

La formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos

The formulation of inferential questions improves the understanding of continued texts

Diego E. Salazar-Pisfil^{1,a,*}

Resumen

El objetivo que se planteó para el desarrollo de esta indagación fue saber si la formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. Esta indagación se ejecutó desde un enfoque cuantitativo; con diseño cuasiexperimental, pues las personas tanto del grupo experimental como del control no fueron asignadas al azar y no fueron emparejadas, esto debido a que los grupos ya estaban constituidos, es decir, existían con antelación a la experimentación (45 estudiantes por grupo). La técnica que se empleó fue la encuesta y el instrumento: el cuestionario con pretest y posttest, cuyo coeficiente de confiabilidad fue de 0.093085389 (excelente). El análisis de los resultados fue de tipo descriptivo y se tomó como referencia la varianza, la media y la desviación estándar, además se hizo uso de la estadística paramétrica t-Student a un rango de significancia de <0,05. Los resultados estadísticos obtenidos fueron de 0,00000000000003, demostrándose de este modo que la formulación de preguntas en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

Palabras clave: formulación de preguntas, nivel inferencial, comprensión lectora, textos continuos.

Abstract

The following research was developed aiming at knowing if the formulation of inferential questions improves the understanding of continued texts at a private institute in Lima. This is a quantitative approach inquiry, with quasi-experimental design, (people in the control and experimental group were not assigned randomly and were not paired due to the fact that the groups were already formed. They existed before the experiment). The technique used was the survey and the instrument: the questionnaire with pretest and posttest, whose reliability coefficient was 0.093085389 (excellent). Results were analyzed and detailed accordingly. They were based on statistical average, standard deviation and the variance. Moreover, parametric statistics was applied at the level of <0,05. Statistics results were 0,00000000000003. It was demonstrated that the inferential questions formulation improves the understanding of continued texts in students at a private institute in Lima.

Keywords: question formulation, inferencial level, reading comprehension, continued texts.

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

E-mail, ^ad1eg0spisfil@gmail.com

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0002-2583-0823>

Recibido: 26 de febrero de 2021

Aceptado para publicación: 23 de abril de 2021

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

En los últimos años, en el Perú, comprender un texto se ha vuelto un dolor de cabeza para muchos estudiantes en todos los niveles académicos. Ello lo corrobora la evaluación efectuada, en el año 2013, por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) donde nuestro país se posicionó en el último lugar entre todos los países participantes a nivel de Latinoamérica, tomando en cuenta el área de comprensión lectora (El Comercio, 2013). Estos resultados fueron realmente alarmantes considerando que quienes participaron de esta evaluación eran estudiantes de 15 años (MINEDU, 2013) los cuales serán, a corto plazo, el pilar fundamental de nuestra sociedad. Esta álgida situación educacional no solo constituye “un desafío para docentes y estudiantes” (Pinchao, 2020, p. 148), sino también para los padres de familia, quienes muchas veces no logran encontrar la real causa de por qué sus hijos no descifran las lecturas que se les proponen. Entonces cabe realizarnos la siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar y prosperar la comprensión de lectura del discente? Una de las intenciones de la investigación es determinar si la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima. Ya que, gran parte de la población estudiantil de esta institución, tal como reconocen propios y extraños, demuestran bajo nivel académico de comprensión. Ello se expresa en el paupérrimo aprendizaje significativo, predominando el aprendizaje mecánico, irreflexivo y reproductivo; formando así, estudiantes sin el desarrollo pleno de criticidad y opinión propia, y la “demanda apunta a la formación de lectores competentes, críticos, constructores de saberes y transformadores de sociedades” (Durango, 2017, p. 158). Además, desde el ámbito de lo curricular, la presente indagación busca poner énfasis en el conocimiento teórico-práctico de la formulación de preguntas inferenciales para comprender los textos continuos en beneficio, principalmente, de los estudiantes además de los docentes. Por ello, el estudio se centrará en dos variables: «La formulación de preguntas en el nivel inferencial y la comprensión de textos continuos», y a partir del dominio teórico-práctico de la primera variable se puede fomentar el progreso en la comprensión cabal del texto.

Diversas investigaciones, tanto internacionales como nacionales, en distintas casas de estudios superiores dan cuenta del objetivo planteado; verbigracia, la indagación efectuada por Ascencios (2010) donde se tuvo “como objetivo caracterizar el nivel de comprensión que logran los estudiantes cuando leen un texto escolar a partir del estudio de las preguntas que formulan” (p. 411). Sus resultados evidencian que muchos alumnos lograron un grado de comprensión superior tomando en cuenta su etapa inicial. En nuestro país, García (2016) realizó una investigación con 83 alumnos de la

Facultad de Educación de la UNSA de Arequipa, donde señaló que gran parte de ellos se encuentran en fase de comprender de modo satisfactorio diversos textos (argumentativos y expositivos). En consecuencia recomienda un programa de intervención, no sin antes mencionar que los estudiantes deben mejorar dicha competencia.

En tal sentido, este estudio tiene justificación teórica y práctica; por tal motivo se intenta describir si las tres dimensiones en las que se desarrolla el nivel inferencial (por traducción, por interpretación y por extrapolación) tiene o no incidencia para comprender los diversos textos continuos propuestos. El objetivo general fue: Determinar, identificar y demostrar en qué medida la formulación de preguntas inferenciales mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. En los objetivos específicos se planteó: Determinar en qué medida la formulación de preguntas por traducción mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima, Identificar en qué medida la formulación de preguntas por interpretación mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima y Demostrar en qué medida la formulación de preguntas por extrapolación mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. Para llegar a solucionar la problemática propuesta en la presente investigación, se formuló la siguiente hipótesis general: La formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. En tanto que las hipótesis específicas fueron: H1) La formulación de preguntas por traducción mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. H2) La formulación de preguntas por interpretación mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. H3) La formulación de preguntas por extrapolación mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

¿Leemos o descodificamos?

Cabe mencionar que hemos venido señalando que los estudiantes muestran serias limitaciones en el aprendizaje y comprensión cabal de un texto. Por ello, resulta imperante saber si todos estamos en la capacidad de leer.

El proceso de la lectura implica, por consiguiente, un conjunto de acciones que corresponden a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir, a la comprensión por parte del segundo interlocutor (receptor). Reiteramos que estas acciones no se reducen a la simple identificación de las letras y demás signos gráficos de la escritura; más bien se trata de un proceso interpretativo en el que se implica lo más sublime y personal del lector, quien a través del mensaje escrito va en busca de la información, que genera el autor (Niño, 2003, p. 121).

Queda evidenciado que leer no es lo mismo que descodificar, pues lo primero implica una capacidad mayor en donde no se trata simplemente de repetir

las palabras, oraciones o párrafos; sino de interiorizar y comprender el sentido de cada idea vertida por el autor. Es más, muchos “tendemos a ver un texto como un papel repleto de palabras manuscritas” (Cassany, 2006, p.18).

Comprensión lectora

Como expresa Arancibia (2015) “la comprensión lectora es un proceso constructivo y de interacción entre un lector -con sus expectativas y conocimientos previos- y un texto -con su estructura y contenidos-, en el cual a través de la lectura, se construyen nuevos significados”, por tanto este procedimiento implica el desarrollo de determinados microprocesos en el lector para que pueda interiorizar el real sentido del texto.

Niveles de comprensión

Estos nos indican las distintas categorías que un lector va alcanzando para la comprensión total del texto. O como diría Niño (2003) “precisan los grados de profundidad y amplitud en la compren-

sión de un texto escrito, aunque no existen límites tajantes entre unos y otros” (p. 141). Existen diversas clasificaciones en torno a la comprensión de lectura y sus niveles, empero la presente investigación se basó principalmente en dos de ellas. La primera de ellas, basada en la *Taxonomía de Bloom*, y la segunda, en la que propone el Ministerio de Educación (MINEDU).

Cuadro 1. Niveles de comprensión lectora

| Niveles de comprensión lectora | |
|--------------------------------|----------------------|
| Taxonomía de Bloom | MINEDU |
| Retención | Literal |
| Traducción | |
| Interpretación | Inferencial |
| Extrapolación | |
| | Crítico – valorativo |

Fuente. Datos tomados de (Caycho & Salas, 2013, p. 116)

Cuadro 2. Objetivos de los tipos de preguntas en los niveles de la comprensión lectora

| Nivel de comprensión lectora | | Tipo de pregunta | Objetivo |
|------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| Literal | Retención | Por retención | Evalúa la captación de la información directa del texto. |
| | Traducción | Por sentido contextual | Expresa una idea del texto (palabra o frase) con otra equivalente. |
| Inferencial | Interpretación | Por tesis y argumentos | Reconoce la postura del autor y la idea que sustenta la tesis. |
| | | Por tema e idea principal | Identifica la información más relevante del texto, la idea que sintetiza la información vertida. |
| | | Por compatibilidad o incompatibilidad | Contrasta la información del texto con la que no lo es. |
| | Extrapolación | Por inferencia | Extrae una información no textual, pero que se deriva del texto. |
| | | Por extrapolación | Establece una predicción o hipótesis a partir del contenido del texto. |

Fuente. Datos tomados de (Caycho & Salas, 2013, p. 117)

El cuadro nos muestra que los diversos tipos de preguntas corresponden a un nivel de comprensión lectora determinado. Esta investigación hará hincapié en las preguntas pertenecientes al nivel inferencial.

1. Preguntas por traducción: Son aquellas preguntas que expresan una palabra o frase en su sentido equivalente u opuesto (según sea el caso propuesto).

1.1. Pregunta por sentido contextual: Refiere al sentido que adquiere una palabra o frase considerando su entorno lingüístico o como afirma Casas (2011) “se da cuando se le pide al lector señalar el significado equivalente (sinonimia contextual) que adquiere una palabra o frase dependiendo del entorno lingüístico (contexto) en el cual se encuentre. Una variante de ello es señalar la antonimia contextual” (p. 184).

1.1.1. La sinonimia: Como refiere Regueiro (2010) “la sinonimia es la relación semántica y paradigmática/asociativa entre unidades léxicas diferentes en su significante, pero que comparten en su totalidad su significado lingüístico” (p. 30).

1.1.2. La antonimia: Consiste en la “relación entre dos unidades léxicas en la que se focalizan los rasgos (de significado o de sentido) diferenciales, sobre el fondo de una base común” (Varo, 2007, p.12).

2. Preguntas por interpretación: Una pregunta por interpretación exige un mayor nivel de participación del lector. Al contestar una pregunta por interpretación, este debe interiorizar la información para responder acertadamente.

2.1. Pregunta por la tesis y los argumentos: La pregunta tesis refiere en señalar la postura o punto de vista de un autor respecto a un tema determinado. Casas (2011) afirma que “es el punto

de vista que el autor expresa en torno a la cuestión (tema o asunto). La posición puede ser del tipo probatio (afirmar una tesis) o confutatio (rechazar una tesis)” (p. 144). En tanto que la pregunta por los argumentos buscan mencionar “las razones plausibles que se usan para sustentar la posición o el punto de vista” (Casas, 2011, p. 144).

2.2. Pregunta por tema e idea principal: La pregunta por el tema refiere a señalar el asunto del texto (idea general) mientras que la pregunta por la idea principal refiere a identificar aquella idea que desarrolle el asunto o tema del texto (idea más importante).

2.3. Pregunta por compatibilidad e incompatibilidad: Las preguntas por compatibilidad e incompatibilidad buscan contrastar la información del texto sean estas coherentes o no.

2.3.1. La compatibilidad: Constituye en señalar una afirmación de alguna idea vertida en el texto sea esta explícita o implícita. “Una idea compatible se define porque guarda consistencia con el texto” (Casas, 2011, p. 186).

2.3.2. La incompatibilidad: Constituye en señalar la oposición o falsedad de una idea vertida en el texto sea esta explícita o implícita. “Una idea incompatible constituye una negación de alguna idea expresa del texto o de una idea que se infiera válidamente de él” (Casas, 2011, p.186).

2.4. Pregunta por inferencia: Como expresa Inga (2011) “se trata de un proceso natural que sirve para obtener la información implícita de un texto” (p. 54). Además “requiere de un alto grado de

abstracción por parte del lector” (Ochoa, Mesa y Orlando, 2017, p. 256). Por tanto, este tipo de pregunta refiere en buscar una conclusión; es decir, la información implícita a partir de ideas mencionadas en los enunciados iniciales.

2.4.3. Preguntas de extrapolación: Las preguntas de extrapolación desarrollan la capacidad del lector para identificar una condición supuesta a partir de las ideas vertidas en el texto. “Consisten en realizar una lectura metatextual en la medida en que se presenta una condición que va más allá del texto”. (Casas, 2011, p. 187).

El texto

Según manifiesta Inga (2007) “el texto es un conjunto de enunciados en torno a una unidad temática sustentada en los principios de jerarquía, coherencia y cohesión” (p. 47).

Formato del texto

Según la OCDE (2004) existen “textos discontinuos y continuos” (p. 100).

Los textos continuos

“Los textos continuos están normalmente formados por oraciones que, a su vez, se hallan organizadas en párrafos. Los párrafos pueden formar parte de estructuras mayores, como apartados, capítulos y libros” (OCDE, 2004, p. 100). En la comprensión lectora existen diversas clasificaciones en lo que respecta a textos continuos dependiendo de las características que estos posean.

Cuadro 3: Tipos de textos según la función del emisor

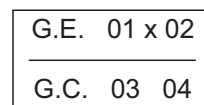
| Objetivo comunicativo | Modalidad textual | Tipo de discurso |
|-----------------------|-------------------|-------------------------|
| Informativos | Descripción | Humanístico |
| Prescriptivos | Exposición | Científico-técnico |
| Persuasivos | Narración | Jurídico-administrativo |
| Estéticos | Argumentación | Publicitario |
| | | Periodístico |
| | | Literario |

Fuente. Datos tomados de (Martín, 2009, p. 244)

Metodología

Según manifiesta Cárdenas (2018) “cómo medimos los fenómenos o conceptos de interés es clave en una investigación porque es cómo observamos el mundo, qué miramos y cómo lo valoramos” (p. 15). Por tanto, esta indagación se ejecutó desde el enfoque cuantitativo, pues busca analizar cifras con el objeto de corroborar las hipótesis numéricamente. Según su estudio se considera experimental con diseño cuasiexperimental, porque “no es posible realizar la asignación aleatoria, sino se ha tomado grupos intactos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 151), con grupo control y otro experimental. Por el número de variables es bivariable pues se desea dedicar especial atención a dilucidar y cuantificar la relación entre las variables: La formulación de preguntas en el nivel

inferencial y comprensión de textos continuos. A continuación, el diseño quedará representado en el siguiente esquema:



Donde:

G.E.: Grupo experimental 01 y 03 refieren al pretest
 G.C.: Grupo control 02 y 04 refieren al posttest

X: manipulación de la variable independiente

Únicamente al grupo experimental se le aplicó la variable independiente; vale decir, se le instruyó al dominio de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en diez clases con un tiempo total de

veinte horas pedagógicas (dos horas cada una).

La población está conformada por los estudiantes del ciclo 2019-I que se encontraban asignados así:

Tabla 1: Número de aulas del centro preuniversitario privado de Lima

| Aulas | Estudiantes | Grupo |
|-------|-------------|--------------|
| A | 45 | Control |
| B | 45 | Experimental |
| C | 45 | |
| D | 45 | |
| E | 45 | |
| F | 45 | |
| Total | 270 | 90 |

Fuente. Secretaría del centro preuniversitario privado de Lima.

Para la indagación se seleccionó a los estudiantes de las aulas A y B (muestra), pues en esta institución se distribuyen a los estudiantes de acuerdo a la experiencia y tiempo que tienen en el centro preuniversitario, así tenemos que los de las aulas A, B, C y D corresponden a los estudiantes con menos experiencia y tiempo en el centro preuniversitario; y las aulas E y F corresponden a aquellos estudiantes con más experiencia y tiempo en el centro preuniversitario. La muestra fue elegida de modo intencional considerando la poca experiencia que tenían estas aulas, por tanto, se eligió al aula A (experimental) y al aula B (control).

En la recopilación de datos se hizo uso de la técnica denominada encuesta y como instrumento: el cuestionario con pretest y postest. Dicho instrumento estuvo conformado por cuatro textos continuos (expositivo-humanístico, argumentativo-literario, expositivo-científico y argumentativo-filosófico), cada uno de ellos con cinco preguntas. Cada texto poseía, además, la siguiente estructura: un enunciado que formula una interrogante y cuatro opciones posibles de respuesta. El estudiante debía elegir solo una, si su respuesta era correcta obtendría un punto (1) y si no lo era, se le calificaba

con cero (0). El tiempo de duración fue de 50 minutos.

En cuanto a la validación (instrumento) se procedió por el denominado juicio de expertos (docentes de la UNMSM) que señalaron que el instrumento a aplicar resultó con una valoración de excelente. Además se ejecutó una prueba piloto (previamente) en el aula D del mismo centro preuniversitario privado que contaba con un número igual de estudiantes (45) a las aulas donde se aplicarían el cuestionario con pretest y postest. Esto con la finalidad de detectar problemas en el contenido, construcción y estructura de cada uno de los veinte ítems propuestos.

Para su confiabilidad, se empleó el modelo estadístico Kuder Richardson – 20 (KR – 20), pues se trataba de ítems dicotómicos donde Correcto (C) tenía una calificación igual a 1 e Incorrecto (I) tenía una calificación igual a 0. Y tomando en cuenta a los autores (George & Mallery, 2003) donde plantean la siguiente escala de valoración:

1. Coeficiente alfa city hall leader a 0.9 es excelente
2. Coeficiente alfa entre 0.8 y 0.9 es bueno
3. Coeficiente alfa entre 0.7 y 0.8 es aceptable
4. Coeficiente alfa entre 0.6 y 0.7 es cuestionable
5. Coeficiente alfa entre 0.5 y 0.6 es pobre
6. Coeficiente alfa menor a 0.5 es inaceptable

Se obtuvo un coeficiente total de 0.093085389, el cual nos indica que el instrumento es valorado como excelente.

Para recolectar y examinar los resultados de forma adecuada se empleó el programa Excel donde se realizó el vaciado de todos los puntajes obtenidos, a los cuales se les asignó un valor para posteriormente ser analizados por medio de tablas.

Análisis de datos y discusión

Se estableció la siguiente valoración en las notas: *Excelente (18-20)*, *Bueno (15-17)*, *Regular (11-14)*, y *Deficiente (0-10)*. A continuación, considerando el análisis estadístico se muestran los resultados a nivel global y por dimensiones.

Tabla 2: Resultado global obtenido a nivel del pretest y postest

| Nota | Pretest | | | | Postest | | | |
|---------------------|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo control | | Grupo experimental | | Grupo control | | Grupo experimental | |
| | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje |
| 0 – 10 | 26 | 57777% | 33 | 73333% | 15 | 33333% | 4 | 8888% |
| 11 – 14 | 19 | 42222% | 12 | 26666% | 29 | 64444% | 19 | 42222% |
| 15 – 17 | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 2222% | 18 | 40% |
| 18 – 20 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 8888% |
| Total | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% |
| Media | 95,333 | | 87,555 | | 1,088,888,889 | | 140,888 | |
| Desviación estándar | 24,642,904 | | 2,901,062,153 | | 2,551,489,959 | | 26,613,584 | |

La *tabla 2* nos muestra que, las notas obtenidas por el **grupo control** en el pretest, un 57,777% (26) de estudiantes obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y el 42, 222% (19) de ellos, alcanzó notas regulares, es decir, entre 11 y 14. Ninguno de ellos alcanzó notas buenas (15-17) o excelentes (18-20). Mientras que las notas obtenidas en el **grupo experimental**, un 73,333% (33) de estudiantes obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y el 26,666% (12) de ellos, alcanzó notas regulares. Ninguno de ellos obtuvo notas buenas, es decir, entre 15 y 17; ni notas excelentes, es decir, entre 18 y 20.

En tanto que, las notas obtenidas por el **grupo control** en el postest, un 64,4% (29) de estudiantes obtuvo notas regulares, es decir, entre 11 y 14; el 33,333% (15) de ellos, alcanzó notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y solo el 2,222% (1) obtuvo notas buenas, es decir, entre 15 y 17. Ninguno de ellos alcanzo notas excelentes (18-20). Por otro

lado, las notas obtenidas por el **grupo experimental** (postest), un 42,222% (19) de estudiantes obtuvo notas regulares, es decir, entre 11 y 14; el 40% (18) de ellos, alcanzó notas buenas, es decir, entre 15 y 17; el 8,888% (4), alcanzó notas excelentes, es decir, entre 18 y 20; y de igual manera el 8,888% (4), obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10.

Estos resultados encuentran similitud con el estudio realizado por León, Duque, y Escobar (2018) donde señalan que “la estrategia de formulación de preguntas de calidad mediada por realidad aumentada influyó en el fortalecimiento del pensamiento científico en estudiantes de dos instituciones de educación pública de Colombia”. Por lo tanto, los resultados alcanzados por el grupo experimental confirman esta tendencia positiva en donde la formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

Tabla 3: Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest y postest (preguntas 2, 8, 13 y 18 en el instrumento)

| Preguntas por traducción en el nivel inferencial | Pretest | | | | Postest | | | |
|--|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo control | | Grupo experimental | | Grupo Control | | Grupo experimental | |
| | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje |
| 0 | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1 | 3 | 7% | 4 | 9% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 2 | 9 | 20% | 14 | 31% | 8 | 18% | 5 | 11% |
| 3 | 18 | 40% | 22 | 49% | 11 | 24% | 16 | 36% |
| 4 | 15 | 33% | 4 | 9% | 26 | 58% | 24 | 53% |
| Total | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% |
| Media | 3 | | 25,333 | | 3,4 | | 34,222 | |
| Desviación Estándar | 0,43422055 | | 0,483238609 | | 0,358067438 | | 0,373717546 | |

La *tabla 3* evidencia que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por el **grupo control**; el 40% (18) de estudiantes obtuvo 3 puntos; el 33% (15) de ellos pudo obtener 4 puntos, el 20% (9) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos; y el 7% (3) de ellos obtuvo solo 1 punto. Por otra parte, el **grupo experimental** (pretest); el 49% (22) de estudiantes alcanzó a obtener 3 puntos; el 31% (14) de ellos obtuvo 2 puntos; el 9% (4) de ellos obtuvo 4 y 1 punto, respectivamente; y el 2% (1) de ellos no obtuvo punto alguno (0).

En tanto que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por el **grupo control**; el 58% (26) de estudiantes obtuvo 4 puntos; el 24% (11) de ellos pudo obtener 3 puntos, y el 18% (8) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos. Por otra parte, el **grupo experimental** (postest); el 53% (24) de estudiantes obtuvo 4 puntos; el 36% (16) de ellos logró 3 puntos; y el 11% (5) de ellos obtuvo solo 2 puntos.

Los resultados encuentran semejanza con la indagación realizada por Montenegro y Santacruz (2018) donde se comprobó que el Módulo Aprender a Aprender, tuvo un resultado positivo en los alumnos del ciclo 2014-II de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Huánuco). Por ende, se comprobó que la formulación de preguntas por traducción mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

En la *tabla 4* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial por el **grupo control**; el 22% (10) de estudiantes obtuvo 5 puntos; el 16% (7) de ellos pudo obtener 7, 6 y 4 puntos, respectivamente; el 11% (5) de ellos obtuvo 8 puntos; y el 6,6% (3) de estudiantes alcanzó a obtener 9, 3 y 2 puntos, respectivamente. Mientras que, el grupo experimental en esta misma prueba; el 20% (9) de estudiantes alcanzó a obtener 8 y 3 puntos, respectivamente; el 18% (8) de ellos obtuvo 7 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 6 y 5 puntos,

Tabla 4: Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest y postest (preguntas 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17 y 19 en el instrumento)

| Preguntas por interpretación en el nivel inferencial | Pretest | | | | Postest | | | |
|--|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo control | | Grupo experimental | | Grupo control | | Grupo experimental | |
| | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje |
| 0 | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% |
| 2 | 3 | 6,6% | 2 | 4% | 1 | 2% | 0 | 0% |
| 3 | 3 | 6,6% | 9 | 20% | 2 | 4% | 0 | 0% |
| 4 | 7 | 16% | 1 | 2% | 6 | 13% | 1 | 2% |
| 5 | 10 | 22% | 7 | 16% | 4 | 9% | 0 | 0% |
| 6 | 7 | 16% | 7 | 16% | 9 | 20% | 4 | 9% |
| 7 | 7 | 16% | 8 | 18% | 10 | 22% | 10 | 22% |
| 8 | 5 | 11% | 9 | 20% | 7 | 16% | 7 | 16% |
| 9 | 3 | 6,6% | 1 | 2% | 5 | 11% | 8 | 18% |
| 10 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 5 | 11% |
| 11 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 7 | 16% |
| 12 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 6,6% |
| Total | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% |
| Media | 55,777 | | 55,333 | | 61,777 | | 86,444 | |
| Desviación estándar | 0,499222924 | | 0,498947563 | | 0,500243876 | | 0,449233373 | |

respectivamente; el 4% (2) de ellos alcanzó a obtener 2 puntos; y el 2% (1) de ellos obtuvo 9, 4 y 0 puntos, respectivamente.

En tanto que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial por el grupo control; el 22% (10) de estudiantes obtuvo 7 puntos; el 20% (9) de ellos pudo obtener 6 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 8 puntos; el 13% (6) de estudiantes alcanzó a obtener 4 puntos; el 11% (5) de ellos obtuvo 9 puntos; el 9% (4) de ellos alcanzó 5 puntos; el 4% (2) de ellos obtuvo 3 puntos; y el 2% (1) de ellos pudo obtener 2 y 1 punto, respectivamente. Por otra parte, en el postest el grupo experimental; el 22% (10) de estudiantes alcanzó a obtener 7 puntos; el

18% (8) de ellos obtuvo 9 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 11 y 8 puntos, respectivamente; el 11% (5) de ellos alcanzó a obtener 10 puntos; el 9% (4) de ellos obtuvo 6 puntos; el 6,6% (3) de ellos alcanzó a obtener 12 puntos; y el 2% (1) de ellos obtuvo 4 puntos.

Los resultados encuentran cercanía con la investigación realizada por Prado-Huarcaya y Escalante-López (2020) en donde se constató una correlación entre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del centro de idiomas de la UPN. En consecuencia, se corroboró que la formulación de preguntas por interpretación también mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

Tabla 5: Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest y postest (preguntas 5, 10, 15, 20 en el instrumento)

| Preguntas por extrapolación en el nivel inferencial | Pretest | | | | Postest | | | |
|---|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo control | | Grupo experimental | | Grupo control | | Grupo experimental | |
| | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje | Cant. | Porcentaje |
| 0 | 13 | 29% | 24 | 53% | 7 | 16% | 4 | 9% |
| 1 | 23 | 51% | 14 | 32% | 20 | 44% | 7 | 16% |
| 2 | 7 | 16% | 5 | 11% | 15 | 33% | 19 | 42% |
| 3 | 2 | 4% | 1 | 2% | 3 | 7% | 10 | 22% |
| 4 | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% | 5 | 11% |
| Total | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% | 45 | 100% |
| Media | 0,95555 | | 0,68888 | | 13,111 | | 21,111 | |
| Desviación estándar | 0,427594139 | | 0,37862668 | | 0,470712708 | | 0,500620348 | |

En la *tabla 5* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial por el grupo control; el 51% (23) de estudiantes obtuvo 1 punto; el 29% (13) de ellos no pudo obtener punto alguno, el 16% (7) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos; y el 4% (2) de ellos obtuvo 3 puntos. Por otra parte, el grupo experimental en el pretest; el 53% (24) de estudiantes no obtuvo punto alguno; el 32% (14) de ellos obtuvo 1 punto; el 11% (5) de ellos obtuvo 2 puntos; y el 2% (1) de ellos alcanzó a obtener 3 y 4 puntos, respectivamente.

En tanto que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial por el grupo control; el 44% (20) de estudiantes obtuvo 1 punto; el 33% (15) de ellos obtuvo 2 puntos, el 16% (7) de estudiantes no

alcanzó punto alguno; y el 7% (3) de ellos obtuvo 3 puntos. Por otra parte, en el grupo experimental; el 42% (19) de estudiantes obtuvo 2 puntos; el 22% (10) de ellos obtuvo 3 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 1 punto; el 11% (5) de ellos pudo obtener 4 puntos; y el 9% (4) de ellos no obtuvo punto alguno. Los resultados encuentran similitud con el estudio realizado por Díaz-Berenguer, Girón-Vaillant y Cisneros-Garbey (2017) donde se corroboró la pertinencia de la extrapolación como un proceso didáctico que dinamizó las relaciones que se establecen entre los procesos de producción y comprensión de textos en la asignatura Español-Literatura. Por esta razón, se confirma que la formulación de preguntas por extrapolación también mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

Tabla 6: Pruebas de hipótesis en el postest mediante la estadística paramétrica t-Student

| Grupo experimental – postest | | | | |
|--------------------------------|------------------------------|----------------|--------------------|-------------------|
| | Por nivel inferencial global | Por traducción | Por interpretación | Por extrapolación |
| Media | 14.08888889 | 3.42222222 | 8.64444444 | 2.11111111 |
| Varianza | 7.08282828 | 0.47676767 | 3.68888889 | 1.19191919 |
| Observaciones | 45 | 45 | 45 | 45 |
| Varianza agrupada | 7.74949494 | 0.61565656 | 4.15353535 | 1.02373737 |
| Grados de libertad | 88 | 88 | 88 | 88 |
| Estadístico t | -9.087685465 | 1.662354029 | 1.662354029 | 1.662354029 |
| P(T<=t) dos colas | 3E-14 | 0.0000005 | 1E-10 | 0.00000002 |
| Valor crítico de t (dos colas) | 1.987289865 | 1.987289865 | 1.987289865 | 1.987289865 |

Regla de decisión

Si alfa (Sig) > 0,05; Se acepta H0 y se rechaza H1
 Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza H0 y se acepta H1

Hipótesis general

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas inferenciales no mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas inferenciales mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,00000000000003.

Hipótesis específica 1

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas por traducción no mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas por traducción mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,0000005.

Hipótesis específica 2

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial no mejoran la comprensión de textos continuos en los

estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,0000000001. Por lo que, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alternativa (H1).

Hipótesis específica 3

Hipótesis Nula (H0): La formulación de preguntas por extrapolación no mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.
 Hipótesis Alternativa (H1): La formulación de preguntas por extrapolación mejoran la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima. El valor en el estadístico para la hipótesis general fue de 0,000000002.

Estos resultados encuentran semejanza con la investigación realizada por García, Arévalo y Hernández (2018) donde se buscó diagnosticar los niveles de comprensión (orden textual, inferencial y contextual) y el desempeño académico, mediante análisis correlacional de los resultados en distintas materias, encontrándose una correlación significativa positiva. En consecuencia, se ratifica la

hipótesis general y las hipótesis específicas donde se señala que la formulación de preguntas inferenciales (por traducción, interpretación y extrapolación), efectivamente, mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

Conclusiones

Los resultados evidenciaron, a través del análisis de la estadística paramétrica t-Student, que el valor obtenido por el grupo experimental en el postest fue de 0,00000000000003 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Por lo tanto, este estudio demostró que la formulación de preguntas inferenciales si mejoraron la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Los resultados alcanzados en la dimensión de preguntas por traducción (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,0000005 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Por ello, la formulación de preguntas por traducción sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Los resultados obtenidos en la dimensión de preguntas por interpretación (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,000000001 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Por lo que, la formulación de preguntas por interpretación sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Los resultados alcanzados en la dimensión de preguntas por extrapolación (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,000000002 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Es consecuencia, la formulación de preguntas por extrapolación sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Contribución de los autores

Todos los autores participaron en todo el proceso de la investigación.

Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, K. (28 de octubre de 2015). *EducarChile*. Obtenido de EducarChile: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=9fd5370f-db18-4fc0-9d06-b326e453d221&ID=229643&PT=35&FMT=6727>
- Ascensión, C. (2010). *Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de física* [tesis maestría]. Universidad Nacional de San Juan - Argentina, San Juan.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. Berlín: trAndeS.
- Casas, R. (2011). *Razonamiento verbal*. Lima: UNMSM-CEPRE - Fondo Editorial.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Caycho, C., y Salas, F. (2013). *Razonamiento verbal*. Lima: Lumbreras Editores.
- Diario El Comercio. (03 de diciembre de 2013). *Diario El Comercio*: <http://archivo.elcomercio.pe/sociedad/lima/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-queda-ultimo-noticia-1667838>
- Díaz-Berenguer, S., Girón-Vaillant, D. y Cisneros-Garbey, S. (2017) La extrapolación desde una visión didáctica en el preuniversitario. *Revista científica Dominio de las Ciencias Vol. 3*, 500-524. Recuperado de: <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Rafael Nuñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte 51*, 156-174. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- García, H. (2016). *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B* [tesis maestría]. Universidad Nacional San Agustín, Arequipa.
- García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica (32)*, 155-174. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández, S., Fernández, R., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. México D.F.: Mac Graw Hill Editores.
- Inga, M. (2007). *Estrategias metacognitivas para la Comprensión y Producción de textos Continuos*. Investigación Educativa vol.11 N. ° 20, 45-59.
- Inga, M. (2011). *Memoria operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora*. Lima: Editorial Académica Española.
- León, F., Duque, E., y Escobar, P. (2018).



- Estrategias de formulación de preguntas de calidad mediadas por realidad aumentada para el fortalecimiento del pensamiento científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 791-815. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300791&lng=es&tlng=es.
- Martín, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MINEDU. (2013). *PISA 2012: PRIMEROS RESULTADOS. Informe Nacional del Perú*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Montenegro, H., y Santacruz, A. (2018). Módulo aprender a aprender en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de lengua y literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco. *Investigación Valdizana*, 11(1), 13-17. Recuperado a partir de: <http://diu.unheval.edu.pe/revistas/index.php/riv/article/view/86>
- Niño, V. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- OCDE. (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. París: OCDE.
- Ochoa, J.; Mesa, S.; Pedraza, Y. y Orlando, E. (2017) La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia* n°20, 249-263. Recuperado de: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2456/1/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf
- Prado-Huarcaya, D., y Escalante-López, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Regueiro, M. (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Varo, C. (2007). *La antonimia léxica*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.