



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos
argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El
Porvenir 2020**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación**

AUTORA:

Pretel Hoyos, Anita (ORCID: 0000-0002-2407-5264)

ASESOR:

Dr. Pérez Azahuanche, Manuel Ángel (ORCID: 0000-0003-4829-6544)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

TRUJILLO – PERÚ

2021

Dedicatoria

De manera muy especial a mis padres Julio Horacio Pretel Villena y Violeta Dobdamia Hoyos López por su permanente apoyo y sabios consejos para hacer de mí una mejor persona.

A mi hija Solángel Anabela Silva Pretel, por ser el impulso y motivo de inspiración para seguir creciendo día a día.

A la Santísima Trinidad, quien siempre cuida de mí y de toda mi familia.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por permitirme transitar en el camino de la superación profesional.

A todas las personas que fueron partícipes de este proceso, que de una u otra manera me permitieron culminar con éxito el desarrollo de la presente tesis.

Un agradecimiento especial a la Dra.

Carruitero Ávila, Nancy Aida y al Dr.

Manuel Pérez Azahuanche,

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	27
3.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	27
3.2. Variables y Operacionalización.....	28
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis.....	30
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	31
3.5. Procedimientos.....	33
3.6. Método de análisis de datos.....	34
3.7. Aspectos éticos.....	35
IV. RESULTADOS.....	36
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	51
VII. RECOMENDACIONES.....	52
VIII.PROPUESTA.....	53
REFERENCIAS	
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1. Nivel de comprensión lectora.....	36
Tabla 2. Nivel de comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico.....	37
Tabla 3. Nivel de producción de textos argumentativos.....	38
Tabla 4. Nivel de producción de textos argumentativos según dimensiones.....	39
Tabla 5. Prueba de normalidad de la distribución de datos sobre comprensión lectora y producción de textos argumentativos por dimensión.....	40
Tabla 6. Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la producción de textos argumentativos.....	40
Tabla 7. Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la superestructura en la producción de textos argumentativos.....	41
Tabla 8. Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la macroestructura en la argumentación de textos argumentativos.....	41
Tabla 9. Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la microestructura en la producción de textos argumentativos.....	42

Índice de gráficos y figuras

Figura 1. Nivel de comprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria	36
Figura 2. Nivel de comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico.....	37
Figura 3. Nivel de producción de textos argumentativos	38
Figura 4. Nivel de producción de textos argumentativos por dimensiones.....	39

Resumen

El propósito de esta investigación fue confirmar la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos, ambas variables medidas por un test de comprensión lectora y una rúbrica respectivamente. Se desarrolló con una muestra de 100 estudiantes de VII ciclo de educación secundaria, tipo de investigación cuantitativa explicativa con diseño correlacional causal. Para el contraste se utilizó la prueba Tau Kendall c y se confirma la dependencia de la producción de textos argumentativos y sus dimensiones superestructura, macro estructura y microestructura, en función a la comprensión lectora alcanzada por los estudiantes ($p < ,05$). Ambas variables son procesos interactivos y de elevada carga simbólica en la construcción dinámica de significados con activación de esquemas operatorios mentales. Se propone fomentar sesiones de aprendizaje que mejore la comprensión lectora con textos argumentativos que fomente la producción de textos escritos argumentativos, ambas variables evaluadas con las dimensiones superestructura, macro estructura y microestructura.

Palabras claves: Superestructura, Microestructura, Macro estructura, Argumentación.

Abstract

The aim of this research was to confirm the influence of reading comprehension in argumentative texts production; a reading comprehension test and a rubric respectively measured both variables. A sample of 100 students from the seventh cycle of secondary education participated in this research and a quantitative explanatory research with a causal correlational design was used. For the contrast, the Tau Kendall c test was used and the reliance of the production of argumentative texts and their superstructure, macrostructure and microstructure dimensions was confirmed, depending on the reading comprehension achieved by the students ($p < .05$). Both variables are interactive processes with a high symbolic charge in the dynamic construction of meanings with activation of mental operative schemes. It is proposed to promote learning sessions that improve reading comprehension with argumentative texts that promote the production of argumentative written texts, both variables evaluated with the superstructure, macrostructure and microstructure dimensions.

Keywords: Superstructure, Microstructure, Macrostructure, Argumentation.

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace dos décadas, la comprensión lectora sigue siendo un problema latente a nivel internacional. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) de 72 países en el año 2015, en comprensión lectora los puntajes obtenidos por los países sudamericanos se ubicaron por debajo del promedio OCDE. Perú y República Dominicana, ambos países en último lugar.

La OCDE en el año 2018, con la participación de 79 países miembros, el Perú se ubicó en el puesto 66 y en un comparativo entre países latinoamericanos, en el antepenúltimo puesto. En comprensión lectora aun el 54% de estudiantes se mantienen muy por debajo del nivel desempeño uno. (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (ERCE), 2019). Con niveles de rendimiento en matemática y ciencias por debajo del nivel básico (Seminario, 2019). Mismo panorama, en las evaluaciones nacionales en Brasil, al no dejar lugar a dudas sobre los bajos resultados de los estudiantes en materia de escritura. A pesar de las políticas públicas en ese país, la realidad brasileña trajo también datos preocupantes al respecto en educación secundaria (Campos, 2012).

De acuerdo con Ferrucci y Pastor (2013), citado por Vásquez & Colque (2017) en el Perú, los estudiantes de educación secundaria egresan sin aprender ni aplicar en menor o mayor grado los aprendizajes propios de la normativa gramatical, puntuación y ortografía; se hallan impedidos a desarrollar contenidos sólidos y organizados. Los jóvenes que se insertan a la vida académica en las universidades llegan con escaso dominio en estrategias lectoras y con bajo nivel en lectura; el 54% de ellos no comprenden lo que leen, a pesar de los avances, se subsiste en los problemas de ortografía y puntuación; indudablemente urge atender a la educación superior (Londoño & Ospina, 2018; Munayco, 2018).

Al considerar, los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, Blanco (2009) en Costa Rica refiere que la educación es deficiente. Similar preocupación se tuvo con los resultados y análisis sobre comprensión lectora informado por el sistema educativo peruano, no fue presentado por niveles de logro, lo hicieron a través de escalas de ubicación (inicio, proceso y satisfactorio), sin poder dar explicaciones de

las debilidades al respecto menos seleccionar las estrategias pertinentes (Munayco, 2018).

La lectura y la escritura determinan el aprendizaje y la integración de los individuos a la vida en sociedad (Escobar et al., 2017), a pesar de ello, el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en los distintos niveles educativos sigue siendo un tema muy reñido en la actualidad, en especial lo textual en comprensión y producción escrita, bajo la consideración que los estudiantes deben estar preparados a los grandes retos, expresando sus ideas en forma oral o escrita, de lo contrario no avanzan en sus estudios, ni harían críticas a lo que leen o escuchan (Villacaqui et al., 2018).

Para, Cassany en las aulas se deben de evitar los textos difíciles o demasiado complejos, se limitan a leer textos simples (Ramos, 2011), por ello se debe usar textos compartidos en un contexto autor-lector; el continuo abuso de lo complejo impide que el estudiante al leer asocie el texto con lo que conoce del mundo o con el entorno que lo rodea (Cassany, 1996). En ese sentido, De la Cruz (2018) enfatiza, los estudiantes en base a su propio pensamiento, producen ideas, construyen nuevos conocimientos, desarrollan destrezas de escritura; a partir de lecturas cercanas a sus vivencias, experiencias y contextos logran su propia composición.

Según, Cabrera-González et al. (2019) los estudiantes al momento de elaborar sus distintas asignaciones académicas, tienen limitantes al desarrollarlas y entregan tareas superficiales sin profundidad en el tema y/o con contenido textual incoherente uno de los más graves errores en la construcción textual, sin llegar a interpretar el significado del texto, motivado por la falta de control total de los recursos lingüísticos necesarios. No les permite desarrollar pensamiento crítico y reflexivo, ni habilidades cognitivas, comunicativas, ni ampliar conocimientos, argumentos u opiniones (Vásquez & Colque, 2017).

Aún no se reconoce la importancia que reviste la coherencia textual, su enseñanza sigue siendo no explícita y sistemática en las escuelas, lo cual revela al menos en parte, los bajos resultados que obtienen los estudiantes (Correa & Meneses, 2018), más si se adicionan los errores de pronunciación correcta de palabras de uso común y la falta de comunicación en sus hogares frente al hábito lector, y desarrollo

de la creatividad e imaginación, se continua sin atender los obstáculos para su preparación hacia la universidad (Deane & Song, 2014; Suárez, 2012 en Vásquez & Colque, 2017).

Esta situación expuesta, no se aleja a la realidad de la institución en estudio, se evidenció que los estudiantes del nivel secundaria, según el análisis documental de los instrumentos de gestión como el PAT, PEI y PCIE, en la parte del diagnóstico y del compromiso 1 sobre: progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes, según el histórico de notas en el área de comunicación, muestran logros de aprendizaje en proceso e inicio, tanto en comprensión lectora como en producción de textos; en la descripción de la problemática de los aprendizajes, se puede apreciar que el problema causal del bajo rendimiento académico en el resto de competencias parte del bajo nivel de comprensión lectora; a su vez por la cierta apatía, desmotivación, poca práctica de lectura, ya que actualmente los estudiantes optan por realizar lecturas cortas y pasajeras, en las redes sociales ello repercute significativamente en la producción de textos argumentativos, por la falta de recursos para sustentar las ideas, al tener que realizar citas textuales, ejemplificaciones, comparaciones, etc.

El desconocimiento de cómo producir los estudiantes textos argumentativos, se agudiza la dificultad del estudiante al trabajar en grupo, porque tienen apuros al expresar sus ideas, y son considerados por sus propios pares como personas con un bajo nivel de aprendizaje. Sin embargo, frente a esta problemática, aún no se tiene un planteamiento estratégico para revertirlo. En ese sentido, el presente trabajo, tiene ese propósito de contribuir con un estudio correlacional causal, demostrando que verdaderamente la comprensión lectora juega un rol fundamental en las demás competencias, sobre todo en la producción de textos argumentativos, a través de la aplicación de los instrumentos, previamente validados y con la confiabilidad requerida.

En base a esta problemática se planteó la interrogante: ¿Cuál es la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020? Por ello se plantea como el objetivo general: Determinar cuál es la influencia de la comprensión lectora en la

producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020. Asimismo, los objetivos específicos: 1) Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020; 2) Identificar el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020; 3) Establecer cuál es la influencia de la comprensión lectora en la superestructura textual en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020; 4) Establecer cuál es la influencia de la comprensión lectora en la macro estructura textual en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020; 5) Establecer cuál es la influencia de la comprensión lectora en la microestructura textual en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020. Consecuentemente las hipótesis general se formuló de la siguiente manera: 1) La comprensión lectora influye significativamente en la producción de textos argumentativos, en estudiantes de secundaria, El Porvenir 2020; como hipótesis específicas: a) La comprensión lectora influye significativamente en la superestructura textual; b) La comprensión lectora influye significativamente en la macro estructura textual; c) La comprensión lectora influye significativamente en la microestructura textual.

El estudio se justifica por la confirmación de los planteamientos expuestos por los enfoques comunicativo, social con abordaje lingüístico-funcional, retórico-social, psicológico, de la precisión del pensamiento y lenguaje determinados por la cultura, y materializados en los diferentes discursos expresados en las lecturas, y en la comprensión y consolidación para la creación de nuevos textos mediando almacenamiento de lo percibido históricamente y pensamiento construido en esa distancia en un entorno socio cultural.

Las competencias comunicativas, la lectura y escritura determinan el aprendizaje e integración de los estudiantes a la vida en sociedad, es un tema muy reñido en la actualidad, en especial lo textual en comprensión y producción escrita, constituyendo que los estudiantes deben estar preparados a los grandes retos, expresen sus ideas en forma oral o escrita. Lo contrario no avanzarían en sus estudios, ni harían críticas a lo que leen o escuchan.

Cassany (1996) señala, el estudiante escribe lo que piensa, planifica lo que quiere escribir hasta finalizarlo; la escritura no es un acto involuntario o arbitrario de la mente humana, sino un producto social, cultural e histórico determinado por lo percibido de la realidad. Es decir, la visión del mundo condiciona el lenguaje y pensamiento, ambos son producto de la trasmisión social y de las experiencias acumuladas de generaciones anteriores.

II. MARCO TEÓRICO

Se consultó varias fuentes teóricas, relacionadas a las variables de estudio tratando de citar aquellos aspectos relevantes que servirán para fortalecer el presente trabajo:

Benavides (2020), con su estudio con enfoque cualitativo-crítico social, investigación acción, evaluó la efectividad de la herramienta estratégica basado en macro estructura en la consecución de la comprensión lectora. Desarrolló de forma deliberada recursos didácticos para la identificación de macro estructuras textuales y activación de la comprensión lectora y pensamiento crítico a una muestra de 161 estudiantes. Utilizó listas de chequeo, diarios de clase, escalas de valoración argumentativa y entrevistas a grupos focal. Las sesiones de aprendizaje fueron iniciadas con lecturas de párrafos en alta voz, expresaron pareceres, posturas personales, percepciones y puntos de vista, y a para a partir de ello se incrementó la evaluación a niveles más complejos de comprensión. Luego de ello, elaboraron un texto escrito, lo leyeron y evaluaron por segunda vez la comprensión de los textos (literal, inferencial, crítico), y la producción del texto, en tesis (macro estructura-semántica), ideas centrales (macro-proposiciones) y registro de interrogantes. En los resultados, se evidenció dificultades en los estudiantes en la identificación y sintonización del tema central; se resistieron a señalar la macro estructura textual o las macro-proposiciones con sus propias palabras por la desvaloración docente hacia sus escritos. Otra dificultad, la gramática del escrito, la estructura semántica.

García et al. (2018) en su artículo científico: La comprensión lectora y el rendimiento escolar, Revista Scielo, realizado con estudiantes de media, intentó establecer la relación de la comprensión lectora y su desempeño académico. Mediante parámetros descriptivos encontró deficiencias en el orden textual, inferencial y contextual; en el análisis correlacional inter-áreas, obtuvo aceptables asociaciones, pero sin implicar una relación de causa-efecto. El estudio sirvió para seleccionar el análisis estadístico de tipo inferencial más pertinente para medir la variable de comprensión.

Barragán (2017) desarrolló la investigación con el propósito de establecer la asociación entre, uso del Blog y el producir textos escritos en alumnos de octavo grado en Colombia a través de un estudio tipo básico con diseño descriptivo correlacional y estructura conceptual de la variable dependiente, tipo de textos, construcción del significado y aspectos formales del lenguaje. Muestra de 150 estudiantes a quienes se les aplicó la técnica encuesta e instrumento, el cuestionario. Los resultados indican que la administración del blog promovió las habilidades para producir textos en los estudiantes por las características mismas desarrolladas en el proceso como son el diálogo interactivo entre personas, presencia de controversias y debates, los propios puntos de vista de cada uno, expresión libre de ideas como del debate de estas, exposición de contenidos, intercambio de ideas, generación literaria, comentarios. Este antecedente sirvió para fundamentar el marco epistemológico.

Cid (2017), en su tesis doctoral: Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Este estudio se orientó a caracterizar las estrategias y creencias docentes para la comprensión-España. Universidad Autónoma de Barcelona, a través de un diseño cualitativo y con una muestra de 345 alumnos del 4° año de secundaria. Concluyó que existe coincidencia en la concepción de la comprensión epistémica de la lectura. Asimismo, se llegó a concluir que deben optimizarse acciones didácticas para mejorar los índices de comprensión. Este estudio sirvió para fundamentar el sustento epistemológico de la comprensión lectora ya que presenta paradigmas actualizados.

De Lera (2017), en su estudio doctoral: estudio de la instrucción en Comprensión lectora: ámbito Educativo y científico, se centró en el análisis comparativo de alumnos de secundaria de León-España, con y sin problemas de aprendizaje, mediante un encuadre mixto y muestreando a estudiantes de 1° y 2° de la ESO, llegó a concluir que las estrategias de interrogar, de hacer esquemas y resumir, habían mostrado un efecto significativo del curso en el mayor o menor énfasis dado a dicha estrategia ($\chi^2(3) = 8.582$, $p = .035$; $\chi^2(3) = 13.675$, $p = .003$; $\chi^2(3) = 9.386$, $p = .025$). Este estudio sirvió para seleccionar los procedimientos estadísticos.

Guevara et al. (2015) en su artículo científico: Niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria, se propusieron validar dos pruebas para evaluar tres niveles de comprensión lectora de textos relacionados con dos tópicos: uno literario y uno de biología, en 90 estudiantes mexicanos de 1° de secundaria. Concluyeron que los adolescentes, lograron bajos porcentajes de respuestas correctas en ambas pruebas. Se ubicó a los alumnos en tres rangos de desempeño. Finalmente concluyeron en las ventajas de evaluar la comprensión lectora por funcionalidad y por tópico. El estudio sirvió para establecer los baremos de los niveles de comprensión de los textos seleccionados en la investigación.

Madero & Gómez (2013), en su artículo científico: El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria, buscaron explicar gnoseológicamente el proceso lector con encuadre mixto y diseño secuencial mixto a una muestra intencional de 258 sujetos. Concluyeron que existen diferentes estilos de comprensión lectora. Además, concluyeron en la posibilidad de modelar el aprendizaje comprensivo, destacándose el enfoque modélico meta cognitivo. Este estudio fue necesario considerarlo, puesto que permitió fundamentar los modelos teóricos con enfoques basados en teorías actuales de la cognición.

Huamán (2019) con su estudio en el estudio doctoral. La secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Corazón de Jesús, Ayacucho 2019, UCV, se orientó a evaluar el comportamiento de ambas variables mediante un estudio explicativo-cuantitativo a 46 discentes del ciclo terminal, determinando que al inicio el estadígrafo-U $p=0,58 > 0,05$ y los resultados obtenidos al término de la secuencia didáctica presentan un $p=0,000 < 0,05$ verificando una incidencia favorable. Este estudio sirvió para el fundamento teórico.

Atarama (2018) en la tesis doctoral: Programa Mentes Críticas y Reflexivas para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018 (UCV), cuyo propósito fue validar el programa pedagógico, bajo un enfoque cuantitativo y explicativo-cuasi experimental y muestreo azarizado, concluyó en un efecto favorable ($p < 0.05$) al

docimar la diferencia de medianas. Del estudio se tomó el dimensionamiento de la segunda variable

Culquicondor (2018), en la tesis doctoral: La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017, (UCV), cuyo propósito fue determinar la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos, bajo un enfoque cuantitativo y muestreo no probabilístico; concluyó la presencia de una alta relación de la práctica lectora y la producción de textos argumentativos, ($\rho = 0,695^{**}$). De este estudio se tomó la fundamentación de la capacidad de argumentación textual.

Camacho (2017) en su tesis con el objetivo de establecer la influencia de las estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de 5to año, UCV, nivel de investigación explicativo y pre-experimental, muestra de 44 de 180 estudiantes concluyó en la incidencia estadística de las estrategias, siendo $p < 0.05$, puesto que el contraste de la media antes-después fue altamente significativo. Se tomó del estudio el procedimiento para establecer la validez de contenido.

Asencio (2019), en la tesis doctoral: Recursos audiovisuales para la producción de textos narrativos escritos en estudiantes de III ciclo de educación primaria, Chiquitoy 2019, UCV, se propuso diseñar y administrar un programa audiovisual y evaluar su efecto en la competencia productiva textual, bajo el esquema cuantitativo-cuasiexperimental a 64 sujetos, estableciendo el efecto positivo pues el contraste de Wilcoxon $Z=1.283$, sugiere una mejora objetiva en dicha competencia comunicativa. Este estudio sirvió para fundamentar los estudios previos.

Carrión (2016) desarrolló un trabajo de investigación con el objetivo de verificar la efectividad de un taller didáctico interactivo en la mejora de la producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de tercero de secundaria María Negrón, 2015. La investigación fue del tipo aplicada y nivel explicativo. La estructura del concepto de la variable dependiente, se consideran motivación interactiva, aprehensión de estructuras textuales, generación de texto, construcción autónoma

de textos argumentativos. Muestra de 49 estudiantes. Determinó, la eficacia del taller pues ($T_e > T_t$; $15,11 > 1,68$), antes fue 83,33% nivel deficiente y después 87,50%, nivel óptimo; mientras su promedio en la escala vigesimal alcanzó antes 9,25, y después 17,13, con una diferencia de 7,88, igualmente en sus dimensiones planificación y textualización alcanzaron el nivel óptimo; mientras la revisión fue de nivel regular.

Gutiérrez (2016) en la tesis doctoral: Taller de redacción para mejorar la producción de textos argumentativos de los estudiantes del “Programa Beca 18”, Universidad Privada del Norte-Trujillo, 2016-II, se propuso validar el taller mediante procedimientos cuantitativos, enfoque experimental y muestreo no-azarizado. Determinó la pertinencia del taller de redacción ya que la docimasia hipotética de diferencia de medias para muestras pareadas fue significativa ($p < 0.05$). El estudio sirvió para fundamentar la problemática.

El enfoque cognitivo define al aprendizaje como un proceso de aprehensión de los instrumentos del conocimiento y de las operaciones intelectuales. Mencionó que el dominio de conceptos y de las operaciones intelectuales en los estudiantes en edades entre 12 a 15 son formales y de operaciones categoriales; sobre los 15 años de edad, los jóvenes se encuentran con la capacidad de operar con proposiciones enlazadas a través de nexos lógicos, llegan a armar cadenas de razonamiento (De Zubiría, 1995 citado por Seminario, 2019).

Para que los estudiantes adquieran habilidades y competencias comunicativas son imprescindibles la lectura y la escritura, ambos determinan el aprendizaje y la integración de los individuos a la vida en sociedad. La escritura es una actividad cognoscente influenciado recíprocamente del lenguaje oral y escrito, es un producto transformado y se expresa a través de textos escritos al vincular la información recibida y los conocimientos previos del estudiante enmarcados en su experiencia, vivencia y realidad contextual (Escobar et al., 2017), esa actividad le es más significativo al estudiante para motivarse a iniciar un proceso escritor y de lectura, consecuentemente desarrollar su pensamiento, partiendo del hecho, para escribir se debe leer (Abril, 2011 en Uribe & Román, 2018).

Para el, Ministerio de Educación MINEDU (2016) con el lenguaje los estudiantes interactúan con los demás en un contexto real o simulado, comprenden, reconstruyen y configuran representaciones simbólicas del mundo real o de cosmovisiones contemporáneas. Logran tomar decisiones y actúan éticamente en diferentes ámbitos de la vida. Estas competencias son fortalecidas dentro de escenarios de práctica social del lenguaje transversalmente con un enfoque sociocultural. Significa usar activa e interactivamente el lenguaje para tener comunicación tanto verbal como escrita con los demás y lograr en ese ínterin el diseño y la producción de textos escritos de diversas temáticas, formatos y propósitos, pero siempre relacionándolo con el contexto, considerado este último el factor estructurador del proceso comunicativo.

Según, Cassany (1996) el estudiante escribe lo que piensa, planifica lo que quiere escribir hasta finalizarlo. Considera a la escritura, no un acto involuntario o arbitrario de la mente humana, sino un producto social, cultural e histórico determinado por lo percibido de la realidad.

Es decir, el lenguaje y pensamiento son condicionados a la visualización del mundo, ambos son producto de la transmisión social y de las experiencias acumuladas de generaciones anteriores. Esa producción escrita posee un perfil psicológico cognitivo y lingüístico, traducidos en habilidades ortográficas, grafomotrices y lingüísticas (Scott, 1999; Singer & Bashir, 2004, citados en Villarreal et al., 2016). Dentro de un enfoque psicológico, la precisión del pensamiento y del lenguaje durante la escritura dependen de las inteligencias múltiples (Roncancio & Velásquez, 2020; Saidi, 2020).

El enfoque social aborda a la lingüístico-funcional y a la educación social mediante la etnografía y las materializa en el constructo de comunidad discursiva, a través de la retórica social-funcional y el enfoque escritural enmarcándola en estructuras sociales y entornos sociales-retóricos, aborda al lenguaje como producto consubstancial del contexto y contenido, y determinado por la cultura (social-lingüístico - funcional) materializado en retórica discursiva (Martínez, 2012; Cooper, 1989 en Quesada & Quintana, 2015; Senna, 2019).

Para, Segev-Miller (2004, en Peña, 2009) el proceso cognitivo en la integración lectura-producción, han develado la recurrencia de esquemas y operaciones cognitivas-metacognitivas, en algunos casos se desatendió la influencia del contexto social. En ese sentido, Londoño (2013, en (Londoño & Ospina, 2018), la comprensión lectora y la producción escrita son un producto social, en una interacción de elementos: autor, el lector, el contexto, el propósito, las subjetividades, la sociedad y la cultura.

Una cultura producto del entorno social en la cual la vida de las personas se inserta, se manifiestan a través de representaciones concretas de patrones de conducta, valores, esquemas, y formas de comunicación (Camargo et al., 2012).

La práctica escritural del lector lo realiza mediante procesos cognitivos y uso de estrategias metacognitivas. Primero, comprende y consolida lo que lee, luego las condensa relacionándolas con su entorno socio cultural, y finalmente logra generar ideas y las escribe (Pérez, 2015; Quintero & Hernández, 2002).

Tanto la comprensión lectora y producción de textos son procesos interactivos y de elevada carga simbólica en la construcción dinámica de significados, donde lector – escritor en ambos procesos activan esquemas operatorios mentales para la gestión, procesamiento y producción de información. Ambos procesos tienen presencia sociocultural operante en campos primo genéricos de escenarios contextuales. Mejoran la interacción verbal y fomenta la participación verbal, desarrollo personal y fortalecimiento del conocimiento, expresando libremente las ideas en el ambiente áulico (Monereo & Castelló, 1997).

Además, López (2017) citando a Gustavo Bueno, el enfoque filosófico del desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos se realiza en campos primo genéricos, se hacen presentes en las personas en forma objetiva, en el exterior es decir, en un contexto espacial (no geométrico) individual con relación a lo lejano, cercano, movimiento, desplazamiento o cambio; en un espacio copado de unicidad mediación del almacenamiento de lo percibido históricamente y construida en esa distancia.

Existen dificultades para comprender un texto, se demuestra dos escollos importantes que deben ser superados al leer textos, el grado de generalización elevado de su contenido; la estructura sintáctica de las frases que las contiene muy complejas y distantes al entorno compartido autor-lector que impiden al lector relacionar el texto con lo que conoce del mundo u entorno; el tiempo largo que ocupan al lector hacia su lectura le añaden mucha dificultad (Cassany, 1996; Obdržálková, 2013).

Barthes (2007), menciona que es una capacidad comunicativa escritural, que se manifiesta en un plano sintáctico y demanda conocimientos lingüísticos y mecanismos mentales que interactúan en escenarios sociales. Para, Arias (2014) es la capacidad cognitiva-simbólica para la construcción de argumentos asociados a ejes sintáctico-semántico-comunicativo, en una estructuración lógica cohesiva de ideas plasmados por el autor.

Es necesario que los estudiantes valoren la instrumentalización de la lectura y la escritura en su crecimiento personal y progreso social, formar jóvenes pensantes que razonen, analicen y argumenten, que interpreten las intenciones e ideologías de diferentes contenidos discursivos que se dan en acciones concretas de la vida social. Jóvenes con competencia lingüística, capacidad cognitiva, conciencia socio afectiva y con valores éticos (Pabon et al., 2015; Serrano, 2014).

La comprensión lectora, permite el descubrimiento de lo esencial de los objetos, acontecimientos y fenómenos en el acto comprensivo de la lectura en un proceso de acomodación del corpus del conocimiento; es decir, en la construcción de modelos mentales sobre lo leído optimizando los esquemas cognitivos, meta cognitivos y consecuentemente generando aprendizajes significativos al no tratarse únicamente de enriquecerse con la información tomada, sino cimentar las bases de referencia para la generación inferencial y conduzca a la interpretación de la actividad lectora (Vega, 2017), permite además, desarrollar habilidades analíticas de información a profundidad, producto de la armonización de la información con las competencias del estudiante - lector en un proceso organizativo del conocimiento en el contexto comprensivo, superando la comprensión elemental a

esquemas de gestión de información y logrando representaciones mentales del significado (Gómez & Vieiro, 2004 en Van Eemeren, 2015; Chávez, 2006).

Comprender un texto constituye un proceso cognitivo, constructivo, interactivo, estratégico y meta cognitivo deliberado enfocado en la lectura para aprehender el contenido textual (Neyra y Pacheco, 2008 citados por Mickle & Urbano, 2017; Catalá, 2007 en Sierra, 2019; Pinzas, 2003 en Munayco, 2018). La comprensión de este contenido reafirma o desarrolla los conocimientos del lector sobre la información vertida y leído mediado de un proceso de interiorización, introducción y reflexión del contenido (Taboada & Guthrie, 2005), además, del proceso cognitivo se deben de tener en cuenta factores críticos, afectivos, habilidades y destrezas conducentes a una lectura efectiva (Solé, 2000 en Munayco, 2018; Van Dijk, 2012 en Paradiso, 2013).

Complementariamente, Heit (2012) considera que para comprender una lectura es necesario que los estudiantes tengan habilidades de adquisición y aplicación de esquemas mentales, y habilidades de rastreo informacional para extraer el contenido textual para que reconozcan y decodifiquen las distintas estructuras informativas del texto textuales para luego entender estructuras más complejas. (Gómez & Vieiro, 2004 en Van Eemeren, 2015). De indagación, para la construcción de soportes hacia un aprendizaje significativo en un proceso lógico y evolutivo con orden cognitivo (Heit, 2012). El uso de estrategias de autorregulación que incremente la comprensión del contenido de los textos y la calidad de la escritura en los estudiantes (Blanco, 2009; Palermo & Thomson, 2018; Teng, 2020).

Es forzoso la retroalimentación, corrección y adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos argumentativos con la comprensión de textos relacionados a este mismo tipo de discurso para comprenderla de forma crítica, no únicamente para su oralidad sino también para escribir. De esta manera se incentiva en los estudiantes la comprensión como la producción de este tipo de texto cuya intención es persuadir al lector de alguna idea u opinión (Giraldo & Salazar, 2019). Es decir, se inicia con la identificación de palabras desconocidas, buscando además su significado para comprender completamente el escrito; su contextualización, identificando al autor, el espacio,

tiempo y circunstancia en que escribió el texto, los pensamientos dominantes, el propósito del autor, entre otros; la extrapolación y asociación de las informaciones, relacionar lo que se lee con respecto al conocimiento previo que posee el lector, y adoptar una perspectiva o punto de vista distinto a lo que sugiere el texto; último, valoración del texto, valida la fuente de información, la confiabilidad del tema que trata, de la defensa, calidad y rigor del argumento que aporta la lectura, así como los intereses y las emociones que el texto provoca en el lector (Bernabeu, 2003 citado por De la Cruz, 2018).

La evolución del modelo proposicional orientado al análisis de la estructura proposicional del texto de esquemas constructivistas y representativos, hacia la denominada teoría de la macro estructura, fundamentada en modelos proposicionales que se centran en la estructura semántica textual, destacan la suprema importancia de las proposiciones para estimular y optimizar la comprensión lectora. (Araya & Orellana, 2019; Kintsch y Van Dijk, 1978 citados por Rosario & Herrada, 2017; De Zubiría, 1995 citado por Seminario, 2019).

Según Catalá, Molina y Monclus (2001 citado en Aranda & Vásquez, 2010) los la comprensión lectora se analiza en microestructura, macro estructura y superestructura. La microestructura, al reconocer palabras, tiempos verbales, puntuación y entonación cuando efectúa la lectura del texto, cuando identificar las relaciones de las ideas de uso de conectores; la macro estructura, cuando el estudiante jerarquiza ideas e información expuesta en el texto en forma global, identifica la idea principal como representación mental durante toda la lectura del párrafo, en búsqueda de coherencia con el resto de ideas (Van dijk en Paradiso, 2013), construye además significados de las frases como aporte para hacer inferencias; la superestructura, es la identificación del tipo de texto y sus partes diferenciales. La comprensión de una lectura no solo es descifrar grafías, sino también, generalizar, identificar ideas centrales, y establecer inferencias, hasta entender la intencionalidad del discurso del autor en su escrito (Nerva, 2009 citado por Ponce, 2018; Quintero & Hernández, 2002).

El manejo y control de capacidades de decodificación y de estrategias de procesamiento dinámico del contenido del texto posibilitan al estudiante a

contrastar conjeturas y responder a situaciones expuestas en el transcurso de la lectura y apropiarse de significados, tener una visión contextual de la información del texto, y convertirlos en insumo para producir textos (Catalá, 2007 en De la Cruz, 2018; Quintero & Hernández, 2002; Sierra, 2019). En el Perú lo que más se lee son los textos expositivos y argumentativos, prepondera el nivel de comprensión literal, ya que las respuestas a las preguntas se ubican en el mismo texto. Los estudiantes obvian por ello el nivel inferencial y crítico (Munayco, 2018). Otro error en la población estudiantil es creer que leer es para confirmar, reproducir o almacenar lo que se lee y no para debatirlo ni modificarlo (Ramírez, 2004 en Blanco, 2009). Comprender una lectura, es salir de lo literal, más bien es avanzar a un nivel inferencial y terminar en el criterial (Cassany, 2000 citado por Munayco, 2018).

En el 2015, Cassany citado por De la Cruz, (2018) da a conocer la visión de la lectura en tres planos, las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. El significado de entender las líneas es quedarse en un nivel literal; entre las líneas, deducir las palabras, lo explícito, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; y lo que hay detrás de las líneas, los puntos de vista, las intenciones, la argumentación del autor, agregando los elementos propios del sujeto lector desde su contexto situacional, ideológico y cultural (De la Cruz, 2018).

Catalá, Molina y Monclus (2001 citado en Aranda & Vásquez, 2010) para que el estudiante comprenda un texto se debe centrar en las operaciones de la estructura cognitiva del texto, lograr una representación mental coherente del texto para hacerle cambios o modificaciones. La presente investigación se sustenta en la definición de comprensión lectora dada por Catalá, Catalá, Molina, y Monclús (2001) citados en Cuadros (2019) y Llajaruna (2018) como la construcción del significado del texto en una representación mental producto de comparar el nuevo conocimiento con los saberes que almacenó en su memoria de corto y largo plazo.

Para el análisis de la comprensión lectora, el presente estudio postula por las dimensiones literal, inferencial y crítico considerando el planteamiento de Catalá y Catalá (2006, en Cuadros 2019). Donde, la dimensión literal hace referencia a la información contenida en la lectura, explicitada y corresponde al primer nivel estructural, relevando las capacidades de identificación y reconocimiento de ejes

temporal, espacial donde acontecen hechos, sucesos y acciones. La dimensión inferencial: Alude al segundo nivel estructural y denota la capacidad de engarzar significados de expresiones, oraciones, estructuras gramaticales secuenciadas para deducir o inferir nuevos significados o aproximaciones interpretativas, permitiendo descifrar significados de términos o expresiones implícitas y efectuar conexiones relacionales lógicas (Catalá et al., 2001 en Llajaruna, 2018). La dimensión criterial, Catalá y Catalá (2006, en Cuadros, 2019) alude al tercer nivel estructural y denota la capacidad de efectuar enjuiciamientos al contenido del texto contenido en la lectura. La emisión de juicios presupone aparte de la articulación literal-inferencial, utilizar estrategias del pensamiento crítico, puesto que tales juicios deben apoyarse en información exógena a la lectura. La comprensión del texto se centra en el conocimiento y experiencia personal sobre el tema que trata cada texto, abordado con lógica y objetividad (Catalá et al., 2001 en Llajaruna, 2018). En base a estas dimensiones (Cuadros, 2019) elaboró una prueba de comprensión lectora tomado en el estudio.

En lo que concierne a la producción de un texto, el lenguaje al escribir, según la teoría Hallidayana se desarrolla en tres estratos, el semántico-discursivo y el léxico-gramatical concretado en un plan de contenido, y el tercer estrato gráfico-fonológico en un plano expresivo; los tres interactúan en realizaciones contextuales culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2016) y situacionales (Abreu & Nóbrega, 2015). Por ello, el lenguaje discursivo es un sistema dinámico y fácil de ser influenciado por las intenciones comunicativas entre el que escribe y el que lee dentro de una actividad comunicacional (Camargo et al., 2012; Campos, 2012).

El modelo cognitivo de Flower-Hayes se centra en procesos cognitivos de la comunicación escritural, es decir posibilita al emisor realizar tantas revisiones y reconsideraciones como tantas oportunidades tenga el emisor en reflexionar sobre lo que deseaba comunicar en su escrito, define a la producción de textos conjunto de procesos mentales, como unidades básicas analíticas que se manifiestan en cualquier instante del proceso productivo, es decir considera la situación retórica antes de producirla, reconoce y consigue una audiencia al cual a previsto dirigir el texto; establecer el contenido específico de lo cual se escribe y es de interés del

lector, y como objetivo fomentar apego al destinatario o modificar su punto de vista con el texto a producir en forma intencionada (Haria, 2020; Mejía, 2018; Madrigal, 2008).

En ese sentido, la teoría de la acción e interacción del texto, al texto no solo lo sitúa en una situación lingüística sino también social. En esa interacción se activa la acción del propósito del emisor con el fin de modificar el comportamiento del receptor como reacción, en esa secuencia real se aclara el propósito en una interacción de acciones de menor nivel, hasta asumir el éxito de éste al coincidir con el estado final intencionado, lo contrario se consideraría un fracaso (Van Dijk, 1996 citado en Seminario, 2019). Es en ese compartir de actividades, según Vygotsky, los estudiantes activan procesos psicológicos y hacen uso de sus herramientas de mediación de comunicación social, al sistema de signos y particularmente al lenguaje, y desarrollan capacidades intelectuales (Vygotsky, en Camargo et al., 2012).

Para, el modelo interaccionista socio-discursivo, la producción de un texto escrito se halla imbricada en un proceso de naturaleza social y contextualizada en la génesis de la interacción social, al ser leído debe generar en el lector una acción comunicativa devenida entre la configuración de estructuras lingüísticas secuenciadas y de la cadena de acciones operatorias de textualización (Bronckart, 2004 en Riestra, 2007).

Para, Catalá et al. (2001, citado en Llajaruna, 2018), el docente debe estimular en las aulas el desarrollo de habilidades para producir textos escritos a partir de la lectura, realizando pronósticos sobre los resultados, deduciendo significados de términos no conocidos, efectos a causa de determinadas consecuencias, de secuencias lógicas, significados de enunciados de acuerdo al contexto, así como del análisis que realice el estudiante respecto al uso correcto del lenguaje figurativo. Deben lograr que los estudiantes rehagan o modifiquen o adapten textos, teniendo en cuenta algunas acciones, protagonistas, circunstancias, etc. finalmente predigan un desenlace distinto, y materializarlo en un nuevo texto escrito. Desarrollar pensamiento lógico, reflexivo y crítico en sus estudiantes porque lo que escribe el discente es producto del proceso de

materialización de su pensamiento, y difundir sus productos escriturales y no únicamente considerarlo como un mero cumplimiento de tarea de clase (Cassany, 2001 en Uribe & Román, 2018).

En el marco de la evaluación de la competencia lectora, PISA (2018), para que los estudiantes puedan entender un texto en las aulas, deben leer textos similares o de alguna situación análoga, decodificarlas gráfica o de forma sonora, compararlas y/o las contrastarlas, y a partir de sus experiencias y conocimientos comprenden la lectura de un menor o mayor grado y crean escrituras fantasiosas (Murillo, 2005 citado por Blanco, 2009; Castro, 2004), al no atenderse de esta manera, los estudiantes continúan con preferencias hacia la lectura de un texto, más que a su producción, manifestando actitudes más negativas a las tareas relacionadas con la escritura al sentir que el propósito no le es significativo o que la función comunicativa del texto a crear no le es también atractiva (Merisuo-Storm, 2006 en Izquierdo-Magaldi et al., 2020).

Epistemológicamente, según Braaksma (2011, en Zanotto et al., 2011), las líneas científicas de investigación de la producción de textos se orientan en primera instancia a un abordaje ontológico de las estrategias de enseñanza concomitantes lectura-producción. Los resultados que se obtuvieron indican que, en ciertas circunstancias, la estructuración de textos con baremos de complejidad constantes, pueden favorecer las lecturas abordadas y favorecer la integración de información nueva con los saberes y conocimientos previos de los sujetos.

Para el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015) ¿por qué es fundamental producir textos? la escritura es una manifestación fundamental y trascendental de la lingüística humana, permite activar los conocimientos previos de los estudiantes, aflorar sus puntos de vista, opiniones, ideas, concepciones, creencias; es decir, todo lo necesario para tener un plan de escritura y sus procesos básicos de planificación, textualización y revisión a través una gama variada y compleja de recursos. Se estructura se basa en fundamentos epistemológicos y metodológicos de la enseñanza del lenguaje, a partir del aprendizaje del uso lingüístico-verbal en los denominados contextos o entornos significativos.

Una buena producción, debe satisfacer las siguientes características: a) coherencia textual, significa, centrarse en un solo tema, que la contribución de ideas sostengan la idea global; b) cohesión textual, quiere decir, las secuencias que la conforman sean relacionadas entre sí; c) adecuación para quien va dirigido, es decir, el uso de lenguaje claro dirigido al público seleccionado o destinatario; d) debe de tener una intención comunicativa, sea esta comunicación eficiente y eficaz; e) Ha de estar encuadrado en una situación comunicativa, desarrollar un texto de un horizonte de expectativas y un contexto para su comprensión; f) la información que se presente debe ser novedoso e interesante pero no al punto de colapsar el sentido de lo que se quiere decir y al nivel de comprensión a quien va dirigido, no es necesario hacer demandas excesivas de conocimientos previos; (g) debe estar vinculado o tener relación con contenidos de otros textos, la facilidad de interpretación de un texto está asociado a contenidos de otros textos, por tal razón, lo expuesto en el texto debe relacionarse a esa red de referencias, y le apoye al lector a configurar significados, como es el caso de materiales expuestos a través tecnologías de información (Ferreiro y Teberosky,1979 en Gamarra, 2019; Regos et al., 2012 en Uribe & Román, 2018; Vásquez & Colque, 2017).

La producción de textos transporta un mensaje de forma lingüista y organizada para producir un efecto coherente en el destinatario, entendiendo como texto la acción del lenguaje que como producto está escrito (Bronckart, 1997 en Villacaqui et al., 2018). En las actitudes de los alumnos hacia la escritura fueron más negativas que las relacionadas con la lectura debido a que, según sugiere la autora, las tareas relacionadas con la escritura deben tener un propósito significativo o una función comunicativa para ser atractivas (Merisuo-Storm, 2006 en Izquierdo-Magaldi et al., 2020).

Así es que la lectura y la producción de textos constituyen un medio para la reestructuración del pensamiento de los estudiantes, además de ser un medio de comunicación entre pares o consigo mismo para informar o ser informado (Becerra Cano, 2000 en Serrano, 2008). Al cumplirse la función epistémica del lenguaje escrito en las aulas, los estudiantes leen individual, grupal o colectivamente, hasta logran escribir o cambiar el contenido leído y también modificar sus propios pensamientos a partir de esa lectura o construir nuevas concepciones, como el

mejorar el discurso del texto en especial el modo de argumentar y aplicar estrategias para enriquecerlo (Borromeo et al., 2017; Cárdenas & Villarroel, 2019).

En ese sentido, el texto argumentativo se inicia con un tema que se desea escribir y conocer a quienes se dirige ese texto a producir, luego de decidirlo lo escribe; y está atento del efecto que desea obtener del lector, que lea y comprenda el texto; se debe preocupar por las formas como expone los hechos, con altos o bajos, de los argumentos que le servirán de respuesta a las posibles eventualidades objetables que podrían surgir de la intencionalidad del discurso o para la defensa de cualquier opinión contraria y demuestre así su verdad o valor expuesta, asegurarse que el lector este de acuerdo con lo escrito, aplicando un lenguaje preciso que justifique o refute los diferentes puntos de vista (Álvarez, 2010 en Camargo et al., 2012; De la Cruz, 2018; Fúster, 2016; Serrano, 2008).

Dicho de otro modo, un texto argumentado se manifiesta a través de afirmaciones desafiantes, reproduciendo razones que apoyen a refutar las críticas (Popa, 2016 en Tuzinkievicz et al., 2018). En la argumentación se juega una serie de actividades verbales, sociales y racionales, todas ellas dirigidas a convencer a un crítico lector de la razonabilidad expuesta en el texto bajo el punto de vista del escritor, pero este conjunto de proposiciones son susceptibles a ser refutados o justificados por el lector desde su propio punto de vista (Van Emmeren & Grootendorst, 2004 citados por Saidi, 2020).

En la práctica Fred Kauffeld, se produce el texto argumentativo de forma comprensible, explicativa, haciendo defensa necesaria de lo que quiere interpretar el lector aplicando recursos interpretativos. Esto está contemplado por la teoría de los actos de habla en la interpretación del discurso poniendo énfasis en el orden de las palabras, en la entonación, modo del verbo, de esta manera, transmitir la fuerza elocucionaria del discurso al destinatario (Goodwin, 2014).

Tanto el lenguaje como el discurso en el texto son muy importantes, su forma refinada y muy cuidada. El emisor debe escribir con gracia y al gusto del lector, debe apreciar la forma y expresión a usar, hacer sentir un gusto exquisito en el lector y mantenerlo estimulado con la lectura y desee replicarlo o modificarlo

mejorando lo leído en un texto nuevo (Colosenses 4:5-6, RVR, 1960 citado en Vásquez & Colque, 2017).

La teorización de la argumentación y la persuasión se centra a partir de experiencias comunes en situaciones cotidianas, hasta eliminar la idea que la argumentación es difícil y que solo es de un escritor Díaz (2002 en Uribe & Román, 2018). Si ellos lograsen adquirir conocimientos para comprender, entender y analizar el lenguaje escrito argumentativo, estarían aptos para comprender y evaluar todo tipo de texto argumentativo, y en ese continuo desarrollarían su pensamiento crítico (Christodoulou & Diakidoy, 2020; Córdova et al., 2016). La reelaboración del pensamiento en una continua transacción entre pares y textos es una función epistémica del lenguaje escritural (Colomer y Camps, 1996 en Serrano, 2008).

La producción de textos argumentativos es una actividad intelectual compleja que, mediante esquemas de cognición y comunicación, se estructuran procesos de codificación y decodificación de mensajes argumentativos, a través de la lingüística, con una marcada intención real (Cassany, 1996). Cuando se interactúa con algo nuevo se activan los esquemas mentales, las estructuras internas se dinamizan y hace posible la representación de lo que se aprende, facilitándose así la comprensión, que permite generar aprendizajes significativos. Dependiendo como se construye el esquema se mejora la comprensión lectora, sin dejar de lado sus niveles (Ausubel, 1983 en Munayco, 2018).

La argumentación es una actividad verbal, social y racional dirigido a convencer a un crítico lector razonable de la aceptabilidad del punto de vista expuesto por el autor, al presentar una constelación de proposiciones que lo justifiquen o refuten (Culquicondor, 2018; Van Emmeren & Grootendorst, 2004 en Saidi, 2020).

Con la argumentación se expresan ideas fundamentales en defensa o refutación al pensamiento o idea; se basa en el razonamiento, la persuasión, demostración y conocimiento humano (Cabrera-González et al., 2019). Evaluar las habilidades escriturales persuasivas de los estudiantes, arroja mayor luz sobre el desarrollo cognitivo de ellos (Panahandeh & Asl, 2014).

Los textos argumentativos se deben escribir con lenguaje apropiado, es el resultado de la activación simultánea de referentes y lecturas pertinentes, vinculados e integrados que apoyan en su comprensión (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008, en Larraín et al., 2014). Es necesario que los estudiantes al leer se sitúen con el contenido de lo escrito, identifiquen con claridad la estructura del contenido del texto para favorecer la evaluación de éste (Zanotto et al., 2011). Implica, desarrollar habilidades de análisis y juicio en los estudiantes y fomentar en ellos pensamiento crítico (Van Dijk, 2012, en Cabrera-González et al., 2019). Pero, sigue siendo dificultades en los estudiantes, la limitada identificación de la estructura del texto y comprensión a profundidad, muchas veces son malmirados por esa restricción, sin recursos no podrían hacer críticas ni cuestionar, menos evaluar el texto (Hoyos & Gallego, 2017); no identifican ni reconstruyen las ideas claves de los textos, ni explicitan un propósito claro de una lectura. Dan razón de lo leído, pero no saben a ciencia cierta diferenciar las ideas relevantes de aquellas que son mera explicación o refuerzo (Benavides, 2020).

Otra dificultad encontrada en los estudiantes es la introducción de contraargumentos, la mala aplicación de conectores y no saber integrarlos en una conclusión, dando lugar a textos más cohesionados, implicando hacer mejoras cognitivo - conceptual hacia la estructura lingüística de los textos argumentativos (Melero & Gárate, 2013).

La argumentación escrita puede favorecerse del proceso de lectura guiada y crítica de los contenidos y de estrategias cognitivas que le ayuden a identificar, organizar y sintetizar la información. (Bañales et al., 2015 citando a Castelló, Bañales y Vega 2011).

La competencia argumentativa escrita prepara al estudiante a actuar con buen juicio en la solución de problemas, a realizar argumentos sostenidos, fundados y persuasivos en planteamientos personales, a estar predispuesto al diálogo en busca de consensos y a discrepar en forma responsable, contribuyendo así en el desarrollo de una conciencia crítica que lo dirija a participar de forma consciente en la vida ciudadana, conlleva a desarrollar o reforzar sus habilidades

de tipo cognitivo lingüístico y de organización estructural del texto argumentativo (Vargas & Villamil, 2007).

Es necesario usar adecuadamente conectores asegurando la cohesión y la coherencia, necesarios para la comprensión del texto porque son elementos que indican la precisión y claridad de la relación semántica que deben mantener entre sí los enunciados. Por un lado, la cohesión como procedimiento micro textual que aporta en la organización de oraciones y párrafos que conforman el texto, está estrechamente relacionada con la coherencia (rasgo de compatibilidad entre mensajes de los enunciados), ambos forman parte del discurso plasmado en el texto (Cabrera-González et al., 2019).

La coherencia textual hace que el estudiante interprete el discurso del texto y fundamentalmente lograr el propósito comunicativo; su aprendizaje se fomenta con estrategias didácticas que promueven la autorregulación y el monitoreo durante las etapas de planificación, textualización y revisión de textos (Correa & Meneses, 2018).

Un estudiante produce un texto argumentativo, cuando al ser analizado en su contenido, sea evidente la presencia de un sistema de ideas que fortalezcan los enunciados centrales sobre el cual se ofrecen razones o pruebas en apoyo a ese mensaje central (Castro, 2017; Van Dijk, 1978 citado por Melero, 2015).

Diseñar textos con argumentos, presupone considerar las dimensiones siguientes según Van Dijk (1996, en Paradiso, 2013), la superestructura, macro estructura y microestructura. La superestructura, representa el diseño estructural de mayor nivel, se distingue por su postura holística e ilativa ceñida a un marco discursivo expuesto. Trata sobre la producción y trasmisión clara del texto, la construcción de enunciados coherentes y comprensibles, requisitos que demanda un lector para comprender un texto escrito, recurriendo a sus esquemas mentales. Representación mental pre formado del esqueleto global de la estructura de cada párrafo durante la lectura. Esa representación, podría darse en forma tentativa (tipo ensayo-error) o por comprensión súbita. De forma implícita algunos lectores dibujan la estructura o superestructura, duplican de alguna forma lo implícito en el texto, detectan con facilidad enunciados coherentes y claros que les aporte para su

comprensión y transmisión. Depende de la capacidad de la persona para transmitir con claridad el contenido del texto y del lector en formar esquemas mentales al leer el texto (Van Dijk, 1996 en Paradiso, 2013; Rosario & Herrada, 2017).

La superestructura, se refiere a la estructura global que caracteriza el tipo de texto independientemente al contenido desarrollado; un texto argumentativo se centra en la defensa de ideas y expresión de opiniones (Colque, 2016). Es imprescindible que ambas personas, el que escribe y el que lee el texto conozcan de la organización lingüística de las partes del texto acorde al tipo y del orden en que éstas son expuestas y combinadas centradas en reglas convencionales (Melero, 2015). La presencia de la superestructura en el texto se encuentra en una carta, una noticia, un cuento, un poema, un ensayo, etc. (Van Dijk, 1996 en Seminario, 2019).

La macro estructura textual, comprende el contenido semántico y la generación del sentido textual; de la reconstrucción modélica y holística del tema y tópicos. (Van Dijk, 1996 en Paradiso, 2013). Representa la estructura semántica o estructura del contenido o de los significados que se desea expresar, no se componen de palabras u oraciones aisladas sino por medio de textos resaltando su importancia comunicativa (Parra, 1991 citada por Delfina et al., 2019). el autor resalta información relevante y dirige la atención del lector hacia determinadas frases o partes del texto (Meyer, 1984 citado por Melero, 2015)

Es la representación abstracta de la información en general o global de su significado (Parra, 1991 citada por Delfina et al., 2019). Es la organización global del texto en una unidad textual, denota la integración de sus partes (oraciones, párrafos) en un conjunto coherente en el texto (Álvarez, 2001 en Contreras & Gabilán, 2015; Haria, 2020), se construye en actos progresivos escriturales del texto, producto de la relación entre lo que conoce el autor (tema) con lo nuevo que añade (rema), componen ambos el fin del acto comunicativo, son básicos para alcanzarlo (Delfina et al., 2019; Herrada-Valverde, 2011).

Se evidencia la coherencia textual al jerarquizar las ideas contenidas en el texto y hacen posible recordar las ideas principales y los detalles. Existen diferentes niveles de macro estructura de un texto, de uno más global a otro de menor nivel

acorde a un orden de importancia de las ideas integrados e integrando el texto, de esa manera hace memoria el receptor al recuperar la información. Así, se visualiza el tema y los subtemas o subtextos constituyendo diferentes aspectos o niveles informativos (Van Dijk, 1996 en Contreras & Gabilán, 2015; Seminario, 2019).

La coherencia textual se manifiesta cuando compatibilizan todas las ideas del texto, reconociendo con facilidad la información que desea resaltar el texto (García et al., 2018), en un sentido figurativo es como el tejido, al escaparse un solo punto, el texto se desfigura y no se cumpliría con cabalidad su función comunicativa (Parra, 1991 citada por Delfina et al., 2019).

La microestructura, es el marco interno discursivo, es decir, la estructura cohesiva, conocida también como dimensión primo genérica. Esta propiedad de conectividad denominada textura o contextura por la lingüística textual, es un aspecto que fomenta una buena articulación y estructura lógico-semántica del discurso a través del uso eficiente de enlaces cohesivos, entendidos como elementos que caracterizan un punto de referencia o conexión en el texto; se refiere al uso de vocabulario y estructuras gramaticales conectadas dan las ideas contenidas en un texto (Haendchen et al., 2018).

La presencia de microestructura en el texto se da en la continuidad temática relacionando ideas, dando respuesta al ¿qué trata el párrafo?, ¿con qué otra idea anterior se relaciona?, como indican Kintsch y Van Dijk (1978, citados por Melero, 2015), es la coherencia referencial o local, la conexión temática entre las diferentes frases que el lector va leyendo. Si no existe coherencia local sugieren realizar procesos de inferencia.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y Diseño de investigación

Este estudio de acuerdo con el enfoque que persigue es cuantitativo de tipo no experimental y explicativo, hipotético deductivo donde los datos son utilizados para el contraste de hipótesis, los cuales son de medición numérica, enmarcado a las teorías que la sustenta (Hernández et al., 2014).

Diseño correlacional causal de corte transversal, para el establecimiento de la causalidad de la comprensión lectora sobre la producción textos argumentativos en el contexto estudio donde se realizó la investigación (Hernández et al., 2014).

Dónde:

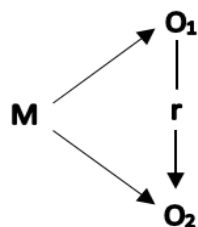
O₁ = Medición de la variable comprensión lectora.

O₂ = Medición de la variable producción de textos argumentativos.

M = Muestra de investigación

r = Relación causal (Dependencia) de la producción de textos en función de la comprensión lectora.

Esquema:



3.2 Variables y Operacionalización

3.2.1. Variables

Variable independiente: Comprensión lectora

Variable dependiente: Producción de textos argumentativos

3.2.2. Operacionalización

Variable independiente:

Comprensión lectora

Definición conceptual:

Es la construcción del significado del texto en una representación mental al comparar el nuevo conocimiento con los saberes que almacenó en su memoria de corto y largo plazo (Catalá, Catalá, Molina, y Monclús, 2001 citados en Cuadros, 2019).

Definición operacional:

El análisis de la comprensión lectora, se realizó teniendo en cuenta el planteamiento de Catalá, Catalá, Molina, y Monclús (2001) citados en Cuadros (2019): literal, inferencial y crítico.

Dimensiones:

Nivel literal, hace referencia a la información contenida en la lectura, explicitada, denota capacidades de identificación y reconocimiento de ejes temporal, espacial donde acontecen hechos, sucesos y acciones.

Nivel inferencial, es la capacidad de engarzar significados de expresiones, oraciones, estructuras gramaticales secuenciadas para deducir o inferir nuevos significados o aproximaciones interpretativas, permitiendo descifrar significados de términos o expresiones implícitas y efectuar conexiones relacionales lógicas.

Nivel crítico, es la capacidad de efectuar enjuiciamientos al contenido del texto contenido en la lectura.

Escala:

Escala ordinal con categorías descriptivas, alto, regular y bajo, resultado de la clasificación de puntajes transformados a porcentaje de logro base 100%. Alto: más del 75%; Regular: de 50% hasta 75% y Bajo: menor o igual a 50%.

Variable dependiente:

Producción de textos argumentativos

Definición conceptual

Es un texto en cuyo contenido se evidencia la presencia de un sistema de ideas que fortalecen los enunciados centrales sobre el cual se ofrecen razones o pruebas en apoyo a ese mensaje central (Castro, 2017; Van Dijk, 1978 citados por Melero, 2015).

Definición operacional

Para la medición de la producción de textos argumentativos, se tuvo en cuenta el planteamiento de Van Dijk (1996) citado por Paradiso (2013): superestructura, macro estructura y micro estructura.

Dimensiones:

La superestructura, se evaluó la presencia de un título creativo y que guarde relación de forma directa con el contenido textual argumentativo; la tesis en la introducción del texto argumentativo; estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.

La macro estructura, evaluó la presencia de una tesis clara en defensa al punto de vista que adopte (a favor o en contra); la presencia de al menos tres argumentos que defienden o sustentan la tesis, que denote la aplicación de alguna estrategia discursiva de acuerdo a la necesidad tales como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías; la conclusión sintetiza las ideas principales del discurso, enuncie en forma clara las

consecuencias de lo expresado y proponga una determinada actitud o plan de acción a seguir; el texto presente conectores lógicos y referentes textuales; las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo con una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.

En microestructura, se valoró la aplicación de vocabulario variado y preciso acorde con el registro lingüístico formal y tema desarrollado como destinatario; las estructuras gramaticales simples y compuestas son variadas y pertinentes al tema desarrollado; uso de signos de puntuación, interrogación y admiración entre otros; uso de ortografía correcta; y uso correcto de reglas generales y especiales de tildes.

Escala:

Escala ordinal con categorías descriptivas, alto, regular y bajo, resultado de la clasificación de puntajes transformados a porcentaje de logro base 100%. Alto: más del 75%; Regular: de 50% hasta 75% y Bajo: menor o igual a 50%. Se resume en el anexo 2.

3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.

3.3.1 Población

Constituida por 144 estudiantes matriculados en VII ciclo de educación secundaria de la Institución educativa San Rita de Jesús, ubicado en el distrito El Provenir.

Criterios de selección: Existen criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- ✓ Estudiantes de VII ciclo de educación secundaria en la institución educativa.
- ✓ Estudiantes cuyos padres que aceptaron la carta de consentimiento informado.

- ✓ Estudiantes que contaron herramientas tecnológicas TIC en su casa.

Criterios de exclusión:

- ✓ Estudiantes de primer ciclo de secundaria en la institución educativa.
- ✓ Estudiantes cuyos padres no aceptaron la carta de consentimiento informado.
- ✓ Estudiantes con el 30% de inasistencias.

3.3.2 Muestra

Lo conformó 100 estudiantes del VII ciclo de educación secundaria.

3.3.3 Muestreo

Se ejecutó el muestreo no probabilístico por conveniencia por la disponibilidad de los estudiantes en participar en la presente investigación.

3.3.4 Unidad de análisis

Lo conformaron los estudiantes del VII ciclo: 3er, 4to y 5to grado de educación secundaria.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

La técnica aplicada fue la encuesta que indica el procedimiento usado para la recolección de los datos sobre comprensión lectora y la rúbrica par la producción de textos.

3.4.3 Instrumento de recolección de datos

El test para medir la comprensión lectora, para lo cual se le presentó un texto con interrogantes para medir la comprensión del contenido de acuerdo a León et al. (2012) en tres niveles cognitivos: literal, inferencial y criterial y con veinte ítems calificados 0: incorrecto y 1: correcto. Siete ítems que midieron la dimensión literal; siete, el nivel inferencial y seis el criterial. Para la descripción de resultados se usó escalas diagnósticas en base 100 por ciento, lo que implicó la transformación de los puntajes directos a porcentaje. En nivel Alto, los datos clasificados $> 75\%$; Regular, desde 51% hasta 75% ; y en nivel Bajo, los datos menores o iguales (\leq) a 50% .

Para la medición de la variable dependiente; es decir, la producción de textos argumentativos se usó una rúbrica de acuerdo al MINEDU (2020) para evaluar aprendizajes, que consistió en un conjunto de reactivos que evaluaron el dominio de determinadas capacidades necesarias para la producción de textos tipo argumentativo. Se consideraron tres dimensiones (superestructura, macro estructura y microestructura) evaluados con trece ítems: tres, superestructura; cinco valoraron la macro estructura y cinco reactivos para la presencia de microestructura, en descripciones de avance. Para la descripción de resultados se usó escalas diagnósticas en base 100 por ciento, lo que implicó la transformación de los puntajes directos a porcentaje. En nivel Muy alto, *más ($>$) del 80%* ; Alto, los datos clasificados *Desde 61% hasta 80%* ; Regular, desde 41% hasta 60% ; y en nivel Bajo, *Desde 21% hasta 40%* ; Muy Bajo, (\leq) a 20% . (Anexo 1)

3.4.4 Validación de instrumentos

Se validaron los instrumentos en primera instancia, por el procedimiento juicio de expertos, quienes determinaron la factibilidad de sus aplicaciones para medir la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos.

Segundo paso, la validez de constructo, según Kerlinger & Lee (2002), se evidencia al observar valores de índices correlacionales Ítem - Total altamente significativos con $r >,300^{**}$ ó $r >,300^*$ (ver tabla 11 y 14).

3.4.5 Confiabilidad:

A la respuesta, que tan confiable son los resultados proporcionados por el test de comprensión lectora y rúbrica, se estimaron los coeficientes α de Cronbach, del instrumento y dimensiones eliminando ítems. Ambos instrumentos registraron niveles excelentes de confiabilidad ($\alpha_{Comprensión\ lectora}=,939$ y $\alpha_{Prod.\ textos\ argumenta.}=,968$) al comparar los valores Alpha obtenido con los índices planteados por George & Mallery (1995) en Kerlinger & Lee (2002), Así mismo, otro indicador son los valores de coeficientes de correlación corregido ítem-total superiores a ,300 (Ver tablas 12-13,15-16).

3.5 Procedimiento

Una vez delimitado el tema de investigación, se realizó una búsqueda de información por internet, iniciando por la biblioteca virtual Universidad César Vallejo, en las bases de datos de revistas de investigación científica indexadas cuyos contenidos fueron de idiomas francés, portugués e inglés, y a Repositorios de Universidades Nacionales e internacionales, que en su conjunto posibilitaron la explicación del problema de investigación.

En segunda instancia, la recopilación, análisis y descripción de resultados, a partir de la organización de los datos recolectados. Se aplicó la estadística descriptiva como la inferencial para luego discutir esos resultados y arribar a las conclusiones mostradas en la investigación.

Tercero, se formularon recomendaciones en concordancia con los objetivos e hipótesis desarrollada en base al método hipotético deductivo con diseño de investigación, correlacional causal. Finalmente, se confirmó la causalidad de la comprensión lectora en los resultados de la producción de textos argumentativos de los estudiantes de educación secundaria de la institución

educativa estudio, evidenciado estadísticamente con la prueba de contraste tau Kendall c, precisamente del análisis del resultado del contraste, existe evidencia estadística para rechazar la hipótesis de independencia de variables (categorías diagnósticas) como lo detallan en sus hallazgos los diferentes autores en sus resultados y conclusiones. Es decir, se logró confirmar la dependencia de la producción de textos argumentativos, en la comprensión lectora desarrollado por los estudiantes de educación secundaria.

3.6 Métodos de análisis

En el capítulo resultado se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Se muestran tablas de distribución de frecuencias unidimensionales y bidimensionales con información sobre los niveles de comprensión lectora global y dimensión, así como, de la variable dependiente, producción de textos argumentativos globales y dimensión.

Para el análisis ligado a las hipótesis, se aplicaron pruebas de hipótesis estadísticas: la prueba Kolmogorov-Smirnov, verificó que los datos de ambas variables y dimensiones no siguen una distribución normal ($p < ,05$), por lo que en el contraste de hipótesis del estudio (correlacional causal) se realizó con la prueba no paramétrica tau Kendall τ_c (tablas de contingencia), y formulación de hipótesis nula que dice a la letra, las variables son independientes.

Se confirmó su causalidad al rechazar la hipótesis de independencia, aceptando la dependencia de la producción de textos argumentativos en función al nivel de comprensión lectora de los estudiantes de VII ciclo, unidades de análisis pertenecientes al nivel secundario de la institución educativa Santa Rita de Jesús.

El procesamiento se efectuó con el software SPSS-23.

3.7 Aspectos éticos

Para el desarrollo del presente estudio, trascendental fue el ca los directivos, padres de familia y estudiantes, previo conocimiento de ellos sobre la importancia del desarrollo de la investigación, por un aparte la medición de la comprensión lectora y por otra la evaluación de la producción de textos argumentativos, e indicarles, además, que a partir de los resultados se genera una propuesta de intervención para mejorar la producción de textos argumentativos. Si, indicarles que la propuesta configurada está en base a las dimensiones superestructura, microestructura y macro estructura.

Por otro lado, se les indicó que la participación de los estudiantes era voluntaria, para no perjudicar el desarrollo normal de las actividades del docente a cargo del área de comunicación, lo cual fue accedido por ellos.

Sobre la confidencialidad de la información, necesario manifestar a ellos que los datos obtenido, era sólo para el desarrollo de la investigación y no serían publicados ni los apellidos de los estudiantes, ni la identificación del grado estudio. El director, maestro y alumnos aceptaron con tranquilidad. (Anexo 5)

IV. RESULTADOS

4.1 Descripción de resultados

Tabla 1

Nivel de comprensión lectora

Nivel	Número de estudiantes	Porcentaje
Bajo	24	24
Regular	76	76
Alto	0	0
Total	100	100,0

Nota. Resultados prueba de comprensión lectora

Los resultados que se muestra en la tabla 1, la comprensión lectora de un 76% de estudiantes es Regular y un 24% presentan Bajo nivel. Ningún estudiante logró ubicarse en un nivel Alto de comprensión (ver figura 1).

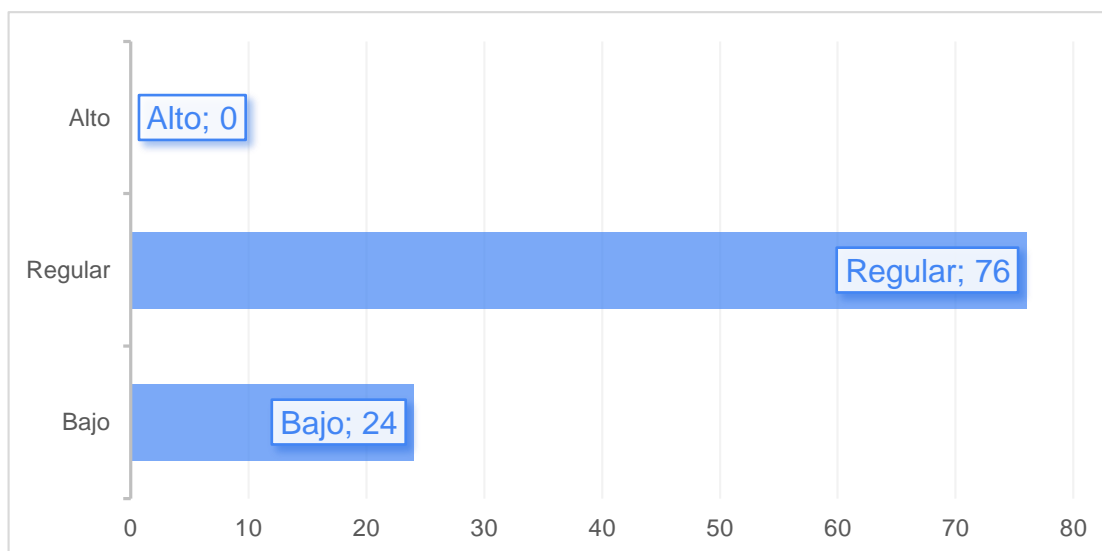


Figura 1 Nivel de comprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria

Tabla 2

Nivel de comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel Literal	Alto	63	63
	Regular	29	29
	Bajo	8	8
Nivel inferencial	Alto	2	2
	Regular	57	57
	Bajo	41	41
Nivel Crítico	Alto	0	0
	Regular	8	8
	Bajo	92	92
Total		100	100

Nota. Resultados prueba de comprensión lectora. Salida: SPSS versión 25

Los resultados que se muestra en la tabla 2, ubica a la dimensión literal de la comprensión lectora con mayor dominio en los estudiantes, un 63% logra niveles Altos y un 29% se halla en avance de lograrlo. En segundo término, la dimensión inferencial un poco más de mitad de los estudiantes (57%) manifestó regular dominio y en un 41% con incipiente aplicación. Finalmente, la dimensión Criterial, el 92% de los estudiantes presentaron bajo dominio en esta dimensión, y únicamente el 8% presentaron Regular manejo (ver figura 2).

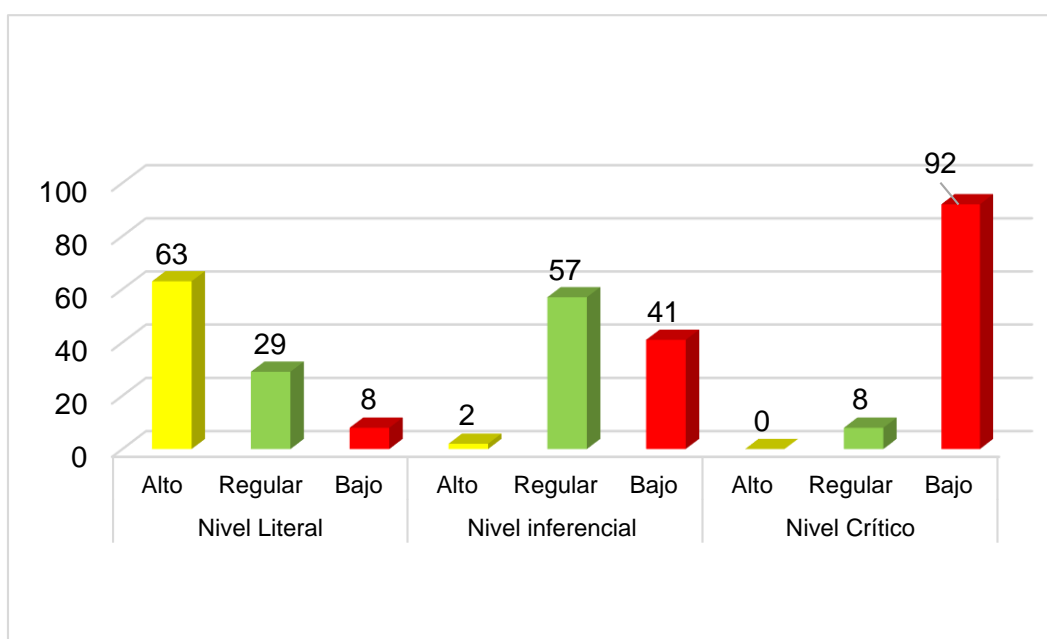


Figura 2 *Nivel de comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico*

Tabla 3

Nivel de producción de textos argumentativos

	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	7	7
Bajo	93	93
Regular	0	0
Alto	0	0
Muy Alto	0	0
Total	100	100

Nota. Resultados de la rúbrica. Salida: SPSS Versión 25

Los resultados que se muestra en la tabla 4, la producción de textos argumentativos de un 93% de estudiantes es Bajo o incipiente y el 7% con Muy Bajo nivel. Ningún estudiante logró ubicarse en un nivel Alto o regular (ver figura 3).

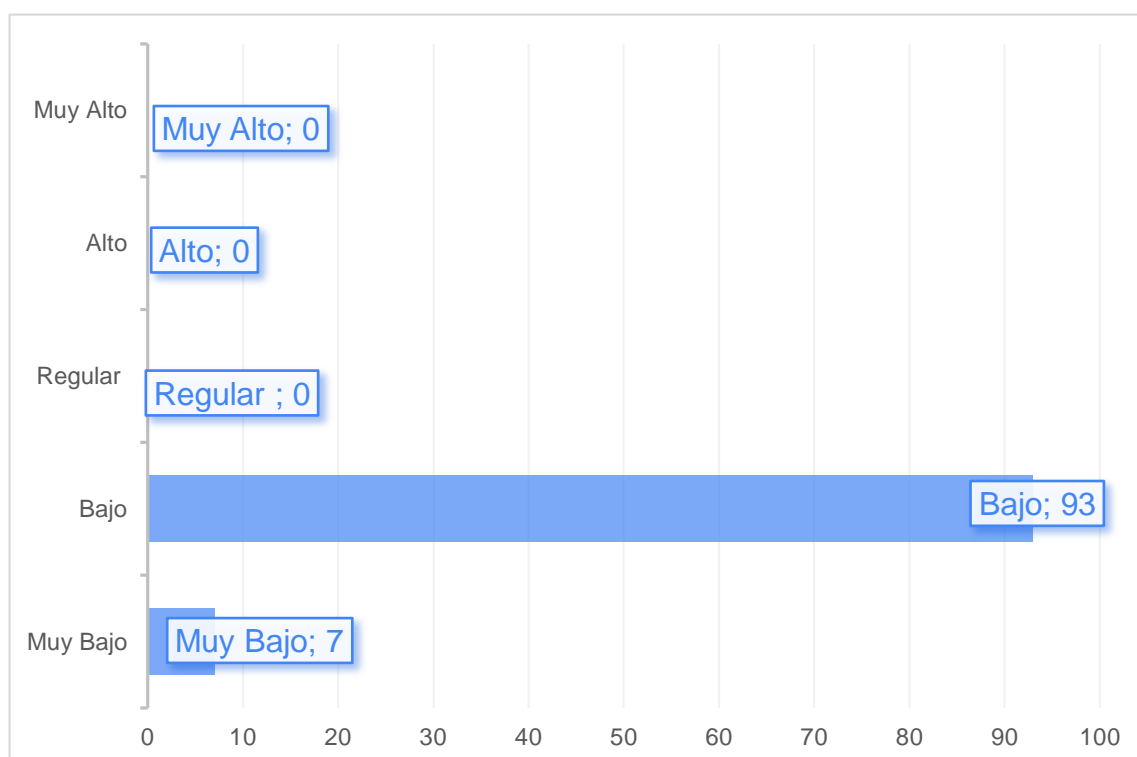


Figura 3 Nivel de producción de textos argumentativos

Tabla 4

Nivel de producción de textos argumentativos según dimensiones

		Frecuencia	Porcentaje
Superestructura	Muy Bajo	45	45
	Bajo	55	55
	Regular	0	0
	Alto	0	0
	Muy Alto	0	0
Macroestructura	Muy Bajo	8	8
	Bajo	92	92
	Regular	0	0
	Alto	0	0
	Muy Alto	0	0
Microestructura	Muy Bajo	8	8
	Bajo	0	0
	Regular	92	92
	Alto	0	0
	Muy Alto	0	0
Total		100	100,0

Nota. Resultados de la rúbrica. Salida: SPSS Versión 25.

Los resultados que muestra la tabla 4, la dimensión con menor presencia fue superestructura, el 100% entre Bajo y muy Bajo nivel; y en Macroestructura un 92% con nivel Bajo y en tercer lugar el 92% tuvo un dominio regular en Microestructura del texto (ver figura 3).

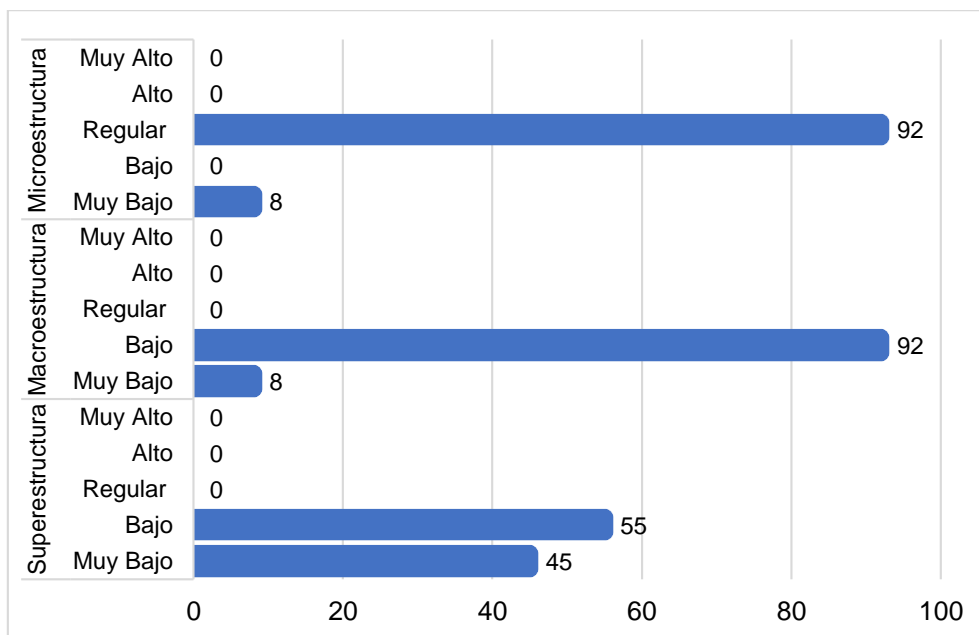


Figura 4 *Nivel de producción de textos argumentativos por dimensiones.*

4.2 Análisis ligado a las hipótesis

Tabla 5

Prueba de normalidad de la distribución de datos sobre comprensión lectora y producción de textos argumentativos por dimensión

	Estadístico	gl	Sig.
Literal	,240	100	,000
Inferencial	,206	100	,000
Critico	,259	100	,000
Comprensión lectora	,267	100	,000
Superestructura	,348	100	,000
Macro estructura	,219	100	,000
Microestructura	,332	100	,000
Producción de textos argumentativos	,232	100	,000

Los resultados mostrados en la tabla 5, existe evidencia estadística, que la distribución de los datos de las variables independiente y dependiente, y sus dimensiones respectivas no siguen una distribución normal (Sig.<,05). El contraste de hipótesis del presente estudio correlacional causal (dependencia) se aplicó la prueba paramétrica tau Kendal c. independencia vs. Dependencia de la variable dependiente (producción de textos argumentativos) ante una variable independiente (comprensión lectora).

Tabla 6

Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la producción de textos argumentativos

		Error estándar			
		Valor	asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,173	,069	-2,523	,012
N de casos válidos		100			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

El contraste de la significancia de independencia de variables como hipótesis nula en tablas de contingencia mostrada en la tabla 6, denota un valor *Sig.*,012 < ,05. Implica, el rechazo de la independencia de variables, aceptando la dependencia de la producción de textos argumentativos en función al nivel de presencia de la comprensión lectora.

Tabla 7

Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la superestructura en la producción de textos argumentativos

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,368	,081	-4,518	,000
N de casos válidos		100			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

El contraste de la significancia de independencia de variables como hipótesis nula en tablas de contingencia mostrada en la tabla 7, denota un valor *Sig.*,000 < ,05. Implica ello, el rechazo de la independencia de variables, aceptando la dependencia de la superestructura de la producción de textos argumentativos, en función al nivel de comprensión lectora.

Tabla 8

Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la macro estructura en la argumentación de textos argumentativos

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-,163	,069	-2,372	,018
N de casos válidos		100			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

El contraste de la significancia de independencia de variables como hipótesis nula en tablas de contingencia mostrada en la tabla 8, denota un valor *Sig.*,018 < ,05. Implica ello, el rechazo de la independencia de variables, aceptando la dependencia de la macro estructura textual, de la comprensión lectora.

Tabla 9

Prueba de contraste sobre la influencia de la comprensión lectora sobre la microestructura en la producción de textos argumentativos

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	,163	,069	2,372	,018
N de casos válidos		100			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

El contraste de la significancia de independencia de variables como hipótesis nula en tablas de contingencia mostrada en la tabla 9, denota un valor *Sig.*,018 < ,05. Implica ello, el rechazo de la independencia de variables, aceptando la dependencia de la presencia de microestructura en los textos argumentativos en función al nivel de comprensión lectora.

V. DISCUSIÓN

El nivel de comprensión de textos en los estudiantes d VII ciclo de educación secundaria de la Institución educativa Santa Rita de Jesús es Regular (76%) (Tabla 1), donde mayor deficiencia se muestra, la dimensión críterial ubicado en un nivel Bajo (92%), seguido por la dimensión Inferencial entre los niveles Regular – Bajo (100%). Mejor dominio se muestra en la dimensión literal cuando un 63% de estudiantes logran ubicarse en un nivel Alto y los demás se encuentran en ese avance de comprenderlas.

Resultados coincidentes con los hallazgos de Munayco (2018), en el Perú lo que más prepondera el nivel de comprensión literal, ya que las respuestas a las preguntas se ubican en el mismo texto. Los estudiantes obvian por ello el nivel inferencial y crítico. Los estudiantes deben avanzar su comprensión, del literal avanzar a un nivel inferencial y terminar en el críterial (Cassany, 2000 citado por Munayco, 2018).

Por, Catalá et al., (2001 en Llajaruna, 2018), la emisión de juicios necesita de la articulación literal e inferencial y del desarrollo de estrategias del pensamiento crítico, puesto que tales juicios deben apoyarse en información exógena a la lectura, deben ser abordados con lógica y objetividad. El nivel crítico de la comprensión lectora lo determinan además, la actitud del estudiante y su compromiso como ser humano (Benavides, 2020).

Por otro lado, el dominio para producir textos argumentativos de los estudiantes de VII ciclo, es Bajo (93%). Esta situación fue explicada por los resultados a nivel de dimensión: la superestructura textual según el 100% de estudiantes es de dominio Muy Bajo y Bajo nivel. En Macro estructura textual, un 92% de estudiantes presentan Bajo nivel de dominio. Mientras, en mejor posición, se tienen a la microestructura textual porque un 92% de estudiantes clasificaron en un nivel Regular.

Estos resultados son contradictorios, al desarrollo de las competencias comunicativas regido por el MINEDU (2016), el desarrollo del lenguaje en los estudiantes, es para que ellos interactúen con los demás en sus aulas y fuera de

ellas, en un contexto real o simulado, comprendan, reconstruyan y especialmente para que hagan representaciones simbólicas del mundo. Esa visión, está condicionado al lenguaje y pensamiento, ambos son resultado de la trasmisión social y de las experiencias acumuladas de las generaciones anteriores (Cassany, 1996).

Con los datos obtenido, son similares a lo señalado por, Escobar et al. (2017), a pesar que, la lectura y la escritura determinan el aprendizaje y la integración de los individuos a la vida en sociedad, el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en los distintos niveles educativos sigue siendo un tema muy reñido en la actualidad, en especial lo textual en comprensión y producción escrita, bajo la consideración que los estudiantes deben estar preparados a los grandes retos, expresando sus ideas en forma oral o escrita. Lo contrario no avanzan en sus estudios, ni harían críticas a lo que leen o escuchan (Villacaqui et al., 2018).

Confirmado por, Merisuo-Storm (2006) citado en Izquierdo-Magaldi et al., (2020), las actitudes de los estudiantes hacia la escritura fue más negativas que las relacionadas con la lectura debido a que, según sugiere la autora, las tareas relacionadas con la escritura deben tener un propósito significativo o una función comunicativa para ser atractivas.

¿Cómo fomentar que un estudiante se anime a producir un texto argumentativo?, si ellos tienen deficiencias reales en lo inferencial y crítico de la comprensión lectora ¿qué hacer? De acuerdo a Van Emmeren & Grootendorst (2004) citados por Saidi (2020), en la argumentación se juega una serie de actividades verbales, sociales y racionales, todas ellas dirigidas a convencer a un crítico lector de la razonabilidad expuesta en el texto bajo el punto de vista del escritor, pero este conjunto de proposiciones son susceptibles a ser refutados o justificados por el lector desde su propio punto de vista. Por lo que se hace necesario, mejorar en los estudiantes motivo de este estudio los niveles de comprensión lectora, de esa manera generar seguridad y confianza en los estudiantes para realizar nuevos y complejos procesos que demanda la producción de textos argumentativos.

El contraste de la significancia de independencia vs. Dependencia de variables como hipótesis nula en tablas de contingencia mostrada en la tabla 8, denota un

valor $Sig.,012 < ,05$. La producción de textos argumentativos, dependen de la comprensión lectora. Confirmado por Culquicondor (2018) al haber encontrado una alta relación de la práctica lectora y la producción de textos argumentativos ($\rho = 0,695^{**}$).

Los hallazgos del estudio enfatizaron en la dependencia de la producción de textos a raíz de los resultados obtenidos de la evaluación de la comprensión lectora y sus dimensiones crítico e inferencial. Son los niveles inferencial y criterial los procesos cognitivos de mayor complejidad no logrados por los estudiantes de VII ciclo, por lo que estudiante y docente deben considerar el uso de estrategias de autorregulación y meta cognición de su aprendizaje y lograr comprender y escribir textos con argumentos. De acuerdo a Gómez & Vieira (2004 citados por Van Eemeren, 2015) y Chávez (2006), en las aulas se debe de desarrollar habilidades analíticas de información a profundidad que armonicen esa información con las competencias comunicativas que poseen los estudiantes hasta que logren gestionar esa información y hacer sus propias representaciones mentales del significado.

En esa misma línea, Pérez (2015) menciona que la lectura y la escritura hechas en procesos cognitivos y meta cognitivos el estudiante logra comprender y consolidar, hasta llega a aportar escribiendo luego de condensar el texto hacia nuevas creaciones interactuando con su entorno socio cultural.

Ese proceso interactivo de la comprensión lectora y producción de textos son de elevada carga simbólica en la construcción dinámica de significados, donde lector–escritor activan esquemas operatorios mentales para la gestión, procesamiento y producción de información, ambos procesos con presencia sociocultural es operante en campos primo genéricos de escenarios contextuales (Monereo & Castelló, 1997).

Londoño (2013, en (Londoño & Ospina, 2018), la comprensión lectora y la producción escrita son un producto social, en una interacción de elementos: autor, el lector, el contexto, el propósito, las subjetividades, la sociedad y la cultura. Es necesario en esa línea retroalimentar, corregir y adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos argumentativos con la comprensión de

textos relacionados a este mismo tipo de discurso para comprenderla de forma crítica, no únicamente para hablar sino para escribir (Giraldo & Salazar, 2019).

La comprensión lectora, permite el descubrimiento de lo esencial de los objetos, acontecimientos y fenómenos en el acto comprensivo de la lectura en un proceso de acomodación del corpus del conocimiento; es decir, en la construcción de modelos mentales sobre lo leído optimizando los esquemas cognitivos, meta cognitivos y consecuentemente generando aprendizajes significativos al no tratarse únicamente de enriquecerse con la información tomada, sino cimentar las bases de referencia para la generación inferencial y conduzca a la interpretación de la actividad lectora (Vega, 2017). Comprender un texto constituye un proceso cognitivo, constructivo, interactivo, estratégico y meta cognitivo deliberado enfocado en la lectura para aprehender el contenido textual (Neyra y Pacheco, 2008 citados por Mickle & Urbano, 2017; Catalá, 2007 en Sierra, 2019; Pinzas, 2003 en Munayco, 2018).

De acuerdo a Robayo (2018) las personas si leen adecuadamente pueden comprender mejor lo complejo del mundo y puede reflexionar sobre él; desde la lectura las personas pueden construir textos, a partir de las vivencias, experiencias y necesidades del estudiante le posibilitarán en ese proceso desplegar habilidades escritas y orales sin dejar de lado desarrollar su pensamiento crítico. Por lo que el autor sugiere que en los centros de estudio se enseñe el uso de estrategias de lectura analítica, interpretativa y la propositiva, así como sustentar ideas, ampliar vocabulario, en suma, que le aporte a mejorar la estructuración de textos de tipo argumentativo en base a oraciones, párrafos.

En las tres hipótesis específicas formuladas se confirma la causalidad de la comprensión lectora en las tres dimensiones de la producción de textos argumentativos, con valor $Sig.,000 < ,05$ se acepta la dependencia de la superestructura textual en función al nivel de comprensión lectora. Similar, resultado con un valor $Sig.,018 < ,05$ se acepta la dependencia de la macro estructura textual a raíz de la comprensión lectora y con valor $Sig.,018 < ,05$. la dependencia de la microestructura textual en función al nivel de comprensión lectora.

Relación de dependencia (causalidad) explicado por el modelo proposicional al destacar lo trascendental de las proposiciones en la estimulación y optimización de la comprensión lectora. Modelo, que orienta el análisis de la estructura proposicional del texto en esquemas constructivistas y representativos (Araya & Orellana, 2019; Kintsch y Van Dijk, 1978 citados por Rosario & Herrada, 2017; De Zubiría, 1995 citado por Seminario, 2019).

Los hallazgos más significativos parten de considerar la lectura como un proceso constructivo, que se potencia con una propuesta de intervención que posibilita en los estudiantes identificar la estructura de los textos, formular cuestionamientos, deducir elementos, elaborar inferencias, recuperar datos, efectuar conexiones entre información nueva y conocimientos previos, y evaluar y reflexionar frente a los portadores de texto

En ese sentido, Catalá, Molina y Monclus (2001 citado en Aranda & Vásquez, 2010) en las aulas, la comprensión lectora se debe de analizar con las mismas dimensiones de la producción de textos, la microestructura, macro estructura y superestructura. Analizar durante la lectura y apropiarse de significados, tener una visión contextual de la información del texto y transformarlos para producir textos (Catalá, 2007 en De la Cruz, 2018; Sierra, 2019). Catalá et al. (2001, citado en Llajaruna, 2018), se dirige a los profesores, la comprensión lectora se materializa un nuevo texto escrito y desarrolla el pensamiento lógico, reflexivo y crítico en sus estudiantes porque lo que escribe es producto del proceso de materialización de su pensamiento, y se debe difundir sus productos escriturales y no sólo considerarlo como un mero cumplimiento de tarea de clase (Cassany, 2001 en Uribe & Román, 2018).

Es sumamente importante que el estudiante valore la instrumentalización de la lectura y la escritura para su crecimiento personal y progreso social; la formación de jóvenes pensantes que razonen, analicen y argumenten, que interpreten las intenciones e ideologías de diferentes contenidos discursivos que se dan en acciones concretas de la vida social (Pabon et al., 2015; Serrano, 2014). Así es que la lectura y la producción de textos constituyen un medio para la reestructuración del pensamiento de los estudiantes, además de ser un medio de comunicación

entre pares o consigo mismo para informar o ser informado (Becerra Cano, 2000 en Serrano, 2008).

¿Cómo dirigir la lectura hacia el aprendizaje de la escritura? Castelló et al. (2011) señala, los procesos de lectura deben desarrollarse en lo funcional, interactivo y social, los alumnos buscan información hasta lograr escribir un texto en un contexto, situación o actividad real socializada. Lo funcional, busca relevancia del aprendizaje para el estudiante dejando de ser un mero ejercicio. Interactivo porque el aprendizaje se fortalece con el acompañamiento de sus pares y docente con trabajo colaborativo o en grupos de trabajo, donde se contrastan ideas en un proceso de aprendizaje diálogo, dinámico y con múltiples lecturas y fuentes (Dysthe, 1996 citado por (Castelló et al., 2011) .

En definitiva, tal como plantean Monereo & Castelló (1997), tanto la comprensión lectora y producción de textos son procesos interactivos y de elevada carga simbólica en la construcción dinámica de significados, donde lector – escritor en ambos procesos activan esquemas operatorios mentales para la gestión, procesamiento y producción de información. Ambos procesos tienen presencia sociocultural operante en campos primo genéricos de escenarios contextuales. Mejoran la interacción verbal y fomenta la participación verbal, desarrollo personal y fortalecimiento del conocimiento, expresando libremente las ideas en el ambiente áulico.

En esa línea, respaldado por la, Organización de las Naciones Unidad para la Educación la Ciencia y la Cultura, (2016) según la teoría hallidayana, el caso de la producción de un texto y lenguaje al escribir, se desarrollan en tres estratos: plan de contenido, y el tercer estrato, plano expresivo; tercero, las realizaciones contextuales culturales y situacionales (Abreu & Nóbrega, 2015).

Confirmado por los hallazgos realizado por Barragán (2017), las habilidades para producir textos en los estudiantes se desarrollan en un proceso diálogo e interactivo entre personas, donde se presencie controversias y debates entre puntos de vista de cada uno, de pareceres en un intercambio con expresión libre de ideas, del debate de éstas, exposición de contenidos y comentarios.

Taller experimentado en el estudio realizado por Carrión (2016), al verificar en aula la aplicación de la didáctica interactiva, y su efectividad en la mejora de la producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de tercero de secundaria.

En ese mismo espacio, MINEDU (2016) el uso activo e interactivo del lenguaje en el aula mantiene la comunicación tanto verbal como escrita con los demás y de esa manera logran en ese ínterin el diseño y la producción de textos escritos de diversas temáticas, formatos y propósitos, pero siempre relacionado al contexto, considerado este último el factor estructurador del proceso comunicativo.

La integración lectura-producción han develado la recurrencia de esquemas y operaciones cognitivas-meta cognitivas, Segev-Miller (2004, en Peña, 2009), pero en algunos casos se desatendió la influencia social, es el caso de algunos procesos cognitivos.

Por otro lado, el enfoque social de la escritura o textos escritos, materializa lo Lingüístico-Funcional en un constructo de comunidad discursiva a través de la Retórica Social-Funcional y el enfoque escritural enmarcándola en Estructuras Sociales y Entornos Sociales-Retóricos, abordan al lenguaje como producto consubstancial del Contexto-Contenido, y determinado por la cultura (Social-Lingüístico - Funcional) materializado en retórica discursiva (Martínez, 2012; Cooper, 1989 en Quesada & Quintana, 2015; Senna, 2019).

Dentro de un enfoque psicológico, la precisión del pensamiento y del lenguaje durante la escritura dependen de las inteligencias múltiples (Roncancio & Velásquez, 2020; Saidi, 2020).

En lo filosófico del desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos se realiza en campos primo genéricos, es decir ambas variables se hacen presentes en las personas en forma objetiva, en el exterior, es decir, en un contexto espacial (no geométrico) individual con relación a lo lejano, cercano, movimiento, desplazamiento o cambio; en un espacio copado de unicidad mediación del almacenamiento de lo percibido históricamente y construida en esa distancia (López, 2017).

Demás, la interacción con algo nuevo activa los esquemas mentales, las estructuras internas se dinamizan y hace posible la representación de lo que se aprende, se facilita la comprensión, permitiendo la generación de aprendizajes significativos. Depende de cómo se construye el esquema, ello configura la mejora de la comprensión lectora, sin dejar de lado sus niveles (Ausubel, 1983 en Munayco, 2018).

Depende de la capacidad de la persona para transmitir con claridad el contenido del texto y del lector en formar esquemas mentales al leer el texto (Van Dijk, 1996 en Paradiso, 2013; Rosario & Herrada, 2017).

Finalmente es imprescindible que los estudiantes desarrollen habilidades de adquisición y aplicación de esquemas mentales, y habilidades de rastreo informacional para la extracción de contenido textual y puedan reconocer y decodificar las distintas estructuras informativas del texto para luego entender estructuras más complejas (Gómez & Vieiro, 2004 en Van Eemeren, 2015; Heit 2012).

Se propone configurar un diseño de aprendizaje experimental para verificar su efectividad en estudiantes del VII ciclo de educación secundaria, evaluando las sesiones de aprendizaje tanto para el análisis de la comprensión lectora de textos argumentativos y producción de textos argumentativos en superestructura, macro estructura y microestructura, sustentándose en Catalá, Molina y Monclus, (2001 citados por Aranda & Vásquez, 2010), De Zubiría (1995 citado por Seminario, 2019) y Quintero & Hernández (2002).

Se recomienda, además, extender el tratamiento a los diferentes grados de educación secundaria luego de confirmar la referida efectividad en el incremento de la producción de textos argumentativos. Incrementar el tamaño de la muestra y hacer comparaciones de la efectividad entre estudiantes mujeres y varones.

VI. CONCLUSIONES

1. La comprensión lectora influye significativamente en la producción de textos argumentativos, evidenciado por la prueba Tau Kendall τ_c al obtener valor $p < ,05$. Se rechaza la hipótesis de independencia de variables, y se aceptó la dependencia de la producción de textos argumentativos, en función a la variable comprensión lectora.
2. La comprensión lectora influye significativamente en la producción de textos argumentativos respecto a la superestructura textual, evidenciado por la prueba Tau Kendall τ_c al obtener valor $p < ,05$. Se rechaza la hipótesis de independencia de variables, y se acepta la dependencia de la variable superestructura textual, en función a la variable independiente comprensión lectora.
3. La comprensión lectora influye significativamente en la producción de textos argumentativos respecto a la macro estructura textual, evidenciado por la prueba Tau Kendall τ_c al obtener valor $p < ,05$. Rechazando la hipótesis de independencia de variables, y se acepta la dependencia de la variable macro estructura, en función a la variable independiente comprensión lectora.
4. La comprensión lectora influye significativamente en la producción de textos argumentativos respecto a la microestructura textual, evidenciado por la prueba Tau Kendall τ_c al obtener valor $p < ,05$. Rechazando la hipótesis de independencia de variables, y aceptando la dependencia de la variable microestructura textual, en función a la variable comprensión lectora.
5. El nivel de comprensión lectora de los estudiantes es Regular. La dimensión de mayor dominio, el Literal en nivel Alto; el Inferencial en nivel Regular- Bajo y la dimensión Crítico con Bajo nivel de dominio.
6. El nivel de producción de textos argumentativos es Bajo-Muy Bajo. La dimensión superestructura, con dominio Bajo y Muy Bajo. Dimensión Macro estructura en nivel Bajo. La dimensión microestructura textual en nivel Regular.

VII. RECOMENDACIONES

1. A los directivos y docentes de la institución educativa Santa Rita de Jesús mejorar los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora, utilizando lecturas de textos argumentativos.

2. A los directivos y docentes de la institución educativa Santa Rita de Jesús evaluar la producción de textos argumentativos en sus dimensiones superestructura, macro estructura y microestructura

3. A los directivos y docentes de la institución educativa Santa Rita de Jesús, mejorar el proceso de evaluación de la comprensión lectora de textos argumentativos en sus dimensiones superestructura, microestructura, macro estructura.

3. A los directivos y docentes de la institución educativa Santa Rita de Jesús, fomentar las sesiones de aprendizaje que mejore la comprensión lectora de textos argumentativos, para la generación de textos escritos argumentativos; ambas variables evaluadas con indicadores de superestructura, macro estructura y microestructura.

VIII. PROPUESTA

Los resultados de la investigación muestran que la comprensión lectora constituye una necesidad para la producción de textos argumentativos, en tal sentido surge la propuesta que se basa en el modelo proposicional orientado al análisis de la estructura proposicional del texto de esquemas constructivistas y representativos, hacia la denominada teoría de la macro estructura, fundamentada en modelos proposicionales que se centran en la estructura semántica textual, destacan la suprema importancia de las proposiciones para estimular y optimizar la comprensión lectora. (Araya & Orellana, 2019; Kintsch y Van Dijk, 1978 citados por Rosario & Herrada, 2017; De Zubiría citado por Seminario, 2019). Se denomina *Taller de lecto-argumentación para promover la producción de textos argumentativos* y consiste en una secuencia didáctica actividades de comprensión lectora estructurada en tres fases: lectura necesaria, analítico-sintética y redacción argumentativa. Los detalles de la propuesta se observan en el anexo 3.

REFERENCIAS

- Abreu, A. R. D., & Nóbrega, A. N. A. (2015). Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. *Linguagem Em (Dis) Curso*, 15(02), 285–302. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150205-1315> AVALIAÇÃO
- Aranda, M. K., & Vásquez, K. del P. (2010). Los niveles de la Comprensión Lectora de los alumnos del tercer grado de Educación primaria del Cercado de Huancayo. *Repositorio Universidad Nacional Del Centro Del Perú*. [http://181.65.200.104/bitstream/handle/UNCP/2782/Aranda Colonio-Vázquez Núñez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://181.65.200.104/bitstream/handle/UNCP/2782/Aranda%20Colonio-V%C3%A1quez%20N%C3%BAñez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Araya, C. G., & Orellana, R. I. (2019). Esquemas argumentativos en textos escolares chilenos. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 11(1–2). <https://doi.org/10.2012/cogency.v11i1-2.324>
- Arias, E. M. (2014). Diferencias en los índices de subordinación en textos expositivos y argumentativos escritos en japonés y español. *Onomazein*, 30(2), 56–69. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.5>
- Asencio, H. (2019). Recursos audiovisuales para la producción de textos narrativos escritos en estudiantes de III ciclo de educación primaria, Chiquitoy 2019. *Repositorio Universidad César Vallejo*, 0–3. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44490/Asencio_C H-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44490/Asencio_C%20H-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Atarama, V. G. (2018). Programa Mentes críticas y reflexivas para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018. *Repositorio Universidad César Vallejo*, 15(2), 92. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28862/Atarama_VVG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A., & Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la Universidad. Una experiencia con estudiantes de Lingüística aplicada. *RMIE*, 20(66), 879–910.

<https://doi.org/10.1016/j.entcs.2005.09.017>

Barragán, N. (2017). El uso del blog y la producción del texto escrito en los estudiantes del grado Octavo de la Institución Educativa Vallecitos, Tolima-Colombia, 2016. *Repositorio Universidad Privada Norbert Wiener*, 1–135. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1439/MAESTRO - Barragán Torres%2C Nancy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barthes, R. (2007). *El placer del texto*.

http://medicinayarte.com/img/Roland_Barthes - El placer_del_texto_Leccion__inaugural.pdf

Benavides, L. P. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica Pedagogical-Didactic Strategy to promote critical reading Estrategia pedagógica-didáctica para promover a leitura crítica. *Educación*, 29(56). <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>

Blanco, N. (2009). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, 0(12), 211–240.

Borromeo, R. M., Laurent, T., Toyama, M., Alsayasneh, M., Amer-Yahia, S., & Leroy, V. (2017). Deployment strategies for crowdsourcing text creation. *Information Systems*, 71, 103–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.is.2017.06.007>

Cabrera-González, A. C., Abreu-Márquez, E., & Martínez-Abreu, Y. B. (2019). Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia. *Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67–73. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=8b1f8cb8-b8ca-4c42-b6d6-6003ec529d6d%40sdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=136560069&db=a9h>

Camacho, M. (2017). Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria. *Universidad César Vallejo*, 1–176. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8287/Camacho_

RMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia*, 8, 120–136.
- Campos, M. I. B. (2012). Argumentative texts in course materials: Which proposal should one follow? *DELTA Documentacao de Estudos Em Linguistica Teorica e Aplicada*, 27(2), 219–234. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502011000200002>
- Cárdenas, V. O., & Villarroel, M. R. (2019). Beliefs influence on author's voice in an L2 argumentative text. *Revista Signos*, 52(99), 134–157. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100134>
- Carrión, L. E. (2016). *Taller didáctico interactivo para mejorar la producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa María Negrón Ugarte - Trujillo, 2015*. 1–60. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3629>
- Cassany, D. (1996). La cocina de la escritura. In *Anagrama*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/287-la-cocina-de-la-escriturapdf-2vEUo-libro.pdf>
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2011). *Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad : o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas*. 1(64), 97–114.
- Castro, A. (2004). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Autobiografía académica y notas bibliográficas de Teun A. van Dijk. *Revista Colombiana de Educación*, 46. <https://doi.org/10.17227/01203916.5508>
- 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 de San Agustín, Región Arequipa, 2015. *Repositorio de San Agustín de Arequipa*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3084/FLMcaocca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chávez, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9, 31–75. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814002.pdf>
- Christodoulou, S. A., & Diakidoy, I.-A. N. (2020). The contribution of argument knowledge to the comprehension and critical evaluation of argumentative text. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101903. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101903>
- Cid, M. A. (2017). Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456668/macg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colque, E. (2016). Programa “Cristaliza tus ideas” y su eficacia para la rproducción de textos argumentativos tada para optar el grado académico de Magíster en Educación , con mención en. *Repositorio Universidad Peruana Unión*, 222. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/117>
- Contreras, C. I., & Gabilán, C. A. (2015). Análisis Macroestructural en cuentos de Cortázar y su incidencia en la comprensión: Una propuesta. *Repositorio de Universidad de Concepción*, 1–178. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2935/4/Tesis_Analisis_macroestructural_en_cuentos_de_Cortazar.pdf
- Córdova, A., Velásquez, M., & Arenas, L. (2016). The role of argumentation in critical thinking and epistemic writing in biology and history: An approach from the social representations of teachers. *Alpha*, 1(43), 39–55. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>
- Correa, A., & Meneses, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30(0), 23–40. <https://doi.org/10.5209/dida.61952>
- Cuadros, N. (2019). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria , 2019. *Repositorio Universidad César Vallejo*, 0–2. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39131/Cuadros_

BN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Culquicondor, R. (2018). La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017. *Universidad César Vallejo*.

De la Cruz, J. E. (2018). Lectura crítica y producción de textos argumentativos en estduiantes del 5TO Grado de primaria en una Institución educativa Pública. *Ebsco*, 114, 1–114.

[http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=2c822c68-b1ef-4590-8ab4-](http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=2c822c68-b1ef-4590-8ab4-6ce5d0e697a5%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=103598038&db=a9h)

[6ce5d0e697a5%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=103598038&db=a9h](http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=2c822c68-b1ef-4590-8ab4-6ce5d0e697a5%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=103598038&db=a9h)

De Lera, P. (2017). Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico. *Repositorio Universidad De León*.

[https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6941/Tesis Patricia de Lera.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6941/Tesis%20Patricia%20de%20Lera.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Deane, P., & Song, Y. (2014). A case study in principled assessment design: Designing assessments to measure and support the development of argumentative reading and writing skills. *Psicología Educativa*, 20(2), 99–108.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.10.001>

Delfina, T., Hernández, I., & Valdés, A. G. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos Thematic progression and coherence as textual criteria in the construction of paragraphs. *MENDIVE*, 17(2), 293–309.

<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1509/1194>

Escobar, N., Manyoma, E., & Gómez, Y. (2017). La lectura digital como estrategia para el fomento de la producción de textos académicos. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 14(1), 73–76.

[http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=c83d0be3-9d57-4465-8f0a-d72584fec56%40pdc-v-](http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=c83d0be3-9d57-4465-8f0a-d72584fec56%40pdc-v-sessmgr06&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1IZHMtbGI2ZQ%3D%3D#AN=edsbas.940A727E&db=edsbas)

[sessmgr06&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1IZHMtbGI2ZQ%3D%3D#AN=edsbas.940A727E&db=edsbas](http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=c83d0be3-9d57-4465-8f0a-d72584fec56%40pdc-v-sessmgr06&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1IZHMtbGI2ZQ%3D%3D#AN=edsbas.940A727E&db=edsbas)

- Fúster, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave (La Plata)*, 5(2), 2-e007.
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=659c3a14-14f3-4b5c-adb1-a3105c01aa03%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3D%3D#AN=edsbas.26102D68&db=edsbas>
- Gamarra, A. (2019). El cuento en la producción y comprensión de textos en estudiantes de primaria- Santiago de Surco- 2017. *Repositorio Universidad César Vallejo*.
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/26357/Gamarra_MAM.pdf?sequence=1
- García, M. Á., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, 155–174.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Giraldo, L. J., & Salazar, D. J. (2019). La producción colaborativa de textos argumentativos en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado once de la institución educativa Francisco José de Caldas, San Rosa de Cabal, Risaralda. *Repositorio UNiversidad Tecnológica de Pereira*.
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/11168/372.623G516.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goodwin, J. (2014). Conceptions of speech acts in the theory and practice of argumentation: A case study of a debate about advocating. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 36(49), 79–98. <https://doi.org/10.2478/slgr-2014-0003>
- Guevara, Y., Cárdenas, K., & Reyes, V. (2015). Niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria. Una comparación por tópico. *Actualidades En Psicología*, 29(118), 13–23. <https://doi.org/10.15517/ap.v29i118.14619>
- Gutiérrez, N. E. (2016). Taller de Redacción para mejorar la Producción de textos argumentativos de los estudiantes del Programa Beca 18 de la Universidad Privada del norte-Trujillo, 2016 - II. *Repositorio Universidad César Vallejo*.
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28255/gutierrez_mn.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Haendchen, A., Do Prado, H. A., Ferneda, E., & Nau, J. (2018). An approach to evaluate adherence to the theme and the argumentative structure of essays. *Procedia Computer Science*, 126, 788–797.

<https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.013>

Haria, P. D. (2020). The effects of teaching a genre-specific reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze argumentative texts. University of Delaware. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. ProQuest, 7, No. 2,(2).

<https://search.proquest.com/docview/759960027/previewPDF/2ED04553B59D44B2PQ/4?accountid=37408>

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Repositorio Pontificia Universidad Católica Argentina*, 8(15).

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6016/1/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf>

Heraud, J. (2014). Antología poética de Javier Heraud. *Un Vicio Absurdo*, 10, 112–124.

<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/unvicioabsurdo/article/view/1474/1496>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Herrada-Valverde, G. H. (2011). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. In *Revista IUS* (p. 53). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462014000200009

Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). Desarrollo De Habilidades De La Comprension Lectora. *Revista Virtual de La Universidad Católica*, 51(1), 23–45.

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>

Huamán, N. (2019). La secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de la Institución

educativa Corazón de Jesús, Ayacucho 2019. *Repositorio Universidad César Vallejo*.

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44084/Huamán_VN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Izquierdo-Magaldi, B., Zabal, Á., & Molina, R. V. (2020). First and second graders' attitudes and feelings of competence towards reading and writing. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 275–284.
<https://doi.org/10.5209/rced.63164>

Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura* (Taurus. Pensamiento (ed.)).
<http://www.unizar.es/departamentos/filosofia/documents/kant-critica-de-la-razon-pura-ribas.pdf>

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill.
<https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (ERCE). (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Ministerio de Educación*, 4(1), 75–84.
<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6755/ERCE-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94–107.
<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-287>

León, J. A., Escudero, I., & Olmos, R. (2012). *Manueal de Evaluación de la comprensión lectora*. (TEA (ed.)).
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/505247/RVM_N__033-2020-MINEDU.pdf

Llajaruna, F. (2018). Comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Personal Social en alumnos de cuarto grado de primaria de la I.E. N° 5122 “José Andrés Rázuri Estévez” del distrito de Ventanilla, Callao. *Repositorio*

Universidad César Vallejo.

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23184/Llajaruna_CF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Londoño, D. A., & Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183–202. <https://doi.org/10.22430/21457778.671>
- López, D. M. (2017). Materialismo y espiritualismo La crítica del materialismo filosófico al marxismo-leninismo. *Universidad de Sevilla*.
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71044/Materialismo y espiritualismo Copia 2.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71044/Materialismo_y_espiritualismo_Copia_2.pdf?sequence=1)
- Madero, I. P., & Gómez, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113–139.
- Madrigal, M. (2008). LA ESCRITURA COMO PROCESO : METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA. *Filología y Lingüística XXXIV*, 34(1), 127–141.
<https://core.ac.uk/download/pdf/67718151.pdf>
- Martínez, J. D. (2012). Descripción y variación retórico-funcional del género tesis doctoral: un análisis desde dos disciplinas y dos comunidades discursivas a partir del corpus Te Dice-2010. *Repositorio Universidad Católica de Valparaíso*, 390.
http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20170417/asocfile/20170417121641/tesis_juan_david_mart_nez_hincapi__descripci__n_ret__rico_funcional_del_g__nero_tesis_doctoral.pdf
- Mejía, D. M. (2018). Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa. In *Repositorio Universidad Pedagogía Nacional*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9215/TE-22087.pdf?sequence=1>
- Melero, Á., & Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: Análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educacion*, 116(360), 388–413. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116>

- Melero, M. (2015). ESCRITURA de TEXTOS ARGUMENTATIVOS en ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA : VARIABLES COGNITIVAS y MOTIVACIONALES. *Repositorio Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 1–410. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Mameler/MELERO_ZABAL_M_Angeles_Tesis.pdf
- Mickle, A., & Urbano, H. (2017). Comprensión lectora y Aprendizaje en Comunicación en el 2015. *Universidad César Vallejo*.
https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_enseñanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela
- MINEDU. (2020). *Resolución Viceministerial N°033-2020-MINEDU*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/505247/RVM_N__033-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Rutas de Aprendizaje (Minedu) Versión 2015 -VI Ciclo-¿ Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas ? Índice. *Rutas de Aprendizaje*, 1–238. <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Secundaria/Comunicacion-VI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Evaluación Censal de Estudiantes. ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados ECE 2016. La Libertad. *Oficina de La Medición de La Calidad*, 9. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>
- Monereo, C., & Castelló, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*.
https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_enseñanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela
- Munayco, A. (2018). Influencia De Los Organizadores Gráficos En La Comprensión Lectora De Textos Expositivos Y Argumentativos. *Comunicación*, 9(1), 05–13.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682018000100001
- Obdržálová, V. (2013). El párrafo como unidad sintáctico-formal y temática de textos expositivo-argumentativos en Checo y Español: Enfoque contrastivo y

traductológico. *Sendebarr*, 24, 127–150.

<https://doi.org/10.30827/sdb.v24i0.1316>

OCDE. (2018). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo. Lectura, Matemática y Ciencias*. 97.

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook - PISA-D Framework_PRELIMINARY version_SPANISH.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. *TERCE*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>

Pabon, T., Muñoz, L., & Vallverdú, J. (2015). La controversia científica, un fundamento conceptual y metodológico en la formación inicial de docentes: Una propuesta de enseñanza para la apropiación de habilidades argumentativas. *Educacion Quimica*, 26(3), 224–232.

<https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.007>

Palermo, C., & Thomson, M. M. (2018). Teacher implementation of Self-Regulated Strategy Development with an automated writing evaluation system: Effects on the argumentative writing performance of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 255–270.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.002>

Panahandeh, E., & Asl, S. E. (2014). The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1409–1416.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.559>

Paradiso, J. C. (2013). Textos y cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje didáctica de los textos. Enfoque cognitivo. *Español.Free-EBooks.Net*, 130.

http://www.ehu.eus/PAT/compe/lanak/Textos_cientificos_caracteristicas_y_comprension.pdf

Paradiso, J. C. (2013). Textos y cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje didáctica de los textos. Enfoque cognitivo. *Español.Free-EBooks.Net*, 130.

http://www.ehu.eus/PAT/compe/lanak/Textos_cientificos_caracteristicas_y_comprension.pdf

Peña, J. D. (2009). *El dominio de la teoría de los esquemas y sus efectos en el desarrollo del pensamiento crítico y de la comprensión metacognitiva de la lectura en los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la UNE-La Cantuta-2009*. 247. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/106>

Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. *Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Calds*. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3951/1/PérezHernándezSusana2015.pdf>

PISA. (2018). La competencia lectora en el marco de PISA 2018. *Minedu*, 28. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>

Ponce, E. D. (2018). Estrategias para la comprensión lectora en los estudiantes de la IES Víctor Raúl Haya de la Torre de Milliraya. *Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola*. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/6774/5/2018_PONCE_GALVEZ_EFRAIN_DARIO.pdf

Quesada, M. A. R., & Quintana, A. R. H. (2015). El método etnográfico y su relación con el análisis de dominio. *Biblios*, 61, 70–84. <https://doi.org/10.5195/biblios.2015.250>

Quintero, A., & Hernández, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educacion*, 329, 421–441. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:719a9b8f-e7c7-477c-b650-a202d15956e8/re3292111165-pdf.pdf>

Ramos, M. (2011). El Problema De Comprensión Y Producción De Textos En El Perú. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 1, 30. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>

Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-Herencia*, 4(7), 1–15. <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413255010.pdf>

- Robayo, L. A. (2018). Construcción del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Ciclo Cinco del Colegio Nicolás Esguerra Jornada Nocturna. *Repositorio Universidad Libre*.
- Roncancio, N. L. R., & Velásquez, D. C. L. (2020). Assessment criteria of the quality of the arguments by brazilian and colombian university students. *Cogency*, 12(1), 39–68. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.352>
- Rosario, G. H., & Herrada, I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 187–197. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>
- Saidi, M. (2020). The Relationship between Iranian EFL Learners ' Linguistic and Logical Intelligences and the Frequency of Fallacies and Evidence in their Argumentative Writing : A Gender-based Study. *The Journal of English Languaje Pedagogy*, 12(25), 151–169. <https://www.doaj.org/article/00feef7dd890468c8e923aa3e4d71da5>
- Seminario, A. R. (2019). Aplicación del programa basado en la teoría de las seis lecturas para mejorar la producción de textos argumentativos en los alumnos de segundo grado de educación secundaria. *Ebsco*, 232. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=6&sid=8d12f1d8-1cde-4005-bb3a-6cc04a5be280%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3D%3D#AN=edsbas.66F93EDA&db=edsbas>
- Senna, L. A. G. (2019). Text production, representation of thought and discursive genders in elementary school classes. *Social Sciences & Humanities Open*, 1(1), 100007. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2019.100007>
- Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica Revista de Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149–161. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-95182008000100013&script=sci_arttext
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e

implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122.

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>

Sierra, C. (2019). Niveles de comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del callao. *Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola*, 1–118.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8901/1/2019_Sierra-Tapia.pdf

Taboada, A., & Guthrie, J. (2005). La lectura en materias de contenido: Lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(1), 6–13.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Taboada.pdf

ar (Mark) Feng. (2020). Young learners' reading and writing performance: Exploring collaborative modeling of text structure as an additional component of self-regulated strategy development. *Studies in Educational Evaluation*, 65(April 2019), 100870. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100870>

Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231–247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>

Uribe, H. A. M., & Román, N. S. (2018). Writing workshop mediated by computer production of argumentative texts *Pedagogías de la lengua. Enunciación*, 23(2), 196–208. <https://doi.org/http://doi.org/10.14483/22486798.13283>

Van Eemeren, F. H. (2015). Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse. *Dordrecht Springer*, 10, 978–3.

Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163–174. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80103912.pdf>

Vásquez, S., & Colque, E. (2017). Programa “Cristaliza tus Ideas” y su eficacia para la producción de textos argumentativos, en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Peruana Unión.

Revista Muro de La Investigación, 1(1), 59–70.

<https://doi.org/10.17162/rmi.v1i1.777>

Vega, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y*

Maestros/Journal of Parents and Teachers, 0(370), 61-67.

<https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>

Villacaqui, W. M., Villanueva, A. D., & Oncoy, J. L. (2018). Uso de conectores textuales para mejorar la producción escrita de textos argumentativos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E. “Señor de la soledad ” de Huaraz – 2017. *Ebsco*.

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=75742951-9ec6-41c9-b6d9-8ffe468777f1%40sdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGI2ZQ%3D%3D#AN=edsbas.73933F8D&db=edsbas>

Villarroel, C., Felton, M., & Garcia-Mila, M. (2016). Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research*, 79, 167–179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009>

Zanotto, M., Monereo, C., & Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: Leer para evaluar un texto científico.

Perfiles Educativos, 33(133), 10–29.

<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.133.27901>

ANEXOS

ANEXO 1: Instrumentos de recojo de datos

1.1 COMPRENSIÓN LECTORA

Test de comprensión lectora

Finalidad: El objetivo del presente instrumento es recoger información sobre su comprensión lectora, por lo que le solicitamos su colaboración para su llenado.

Instrucciones: Lee cuidadosamente la lectura y responde a cada una de las interrogantes, marcando la alternativa que corresponde es la correcta.

Mi casa muerta

(Heraud, 2014)

No derrumben mi casa vieja, había dicho, no derrumben mi casa. Teníamos nuestra pérgola, y dos puertas a la calle, pequeño pero grande, un manzano que yace seco ahora por el grito y el cemento. El durazno y el naranjo habían muertos anteriormente, pero teníamos también (¡cómo olvidarlo!)

Un árbol de granadas. Granadas que salían de su tronco, de su tronco, rojas, verdes, el árbol se mezclaba con el muro, y al lado, en la calle, un tronco que daba moras cada año, que llenaba de hojas en otoño las puertas de mi casa.

No derrumben mi vieja casa, había dicho, dejen al menos mis granadas y mis moras, mis manzanas y mis rejas.

Todo esto contenía mi pequeño jardín. Era un pedazo de tierra custodiada día y tarde por una verja una reja castaña y alta que los niños a la salida del colegio.

Saltaban fácilmente, llevándose las manzanas y las moras, las granadas y las flores.

Es cierto, no lo niego, las paredes se caían y las puertas no cerraban totalmente, pero mataron mi casa, mi dormitorio con su alta ventana mañanera, alta ventana mañanera.

Y no quedó nada del granado, las moras ya no ensucian mis zapatos, del manzano solo veo hoy día, un triste tronco que llora sus manzanas y sus niños.

Mi Corazón se quedó con mi casa muerta. es difícil rescatar un poco de alegría, yo he vivido entre carros y cemento, yo he vivido siempre entre camiones y oficinas, yo he vivido entre ruinas todo el tiempo, y cambiar un poco de árbol y de pasto, una

palmera antigua con columpios, una granada roja, disparada en la batalla, una mora caída con un niño, por un poco de pintura y de granizo, es cambiar también algo de alegría y de tristeza, es cambiar también un poco de mi vida, es llamar también un poco aquí a la muerte (que me acompañaba todas las tardes en mi vieja casa, en mi casa muerta)

NIVEL LITERAL

1.- ¿Cuál es el enunciado verdadero?

- a) La casa se ubica en el campo.
- b) La casa tiene tres puertas a la calle
- c) La casa tiene un gran jardín en la entrada.
- d) Sus grandes puertas y ventanas han resistido el paso del tiempo.
- e) Junto a uno de sus muros había un árbol de granada.

2.- Recuerda de qué color era la granada que extraña el poeta.

- a) Rojas
- b) Blancas
- c) Anaranjadas
- d) Amarillas
- e) Moradas

3.- Según la lectura que contenía el pequeño jardín.

- a) Granadas, moras y manzanas
- b) Plátanos, Limones y moras.
- c) Limones, Granadas y plátanos.
- d) Mandarina, Naranjas y manzanas
- e) Granadas, Naranjas y plátanos.

4.- ¿Quién es el personaje principal del

texto?

- a) Javier Heraud
- b) Los niños
- c) Las frutas
- d) Los padres
- e) Los lectores

5.- Según la lectura ¿Quiénes saltaban al jardín y Se llevan las manzanas, moras y granadas?

- a) Los jóvenes
- b) Los niños
- c) Los ladrones
- d) Las señoras
- e) Los transeúntes.

6.- Identifica los árboles frutales que habían muerto anteriormente.

- a) El durazno y el naranjo
- b) Las granadas y moras
- c) Las manzanas y moras
- d) Las manzanas y naranjas
- e) Las moras y durazno

7.- ¿Cómo se titula la lectura?

- a) Los árboles frutales
- b) Mi casa caída
- c) Mi casa
- d) Mi jardín
- e) Mi pérgola

NIVEL INFERENCIAL

8.- ¿Cuál es el tema central del texto?

- a) La renovación de una casa.
- b) La indiscriminada urbanización del campo
- c) La inminente destrucción de un símbolo de la infancia.
- d) La ingratitud de una familia con la casa que la vio nacer.
- e) El temor del poeta frente a cualquier tipo de cambio.

9.- ¿Qué significado le atribuyes a la pérgola?

- a) Armazón para colocar columpios
- b) Estatua que se coloca en los jardines
- c) Armazón para soportar un techo de vigas
- d) Árbol muy alto
- e) Árbol muy frondoso

10.- ¿Por qué la voz del poeta se resiste a que derrumbe la casa?

- a) Estaba en buen estado a pesar de los años
- b) Era una construcción de gran valor arquitectónico.
- c) Era el lugar donde había sido feliz.
- d) Era una casa muy elegante.
- e) Era una casa en la ciudad

11. ¿Cómo interpretas la expresión “rescatar la alegría”?

- a) Es una frase sin sentido
- b) Recordar momentos alegres
- c) Imposibilidad de volver a ser feliz
- d) Alegría de salvar a personas en peligro
- e) Juego de los tiempos de la infancia

12.- ¿Qué sentimiento está asociado con el recuerdo de la alta ventana mañanera?

- a) Rencor
- b) Duda
- c) Odio
- d) Tristeza
- e) Frustración

13.- ¿Por qué crees que la casa tenía vida?

- a) Porque fue construida por el niño
- b) Porque era una casa muy grande
- c) Porque allí había vivido de niño
- d) Porque las casas luego se destruyen
- e) Porque las vivencias del niño se relacionaban con los ambientes de la casa.

14.- ¿Qué implica vivir entre ruinas todo el tiempo?

- a) Vivir en una casa vieja
- b) Ir a los museos

- c) Recordar un paseo a las ruinas de un lugar
- d) Vivir de recuerdos
- e) Es considerar que el tiempo todo lo acaba

NIVEL CRITERIAL

15.- ¿Qué mensaje nos trasmite la lectura?

- a) El amor a la casa como una parte más importante de la vida
- b) El aprecio al jardín
- c) Recordar a la casa como un espacio acogedor
- d) El amor a la casa como símbolo de protección en nuestra infancia

16.- ¿Qué te pareció el texto?

- a) Interesante, por el fondo y forma de su contenido
- b) Interesante, el autor da a conocer su estado de ánimo.
- c) El poema es aburrido porque redundante en los versos.
- d) Interesante, aprecia mucho el lugar donde fue feliz en su infancia.
- e) El poema es hermoso por sus versos.

17.- ¿Qué te pareció el lenguaje empleado en el texto?

- a) El lenguaje en general es sencillo y coloquial
- b) El lenguaje es superes andar y

elegante

- c) El lenguaje subestándar e informal
- d) El lenguaje es poético
- e) El lenguaje es culto y popular

18.- Como habrás notado los verbos de este poema están redactados en diferentes tiempos ¿Qué rasgos dirías que aporta al ritmo del poema?

- a) Agilidad
- b) Alegría
- c) Naturalidad
- d) Dramatismo
- e) Eufórico

19.- ¿Cómo podrías calificar el estado de ánimo del autor?

- a) Placido
- b) Alegría
- c) Naturalidad
- d) Dramatismo
- e) Eufórico

20.- ¿Crees que la súplica del poeta debió ser escuchado?

- a) Sí, porque la casa era el lugar donde había sido feliz
- b) Sí, porque la casa era muy elegante
- c) Sí, porque la casa costaba mucho dinero
- d) No, porque tenían que mejorar las calles
- e) No, porque la casa estaba vieja

Título: Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020

Ficha técnica, Test de comprensión lectora

Pretell, A. (2020)

Características	Descripción
Nombre del instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Test de comprensión lectora
Autora	<ul style="list-style-type: none"> • Mg. Ana Pretell Hoyos
Fecha de elaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Julio, 2020.
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Literal • Inferencial • Crítico
Total de ítems	<ul style="list-style-type: none"> • 20 ítems
Tipo de puntuación	<ul style="list-style-type: none"> • Numérica
Valoración total de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> • 20 puntos (transformación al 100%)
Categorías o niveles	<ul style="list-style-type: none"> • Alto (76% a 100%) • Regular (51% a 75%) • Bajo (menor igual al 50%)
Tipo de administración	<ul style="list-style-type: none"> • Individual
Tiempo de administración	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos.
Ámbito de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de VII Ciclo. Educación secundaria.
Soporte de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Vía electrónica (Zoom/WhatsApp).
Validez de contenido y Validez de constructo	<ul style="list-style-type: none"> • Validez de contenido a través de criterio de experto: Dr. José Darío Cedeño León • Validez de constructo a través de índices correlacionales superiores a ,300** (ver tabla 11).
Confiabilidad	<p>Coeficiente Alpha Cronbach: con un valor de ,939 considerado en un nivel excelente (ver tablas 12 y 13).</p>

Tabla 11

Validación de constructo con significatividad de Índices correlacionales ítem -total.

Test de comprensión lectora

Número	Ítem/Dimensión	r	
1	¿Cuál es el enunciado verdadero?	,709**	.000
2	Recuerda de qué color era la granada que extraña el poeta	,650**	.000
3	Según la lectura que contenía el pequeño jardín.	,772**	.000
4	¿Quién es el personaje principal del texto?	,796**	.000
5	Según la lectura ¿Quiénes saltaban al jardín y Se llevan las manzanas, moras y granadas?	,824**	.000
6	Identifica los árboles frutales que habían muerto anteriormente.	,682**	.000
7	¿Cómo se titula la lectura?	,649**	.000
Literal			
1	¿Cuál es el tema central del texto?	,782**	.000
2	¿Qué significado le atribuyes a la pérgola?	,796**	.000
3	¿Por qué la voz del poeta se resiste a que derrumbe la casa?	,729**	.000
4	¿Cómo interpretas la expresión “rescatar la alegría”?	,824**	.000
5	¿Qué sentimiento está asociado con el recuerdo de la alta ventana mañanera?	,736**	.000
6	¿Por qué crees que la casa tenía vida?	,628**	.001
7	¿Qué implica vivir entre ruinas todo el tiempo?	,824**	.000
Inferencial			
1	¿Qué mensaje nos trasmite la lectura?	,682**	.000
2	¿Qué te pareció el texto?	,649**	.000
3	¿Qué te pareció el lenguaje empleado en el texto?	,782**	.000
4	Como habrás notado los verbos de este poema están redactados en diferentes tiempos ¿Qué rasgos dirías que aporta al ritmo del poema?	,796**	.000
5	¿Cómo podrías calificar el estado de ánimo del autor?	,729**	.000
6	¿Crees que la súplica del poeta debió ser escuchado?	,824**	.000
Crítico			

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 12

Confiabilidad de instrumento, coeficiente corregido ítem total. Test de comprensión lectora

Número	Ítem/Dimensión	r
L1	¿Cuál es el enunciado verdadero?	.806
L2	Recuerda de qué color era la granada que extraña el poeta	.756
L3	Según la lectura que contenía el pequeño jardín.	.867
L4	¿Quién es el personaje principal del texto?	.476
L5	Según la lectura ¿Quiénes saltaban al jardín y Se llevan las manzanas, moras y granadas?	.464
L6	Identifica los árboles frutales que habían muerto anteriormente.	.635
L7	¿Cómo se titula la lectura?	.700
Literal		
I1	¿Cuál es el tema central del texto?	.804
I2	¿Qué significado le atribuyes a la pérgola?	.900
I3	¿Por qué la voz del poeta se resiste a que derrumbe la casa?	.954
I4	¿Cómo interpretas la expresión “rescatar la alegría”?	.959
I5	¿Qué sentimiento está asociado con el recuerdo de la alta ventana mañanera?	.900
I6	¿Por qué crees que la casa tenía vida?	.602
I7	¿Qué implica vivir entre ruinas todo el tiempo?	.959
Inferencial		
C1	¿Qué mensaje nos trasmite la lectura?	.500
C2	¿Qué te pareció el texto?	.568
C3	¿Qué te pareció el lenguaje empleado en el texto?	.718
C4	Como habrás notado los verbos de este poema están redactados en diferentes tiempos ¿Qué rasgos dirías que aporta al ritmo del poema?	.652
C5	¿Cómo podrías calificar el estado de ánimo del autor?	.467
C6	¿Crees que la súplica del poeta debió ser escuchado?	.705
Crítico		

Tabla 13

Confiabilidad de instrumento, coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach eliminando ítems. Test de comprensión lectora

Número	Ítem/Dimensión	α
L1	¿Cuál es el enunciado verdadero?	.752
L2	Recuerda de qué color era la granada que extraña el poeta	.777
L3	Según la lectura que contenía el pequeño jardín.	.760
L4	¿Quién es el personaje principal del texto?	.801
L5	Según la lectura ¿Quiénes saltaban al jardín y Se llevan las manzanas, moras y granadas?	.802
L6	Identifica los árboles frutales que habían muerto anteriormente.	.813
L7	¿Cómo se titula la lectura?	.788
	Literal	.866
I1	¿Cuál es el tema central del texto?	.947
I2	¿Qué significado le atribuyes a la pérgola?	.943
I3	¿Por qué la voz del poeta se resiste a que derrumbe la casa?	.939
I4	¿Cómo interpretas la expresión “rescatar la alegría”?	.939
I5	¿Qué sentimiento está asociado con el recuerdo de la alta ventana mañanera?	.939
I6	¿Por qué crees que la casa tenía vida?	.952
I7	¿Qué implica vivir entre ruinas todo el tiempo?	.939
	Inferencial	.965
C1	¿Qué mensaje nos trasmite la lectura?	.773
C2	¿Qué te pareció el texto?	.760
C3	¿Qué te pareció el lenguaje empleado en el texto?	.684
C4	Como habrás notado los verbos de este poema están redactados en diferentes tiempos ¿Qué rasgos dirías que aporta al ritmo del poema?	.729
C5	¿Cómo podrías calificar el estado de ánimo del autor?	.756
C6	¿Crees que la súplica del poeta debió ser escuchado?	.718
	Crítico	.795
	Comprensión lectora	.939

MATRIZ DE VALIDACIÓN (COMPRESIÓN LECTORA)

TÍTULO: Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACION								observaciones y/o recomendación		
				Nunca	A veces	Siempre	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Suficiencia ⁴				
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
TEST DE COMPRESIÓN LECTORA	Literal	Identificación del personaje Motivación lectora	1.¿Quién es el personaje principal del texto?				X			X		X		X			
			2.Según la lectura. ¿Quiénes saltaban al jardín y se llevan las manzanas, moras y granadas?				X			X		X		X			
		Identificación de proposiciones	3.¿Cuál es el enunciado verdadero?				X			X		X		X			
			identificación de características	4.Recuerda de qué color era la granada que extraña el poeta				X			X		X		X		
		5.Según la lectura que contenía el pequeño jardín					X			X		X		X			
		6. Identifica los árboles frutales que habían muerto anteriormente					X			X		X		X			
		7. ¿Cómo se titula la lectura?					X			X		X		X			
		8. Recomendaría leer todos los días.				X			X		X		X				

Inferencial	Significado de palabras	9. ¿Cuál es el término que resume el tono del poema?			X		X		X		X		
	Significado temático	10. ¿Cuál es el tema central del texto?			X		X		X		X		
		11. ¿Cuál de estos versos dirías que puede resumir el sentido final del			X		X		X		X		
		12. ¿Por qué la voz del poeta se resiste a que derrumbe la			X		X		X		X		
		13. ¿Qué otro título le pondrías a la lectura?			X		X		X		X		
	Significado de características	14. ¿Qué salía del tronco del árbol de la casa?			X		X		X		X		
Criterial	Opinión de la lectura	15. ¿Qué te pareció el texto?			X		X		X		X		
	Material de lectura	16. ¿Crees que la súplica del poeta debió ser escuchado?			X		X		X		X		
		17. ¿Qué mensaje nos transmite la lectura?			X		X		X		X		
		18. ¿Qué te pareció el lenguaje empleado			X		X		X		X		

		19. Como habrás notado los verbos de este poema no tiene una media fila ¿Qué rasgos dirías que aporta al ritmo del poema?			X		X		X		X		
		20. ¿Cómo podrías calificar el estado de ánimo del autor?			X		X		X		X		

⁴**Observaciones (precisarsi hay suficiencia):** _____ Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**


Apellidos y nombres del juez validador. Dr (a)JOSÉ DARÍO CEDEÑO LEÓN..... **DNI:**..... 20044737.....

Código Orcid:... 0000-0003-5487-6584..... **Especialidad del validador:**...Metodólogo.....

Trujillo 30 de julio del 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado. ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. José Darío Cedeno León
DNI N° 27919243

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

“CUESTIONARIO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA”

OBJETIVO: Validar el instrumento de investigación cuestionario de la comprensión lectora. **DIRIGIDO A:** Estudiantes de secundaria del Colegio Santa Rita de Jesús, El Porvenir-2020. **APELLIDOS Y**

NOMBRES DEL EVALUADOR:

-----CEDEÑO LEÓN JOSÉ DARÍO-----

GRADO ACADEMICO DEL EVALUADOR:

-----DOCTOR EN EDUCACIÓN-----

VALORACIÓN:

1. Muy deficiente	2. Deficiente	3. Regular	4. Bueno	
-------------------	---------------	------------	----------	--


Dr. José Darío Cedeno León
DNI N° 17919241

FIRMA DEL EVALUADOR

Rúbrica de evaluación de los textos argumentativos escritos

Finalidad: El objetivo del presente instrumento es determinar el nivel producción de textos argumentativos en las estudiantes de VII ciclo de educación secundaria.

Nº	Dimensión	Indicadores	Nivel de logro			
			En inicio 1	En proceso 2	Logro esperado 3	Logro destacado 4
	Superestructura	Título del texto	El título del texto no es creativo y no establece una relación adecuada con el contenido textual argumentativo.	El título del texto es poco creativo y se relaciona parcialmente con el contenido textual argumentativo	El título del texto se presenta de manera creativa y muestra ciertos rasgos relacionados con el contenido textual argumentativo.	El título del texto se presenta de manera creativa y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.
		Distribución del texto argumentativo en párrafos	El texto argumentativo no presenta la estructura formal distribuida en párrafos y no se aprecia la presentación de la tesis, argumentación y conclusión.	El texto argumentativo presenta la estructura formal distribuida en párrafos, pero estos no son suficientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.	El texto argumentativo presenta la estructura formal distribuida en párrafos suficientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión	El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión
	Macroestructura	Presentación de la hipótesis o tesis a defender en el texto	La tesis se presenta de manera inadecuada (o está ausente), no evidencia lo que defenderá ni asume un 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 adecuada evidenciándose de manera suficiente lo que pretende defender y 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).

Desarrollo de la argumentación	El texto presenta pseudo argumentos o ideas que no defienden la tesis. Tampoco se evidencia el uso de estrategias discursivas como citas de autoridad o de	El texto presenta al menos un argumento que sustenta o defiende la tesis, acompañándolo de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de	El texto presenta de manera adecuada al menos dos argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de	El texto se presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de
Planteamiento de la conclusión	El texto no presenta una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso	El texto presenta una conclusión en la que se sintetiza manera vaga e imprecisa las ideas principales del discurso, no se enuncian con claridad las consecuencias de	El texto presenta de manera poco consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian al menos una de las siguientes ideas: las consecuencias de lo	El texto se presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo
Coherencia textual: sentido global y local	Las ideas propuestas en el texto presentan deficiencias en el desarrollo del hilo temático argumentativo. No se evidencia progresión y es incomprensible.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera regular el hilo temático argumentativo, evidenciándose una relativa o progresión escasa y poco	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera suficiente el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre la mayoría de párrafos.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.
Cohesión textual: conectores y referencias	El texto argumentativo no presenta conectores lógicos y referentes textuales o en su totalidad son empleados de manera incorrecta.	El texto argumentativo presenta escasos conectores lógicos y referentes textuales o son empleados de manera inadecuada.	El texto argumentativo presenta de manera medianamente correcta conectores lógicos y referentes textuales.	El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.

Microestructura	Vocabulario variado y preciso	El texto argumentativo no presenta un vocabulario variado y preciso, no adecua el registro lingüístico formal al tema que se desarrolla.	El texto argumentativo presenta algunos términos correspondientes a un vocabulario variado de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que	El texto argumentativo presenta, en su mayoría, un vocabulario variado y preciso de acuerdo con el registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.	El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo con el registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario
	Estructuras gramaticales	El texto argumentativo no evidencia de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.	El texto argumentativo presenta de forma limitada y parcialmente variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y parcialmente variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.
	Puntuación	El texto se caracteriza por el uso incorrecto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y	El texto se caracteriza porque pocas veces se ha usado de manera correcta los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración,	El texto se caracteriza porque en su mayoría se ha usado correctamente los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre	El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).
	Ortografía de la letra	Una considerable cantidad de palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera incorrecta a nivel de ortografía de la letra.	Algunas palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	La gran mayoría de palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	Las palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.

		Tildación	A lo largo del texto se evidencian demasiadas incorrecciones en la aplicación de las reglas generales y especiales de tildación.	A lo largo del texto muy pocas veces se ha aplicado de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.	En la gran mayoría del texto se ha aplicado de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.	A lo largo del texto se ha aplicado de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.
--	--	-----------	--	--	--	--

Título: Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020

Ficha técnica, de rúbrica

Pretell, A. (2020)

Características	Descripción
Nombre del instrumento	<ul style="list-style-type: none">• Rúbrica
Autora	<ul style="list-style-type: none">• Mg. Ana Pretell Hoyos
Fecha de elaboración	<ul style="list-style-type: none">• Julio, 2020.
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none">• Superestructura• Macroestructura• Microestructura
Total de ítems	<ul style="list-style-type: none">• 13 ítems
Tipo de puntuación	<ul style="list-style-type: none">• Numérica
Valoración total de la prueba	<ul style="list-style-type: none">• 48 puntos (transformación al 100%)
Categorías o niveles	<ul style="list-style-type: none">• Muy alto (más del 80%)• Alto (61% a 80%)• Regular (41% a 60%)• Bajo (de 21% a 40%)• Muy bajo (menor igual a 20%)
Tipo de administración	<ul style="list-style-type: none">• Individual
Tiempo de administración	<ul style="list-style-type: none">• 60 minutos.
Ámbito de aplicación	<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes de VII Ciclo. Educación secundaria.
Soporte de aplicación	<ul style="list-style-type: none">• Vía electrónica (Zoom/WhatsApp).
Validez de contenido y Validez de constructo	<ul style="list-style-type: none">• Validez de contenido a través de criterio de experto: Dr. José Darío Cedeño León• Validez de constructo a través de índices correlacionales superiores a ,300** (ver tabla 14).
Confiabilidad	Coeficiente Alpha Cronbach: con un valor de ,968 considerado en un nivel excelente (ver tablas 15 y 16).

Tabla 14*Validación de constructo: Significatividad de Índices correlacionales ítem -total.**Rúbrica*

Número	Ítem/Dimensión	r	
S1	El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.	,731**	.000
S2	En la introducción del texto argumentativo se presenta una tesis.	,757**	.000
S3	El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.	,849**	.000
SUPERESTRUCTURA			
MA1	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).	,738**	.000
MA2	El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	,741**	.000
MA3	El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.	,692**	.000
MA4	El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.	,731**	.000
MA5	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.	,823**	.000
MACROESTRUCTURA			
MI1	El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo con el registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.	,738**	.000
MI2	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado	,697**	.000

MI3	El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).	,741**	.000
MI4	Las palabras en el texto argumentativo han sido digitadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	,693**	.000
MI5	El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación	,697**	.000
MICROESTRUCTURA			

Tabla 15

Estimación de la Confiabilidad del Instrumento: Coeficiente de correlación corregido ítem -total. Rúbrica.

Número	Ítem/Dimensión	r
S1	El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.	.829
S2	En la introducción del texto argumentativo se presenta una tesis.	.831
S3	El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.	.921
SUPERESTRUCTURA		
MA1	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).	.460
MA2	El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	.482
MA3	El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.	.655
MA4	El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.	.626
MA5	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.	.831
MACROESTRUCTURA		
MI1	El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo con el registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.	.863
MI2	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado	.904

MI3	El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).	.893
MI4	Las palabras en el texto argumentativo han sido digitadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	.950
MI5	El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación	.532
MICROESTRUCTURAL		

Tabla 16

Confiabilidad de instrumento, coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach eliminando ítems. Rúbrica.

Número	Ítem/Dimensión	α
S1	El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.	.921
S2	En la introducción del texto argumentativo se presenta una tesis.	.905
S3	El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.	.826
SUPERESTRUCTURA		.930
MA1	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).	.742
MA2	El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	.735
MA3	El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.	.741
MA4	El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.	.734
MA5	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.	.584
MACROESTRUCTURA		.756
MI1	El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo con el registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.	.897
MI2	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado	.894
MI3	El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).	.890

MI4	Las palabras en el texto argumentativo han sido digitadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	.867
MI5	El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación	.920
MICROESTRUCTURAL		.946
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS		.968

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO (PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS)

TÍTULO: Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSION	INDICADORES	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACION								Observaciones y/o recomendaciones	
				NUNCA	A VECES	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta			
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
RÚBRICA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS	Super Estructura	Título de textos	1. El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.				X		X		X		X			
		Distribución del texto	2. En la introducción del texto argumentativo se presenta una tesis.				X		X		X		X			
	Macroestructura		3. El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.													
		Presentación de la hipótesis o tesis a defender	4. 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).				X		X		X		X			
		Desarrollo de la argumentación	5. El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.				X		X		X		X			
		Planteamiento de conclusión	6. El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.				X		X		X		X			

		Coherencia textual: sentido global y local	6. Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.				X		X		X		X		
		Cohesión textual: conectores y referencias	7. El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.				X		X		X		X		
Microestructura		Vocabulario variado y preciso	8. El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo con el registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.				X		X		X		X		
		Estructuras gramaticales	9. El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.				X		X		X		X		
		Puntuación	10. El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).				X		X		X		X		

	Ortografía de letra	11. Las palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.				X		X		X		X		
	Tildación	12. El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.				X		X		X		X		

4Observaciones (precisarsi hay suficiencia): _____ Los ítems planteados son suficientes para medir las dimensiones _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr (a)JOSÉ DARÍO CEDEÑO LEÓN..... **DNI:**..... 20044737.....


Código Orcid:... 0000-0003-5487-6584..... **Especialidad del validador:**...Metodólogo.....

Trujillo 30 de julio del 2020

1Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. **2Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

3Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. José Darío Cedeno León
DNI N° 17919221

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

“RÚBRICA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS”

OBJETIVO: Validar el instrumento de investigación rúbrica de los textos argumentativos escritos.

DIRIGIDO A: Estudiantes de secundaria del Colegio Santa Rita de Jesús, El Porvenir-2020.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

-----CEDEÑO LEÓN, JOSÉ DARIÓ-----

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

-----DOCTOR EN EDUCACIÓN-----

1. Muy deficiente	2. Deficiente	3. Regular	4. Bueno	5. Muy bueno
-------------------	---------------	------------	----------	--------------


Dr. José Darío Cedeno León
DNI N° 17819241

FIRMA DEL EVALUADOR

FICHAS DE VALIDACIÓN

INFORME DE OPINIÓN DEL JUICIO DE EXPERTO

DATOS GENERALES

1.1. Título de la Investigación: Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020

1.2. Nombre de los instrumentos a validar: Test de comprensión lectora (Cuestionario) de la comprensión lectora y rúbrica de la producción de textos argumentativos.

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente				Baja				Regular				Buena				Muy bueno					
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96		
		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 lenguaje apropiado																				95		
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																					95	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																					95	
4. Organización	Existe una organización lógica.																					95	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																					95	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los instrumentos de investigación																					95	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos																					95	
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores																					95	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																					95	
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación																					95	

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95%

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena

e) Muy buena

Nombres y Apellidos:	JOSÉ DARÍO CEDENO LEÓN	DNI N°	19902547
Dirección domiciliar:	SAN JOSÉ 739, LAREDO TRUJILLO	Teléfono/Celular:	949704940
Título Profesional	LIC. EN EDUCACION, ESPECIALIDAD HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES		
Grado Académico:	DOCTOR		
Mención:	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		

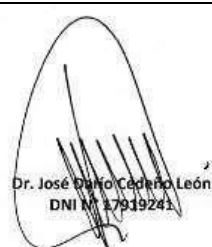

 Dr. José Darío Cedeno León
 DNI N° 17919241

Tabla 19

Registro de datos sobre comprensión lectora

n	LITERAL			INFERENCIAL			CRITERIAL			COMPRENSION LECTORA		
	PD	BASE 100%	NIVEL	PD	BASE 100%	NIVEL	PD	BASE 100%	NIVEL	PD	BASE 100%	NIVEL
1	6	86	Alto	3	43	Bajo	4	67	Regular	13	65	Regular
2	5	71	Regular	5	71	Regular	4	67	Regular	14	70	Regular
3	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
4	6	86	Alto	4	57	Regular	1	17	Bajo	11	55	Regular
5	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
6	5	71	Regular	2	29	Bajo	3	50	Bajo	10	50	Bajo
7	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
8	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
9	5	71	Regular	5	71	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
10	7	100	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	14	70	Regular
11	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
12	6	86	Alto	6	86	Alto	2	33	Bajo	14	70	Regular
13	7	100	Alto	4	57	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
14	6	86	Alto	4	57	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
15	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
16	5	71	Regular	2	29	Bajo	3	50	Bajo	10	50	Bajo
17	7	100	Alto	3	43	Bajo	3	50	Bajo	13	65	Regular
18	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
19	6	86	Alto	2	29	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
20	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
21	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
22	7	100	Alto	3	43	Bajo	3	50	Bajo	13	65	Regular
23	6	86	Alto	4	57	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
24	7	100	Alto	4	57	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
25	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
26	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
27	7	100	Alto	5	71	Regular	1	17	Bajo	13	65	Regular
28	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
29	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
30	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
31	6	86	Alto	3	43	Bajo	4	67	Regular	13	65	Regular
32	5	71	Regular	5	71	Regular	4	67	Regular	14	70	Regular
33	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
34	6	86	Alto	4	57	Regular	1	17	Bajo	11	55	Regular
35	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
36	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
37	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
38	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
39	5	71	Regular	5	71	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
40	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
41	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
42	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
43	7	100	Alto	4	57	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
44	6	86	Alto	4	57	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
45	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
46	5	71	Regular	2	29	Bajo	3	50	Bajo	10	50	Bajo
47	7	100	Alto	3	43	Bajo	3	50	Bajo	13	65	Regular
48	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
49	6	86	Alto	2	29	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo

50	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
51	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
52	7	100	Alto	3	43	Bajo	3	50	Bajo	13	65	Regular
53	6	86	Alto	4	57	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
54	7	100	Alto	4	57	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
55	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
56	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
57	7	100	Alto	5	71	Regular	1	17	Bajo	13	65	Regular
58	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
59	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
60	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
61	6	86	Alto	3	43	Bajo	4	67	Regular	13	65	Regular
62	5	71	Regular	5	71	Regular	4	67	Regular	14	70	Regular
63	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
64	6	86	Alto	4	57	Regular	1	17	Bajo	11	55	Regular
65	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
66	5	71	Regular	2	29	Bajo	3	50	Bajo	10	50	Bajo
67	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
68	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
69	5	71	Regular	5	71	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
70	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
71	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
72	6	86	Alto	6	86	Alto	2	33	Bajo	14	70	Regular
73	7	100	Alto	4	57	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
74	6	86	Alto	4	57	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
75	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
76	5	71	Regular	2	29	Bajo	3	50	Bajo	10	50	Bajo
77	7	100	Alto	3	43	Bajo	3	50	Bajo	13	65	Regular
78	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
79	6	86	Alto	2	29	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
80	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
81	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
82	7	100	Alto	3	43	Bajo	3	50	Bajo	13	65	Regular
83	6	86	Alto	4	57	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
84	7	100	Alto	4	57	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
85	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular
86	5	71	Regular	3	43	Bajo	2	33	Bajo	10	50	Bajo
87	7	100	Alto	5	71	Regular	1	17	Bajo	13	65	Regular
88	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
89	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
90	3	43	Bajo	2	29	Bajo	2	33	Bajo	7	35	Bajo
91	6	86	Alto	5	71	Regular	3	50	Bajo	14	70	Regular
92	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
93	5	71	Regular	5	71	Regular	3	50	Bajo	13	65	Regular
94	6	86	Alto	3	43	Bajo	4	67	Regular	13	65	Regular
95	5	71	Regular	5	71	Regular	4	67	Regular	14	70	Regular
96	7	100	Alto	3	43	Bajo	2	33	Bajo	12	60	Regular
97	6	86	Alto	4	57	Regular	1	17	Bajo	11	55	Regular
98	5	71	Regular	4	57	Regular	3	50	Bajo	12	60	Regular
99	5	71	Regular	2	29	Bajo	3	50	Bajo	10	50	Bajo
100	6	86	Alto	5	71	Regular	2	33	Bajo	13	65	Regular

Nota: Resultados de aplicación del test de comprensión.

Tabla 20*Registro de datos sobre producción de textos argumentativos*

n	Superestructura			Macroestructura			Microestructura			Producción de textos argumentativos		
	PD	PL	Nivel	PD	PL	Nivel	PD	PL	Nivel	PD	PL	Nivel
1	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
2	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
3	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
4	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
5	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
6	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
7	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
8	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
9	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
10	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
11	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
12	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
13	2	17	Muy Bajo	7	35	Bajo	9	45	Regular	18	35	Bajo
14	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
15	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
16	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
17	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
18	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
19	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
20	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
21	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
22	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
23	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
24	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
25	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
26	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
27	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
28	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
29	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
30	1	8	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	8	13	Muy Bajo
31	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
32	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
33	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
34	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
35	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
36	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
37	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
38	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
39	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
40	1	8	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	7	13	Muy Bajo
41	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
42	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
43	2	17	Muy Bajo	7	35	Bajo	9	45	Regular	18	35	Bajo
44	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
45	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
46	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
47	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
48	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
49	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
50	2	17	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	7	13	Muy Bajo
51	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
52	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo

53	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
54	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
55	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
56	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
57	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
58	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
59	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
60	1	8	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	7	13	Muy Bajo
61	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
62	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
63	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
64	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
65	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
66	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
67	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
68	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
69	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
70	1	8	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	7	13	Muy Bajo
71	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
72	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
73	2	17	Muy Bajo	7	35	Bajo	9	45	Regular	18	35	Bajo
74	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
75	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
76	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
77	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
78	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
79	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
80	1	8	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	7	13	Muy Bajo
81	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
82	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
83	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
84	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
85	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
86	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo
87	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
88	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
89	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
90	1	8	Muy Bajo	4	20	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	7	13	Muy Bajo
91	2	17	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	2	10	Muy Bajo	21	40	Bajo
92	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
93	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
94	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
95	3	25	Bajo	5	25	Bajo	11	55	Regular	19	37	Bajo
96	2	17	Muy Bajo	6	30	Bajo	9	45	Regular	17	33	Bajo
97	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
98	3	25	Bajo	6	30	Bajo	11	55	Regular	20	38	Bajo
99	3	25	Bajo	7	35	Bajo	11	55	Regular	21	40	Bajo
100	2	17	Muy Bajo	5	25	Bajo	9	45	Regular	16	31	Bajo

Nota: Resultados de rúbrica.

ANEXO 2. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla 17

Operacionalización sobre comprensión lectora

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento /Escala de medición
Comprensión lectora	comprensión lectora dada por Catalá, Catalá, Molina, y Monclús (2001) citados en Cuadros (2019) como la construcción del significado del texto en una representación mental producto de comparar el nuevo conocimiento con los saberes que almacenó en su memoria de corto y largo plazo.	La comprensión lectora postula por su análisis en tres dimensiones: literal, inferencial y crítico considerando el planteamiento de Catalá y Catalá (2006, en Cuadros 2019). Esta medición a través de una prueba.	Nivel literal.	Identificación de personajes lectora. Identificación de proposiciones Identificación de características	Test de comprensión lectora / Ordinal.
			Nivel inferencial.	Significado de palabras Significado temático	
			Nivel crítico.	Opinión de la lectura Material de lectura	

Nota: La teoría que fundamenta la comprensión lectora y dimensiones e indicadores. Catalá, Molina y Monclus (2001); Catalá y Catalá (2006). Ambas fuentes citados por Cuadros (2019).

Tabla 18

Operacionalización sobre producción de textos argumentativos

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento /Escala de medición
Producción de textos argumentativos	La producción de textos argumentativo, comprende la presencia de un sistema de ideas que fortalecen los mensajes centrales sobre lo cual se ofrecen razones o pruebas en apoyo a ese enunciado central (Van Dijk, 1996 citado por Paradiso, 2013; Castro, 2017).	Van Dijk (1996, en Paradiso, 2013), diseñar un texto argumentativo presupone considerar las dimensiones tales como: superestructura, macro estructura y microestructura. Es evaluado a través de una Rúbrica.	Superestructura	Título del texto Distribución del texto en párrafos	Rúbrica/Ordinal
			Macro estructura	Presentación de la hipótesis o tesis a defender en el texto Desarrollo de la argumentación Planteamiento de la conclusión Coherencia textual: sentido global y local Cohesión textual: conectores y referencias	
			Microestructura	Vocabulario variado y preciso Estructuras gramaticales Puntuación Ortografía de la letra Tildación	

Nota: Operacionalización de la producción de textos argumentativos y dimensiones e indicadores sustentados por, Van Dijk, (1996) citado por Paradiso, (2013); Castro (2017).

ANEXO 3

1. Denominación

El Taller de lecto-argumentación para promover la producción de textos argumentativos

2. Definición

El Taller de lecto-argumentación es una secuencia didáctica de comprensión lectora, orientada a la producción de textos argumentativos, basada en tres fases: lectura necesaria, analítico-sintética y redacción argumentativa (Catalá, Molina y Monclus, 2001 citados por Aranda & Vásquez, 2010; De Zubiría, 1995 citado por Seminario, 2019; Quintero & Hernández, 2002).

3. Fundamentación

El Taller de lecto-argumentación tiene su fundamento en la crítica de la razón de Kant (2005), en la teoría de las seis lecturas de Zubiría, (1995 citado por Seminario, 2019) y el modelo didáctico de comprensión del texto de Quintero & Hernández (2002).

De Quintero & Hernández (2002), se acogió como principio, la realización de las lecturas necesarias y suficientes, y a través de procesos cognitivos, uso de estrategias meta cognitivas y práctica escritural le conllevará; primero, comprender la lectura; segundo, consolidar lo que lee; luego, condensará ideas asociándolos con su entorno socio cultural, y logrará la generación de ideas para escribir (Pérez, 2015).

En Catalá, Molina y Monclus (2001 citado en Aranda & Vásquez, 2010) en el análisis de la comprensión lectora en microestructura, macro estructura y superestructura. Con las mismas dimensiones en la producción de textos argumentativos (Van Dijk, 1996 citado por Paradiso, 2013).

En el modelo proposicional orientado al análisis de la estructura proposicional del texto de esquemas constructivistas y representativos, hacia la denominada teoría de la macro estructura, fundamentada en modelos proposicionales que se centran en la estructura semántica textual, destacan la suprema importancia de las proposiciones para estimular y optimizar la

comprensión lectora. (Araya & Orellana, 2019; Kintsch y Van Dijk, 1978 citados por Rosario & Herrada, 2017; De Zubiría citado por Seminario, 2019)

Así mismo, De Zubiría, (1995 citado por Seminario, 2019) se consideró el proceso de análisis y la síntesis de lectura, para identificar la tesis o macro estructura y los argumentos o derivadas o elementos de la microestructura de textos argumentativos. De la Crítica de la razón de Kant (2005), se asumió la premisa: facultad de elaborar un sistema de ideas cuando se reduce lo particular a lo general, mediante el conocimiento alcanzo el juicio, expresado en este taller en la opinión y postura de los estudiantes en la producción de textos argumentativos.

4. Descripción de la secuencia didáctica

El Taller de lecto-argumentación se encuentra conformado por tres fases: lectura necesaria, analítico-sintética y redacción argumentativa.

4.1. Lectura necesaria

La lectura necesaria es la fase de interacción del texto, donde el estudiante reconoce y discrimina la **superestructura** del texto argumentativo, reforzándolo con el significado contextual. Implica dos acciones:

- Efectúa las lecturas requeridas y suficientes.
- Infiere el significado contextual de palabras y expresiones

4.2. Analítico-sintética

La lectura analítico-sintética es la actividad en donde se divide el texto en oraciones y se reintegran en base a las proposiciones y macro proposiciones de la microestructura y macro estructura de párrafos y texto, respectivamente. Supone cuatro procedimientos:

a. Análisis básico

Esta acción el texto se divide en oraciones, numerándolas e identificando sus proposiciones.

b. Síntesis básica

Esta acción consiste en un único procedimiento: identificación de una macro proposición central del texto: Tesis, donde integran todas las otras proposiciones.

c. Análisis guiado por síntesis

Este procedimiento implica cotejar la tesis con los argumentos y derivadas del texto argumentativo.

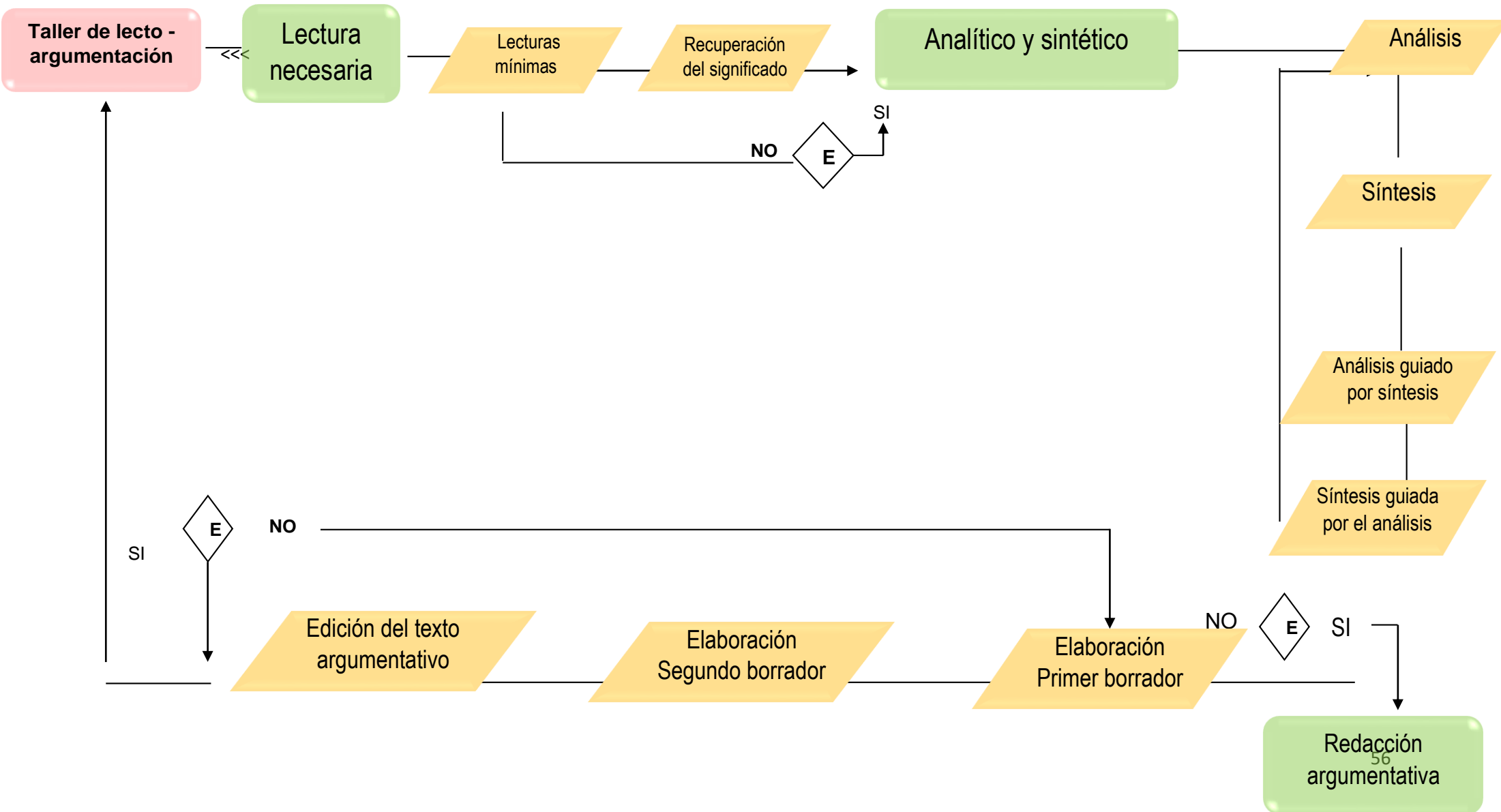
d. Síntesis guiada por análisis

En esta acción se relee los componentes del texto argumentativos identificados: tesis, argumentos, derivadas y definición; y se termina con un organizador gráfico.

4.3. Redacción argumentativa

Es la fase donde se elabora el texto argumentativo, en un primer y segundo borrador con una posterior edición, en función a las sugerencias del docente.

5. Síntesis operativa gráfica



6. Actividades previstas de las sesiones

Sesión	Capacidades específicas	Desempeños
Sesión 1 <i>Texto argumentativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconoce el texto argumentativo – Discrimina los componentes del texto argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica el texto argumentativo por sus rasgos – Discrimina los componentes del texto argumentativo, por su superestructura.
Sesión 2 Estructura argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> – Reconoce la estructura argumentativa. – Clasifica los tipos de estructura argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica la estructura argumentativa, señalando sus elementos – Clasifica los tipos de estructura argumentativa, por sus componentes,
Sesión 3 Tipos de textos argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica los tipos de texto argumentativo – Analiza los tipos de texto argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica los tipos de texto argumentativo por su intencionalidad – Analiza los tipos de texto argumentativo, por argumentación.
Sesión 4 Tesis	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica la tesis – Relaciona la tesis con los argumentos y derivadas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica la tesis por selección, generalización y construcción. – Relaciona la tesis con los argumentos y derivadas, con criterio lógico.
Sesión 5 Argumentos y derivadas	<ul style="list-style-type: none"> – Discrimina derivadas, argumentos y definiciones. – Infiere derivadas, argumentos y definiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica derivadas, argumentos y definiciones por selección – Deduce derivadas, argumentos y definiciones, por inferencia.
Sesión 6 Producción Texto argumentativo modelado	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo modelado. – Redacta un texto argumentativo breve 	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo modelado, según pautas propuestas. – Redacta un texto argumentativo breve, desde criterios y especificaciones de una ficha de observación grupal.
Sesión 7 Producción Texto argumentativo guiado	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo guiado. – Redacta un texto argumentativo breve 	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo guiado, según pautas propuestas. – Redacta un texto argumentativo breve, desde criterios y especificaciones de una rúbrica.
Sesión 8 Producción Texto argumentativo autónomo	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo guiado. – Redacta un texto argumentativo extenso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo guiado, según pautas propuestas. – Redacta un texto argumentativo extenso, desde criterios y especificaciones de una rúbrica.

7. Evaluación

Sesión	Desempeños	Técnicas	Instrumentos
Sesión 1 <i>Texto argumentativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica el texto argumentativo por sus rasgos – Discrimina los componentes del texto argumentativo, por su superestructura. 	Observación indirecta	Test de comprensión
Sesión 2 <i>Estructura argumentativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica la estructura argumentativa, señalando sus elementos – Clasifica los tipos de estructura argumentativa, por sus componentes, 	Observación indirecta	Test de comprensión
Sesión 3 <i>Tipos de textos argumentativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica los tipos de texto argumentativo por su intencionalidad – Analiza los tipos de texto argumentativo, por argumentación. 	Observación indirecta	Test de comprensión
Sesión 4 <i>Tesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica la tesis por selección, generalización y construcción. – Relaciona la tesis con los argumentos y derivadas, con criterio lógico. 	Observación indirecta	Test de comprensión
Sesión 5 <i>Argumentos y derivadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica derivadas, argumentos y definiciones por selección – Deduce derivadas, argumentos y definiciones, por inferencia. 	Observación indirecta	Test de comprensión
Sesión 6 <i>Texto argumentativo modelado</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo modelado, según pautas propuestas. – Redacta un texto argumentativo breve, desde criterios y especificaciones de una rúbrica. 	Observación directa	Rúbrica
Sesión 7 <i>Texto argumentativo guiado</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo guiado, según pautas propuestas. – Redacta un texto argumentativo breve, desde criterios y especificaciones de una rúbrica. 	Observación directa	Rúbrica
Sesión 8 <i>Texto argumentativo autónomo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo guiado, según pautas propuestas. – Redacta un texto argumentativo extenso, desde criterios y especificaciones de una rúbrica. 	Observación directa	Rúbrica

Sesión 6 del Taller

1. Datos generales

- 1.1. Institución Educativa : Santa Rita de Jesús
- 1.2. Nivel : Educación Secundaria
- 1.3. Área curricular : Comunicación
- 1.4. Grado : Segundo
- 1.6. Tema : Producción de texto argumentativo modelado
- 1.7. Duración : 90 minutos
- 1.8. Fecha : 16-03-2021
- 1.9. Modalidad : No presencial



- 1.9. Licenciada : Anita Pretel Hoyos

2. Elementos curriculares

Propósito de la sesión:			
Producción de un texto argumentativo, mediante un modelado			
Competencia	Capacidades	Desempeños	Contenidos
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza un texto argumentativo modelado. – Redacta un texto argumentativo breve. 	<p>Analiza un texto argumentativo modelado, según pautas propuestas.</p> <p>Redacta un texto argumentativo breve, desde criterios y especificaciones de una ficha de observación grupal.</p>	Modelado del texto argumentativo
Instrumento	Ficha de observación grupal, vía formulario.		
Producto	Texto argumentativo breve redactado.		

3. Secuencia didáctica

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y escuchan el texto argumentativo: “La escasez del agua”. (Anexo: 01). - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: ¿Qué necesitamos para producir un texto argumentativo breve? - Inferen el tema: Producción de un texto argumentativo”, con ayuda de la profesora 	<ul style="list-style-type: none"> - Video conferencia - Recurso Verbal 	5'
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Reciben el módulo, (Anexo N° 02), por zoom. - Dividen en grupos por salas (Anexo N° 03). - Leen y comentan detenidamente el modelo de producción de un texto argumentativo. - Prestan atención a la explicación del formador, a través de un organizador visual del tema. (Anexo N° 04). - Intervienen en clase aportando ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Video conferencia - Recurso Verbal 	35'
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada del modelo de producción de un texto argumentativo (Anexo N° 05) 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	35'
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentan lo aprendido en la práctica guiada dentro del grupo y delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen sus ejercicios con ayuda de la profesora; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 06). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	15'
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran dos textos argumentativos breves y los organiza en su álbum textual. 		

4. Evaluación

Competencias	Indicadores	Instru- Mento
Comprensión lectora	Analiza un texto argumentativo modelado, según pautas propuestas.	Ficha de observación grupal
Producción de textos	Redacta un texto argumentativo breve, desde criterios y especificaciones de una ficha de observación grupal.	

MÓDULO N° 08

Producción del texto argumentativo breve modelado

Capacidades

Analiza un texto argumentativo modelado.

Redacta un texto argumentativo breve.

I. LECTURA NECESARIA:

1.1. Lectura :

Lee el texto, con el propósito de identificar la idea central o tesis explícita.

El divorcio es tan devastador para el cuerpo, la mente y el espíritu. Desde luego, hay excepciones. La separación puede ser el único recurso en instancias de drogadicción o alcoholismo, maltrato físico, crueldad mental grave o abandono permanente. Pero, en general, la gente se ahorraría muchos sufrimientos si dejara de ver el divorcio como un recurso aceptable y considerara el matrimonio es un compromiso para toda la vida, el cual no debe aceptarse ni repudiarse a la ligera.

Por Diane Medved

1.2. Recuperación de significados

Selecciona las palabras desconocidas. Luego reconstruye su significado por su contexto o consultando al diccionario.

- a. “El divorcio es tan devastador para el cuerpo, la mente y el espíritu”.

.....

- b. “El matrimonio es un compromiso para toda la vida, el cual no debe aceptarse ni repudiarse a la ligera.

.....

II. ANALITICO-SINTÉTICA

3.1. ANÁLISIS ELEMENTAL:

- a. **Segmenta el texto en oraciones.**

Divide el texto en oraciones empleando corchetes.

TEXTO N°01

[El divorcio es tan devastador para el cuerpo, la mente y el espíritu]. [Desde luego, hay excepciones]. [La separación puede ser el único recurso en instancias de drogadicción o alcoholismo, maltrato físico, crueldad mental grave o abandono permanente]. [Pero, en general, la gente se ahorraría muchos sufrimientos si dejara de ver el divorcio como un recurso aceptable y considerara el matrimonio es un compromiso para toda la vida, el cual no debe aceptarse ni repudiarse a la ligera].

b. Enumera las oraciones por proposiciones

El divorcio es tan devastador para el cuerpo, la mente y el espíritu (1). Desde luego, hay excepciones (2). La separación puede ser el único recurso en instancias de drogadicción o alcoholismo, maltrato físico, crueldad mental grave o abandono permanente (3). Pero, en general, la gente se ahorraría muchos sufrimientos si dejara de ver el divorcio como un recurso aceptable y considerara el matrimonio es un compromiso para toda la vida, el cual no debe aceptarse ni repudiarse a la ligera (4).

c. Identifica las macroproposiciones

Relee los textos propuestos. Luego señala las ideas del texto

Idea 1

Idea 2

Idea 3

3.2. SÍNTESIS ELEMENTAL

b. Relee la macroproposiciones

Lee nuevamente las ideas generales identificadas de los textos analizados

c. Localiza la macroproposición central por su generalidad o inclusión de las demás proposiciones.

Selecciona de las ideas, la idea central o tesis por inferencia

d. Tesis o idea central

3.3. ANÁLISIS GUIADO POR LA SÍNTESIS.

a. Compara la tesis con los argumentos derivadas y definiciones.

Tesis (T)

Argumentos (A)
A1: _____
A2: _____

Argumentos (A)
D1: _____
D2: _____

ANEXO 4 DOCUMENTOS DE GESTIÓN

1. Documento de autorización de aplicación de instrumentos

“AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD”

Trujillo, 13 de julio del 2020.

CARTA N° 012-V-2020/JEPGT-UCV

Sr. Angel Carranza Cruz

Director

Institución Educativa “Santa Rita de Jesús”

Presente.-

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS

Es grato dirigirme a UD. para saludarle cordialmente, y al mismo tiempo presentar a la estudiante ANITA PRETEL HOYOS, del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

La estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada: Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020.

El objetivo principal de este trabajo es determinar la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020”,

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y respeto.



DR. CARLOS ENRIQUE VÁSQUEZ LLAMO
Jefe de la Escuela de Posgrado-Trujillo
Universidad César Vallejo

ADJUNTO:

- Instrumentos de recolección de datos.

2. Documento de autorización de la I.E

Santa Rita de Jesús
SERVICIOS EDUCATIVOS SANTA RITA DE JESÚS
S.A.C
RUC: 20602648568
NIVEL SECUNDARIA
R.D.D. N° 5070-06

“Año de la Universalización de la salud”

AUTORIZACIÓN

El director de la “Institución Educativa Particular Santa Rita de Jesús”, pertenecientes a la UGEL 04 TSE, en la provincia de Trujillo, departamento de La Libertad.

AUTORIZA:

A la docente: Mg. Anita Pretel Hoyos, estudiante de la escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

Aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su TESIS: “Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Santa Rita de Jesús”, durante el presente año 2020.

Se expide el presente documento para los fines pertinentes.

Trujillo 21 de setiembre del 2020.


Mg. Angel R. Carranza Cruz
DIRECTOR

3. Documento que acredita la aplicación de los instrumentos.

Santa Rita de Jesús
SERVICIOS EDUCATIVOS SANTA RITA DE JESÚS
S.A.C
RUC: 20602648568
NIVEL SECUNDARIA
R.D.D. N° 5070-06

"Año de la Universalización de la salud"

CONSTANCIA

El que suscribe, director de la Institución Educativa Particular "Santa Rita de Jesús", El Porvenir, de la ciudad de Trujillo.

HACE CONSTAR:

Que la profesora Anita Pretel Hoyos, identificada con DNI N° 27152963; estudiante de la escuela de Posgrado en educación de la Universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo, ha aplicado en esta Institución Educativa, los instrumentos para el desarrollo de sus tesis denominada: "Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Santa Rita de Jesús", durante el presente año 2020. Tales como:

- Cuestionario de comprensión lectora.
- Rúbrica para la producción de textos argumentativos.

Los instrumentos fueron aplicados mediante Google Forms y la plataforma de ZOOM, logrando la participación de manera sincronizada de todos los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines que estime pertinentes.

Trujillo, 21 de diciembre del 2020.


Mg. Anny E. Tamayo Cho
DIRECTORA

Calle Túpac Amaru N° 492 - El Porvenir - Tel. 044- 410205
Trujillo - La Libertad
santaritadejesus@gmail.com

4. Consentimiento informado



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DE VII CICLO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Por medio del presente confirmo mi consentimiento para que mi hijo (a) participe en la investigación, denominada: **Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020**

Se me ha explicado que la participación de mi hijo (a) consistirá en lo siguiente:

Se aplicará evaluación sobre comprensión lectora y producción de textos argumentativos escritos. Del procesamiento, análisis de los resultados permitirá a la investigadora diseñar una propuesta de mejora.

Acepto voluntariamente que mi hijo (a) participe en esta investigación,

Fecha: 25-07-2020

Padre o Madre del Participante:

DNI:

Nombre del Participante:

DNI:

Anita Pretel Hoyos
Investigadora
DNI: 27152963