar cuál es el nivel de comprensión alcanzado en los estudiantes, así como la capacidad para plasmar sus ideas por escrito. Por ello, es trascendental dicho estudio porque demostró que la comprensión está íntimamente ligada al desarrollo de las habilidades de lenguaje previas que son necesarias para la comprensión de significado y para la redacción del mismo. Asimismo, evidenció la importancia de la lingüística textual que permite ordenar la información, es decir, el estudiante debe ser consciente en usar los elementos de la situación comunicativa y poder controlar así la producción con una buena coherencia y cohesión; de tal manera que sean capaces de articular enunciados lingüísticos cada vez más amplios y claros.

Alvaro (2017) en su tesis titulada *Comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de Ventanilla-2016*, para optar el grado de Maestra en Problemas de aprendizaje en la Universidad César Vallejo, tuvo como objetivo identificar el nivel de relación existente entre la comprensión lectora y la redacción de textos de los estudiantes de segunda secundaria de la I.E. Saco Oliveros de Ventanilla. La investigación es cuantitativa, básica, no experimental de tipo correlacional ya que describe las relaciones entre las variables. En cuanto a los instrumentos se usaron dos: para la primera variable comprensión lectora un test diseñado por Miguel Inga Arias en el año 2013 conformado por veinte preguntas que incluían a las tipologías textuales (expositivo, informativo, argumentativo y funcional) y para la segunda variable redacción de textos un subtest de cuento y redacción descriptiva de un animal incluido en PROESC que fueron aplicados a 107 estudiantes de los 119 del total. Según los resultados del estudio muestran que existe una relación de  $r=0,553$  con la aplicación de la prueba estadística Pearson, con lo que se afirmó que existe una relación positiva y de correlación moderada entre ambas variables. De este modo, los resultados de la investigación evidenciaron que existe una relación directa entre la comprensión lectora y la claridad al momento de redactar un texto, debido a que al momento de leer se ha interiorizado las ideas del texto, por tanto, se podrá plasmar en el plano escrito de forma precisa. Asimismo, en cuanto a su relación con la concisión al

momento de redactar, se obtuvo una relación positiva y con un nivel de correlación baja ( $r=0,284$ ). Por último, similar situación ocurrió cuando se correlaciona con el aspecto de la sencillez en el plano escrito ( $r=0,241$ ). En ese sentido, se sostuvo que tanto claridad, concisión y sencillez constituyen características sustanciales al momento de redactar un texto, ya que dichas características propician el buen entendimiento de las ideas que se quieren transmitir, ya que si se mejora la capacidad lectora en comprender lo que se lee mejorará la claridad, la concisión y sencillez al momento de plasmar nuestras ideas en lo escrito. Estas no se darán si el estudiante no tiene un buen nivel de comprensión, pues si la información leída se torna confusa conllevará a una redacción desorganizada e incoherente. Por ello, Alvaro (2017) da cuenta de lo importante que es desarrollar estas dos competencias en el área curricular de Comunicación a fin de que el estudiante pueda desarrollar con mayor desempeño las diversas capacidades que las integran de forma articulada y consecuente.

Castro (2017) en su tesis titulada *Relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes de primer año de la Facultad de Derecho en la Universidad Nacional de San Agustín, región Arequipa, 2015*; para optar el grado de maestro en Lingüística del texto, comprensión y producción de textos estableció como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, en los estudiantes de primer año de Derecho. De acuerdo al objetivo propuesto y a la línea de investigación, el tipo de investigación fue básico de nivel relacional, enfoque cuantitativo bajo el diseño transversal correlacional causal. En cuanto a los instrumentos para la variable independiente se usó una prueba de comprensión lectora, mientras que para la segunda variable dependiente se aplicó la revisión documental a través de una lista de cotejo sobre la producción de textos argumentativos. Se concluyó que el 55% en su mayoría presentó comprensión lectora a nivel inferencial, esto relacionado a la producción de textos argumentativos con un 45.3% dándose una relación positiva de intensidad diferente afianzando la hipótesis que existe relación entre ambas variables. La

población estuvo conformada por 128 estudiantes distribuidos en tres secciones que en su totalidad constituyeron la muestra de estudio. Además, se planteó que dentro de la comprensión lectora se toma en cuenta a la interpretación siendo un 26,6% que se encontró en esta categoría, la misma que se encontró en errores graves de la variable producción de textos argumentativos. Asimismo, el 14,8% está en la categoría interpretación y en errores muy graves para la producción de textos argumentativos; por último, el 11,7% está en la interpretación y en aceptable en la variable producción de textos argumentativos. En ese sentido, se destacó que en la acción de leer implica un conjunto de procesos ya sea de carácter perceptivo, comprensivo y creativo en donde el lector activa ciertas habilidades específicas a fin de obtener la mayor información del texto escrito. También se visualiza activo ante las ideas del texto de tal manera que genera información nueva bajo la combinación de la información reciente con la que ya posee para luego ser plasmada a través de un escrito argumental.

Pretel (2021) en su tesis titulada *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El porvenir, 2020*, para optar el grado de doctor en Educación estableció como propósito confirmar la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos y sus respectivas dimensiones. La investigación fue de tipo cuantitativa explicativa con diseño correlacional causal que utilizó dos instrumentos (un test de comprensión lectora y una rúbrica para la producción de textos argumentativos) aplicados a 100 estudiantes de VII ciclo de educación secundaria. En relación a la confirmación de dependencia de la producción de textos y sus dimensiones microestructura, macroestructura y superestructura se utilizó la prueba de Tau Kendall, en función a la comprensión lectora alcanzada por los estudiantes ( $p < ,05$ ) con un contraste que denotó un *Sig.*  $0,012 < 0,05$  que implicó el rechazo de la independencia de ambas variables, es decir, la producción de textos argumentativos se da de acuerdo al nivel que alcanza en la comprensión lectora. Se obtuvo como resultados en cuanto al nivel inferencial un 2% alcanzó el nivel alto, un 57% regular y

un 47% bajo y en cuanto a la producción de textos argumentativos un 93% se encontró en un nivel bajo. Respecto a las dimensiones de estudio de la tipología textual argumentativa, un 55% nivel bajo en la superestructura, mientras que la macroestructura un 92% se encontró en un nivel bajo y en la microestructura un 92 % tuvo dominio regular.

Villasmil, Arrieta y Fuenmayor (2009) en su investigación titulada *Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional* que establece como objetivo un estudio bajo los criterios de análisis de comprensión y producción escrita, diagnóstico del discurso escrito y niveles de inferencia en la comprensión y producción escrita; así como el análisis de los resultados de lo escrito desde el punto de vista del componente morfológico, semántico, sintáctico y pragmático. Para ello se aplicó como instrumento unas pruebas de comprensión, en donde luego de dar lectura a un texto narrativo se procede a contestar seis preguntas abiertas, las cuales direccionan al lector a procesos inferenciales para establecer una coherencia textual, y una prueba de producción de texto que involucra el análisis de los componentes del lenguaje a una población de 80 alumnos de segundo año de Ciencias pertenecientes a la Unidad Educativa “Nuestra Señora del Pilar” de la ciudad de Maracaibo, Estado de Zulia de Venezuela. El análisis evidenció una escasa capacidad inferencial por parte de los estudiantes en el nivel de comprensión de lectura y producción escrita, pues no se corresponde con la actitud crítica, interpretativa que debería caracterizar al individuo de dicha etapa. Otra particularidad es que la estrategia más común usada en la producción textual fue el morfológico, ya que se evidenció el uso de apóstrofo, lo que reflejó el desconocimiento de los elementos distintivos en el discurso escrito y las reglas que lo acompañan debido a la influencia del chat y lenguaje digital, pues se dio la incidencia de códigos empleados en el argot digital. De manera que dicha investigación fue sustancial para el desarrollo de esta tesis, pues profundizó la importancia de la capacidad textual en los estudiantes, entendida esta como la capacidad que permite comprender diversos escritos y producir estos con mayor facilidad y de fácil entendimiento, con pertinencia dentro

de su propio contexto.

Zamudio y Giraldo (2013) en su artículo titulado *Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual: un camino hacia la proficiencia en lengua materna* plantean una investigación educativa relacionada a la etapa evaluativa de los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali, desarrollada por el Grupo Ciencias del Lenguaje de dicha institución, cuyo propósito fue evaluar, a través de una prueba diagnóstica, la comprensión lectora y sus niveles, así como la producción escrita en jóvenes que ingresan a la universidad e identificar las falencias que se presentan en dichos procesos y orientarlos a resolverlas. De acuerdo con las características de la investigación y los objetivos propuestos, el estudio ha sido enmarcado dentro de un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, correlacional y explicativo. La prueba se realizó en diez programas académicos (Medicina, Enfermería, Ingeniería, Fisioterapia, Odontología, Medicina II, Derecho y Ciencias Políticas, Educación preescolar y Lenguas Extranjeras) con una muestra de 237 estudiantes de una población que estuvo compuesta por 288 de ambos sexos. Para ello se estableció una comparación entre los hallazgos de las pruebas diagnósticas aplicadas a los estudiantes de primer semestre y los resultados de otra evaluación posttest efectuada luego de haber recibido dos cursos de Comprensión y Producción Textual; en otras palabras, los instrumentos utilizados fueron: una prueba diagnóstica, dos cursos correspondientes al área de Lenguaje y una prueba posttest. Los resultados fueron los siguientes: se evidenció un mejoramiento significativo en la comprensión literal, en estudiantes de tercer semestre de las carreras mencionadas; es decir, se incrementó del 18% obtenido en el primer semestre al 70%, concluyéndose que el desarrollo de la capacidad para construir significados que se encuentran explícitos en el texto fue sustancial; del mismo modo, se reflejó dicha situación en la lectura de textos argumentativos. En cuanto a la comprensión interpretativa, en la que el lector relaciona el sentido del texto con la totalidad (nivel inferencial), los resultados de la prueba posttest superó al pretest de manera relevante, evidenciándose en la aprobación de más del 80% en

el rango medio o medio-alto de las preguntas correspondientes a este tipo de comprensión. Sin embargo, la comprensión crítica siguió siendo el aspecto que resultó más difícil de registrar en un avance plausible, pues se reconoce en la mayoría de los casos que un 30% de estudiantes no alcanzaron comprender el texto leído, bajo argumentos de que el texto no era de su agrado y desconocían el tema. Por otro lado, se evidenció que los alumnos después de haber leído el texto no especificaron claridad al producir uno nuevo, pues no hay una adecuación textual con argumentos sólidos, así como la existencia de una pobreza léxica al redactar un ensayo. Sin duda esta investigación constituyó un gran baluarte, pues realizó un análisis profundo llegando a reflexiones que contribuyen a una mejora en la impartición de los contenidos de los cursos relacionados al desarrollo de la comprensión y producción textual, así como el mejoramiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente y como resultado de ello se lograría que todo lo que implique la producción escrita sea publicable, de tal manera que el estudiante se motive y mantenga su participación activa. Este artículo apoya al trabajo de investigación presente, puesto que ejemplifica la clara relación que existe entre tener una buena comprensión textual y la producción del mismo, de esta manera, la acción lectora del estudiante debe complementarse con actividades relacionadas al discurso escrito, la prosa, la crónica, el cuento, la prueba ortográfica y demás.

Herrera y Martínez (2013) en su estudio titulado *Producción escrita: estructura factorial* establece como objetivo comprobar de forma real si los resultados lingüísticos hallados en diversas investigaciones sobre comprensión lectora están presentes de forma relevante en la producción escrita. Por ello, buscaron en las redacciones la estructura factorial que muestra indicadores lingüísticos y comprobar si se presenta los factores encontrados en la comprensión lectora. De acuerdo con las particularidades de la investigación, el diseño tuvo una muestra constituida de 354 alumnos del último curso de E.G.B. de la provincia de Salamanca, a quienes se les indicó la redacción de una tarjeta postal en 10 minutos a través de un estímulo icónico. Los resultados evidenciaron una

agrupación de las variables en dos factores, una de ellas relacionada con el léxico (vocabulario) y el segundo denominado fraseológico (aspecto formal); pues a mayor productividad de palabras había una mayor riqueza léxica; asimismo, la presencia de un segundo factor relacionado a las palabras por frase, puntos y aparte y comas; todas ellas enlazadas a la complejidad estructural de la frase reflejaba que los alumnos del nivel estudiado no utilizan los puntos y seguido para separar frases, sino los puntos y aparte, dando lugar a párrafos unifrased. De ahí que se confirmó claramente la existencia del factor léxico en el ámbito de la producción escrita que coincide con lo hallado en estudios de comprensión lectora; no obstante, no se puede decir lo mismo en relación al factor fraseológico o sintáctico, el cual detalló una mínima varianza, debido al escaso dominio de puntuación que tienen los alumnos, imposibilitando la discriminación intersujetos por parte de las variables utilizadas; es decir, las frases están correctamente construidas a nivel morfosintáctico, pero mal puntuadas. Este estudio fue de gran importancia, pues se evidenciaron cómo los indicadores lingüísticos que son perceptibles en la comprensión de un texto influyen al momento de redactar un escrito. Por tanto, esto apoyó que hay una relación intrínseca entre la interpretación de lo que se lee con lo que se escribe.

Araya y Roig (2014) en su artículo titulado *La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior* establece un estudio realizado a 15 estudiantes de tercer año de la carrera de Ingeniería Industrial, en el curso de Logística de la Cadena de Valor 1 de la Universidad de Costa Rica en relación con la producción de textos argumentativos relacionados a la asignatura, cuyo propósito fue analizar la producción de treinta textos con el fin de indagar qué estrategias usan para estructurar este tipo de texto relacionado con el nivel superestructural; es decir, si presentan dentro de su progresión temática el tema o tesis, el desarrollo (argumentos) y la conclusión. De esta manera, la investigación se diseñó desde el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y transversal (sincrónico), ya que el fin era esbozar los propósitos de los textos escritos y las etapas que implican para su producción como planificación, textualización y revisión. Para ello, se

consideró dos etapas: la primera denominada texto borrador que consistió en que los estudiantes realizaran sin ninguna mediación o inducción la producción textual entorno a la temática *La importancia de la logística en el medio industrial* tomando en cuenta sus experiencias personales o nociones previas; mientras que en la segunda etapa denominada *texto final*, el estudiante redactaba dicho texto bajo una mediación o inducción específica contemplando una enseñanza explícita que implicaba una serie de lineamientos como el establecimiento del objetivo, la actividad a realizar y por qué se realiza esta, lo cual resulta beneficiosa, pues activa el estado de conciencia del estudiante, ya que toma en cuenta qué está aprendiendo y qué acciones debe ejecutar para concretar dicho aprendizaje en diversos contextos. Los resultados demostraron que en el texto inicial o borrador solo 9 textos consignaron la tesis, mientras que en el desarrollo de los argumentos únicamente dos producciones textuales los presentaron; por otro lado, en cuanto a las conclusiones solo 9 se visualizaron, reflejando claramente que los estudiantes tienen serias dificultades para elaborar argumentos que respalden su punto de vista respecto al tema señalado.

Por otro lado, al compararse con la versión final con la intervención del docente se visualizaron mejorías en la redacción argumental. Así, se obtuvieron que, del total de 15 textos, 13 de ellos consignaron la tesis, asimismo, en 12 se plasmó el desarrollo de los argumentos en defensa del tema propuesto y en relación con las conclusiones 13 de los escritos lo presentan, siendo estas coherentes. Por último, es importante resaltar que dos estudiantes de los 15 evaluados no lograron ningún progreso, pues tanto en el texto inicial como final cometieron los mismos errores relacionados a la superestructura textual y solo un estudiante realizó de manera coherente y cohesionado tanto el texto borrador como el final considerando los tres elementos valorados. Este artículo es importante para el desarrollo de la presente investigación, porque enfatizó la producción del texto argumentativo contemplando el desarrollo de las habilidades lingüísticas como una herramienta válida en la profundización del conocimiento, pues el estudiante al redactar defendiendo su punto de vista o refutando una idea base usó referentes teóricos y prácticos

de diversos autores, utilizando a su vez estrategias para reforzar su análisis a través de la ejemplificación, comparación, analogías, entre otros, ya que la producción de este tipo de texto es fundamental en los diversos ámbitos académicos, pues es utilizado en textos científicos, ensayos, artículos periodísticos y de investigación. Por tanto, en el contexto universitario se debe contemplar que es una exigencia y competencia laboral una expresión escrita de manera precisa, clara y contundente, respetando los niveles que en esta intervienen como son la micro, macro y superestructura tomando en cuenta los procesos metacognitivos que permitieron reflexionar sobre lo aprendido, pues al ser traducido al campo de la expresión escrita el estudiante debe ser consciente de lo que quiere comunicar y aprender a concebir las ideas para lograr tal objetivo.

## **1.2 Bases teóricas**

### **1.2.1 Nivel inferencial de la comprensión lectora**

#### **1.2.1.1 Definición de comprensión lectora**

La comprensión lectora, a través de los estudios realizados, ha ido evolucionando en el tiempo, es así que involucra a la lectura y a la competencia lectora, el fundamento teórico de este último corresponde a la concepción establecida por el MINEDU (2018) en el marco de Pisa 2018, quien la define como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (p. 3). Dicho de otra manera, el desarrollo de esta competencia permitirá al estudiante una participación activa de la lectura y la aplicación funcional de la misma; así como la inferencia de un significado a partir de lo leído y determinar si los argumentos que el texto posee son válidos, además abarca un aspecto reflexivo en donde el lector asume una postura sobre el contenido basado en sus propias experiencias. Asimismo, usa lo escrito como una herramienta para alcanzar metas individuales y su participación en la sociedad. Tal como lo reafirma Hernández y Quintero (2001) quienes conciben la lectura como un proceso interactivo entre el escritor y el lector a través del cual se integra la información interpretándola a fin de

construir un significado, así como la activación de sus experiencias previas.

En cuanto a la lectura “es un proceso complejo que va más allá de la decodificación e implica una serie de habilidades cognitivas, volitivas y metacognitivas las cuales permitirán la obtención de la esencia del escrito” (Ugarte, 2014, p. 53).

Al hablar de habilidades relacionadas al aspecto cognitivo, estas incluyen a la atención, percepción, memoria, resolución de problemas, comprensión, pensamiento abstracto o analógico, entre otros en donde todas están vinculadas al procesamiento de la información que el estudiante realiza para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimiento y ponerlos en práctica; además está vinculada con el aprendizaje, la inteligencia y experiencia en donde el individuo aprende a ejecutar tareas complejas o prever situaciones futuras a partir de lo vivido. En cuanto a las habilidades volitivas, se refiere a entender lo que se hace; en otras palabras, el accionar de una persona en función de lo que entiende, esto circunscribe una serie de funciones como el autocontrol, perseverancia, concentración y capacidad de abstracción. Respecto a las habilidades metacognitivas, estas incluyen; por un lado, el control de la actividad mental y; por el otro, actividades que se relacionan con el autocontrol de facultades cognitivas que hacen posible el aprendizaje.

En ese sentido, la lectura constituye un baluarte sustancial en el proceso de aprendizaje, ya que le permite al lector reflexionar sobre sus saberes previos y los conocimientos nuevos que van adquiriendo con intencionalidad a través de ella, es decir, se realiza con un propósito en donde no solo se busca comprender lo leído, sino también saber interpretarlo. Por ende, es una actividad sintética, valorativa y razonada en donde la interacción entre el autor y el lector se ve solidificada en la comprensión que implica el conocimiento de ciertos aspectos semánticos, léxicos, referenciales, así como previos saberes de otros tipos de textos y su organización. Asimismo, la lectura es importante porque permite a las personas dar su punto de vista autónomo sin manipulaciones, por eso debe suscitarse a diario como acción personal, pues promueve la capacidad de pensar, ya

que cada vez que se lee nuestra mente se expande hacia la creatividad y abstracción, facultando al individuo a poder enfrentar nuevas situaciones y comprender lo que ocurre a su alrededor, de esta manera, logra expresarse libremente.

Por consiguiente, constituye la llave del conocimiento, el pilar de la educación y un factor fundamental en el crecimiento individual y colectivo de todo ser humano en donde se desarrolla las competencias básicas a fin de afrontar situaciones que toda sociedad presenta. Además, propicia la mejora tanto de la expresión oral como escrita, aumenta el léxico y mejora la ortografía desarrollando un lenguaje más fluido. Dicho en palabras de la UNESCO (2000), los libros y la lectura seguirán siendo instrumentos valiosos para la transmisión y la conservación cultural; de ahí que “el leer y escribir conforman una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes” (p. 183).

De igual modo, Solé (1998) plantea que dentro del proceso de lectura se debe asegurar la comprensión y que a partir de ello se construye ideas sobre su contenido; es decir, el lector analiza e integra los conceptos previos que posee con información nueva, de ahí que se debe tomar en cuenta tres subprocesos: antes de la lectura (establecimiento del propósito, la elección de la lectura y qué esperamos de esta), durante la lectura (activación de conocimientos previos, interacción entre lo que dice el autor y quien lo lee, así como el contexto social) y después de la lectura (retroalimentación). Por ello, se sostiene que lo que se comprende no es la repetición de lo que el autor quiso imprimir, sino la construcción de una información nueva que incluye conocimientos previos del lector. Sin embargo, las teorías transaccionales sostienen que el significado no solo está en el texto y en el lector, sino más bien en la transacción entre el lector, el texto y un contexto; así Rosenblatt (1991) señala que el acto de lectura es un acontecimiento que involucra un lector específico y un texto dado en contexto determinado. Esto se refuerza de acuerdo a lo dicho por Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes señalan que la comprensión de textos involucra un conjunto de actividades que se encuentran inmersas dentro de un proceso constructivo complejo estratégico que implica interrelaciones entre el lector y el texto dentro de un

contexto determinado.

En el proceso de comprensión lectora se pone a prueba la capacidad que el estudiante tiene para distinguir los diversos tipos de texto y entender sus respectivos códigos lingüísticos poniendo en evidencia las competencias cognitivas como la capacidad de recuperar información, interpretar textos y reflexionar sobre su contenido. Así, para la Real Academia de la Lengua Española (2014) comprender significa “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”. En relación a lo dicho, se refiere a que el individuo al comprender, logra ejecutar una serie de actividades y esto es evidenciado a través de ejemplificaciones o representaciones analógicas, en donde dicho conocimiento aprendido y comprendido logra manifestarlo de una manera diferente, es decir, actúa y piensa con flexibilidad. Así, al comprender no solo es porque disponemos de nociones previas para integrar información, sino también porque el texto nos los permite, en otras palabras, posee una estructura textual con sentido lógico y adecuación de sus ideas, ya sea de forma explícita o implícita que nos permite descifrar el mensaje o en el caso de una palabra esta es entendida porque los vocablos que se encuentran alrededor la contextualizan. Para simplificar, el texto es comprensible porque tiene propiedades textuales que posibilitan su claridad (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

Al respecto, Jouini (2005) sostiene que los estudiantes fallan en la construcción del significado global del texto porque existen algunas dificultades como las siguientes: (a) Dificultades para comprender una palabra. El estudiante no comprende el vocablo porque le es ajeno, ya que nunca lo escuchó o porque el significado asignado no tiene sentido dentro del contexto oracional en el cual se encuentra. (b) Dificultades para comprender una oración. Esto se produce cuando el estudiante le asigna más de una interpretación al enunciado o no le encuentra sentido o bien el significado que le otorga entra en conflicto con sus saberes previos. (c) Dificultad para comprender cómo una oración se relaciona con otra. Al realizar la interpretación de un enunciado frente a otro puede suceder que el estudiante no encuentra relación en ambas significaciones o puede suceder todo lo

contrario, es decir, presentan varias conexiones posibles. (d) Dificultades para comprender como encaja un texto completo. Hace referencia a la dificultad de inferir la idea principal del texto e identificar las ideas complementarias.

Hecha esta salvedad, se plantea que el estudiante al comprender un texto debe interiorizar su significado a través de un proceso de decodificación, así como manejar el aspecto sintáctico que permite la relación de los enunciados y el factor semántico en donde es capaz de enlazar las oraciones con otras de manera lógica y cohesionada a fin de entenderlo como un todo, es decir, “inferir las relaciones semánticas entre las diferentes unidades textuales con el objetivo de interrelacionar las ideas del texto a nivel global” (Jouini, 2005, p. 101).

Mozombite (2017) después de contrastar las diversas significaciones sobre comprensión lectora, afirma que los principales componentes que intervienen son el lector, el texto y la actividad. El primero posee diversas capacidades y habilidades para comprender lo que lee y elaborar inferencias; de esta manera, pasa ser de un lector principiante a uno competente. Así también el despertar el interés del lector juega un rol importante, ya que se da una mayor predisposición a la lectura. En cuanto al texto, la relación que existe entre los saberes que posee el lector y sus habilidades propiciará que la información aprehendida sea más accesible. Por último, el tercer componente es la actividad que sirve para introducir al lector en el mundo de la lectura.

Por otro lado, Van Dijk (1983) menciona que es la capacidad que tienen los individuos de identificar y asociar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles distintivos y progresivos de relaciones como el reconocimiento de microestructura (nivel 1), macroestructura (nivel 2) y superestructura (nivel 3).

#### **1.2.1.2 Niveles de la comprensión lectora**

Sobre los niveles de comprensión lectora existen diferentes posturas. Hay autores como Danilo Sánchez Lihón quien defiende la existencia de hasta siete niveles; por otro lado, María Elena Camba establece que son cinco. Sin embargo, el MINEDU (2015)

establece tres niveles de comprensión lectora en el que se encuentran inmersos los niveles propuestos por Lihón y Camba; estos son el literal (identificar la información explícita en el texto), el inferencial (hace conjeturas y anticipaciones, deduce situaciones no expresadas en el texto) y el crítico (emisión de juicio de valor u opinión, comprende, cuestiona y sustenta) (p. 56). A continuación, se describe cada una de ellas.

**Nivel 1: Literal.** Se refiere a la identificación de información explícita que contiene el texto; en otras palabras, ideas básicas de nivel textual que refleja aspectos reproductivos en donde participan procesos cognitivos elementales como la identificación de personajes, escenarios, fechas, entre otros aspectos y niveles básicos de discriminación, es decir, no implica mucho análisis, ya que solo se trata de leer la pregunta y encontrar la respuesta o información básica localizada en el texto. Esta noción se reafirma con lo expresado por Pinzas (2003) quien manifiesta que la comprensión literal es “el reconocer, localizar e identificar los elementos del texto tales como localización del lugar, nombres, personales, tiempo, ideas principales, secundarias, las relaciones de causa efecto y los importantes rasgos personales. Además, recordar detalles, de los hechos, épocas, lugares”. (p. 48)

**Nivel 2: Inferencial.** Nivel de comprensión de lectura que consiste en usar el razonamiento lógico con el fin de vincular las ideas previas con las nuevas a través de un proceso mental integrado y esquemático para elaborar hipótesis e interpretaciones que en algunos casos se apoya de ciertas pistas implícitas que aparece en el texto. De ahí que el estudiante es capaz de descifrar mensajes ocultos o de doble sentido infiriendo la intención comunicativa del autor. Por ello, se toma en cuenta en este nivel el aspecto cognitivo de la Taxonomía de Bloom (1956) que va de lo simple a lo complejo, en ese sentido, se toma en cuenta a la comprensión que se evidencia cuando se presenta la información de otra manera, el análisis en donde el estudiante discrimina, clasifica y relaciona estructuras conceptuales intentando entender la estructura de la información que posee el texto hasta llegar a conclusiones divergentes y la síntesis en donde se integra, crea y combina las ideas bajo la propuesta de producir algo nuevo y original.

**Nivel 3. Crítico.** Se produce cuando el estudiante es capaz de formar juicios de valor del texto que lee relacionados al contenido y su estructura, lo acepta o lo rechaza, usando argumentos que lo sustenten. Del mismo modo, el alumno comprende críticamente lo que lee haciendo un análisis sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales, aspectos relacionados a la cohesión y coherencia, el lenguaje empleado, cuando objeta respecto a las ideas presentadas por el autor, reconstrucción de la comprensión basado en juicios sólidos. De acuerdo con lo mencionado, podemos afirmar que este tipo de nivel es de carácter evaluativo, puesto que abarca no solo las nociones previas y formación del lector sino un aspecto criterial adoptando una postura basada en fundamentos lógicos. Por ello, los procesos cognitivos tienen mayor grado de complejidad que los anteriores niveles, ya que involucra capacidad de análisis, síntesis, juicio crítico y valoración poniéndose en evidencia la capacidad de creativa del estudiante y desarrollando su autoaprendizaje aplicando nuevas estrategias. Dicho lo anterior Pinzas (2003) menciona que la comprensión en este nivel permite “al lector emitir juicios de valor, comparar ideas que se presentan en el texto y discutirlos. Por ende, el lector puede juzgar desde la perspectiva de la ética, actitud y acciones de los personajes, según el contexto. (p. 51).

Para Condemarín (2007), la comprensión crítica en un estudiante se evidencia cuando

emite valoraciones acerca de los usos ortográficos y gramaticales, así como el comportamiento de los personajes o cómo está siendo presentado el texto cuestionando las ideas del autor. En ese sentido los procesos cognitivos que participan en este nivel de comprensión son más complejos en comparación con los anteriores, porque el estudiante tiene que activar una serie de procesos analíticos, sintéticos y adoptando un juicio de valor a fin de desarrollar la autonomía y la metacognición. (p. 19)

Es importante resaltar que estos últimos niveles, en la actualidad, no están siendo potenciados ni desarrollados por el sector educativo, debido a que se prioriza más el

aspecto memorístico, en donde el alumno realiza un aprendizaje poco reflexivo y deficiente capacidad crítica. Por esa razón, es indispensable que el docente en el aula motive y promueva la libre expresión de ideas, emitir opiniones o juicios sustentados en argumentos y a su vez desarrollar la capacidad inferencial en la deducción de lo que podría haber sido o no.

### **1.2.1.3 Comprensión inferencial**

Para entender este nivel de comprensión lectora, es importante saber qué es inferencia, entiéndase este término como una habilidad importante mediante la cual el alumno adquiere autonomía, pues comprende el significado de cierta parte del texto a partir del resto. Según Cassany et al. (2000), consiste “en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (p. 218). Dichos vacíos en la comprensión de información se dan porque el lector se pierde en una parte del texto al visualizar errores tipográficos o al desconocer el significado de una palabra, etc. Asimismo, “los ejercicios de inferencia hacen especial hincapié en las lagunas potenciales de un texto (dificultades léxicas, fragmentos complejos, etc.) y exigen que el alumno se arriesgue a interpretarlas a partir del contexto” (p. 219).

En efecto, refiere a la forma de cómo el lector establece asociaciones entre las diversas enunciaciones que presenta el texto, el cual direcciona a la construcción de relaciones de implicación, exclusión, inclusión, agrupación, espacio, tiempo, entre otros que son propios del pensamiento. Tal como señala Bunge (1969), desde la lógica formal, es “el paso de un conjunto de proposiciones a otro; el primer conjunto puede llamarse premisas y el segundo la clase de conclusiones” (p. 70). Asimismo, alude a la forma de cómo el estudiante tiene la capacidad de inferir y obtener información nueva a partir de la idea explícita; esto es, hace un análisis deductivo o inductivo que va más allá de la información escrita; de manera que lo relaciona con sus conocimientos previos obteniendo conocimiento nuevo no explicitado. Este proceso le permite realizar conjeturas de lo que pudo haber sucedido y elaborar conclusiones. Además, explica ambigüedades e interpreta el mensaje

en doble sentido u oculto estableciendo relaciones complejas entre dos más textos; de ahí que se enuncia que los procesos cognitivos presentes en este nivel son más complejos que el nivel literal, dado que incluye diversas acciones a realizar como la discriminación, la abstracción, la comprensión, la interpretación, el análisis y la síntesis. De ahí que constituye un evento antes, durante y después de la lectura.

Para ilustrar mejor Catalá et al. (2006) definen este nivel como “proponer nuevas interpretaciones a partir de lo leído, también es dar sentido alternativo a lo que el autor dice, inferir o deducir cosas que no están explícitamente en el texto. Para lograr esto, es necesario ejercitarnos en diferentes procesos” (p. 17). De manera análoga, Gordillo y Flórez (2009) manifiestan que la comprensión inferencial es poco ejercida por el lector, debido a que demanda una amplia abstracción en mayor grado, esto presupone deducciones estrictamente lógicas, así como el leer entre líneas, relacionar lo leído con nociones previas, agregar nueva información a fin de formular hipótesis y llegar a conclusiones. Por tanto, este nivel incluye una serie de operaciones como la inferencia de ideas principales no explícitas en el texto, el significado de palabras desconocidas, la intención comunicativa, prever un final diferente, deducir las causas para tales efectos, aspectos de espacio y tiempo, la interpretación de un lenguaje figurativo, inferir secuencias lógicas y frases hechas, según el contexto, en donde se contextualiza el significado de las palabras usadas y la predicción de sucesos sobre la base de una lectura incompleta. Sobre esto último, Solé (1998) sostiene que “cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz, primero, porque no se comprende y, segundo, porque no se sabe qué no se comprende” (p. 25).

Por otro lado, Parodi (2014) manifiesta que la inferencia compete un conjunto de procesos mentales, en donde el sujeto lector elabora una representación mental lógica en base a la información textual leída, esto con el objetivo de obtener un conocimiento nuevo no especificado, de ahí radica la complejidad, pues se requiere de la coexistencia de múltiples concepciones. Todo ello significa que la inferencia constituye una estrategia

sustancial en la comprensión de lo escrito, ya que reconstruye el significado del texto a partir de la información explícita que se encuentra en el mismo sumado a la activación de nociones previas a partir de sus experiencias (Smith, 1997). Tal como lo reafirma Inga et al. (2019), por un lado, la actividad inferencial en la comprensión lectora posibilita nexos entre el nuevo material que presenta el texto y el conocimiento preexistente en la memoria del individuo. En consecuencia, lo nuevo resulta más comprensible y significativo para el lector, dado que puede construir una idea con mayor sentido y organización lógica. Por el otro, posibilita cubrir los vacíos de información existentes dentro del contenido estructural del texto. Por ello, en la comprensión inferencial se integra la información (lo previo con lo nuevo) e interpreta, se sintetiza y se elabora una nueva idea, es decir, se crea y plasma produciendo un texto, al realizar dicho proceso se desarrolla las microhabilidades que permiten una redacción coherente y cohesionada, sin faltas ortográficas y el uso de un léxico adecuado (Pando, 2015), para esto es necesario asociar y relacionar de forma global el texto. En el nivel inferencial, el lector es capaz de identificar el tipo de texto, así como su estructura e identificar el propósito comunicativo, de esta manera, le posibilita alcanzar un razonamiento deductivo e inductivo.

Según Cortez y García (2010), 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, establece 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). De igual manera Inga, Casas y Pacheco (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.

#### 1.2.1.4 Dimensiones de la comprensión lectora

Sobre las dimensiones de la comprensión lectora se tiene: (a) La inferencia deductiva y (b) la inferencia inductiva.

**Inferencia deductiva.** Hace referencia a un mecanismo lógico mediante el cual se obtiene 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).

**Inferencia inductiva.** Se 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.

#### 1.2.1.5 Modalidades inferenciales

Se 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.

Teniendo en cuenta lo dicho por Inga et al. (2019), señalan que existen algunas modalidades inferenciales, estas son las siguientes:

**Inferencia holística.** Faculta la obtención del tema, es decir, la macroestructura del texto a partir de los datos presentados en él, además es útil para la realización de resúmenes o sumillas. También permite el análisis de las propiedades textuales (cohesión y coherencia).

**Inferencia de datos.** Se aplica a fin de descubrir un dato oculto a partir de las ideas explícitas en el texto. De ahí que se usa nexos lógicos entre premisas explícitas y la conclusión implícita.

**Inferencia causal.** Tipo de inferencia que permite identificar las causas de un hecho o suceso, logrando precisar la relación de causa y efecto; de esta manera, “para que un efecto sea considerado como tal, es crucial determinar la posterioridad y postular una

relación necesaria con la supuesta causa” (p. 158). Tal como lo señala Cortez y García (2010) “busca la causa de los hechos, fenómenos, acontecimientos, etc. cuya respuesta está entre líneas en el mismo texto” (p. 82).

**Inferencia prospectiva:** consiste en deducir una información de un suceso futuro a partir de lo proporcionado en la lectura, es decir, lo que va a suceder o el conjunto de sucesos que podrían darse a manera de predicción como una forma de anticiparse.

**Inferencia de la intención.** Persigue la intención comunicativa o propósito del autor al momento de plasmar las ideas en el texto que produce, esto sucede gracias a la presencia de pistas textuales.

**Inferencia léxica.** Permite inferir el significado contextual de la palabra que se encuentra en el texto gracias al conjunto de palabras que la rodea o a través de un léxico no específico. En ese sentido, Cortez y García (2010) expresan que “el significado de la palabra está subyacente al texto y responde a la pregunta ¿qué significa la palabra...?” (p. 82).

Cabe resaltar que es muy amplio el campo de estudio de las inferencias, tal es así que no existe una clasificación propicia; sin embargo, la de mayor preponderancia en los últimos años corresponde a la teoría minimalista y constructivista, esta última relaciona e incluye algunas de las formas de inferencias mencionadas líneas arriba, bajo la explicación del modelo teórico explicativo constructivista o maximalista planteado por Graesser et al. (1994) quienes sostienen que la representación mental de un texto guarda correspondencia con el modelo situacional que da cuenta de una comprensión más profunda, esto es, no solo se obtiene significado explícito, sino que se reanuda el esfuerzo a fin de elaborar información implícita. De este modo, en cuanto a los eventos explícitos en el texto, el lector es capaz de elaborar un sustento de la relación entre ellos (González, 2017, p. 3), asimismo experimenta procesos inferenciales determinando qué tipos de inferencias se dan y bajo qué circunstancias, aquí se producen dos etapas: durante la lectura (*on-line*) y la fase posterior a esta (*off-line*). En la primera, integran las inferencias holísticas, léxicas,

pronominales, inferencia de datos; mientras que, en la segunda, se generan las inferencias elaborativas en donde el lector usa su conocimiento sobre el tema para completar aspectos que no se mencionan en el texto, es decir, establecer relación entre lo que está leyendo y elementos de conocimiento relacionados (inferencias causales, de intención, prospectivas) y pragmáticas (aluden al sentir que experimenta el lector durante la lectura del texto y; por el otro, el propósito comunicativo del escritor: inferencia de intención).

Esta teoría establece como principio fundamental el “search-after-meaning” que se traduce en “buscar-después-significado” basado en la elaboración de una representación coherente a nivel local y global e inferir una explicación de las causas de los hechos acontecidos en el texto. No obstante, desde la posición de González (2017) esta clasificación es limitada y hasta cae en el error, ya que algunas de las inferencias que se encuentran como *off-line* se pueden realizar durante el proceso de lectura y viceversa, las *on-line* se puede realizar después de dicha actividad, también menciona que muchas de las inferencias aquí expuestas son propias de los textos narrativos, restringiendo el campo de realización, en tal sentido, no se logra aplicar en su totalidad a otros tipos de texto.

Por tanto, el enfoque inferencial para este estudio considera lo postulado por Casas (2004), quien propone un esbozo de taxonomía de las inferencias con el fin de sistematizar sus roles en la lectura.

**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 podemos inferir el título acorde a la información presentada. Por ejemplo, si en un país se evidencia pobreza, desnutrición, alta tasa de mortalidad se puede inferir que el tema es el subdesarrollo.

**Inferencia de datos.** Consiste en llenar los vacíos de información que presenta la estructura textual con el propósito de subsanarlos y lograr la comprensión. Por ejemplo, si decimos que trabajar no es inútil, se infiere que el trabajo es útil en la vida y desarrollo del individuo.

**Inferencia por defecto.** No especifica el valor de la variable, 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” (p. 20).

**Inferencia por *reductio ad absurdum*.** La inferencia se da por descarte frente a una idea inadmisibile.

**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.

**Inferencia por estereotipo.** Establece una idea inferencial a partir de un esquema establecido socialmente.

**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).

**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.

**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.

## **1.2.2 Producción de textos argumentativos**

### **1.2.2.1 Definición de producción de textos argumentativos**

Se fundamenta en la propuesta teórica desde la lingüística de texto de Van Dijk (1996) quien realiza un análisis de los elementos estructurales del texto (microestructura, macroestructura y superestructura). Para el Ministerio de Educación (2018), constituye un proceso dinámico de construcción, el cual está ligado a la necesidad de crear; asimismo, considerando al Diseño Curricular Nacional es “el proceso activo de construcción, ligado a

la necesidad de expresar y de comunicar. Para el niño, producir un texto es escribir con sus propios gráficos y letras mensajes para expresarse y comunicarse con otros en situaciones reales” (p. 139). De acuerdo a las Rutas de Aprendizaje, la comunicación escrita es vital hoy en día porque no solo de basa en conocimientos teóricos, sino en la experiencia de la lectura y la práctica intensa de la redacción. (MINEDU, 2015).

Por otro lado, Cortez y García (2010) señala que producir un texto consiste en: poner en orden y por escrito un tema según lo establecido en la composición. La tarea de escribir conlleva al dominio de una variedad de lengua natural; al conocimiento de aspectos sintácticos, semánticos y fonológicos, al uso adecuado de lo grafológico; y a tener en cuenta los factores pragmáticos y sociolingüísticos. (p. 287).

Además de la función comunicativa que todo texto debe poseer, manifiesta que es importante mencionar otras propiedades que caracterizan al mismo como el aspecto social, ya que el texto constituye una vía de interrelación humana entre el autor y el lector, también se toma en cuenta el factor comunicativo en donde el fin es la transmisión de significados, lo semántico enfocado a que todas las ideas escritas en el texto corresponden a una misma unidad temática y, por último, la coherencia en donde prima el sentido lógico que organiza los significados.

#### **1.2.2.2 Dimensiones o niveles de organización textual**

El texto desde el aspecto semántico de Van Dijk tiene una estructura o categorías que comprende la superestructura, la macroestructura y la microestructura, estos niveles van de lo general a lo particular y caracterizan a un tipo de texto.

A continuación, se conceptualizará los componentes estructurales desde la lingüística del texto y la perspectiva de Van Dijk (1996).

**Dimensión 1: superestructura.** Es la 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 dice o escribe el emisor en un tipo específico de discurso (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.)” (p. 62), esto es, las partes en cómo se organiza el contenido de lo escrito, pues refiere a una estructura superior en donde las ideas se hilan de forma jerarquizadas y secuenciadas de acuerdo a la tipología textual. De modo general, todo texto está superestructurado en tres partes una introducción, un desarrollo y cierre o conclusión. Las denominaciones que cada uno adopte dependerán del tipo de texto que se pretenda escribir ordenando las ideas basadas también en modelos cognitivos de procesamiento discursivo. Para Van Dijk (2006), la superestructura se denomina 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 manifestarse en distintas formas según el contexto comunicativo. Por ejemplo, un robo puede ser contando en su forma narrativa de cómo sucedió tal hecho; sin embargo, puede ser abordado de otra manera mediante un informe policial en el que se detalle los daños ocasionados en una agencia bancaria, entonces aquí se evidenciará otro tipo de construcción y organización textual. (Van Dijk, 1978).

**Dimensión 2: macroestructura.** Son estructuras globales 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 del texto que denota al tema o asunto. Esto implica que al producir un texto el estudiante debe desarrollar dos procesos: el primero refiere a la elaboración global de las ideas a partir del significado de las palabras y el segundo se da cuando en cada parte del texto, es decir, un párrafo se despliega un subtema a partir de la organización de las ideas. Para llegar a ello se necesita que estas expresadas en proposiciones estén conectadas entre sí (coherencia local) a través de conectivos y relaciones de subordinación o coordinación. De ahí que se hace uso de reglas de proyección semántica llamadas

macrorreglas como la supresión, generalización y construcción que sirven para relacionar significados convirtiéndolos en una unidad de sentido, a su vez organiza la información compleja del texto que, desde el plano cognitivo, se denota como un conjunto de operaciones que reduce la información semántica debido a su naturaleza organizativa y de reducción global.

Además, aclara el concepto del asunto de un discurso, así un hablante puede deducir de qué trata el texto, aunque no se mencione explícitamente en él, en otras palabras, gracias a la macroestructura y sus macrorreglas se pueden deducir el tema. En ese sentido, el estudiante será capaz de elaborar un resumen a partir de lo leído debido a que no puede registrar la totalidad de la información, por lo tanto, lo sintetiza a una macroestructura. (Van Dijk, 1996). Una macroestructura define un texto que presenta un significado global y construye información general que es lógicamente deducible, 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. Aquí se produce las relaciones temáticas mediante conexiones básicas de correferencialidad argumental, lo cual posibilita establecer secuencias de la progresión temática a fin de favorecer la continuidad del tema al momento que la información nueva se sume. En síntesis, constituye un nivel semántico profundo que permite identificar y reorganizar las ideas esenciales de la microestructura.

**Dimensión 3: microestructura.** Comprende una serie de proposiciones que se encuentran interconectadas, esto es, cuando el texto base está dividido en oraciones una por una y las relaciones de palabras y oraciones entre sí. Desde la óptica gramatical, hace alusión a la relación que existe entre las oraciones y las partes que la conforman como el uso del léxico variado y preciso que guarde compatibilidad con el texto y la utilización correcta de sus grafías, también prima aquí el aspecto cohesivo a través del uso de los conectores discursivos y los signos de puntuación que permiten el establecimiento de relaciones semánticas. Al respecto, se puede hacer uso de elementos referenciales o de

sustitución léxica mediante palabras sinónima, aspectos fonéticos, léxicos, morfosintácticos y sintácticos, la concordancia entre las palabras. Aquí se da las relaciones estructurales que permiten conceptualizar los aspectos de coordinación y subordinación existentes entre una proposición anterior y posterior.

La constitución de todos estos factores deriva a poder inferir una macroproposición. Asimismo, el uso de estrategias lingüísticas como la supresión, generalización y construcción va modificando a la microestructura hasta lograr la macroestructura textual.

### **1.2.2.3 Tipología textual**

Al hablar de tipos de textos, se toma en cuenta las expectativas que despiertan las diversas tipologías en el lector, en ese sentido, se trata de tipos de esquemas estructurales a los cuales se adapta lo escrito (Van Dijk, 1996), es decir, determinadas características que corresponde a un tipo de organización textual categorizándolas de forma concreta. En ese sentido, si se ordena la información en base a un esquema estructural, esta constituirá un tipo de texto diferente.

Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994) hace referencia a la tipología de Werlich quien distingue cinco clases de texto caracterizados por factores contextuales y textuales: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos.

**Descriptivos.** Describe situaciones, objetos, personas u otros fenómenos a través del uso de diversas técnicas entre ellas la comparación. Así, para el recojo de información primero se hace la observación de la realidad fijándose en detalles para luego ordenarla organizando ya sea de forma deductiva o inductiva.

**Narrativos.** Narra un conjunto de sucesos de forma cronológica que se dan en un tiempo y lugar determinando en el que participan personajes ya sean reales o imaginarios, de ahí que a nivel superestructural se ordenará la información a través de un inicio, un nudo (trama de la historia) y un desenlace o final.

**Expositivos.** Analizan o sintetizan ideas o conceptos con el objetivo de dar a conocer información o compartir conocimientos, este tipo de textos se concretiza en el discurso oral mediante la exposición.

**Argumentativos.** Expresa las ideas y manifestaciones de los hablantes o del autor del texto que sostiene una postura a través del uso de argumentos que fundamenta y sustenta la tesis con el propósito de convencer al lector.

**Instructivos.** Aquel que contiene una serie de instrucciones que engloban un conjunto de operaciones con el fin de lograr un comportamiento futuro del receptor, es decir, induce a la acción al lector.

#### **1.2.2.4 Argumentación**

Según la Real Academia de la Lengua Española (2007), argumentar significa “aducir, alegar, poner argumentos, disputar, discutir”. Esta tiene su origen en Grecia (siglo V) con el advenimiento de la democracia. Consiste en una forma particular de sostener una postura que va hacer interaccionada y apoya una conclusión, constituye un vehículo que promueve la indagación de información teórica para sustentar lo dicho, así como un medio de expresión que puede darse de forma oral o escrita, pues no existe individuo que se desarrolle sin tener la necesidad de expresarse o dar a conocer lo que piensa o siente.

Por un lado, desde los inicios de la lingüística, el discurso argumental tenía prevalencia a través de la retórica, cuyo fin era el arte de persuadir. Por el otro, desde la perspectiva de la lógica como el silogismo constituye un esqueleto articulado, ya que considera dos premisas que se reduce a una conclusión. En ambas supone la confrontación de argumentos y contraargumentos y un aspecto dialógico entre un emisor y un receptor. Mas aún, desde la óptica actual de las tipologías textuales se considera “un tipo de texto o discurso” (Cuenca, 1995, p. 5) que presenta características distintivas respecto a otros textos. En ese sentido, se aporta fundamentos que contribuyen a defender una opinión, es decir, convencer al receptor para que piense de una determinada manera. La argumentación forma parte de la vida diaria del ser humano, pues se evidencia de manera

frecuente en textos publicitarios promoviendo la adquisición de un servicio o producto, en los debates políticos o propagandas electorales, textos periodísticos, científicos, jurídicos, artículos de opinión o revista temáticas, la elaboración de un ensayo, entre otros. En el ámbito académico, no solo prima que el alumno sepa disertar usando la argumentación e intente cambiar el juicio de un auditorio, sino también que lo sepa plasmar en el plano escrito, de esta manera, el estudiante manifestará sus puntos de vista respaldando o refutando una idea, logrando poner en funcionamiento la forma de organización de su escrito, esto es, la planificación de la sucesión de los argumentos. En palabras de Cuenca (1995), “es un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer a un receptor o auditorio sobre unas ideas o tesis” (p. 24).

De manera análoga, Cortez y García (2010) postula que es un proceso que contribuye con pruebas válidas a fin de convencer sobre una determinada opinión, en donde se busca la adhesión del lector a la tesis que se sostiene y demuestra. En ese sentido, se define desde tres aspectos: forma compositiva (fundamenta con razones la idea global a defender o rebatir), manejo de técnicas discursivas con el objetivo de convencer y disuadir) y constituye un arte (organiza las razones que sustentan la tesis).

#### **1.2.2.5 Texto argumentativo**

Es aquel que tienen como objetivo persuadir al lector sobre las ideas que postula y sostiene, ya que en algunos casos puede cuestionarse y en otros defiende su punto de vista, “se orienta hacia el hacer creer o hacer hacer” (Calsamiglia y Tusón, 2008, p. 294). Según Van Dijk (1992), su fin es “convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones, a partir de las que pueda deducirse la aseveración” (p. 51). Asimismo, sostiene que debe existir un vínculo probable y de credibilidad sustancial entre las hipótesis y la conclusión.

Por lo que se refiere a lo dicho, el estudiante al producir un texto argumentativo necesita legitimar sus ideas, por ello se apoya de un conjunto de tipos de argumentos que le

da sustento a lo dicho. Estos textos se elaboran en párrafos en donde la tesis guarda conexión con las razones que se organizan de manera sucesiva y articulada. Para ello, hace uso de recursos intertextuales donde se incluye citas, oraciones subordinadas y conectores lógicos. Por ello, no se puede realizar una argumentación sobre la base de una única oración o proposición.

De acuerdo con Cortez y García (2010), el texto argumentativo sostiene y demuestra a través de un conjunto de razonamientos un punto de vista. Por ello, establece una serie de lineamientos para su elaboración como los siguientes: el establecimiento de una tesis u opinión sobre la cual se desea argumentar, la preparación de los argumentos de diversos tipos que otorguen un respaldo, así como su organización acorde a la estructura del texto y; por último, el desarrollo lógico del contenido argumentativo de tal modo que sean presentados con rigurosidad.

#### **1.2.2.6 Características del texto argumentativo**

Según Cuenca (1995), existe 4 factores importantes a considerar al momento de redactar este tipo de texto, son los siguientes:

**El objeto:** constituye el tema problemático sobre el cuál se van a plantear diversos argumentos o contraargumentos y se puede abordar de diferentes formas.

**Locutor:** es quien adopta una posición o punto de vista determinado respecto al tema en cuestión.

**Carácter:** involucra una naturaleza polémica, ya que se contraponen dos o más posturas.

**Objetivo:** persuadir, convencer, refutar al lector en la receptividad de la tesis planteada.

Asimismo, es importante destacar que en la producción de textos argumentativos se recurre a mecanismos discursivos que apelan tanto a lo objetivo (razón) como a lo subjetivo (convencimiento y sensibilidad). En el primero, se usa diversos tipos de argumentos como citas de autoridad (idea fundamentada por una autoridad o persona reconocida), opinión de

expertos o especialistas, ejemplificaciones representativas (situaciones puntuales que sostiene la tesis), por analogías (expresa un caso semejante para darle mayor validez), comparaciones, causales, deductivas (donde si las premisas son ciertas la conclusión también será cierta), generalización (relación entre dos situaciones, en donde la idea representa que todo funciona de similar forma) y datos estadísticos (otorgan veracidad cuantificada); mientras que, en el segundo, se recurre al uso de la ironía (contraste de ideas que seduce al lector a rechazar o evaluar de diferente manera), las consecuencias perjudiciales o contrarias que puedan darse si se adopta una postura u otra, las advertencias, etc. Por consiguiente, los argumentos usados sirven para dar respaldo a nuestra opinión o la de otros, pero también se puede rechazar porque pensamos de una manera diferente o por desinterés acerca del tema en cuestión. (Díaz, 2002).

Al respecto conviene decir que los mecanismos discursivos y lingüísticos que se emplean en la producción de textos argumentativos prima un carácter intencional, es decir, que las premisas utilizadas sirven para apoyar a la conclusión; también prevalece el valor convencional, esto apoyado en el uso de conectores argumentativos y, por último, la incidencia que el texto producido tiene en el lector y los efectos que provoca. En efecto, la elección y uso de un mecanismo u otro dependerá de lo que el autor desee lograr en el lector. Por ello, el estudiante al momento de plasmar sus argumentos en su redacción debe tomar en cuenta el uso de un vocabulario preciso a fin de transmitir exactitud en lo que sostiene, la claridad de sus ideas siendo estas concisas sin redundar, hilarlas a través de conexiones lógicas, consistentes y que denoten seguridad y convencimiento. Además, se hace uso de organizadores textuales lógicos-argumentativos como recursos lingüísticos usados para enlazar razonamientos.

Por otro lado, este texto argumental se relaciona con algunas de las funciones del lenguaje como la apelativa en donde se intenta convencer, sugerir e implica una respuesta por parte del receptor, también hace referencia a la función referencial al tener un carácter informativo sobre el tema a tratar y, por último, expresiva en donde el autor del texto da a

conocer su punto de vista según el grado de implicación que tiene sobre este. (Díaz, 2002).

### 1.2.2.7 Estructura del texto argumentativo

El texto argumentativo presenta la siguiente superestructura:

**La tesis.** Es la idea fundamental, clara y explícita, entorno a la cual se reflexiona; evidencia el punto de vista de quien la expone, es este caso, 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.

**Argumentos.** Son las premisas y los fundamentos esgrimidos que justifica y avala lo dicho en la tesis, es decir, es el soporte de ella que contribuye su reafirmación mediante proposiciones temáticas. Por ello, es de carácter reflexivo, ya que reafirma, aplica o refuta 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 ¿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). Es importante recordar que las premisas o hipótesis conforman los fundamentos sobre el cual se basa la argumentación que en mucho de los casos no están explicitados, sino que se encuentran de forma tácita, por ello se infiere. Sin embargo, cuando surge una interrogante, esta propicia contradicción que se plasma en forma de contraargumentos, esto es, proposiciones que contienen afirmaciones en contra de la tesis.

**Conclusión.** Se da la reafirmación de la postura adoptada sintetizando las ideas principales, de esta manera, se llega a la tesis a partir de un conjunto de razonamientos (inductivo), en otras palabras, es la aseveración en favor del cual se da las razones y constituye la parte final del texto que contiene un resumen de lo expuesto.

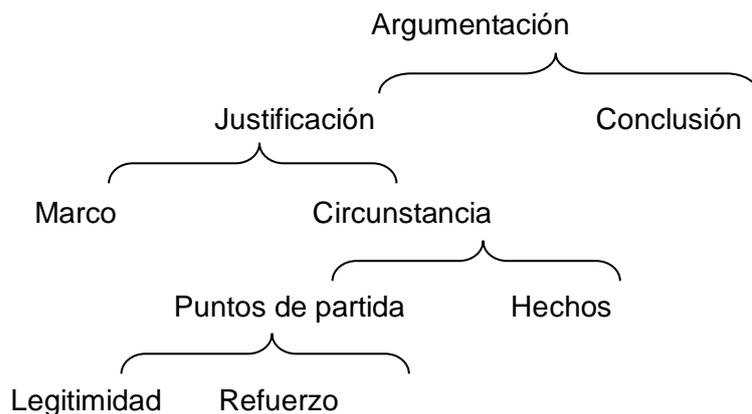
Al respecto, Van Dijk (1978) manifiesta la presencia de elementos pragmáticos en el discurso argumentativo progresivo (premisas-argumentos-conclusiones) que refleja la actividad deductiva de quien extrae la conclusión. No obstante, puede existir un orden regresivo, en el cual a partir del planteamiento de una tesis se presenta los diversos argumentos que la avalan.

#### **1.2.2.8 Estructuras argumentativas**

Las estructuras argumentativas presentan un esquema básico mediante la secuencia de hipótesis (premisas) y conclusión, las encontramos tanto en conclusiones formales como en enunciaciones argumentativas dentro del lenguaje familiar; no obstante, puede seguir analizándose mucho más allá de lo convencional. Según Van Dijk (1978), existe tres niveles de relaciones argumentativas, estas son “la derivabilidad (sintáctica), la implicación (semántica) y finalmente las conclusiones (pragmáticas) (p. 159)”.

En efecto, existe una base para la relación condicional de significados entre las enunciaciones en las que se basa la conclusión que en muchos de los casos se encuentra implícita. Por ejemplo, el hecho de señalar que “Pedro no aprobó como consecuencia del cuatro de nota que sacó”, esto implica que “dicha calificación no refleja un rendimiento suficiente y por eso se reprueba”. Así, una categoría de este tipo se denomina legitimidad, pues hace referencia a una regla general con el fin de llegar a una conclusión determinada que se sostiene con la explicación (refuerzo). Ambos constituyen un punto de partida que a su vez es complementado con el hecho o la suposición de que “Pedro no se esforzó para rendir el examen”, por tanto, el “obtener una nota desaprobatória como cuatro es insuficiente” (circunstancia), entonces “no obtendrá una nota óptima sino se esmera o trabaja en ello” (justificación), por lo cual, de forma implícita se puede inferir que, en este caso, “Pedro se ha presentado a un examen final que es importante” denotando un marco referencial.

A continuación, se presenta el esquema de superestructura argumentativa de Van Dijk (1978), desde la perspectiva de la lingüística del texto.



### 1.2.2.9 Proceso de producción de un texto argumentativo

Cuando un estudiante se sumerge en la producción de texto lo hace con el fin de expresar lo que piensa, siente o desea transmitir, para el caso del texto argumentativo el fin es denotar los argumentos, ya sea a favor o en contra respecto a un tema determinado. Esta capacidad incluye diversos procesos de producción textual como la planificación, la textualización y la revisión. Respecto a ello, el MINEDU (2015) considera lo siguiente:

**Planificación.** Selección del tema y búsqueda de fuentes, para luego elaborar un esquema, todo ello es previo a la lectura que permite que el escritor se anticipe a la forma y contenido que tendrá su escrito; de manera que sea comprensible al lector y pueda llegar a él a través de su escrito. En palabras de Cortez y García (2010) esto constituye la preescritura en donde se establece el propósito y a partir de ello se planifica el proyecto del texto. Por tanto, se orienta esta etapa a través de preguntas como ¿cuál es el tema central? ¿Quién será el lector? ¿Cuál es la intención comunicativa?

**Textualización o redacción.** en esta etapa se desarrolla las ideas en borradores y se toma en cuenta un conjunto de saberes como conocer modelos textuales, el uso de los signos de puntuación, las reglas de tildación, la precisión léxica, así como el uso de conectores que, en este caso, articula la información a fin de no perder la coherencia ni cohesión; direccionándose a la estructura general del texto que viene hacer la introducción, el desarrollo y el cierre. En otras palabras, se traduce en información lingüística que implica

una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del texto. Para el caso del texto argumentativo, el estudiante no solo manifiesta su posición, sino que desarrolla su capacidad de persuasión, por ello, hace uso de una serie de argumentos que son respaldados bajo la opinión de otros autores que tienen una postura similar haciendo uso de citas textuales o parafraseadas. Tal y como lo señala Olgún y Rozas (2005) quienes la llaman también producción, donde se aplica las competencias textuales, discursivas, semánticas o culturales, esto involucra una redacción coherente y cohesionada del texto, ya que el mensaje a transmitir debe ser claro y conciso. Como lo hace notar Cortez y García (2010), quienes denominan a esta etapa como escritura que incluye dos procedimientos el de composición (acopio y ordenamiento de las ideas a partir de un esquema) y la redacción (da forma escrita a un tema dado). Por ello, el docente debe realizar un acompañamiento permanente a fin de que los estudiantes logran plasmar lo que observan o piensan en palabras.

**Revisión.** Se afina el texto haciendo uso de una reflexión permanente y permite subsanar los errores que se encuentren (fallos semánticos y lingüísticos) de una manera crítica, reflexiva y meticulosa (Olgún y Rozas, 2005). De esta forma, se elabora la versión final del texto bajo el cuidado de los aspectos formales que debe tener. A juicio de Cortez y García (2010), denominan este último proceso posescritura, encargada de revisar la organización del texto y la valoración sistemática de los aspectos escritos. Todo ello responde a preguntas reflexivas como ¿por qué crees que el texto es interesante?, ¿está correctamente redactado?, ¿es necesario agregar otros argumentos? ¿el texto cumple con su propósito?

Por consiguiente, un estudiante que ha logrado desarrollar estas etapas supone el logro de las capacidades que, según el Ministerio de Educación del Perú, conforman la competencia producción de textos escritos.

### 1.3 Definición de términos básicos

**Comprensión.** Se refiere al acto de entender la interrelación que existen entre los elementos como un sistema complejo en donde se integra información nueva con la ya existente, es decir, “es un acto consciente de aprehensión de significados y sentidos del texto” (Cortez y García, 2010, p. 39).

**Comprensión lectora.** Es la capacidad de entender, usar y analizar los textos escritos a fin de alcanzar los objetivos del lector, pues va más allá de un descifrado de signos, ya que interviene un razonamiento lógico y crítico. En ese sentido involucra un conjunto de factores como el pensamiento, las predicciones y explicaciones, así como la resolución de problemas. También el entendimiento del sentido del texto a través de mecanismos de coherencia parcial y global, y el uso de esquemas usados. (Cortez y García, 2010).

**Inferencia.** De acuerdo a Cisneros, Olave y Rojas (2010), constituye “un centro articulador o base mental a partir del cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto” (p. 13), esto es, la información ausente que el lector logra inferir a partir de la interrelación de saberes internos y externos.

**Inferencia global o deductiva.** Refiere a un mecanismo lógico mediante el cual se obtiene una conclusión a partir del contenido de una o más premisas.

**Inferencia local o inductiva.** Aquella que se orienta a una conclusión probable a partir de una serie de premisas.

**Nivel inferencial de la comprensión lectora.** Nivel de comprensión de lectura que consiste en usar el razonamiento lógico con el fin de vincular las ideas previas con las nuevas a través de un proceso mental integrado y esquemático para elaborar hipótesis e interpretaciones que en algunos casos se apoya de ciertas pistas implícitas que aparece en el texto.

**Macroestructura.** Se trata de estructuras globales de información y de naturaleza semántica, pertenece al plano del contenido del texto que denota al tema o asunto. De ahí que se hace uso de reglas de proyección semántica llamadas macrorreglas como la supresión, generalización y construcción que sirven para relacionar significados convirtiéndolos en una unidad de sentido, a su vez organiza la información compleja del texto que, desde el plano cognitivo, se denota como un conjunto de operaciones que reduce la información semántica debido a su naturaleza organizativa y de reducción global.

**Microestructura.** Es aquella que involucra una serie de proposiciones que se encuentran interconectadas, esto es, cuando el texto base está dividido en oraciones una por una y las relaciones de palabras y oraciones entre sí. En ella se puede hacer uso de elementos referenciales o de sustitución léxica mediante palabras sinónima, aspectos fonéticos, léxicos, morfosintácticos y sintácticos, la concordancia entre las palabras. Aquí se da las relaciones estructurales que permiten conceptualizar los aspectos de coordinación y subordinación existentes entre una proposición anterior y posterior.

**Producción de textos argumentativos.** Diseño Curricular Nacional es “el proceso activo de construcción, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. Para el niño, producir un texto es escribir con sus propios gráficos y letras mensajes para expresarse y comunicarse con otros en situaciones reales” (p. 139).

**Superestructura.** 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. Todo texto está superestructurado en tres partes una introducción, un desarrollo y cierre o conclusión. Las denominaciones que cada uno adopte dependerán del tipo de texto que se pretenda escribir ordenando las ideas basadas también en modelos cognitivos de procesamiento discursivo. Una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración.

## Capítulo II: Hipótesis y Variables

### 2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas

#### 2.1.1 *Hipótesis principal*

**H<sub>1</sub>** Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**H<sub>0</sub>** No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

#### 2.1.2 *Hipótesis derivadas*

**H<sub>1</sub>** Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**H<sub>0</sub>** No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**H<sub>2</sub>** Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**H<sub>0</sub>** No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**H<sub>3</sub>** Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**H<sub>0</sub>** No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

### **2.1.3 Variables**

#### **Definición conceptual.**

**Variable 1: Nivel de comprensión lectora:** El nivel inferencial de la comprensión lectora es la capacidad que tiene el estudiante de obtener una nueva información que se encuentra oculta o implícita en el texto a partir de lo explícito; pues va más allá de lo leído; de manera que se relaciona con sus conocimientos previos y formula conjeturas de lo que pudo haber sucedido. De esta manera, la acción inferencial constituye una estrategia sustancial en el proceso de interpretación, ya que a partir del análisis lógico de ciertas premisas se obtiene una conclusión (Casas, 2004).

**Variable 2: Producción de textos argumentativos:** La producción de textos argumentativos consiste en la capacidad de producir textos cuya finalidad es actuar sobre los lectores influenciándolos bajo el punto de vista del escritor a través de su discurso. Razón por la cual se hace uso de diversos tipos de argumentos que sustentan la tesis o idea central. Su elaboración obedece a una estructura discursiva argumentativa como la superestructura cuyo esqueleto textual está conformado por la tesis, los argumentos y la conclusión, en ese orden. Asimismo, la macroestructura da cuenta del tema (de qué trata el texto) y los subtemas en donde la coherencia y cohesión textual son predominantes y, por último, la microestructura que se encarga de del aspecto gramático, ortográfico y léxico.

Este tipo de texto tiene como propósito rebatir una postura, persuadir o convencer. (Van Dijk, 1992).

**Definición operacional.**

**Variable 1: Nivel inferencial de la comprensión lectora:** El nivel inferencial de la comprensión lectora consta de dos dimensiones, una primera dimensión global (deductivo), que se compone de 3 indicadores, con 11 ítems; y una segunda dimensión local (inductivo), que se compone de 3 indicadores, con 9 ítems.

**Variable 2: Producción de textos argumentativos:** La producción de textos argumentativos consta de tres dimensiones, una primera dimensión superestructura, que se compone de 3 indicadores, con 4 ítems; una segunda dimensión macroestructura, que se compone de 2 indicadores, con 2 ítems; y una tercera dimensión microestructura, que se compone de 4 indicadores con 4 ítems.

**Tabla 1***Tratamiento de la variable Nivel inferencial de la comprensión lectora*

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Niveles o Rangos
Nivel inferencial de la comprensión lectora	Consta de dos dimensiones que implica dos razonamientos lógicos: la primera es deductivo o global con 3 indicadores, y la segunda el local o inductivo con 3 indicadores.	Global (deductivo)	Infiere el tema de un texto.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 15	Test o cuestionario de comprensión lectora que contiene 20 preguntas	Inicio (0 – 6) Proceso (7 – 13) Logrado (14 – 20)
			Deduce las consecuencias que no están explícitas en el texto.			
			Infiere el resumen de un texto			
		Local (inductivo)	Interpreta el significado de términos según el contexto.	7, 10, 12, 13 16, 17, 18, 19, 20	Escala valorativa 1: correcto 0: incorrecto	
			Discrimina las ideas principales de las ideas secundarias.			
Interpreta los enunciados.						

Tabla 2

*Tratamiento de la variable producción de textos argumentativos*

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Niveles o Rangos	
Producción de textos argumentativos	Se sostiene en tres dimensiones: la primera superestructura compuesta por 3 indicadores, la segunda macroestructura compuesta por 2 indicadores y la microestructura compuesta por 4 indicadores.	<b>Superestructura</b> Esqueleto estructural que direcciona el orden general de un texto	Consigna un título adecuado al texto que produce. Esquematiza la estructura del texto argumentativo en párrafos (tesis, argumentaciones y conclusión). Presenta la tesis, los argumentos y la conclusión de manera clara.	1, 2, 3, 4	Rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos	Inicio (0 – 0.6) Proceso (0.7 – 1-3) Logrado (1.4 – 2)
		<b>Macroestructura</b> Constituye el tema que organiza el texto argumentativo, que son articulados a través de la coherencia y cohesión	Usa los conectores y elementos referenciales para relacionar oraciones y párrafos con el fin de mantener la cohesión textual. Desarrolla la coherencia textual (global y local) a través de la progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.	5, 6		
		<b>Microestructura</b> Dimensión gramatical y tipográfica que se relaciona con aspectos prosódicos, semánticos (sentido de lo expresado) y estilísticos (puntuación, ortografía).	Utiliza precisión léxica en función al tema que se desarrolla. Usa adecuadamente los signos de puntuación Aplica correctamente las reglas de tildación. Aplica de manera correcta a nivel de ortografía de la letra el texto que produce.	7, 8, 9, 10	Escala ordinal	

### **Capítulo III: Metodología de la Investigación**

#### **3.1 Diseño Metodológico**

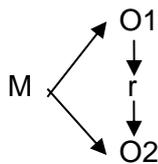
La presente investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo que incluyó un proceso estadístico de los datos obtenidos a fin de obtener la información pertinente de la muestra y probar las hipótesis previamente planteadas.

En cuanto al diseño, fue no experimental de corte transversal que implicó la recolección de datos a través de la observación directa del fenómeno de estudio en un solo momento y tiempo único. Tal como lo reafirman Hernández et al. (2015), ya que se presta atención a los hechos tal y como ocurren en un contexto natural.

El estudio se desarrolló, asimismo, en un nivel correlacional, al establecer el grado de la relación entre las variables: nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima a través de su medición y funcionamiento.

Asimismo, el tipo de investigación fue básico, debido a que se generó información de ambas variables sin manipularlas con el fin de profundizar y ampliar los saberes que se tiene sobre la relación de ambas variables.

Para la presente investigación se presenta el siguiente diagrama:



Donde:

M = Muestra

O<sub>1</sub>: variable 1 (nivel inferencial de la comprensión lectora)

O<sub>2</sub>: variable 2 (producción de textos argumentativos)

r: relación entre las dos variables

## 3.2 Diseño Muestral

### 3.2.1 Población

Estuvo conformada por 200 estudiantes de Estudios Generales pertenecientes al ciclo académico 2019-20 de la sede Cercado de Lima de SENATI.

### 3.2.2 Muestra

El tamaño de la muestra reunió a 132 estudiantes matriculados en el ciclo académico 2019-20 de Estudios Generales, a quienes se le aplicó los instrumentos de recolección de datos con el propósito de establecer la relación entre las variables de estudio. La muestra representativa de esta investigación fue probabilística o al azar, ya que cualquier elemento de la población tuvo la misma probabilidad de ser elegida para el espacio muestral; para ello se utilizó la siguiente fórmula:

$$\frac{Z^2PQN}{E^2(N-1)+Z^2PQ}$$

Donde:

N = tamaño de la muestra necesaria

Z<sup>2</sup> = (1.96)<sup>2</sup>

Z: Se presenta con Z el grado de confianza que se va a poner en obtener resultados seguros o adecuados en el procedimiento de determinar un tamaño de muestra que sea representativa.

P = Probabilidad de que el evento no ocurra 50%

E = 0.05 o 5%

N = Tamaño de la población

Q= Probabilidad que el evento ocurra

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) 200}{(0.05)^2(200-1) + (1.96)^2(0.5) (0.5)} = 132$$

### 3.3 Técnicas para la recolección de datos

#### 3.3.1 Descripción de los instrumentos

Respecto a la primera variable: comprensión lectora: nivel inferencial, se usó la encuesta como técnica a través de la cual se aplicó como instrumento de recolección de datos un test de comprensión lectora conformado por 20 ítems elaborado por el Dr. Miguel Gerardo Inga Arias. El instrumento puede visualizarse en el anexo 2. Esto se realizó con el apoyo del docente de cada aula a cargo quien cumplió la función de custodia en el desarrollo del test, luego de que la tesista diera las indicaciones pertinentes. Se otorgó un puntaje correspondiente de 0 a 20 en donde cada pregunta correcta equivalía un punto y cada pregunta incorrecta, 0 puntos (dicotómica).

Para la segunda variable: producción de texto argumentativo, se usó como técnica directa la observación enfocada sistemáticamente, pues para Sánchez y Reyes (2006) este tipo de observación es planificada porque direcciona hacia objetivos ya previstos y se apoya con instrumentos específicos como una guía de observación; de ahí que el instrumento de recolección de datos fue una rúbrica o lista de cotejo basada en Rosana Culquicondor Criollo con sus tesis *La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017* para obtener el grado académico de doctora en Educación en la Universidad César Vallejo, la cual ha sido validada por juicio de expertos y que fue adaptada por la tesista con indicadores por cada dimensión siendo estas la superestructura, macroestructura y microestructura con el fin

de verificar el logro de la competencia escrita en la producción de texto argumentativo y su intención comunicativa.

El instrumento puede apreciarse en el anexo 2. Esto se realizó con el apoyo del docente de cada aula a cargo quien cumplió la función de custodia, luego de que la tesista diera las indicaciones para la producción del texto argumentativo. Luego, se recogió las hojas con las redacciones de los estudiantes con el fin de evaluar puntaje correspondiente en la siguiente escala: Inicio (0), Proceso (1) y Logrado (2).

### **3.3.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos**

Respecto a la validez, los instrumentos fueron validados a través de juicio de expertos. En la Tabla 6, se presentan los siguientes resultados:

**Tabla 3**

*Validez por juicio de expertos*

Expertos	Opinión de aplicabilidad
Dr. Miguel Gerardo Inga Arias	Excelente
Dr. Raymundo Casas Navarro	Excelente
Mg. Ruth Mónica Pareja Calderón	Excelente

*Nota:* Fichas de validación (Ver Anexo 3).

Al considerar la confiabilidad, es de importancia definirla por lo que al respecto se afirma que es el grado en la cual los instrumentos al aplicarse obtienen puntajes de similitud según los grupos de sujetos en los cual se realice la medición (Sánchez y Reyes, 2015). En tal perspectiva, se aplicó la fórmula de Kuder Richardson y de Alfa de Cronbach, cuya fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

$\sum S_i^2$ : Sumatoria de varianza de los ítems

K: Número de ítems

$S_T^2$ : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$  Coeficiente de Alfa de Cronbach

Por ello, culminada la aplicación de forma satisfactoria la aplicación del instrumento para el nivel inferencial de la comprensión lectora, se procedió a realizar una base de datos en el programa EXCEL. Asimismo, para la confiabilidad se usó Kuder Richardson.

**Tabla 4**

*Confiabilidad del nivel inferencial de la comprensión lectora*

Estadísticas de fiabilidad	
Kuder Richardson	Nº de elementos
0.810	20

*Nota:* Tomado de la Base de Datos de Estudiantes encuestados.

Es posible observar en la Tabla 4 que la confiabilidad total llega a 0.81, siendo mayor del corte igual a 0.80, se concluye que el instrumento presenta alta confiabilidad. Asimismo, se observa en la Tabla 5 que las correlaciones fueron mayores a 0.20, oscilando entre 0.22 a 0.62, no eliminándose preguntas.

**Tabla 5***Análisis de confiabilidad: nivel inferencial de la comprensión lectora*

Preguntas	N	Mínimo	Máximo	Correlación biserial
1	132	0	1	0.32
2	132	0	1	0.42
3	132	0	1	0.45
4	132	0	1	0.22
5	132	0	1	0.23
6	132	0	1	0.42
7	132	0	1	0.56
8	132	0	1	0.42
9	132	0	1	0.55
10	132	0	1	0.52
11	132	0	1	0.62
12	132	0	1	0.42
13	132	0	1	0.32
14	132	0	1	0.51
15	132	0	1	0.50
16	132	0	1	0.48
17	132	0	1	0.51
18	132	0	1	0.52
19	132	0	1	0.28
20	132	0	1	0.45

Asimismo, se procedió a crear la data en el programa Excel y para la confiabilidad se usó el índice de Alfa de Cronbach con el siguiente resultado.

**Tabla 6***Confiabilidad de la producción de textos argumentativos*

Estadísticas de fiabilidad	
Kuder Richardson	N° de elementos
0.914	10

*Nota:* Tomado de la Base de Datos de Estudiantes encuestados.

Apreciamos en la Tabla 6 que la confiabilidad total llega a 0.914, siendo mayor del corte igual a 0.80, se concluye que el instrumento presenta alta confiabilidad.

**Tabla 7**

*Análisis de confiabilidad: producción de textos argumentativos*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	8.33	25.290	0.501	0.919
P2	8.08	23.872	0.755	0.902
P3	8.45	25.623	0.716	0.905
P4	8.55	25.577	0.561	0.913
P5	8.26	25.017	0.781	0.901
P6	8.16	24.639	0.801	0.900
P7	7.83	23.850	0.828	0.897
P8	8.05	24.814	0.742	0.903
P9	7.97	25.114	0.601	0.911
P10	7.67	24.560	0.667	0.907

Asimismo, observamos en la Tabla 7 que las correlaciones fueron mayores a 0.20, oscilando entre 0.501 a 0.828, no eliminándose preguntas.

### **3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información**

Se analizó e interpretó los datos de ambas variables concluido el trabajo de campo. Para ello, se organizó la información de ambos instrumentos en una base de datos mediante el programa de aplicación EXCEL. Luego se procesó la información en el software estadístico SPSS versión 25 para realizar los siguientes análisis:

Obtención de frecuencias y porcentajes en datos cualitativos, esto es, se realizó un análisis descriptivo a través de gráficos, lo que permitió conocer las características de la muestra en relación con las variables de estudio.

Obtención de medias con desviación estándar en datos cuantitativos.

Análisis de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución del conjunto de datos en donde se obtuvo una distribución anormal, es decir, los resultados fueron no paramétricos al evaluar los datos de la muestra poblacional.

Correlación de variables numéricas con la prueba Spearman a un nivel de confianza del 95 %.

### **3.5 Aspectos éticos**

El desarrollo del presente estudio se rigió bajo ciertos principios relacionados a la ética en la investigación que todo profesional debe poner en práctica. Por ello se ha tomado en cuenta lo siguiente para el desarrollo del mismo. La aplicación de cada uno de los instrumentos contó con el permiso del Instituto Superior donde se realizó la aplicación con el fin de realizar el estudio. Asimismo, Se procedió a explicar de manera sucinta a los estudiantes el objetivo de la actividad para contar con su respectivo consentimiento. Además, se reconoció el apoyo y aporte de los estudiantes que contribuyeron en la investigación, a su vez la confidencialidad de ellos estuvo resguardada al no revelar sus identidades.

Por otro lado, se respetó la propiedad intelectual de los autores que fueron citados en las fuentes de información bibliográficas (libros, tesis), fuentes hemerográficas (revistas o folletos o artículos especializados) y fuentes electrónicas (de página web en el internet) de donde se obtuvo información relevante. En ese sentido, se presentaron los hallazgos según normas Asociación Americana de Psicología-APA, resaltando que para el registro de la información se ha usado esta normativa APA que establece lineamientos de citación y referenciación de autores respetando su derecho de autoría respecto a la información integrada en la investigación.

Por último, se cumplió con el principio de respeto a la verdad, mediante la no alteración de los datos recolectados.

## Capítulo IV: Resultados

### 4.1 Datos Descriptivos

#### 4.1.1 Datos sociodemográficos

**Tabla 8**

*Distribución de frecuencia por género*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	20	15.2
Masculino	112	84.8
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

Se observa arriba en la Tabla 8 y, a continuación, en la Figura 1 que la mayoría de los participantes son varones (84.8 %), seguido de las mujeres (15.2 %). Esto demuestra que, si bien la muestra de estudio fue mixta, la predominancia se direcciona hacia el género masculino, debido a que los estudiantes pertenecen a la Escuela de la Tecnología de la Información (ETI) en donde se integran carreras como Desarrollo de Software, Soporte y Mantenimiento de Equipos de Computación, Diseño Gráfico Digital, Redes y Comunicación de Datos, entre otros.

**Figura 1***Distribución de frecuencia por género*

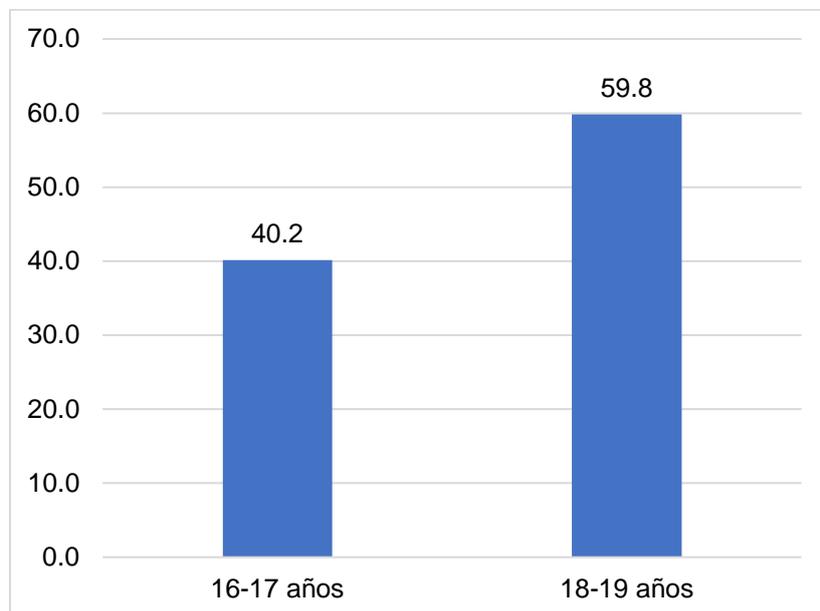
*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

A continuación, en la Tabla 9 y Figura 2, se visualiza que las edades de los participantes menores de edad en este estudio oscilan entre 16 a 17 años siendo un 40.2%, mientras que los mayores de 18 a 19 años conforman un 59.8 %, lo que significa que la predominancia es en estudiantes con mayoría de edad.

**Tabla 9***Distribución de frecuencia por edad*

Edades	Frecuencia	Porcentaje
16-17 años	53	40.2
18-19 años	79	59.8
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 2***Distribución de frecuencia por edad*

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

#### **4.1.2 Datos estadísticos de tendencia central**

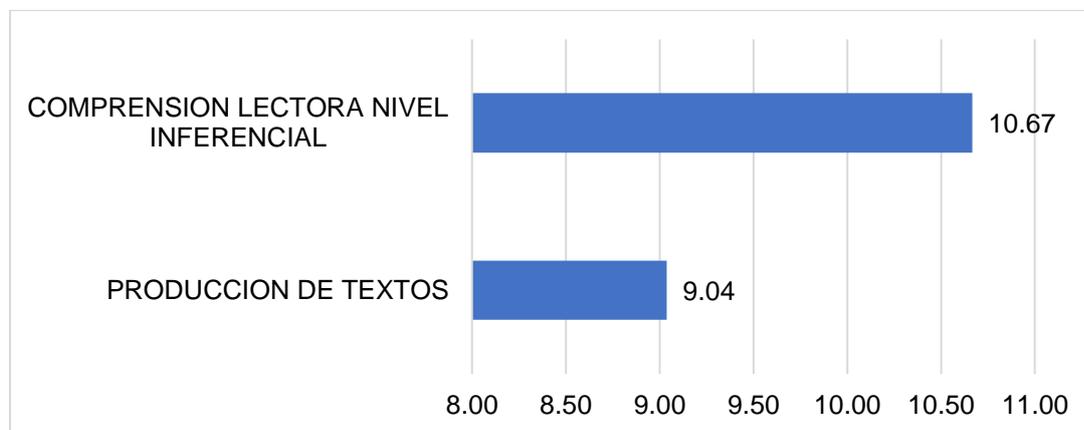
**Tabla 10***Datos estadísticos de tendencia central para ambas variables*

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	DS
Producción de textos argumentativos	132	0	20	9.04	5.51
Superestructura	132	0	8	2.75	2.35
Macroestructura	132	0	4	1.66	1.22
Microestructura	132	0	8	4.63	2.53
Comprensión lectora	132	0	16	10.67	2.99
Nivel inferencial					

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

### Figura 3

*Promedio global del nivel inferencial de comprensión lectora y producción de textos argumentativos*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

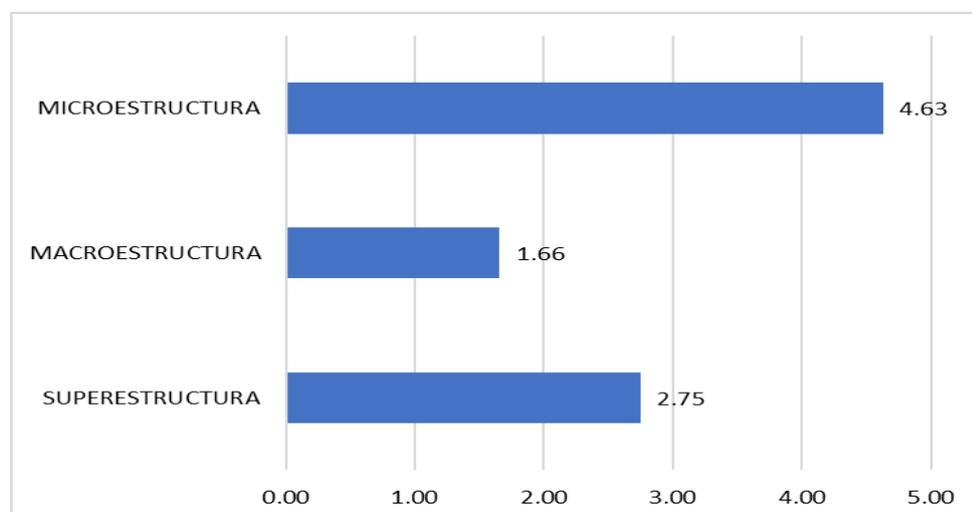
De los 132 participantes, el valor mínimo es 0 y el máximo es 20. En la Tabla 10 y Figura 3, observamos los resultados descriptivos de las calificaciones de las variables producción de texto argumentativo y comprensión lectora nivel inferencial. En el caso de producción de texto argumentativo del total de evaluados la puntuación mínima encontrada fue 0 y la puntuación máxima 20 teniendo un promedio de 9.04. Para el caso de la dimensión de superestructura el rango de las puntuaciones osciló entre 0 y 8 con una puntuación promedio de 2.75. En el caso de la dimensión macroestructura, el rango de puntuación osciló de 0 a 4 con una puntuación promedio de 1.66 y, por último, en la dimensión microestructura el rango osciló entre 0 a 8 con una puntuación promedio de 4.63. Con ello, se evidencia que predomina la microestructura con la más alta puntuación siendo la macroestructura y superestructura las dimensiones con menor puntaje, ya que se visualiza menor uso de los mecanismos de cohesión y coherencia textual, así como dificultad en la esquematización del texto argumentativo al plasmar la tesis, los argumentos y la conclusión.

Asimismo, para el caso de la comprensión lectora nivel inferencial, el rango de las puntuaciones osciló entre 0 y 16 con una puntuación promedio de 10.67.

Como se observa en la Figura 4, la calificación promedio global de comprensión lectora nivel inferencial es 10.67 y en el caso de producción de textos argumentativos es 9.04. De ahí que se puede afirmar que a baja calificación en el nivel inferencial de comprensión lectora se evidencia un bajo nivel en la producción textual argumentativa.

#### Figura 4

*Promedio de dimensiones de producción de textos argumentativos*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

#### 4.1.3 Nivel inferencial de la comprensión lectora

**Tabla 11**

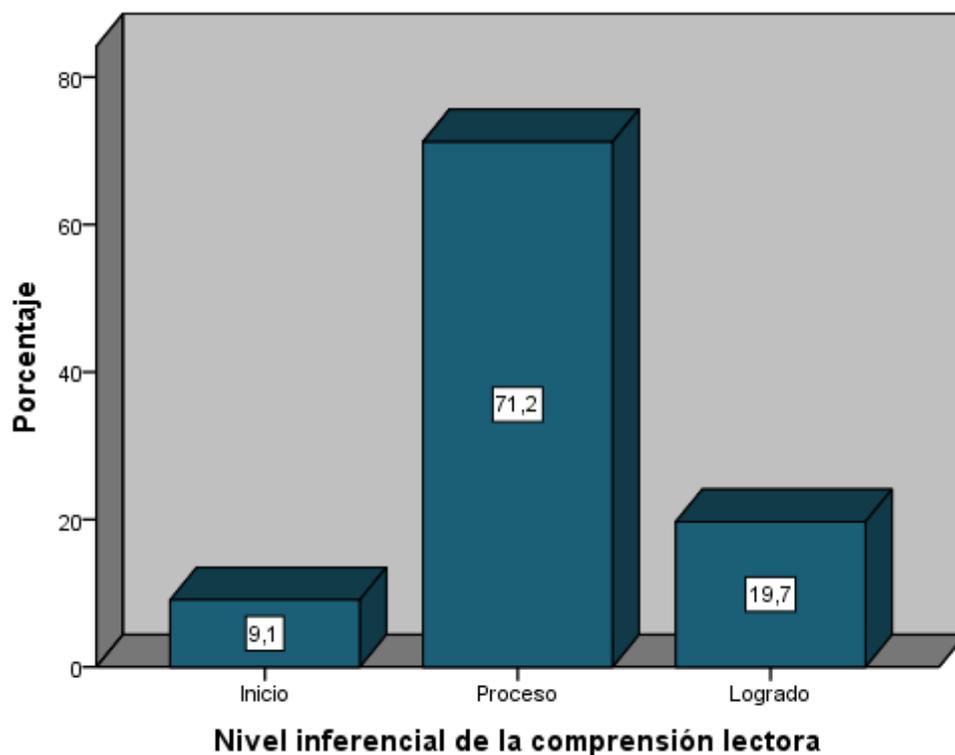
*Distribución porcentual por nivel inferencial de la comprensión lectora*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	9.1
Proceso	94	71.2
Logrado	26	19.7
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 5**

*Frecuencia porcentual del nivel inferencial de la comprensión lectora*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 11 y Figura 5, se observa en los resultados de la variable nivel inferencial de la comprensión lectora que el 9,1% de los encuestados indicó que están en inicio, es decir, 12 estudiantes; mientras que el 71,2% están en proceso, es decir, 94 estudiantes; y el 19,7% han logrado desarrollar esta capacidad siendo 26 estudiantes. Lo cual significa que la mayoría se encuentra en pleno proceso a desarrollar esta capacidad inferencial al momento de leer y comprender un texto.

**Tabla 12***Distribución de aciertos por pregunta del nivel inferencial de la comprensión lectora*

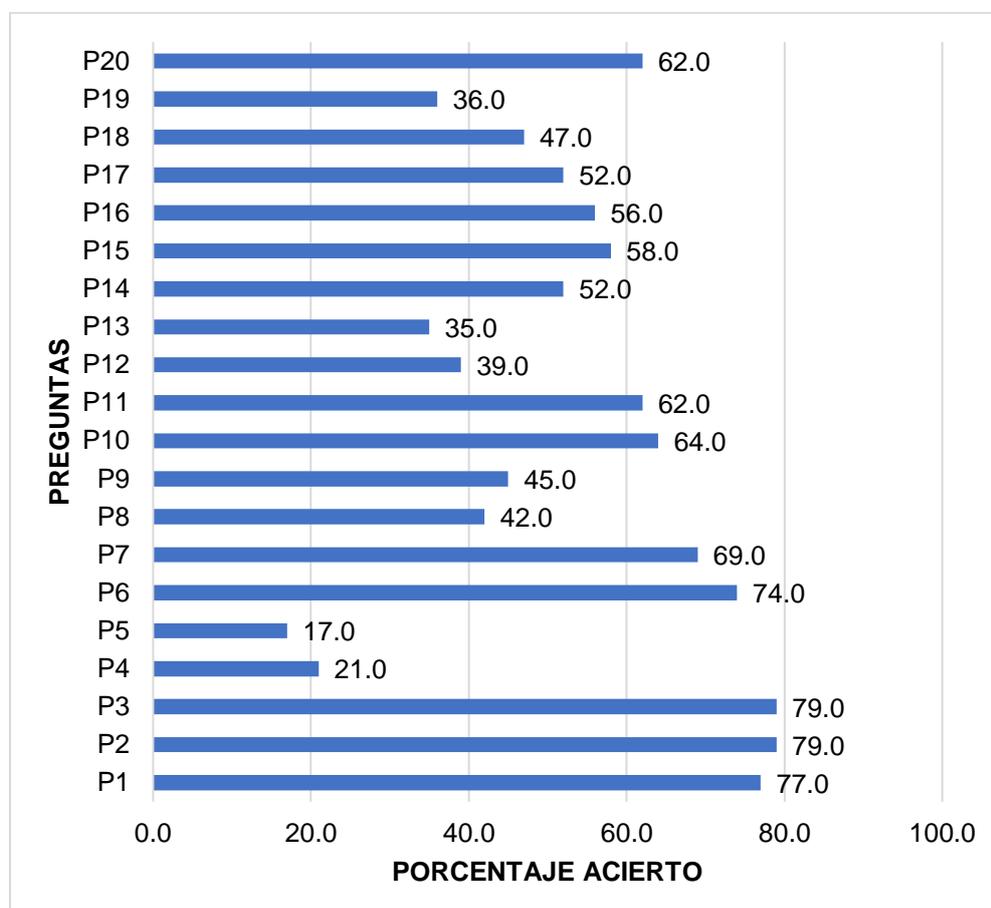
Preguntas	N	Mínimo	Máximo	Porcentaje acierto
1	132	0	1	77.0
2	132	0	1	79.0
3	132	0	1	79.0
4	132	0	1	21.0
5	132	0	1	17.0
6	132	0	1	74.0
7	132	0	1	69.0
8	132	0	1	42.0
9	132	0	1	45.0
10	132	0	1	64.0
11	132	0	1	62.0
12	132	0	1	39.0
13	132	0	1	35.0
14	132	0	1	52.0
15	132	0	1	58.0
16	132	0	1	56.0
17	132	0	1	52.0
18	132	0	1	47.0
19	132	0	1	36.0
20	132	0	1	62.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 12 y Figura 6 se aprecia que en la mayoría de las preguntas de comprensión nivel inferencial, el porcentaje de aciertos osciló entre 17 % a 79 %. Siendo la pregunta 2 (“según el cuadro, el nivel general de pobreza extrema, en el Perú, el año 2007 en relación al año 2003 es...”) y 3 (“se infiere del cuadro que el nivel de pobreza total urbana, para el año 2008 es...”) con más aciertos (79 % en forma respectiva), y la pregunta 5 (“según el cuadro nos permite deducir que el año 2005, en relación con el año anterior, fue, en la lucha contra la pobreza...”) con un porcentaje menor de acierto (17 %).

**Figura 6**

*Distribución de aciertos por preguntas del nivel inferencial de la comprensión lectora*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

#### **4.1.4 Dimensión Global (deductivo)**

**Tabla 13**

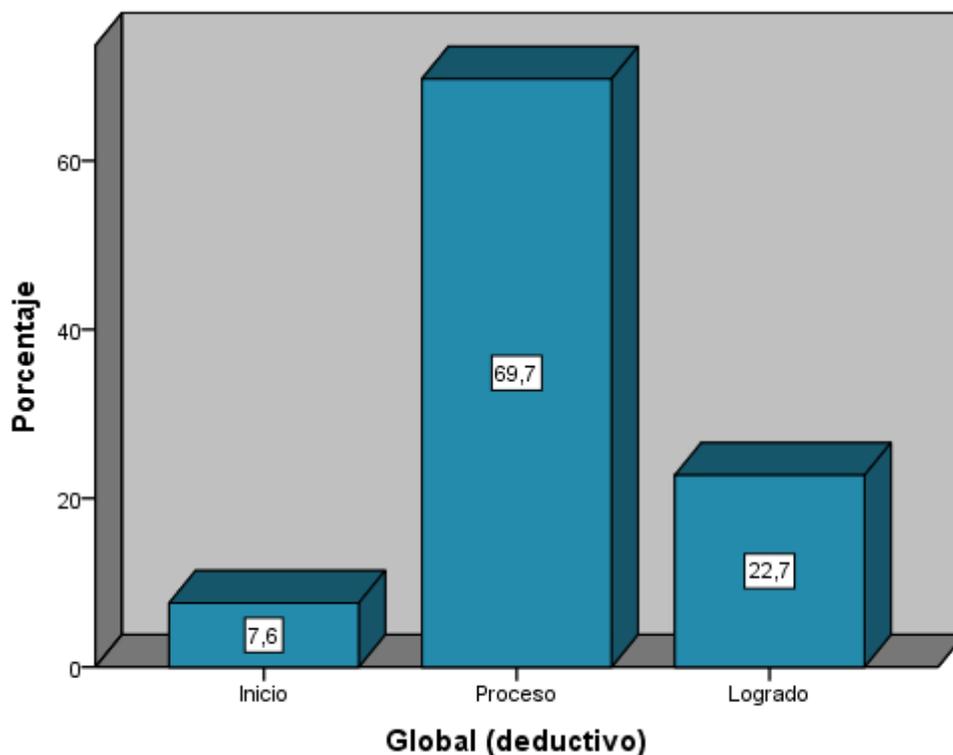
*Distribución porcentual por nivel en la dimensión global (deductivo)*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	10	7,6
Proceso	92	69,7
Logrado	30	22,7
Total	132	100,0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 7**

*Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión global (deductivo)*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 13 y Figura 7, se observa en los resultados de la dimensión global (deductivo) de la variable nivel inferencial de la comprensión lectora que el 7,6 % de los encuestados indicó que están en inicio, es decir, 10 estudiantes, mientras que el 69,7% están en proceso, es decir, 92 estudiantes, y el 22,7 % han logrado desarrollar esta capacidad siendo 30 estudiantes. Lo cual significa que la mayoría se encuentra en pleno proceso a desarrollar esta capacidad inferencial a nivel global deductivo.

#### 4.1.5 Dimensión Local (inductivo)

**Tabla 14**

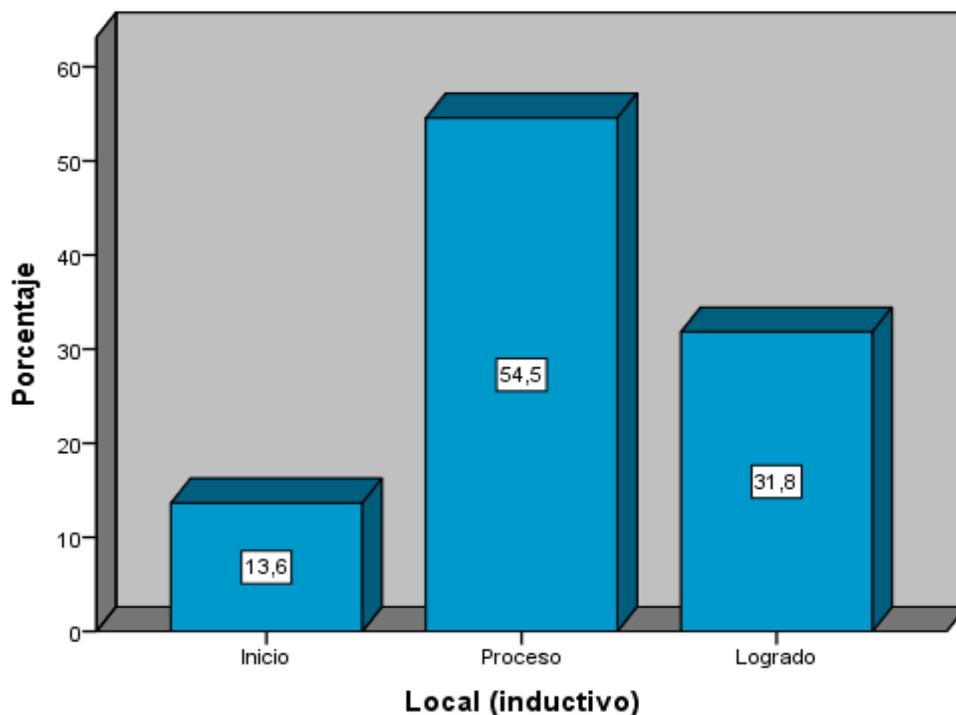
*Distribución porcentual por nivel en la dimensión local (inductivo)*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	18	13.6
Proceso	72	54.5
Logrado	42	31.8
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 8**

*Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión local (inductivo)*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 14 y Figura 8, se observa en los resultados de la dimensión local (inductivo) de la variable nivel inferencial de la comprensión lectora que el 13,6 % de los encuestados indicó que están en inicio, es decir, 18 estudiantes, mientras que el 54,5 %

están en proceso, es decir, 72 estudiantes, y el 31,8% han logrado desarrollar esta capacidad siendo 42 estudiantes. Lo cual significa que la mayoría se encuentra en pleno proceso a desarrollar esta capacidad inferencial a nivel local (inductivo).

#### 4.1.6 Producción de textos argumentativos

**Tabla 15**

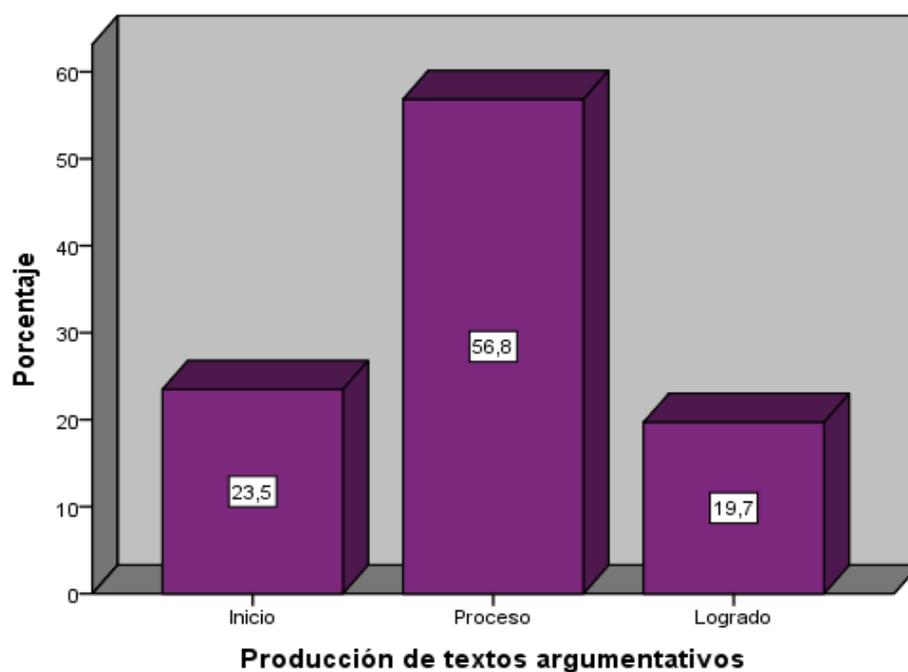
*Distribución porcentual por nivel en la producción de textos argumentativos*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	34	23.5
Proceso	73	56.8
Logrado	25	19.7
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 9**

*Frecuencia porcentual del nivel en la producción de textos argumentativos*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 15 y Figura 9, se observa en los resultados de la variable producción de

textos argumentativos que el 23.5 % de los estudiantes encuestados están en inicio, mientras que en proceso un 56.8 % y en logrado un 19.7 %. Los porcentajes indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el proceso al momento de redactar un texto argumental que implican las dimensiones microestructura, macroestructura y superestructura.

**Tabla 16**

*Distribución de aciertos por pregunta de la producción de textos argumentativos*

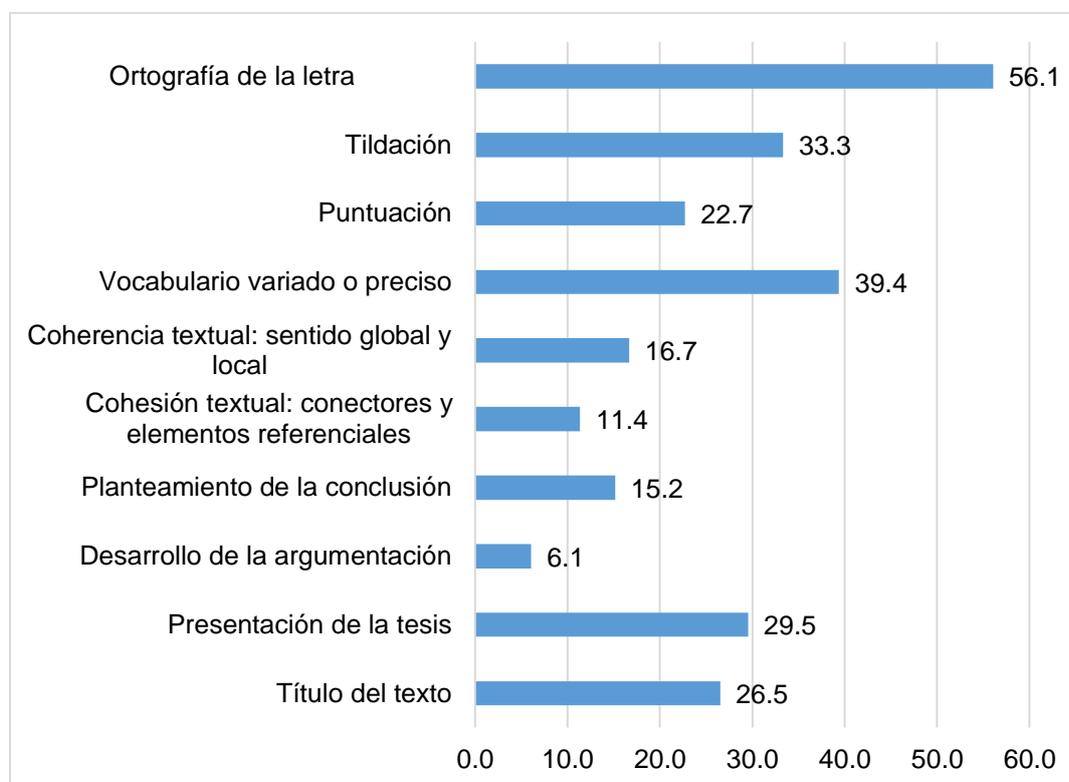
Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Título del texto	35	26.5
Presentación de la tesis	39	29.5
Desarrollo de la argumentación	8	6.1
Planteamiento de la conclusión	20	15.2
Cohesión textual: conectores y elementos referenciales	15	11.4
Coherencia textual: sentido global y local	22	16.7
Vocabulario variado o preciso	52	39.4
Puntuación	30	22.7
Tildación	44	33.3
Ortografía de la letra	74	56.1

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 16 y Figura 10, se observa que los resultados en cuanto a los criterios logrados en la producción de textos argumentativos sobresale la ortografía de la letra (56 %), seguido de vocabulario variado o preciso (39,4 %), tildación (33 %), y presentación de la tesis (29,5 %). En comparación, al criterio desarrollo de la argumentación que presenta un porcentaje menor (6 %). Por tanto, se admite que la ortografía de la letra es el criterio más desarrollado y sobresaliente respecto a los otros, y en cuanto a la presentación de la tesis dentro de la producción textual evidencia una gran deficiencia.

**Figura 10**

*Distribución de aciertos por preguntas de la producción de textos argumentativos*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

#### **4.1.7 Dimensión Superestructura**

**Tabla 17**

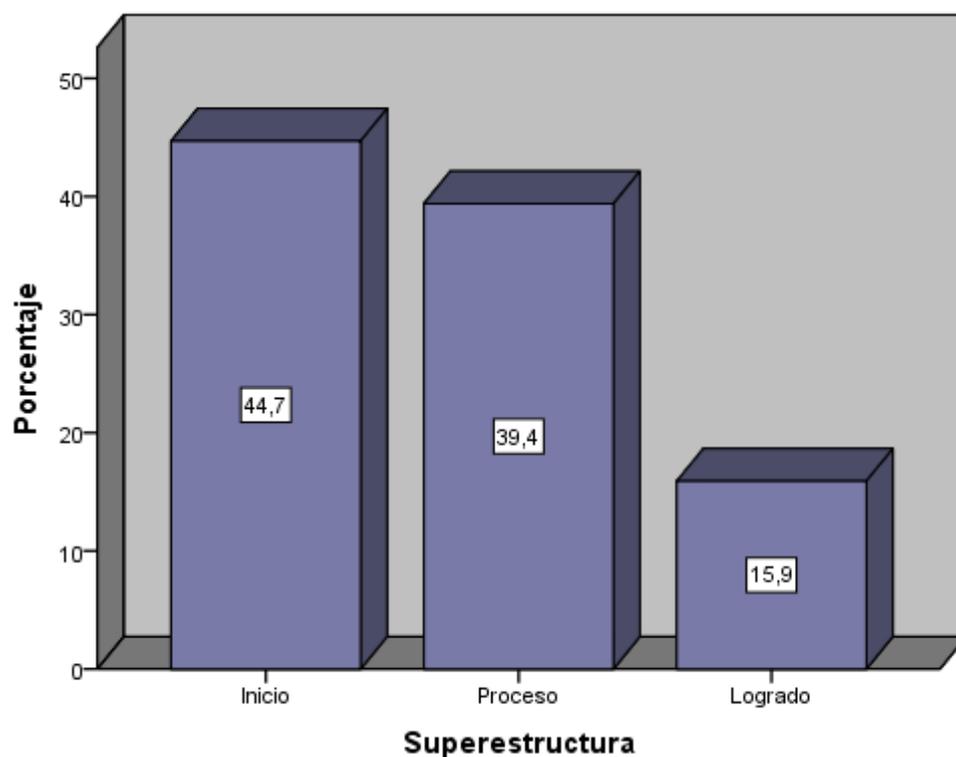
*Distribución porcentual por nivel en la dimensión superestructura*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	59	44,7
Proceso	52	39,4
Logrado	21	15,9
Total	132	100,0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 11**

*Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión superestructura*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 17 y Figura 11, se observa en los resultados de la dimensión superestructura de la variable producción de textos argumentativos que el 44.7 % de los estudiantes encuestados están en inicio, mientras que en proceso un 39.4 % y en logrado un 15.9 %. Los porcentajes indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran el proceso al momento de redactar un texto argumental que implican las dimensiones microestructura, macroestructura y superestructura.

#### 4.1.8 Dimensión Macroestructura

**Tabla 18**

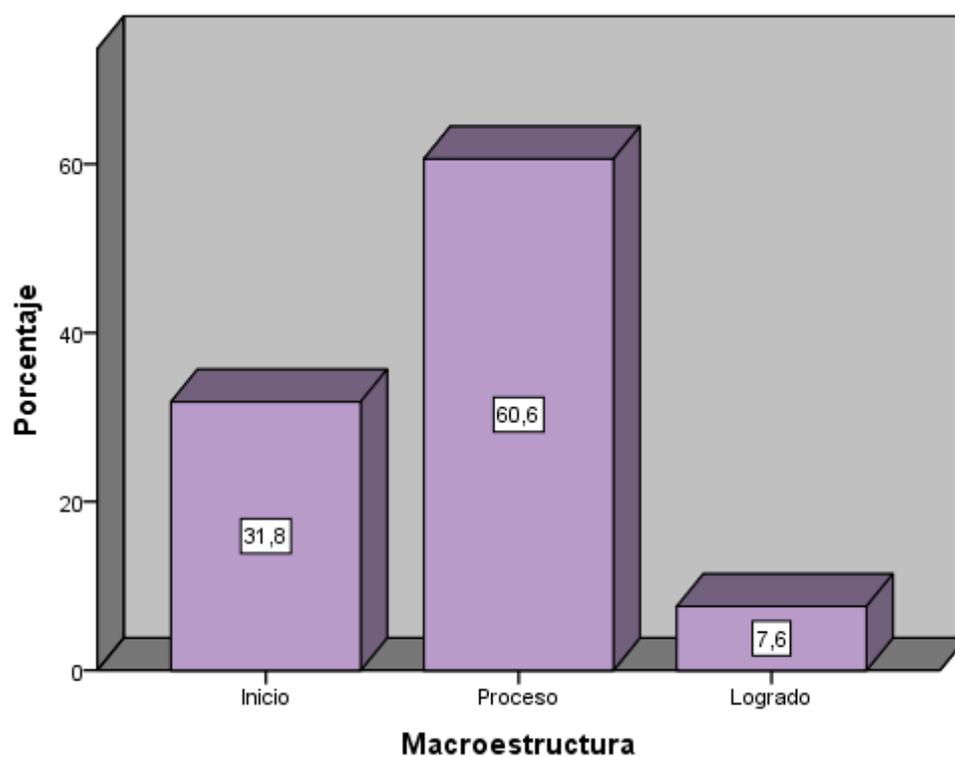
*Distribución porcentual por nivel en la dimensión macroestructura*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	42	31.8
Proceso	80	60.6
Logrado	10	7.6
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 12**

*Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión macroestructura*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 18 y Figura 12, se observa en los resultados de la dimensión macroestructura de la variable producción de textos argumentativos, que el 31,8% de los

estudiantes encuestados están en inicio, mientras que en proceso un 60,6 % y en logrado un 7,6 %. Los porcentajes indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran el proceso al momento de redactar un texto argumental.

#### 4.1.9 Dimensión Microestructura

**Tabla 19**

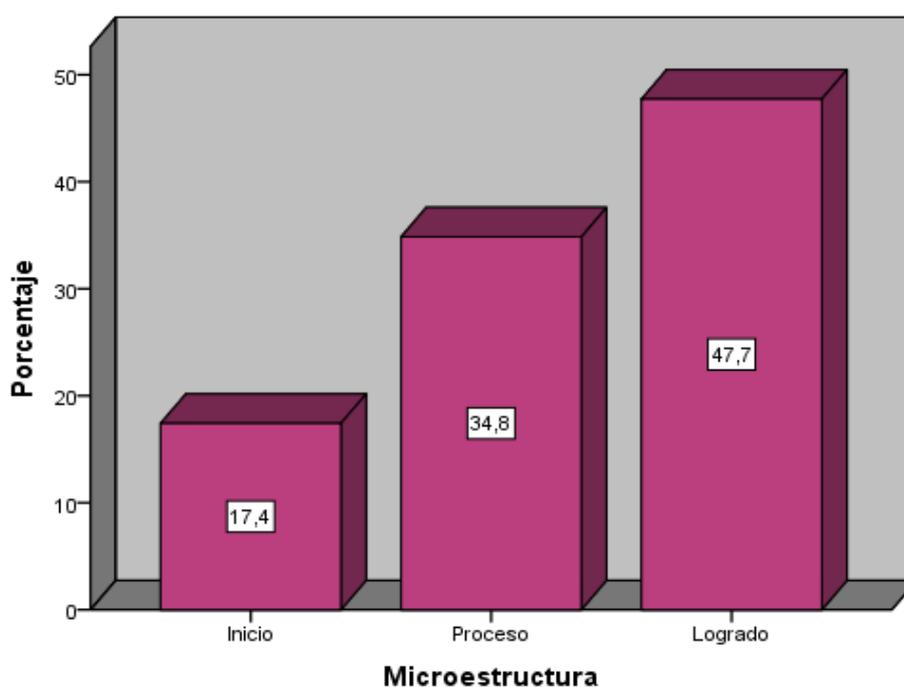
*Distribución porcentual por nivel la dimensión microestructura*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	23	17.4
Proceso	46	34.8
Logrado	63	47.7
Total	132	100.0

*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

**Figura 13**

*Frecuencia porcentual por nivel en la dimensión microestructura*



*Nota:* Datos obtenidos de las encuestas realizadas.

En la Tabla 19 y Figura 13, se observa en los resultados de la dimensión microestructura de la variable producción de textos argumentativos que el 17,4% de los estudiantes encuestados están en inicio, mientras que en proceso un 34,8 % y en logrado un 47,7 %. Los porcentajes indican que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el proceso al momento de redactar un texto argumental.

## 4.2 Presentación de resultados

### *Prueba de normalidad*

Para poder contrastar la hipótesis se requirió establecer si siguen una distribución normal o no, a fin de elegir la prueba estadística. Por ello, se plantea la siguiente hipótesis de normalidad en la distribución de datos:

**H<sub>1</sub>**: Existe normalidad en los datos.

**H<sub>0</sub>**: No existe normalidad en los datos.

Nivel de significación: 5%

Dado que la muestra estuvo constituida por más de 50 estudiantes, siendo un total de 132 los que conformaron el presente estudio, se empleó el estadístico Kolmogorov-Smirnov.

**Tabla 20**

### *Prueba de Normalidad de variables*

Variables	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Nivel inferencial de la comprensión lectora	0,139	132	0,000
Producción de textos argumentativos	0,097	132	0,004

*Nota:* Tomado de base de datos.

Según los resultados obtenidos, se observa que  $p < 0.05$ , es decir, el valor de  $p$  equivalente a la significancia es menor a 0.05 se rechaza la  $H_0$ . Por ello, se concluye que no hay evidencia de normalidad, esto es, ambas variables no presentan una distribución normal, por lo que se empleó el estadístico no paramétrico de Rho Spearman.

#### 4.2.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Nula ( $H_0$ )

$H_0$ : No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Alternativa ( $H_1$ )

$H_1$ : Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**Tabla 21**

*Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y producción de textos argumentativos*

				Nivel inferencial de la comprensión lectora	Producción de textos argumentativos
Rho de Spearman		Nivel inferencial de la comprensión lectora	Coefficiente de correlación	de 1,000	0,320**
			Valor p		0,000
			N	132	132

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Nota:* Hallazgos mediante procesamiento SPSS.

En la aplicación del proceso estadístico de Spearman a fin de medir la relación entre las dos variables, se obtuvo como resultado en la Tabla 21 que el hallazgo de  $r = 0,338^{**}$  y  $p$  valor = 0,000. Así, dado que  $p < 0,05$  se rechaza  $H_0$  (hipótesis nula). Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa donde se concluye que hay evidencia que el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos se relacionan en forma

directa y significativamente en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.

#### 4.2.2 Hipótesis derivada 1

Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Nula ( $H_0$ )

$H_0$ : No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Alternativa ( $H_1$ )

$H_1$ : Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**Tabla 22**

*Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y superestructura*

Rho de Spearman	Nivel inferencial de la comprensión lectora	Coefficiente de correlación	de	Nivel inferencial de la comprensión lectora	Producción de textos argumentativos (Superestructura)
		Valor p		1,000	0,320**
		N		132	132

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Nota:* Hallazgos mediante procesamiento SPSS.

Como se observa en la Tabla 22, se llega a la conclusión estadística e interpretativa que la relación entre nivel inferencial comprensión lectora y la superestructura de la

producción textual argumentativa es de  $r = ,320^{**}$  lo que significa que hay una relación directa entre ambas variables; siendo el valor de significancia  $p = 0,000$ . De ahí que dado que  $p < 0,05$  se rechaza  $H_0$  (hipótesis nula). Por tanto, se acepta la primera hipótesis de la investigación donde se plantea que existe una correlación significativa directa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura textual argumentativa en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019, ya que a mayor nivel inferencial de la comprensión lectora mayor será el puntaje en el desarrollo de la superestructura.

#### **4.2.3 Hipótesis derivada 2**

Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Nula ( $H_0$ )

$H_0$ : No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Alternativa ( $H_1$ )

$H_1$ : Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

**Tabla 23**

*Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y macroestructura*

				Nivel inferencial de la comprensión lectora	Producción de textos argumentativos (Macroestructura)
Rho de Spearman	Nivel inferencial de la comprensión lectora	Coeficiente de correlación	de	1,000	0,289**
		Valor p			0,001
		N		132	132

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Nota:* Hallazgos mediante procesamiento SPSS.

Como se observa en la Tabla 23, se llega a la conclusión estadística e interpretativa que la relación entre nivel inferencial comprensión lectora y la macroestructura de la producción textual argumentativa es de  $r = 0,289^{**}$  lo que significa que hay una relación directa entre ambas variables; siendo el valor de significancia  $p = 0,001$ . De ahí que dado que  $p < 0,05$  se rechaza  $H_0$  (hipótesis nula). Por tanto, se acepta la segunda hipótesis de la investigación donde se plantea que existe una correlación significativa directa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la macroestructura textual argumentativa en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019, ya que a mayor nivel inferencial de la comprensión lectora mayor será el puntaje en el desarrollo de la macroestructura.

#### **4.2.4 Hipótesis derivada 3**

Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019:

Hipótesis Nula ( $H_0$ )

$H_0$ : No existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiante de Estudios

Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

Hipótesis Alternativa ( $H_1$ )

$H_1$ : Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiante de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019.

#### Tabla 24

*Correlación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y microestructura*

				Nivel inferencial de la comprensión lectora	Producción de textos argumentativos (Microestructura)
Rho de Spearman	Nivel inferencial de la comprensión lectora	Coefficiente de correlación	de	1,000	0,295**
		Valor p			0,001
		N		132	132

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*Nota:* Hallazgos mediante procesamiento SPSS.

Como se observa en la Tabla 24, se llega a la conclusión estadística e interpretativa que la relación entre nivel inferencial comprensión lectora y la microestructura de la producción textual argumentativa es de  $r = 0,295^{**}$  lo que significa que hay una relación directa entre ambas variables; siendo el valor de significancia  $p = 0,001$ . De ahí que dado que  $p < 0,05$  se rechaza  $H_0$  (hipótesis nula). Por tanto, se acepta la tercera hipótesis de la investigación donde se plantea que existe una correlación significativa directa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la microestructura textual argumentativa en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019, ya que a mayor nivel inferencial de la comprensión lectora mayor será el puntaje en el desarrollo de la microestructura.

## Capítulo V: Discusión

### 5.1 Discusión

La presente investigación se realizó con el objetivo de determinar la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Por lo que se refiere a la aplicación de los instrumentos se obtuvieron datos que señalaron la correlación existente entre las variables de estudio.

De acuerdo con la hipótesis principal que afirma: Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. A partir de los hallazgos encontrados, se aceptó la hipótesis general que establece que existe una relación significativa directa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos al realizar la prueba de coeficiente de Rho Spearman con un  $r = 0,338^{**}$ , lo cual corrobora lo señalado en los antecedentes de la investigación. Estos resultados obtenidos guardan coincidencia con lo que sostiene Castro (2017) con una  $r = 0,67^{**}$ , donde su hipótesis señala que existe una relación fuerte positiva entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, asimismo analiza de forma independiente las categorías inferencia e interpretación que se encuentran inmersas en la comprensión lectora que presentan un 6,3% y el 55,5%. De esta manera, se observa que existe un porcentaje menor de desarrollo de la inferencia respecto a lo interpretativo. Lo mismo ocurre al evaluar la producción de textos argumentativos de forma independiente donde se halló que un 23,4% es aceptable, mientras que un 45,3% presenta errores graves y un 27,3% errores muy graves evidenciando que la mayoría de los estudiantes se encuentran en una etapa de proceso. Lo anterior refuerza los resultados obtenidos en el

presente estudio, ya que se observa que un 18.9 % se encuentra en un nivel logrado, mientras que un 55,3% en proceso y 25,8% se encuentra en inicio predominando el nivel de desarrollo o proceso. Luego de analizar independientemente cada variable, se estableció la relación entre ambas, es decir, la comprensión lectora en su categoría inferencial y su relación con la producción textual argumentativa, en donde se obtuvo los siguientes resultados: un 1,6% presenta errores graves; el 3,1%, errores muy graves y un 0,8% es aceptable. En comparación con la categoría interpretativa donde un 26,6% se encuentra errores graves, un 14,8% en errores muy graves y un 11,7% en un nivel aceptable volviendo a prevalecer lo interpretativo sobre lo inferencial. Asimismo, en cuanto a la estructura argumentativa respecto al planteamiento de la tesis se observa que un 36,4% está en lo aceptable, en cuanto a los argumentos está en un 12,5% y en la conclusión el 10,2% notable; similar a lo que se halla en este estudio donde predomina la presentación de la tesis con un 29,5% respecto a los argumentos (6,1%) y las conclusiones (15,2%) evidenciando que en la superestructura textual la predominancia es en el planteamiento de la tesis. Sin embargo, en relación a la coherencia y cohesión existe diferencias, ya que se observa que el 54,7% de los estudiantes hacen uso de una conexión lógica, jerárquica y ordenada de las ideas mientras que en esta investigación el porcentaje en cuanto a la macroestructura es menor siendo 28,1%. De manera análoga se difiere con lo sostenido por Castro (2017), quien indica que existe un 78,1% de estudiantes que incurren en errores muy graves relacionados al empleo de un vocabulario elaborado en la redacción, mientras que en este estudio en cuanto a la microestructura solo se evidencia un 39,4%. De ahí que se concluye que la predominancia de errores en cuanto a este criterio (vocabulario) es menor.

Por otro lado, Ugarte (2014), en cuanto a los resultados obtenidos, establece que existe una relación estrecha y directa entre los procesos de comprensión y producción textual además de determinar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes, así como la capacidad de plasmar sus ideas en lo escrito. De esta manera guarda coincidencia con los resultados de este estudio debido a que, al evaluar el test de

comprensión lectora de los tres niveles, se halló que el inferencial era el de mayor predominancia ya que se encontraba en proceso con un 54 % frente a los otros (literal y crítico). Asimismo, al momento de redactar sus ideas estas evidencian que también se encuentran en proceso (67 %); de forma análoga, ocurre lo mismo en el nivel criterial y en donde se observa que a menor comprensión de la información en este nivel se evidencia menor desarrollo argumental de las ideas al momento de plasmarlas en lo escrito, es decir, se encuentra inversamente proporcional, pues solo se limita a la información literal en el texto que produce carente de rigor crítico e inferencial.

De forma similar, Alvaro (2017) en su investigación cuantitativa no experimental correlacional plantea que al procesar los datos estadísticos resulta  $r=0.553$  entre las variables comprensión lectora y redacción de textos por lo cual existe una relación directa positiva y con un nivel de correlación moderada entre ambas variables. Como lo indica 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; tal es así que cuando una redacción no presenta estas características, el lector requerirá de un mayor esfuerzo a fin de alcanzar una comprensión inferencial.

Según la hipótesis derivada primera se señala: Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la superestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. Alvaro (2017) observa que en relación a la comprensión lectora un 29.9 % de los estudiantes se ubica en el nivel bajo; un 67.3 %, en un nivel medio y un 2.8 % nivel alto, dichos datos porcentuales comparados con esta investigación coinciden, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentra en proceso (71.2%) respecto a inicio (9.1 %) y logrado (19.7 %). Lo mismo sucede en cuanto a la redacción de texto, ya que un 32.7 % se encuentra en un nivel bajo, un 67.3 % nivel medio y 0% nivel alto, de esta manera, comparando con los datos encontrados en la presente investigación un 23.5 % está en inicio; un 56.8 %, en proceso; y un 19.7 %, en logrado. Así, todo lo planteado hasta ahora

se resume en que tanto a nivel de comprensión y producción textual en ambas investigaciones los estudiantes se encuentran en un nivel medio. Además, cabe resaltar que en lo relacionado a producción textual el nivel de inicio predomina sobre el logrado similar a lo que concluye Alvaro (2017) en donde prevalece el nivel bajo sobre el alto. Sin embargo, en la comprensión lectora sí existe diferencias, debido a que el nivel logrado se superpone sobre el inicio diferente a lo que sostiene el autor donde el nivel bajo está por encima del alto.

Al tomar la hipótesis derivada segunda, ella afirma: Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. Debido a que la lectura y escritura posibilitan el aprendizaje y la integración de los estudiantes en la sociedad, los resultados obtenidos por Pretel (2021) cuya investigación es de enfoque cuantitativo y de diseño correlacional de corte transversal establece como objetivo determinar cuál es la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos a nivel de sus dimensiones (micro, macro y superestructura) en donde se halló que la dimensión con menor presencia fue la superestructura, mientras que la macroestructura y la microestructura con un 92 % con nivel bajo y dominio regular, respectivamente. Estos resultados difieren con los del presente estudio porque se obtuvo mayor predominancia en la microestructura (4.63 puntaje), seguido de la superestructura (2.75 puntaje) y, por último, la macroestructura (1.66 puntaje) demostrando así que los estudiantes presentan falencias en cuanto a la ilación de las ideas del texto que producen.

Considerando la hipótesis derivada tercera, se dice: Existe una relación significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI de la sede Cercado de Lima, 2019. Por su parte, Araya y Roig (2014) establecen como propósito, en su investigación cuantitativa, descriptiva y transversal, indagar qué estrategias se usó en los

30 textos elaborados por parte de estudiantes de ingeniería del tercer año para organizar la información en un texto argumentativo en relación a la superestructura. Tomando en cuenta que tanto la lectura como la escritura constituyen herramientas necesarias para el desarrollo del individuo tanto en el ámbito personal como en el académico, es importante resaltar la implicancia y el papel activo del estudiante. Por ello, el presente estudio se centró en la tipología argumental y la forma de estructurar la información, es decir, la presencia de la tesis, los argumentos y la conclusión al momento de redactar, de manera que se evidencia que los estudiantes presentan dificultades para elaborar argumentos que respalden su tesis, debido a que los 15 textos redactados solo dos escritos consideran los argumentos necesarios para defender su punto de vista, lo cual evidencia una situación similar en esta investigación en donde el criterio “desarrollo de la argumentación” respecto a los otros tiene una predominancia menor o baja de 6.1 %.

Por último, el fortalecimiento de las competencias comprensión y producción de textos en el proceso de enseñanza aprendizaje constituyen un baluarte para el desarrollo integral de la competencia comunicativa del estudiante tomando en cuenta que él forma parte de una sociedad y es partícipe de esta.

Por ello, es sustancial ahondar en la actualización pedagógica relacionada al uso de estrategias innovadoras y contextualizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de estas competencias en los estudiantes, ya que hoy en día la educación se ha visto encasillada a una formación tradicional que para muchos docentes les cuesta desligarse de ella.

## CONCLUSIONES

Aplicado el procesamiento y discutidos sus alcances, se desarrollaron las conclusiones:

Se determinó que el nivel inferencial de la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Al tomar en cuenta que el valor de significancia es  $p=0,000$ , se confirmó la hipótesis que la investigadora plantea. Así también mediante la correlación Rho Spearman se obtuvo un  $r=0,338^{**}$  que correspondió a una correlación positiva directa en la muestra estudiada los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes de Estudios Generales se encuentran en un nivel de proceso en el desarrollo de las capacidades comunicativas relacionadas a la comprensión de textos y producción de textos. Se puede afirmar que a mayor nivel inferencial de comprensión lectora, el estudiante tendrá un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos o a menor nivel inferencial de comprensión lectora tendrá un menor desempeño en la redacción de textos argumentales; de esta manera, se confirma la relación directa entre las variables de estudio, ya que esta tipología textual permite que el estudiante plasme sus argumentos a partir de lo leído infiriendo ideas implícitas así como interpretándolas.

Se determinó que existe 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, sede Cercado de Lima, 2019. Al tomar en cuenta que el valor de significancia es  $p=0,000$ , se confirmó la hipótesis que la investigadora plantea. Así también mediante la correlación Rho Spearman se obtuvo un  $r=0,320^{**}$  que correspondió a una correlación positiva significativa directa. Es posible afirmar que, a mayor nivel inferencial de la comprensión lectora, el estudiante tendrá un mejor desempeño en la superestructura en la producción de textos argumentativos.

Se determinó que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la macroestructura en la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Al tomar en cuenta que el valor de significancia es  $p=0,001$ , se confirmó la hipótesis que la investigadora plantea. Así también mediante la correlación Rho Spearman se obtuvo un  $r=,289^{**}$  que correspondió a una correlación positiva significativa directa. Es posible afirmar que, a mayor nivel inferencial de la comprensión lectora, el estudiante tendrá un mejor desempeño en la macroestructura en la producción de textos argumentativos.

Se determinó que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la microestructura en la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019. Al tomar en cuenta que el valor de significancia es  $p=0,001$ , se confirmó la hipótesis que la investigadora plantea. Así también mediante la correlación Rho Spearman se obtuvo un  $r=0,295^{**}$  que correspondió a una correlación positiva significativa directa. Es posible afirmar que, a mayor nivel inferencial de la comprensión lectora, el estudiante tendrá un mejor desempeño en la microestructura en la producción de textos argumentativos.

## RECOMENDACIONES

Al área de Estudios Generales de SENATI, se recomienda que incluyan de forma más extensiva la aplicación de los instrumentos desarrollados en este estudio, es decir, se le asigne un mayor número de horas dentro del contenido curricular las temáticas producción de diversos tipos de textos y la comprensión de los mismos con el propósito de solidificar dichas capacidades en el área de Comunicación que les servirá a futuro para otras áreas de estudio

Al área de Estudios Generales de SENATI, se recomienda que promuevan a través de sus docentes el desarrollo de la lectura y escritura en las otras asignaturas mediante el uso de estrategias innovadoras como por ejemplo un proyecto (proyecto de mejora, reportaje, paneles publicitarios, paneles, trípticos informativos, etc.) en donde la evidencia sea un producto elaborado por el estudiante demostrando que ha podido alcanzar dichas competencias

A los docentes de Estudios Generales de SENATI, se recomienda realicen monitoreos continuos a los estudiantes en el avance de sus proyectos con la finalidad de absolver dudas, así como corregir y afianzar las nociones previas que cada estudiante posee desde su formación básica propiciando siempre los valores éticos y el criterio de originalidad. Asimismo, que realicen monitoreos continuos a los estudiantes en el avance de sus proyectos con la finalidad de absolver dudas, así como corregir y afianzar las nociones previas que cada estudiante posee desde su formación básica propiciando siempre los valores éticos y el criterio de originalidad

A los estudiantes de postgrado de la Universidad San Martín de Porres, se recomienda tomar en cuenta las capacidades comunicativas en la realización de posteriores investigaciones; de manera que, se incida en promover una lectura comprensible y reflexiva a fin de poder transmitir ideas claras plasmadas en la redacción.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- Alvaro, K. A. *La comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de Ventanilla-2016* [Tesis de maestría, 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/rlm/article/view/14971>
- Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Longmans, Green.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Editorial Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999[2008]). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso, prólogo de Teun A. van Dijk (2ª ed.)*. Editorial Ariel.
- Casas, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, (15), 9-24.
- 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].  
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3084/FLMcaocca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Catalá, G.; Catalá, M., Molina, E. y Monclus, R. (2006). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua (5ª ed.)*. Graó.

- 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.  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Condemarín, M. (2007). *Comprensión lectora*. Deusto.
- Cooper, J. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Editorial Visor/MEC.
- Cortez, M. y García, F. (2010). *Estrategias de Comprensión Lectora y Producción Textual*. Editorial San Marcos.
- Cuenca, J. M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 23-40.  
[file:///C:/Users/LADY/Downloads/Dialnet-MecanismosLinguisticosYDiscursivosDeLaArgumentacio-2941559%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LADY/Downloads/Dialnet-MecanismosLinguisticosYDiscursivosDeLaArgumentacio-2941559%20(1).pdf)
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita (2ª ed.)*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana Editores S. A.
- González, C. M. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y Lingüística*, (35). [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112017000100295&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112017000100295&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 48, 163-189.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas: *Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas u sus culturas*, (13).  
[https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13\\_10.pdf](https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf)
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación

- investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107.
- <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Hernández S., R.; Fernández C., C. & Baptista L., P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Editorial Síntesis.
- 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>
- Inga, M., Casas, R. y Pacheco, G. (2019). *Comprensión lectora: el modelo de destrezas cognitivas*. Editorial Mantaro.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas de Aprendizaje*.
- <http://www.minedu.gob.pe/rutasdelaprendizaje/sesiones2016/pdf/primaria/unidad1/tercergrado/u1-3er-grado-completa.pdf>
- Mozombite, P. (2017). *Diferencia de los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes del segundo grado de primaria de la IE N° 0101 "Luis Alvarado Bartra de Chazuta y la IE N° 0004 Túpac Amaru de Tarapoto, San Martín, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/960>
- Olgúin, N., & Rozas, J. (2005). *Comprensión y producción de textos: dos procesos*. Contextos.

- Pando, E. (2015). *Estrategias para los niños y niñas para que produzcan textos narrativos*. MINEDU.
- Parodi, G. (2014). Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad. Revista Signos. *Estudios de Lingüística*, 49(91), 268-274. 10.4067/S0718-09342016000200006
- Pinzás, J. (2003). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pretel Hoyos, A. (2021). *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir, 2020* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55979>
- Rosenblatt, L. (1991). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University.
- Sánchez, H. y Reyes C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Editorial Visión Universitaria.
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Aprende.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- 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].  
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/8994>
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000*. Santillana.

- Villasmil, Y., Arrieta de Meza, B. y Fuenmayor de Vílchez, G. (2009). Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *Multiciencias*, 9(1), 62-69.  
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90411683009.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(159).  
<http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20context%20and%20cognition.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós Ibérica S. A. Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Un enfoque interdisciplinario. Paidós Ibérica. S. A.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción disciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- 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. Matriz de consistencia

**Título: NIVEL INFERENCIAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE ESTUDIOS GENERALES DE SENATI, SEDE CERCADO DE LIMA**

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología
Problema principal	Objetivo principal	Hipótesis principal			
¿Qué relación existe entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019?	Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019	Existe relación directa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.	Nivel inferencial de comprensión lectora	Holístico (deductivo o global)  Analítico (inductivo o local)	<b>Enfoque</b> Cuantitativo  <b>Nivel</b> Correlacional  <b>Tipo</b> Básico  <b>Diseño</b> no experimental  <b>Corte</b> Transversal  <b>Población</b> 200 estudiantes  <b>Muestra</b> 132 estudiantes

<p><b>Problemas específicos</b></p> <p>¿Qué relación existe entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de superestructura en estudiantes de Estudios Generales, sede Cercado de Lima, 2019?</p> <p>¿Qué relación existe entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la macroestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019?</p> <p>¿Qué relación existe entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de la microestructura en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019?</p>	<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la superestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.</p> <p>Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la macroestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.</p> <p>Determinar la relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la microestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.</p>	<p><b>Hipótesis derivadas</b></p> <p>Existe relación directa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la superestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.</p> <p>Existe relación directa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la macroestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.</p> <p>Existe relación directa entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la microestructura de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI, sede Cercado de Lima, 2019.</p>	<p>Producción de textos argumentativos</p>	<p>Superestructura</p> <p>Macroestructura</p> <p>Microestructura</p>	
---	---	--	--	--	--

## Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos.

### VARIABLE 1: INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRESIÓN 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 lectora<sup>1</sup>

#### TEXTO 1

Perú: Evolución de la tasa de pobreza y pobreza extrema (%)					
	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Pobreza Nacional</b>					
Nacional	52.0	48.6	48.7	44.5	39.3
Rural	73.6	69.8	70.9	69.3	64.6
Urbana	40.3	37.1	36.8	31.2	25.7
<b>Pobreza Extrema</b>					
Nacional	20.7	17.1	17.4	16.1	13.7
Rural	42.7	36.8	37.9	37.1	32.9
Urbana	8.9	6.5	6.3	4.9	3.5

Fuente: INEI – Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007

#### 1. 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.

<sup>1</sup> Inga, M. y Varas, F. (2013, pp. 127-132)

**2. Según el cuadro, el nivel general de pobreza extrema, en el Perú, el año 2007 en relación al año 2003**

- A) disminuyó.
- B) no especifica.
- C) no hubo variación.
- D) fue inalterable.

**3. 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.

**4. 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.

**5. 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 desarrollemos 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 veintisiete 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.

**10. Si la influenza 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 antiguallas. 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 irrumpieron 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 instrumento 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 alegros y si es poeta puede escribir con gracia. Ahora bien, sabemos que Álvaro puede escribir con gracia, pero no puede componer alegros. 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.



## VARIABLE 2: INSTRUMENTO PARA EVALUAR PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La rúbrica se aplica con el propósito de recoger información sobre el nivel de producción textual en los estudiantes de la Estudios Generales de SENATI.

DIMENSIONES	CRITERIOS		En Inicio	En proceso	Logro esperado
			0	1	2
<b>SUPERESTRUCTURA</b>	1	Título del texto	El título del texto no corresponde al contenido textual argumentativo.	El título del texto tiene cierta correspondencia parcial al contenido textual argumentativo.	El título es adecuado al contenido textual argumentativo.
	2	Presentación de la tesis	La tesis se presenta de manera inadecuada, no evidencia lo que defenderá ni asume su punto de vista (a favor o en contra).	La tesis se presenta de manera confusa, no se identifica con claridad lo que pretende defender ni el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).	La tesis se presenta de manera satisfactoria evidenciándose claramente lo que pretende defender y el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).
	3	Desarrollo de la argumentación	El texto presenta seudo argumentos o ideas que no defienden la tesis, tampoco el uso de algunas estrategias discursivas (según la necesidad).	El texto presenta al menos un argumento que sustenta o defiende la tesis, acompañándolo de algunas estrategias discursivas (según la necesidad).	El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolo de algunas estrategias discursivas (según la necesidad).
	4	Planteamiento de la conclusión	El texto no presenta una conclusión en la que sintetiza lo principal en el discurso.	El texto presenta de una manera poco consistente, e imprecisa la conclusión que sintetiza lo principal en el discurso.	El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza lo principal en el discurso.
DIMENSIONES	CRITERIOS		En Inicio	En proceso	Logro esperado
			0	1	2
<b>MACROESTRUCTURA</b>	5	Cohesión textual: conectores y elementos	El texto argumentativo no usa los conectores	El texto argumentativo presenta escasos conectores lógicos	El texto argumentativo usa en su totalidad los

		referenciales	lógicos y elementos referenciales para relacionar oraciones y párrafos.	y elementos referenciales para relacionar oraciones y párrafos.	conectores lógicos y elementos referenciales para relacionar oraciones y párrafos.
	6	Coherencia textual: sentido global y local	Las ideas propuestas en el texto presentan deficiencias en el desarrollo temático argumentativo, no se evidencia progresión y es incomprensible.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera regular el hilo temático argumentativo, evidenciando una relativa o progresión escasa.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo, evidenciándose una progresión adecuada y comprensible.
<b>DIMENSIONES</b>	<b>CRITERIOS</b>		<b>En Inicio</b>	<b>En proceso</b>	<b>Logro esperado</b>
			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
MICROESTRUCTURA	7	Vocabulario variado o preciso	El texto argumentativo no presenta vocabulario variado y preciso, no adecua el registro lingüístico formal al tema que se desarrolla.	El texto argumentativo presenta algunos términos correspondientes correspondiente a un vocabulario variado en función al tema que se desarrolla y el destinatario	El texto argumentativo presenta un vocabulario y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.
	8	Puntuación	Usa incorrectamente los signos de puntuación.	Usa pocas veces correctamente los signos de puntuación.	Usa correctamente los signos de puntuación.
	9	Tildación	Aplica de manera errónea las reglas generales y especiales de tildación.	Aplica muy pocas veces las reglas generales y especiales de tildación.	Aplica correctamente las reglas generales y especiales de tildación.
	10	Ortografía de la letra	Una considerable cantidad de palabras han sido graficadas de manera incorrecta a nivel de la ortografía de la letra.	Algunas palabras han sido graficadas de manera correcta a nivel de la ortografía de la letra.	Las palabras han sido graficadas de manera correcta a nivel de la ortografía de la letra.





VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR OPINIÓN DE EXPERTOS

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres del informante:  
Institución donde labora:

Casas Navarro, Justo Raymundo

Autor:

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

INSTRUMENTO A VALIDAR:

ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

*Nivel Inicial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI sede Cercado de Lima, 2019.*  
*Comprensión lectora: nivel inferencia*

En la siguiente ficha de validación, marque con una X en el casillero correspondiente a su apreciación

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20					REGULAR 21-40					BUENA 41-60					MUY BUENA 61-80					EXCELENTE 81-100				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100					
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado																			X						
2. OBJETIVIDAD	Se expresan en conductas observables																			X						
3. ACTUALIDAD	Está adecuando al avance de la ciencia y la tecnología																			X						
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica																			X						
5. SUFICIENCIA	Es cualitativo y posee aspectos cuantitativos																				X					
6. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos																				X					
7. COHERENCIA	Entre objetivos, dimensiones e indicadores																				X					
8. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				X					
9. PERTINENCIA	Recogen datos que corresponden a la investigación																				X					

Opinión de aplicabilidad:  Favorable

Lugar y fecha: Noviembre (Lima)

Promedio de valoración: 97.77

Firma: Ruvaloy

DNI: 06629525

Teléfono: 946 037 759





**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR OPINIÓN DE EXPERTOS**

**DATOS GENERALES:**

Apellidos y nombres del informante:  
Institución donde labora:

*José Soto, Miguel Gando*  
*UNMSM*

Autor:

*Nivel inicial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales de SENATI Sede Cercado de Lima, 2019.*

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:**  
**INSTRUMENTO A VALIDAR:**  
**ASPECTOS DE VALIDACIÓN:**

En la siguiente ficha de validación, marque con una X en el casillero correspondiente a su apreciación

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE					BUENA					MUY BUENA					EXCELENTE				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado																		X		
2. OBJETIVIDAD	Se expresan en conductas observables																		X		
3. ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																		X		
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica																				
5. SUFICIENCIA	Es cualitativo y posee aspectos cuantitativos																				X
6. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos																				X
7. COHERENCIA	Entre objetivos, dimensiones e indicadores																				X
8. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																			X	
9. PERTINENCIA	Recogen datos que corresponden a la investigación																				X

Opinión de aplicabilidad:

Lugar y fecha: *NAVICABAL (Lima)*

Promedio de valoración

DNI

Firma:

*[Firma manuscrita]*

Teléfono:

## Anexo 4. Constancia de autorización.



"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"

RE] 2.004.2019.CFPLCG/ZLC

Lima, 11 de diciembre de 2019

Señor Doctor  
**FLORENTINO NORBERTO MAYURI MOLINA**  
 Director  
 Instituto para la Calidad de la Educación  
 Universidad de San Martín de Porres  
Presente.-

Referencia: Carta s/n de fecha 28.11.2019

De mi mayor consideración:

Sirva el presente para saludarlo cordialmente y a la vez manifestarle que, en respuesta al documento de la referencia, se otorga la autorización correspondiente a la señorita **LADY ANTUANETTE LEYVA ATO** para que desarrolle su trabajo de investigación denominado "*Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de Estudios Generales SENATI, sede Cercado de Lima, 2019*".

Le brindaremos las facilidades del caso, en tanto se cifa a las normas de la institución.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente,

  
**DAVID RADCHUMICK PÉREZ**  
 JEFE C.F.P. LUIS CÁCERES GRAZIANI  
 SENATI



C.F.P. LUIS CÁCERES GRAZIANI



Av. 28 de julio 718 - Cercado de Lima, Perú.  
 (051) 6223434 / 28dejulio@senati.edu.pe  
 www.senati.edu.pe

## Anexo 5. Base de datos.

## Nivel inferencial de la comprensión lectora

Nº	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	V1	edad	sexo
1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	14	17	M
2	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	14	17	F
3	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8	19	M
4	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	11	18	F
5	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	12	18	F
6	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	7	17	M
7	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	15	18	M
8	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	10	17	M
9	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	11	16	F
10	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	11	17	F
11	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	13	17	M
12	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	8	19	M
13	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	6	19	F
14	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	15	19	F
15	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	12	18	M
16	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	8	17	F
17	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	14	19	M
18	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	11	19	M
19	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	15	17	F
20	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	16	19	M
21	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	13	19	F
22	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	9	19	M
23	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	10	17	F
24	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	15	17	M
25	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	11	18	F
26	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	14	17	M
27	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	9	18	M
28	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	13	18	F
29	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	13	18	M
30	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	14	17	M
31	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	14	18	M
32	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	10	17	M
33	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	8	19	M
34	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	19	F
35	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	10	19	M
36	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	12	17	M
37	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	12	18	M
38	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	11	19	M

39	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	13	18	M
40	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	15	18	M
41	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	14	19	F
42	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	14	17	F
43	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	12	18	F
44	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	11	19	M
45	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	11	17	M
46	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	6	18	M
47	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	14	19	M
48	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	11	16	M
49	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	13	17	M
50	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	15	18	M
51	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	11	19	M
52	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	12	17	M
53	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	11	18	M
54	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	15	18	M
55	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	11	18	M
56	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	13	18	M
57	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	12	17	M
58	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	14	17	M
59	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	13	19	M
60	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	13	19	M
61	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	12	19	F
62	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	13	19	F
63	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	12	19	F
64	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	11	19	M
65	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	11	17	M
66	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	15	17	M
67	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	10	17	M
68	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	8	17	M
69	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	9	17	M
70	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	10	18	M
71	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	6	18	M
72	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	15	18	M
73	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	9	18	M
74	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	17	M
75	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	10	17	M
76	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	15	19	M
77	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	9	18	M
78	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	19	M
79	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	11	17	M
80	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	15	18	M
81	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	14	19	M
82	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	7	18	M

83	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	9	18	M
84	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	13	19	M
85	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	8	17	M
86	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	8	17	M
87	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	10	18	M
88	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	18	M
89	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	10	18	M
90	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	12	17	M
91	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5	17	M
92	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	10	17	M
93	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	8	17	M
94	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	17	M
95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	M
96	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	7	17	M
97	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	6	17	M
98	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	13	17	M
99	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	9	19	M
100	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	14	19	M
101	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	12	19	M
102	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	16	19	M
103	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	8	19	M
104	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	9	19	M
105	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	9	16	M
106	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	9	17	M
107	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	7	17	M
108	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	11	17	M
109	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	11	17	M
110	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	11	17	M
111	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	15	18	M
112	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	9	18	M
113	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	10	18	M
114	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	12	18	M
115	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	9	17	M
116	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	7	17	M
117	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	9	18	M
118	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	9	18	M
119	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	6	18	M
120	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	10	18	M
121	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	11	19	M
122	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	8	17	M
123	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	10	17	M
124	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	12	18	M
125	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	9	18	M
126	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	10	18	M

127	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	13	19	M
128	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	12	17	M
129	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	12	19	M
130	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	7	19	M
131	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7	19	M
132	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	7	17	M

### Producción de textos argumentativos

N°	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	D1	D2	D3	V2
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	5	10
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	3	2	5	10
4	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	7	2	7	16
5	0	1	1	2	1	1	2	2	0	1	4	2	5	11
6	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	0	1	4	5
7	1	1	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2	6	10
8	1	2	1	0	1	1	1	0	1	2	4	2	4	10
9	2	1	1	0	0	1	1	1	0	1	4	1	3	8
10	0	2	2	1	1	1	2	1	1	2	5	2	6	13
11	0	2	1	1	2	1	2	1	2	2	4	3	7	14
12	1	0	1	0	0	0	1	1	0	2	2	0	4	6
13	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	5	2	5	12
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	4	8	20
15	0	2	2	2	2	2	2	2	1	2	6	4	7	17
16	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	5	9
17	1	1	0	0	1	1	1	0	1	2	2	2	4	8
18	1	1	0	0	0	0	1	0	1	2	2	0	4	6
19	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	7	2	5	14
20	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	8	4	7	19
21	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	7	3	8	18
22	1	1	1	0	2	1	2	2	0	2	3	3	6	12
23	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	8	2	6	16
24	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	6	4	6	16
25	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	8	3	8	19
26	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	6	2	8	16
27	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	5	2	5	12
28	0	1	1	2	1	1	2	1	2	2	4	2	7	13
29	1	1	1	1	1	1	1	0	0	2	4	2	3	9
30	1	2	1	1	1	2	2	0	2	2	5	3	6	14
31	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	6	3	7	16
32	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	4	9

33	1	0	1	1	0	0	1	0	1	2	3	0	4	7
34	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	4	6
35	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	2	4	11
36	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	6	2	5	13
37	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	6	4	8	18
38	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	2	5	8
39	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	2	4	8
40	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	3	2	5	10
41	0	2	1	2	2	2	2	1	2	2	5	4	7	16
42	1	0	0	1	1	0	1	1	1	2	2	1	5	8
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	4	10
44	0	1	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	5	8
45	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	5	2	3	10
46	0	2	1	0	0	1	1	1	2	2	3	1	6	10
47	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	5	10
48	0	2	1	0	1	1	2	2	1	2	3	2	7	12
49	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	4	5
50	1	1	1	0	1	1	2	2	2	2	3	2	8	13
51	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	2	2	5	9
52	2	1	0	1	1	1	1	2	2	2	4	2	7	13
53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
54	1	0	0	0	0	0	1	1	2	2	1	0	6	7
55	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	7	4	7	18
56	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	6	2	8	16
57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58	2	2	1	0	1	1	2	2	2	2	5	2	8	15
59	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	6	4	6	16
60	1	0	0	0	0	0	1	1	2	2	1	0	6	7
61	1	0	0	0	0	0	1	1	2	2	1	0	6	7
62	2	0	0	1	1	1	2	1	0	1	3	2	4	9
63	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	2	0	6	8
64	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	2	2	3	7
65	1	2	0	0	0	0	1	1	1	2	3	0	5	8
66	2	1	1	0	1	1	2	2	2	1	4	2	7	13
67	2	2	1	0	1	2	2	2	1	2	5	3	7	15
68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
69	0	2	1	0	1	2	2	1	1	2	3	3	6	12
70	2	2	1	0	1	2	2	2	2	2	5	3	8	16
71	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
72	0	1	1	0	1	2	2	2	1	2	2	3	7	12
73	0	2	1	0	1	2	1	2	1	2	3	3	6	12
74	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
75	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	5	5
76	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	7	4	7	18

77	0	2	1	0	1	2	2	1	1	2	3	3	6	12
78	2	1	1	0	1	1	1	2	1	2	4	2	6	12
79	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	7	4	6	17
80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81	0	2	1	1	1	2	2	1	1	2	4	3	6	13
82	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	6	6
83	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	7	3	8	18
84	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	7	3	7	17
85	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	0	2	5	7
86	0	2	1	0	1	1	2	2	1	1	3	2	6	11
87	0	2	1	0	1	2	2	2	1	2	3	3	7	13
88	0	2	1	0	1	1	1	0	0	2	3	2	3	8
89	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	1	5	6
90	0	2	1	0	1	1	1	1	1	2	3	2	5	10
91	0	2	1	0	0	1	1	1	1	2	3	1	5	9
92	0	2	1	1	1	2	2	2	2	2	4	3	8	15
93	0	2	1	0	2	1	2	0	1	1	3	3	4	10
94	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	6	6
95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
96	0	1	0	0	0	1	1	1	2	2	1	1	6	8
97	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
98	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	2	5	8
99	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
100	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
101	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
102	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12
103	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	2	5	8
104	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
105	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	2	5	8
106	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
107	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
108	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
109	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12
110	0	0	2	1	0	2	0	0	0	0	3	2	0	5
111	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
112	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
113	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12
114	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	2	5	8
115	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
116	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
117	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
118	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12
119	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
120	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12

121	0	2	0	1	1	2	0	1	1	2	3	3	4	10
122	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
123	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
124	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12
125	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	2	5	8
126	0	0	2	0	1	0	2	0	0	0	2	1	2	5
127	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
128	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	2	5	8
129	0	2	2	2	1	1	1	0	0	0	6	2	1	9
130	0	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	6	9
131	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
132	2	1	1	0	1	1	2	1	2	1	4	2	6	12

V2	PRODUCCIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO
----	-----------------------------------

D1	SUPERESTRUCTURA
----	-----------------

D2	MACROESTRUCTURA
----	-----------------

D3	MICROESTRUCTURA
----	-----------------

