



Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018.

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

Mg. Virginia Guadalupe Atarama Vásquez

ASESORA:

Dra. Esperanza Ida León More

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

PIURA – PERÚ

2018

JURADO CALIFICADOR



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 11:00AM del día 17 de enero de 2019, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: PROGRAMA "MENTES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS" PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, TAMBOGRANDE 2018., presentada/o por el /la bachiller ATARAMA VASQUEZ, VIRGINIA GUADALUPE

Luego de evidenciar el acto de exposición y defensa de la tesis, se dictamina: APROBADA
POR UNANIMIDAD

En consecuencia, el/la graduando se encuentran en condición de ser calificado/a/ como Apto para recibir el grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN

Piura, 17 de enero de 2019

DR. LUGO DENIS DAYRON
PRESIDENTE

DR. ALARCÓN LLONTOP LUIS ROLANDO
SECRETARIO

DRA. LEÓN MORE ESPERANZA
VOCAL



Declaratoria de autenticidad

Yo, Mg. Virginia Guadalupe Atarama Vásquez, estudiante del Programa de Doctorado Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI. N°02819143, con la tesis titulada:

PROGRAMA “MENTES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS” PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, TAMBOGRANDE 2018.

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiada, es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto, los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndole a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Piura, agosto de 2018.

Firma

Apellidos y Nombres: Virginia Guadalupe Atarama Vásquez

DNI: 02819143

DEDICATORIA

A mis padres Manuel y Olinda, por su infinito apoyo.

A mis hijas amadas Kattia Alexandra y Valeria Grisel; porque me inspiran a ser mejor persona y profesional.

A los maestros de toda la Región Piura-Perú, que innovan su práctica docente y se esfuerzan por lograr una educación de calidad en tiempos difíciles y adversos.

Virginia Guadalupe

AGRADECIMIENTO

A Dios por brindarme la oportunidad de servir a la educación de Tambogrande.

A la Dra. Esperanza León More, por su paciencia y apoyo constante para lograr la presente tesis de investigación.

A la familia Razurina de Tambogrande por permitirme ingresar a sus aulas y desarrollar esta propuesta.

A los profesionales que leyeron este trabajo y me brindaron sus críticas constructivas.

Virginia

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado, presento ante ustedes la tesis titulada: **PROGRAMA “MENTES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS” PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, TAMBOGRANDE 2018.**

Con la finalidad de Determinar en qué medida la aplicación del Programa mejora la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de secundaria; y en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Doctora en Educación.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

Virginia Guadalupe

ÍNDICE

	Página
Páginas preliminares	
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
INDICE	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
I. INTRODUCCIÓN	11
1.1 Realidad problemática	11
1.2 Trabajos previos	16
1.3 Teorías relacionadas al tema	23
1.4 Formulación del problema.....	49
1.5 Justificación del estudio.....	50
1.6 Hipótesis	51
1.7 Objetivos	52
II. MÉTODO.....	54
2.1 Diseño de investigación	54
2.2 Variables, operacionalización	55
2.3 Población y muestra	57
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	58
2.5 Métodos de análisis de datos	58
2.6 Aspectos éticos	58
III. RESULTADOS	59
IV. DISCUSIÓN.....	76
V. CONCLUSIONES	83
VI. RECOMENDACIONES.....	85
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	87
ANEXO 1: Programa “Mentes críticas y reflexivas”	
ANEXO 2: Artículo científico	
ANEXO 3: Matriz de consistencia	

ANEXO 4: Fotografías	
ANEXO 5: Documentos	
ANEXO 6: Prueba de Entrada	
ANEXO 7: Ficha técnica del Instrumento	
ANEXO 8: Ficha técnica de Validación del Programa.	
INFORME DE TURNITIN -----	91
ACTA DE APROBACION DE ORIGINALIDAD DE TESIS -----	92
ACTA SUSTENTACION DE TESIS -----	93
AUTORIZACION DE PUBLICACION DE TESIS -----	94
AUTORIZACION DE LA VERSION FINAL -----	95

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge a partir de la problemática de la producción de textos argumentativos, cuyo dominio en el nivel secundario es muy deficiente. La investigación es importante porque permite desarrollar habilidades superiores de pensamiento para la redacción de textos argumentativos, los cuales permiten que el estudiante desarrolle su capacidad para la argumentación y defender sus ideas presentadas a manera de tesis u opinión y una argumentación, capaces de lograr persuadir a los demás generando un cambio de actitud o convencerlos de algo; desarrollando habilidades superiores de pensamiento tal como lo son el pensamiento crítico y reflexivo.

Esta propuesta está basada en el Programa denominado “Mentes Críticas y Reflexivas”, basado en el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes en cuanto a los procesos cognitivos del escritor, el discurso y el contexto. Además, considera una serie de estrategias que propone Cassany (2015) para la composición de un texto. La propuesta tiene una secuencia didáctica que parte de la lectura comprensiva de textos argumentativos, luego actividades previas a la composición del texto: problema retórico, propósito del texto, audiencia, memoria de largo plazo; el proceso de planificar, redactar y examinar. El texto como producto es evaluado con la propuesta de Parodi (2000) desde un enfoque cognitivo-discursivo. Esta propuesta es relevante, pues se enfatiza la evaluación y revisión del texto para realizar mejoras a la planificación y a la redacción, logrando nuevas versiones del texto. Juega un rol importante el Monitor, que revisa, compara evalúa para lograr nuevos y mejores producciones.

La metodología es desde un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental. La variable dependiente “Producción de Textos Argumentativos” y la variable independiente “Programa Mentes Críticas y Creativas, con dos grupos. Un Grupo de Control que no evidencia la aplicación del programa “Mentes Críticas y Reflexivas” y un Grupo Experimental al cual si se aplica la propuesta innovadora.

Los resultados evidencian mejoras significativas en la producción de textos argumentativos, en las dimensiones macroestructura, microestructura y supraestructura.

PALABRAS CLAVE: Producción de textos, textos argumentativos, microestructura, macroestructura, supraestructura, modelo cognitivo

ABSTRACT

The present research work arises from the problematic of the production of argumentative texts, whose domain in the secondary level is very deficient. Research is important because it allows to develop superior thinking skills for the writing of argumentative texts, which allow the student to develop their capacity for argumentation and defend their ideas presented as a thesis or opinion and an argument, able to persuade others generating a change of attitude or convince them of something; developing superior thinking skills such as critical and reflective thinking.

Research is important because it allows to develop superior thinking skills for the writing of argumentative texts, which allow the student to develop their capacity for argumentation and defend their ideas presented as a thesis or opinion or persuade others; developing superior thinking skills and consequently critical and creative thinking.

This proposal is based on the Program called "Critical and Creative Minds", which is based on the Cognitive Model of Flower and Hayes and strategies proposed by Cassany (2015) for the composition of a text. The proposal has a didactic sequence that starts from the comprehensive reading of argumentative texts, then activities prior to the composition of the text: rhetorical problem, purpose of the text, audience, long-term memory; the process of planning, writing and examining. This proposal is relevant, as the formative evaluation is emphasized to make improvements to the planning, to the writing, achieving new versions of the text. The Monitor plays an important role, which reviews, compares and evaluates to achieve new and better productions.

The methodology is from a quantitative approach with a quasi-experimental design. The dependent variable "Production of Argumentative Texts" and the independent variable "Critical and Creative Minds Program, with two groups. A Control Group that does not evidence the application of the "Critical and Reflective Minds" program and an Experimental Group to which the innovative proposal applies.

The results show significant improvements in the production of argumentative texts, in the macrostructure, microstructure and supra-structure dimensions.

KEYWORDS: Text production, argumentative texts, microstructure, macrostructure, supra-structure, cognitive model

INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

En nuestro país, los resultados obtenidos en la prueba PISA (2015), nos pueden alentar, debido a que se ha evidenciado un ligero crecimiento si se compara con la evaluación realizada en el 2012; pero seguimos en últimos lugares a pesar de que se ha mejorado en ciencias, matemática y comprensión lectora.

En el contexto Latinoamericano, Perú está ubicado en penúltimo lugar, por encima sólo de República Dominicana, que en el 2015 tuvo su primera evaluación PISA. En tanto en lectura y ciencia nos llevan la delantera países como Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil. El caso del vecino país de Chile, es el país mejor ubicado de la región latina, es que nos lleva una ventaja de 61 puntos (459 a 398) en el área de lectura.

Según las publicaciones realizadas por el Ministerio de Educación de Perú (2016), establece que PISA (2015), evalúa las áreas de lectura, matemática y ciencias. Ella propone seis niveles de desempeños de los estudiantes. En el área de lectura el Perú se encuentra en el nivel 1A; esto significa que los estudiantes pueden localizar información siempre y cuando el texto sea breve y el dato destaque; cuando se trata de información vinculada a su experiencia, familiar, social o escolar, pueden establecer relaciones; y si tienen que elaborar textos, estos serán de poca información y circulares, es decir con tendencia a la repetición de situaciones. En conclusión, tienen mucha dificultad para hacer deducciones y sacar información detrás de los textos; no saben inferir nueva información y tampoco saben emitir juicios críticos argumentados, preguntas que también considera PISA.

La información publicada en torno a los resultados publicados por la UNESCO (2016) en relación con logros de aprendizaje y factores asociados en 15 países Latinoamericanos, incluidos México y el Perú, en cuanto a la evaluación de la competencia de Producción de Textos a estudiantes del 6to grado de Educación Secundaria, del total de estudiantes, arroja que el 94% dieron respuestas válidas, un 4% sus respuestas no fueron textos, el 1% respondió en otro idioma diferente y un 2% dejó en blanco sus respuestas. Otro resultado interesante es que del total de 86%, solo un 42% determina un propósito, secuencia y adecuación, un 39,7%

el género y un 51,8 propone el registro adecuado antes de escribir un texto. Este estudio comparativo se orientó hacia la discusión de la calidad de la educación de modo que las decisiones políticas que se tomen, sean siempre informadas.

El Ministerio de Educación de Perú (2016), en su informe titulado *Cuánto aprenden nuestros estudiantes*, con resultados no deseados, presenta los resultados obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes (2016). En la ciudad de Piura en el área de Comunicación los estudiantes del 2do. Grado de Educación Secundaria alcanzaron solo un 12,2% el nivel satisfactorio. Una de las recomendaciones que establece en materia curricular de esta área y en relación con este nivel es que se debería profundizar la enseñanza de la lectura a través de textos de tipo argumentativo y expositivo, así como de textos con formato discontinuo y múltiple, con la finalidad de que el estudiante pueda desarrollar su pensamiento crítico reflexivo, así como su capacidad creativa.

El Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2017: p.79), en cuanto a Producción de Textos en Lengua Materna, establece que los estudiantes desarrollen a cabalidad la Competencia 9.

Los estudiantes deben desarrollar habilidades para producir textos diversos en su lengua materna. Esta competencia abarca capacidades como: recoger información, inferir e interpretar la información que viene en un texto; reflexionar y evaluar los textos asumiendo criterios relacionados con la forma, el contenido y el contexto. En el nivel de logro satisfactorio del aprendizaje. En el nivel satisfactorio de aprendizaje: “lee críticamente textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado, interpreta el sentido global del texto, evalúa la efectividad del contenido del texto y explica la intención de los elementos formales, reflexiona críticamente sobre el texto y lo relaciona con el contexto sociocultural e ideológico en el que fue escrito”.

Uno de los retos más complejos que debe asumir un docente del área de Comunicación en el Cuarto Grado de Secundaria, es el de implementar actividades de aprendizaje encaminadas a desarrollar la capacidad de Producir Textos Escritos Argumentativos en el estudiante, esto se debe a diferentes factores, tal como lo establece UNESCO (2013) en su estudio *Aportes para la*

Enseñanza de la Escritura, explica que las actividades didácticas para la producción escrita deben enmarcarse en el enfoque comunicativo, es decir, en actividades didácticas que respondan al contexto del estudiante.

Parafraseando a UNESCO (2018, p.18), en el enfoque comunicativo funcional, la atención debe centrarse en la amplia gama de contextos y situaciones en que los estudiantes usan el lenguaje; ello supone prever actividades en las que los estudiantes se ejercitan en una diversidad de contextos, de esta manera podrán ir madurando en el manejo de la competencia comunicativa. Todo es posible, si los docentes diseñan actividades que sean oportunidades de usar sus capacidades comunicativas, poniendo en práctica criterios que no limiten a los estudiantes para interactuar en cualquier situación comunicativa.

Según el Ministerio de Educación (2017, p 80) al respecto, en el nivel destacado de los estándares de aprendizaje de la competencia:

“Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, considerado en el Currículo Nacional, señala: que el estudiante escribe textos variados, adecuando los textos a quién van dirigidos, al objetivo y al estilo, tomando como base sus saberes y experiencia, su conocimiento del contexto a nivel local en los campos social, cultural e histórico. Además, elabora un conjunto de ideas en relación a un tema, cuidando que haya una estructura que direcciona los diversos tipos de texto que quiere trabajar. Evitando la repetición, usando un vocabulario renovado cada vez, y ensayando formas de dar cohesión a sus textos, da precisión y claridad a lo que escribe. Examina la validez de la información, para ello investiga, de acuerdo a la naturaleza de los textos que escribe. Busca argumentar o contrargumentar según sea el caso; examina y se ejercita en dar a conocer desde un texto el sentido de una posición, escribiendo de modo claro y con fundamentos sus puntos de vista.

Según el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (2017) con enfoque basado en competencias, la habilidad para escribir textos se enmarca en: “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a

otros. La competencia lectora se propone como una competencia priorizada en el Diseño Curricular Nacional, por ser de gran demanda en el contexto actual.

Al afirmar que un estudiante debe escribir diversos tipos de textos de forma reflexiva, nos exige que debe tener una actitud responsable de su producción. También, este estándar exige al estudiante adecuar su texto no solo al tipo de persona a quien se va a dirigir, sino también al propósito, es decir la razón del porqué escribe; es más debe cuidar el registro o nivel de lengua que va utilizar; en otras palabras, tener en cuenta la mejor manera de decirlo, y finalmente, el estilo partiendo de su experiencia previa. Esto es tan importante, pues lo define como un escritor maduro, de fuentes de información complementaria y divergente, el cual posee a su alcance, referentes textuales y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural, en otras palabras, del conocimiento del mundo que le rodea.

En información remitida por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa de Perú (UMC), los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), año 2015, muestran el siguiente resultado: un promedio de 14,7 % de estudiantes en el nivel satisfactorio. Según estudio por departamentos, Moquegua se ubica en el primer lugar con un nivel satisfactorio de 27,0; en tanto Piura ocupa el décimo primer puesto con un nivel satisfactorio de 12,2%.

A nivel de Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL) de la Región Piura, según la Evaluación Censal de estudiante (2016), en relación a la Comprensión Lectora, en segundo Grado de Secundaria, se muestran los siguientes resultados poco alentadores: Piura con un 19,7%, Talara 16,9%, Sullana 12,1%, Sechura 10,6%, La Unión 8,3%, Chulucanas 7,4%, Paita 7,3%, Morropón 5,3%, Ayabaca 5,0%, Tambogrande 5,0%, Huancabamba 2,0%, Huarmaca, 1,7%.

Según resultados Tambogrande se ubica en el décimo lugar en comprensión lectora, asimismo se deduce que los estudiantes de la Institución Educativa Coronel Andrés Rázuri (N° 15018), del distrito de Tambogrande refleja un nivel deficiente en el proceso de comprensión lectora. Esto implica que los estudiantes deben desarrollar habilidades superiores de pensamiento y realizar procesos mentales de inferencia y pensamiento crítico y reflexivo a través de la producción de los textos argumentativos. En tanto los docentes tienen la misión y compromiso de aplicar estrategias de acuerdo al enfoque comunicativo y realizar

una evaluación formativa a los estudiantes asegurando la calidad de los procesos de aprendizaje.

Si consideramos los estudios de Cassany (2015), quien establece que la persona puede llegar a desarrollar capacidades para la producción de textos si antes ha desarrollado capacidades para comprender textos como un receptor y luego a nivel de emisor, si aprende a leer como un escritor. De estos resultados se puede predecir, que si un estudiante no sabe leer comprensivamente un texto como lo es en este caso el ensayo argumentativo, es seguro que tendrá dificultades en su producción. Entonces este autor nos hace reflexionar y a partir de ello considerar en las escuelas una propuesta de redacción, pero partiendo de estrategias que nos aseguren la comprensión global del texto y enseñarles a leer como escritores. El propósito comunicativo, juega un rol importante pues no en todos los niveles ni todos los estudiantes escriben textos cuyo propósito sea convencer a los demás. Desde el nivel primario hasta el nivel secundario, el tipo de texto que prevalece es el narrativo, cuyo propósito es divertir o entretener al lector. Es necesario desarrollar competencias para la expresión escrita argumentativa, porque uno de los propósitos es la construcción de conocimiento, además del uso del lenguaje, y desarrollo de su creatividad. Parafraseando a Beasi-Rodrigues y Gómes (2012), no se debe tomar el propósito comunicativo como la "intención" del autor o escritor.

El Ministerio de Educación, en el Diseño Curricular Nacional (2017), plantea la competencia escrita, como un propósito a lograr en nuestros estudiantes, usando diversos tipos de textos: expositivos, narrativos, argumentativos, instructivos, etcétera; los cuales no son de fácil acceso en la escuela ya que no se acceden para su lectura y tampoco se promueve su producción.

En las diferentes evaluaciones nacionales como la Evaluación Censal de Estudiantes en Cuarto Grado de Educación Secundaria y la Prueba PISA, aplicada a los estudiantes de 15 años y que cursan en tercero y cuarto de secundaria, nos advierten las serias limitaciones de nuestros estudiantes peruanos, en relación a la competencia lectora que involucra en algunos ítems la competencia escrita. La Evaluación Censal de Estudiantes del 2016, arrojan similares resultados de estudiantes en el nivel suficiente en comprensión lectora se ubican por debajo del 20%.

En la actualidad, los estudiantes de la muestra en estudio evidencian un escaso dominio de la escritura argumentada, reflejado ante sus fallidas respuestas o la incoherencia de sus expresiones, aseverando que la expresión escrita argumentada es una habilidad mental capaz de estructurar la información de una manera lógica y consistente en la producción de textos. Por lo tanto, surge el propósito de realizar una investigación que desarrolle en los estudiantes la capacidad de producir textos argumentativos, con una metodología basado en el modelo cognitivo para ejercitar los procesos cognitivos del escritor, citado por Cassany (2015), un enfoque discursivo y el contexto. Parodi (2000).

Al respecto se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuál es el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande-2018?

1.2. Trabajos Previos

1.2.1. A Nivel Internacional

Avendaño (2009), “Propuesta Psicolingüística para la producción de Textos Argumentativos”, el trabajo de investigación se plantea como objetivo principal fomentar la producción de textos argumentativos a partir de un modelo psicolingüístico, con fundamento teórico de Flower y Hayes.

El estudio se ubica en los estudios de tipo cualitativo, integrando observación, análisis y valoración de los resultados. Empleando diversos métodos para el recojo de información y como instrumentos se utilizó la rejilla evaluativa para identificar las dificultades de los estudiantes en la redacción de textos argumentativos. Se elaboró un diagnóstico y diario de campo. La muestra se conformó de 10 estudiantes con características de vulnerabilidad. Se evaluó a los estudiantes antes y después de aplicar una secuencia de sesiones.

El autor concluye afirmando que este modelo fortalece competencias comunicativas y capacidades retóricas, permitiendo a los estudiantes conocer el proceso de producción de textos argumentativos, aunque la propuesta se ajusta para todo tipo de texto.

Montoya, A. y Motato, J. (2013) en su investigación “Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once-nueve de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira-Colombia”. Esta investigación pretende explicar la implementación de una secuencia didáctica para reconocer y usar el discurso argumentado. su objetivo fue valorar la incidencia de la aplicación de los estudiantes en la elaboración de textos argumentativos.

Esta investigación propone en un diseño descriptivo-cualitativo, con una muestra de 24 estudiantes con edades de 15 a 17 años, un instrumento denominado rejilla, adaptado a las orientaciones curriculares y como referentes los procesos de comprensión y producción de textos. El proceso de investigación inicia con la aplicación de una prueba diagnóstico (pre test), el desarrollo del programa y una prueba de salida o post test. Trabajó con una muestra de 24 estudiantes.

Concluyendo que la aplicación de la propuesta permite resultados satisfactorios, pues condujo a que los estudiantes logren una mejor comprensión de textos y una mayor valoración de la producción de textos logrando manejar la estrategia de elaborar textos argumentativos y desarrollando como plus habilidades de comprensión.

Bolívar y Montenegro (2012) en su investigación cuantitativa de diseño cuasi experimental titulada “Estrategia Didáctica para mejorar la Producción de Textos Escritos Argumentativos en estudiantes de Décimo Grado”, se plantearon como objetivo de la investigación, diseñar una estrategia didáctica que tuviera incidencia en la calidad de los textos argumentativos que producen los estudiantes de décimo grado una institución pública con problemas comprobados para producir textos.

El trabajo se ubica en el paradigma empírico analítico, parte de un conocimiento basado en la experiencia, estudio correlacional de las variables y evaluación de

los efectos de la aplicación de una propuesta. El diseño fue cuasi-experimental con grupos intactos, ya establecidos antes de la aplicación de la propuesta. El diseño contó con pre y post test más grupo de control. La muestra estuvo conformada por 52 estudiantes.

Concluyeron señalando que los estudiantes del grupo experimental evidenciaron producir textos argumentativos de mayor calidad que los del grupo de control; asimismo que habían desarrollado cierta disposición para escritura que no se manifestaba en el grupo de control. La experiencia demostró que los estudiantes al no tener un monitoreo permanente ni contar con una evaluación formativa, continuamente sesgan el proceso de la escritura y los productos son textos de baja calidad, dado que no han sido retroalimentados oportunamente.

Sánchez, V., Dolz, J. y Borzone, A. (2012), en su trabajo de investigación “Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad”. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. La investigación tuvo como objetivo analizar cartas que realizaron los estudiantes de tercer grado de primaria, de un colegio público de Córdoba en Argentina; con argumentos para fundamentar sus pedidos, mediante la aplicación de una secuencia didáctica para el aprendizaje del género, carta de solicitud;

La propuesta se basa en la observación de 124 textos, 62 textos iniciales y 62 textos finales, ya que después del texto inicial, lo revisan y producen su texto final. Se analizan las producciones en el marco de la propuesta didáctica y se evalúa su incidencia. Participan 2 docentes y 62 alumnos de tercer grado de primaria. Los criterios de evaluación de los textos fueron: 1.-extensión medida por el número de palabras, 2.-adaptación a la consigna y la situación comunicativa. 3.-formato de género carta de solicitud. 4.- contextualización de la solicitud, 5.-contenido. 6.- planificación argumentativa, 7.-textualización (uso de conectores en especial porque, que es causal, signos de puntuación.8.-aspectos transversales. 9.- problemas transversales (relacionados a problemas de ortografía y sintaxis).

Los resultados indican que se presentan mejoras en la aplicación del programa. Esto se evidencia entre el Texto Inicial y el Texto Final, logrando superar

dificultades de redacción. Las mejoras se observan en cada uno de los criterios de evaluación establecidos por los investigadores.

Moreno, G. y Stiwar J. (2010) Tesis “Aprendamos a Escribir Textos Argumentativos”. Los autores se plantearon como objetivo general, mejorar los procesos de escritura de textos de tipo argumentativos en los estudiantes del grado sexto del colegio Libertadores.

La metodología se desarrolló en tres fases, la primera fase fue la aplicación del diagnóstico, la segunda fue el diseño y aplicación de las actividades y la última fase estuvo constituida por la evaluación. En el trabajo se propone una secuencia didáctica relacionada a procesos de lectura para lograr la producción de textos argumentativos. La población estuvo compuesta por 130 estudiantes, distribuidos entre el preescolar al noveno grado y la muestra la constituye 11 estudiantes del 6to. Grado de la básica secundaria del Municipio de San Vicente (Caquetá - Colombia).

Algunas conclusiones del autor se refieren a que los procesos de producción textual se deben potenciar desde todas las áreas del conocimiento, los docentes debemos diagnosticar y aplicar estrategias para el mejoramiento de la producción escrita, partiendo del reconocimiento de los estudiantes de sus deficiencias en ese aspecto y enseñarles estrategias de solución. En los ámbitos escolares se hace necesario cuestionarnos y reflexionar sobre la importancia de enseñar a comprender y a producir diferentes tipos de argumentos para contribuir a formar ciudadanos con capacidad de analizar la realidad, opinar, disentir, pues la competencia argumentativa se debe fomentar en todos los niveles de formación de las personas. debe empezarse desde niños, ya que la calidad de los procesos de aprendizaje de la argumentación depende de “la calidad de los procesos de enseñanza” que permitan desarrollar procesos de formación integral y pensamiento crítico y participativo.

1.2.2. A nivel nacional

Camacho (2017), en su investigación Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de

secundaria, tuvo por objetivo establecer el impacto de la aplicación de estrategias para mejorar la producción de textos argumentativos.

La metodología que se aplicó se sustentó en el paradigma cuantitativo, positivista, en esa idea se trató de una investigación experimental, que utilizó un diseño cuasi experimental. Con aplicación de pre y post test a grupo control y grupo experimental. La muestra fue no probabilística de 44 estudiantes, que se distribuyeron en dos grupos- control y experimental. El grupo control estuvo constituido por 23 estudiantes y 21 en el grupo experimental. La técnica fue la observación a través de una lista de cotejo para medir la calidad de los textos producidos por estudiantes de su misma institución (180 en total), es decir ellos evaluaron la calidad de los textos.

Los resultados, aunque bajos, mostraron la diferencia a favor del grupo experimental en los 1/3 logró los objetivos cuando el grupo de control lo hizo en solo un 13%.

Pedraza (2016) en su tesis **Programa de estrategias didácticas cognitivas para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de educación secundaria de la IE Fe y Alegría 69 San Viator de Cutervo -2016**, tuvo por objetivo demostrar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en el grupo de estudio.

La investigación es explicativa-aplicado, porque se investigan las causas del problema y se implementa un programa; con diseño experimental de grupo único, con pre y post test. Para la obtención de datos utilizó la lista de cotejo, el pre test y el pos test compuesto de 20 ítems, conducentes a evaluar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa. La muestra estuvo representada por 71 estudiantes de primer grado de secundaria, compuesta de 34 varones y 37 mujeres. Las técnicas aplicadas son: el fichaje y de campo.

El estudio concluye que la aplicación del Programa de estrategias cognitivas en sus dimensiones de repetición, de elaboración, de organización, de comprensión, monitoreo y afectivas ha sido efectivo porque se evidencia que ha mejorado la competencia comunicativa de los estudiantes en las dimensiones cognitiva, tanto en elaboración como en organización y comprensión, demostrando la eficacia de la estrategia.

Sánchez, T. (2015) en su tesis "**Procesos Cognitivos de Planificación y Redacción en la Producción de Textos Argumentativos**". Esta investigación se planteó como objetivos establecer los procesos cognitivos que tenían lugar en la producción de textos argumentativos.

El tipo de investigación, es cuantitativo pues comprueba una hipótesis a partir de la recolección de datos. Es un diseño descriptivo y transaccional y como instrumento se aplicó una guía para evaluar el diagnóstico que permitió evaluar los procesos cognitivos de la planificación, redacción y otros.

Una de las conclusiones más importantes es que los estudiantes no presentan dificultades para elegir el tema, se preocupan por mostrar evidencias convincentes. Y las dificultades más relevantes se ubican en el momento de la planificación pues necesitan apoyo en la generación de ideas y formulación de argumentos.

Currillo (2014) realizó su investigación titulada **Desarrollo de las micro habilidades cognitivas de redacción de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativo Pedro Ruíz Gallo del Distrito de Carabayllo**. Esta investigación tuvo como objetivo, establecer la incidencia de las habilidades cognitivas, de nivel micro, en la producción de textos argumentativos.

El estudio se planteó al interior del paradigma positivista, cuantitativo, se usó un diseño cuasi experimental y se trabajó con una muestra de 60 estudiantes. Se formaron dos grupos de 30 estudiantes cada uno y se asignó a uno el grupo de control y al otro la función de grupo experimental.

El estudio tiene como conclusión la eficacia de la estimulación del uso de procesos cognitivos para mejorar la producción de los textos argumentativos. Asimismo, existen diferencias significativas en la redacción de textos argumentativos entre estudiantes de grupo control y experimental de la institución educativa.

Ferrucci, G. y Pastor, C. (2013) en su tesis **Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades**

Lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. Se planteó como objetivo examinar el nivel alcanzado en la calidad de la redacción que tienen los estudiantes al inicio del curso de habilidades lingüísticas.

En cuanto a la metodología, se trató de un estudio de caso con enfoque mixto y exploratorio. Es mixto, porque combina las herramientas de recolección de datos, en razón de sus objetivos. De tipo no experimental, pues no se manipulan intencionalmente sus variables. Con diseño transeccional y trabajaron con una muestra aleatoria de 150 estudiantes.

Concluyeron que los estudiantes ingresantes del curso de habilidades lingüísticas, a pesar de no estar aún preparados para el curso, cuentan con un nivel básico de saberes en torno a los textos académicos; en consecuencia, con exploración inicial en un período específico. Se dispone de una experiencia básica también para producir textos. Finalmente, los investigadores señalaron que los estudiantes a pesar de los conocimientos incipientes, mostraban que tenían alguna base en relación a la competencia léxico gramatical. Sin embargo, las evidencias muestran que tenían escaso desarrollo de la ortografía y puntuación y en más bajo nivel las habilidades relacionadas con el discernimiento de la información, así como la organización del contenido, orden de ideas y estructura de los textos. Se constató que tenían dificultad para jerarquizar las ideas.

Miranda, D. (2011) con su trabajo **“Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes, investiga la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología didáctica para la producción de textos argumentativos”**. Esta investigación tuvo que demostrar la eficacia de la estrategia del aprendizaje basado en problemas en la producción de textos.

El estudio se define como una investigación cuantitativa, y en tal sentido se trata de una investigación experimental, con dos grupos uno de control y el otro experimental. Con aplicación de una estrategia al grupo experimental y aplicación de prueba antes y después de aplicar programa. Se desarrolló con 75 estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. El enfoque teórico tiene varios componentes tanto cognitivos, como emocionales y pedagógicos. En relación a lo cognitivo parte de los supuestos de que se aprende en la medida que se hacen

actividades, es decir se busca ser competente; pero además el trabajar en relación a retos y desafíos impulsa la motivación personal y colectiva. Por el lado pedagógico, se aplican principios Vigotzkianos en relación a los aprendizajes socioculturales, es decir se trabaja buscando que la interacción sea la promotora de los aprendizajes.

La técnica para recoger los datos fue la evaluación y el instrumento la prueba de desarrollo que medía las habilidades para la producción de textos.

La conclusión, los estudiantes ingresantes demostraron una débil puntuación en elaboración de textos argumentativos, siendo los estudiantes de grupo experimental los que evidencian mejores resultados después de aplicar el programa ABP, concluyendo que la metodología “Aprendizaje basado en proyectos”, es la más adecuada para producir textos.

VARIABLE INDEPENDIENTE

PROGRAMA “MENTES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS”, BASADO EN MODELO COGNITIVO DE HAYES Y FLOWER-CASSAN Y Y VIGOTSKY.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. El paradigma socio –cognitivo.

Ortiz,(2015), citado por Guizado y Cruzata (2016), manifiestan que hay alternativas para potenciar la inteligencia de los estudiantes, y esto gracias al paradigma socio cognitivo y la neurociencia. Este paradigma centra su atención en la gestión del conocimiento como materia prima en el campo educativo. El conocimiento posee tres concepciones: primero, como herramienta para aprender toda la vida (capacidades); segundo como una manera de sintetizar, ordenar y sistematizar información. Tercero como un método para adquirir información a lo largo de la vida. Este paradigma es uno de los fundamentos del actual currículo nacional.

1.3.2. El paradigma de procesos: enfoque de la escritura.

1.3.2.1. La escritura desde un enfoque cognitivo.

Diversos autores (Flower y Hayes, 1999; Werters, 1993; citados por Gómez, 2012) trabajaron desde la Psicología cognitiva algunas alternativas que buscaron establecer los rasgos que tipificaban a la escritura como un proceso que se podía convertir en una herramienta para resolver problemas. En esa perspectiva desarrollaron una serie de estrategias, como las pautas para hablar en voz alta mientras se producen los textos. Ellos encontraron que aparecían dos formas nítidas de actuar una funcional ligada al qué, cómo y para quién y otra estructural relacionada con el plan de lo que se quiere producir.

Los procedimientos como contenidos escolares.

Van Dijk (1978, citado por Rosas, 2006) refiere que los textos escritos son el producto de un acto verbal, más que de una forma de interacción. En relación al proceso de escritura, para Cuervo y Flórez, (2005, citados por Gómez, 2012) usualmente cuando alguien escribe, y de ello pueden dar los maestros de la literatura, se ajustan a cierto orden, el cual detalle o menos toma en cuenta estos procedimientos: planificar como va a hacer, para ello usan esquemas, que no siempre son mapas, aunque pueden serlo no son los únicos, al modo del pintor hacen bocetos, apuntes que aparentemente no tienen coherencia, es la transcripción, luego organizan la información convirtiéndola en textos, previamente se ha verificado con fuentes bibliográficas.

Beaugrande y Dressler (1997, citados por Rosas, 2006) presentan al texto como un acontecimiento comunicativo que debe reunir ciertas normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, fundamentales para que sea un texto comunicativo. La coherencia y cohesión textual son vistas por Van Dijk (1998, citado por Rosas, 2006) como microestructura y macroestructura textual. La microestructura se refiere a la organización lineal de las proposiciones con respecto a las precedentes y a las subsiguientes; en tanto la microestructura tiene que ver con la progresión temática, las relaciones causales, motivacionales,

semánticas y las de propiedad, las cuales aseguran la coherencia lineal. Para Halliday (1982, citado por Rosas, 2006) un texto no está compuesto de oraciones, sino codificado por ellas, es un potencial de significado realizado. Y para Van Dijk (1978, citado por Rosas, 2006) solo la secuencia de oraciones que poseen una macro estructura solo pueden ser considerados textos.

Para Carlino (2003, citado por Gómez 2012) el aprendizaje de la escritura, especialmente de los textos, es una actividad que se asuma para siempre; como dice Truman Capote, el escritor queda atado de por vida y no cesa hasta que domina el arte de la escritura (Dios da un talento, pero también da un látigo; el látigo es para autoflagelarse). Lo que dice Truman Capote, no es sino la constancia que debe tener el escritor.

En este enfoque destacan Moffet y Britton, Flowers y Hayes (citados por Medina, 2010); quienes conciben la producción de textos como un proceso superior complejo de resolución de problemas que tiene un propósito, y está conformado de subprocesos que se ponen en práctica en cualquier momento del proceso escritor: planificación, producción, revisión y otros autores agregan reescritura y socialización. Las etapas no son lineales sino flexibles, y pueden conectarse en cualquier momento. Un autor está siempre planificando, revisando y reescribiendo su escrito; es un proceso recursivo y flexible no puede fragmentarse en etapas consecutivas.

El modelo se divide en tres partes: La memoria de largo plazo del escrito, se refiere al dominio del tema, destinatarios y los conocimientos relativos a las estrategias de escritura, tipos y géneros textuales; el entorno de la tarea que se refiere a la intención comunicativa, el tema, los destinatarios, el tipo textual; y el texto que está en construcción, el cual influye en lo que se va a escribir después. Bereiter y Scardamalia (citados por Medina, 2010), formulan un modelo diferenciando los procesos de escribir de un principiante y de un experto. El modelo “decir el conocimiento”, que corresponde a un proceso reproductivo limitado y el modelo “transformar el conocimiento” que define a un proceso más complejo de análisis y resolución de problemas.

1.3.2.2. El enfoque cognitivo renovado.

En este enfoque los autores proponen que en el proceso de escritura las condiciones socioculturales son determinantes del proceso de producción de textos.

Flowers (citado por Medina, 2010), plantea tres principios: el contexto determina y orienta los objetivos, criterios y estrategias utilizados por el escritor; las condiciones del contexto son mediadas por los procesos cognitivos; los propósitos del escritor son “encadenados”, no hay un objetivo único, sino una red de objetivos, planes e ideas que surgen de la cultura del escritor y la realidad específica en que se produce el texto. El autor también plantea que se resuelven problemas al escribir un texto, y que hace uso de inteligencia meta cognitiva, la cual se desarrolla a través de tres estrategias: estrategias orientadas a comprender la situación comunicativa, es decir intención comunicativa, destinatario, rol del escritor; las estrategias de adaptarse a las necesidades del lector, es la forma de organizar el escrito para que sea comprendido por el destinatario; estrategias destinadas al acto mismo de componer el texto en cuanto a la generación de ideas, organización y monitoreo del pensamiento, de escritura misma.

1.3.6.3. Enfoque de procesos.

El enfoque de procesos, se basa en teorías cognitivas y socio cognitivas del proceso de producción de textos. Estas propuestas, en los últimos años incorporan la afectividad, la memoria de trabajo y los aspectos textuales.

La noción de “proceso”, surge de la psicología cognitiva, en Estados Unidos en los años sesenta con su exponente Howard Gardner (1985) y centra su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano.

Sus principios evidencian que el ser humano que aun hoy resulta inexplorado; que su cerebro sigue siendo un misterio, pues tiene zonas complejas aun no explicadas, pero allí están las funciones que hasta ahora conocemos, listas para hacer frente a la solución de problemas, cuya etiología es el lenguaje

Estos principios aplicados al ámbito de la lectura y la escritura permiten hacer de éstas, según Grabe y Kaplan, legítimas áreas de investigación teórica y reevaluar, por tanto, su naturaleza y las maneras cómo son aprendidas y enseñadas. (Marinkovich, 2002, p:53).

Considerando estos principios, que la escritura es también un proceso, pues se desarrolla en base a un conjunto de coordinaciones óculo manual en relación a los propósitos que la mente ya tiene codificados, que son dirigidas por el cerebro, pero que el aprendiz a veces no toma en cuenta, por ello el mapa que construye es la hoja de ruta que le permite reajustar continuamente el proceso.

Según Cassany (2015), los estudios sobre el proceso de producción de textos escritos: los escritores competentes utilizaban una serie de estrategias cognitivas que no estaban presentes en los estudiantes que tenían bajo resultado. Quedó demostrado que para escribir un texto no es suficiente tener conocimientos de gramática, se necesita dominar procesos de composición relacionados a saber producir ideas, realizar esquemas, escribir borradores, revisar, corregir y reescribir. Este enfoque enfatiza el proceso de composición destaca la importancia del proceso de producción de un escrito más que del producto; por eso pretende que el estudiante aprenda a pensar, a realizar esquemas, ordenar sus ideas, a precisar la estructura de la frase, a revisar el escrito y a reescribirlo. El estudiante escribe un texto y el profesor le orienta ofreciéndole estrategias que le permitan mejorar. (Medina y Gajardo, 2010)

El enfoque de procesos de Marinkovich.

Este enfoque de Marinkovich y Román, se basan en los aportes de Faigley, Grabe y Kaplan, se concibe como un proceso regido por metas, se centra en el descubrimiento del aprendiz y su voz como autor de textos; donde la planificación es un proceso fundamental y la revisión o retroalimentación ocurre durante todo el proceso a través de múltiples borradores previos a la reescritura.

Estos enfoques son el expresivo, el cognitivo, el cognitivo renovado, el social, el modelo estratégico y el modelo comunicativo.

1.3.6.4. El enfoque expresivo.

Aparece en los años sesenta, concibe la escritura como un proceso innato, donde el escritor escribe libremente hasta encontrar “su voz” o su propia forma de expresión.

1.3.6.5. Enfoque social.

Surge en los años ochenta, destacando Cooper Miller y Reiter (citados por Medina, 2010) plantean que la escritura ocurre en contextos sociales que definen el rol de los escritores quienes se adaptan a la situación. Dentro de este enfoque surge el enfoque funcional del desarrollo de la escritura que da cuenta de las influencias cognitivas y sociales en la escritura, en la cual el conocimiento del género planteado por Halliday, juega un papel importante.

El lenguaje, está indisolublemente ligado al contenido y al contexto; y *en situaciones escolares la escritura debe estar unida al propósito social de los textos.*

1.3.6.6. El enfoque integrador

Esta propuesta plantea elaborar una teoría de la escritura que integre factores cognitivos, sociales y lingüísticos; es decir que integren los tres mayores problemas de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del escritor, los recursos textuales y lingüísticos y los factores contextuales.

Van Dijk y Kinstch (Medina y Gajardo, 2010), proponen un modelo estratégico definiendo tres componentes en su proceso: plan global, plan pragmático, y un plan semántico.

El control que hace el escritor a través de estrategias comunicativas, solo es posible si trabaja en forma ordenada y planificada, esto le permite tener un manejo riguroso de la información de acuerdo a los contextos de los cuales proviene sea político, histórico, o tecnológico. (p.55).

Todos estos modelos de comprensión de la producción de textos han cambiado de un paradigma prescriptivo centrado en el texto a un modelo no prescriptivo centrado en el proceso, permitiendo explicar lo que sucede cuando se aprende a escribir.

La producción de un texto, refleja una habilidad compleja, pone en juego procesos cognitivos de alto nivel: planificación, la redacción y el examinar. La planificación considera operaciones como elegir el tema, generar ideas acerca del tema, elaborarlo y organizarlo, conocer el propósito que se persigue y analizar la audiencia. La redacción se refiere a la escritura del texto. En la revisión el autor puede encontrar alguna disfunción entre el propósito del texto y el resultado obtenido. La aplicación de las operaciones garantiza el éxito de la producción del texto. (Rosas, El texto académico, una aproximación a su definición., 2006).

Según Carlino (2003, citado por Barriga, 2012), las tareas y los procesos cognitivos se complejizan en la universidad porque predomina el género argumentativo escrito y oral-discursivo.

El buen escritor no escribe en forma incoherente, se guarda un criterio de manejo de la información, a través de estrategias que suelen ser sencillas, como anotaciones al margen de los block, dibujos, esquemas, mapas, bocetos, todo ello antes de pasar a la textualización y a la necesaria etapa de verificación. (Barriga, 2012).

1.3.3. Programa de estrategias cognitivas. Según Touriñan (2011), le denomina programa a la acción de intervenir intencionalmente, con el uso de estrategias cognitivas para lograr desarrollar en los sujetos actitudes y conocimientos”. Existen varias definiciones de estrategias cognitivas por lo que a continuación se detallan las siguientes: Según Muria, I. (1994), las estrategias cognitivas son el conjunto de actividades mentales reflejados en los pensamientos y los procesos cognitivos y actividades físicas que se manifiestan en conductos u operaciones con el propósito de la mejora de los aprendizajes, plantear alternativas de solución o facilitar la asimilación de la información.

Rigney (citado en Gouveia, Atencio, y De Nobrega, 2015), define las estrategias cognitivas en operaciones y procedimientos que la persona emplea para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos, esta conceptualización se evidencia cuando los estudiantes logran adquirir competencias para hacer representaciones que les ayudan a expresarse ya sea a través de imágenes o dibujos; pueden identificar, reconocer, seleccionar y dar sentido a lo que se han fijado como propósito.

Para Bernabé (2006), define a las estrategias cognitivas aquellas que permiten la codificación, la comprensión, la retención y la reproducción de la información; asimismo, se dividen en estrategias de retención, estrategias de elaboración y estrategias de organización. De acuerdo a lo anterior es necesario que el docente adopte estrategias de enseñanza – aprendizaje que permita a los estudiantes generar procesos mentales que permita la adquisición, comprensión, la aplicación y transferencia de la información.

Por lo tanto, en el presente estudio, se define Programa de estrategias cognitivas a la acción de intervenir intencionalmente, con el uso de estrategias cognitivas para lograr desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes. Las estrategias cognitivas se clasifican en estrategias de retención, estrategias de elaboración y estrategias de organización. (Tourrián, 2011 y Bernabé, 2009).

El Programa se estructuró desde una concepción de escritura basado en el enfoque de procesos y el modelo cognitivo de Hayes y Flower, con el propósito desarrollar el pensamiento crítico y creativo, mejore sus producciones textuales y sus evaluaciones.

a). Estrategias de retención. Permiten la repetición y almacenamiento de la información en la memoria a corto y largo plazo. Este tipo de estrategias son las más simples en el desarrollo de los procesos cognitivos, ya que sólo implica recordar datos, fechas, temas, contenidos, es decir, recordar literalmente la información; pero que sirve de punto de partida para el desarrollo de procesos

cognitivos de niveles superiores; (González y Díaz, 2006). En las actividades de aprendizaje donde se promueve este tipo de estrategia se puede utilizar el subrayado, resaltar, la copia, la repetición, establecimiento de conexiones significativas, recursos mnemotécnicos, etc., considerando que la memoria es importante en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

b). Estrategias de elaboración. Se ubican entre las estrategias estrictamente asociativas que no trabajan la información en sí misma y las estrategias de organización que son capaz de producir nuevas estructuras de conocimiento. A través de este tipo de estrategias se logra establecer relaciones extrínsecas, entre elementos de la información que pueden servir de andamiaje al aprendizaje mediante la elaboración de significados y otras, más complejas, cuando se produce una elaboración basada en la significación de los elementos de la información (Esteban y Zapata, 2008). Entre las estrategias de elaboración más utilizadas son la de resumir textos, tomar notas libres, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información.

c). Estrategias de organización. De acuerdo a Esteban y Zapata (2008), sostienen que este tipo de estrategias establecen de modo explícito, la forma como los textos se van articular logrando coherencia interna, asimismo como los textos van anclándose a las propuestas anteriores en términos cognitivos (saberes previos) de tal manera que por un proceso de adaptación como dice Piaget, logre formarse una estructura cognitiva nueva, que facilita el nuevo aprendizaje y la nueva transferencia. Estas estructuras adquieren la forma de organizadores, clasificadores o de redes en su forma más compleja.

1.3.4 El Programa

Un programa es “Toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada, encaminada a lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial” Repetto, (2002:297, citado por ebg psicopedagogía). Se basa en una teoría de intervención, es planificado y trata de dar solución a los problemas detectados.

Una Intervención pedagógica, para Touriñan (1987^a, citado por Touriñán , 2011;p. 284), es una acción intencional en la tarea educativa y responde a tareas que se realizan con por y para el educando y se fundamentan en conocimientos educativos y en cómo funciona el sistema educativo.

Touriñan, Propone el siguiente esquema:

“A” hace “X” para conseguir “R”. Donde “A”: es el agente educativo y “X”, es lo que el conocimiento que explica-justifica. Y “R”, es el resultado-objetivo.

En conclusión, un programa de intervención pedagógica es una actividad planificada con el propósito de superar dificultades encontradas en el ámbito educativo.

1.3.4.1 Estructura del Programa.

1. Datos Generales.
2. Descripción.
3. Fundamentos: Pedagógicos y Metodológicos
4. Objetivos: Generales y Específicos.
5. Contenidos: El discurso, procesos cognitivos del escritor y el contexto.
6. Medios y Materiales: hojas de actividades, ensayos argumentativos y portafolios.
7. Evaluación del Programa: Pre y Pos Test.
8. Esquema de las 20 sesiones.
9. Desarrollo de las 20 sesiones

VARIABLE DEPENDIENTE

1.3.4. Producción de Textos Argumentativos

De acuerdo a los resultados de las evaluaciones que se les aplica a los estudiantes como las Prueba PISA y las evaluaciones censales aplicadas en los diferentes niveles educativos del sistema peruano, se evidencia que la producción de textos argumentativos, se le atribuye poca importancia en la educación primaria; asimismo en el nivel secundario el problema es latente, pues

estudios revelan que no hay una coherencia entre los estudios secundarios y la universidad, es este nivel en que los textos argumentativos, deben ocupar un lugar priorizado. De lo anterior se desprende que existen deficiencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la escuela en el procesamiento y producción de la argumentación de los textos en función del contexto socio cultural y económico. Esto exige que las escuelas de educación secundaria propicien las condiciones para el desarrollo de una práctica pedagógica que brinda a los estudiantes las competencias necesarias para la producción de textos argumentativos pertinentes a las demandas educativas de la sociedad.

A continuación, se detallan precisiones teóricas referentes a los textos argumentativos. Según Cuetos (1991, citado por Barriga, 2012) la escritura es una actividad sumamente compleja compuesta de subtareas y procesos cognitivos que consiste en traducir el lenguaje representado a través de ideas, pensamientos; sentimientos a un discurso escrito en función de un contexto. Existen diversas teorías pedagógicas que sustentan la producción de textos argumentativos, como es el caso de Van Dijk (1978, citado por Rosas, 2006), los textos escritos, son el producto de un acto verbal más que de una forma de interacción. Según Camps y Dolz, la práctica pedagógica de la argumentación escrita que permite el desarrollo de capacidades en el dominio de aspectos dialógicos de la argumentación, se basa en aspectos que se detallan. En *primer lugar*, promover situaciones de lectura centradas en la comprensión de la intención del autor y la tesis que defiende, respetando la redacción y estilos de escritura; en *segundo lugar* la existencia de una gradación progresiva de la producción discursiva monologal considerando las características de la futura audiencia, desde los destinatarios fácilmente representables hasta llegar a los más lejanos y desconocidos; y en tercer lugar proporcionar textos de referencia con paradigmas de argumentación escrita al alcance de los estudiantes, que les permita contrastar recursos lingüísticos de diferentes situaciones.

En el presente estudio se adopta la posición de Flower y Hayes (citado en Cassany, 2015), en que sustenta que la producción de textos argumentativos es un proceso cognitivo que requiere de procesos y subprocesos mentales que se

organizan jerárquicamente, teniendo en cuenta determinadas reglas de funcionamiento; estos procesos son planificar, redactar y examinar.

1.3.6 EL Modelo cognitivo de Linda Flower.

Parafraseando a Cassany (2015), la autora propone su estudio al análisis de los borradores o primeras versiones y los textos como producto final. A partir de su estudio establece dos tipos de prosa de escritores: la prosa como escritor y la prosa como lector. La primera se refiere a una prosa que presenta muchas dificultades o limitaciones en cuanto a su función, estilo y estructura; esta prosa caracteriza al común de la gente. La segunda es una prosa comunicativa, que toma en cuenta a la audiencia, lo que desea o le interesa saber, con un lenguaje capaz de ser comprendido por el lector. El autor conoce el tema y asegura una comunicación satisfactoria con su audiencia.

Para Flower, los buenos escritores, transforman la prosa de escritor en prosa de lector.

1.3.6.1 Tres puntos de vista en la prosa.

Linda Flower, establece tres diferencias marcadas entre los dos tipos prosas: del escritor y del lector. A continuación se describen cada una de ellas.

a. La prosa como escritor y lector.

La función: En cuanto a la prosa del escritor, constituye una estrategia para escritores novatos o los que recién se inician en esta actividad. No existe preocupación por el lector: lo que desea conocer, lo que ya sabe del tema, etc. El texto no se ajusta a una estructura, tampoco se preocupa por el buen uso del código, y no existe planteamiento de objetivos. En suma hay gran libertad para generar ideas. A su vez, la prosa de lector intenta comunicar algo y posee las características del código escrito.

La estructura:

En cuanto a la estructura, el escritor reproduce la información que está en su memoria de largo plazo (MLP), de dos formas: narración e inspección. Primero,

anotando todo lo que se le viene a la cabeza y la segunda, reproduce la estructura interna de la información. Elaborando sus propios significados es decir utiliza palabras o conceptos que sólo él las conoce. Esta prosa contiene ideas poco desarrolladas y superficiales, no usa conectores lógicos ni causales, el texto constituye un listado de ideas sin conexión, el texto es un rompecabezas. En cambio la prosa del lector, resultado de la transformación de la prosa del escritor, ofrece una estructura retórica acorde a los cánones de la lingüística, con un propósito establecido. El autor construye conceptos en red lógica, con un orden jerárquico y se adecuan al lector y a la situación. Constituye un instrumento para apoyar el proceso creativo para la construcción del significado final del texto.

El estilo: En la prosa del escritor se observa que hay reproducción del descubrimiento del tema, no se adecua a la audiencia, usa vocabulario personal e individual, las palabras son poco comprensivas y los pronombres ambiguos. Las dificultades que se presentan se relacionan, la primera al sujeto psicologico del pensamiento ocasiona ambigüedad y desconexión de oraciones; que afecta la “cohesión”.La segunda se refiere a los sujetos gramaticales de frases que redacta, pues el sujeto vago y difuso del tema o el uso de palabras que sólo comprende el autor y que condensan significados y connotaciones, afectando la “coherencia”. El autor, no consigue transformarla en prosa del lector, adecuada a la audiencia.

En tanto la prosa del lector, el escritor busca comunicación con la audiencia crea el contexto dentro del texto, utiliza expresiones familiares y sintaxis conocidas por la audiencia facilitando la comprensión en suma crea un texto autónomo.

1.3.6.2 Los procesos mentales en el modelo de Flower.

La autora propone que la transformación de la prosa del escritor en prosa de lector, se da en los procesos de Revisión, Evaluación y Redacción, logrando que el texto satisfaga las necesidades de los lectores y logre comunicarse eficazmente con su audiencia. Esta prosa del escritor, retrasa momentáneamente la adecuación la prosa de lector.

1. Generar ideas. El escritor anota todas las posibilidades, las redes de ideas.

2. Organizar ideas para formar un significado. El autor relaciona una idea con otras, utiliza conectores y enlaces lógicos y causales.
3. Adecuarse a las necesidades de los lectores. Constituye una actitud cognitiva muy compleja y consiste en adoptar la perspectiva del lector: ¿Qué sabe y qué desea saber?, compara con este sus conocimientos e intereses y hace que el texto sea comprensible para su audiencia.

Transformar en comunicativa la prosa del escritor.

Este proceso consiste en transformar la prosa de escritor a una prosa comunicativa de lector. Flower propone tres estrategias:

- a. **Adoptar el punto de vista de la audiencia.** Partir de buscar un punto de interés y escoger ideas que le interesen al lector. Por ejemplo ¿Qué le interesa saber al lector? ¿Qué se del tema?
- b. **Transformar las ideas sueltas en conceptos.** Esta acción consiste en elaborar significados del texto, desarrollar ideas iniciales, fragmentarias y aisladas, para convertirlas en conceptos, ejemplos o argumentos.
- c. **Adaptar la estructura narrativa e informativa inicial a una estructura retórica que sirva a un propósito.** En este caso, la estructura propuesta es la de un ensayo argumentativo, cuyas partes son : tesis, argumentación y conclusión.

1.3.6.3 Utilidad de la prosa del escritor.

Se identifica una prosa del escritor, aquella en la que el autor no conoce del tema, no tiene práctica en escribir o tiene problemas para formar conceptos y hallar ideas. Otras características de esta prosa es que la información se genera en forma de lista, con ideas sueltas, sin relaciones lógicas y sin conceptos elaborados.

La autora Linda Flower recomienda dos fases para el trabajo pedagógico primero la prosa del escritor y luego la prosa del lector. Luego propone que hay dos razones por las cuales trabajar la prosa del escritor: aislar los procesos mentales y dedicarse a cada proceso mental por separado. Los procesos mentales que propone este modelo son generar ideas, a manera de listado; el segundo proceso es organizar ideas para transformar el listado en conceptos.

Es útil para desarrollar estrategias de composición, explorar campos del saber, desarrollar ideas, diferenciar la expresión de la comunicación.

Implicaciones Didácticas.

En aprendices, permite transformar su pensamiento interior en prosa pública y comunicativa. A los docentes, le permite analizar los textos y realizar un diagnóstico de la escritura y elaborar ejercicios de composición.

1.4 El Modelo cognitivo de Flower y Hayes.

Según la propuesta de Flower y Hayes (citado en Cassany, 2015), previo al proceso de redacción, se debe tener en cuenta el problema retórico que motiva a escribir, el texto con el cual se dará respuesta al problema retórico y la memoria de largo plazo, a la cual recurrimos para extraer los conocimientos previos sobre el tema, de lo contrario ir a investigar sobre el tema sobre el cual se va escribir un texto.

Los autores, nos proponen que previo al desarrollo del proceso cognitivo de escritura con subprocesos, se involucran algunos conceptos que todo educador debe conocer y desarrollar con sus estudiantes.

Para Flower y Hayes (1981), citados en Cassany (2015;p.169), declaran que escribir, es un proceso se comprende mejor si se parte de: en el acto de composición se dan un conjunto de procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza. El modelo cognitivo de Flower y Hayes, considera como unidades: La situación de comunicación o labor de ambientación, la memoria de largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

Parafraseando a Cassany (2015), se explican algunos conceptos:

- a. **La situación de comunicación.** Constituye los elementos externos a la mente del escritor, como el problema retórico que se plantea -el problema retórico a su vez, considera el tema, la audiencia, el canal, propósito del emisor, etc.37- y el texto propuesto.

- b. **El Problema Retórico.** El problema retórico responde a la pregunta para qué escribir o qué problema queremos solucionar, es decir son las circunstancias que nos motivan a escribir. Y es el texto que escribimos la respuesta o solución a ese problema. La audiencia, el tema, el canal, el código y el propósito del emisor; son los elementos del Problema Retórico. El escritor debe conocer y analizar todos estos elementos, y constituye el primer paso para la solución del problema, la creación del texto. Flores y Hayes, descubrieron que los buenos escritores saben analizar y juzgar estos aspectos, adecuando el texto a las características de la situación.
- c. **La situación retórica.** Bitzer (1968), Flower y Hayes (1981), citados por Benítez(2000). Proponen que los lectores son capaces de cambiar el mundo con su cambio de actitud. Por otra parte, para Bitzer la Situación Retórica (SR) tiene tres elementos:
1. Una exigencia, o situación que es priorizada en la mente de un escritor, que inicia el proceso retórico.
 2. Una audiencia, constituida por los lectores que son persuadidos por el escritor; es decir capaces de transformar el mundo, a través de la solución de un problema. Esto se espera después de la lectura al texto creado.
 3. Un conjunto de limitaciones, que modifica o afecta al escritor y la audiencia.

Parafraseando a Benites(2000) la Situación Retórica se caracteriza por:

- La Situación Retórica existe como reacción a una situación; así como toda pregunta exige una respuesta; un problema amerita una situación.
- El discurso adquiere significado retórico según la situación.
- La Situación Retórica debe ser una condición de recurso retórico.
- Muchas situaciones retóricas, decaen; tal cual las preguntas quedan sin respuesta o un problema queda sin solución.
- Es una Situación Retórica si y solo si necesita el discurso, participar y transformar la realidad.
- El discurso es retórico si funciona o trata de funcionar como una reacción ante una situación que lo amerite e invite

- La situación controla la reacción retórica; de igual forma la pregunta controla la respuesta y el problema, la solución.

Vatz (1973) citado en Benítez (2000) concluye que la retórica constituye la causa y no un efecto del significado; es antecedente y no consecuencia de una situación.

Coe (1981) citado por Benítez (2000), propone que los escritores deben formularse las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es mi objetivo con el texto?
2. ¿Con quién estoy tratando de conseguirlo?
3. ¿Cuál es el contexto en que quiero hacerlo?

Parafraseando a Cassany (2015), en su obra Describir el escribir nos explica otros elementos que debemos considerar para producir un texto:

a) El texto escrito. Todo proceso de composición nos lleva a un producto terminado, el escrito que se gesta. Desde el párrafo que da inicio hasta el final; en el cual el autor decide que ideas debe considerar, las palabras y su estructura. Si el autor no es hábil para relacionar las frases que tenía con las nuevas, estamos ante un escrito incoherente”. Otro error que se comete es terminar las ideas empezadas y preocuparse por la ortografía. En realidad lo que debería hacer es preocuparse si el texto es “coherente” y dice lo que realmente quiere decir.

b) La memoria de largo plazo y los procesos de escritura. Se producen en el cerebro del escritor. El escritor guarda todos sus conocimientos sobre el tema, la estructura de los textos y sobre la audiencia. Cassany (2015 pags. 171-173).

El modelo cognitivo de Flower y Hayes: tres procesos mentales de escritura.

Parafraseando a Cassany (2015), quien nos propone que estos tres procesos de escritura planificar, redactar y examinar tienen un mecanismo de control que guía y monitorea cada proceso: el monitor.

Antes de escribir se consideran tres elementos relevantes, que todo escritor experto considera y controla : **La audiencia, el tópico y el propósito.**

El proceso de composición de textos escritos, a su vez se compone de otros procesos generales que son planificar, redactar y examinar. Cada uno a su vez consta de subprocesos. Así planificar tiene los subprocesos de generar ideas, organizar ideas y formular objetivos, etc.

a. Proceso cognitivo de Planificación.

En la medida en que un estudiante alcance un mayor nivel de experticia, el proceso de planificar será mental, sin la necesidad de trasladarla a la hoja de papel.

La planificación (o pre escritura) es concebida por Montolío (2002) como un acto de criticidad, que ocurre antes que la persona proceda a escribir el texto, este proceso en ciertas veces es omitida por los llamados escritores novatos o inexpertos, por considerarla poco relevante, optando de redactar los escritos casi de una sola vez.

Cassany (2015, p. 175), sustenta que usualmente el escritor cuando planifica un texto, ya tiene una representación mental de la estructura y contenido del texto, aunque no es clara ni completa, la idea ya está.

Parafraseando al autor, este proceso mental de escritura, contiene a su vez tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos:

a. Generar ideas, es un acto que incluye búsqueda de información en la mente del escritor; evocando la información estructurada o suelta según sea el caso.

- b. Organizar las ideas**, es un subproceso que desempeña un rol importante, pues a él se debe que el escritor identifique vacíos, agrupe información y cree nuevas ideas. Este se encarga de generar argumentos que fundamentan una tesis, o un tema general, otorgándoles un orden de acuerdo a su estructura, de tal manera que logra la coherencia en un texto. Depende también de este proceso la elaboración de planes de redacción y adecuar el texto a las características de la audiencia (el lector).
- c. Formular objetivos**, según Cassany (2015), es el menos estudiado y se encarga de establecer los objetivos del proceso de composición. Los objetivos pueden ser: de procedimiento (primero haré un esquema...); de contenido (explicaré qué es el aborto...) o los combinan. Estos objetivos al igual que los otros procesos se generan, se desarrollan y se revisan. Los objetivos también se graban en la memoria de largo plazo. Por ejemplo, para hacer un ensayo argumentativo, formula los objetivos redactar una tesis, argumentos y conclusión. Este subproceso es muy importante en la composición de un texto.

Por lo descrito líneas arriba, es necesario que los docentes promuevan estrategias pertinentes para el desarrollo de la planificación, y considere elementos que están fuera de la mente del escritor. Partir del Problema Retórico, que motive al estudiante a escribir su texto, y plantear objetivos de lo contrario se podría obviar este proceso, optando por escribir textos sin tener en cuenta los objetivos y organización de los escritos argumentativos.

a) Proceso cognitivo de Redacción.

De acuerdo al planteamiento de Cassany (2015), “en esta etapa el escritor transforma las ideas con un lenguaje que es capaz de ser comprendido por el lector. En esta perspectiva el escritor expresa, traduce y transforma las representaciones abstractas de la planificación en una secuencia lineal estructurada de un lenguaje escrito”. (pág. 178)

Camps (1990), fundamenta que, “La redacción está constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en un lenguaje lineal

sistematizado, interviniendo desde la ejecución gráfica de las letras, reglas ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, etc., puesto que es un trance de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal; lo que exige revisiones y retornos a operaciones del proceso de planificación.

b) Examinar

En este proceso los escritores, en forma consciente releen lo planificado y han escrito anteriormente; es un análisis exhaustivo de las ideas, frases que han redactado, planes y propósitos que han estructurado en su esquema mental; este proceso implica dos subprocesos: la evaluación y la revisión. (Cassany, pág. 178)

Parafraseando a Cassany (2015), **evaluar** consiste en verificar si se ha logrado lo que se ha planificado; en tanto revisar implica hacer modificaciones al escrito, siguiendo criterios.

En el subproceso de “evaluación”, Parodi (2000) afirma que se diagnostica el nivel de competencia discursiva del texto escrito argumentativo desde un enfoque cognitivo – textual. De lo anterior se deduce que, para un efectivo subproceso de evaluación de los textos argumentativos que producen los estudiantes, deben centrarse en el desarrollo de temas que les implique pensar en las demandas de la audiencia. En el subproceso de “revisión”, a través de la autoevaluación, los estudiantes pueden revisar sus escritos para modificar su texto, en palabras de Linda Flower, que le permita transformar su texto de prosa de escritor a prosa de lector.

Haciendo un parafraseo a las ideas de Cassany (2015), en relación al proceso cognitivo para producir un texto, según el modelo cognitivo de Flower y Hayes:

El monitor. Es otro elemento importante en este proceso, y el rol que asume es el de regular todos los procesos: tiempo, pasar de un proceso a otro, revisar o generar un nuevo texto.

La metacognición. Parafraseando a Campo y otros, (2016, p.3) meta es un prefijo griego que significa “posterior a” o “que acompaña a”, es decir es un proceso que sigue a la cognición. Los procesos de cognición, requieren a los procesos de metacognición. Mientras los procesos cognitivos permiten finalizar la tarea y facilitan el aprendizaje, la metacognición, sirve para monitorear los procesos de auto regulación, como la planificación de la tarea, los procesos cognitivos que se utilizan en esa tarea, la evaluación de los resultados; que estén funcionando bien. Es la responsable del aprendizaje autorregulado, permitiendo que el educando reconozca sus niveles de conocimiento y estrategias a fin de planificar su tarea, adecuar sus recursos cognitivos y evaluar la eficacia de los procesos.

Brown (1987), Flavell (1979), Schraw, Crippen y Hartley (2006), citados por Campo y otros (2016, p.3-4).

Conocer las variables que pueden afectar la metacognición son el ambiente, las características de la tarea, las habilidades del sujeto y la motivación. Existen tres tipos de conocimientos metacognitivos. El primero es el conocimiento declarativo, relacionado a qué sabemos de la tarea, de nosotros y de los factores; el conocimiento procedimental, relacionado al conocimiento sobre qué acciones y estrategias sabemos para realizar la tarea. Y se concluye con el conocimiento condicional, que nos indica cuando utilizar y por qué utilizar las estrategias. Flavell (1987), Brown (1987), Georghiades (2004), citado por Campo y otros (2016, p.4)

La memoria de Largo Plazo (MLP), es toda la información que se encuentra almacenada en el cerebro del escritor; es todo lo que lee y se guarda en su mente. Hay otros dispositivos en los cuales se almacena esta información tales como Libros electrónicos, blogs, CD, etc. Una sola palabra que evoca el escritor, sirve para desencadenar un conjunto de conocimientos estructurados de la misma forma que fueron guardados.

1.3.5. La Argumentación.

Es un proceso cognitivo que consiste en otorgar razones o pruebas a una conclusión. Requiere de analizar, comparar y debatir un pre-concepto y así también le permita cuestionar e investigar para conocer más del tema y realizar su defensa. Zamora y Roig (2014).

1.3.6. Estructura de los textos argumentativos

Los textos argumentativos se organizan teniendo en cuenta que sus componentes adopten un sentido determinado, una posición; el propósito es persuadir, para ello usa juicios de valor, en función a supuestos teóricos o prácticos. Los componentes esenciales de un texto argumentativo son la tesis, la argumentación y la conclusión, (Miranda, D.M: 2011 y Parodi, 2013.)

En el caso del ensayo argumentativo, en el cual el autor propone una postura y propone argumentos que fundamenten su tesis; se propone la siguiente estructura.

a) La tesis. - Según Vignaux (citado por Santibáñez, 2012), cuando se argumentan se exponen un conjunto de razones, que busca generar consensos para lograr su aceptabilidad. Los argumentos se levantan en contra de una posición general, una idea, un problema, o favor de ella. Al final se trata de convencer en base a ideas, de ahí que lo que busca un argumentador es la adhesión de sujetos a sus puntos de vista.

b) argumentación. Según Vignaux (citado por Santibáñez); cuando se argumentan se exponen un conjunto de razones, que busca generar consensos para lograr su aceptabilidad. Los argumentos se levantan en contra de una posición general, una idea, un problema, o favor de ella. Al final se trata de convencer en base a ideas, de ahí que lo que busca un argumentador es la adhesión de sujetos a sus puntos de vista.

Esto implica que los estudiantes deben generar una lógica argumentativa de las tesis que les permita favorecer su desarrollo intelectual y expresivo, siendo

necesario el apoyo del docente en la práctica de estrategias argumentativas de los textos.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje, con respecto a la argumentación escrita se debe promover el desarrollo de capacidades que implique el dominio de los aspectos dialógicos de la argumentación teniendo en cuenta los siguientes aspectos: promover situaciones de lectura donde se destaca la intención del autor y de la tesis o aseveración que defiende; proporcionar textos de referencia al alcance de los estudiantes, en que se manifiesta modelos de argumentación escrita y les permita discernir recursos lingüísticos. (Camps, 1995). Es conveniente precisar que actividades de argumentación y contra argumentación de las tesis, predispone a los estudiantes a fortalecer su capacidad cognoscitiva para la producción de los textos argumentativos.

c) La conclusión. De acuerdo a Ferruci y Pastor (2013), la conclusión tiene como objetivo dejar un mensaje final que resume el texto, por lo tanto, refuerza las ideas principales expuestas; asimismo este componente permite generar interrogantes que surgen a partir del tema y que no se pueden responder en un determinado texto. De esto se desprende que es necesario, desarrollar en los estudiantes el análisis crítico reflexivo en el proceso de la argumentación y puedan generar conclusiones que refuercen la tesis u opiniones expresadas al inicio del texto.

1.3.7 El ensayo argumentativo.

Es una modalidad en la que se levanta una hipótesis o tesis a partir de las cuales se desencadena la argumentación.

Parafraseando a Obaya (2009), define el ensayo argumentativo como un documento escrito en el que se sustenta una posición, esta puede ser en defensa de una tesis o en término de una refutación.

Elementos de un ensayo argumentativo son: a) Apertura b) Desarrollo o Argumentación c) Cierre d) Bibliografía.

1.3.7. Importancia de la competencia escrita

Sobre la importancia de la competencia escrita. Al respecto, Finol, Coletta de Avendaño y Pérez de Bravo (1999, citados por Arrieta y otros, 2006) afirman: *“Un sujeto con escasas destrezas lingüísticas se verá afectado en su rendimiento académico... esta problemática no sólo existe sino que tiende a agravarse”*.

En este contexto, es imprescindible desarrollar en nuestros estudiantes competencias para la lectura y redacción de textos, pues le van a permitir un mejor desempeño no sólo como estudiante sino también como ciudadano en su contexto.

La presente investigación es importante porque permite conocer la eficacia de las estrategias con enfoque cognitivo para la expresión escrita argumentativa. El momento en el que el estudiante emite una opinión o valoración del texto, construyendo textos con argumentos a favor o en contra de las ideas del autor. La respuesta al problema consiste en conocer los cambios que se producen en la opinión escrita argumentada a partir de la aplicación de estrategias de saber pensar para saber escribir.

1.3.10 La evaluación del texto escrito: ensayo argumentativo.

Existen un par de instancias evaluativas, la primera respecto al diseño de la tarea: planifica, redacta y revisa. La segunda se relaciona a la calidad del texto producido acorde a la tarea en cuestión.

Algunos enfoques para la evaluación de textos escritos como producto, son las metodologías instruccionales, tipo de registro del rasgo primario y el registro analítico.

Las metodologías instruccionales, enfatizan el mejoramiento cualitativo de la habilidad de escribir. El tipo de registro del rasgo primario, el que permite evaluar rasgos relevantes del texto, según criterios establecidos por el autor. Rut y Murphy (1988), citados por Parodi (2000)

El registro analítico, utiliza la escala analítica de puntajes y establece:

- Juicio de lectores-correctores.

- Cuantifican de acuerdo a pautas el logro de diversos rasgos del texto productivo.

Cooper y Odell, (1977); Ruth y Muply (1988); IRA Y NCIE, (1944), citados por Parodi (2000)

La Propuesta Analítica.

Identifica niveles o prototipos de competencias textual y algunos rasgos característicos que evidencian un producto coherente y cohesivamente bien producido.

Los autores que explican el estudio de la producción de escritores expertos y no expertos están Van Dijk (1977), (1983); Veliz (1996a), (1996b); Cassany (1996), (1999) y Sequeira y Seymour (1994), citados por Parodi (2000).

La propuesta también puede ser útil para la revisión del texto. Evalúa el desempeño del escritor para organizar y producir textos “coherentes” y “cohesivos” de tipo argumentativo.

En este caso, “no considera” la evaluación de la ortografía acentual, puntual y literal. No considera aspectos de ortografía porque si han sido considerados globalmente en el análisis del discurso.

Factores.

- La habilidad para generar y organizar la información en textos argumentativos coherentes y cohesivos se orienta al uso de destrezas.
- El desarrollo de un razonamiento adecuado.
- La formulación de ideas pertinentes a la tarea y audiencia asignado.
- La organización de las ideas de un texto coherente a nivel micro y Macroestructural.
- Orientación adecuada en función de la estructura retórica argumentativa.

Parafraseando a Parodi (2000), existen tres dimensiones: Factores de cohesión y coherencia total a dos niveles local y global, es decir Microestructura, Macroestructura y supra estructura.

Primer Dimensión: Nivel Microestructural.

En esta dimensión se detallan los siguientes elementos: Correferencia nominal, correferencia verbal y relaciones interoracionales. Parafraseando a Parodi, la coherencia textual se da como si fuese un “tejido”, y los hilos de correferencia nominal y verbal se entrelazan y son la base fundamental para el establecer la progresión temática.

- a) Correferencia.-** Constituyen soporte de progresión temática. La progresión temática, es la que permite agregar información nueva al texto; referentes ya mencionados o diferentes es decir temas conocidos y temas nuevos. Se establece equilibrio entre la información nueva y la vieja. Parodi (2000)

Quiebre.

- Exceso de información nueva por desconocimiento de los saberes del lector.
- Ausencia de pistas para relacionar esta información con la información vieja.
- La introducción brusca de un nuevo referente.

- b) Relaciones interoracionales (causa-efecto).** Se deben cumplir ciertas reglas de conexión, para que el texto sea una unidad con sentido.

Si se comparte un marco común de conocimientos del mundo y no se explicita. Van Dijk (1977,1983), citado por Parodi (2000).

En este caso las relaciones interoracionales, pueden ser de acuerdo a los tipos de argumentos que se han desarrollado en el Programa Experimental “mentes críticas y creativas”, tales como: por analogía, de autoridad, y de ejemplificación.

Criterios de Evaluación.

- Considerar si las claves lingüísticas y semánticas que presenta un texto son suficientes. -Si los hechos textuales están implicados semánticamente dentro de un texto-.Si la información vieja y nueva opera sobre ciertas instrucciones.
- Es incoherente un texto si en nivel microestructural se produce uno o más quiebres ante las relaciones oracionales. -Por exceso de información implícita para establecer conexiones entre ellas.
- Exceso de información explícita.
- El inadecuado orden lógico.
- La repetición excesiva de un conector.
- El uso inadecuado de conectores.
- Las relaciones de causa efecto, es la elegida para ese estudio.
- Como factor central en la trama argumentativa.

Segunda Dimensión: Nivel Macroestructural.

En esta dimensión, el escritor construye el texto como una totalidad COHERENTE; organiza ideas principales y secundarias para que el lector pueda reconstruir su macroestructura o información central.

1.4 Tópico. Es la idea general en la que se engloba la información contenida en un texto. El tema debe estar acorde a la situación comunicativa. El lector y la intención o tarea al momento de escribirlo.

1.5 El número de macroproposiciones. Una macroproposición se explicita en el texto de 2 maneras: a través de una oración implícita. La segunda es más difícil exige su construcción por parte del lector.

- El mecanismo de persuasión a sus destinatarios utilizado es por medios de razones, aunque existen en otros.
- Las macroproposiciones que cumplen la función de argumento deben ser presentadas por el escritor de manera explícita.
- Mínimo de 1 macroproposición para alcanzar puntaje máximo. Son la base mínima para una argumentación coherente.

Tercera Dimensión: Nivel Supraestructural.

También denominada estructura esquemática independiente del contenido semántico de cada texto. La información se organiza según cánones de la

tipología textual. Según esta propuesta, el esquema del ensayo argumentativo es: tesis, una serie de argumentos que lo apoyen. En varias modalidades existe un tercer componente que es la conclusión. Van Dijk (1993), citado por Parodi (2000).

Participan hechos o circunstancias que cumplen condiciones para estar en función de la argumentación.

Errores: omisiones, falta de validez, argumentos irrelevantes, puntuaciones debatibles.

1.4. Formulación del Problema.

Para el presente estudio se ha planteado el siguiente problema:

¿Cuál es el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande-2018?

Problemas específicos

- 1 ¿Cuál es el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión microestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri?
- 2 ¿Cuál es el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión macroestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri?
- 3 ¿Cuál es el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión supraestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri?

1.5 Justificación

El contexto actual exige en los ciudadanos, que sean seres capaces de pensar de manera crítica y reflexiva, con argumentos que respalden lo que piensan o proponen. Seres que desarrollen procesos de alta demanda cognitiva, comprometidos con su entorno y capaces de tomar decisiones para mejorarlo. En este sentido los estudios de Petrosino (2010), señalan que los estudiantes de Nivel Secundaria, deben aprender a argumentar a través de la producción de ensayos, y presenta algunas opiniones de maestros de Chile y Colombia, en este gran desafío.

Metodológicamente esta investigación pone una intervención que al modo de una innovación contribuye a abrir el camino para que desde este enfoque se propongan otras herramientas para resolver el problema de la producción de textos.

En el aspecto social, esta investigación es relevante, porque se van a desarrollar mejoras en la producción de textos argumentativos, utilizando como fundamento la aplicación del programa “Mentes críticas y reflexivas”, basado en el modelo cognitivo de Hayes y Flower. La escritura de ensayos argumentativos con estrategias cognitivas y precisar los procesos cognitivos que pone en juego el autor para escribir un texto. La propuesta consiste en dotar al estudiante de estrategias en cada proceso cognitivo de la producción de textos: los procesos cognitivos de planificación y sus propios subprocesos; el proceso cognitivo de redacción y el proceso cognitivo de revisión.

Sin embargo, algunos autores señalan que no es posible llevar al estudiante a escribir un texto, si antes no ha leído este tipo de texto. En consecuencia, la propuesta considera la enseñanza de la lectura de ensayos argumentativos aplicando algunas estrategias de apoyo. De este modo, los estudiantes asuman con éxito la comprensión y producción de ensayos argumentativos, contribuyendo no sólo al desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo sino también la mejora de sus aprendizajes.

Esta investigación es útil a los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa Coronel Andrés Rázuri, del Distrito de Tambogrande, porque les permite a través de la producción de textos argumentativos y la comprensión lectora, desarrollar actividades de alto nivel cognitivo. A los docentes del área de comunicación de la I.E, pues con este programa “Mentes Críticas y Reflexivas”, van a innovar su práctica pedagógica y obtener mejor desempeño en sus estudiantes. Al Director de la I.E, ya que la propuesta puede ser incluida en el Proyecto Educativo Institucional, en la Propuesta Pedagógica, pues el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, debe ser abordado en todos los niveles y áreas de la Institución educativa.

A las autoridades educativas como Director Regional de Educación y Unidades de gestión educativa, les será útil como un aporte a las políticas educativas que viene impulsando el MINEDU, para mejorar los niveles de desempeño en las evaluaciones censal y muestral de estudiantes, aplicada a estudiantes de nivel primaria y secundaria.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

La aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande-2018

1.6.2. Hipótesis Específicas

H1. El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la dimensión microestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri.

H2. El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la dimensión macroestructural de la producción de textos argumentativos de los

estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri.

H3. El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la dimensión supraestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri.

1.7. Objetivo General

Determinar el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa N°15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande-2018.

Objetivo Específicos.

1. Determinar el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión microestructural de la producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri.
2. Determinar el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión macroestructural de la producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri.
3. Determinar el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión supraestructural de la producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri.

II. MÉTODO

1.1 Diseño de investigación

En la investigación se utilizó un diseño cuasi experimental de dos grupos no equivalentes con pre test y post test (Hernández, Fernández y Baptista, 2013).

En este diseño se trabaja con grupos intactos, es decir que ya estuvieron conformados antes de la aplicación del estudio, uno de los cuales es el grupo experimental y el otro el grupo de control.

Este diseño se representa esquemáticamente en la Tabla N° 01.

Tabla N° 01

Esquema del diseño cuasi experimental, con dos grupos

Grupo	Pre-Test	Experimento	Post- Test
GE	O1	X	O2
GC	O3	----	O4

Donde:

GE = Grupo experimental. (Grupo de 56 estudiantes”)

GC = Grupo control (Grupo de 24 estudiantes)

O1 = Pre test al grupo experimental

O2 = Post test al grupo experimental

X = Programa “Mentes críticas y reflexivas”.

O3 = Pre test al grupo de control

O4 = Post test al grupo de control

Además, para el caso del presente estudio el interés investigativo de la autora fue elaborar una propuesta de mejora, por lo que el diseño propuesto por Hernández, et al. (2013) se complementa con un diseño Propositivo pues se asocia a la elaboración de una propuesta de un Programa para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.

2.1 Variables, operacionalización.

Variable Independiente	Definición Conceptual.	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Programa “Mentes críticas y reflexivas”	Es la acción de intervenir intencionalmente, con el uso de estrategias cognitivas para lograr desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes. Las estrategias cognitivas se clasifican en estrategias de planificación, revisión y examinar (Flowers y Hayes, citados en Cassany D. , 2015)	La producción de ensayos argumentativos , se desarrollará a través de un programa experimental, basado en estrategias cognitivas. Consta de 20 sesiones de taller orientadas a desarrollar, informes, ensayos, y cartas de opinión	Proceso cognitivo de Planificación. a.-Subproceso de generar ideas. 1.- Señala el problema retórico y el tópico. 2.-Elabora texto o listado de ideas a partir de la información estructurada o sin conexión, que hay en su mente (MLP) 3.-Señala la audiencia o público lector. 4.-Considera el tipo de texto que va a escribir y el propósito. b.-Subproceso de organizar ideas. 5.-Organiza ideas jerarquizadas, construyendo macroproposiciones para argumentar. 6.-Elabora esquema de planificación con las ideas	principales: tesis, dos argumentos y una conclusión. 7.-Transforma prosa de escritor a prosa de lector (comunicativa, posee cohesión y coherencia textual). c.-Subproceso de formular objetivos. 8.-Establece objetivos de procedimiento. (que haré primero, segundo, etc.) 9.-Establece objetivos de contenido. ¿Qué temas explicaré? ¿Qué conozco del tema? ¿Qué me falta conocer del tema? El monitor. 10.-Revisa la Micro y Macroestructura en el texto que ha redactado de acuerdo al proceso cognitivo de planificación.	Nominal
			Proceso cognitivo de Redacción. 11.-Propone temas que le interesa saber al lector, es decir agrega nueva información. 12.-Transforma las ideas sueltas en conceptos, ejemplos o argumentos, formando macroproposiciones. 13.- Adapta el texto inicial a una estructura de ensayo argumentativo: una tesis, dos argumentos y una conclusión. 14.Redacta párrafo de introducción,	párrafos de argumentación o macroproposiciones y párrafo de conclusión. El monitor. 15.- Evalúa los planes y objetivos de redacción. 16.-Revisa las macroproposiciones que ha escrito hasta el momento: correferencia nominal, verbal, e interrelación de oraciones.	Nominal

Proceso cognitivo para Examinar.	17.-Verifica si se han cumplido los objetivos, planes y propósitos. 18.-Examina si se ha transformado el texto de prosa de escritor a prosa de lector.	19.-Obtiene los insumos para elaborar su texto final. 20.-Presenta a sus compañeros texto final.	Nominal
----------------------------------	---	---	---------

Variable Independiente	Definición Conceptual.	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	
Producción de ensayos argumentativos	Es un proceso cognitivo que requiere de procesos y subprocesos mentales que se organizan jerárquicamente, teniendo en cuenta determinadas reglas de funcionamiento; estos procesos son planificar, redactar y examinar (Flower y Hayes, citado en Cassany, 2011).	Se medirá el producto, ensayo argumentativo construido a partir del desarrollo de los procesos cognitivos de planificación, redacción y examen; a través del programa “mentes críticas y reflexivas”, aplicado a los estudiantes del grupo experimental (ver Parodi)	Nivel Microestructural.	a. Correferencia. Constituyen soporte para la progresión temática. 1.-Presenta pistas para relacionar información antigua con la nueva. 2.-La progresión temática evidencia equilibrio entre la información antigua y la nueva. 3.-La información es suficiente igual a la requerida por la situación. 4.-Uso adecuado de referentes. 5.-Introducción natural de nuevos referentes. b. Relaciones interoracionales. 6.-Las claves semánticas y lingüísticas son	suficientes para la comprensión del texto (los hechos textuales están implicados semánticamente en el texto) 7.-Utiliza en forma adecuada conectores lingüísticos: de causa, etc. 8.-No hace repetición de conectores. 9.-La información implícita es adecuada para establecer relaciones entre ellas. 10.-La cantidad de información explícita es adecuada. 11.-Da un orden lógico a las oraciones. 12.-Utiliza conectores de causa-efecto, basados en analogía, basados en el ejemplo, de definición y basados en autoridad (en este caso y estudio).	Nominal
			Nivel Macroestructural	a. La información central se construye en coherencia con el tópico o tema global. 13.-ordena información a través de la jerarquización de ideas principales, secundarias y detalles. b. Desarrollo armónico del tópico. 14.-El tópico o idea general se engloba en la información contenida en el texto. 15.-El tema está explícito en el título o al comienzo del texto. 16.-El autor deja pistas para que el lector lo infiera. 17.-El tema es acorde a la situación	comunicativa (audiencia, intención) 18.--Existe un tema principal como eje de la estructura textual. c. Número de ideas centrales o macroproposiciones. El autor puede utilizar una sola oración o dejarla de manera implícita. 19.-El texto presenta como mínimo dos macroproposiciones para alcanzar el puntaje máximo en este ítem. 20.-Los mecanismos de persuasión que utiliza son razones y se presentan de manera explícita dentro de la jerarquía semántica.	Nominal
			Nivel Superestructural. Estructura esquemática del	a. Tesis: 21.-La tesis es explícita, se relaciona directamente a la situación comunicativa. 22.-La tesis o posición del autor es clara y precisa.	con solidez porque contiene uno o más hechos que lo apoyen para fortalecer el argumento. c.-Conclusión: 25.-Presenta nueva información que deriva	Nominal

**ensayo
argumentativo,
de componentes
explícitos. Parodi
(2000)**

b.-Argumentación:

23.-El argumento presenta un hecho que lo refuerza o fortalece
24.-El argumento presenta circunstancias que pueden influir negativamente en la conclusión.
El puntaje máximo lo obtiene el argumento

de la argumentación; o parafrasea la tesis generalmente al final del texto.
26.-La conclusión deriva de la información anterior.
27.-La conclusión no se contradice con el contenido del texto.

2.3 Población y muestra

La población está conformada por 77 estudiantes de tres secciones de cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande, de los cuáles, los 24 estudiantes de la sección A, forman el grupo control y 53 estudiantes de la sección B y C forman el grupo experimental. La distribución se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Docentes de cuarto grado de nivel secundaria de la Institución educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri, del distrito de Tambogrande

Sección	Grupo	Nº de estudiantes
A	Control	24
B	Experimental	23
C	Experimental	30
Total		77

Fuente: Registros académicos de la Institución Educativa

2.2.1 Muestra

En concordancia con el diseño de investigación utilizado, diseño cuasi-experimental con grupos intactos, la muestra incluye a todos los elementos de la población. Las secciones utilizadas en el grupo experimental, se seleccionaron por la facilidad para la aplicación del programa.

2.2.2 Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que empezaron y culminaron con más del 90% de las sesiones de aprendizaje del programa
- Estudiantes que complementaron de manera coherente el 100% del pre y post test.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que abandonaron el programa
- Estudiantes que respondieron a los cuestionarios de manera sistemática

2.2.3 Muestreo

El estudio utilizó el muestreo no probabilístico, debido a las características de la investigación y se justifica por el diseño de investigación que considera que los grupos ya estuvieron formados con anterioridad al estudio (intactos). Según (Hernández), las muestras no probabilísticas “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización”.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recoger la información se utilizó la técnica de la evaluación y como instrumento se usó un pre y post test; a dicho instrumento se le aplicó la validez de contenido, según el criterio de “Juicio de expertos”, los que, con sus sugerencias, permitieron elaborar el documento final. Luego, el instrumento fue aplicado a una muestra piloto de 10 estudiantes, con cuya información se evaluó la confiabilidad, utilizando para ello el índice de consistencia y coherencia interna, Alfa de Cronbach; el valor encontrado de 0.846, garantiza la aplicabilidad del instrumento para cumplir con los objetivos propuestos.

2.5 Método de Análisis de los datos

El análisis de los datos ha sido hecho en base a procedimientos descriptivos para determinar el nivel alcanzado en la producción de textos argumentativos; para contrastar las hipótesis de investigación se ha utilizado la estadística inferencial, utilizando para ello la prueba T de Wilcoxon. Se consideró que existen diferencias significativas entre los promedios sometidos a comparación, cuando el valor de la significancia (Sig.) proporcionada por el programa estadístico IBM SPSS 25, fue inferior a 0.05, correspondiente a un nivel de significancia de la prueba del 5%.

2.6 Aspectos éticos

Se ha hecho una aplicación informada de los instrumentos de recolección de datos y se ha manejado responsablemente la información obtenida. Por otro lado, en la elaboración de la tesis se ha tomado en cuenta las normas APA, respetando los derechos de autor.

III. RESULTADOS

3.1. Efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión microestructura de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 2. Nivel alcanzado en el indicador correferencia nominal por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Correferencia nominal	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	15	62.5%	15	62.5%	46	86.8%	1	1.9%
Proceso	9	37.5%	9	37.5%	7	13.2%	46	86.8%
Logro	0	.0%	0	.0%	0	.0%	6	11.3%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.246; Grupo experimental, Sig.=0.000

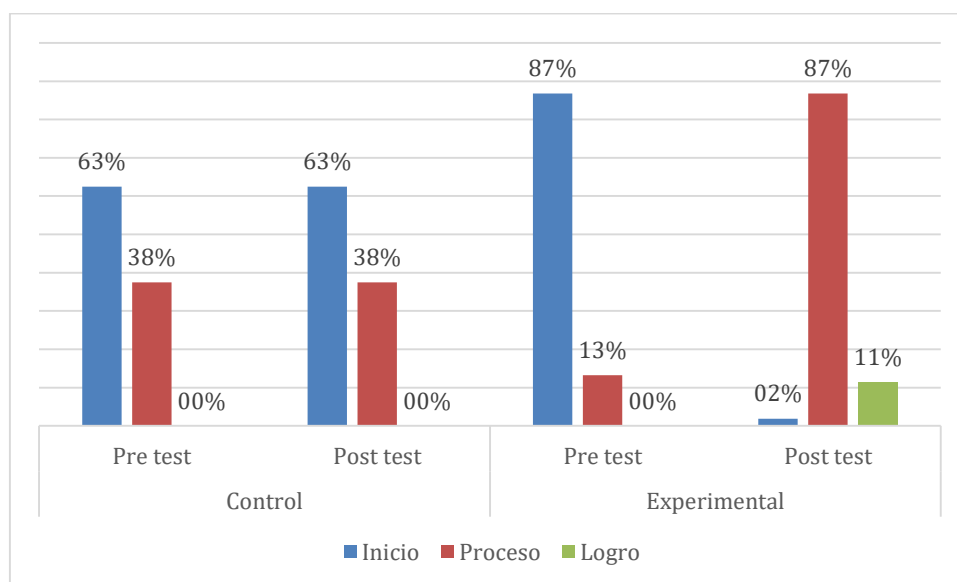


Figura 1. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador correferencia nominal, en el pre y post test

Los resultados de la tabla 1, muestran que al inicio del estudio, la mayoría de estudiantes del grupo control y del grupo experimental, 62.5% y 86.8%, se

encontraban en el nivel inicio en lo relacionado a la correferencia nominal; el resto, 37.5% y 13.2% de cada grupo se encontraban en proceso. Luego de la aplicación del programa, el grupo control se mantiene en su nivel inicial, mientras que el grupo experimental, evidencia mejoría, encontrándose la mayoría, 86.8% en proceso de logro, mientras que el 11.3% alcanzó el logro.

Tabla 3. Nivel alcanzado en el indicador correferencia verbal por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Correferencia verbal	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	18	75.0%	14	58.3%	28	52.8%	0	.0%
Proceso	6	25.0%	9	37.5%	25	47.2%	40	75.5%
Logro	0	.0%	1	4.2%	0	.0%	13	24.5%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
 Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.086; Grupo experimental, Sig.=0.000

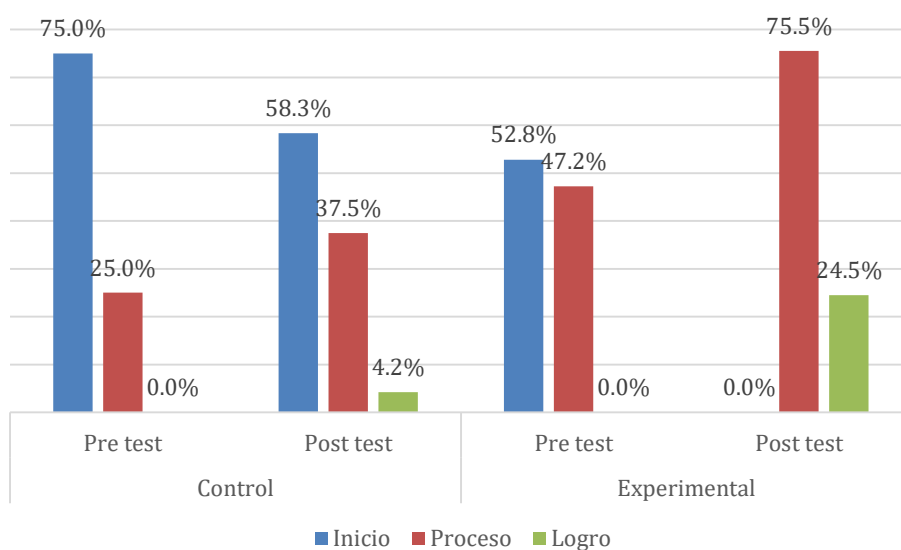


Figura 2. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador correferencia verbal, en el pre y post test

En cuanto al indicador correferencia verbal, al inicio del estudio, la mayoría de estudiantes del grupo control y experimental, 75% y 52.8%, también se encontraban en un nivel de inicio, situación que se mantiene en el grupo control, mas no en el grupo experimental, que ha experimentado una notoria mejoría,

según se observa en el 75.5% que se encuentra en proceso y en el 24.5% que alcanzó el logro.

Tabla 4. Nivel alcanzado en el indicador relación causa efecto por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Relación causa efecto	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	14	58.3%	13	54.2%	20	37.7%	0	.0%
Proceso	4	16.7%	3	12.5%	15	28.3%	8	15.1%
Logro	6	25.0%	8	33.3%	18	34.0%	45	84.9%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test

Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.103; Grupo experimental, Sig.=0.000

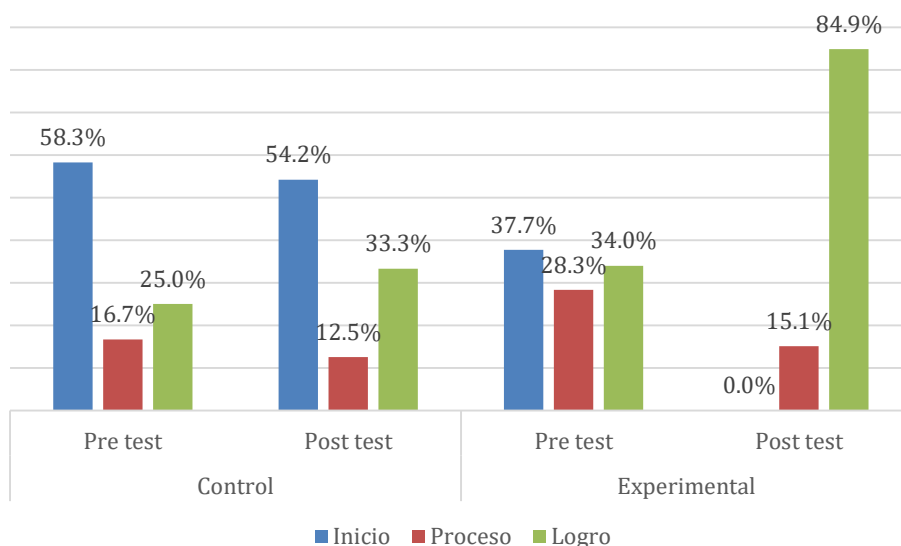


Figura 3. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador relación causa efecto, en el pre y post test

En el indicador relación causa y efecto, la mayoría de estudiantes del grupo control y gran parte del grupo experimental, al inicio del estudio, se encontraban en inicio, según se observa en el 58.3% y 37.7%; luego de la aplicación del programa, el grupo experimental sufre una notoria mejoría, lo que se evidencia del nivel de logro alcanzado por el 84.9%; el grupo control, también ha sufrido una ligera mejoría, alcanzando el 33.3% el nivel de logro.

Tabla 5. Nivel alcanzado en la dimensión microestructura por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Microestructura	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	16	66.7%	13	54.2%	26	49.1%	0	.0%
Proceso	8	33.3%	10	41.7%	27	50.9%	38	71.7%
Logro	0	.0%	1	4.2%	0	.0%	15	28.3%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
 Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.125; Grupo experimental, Sig.=0.000

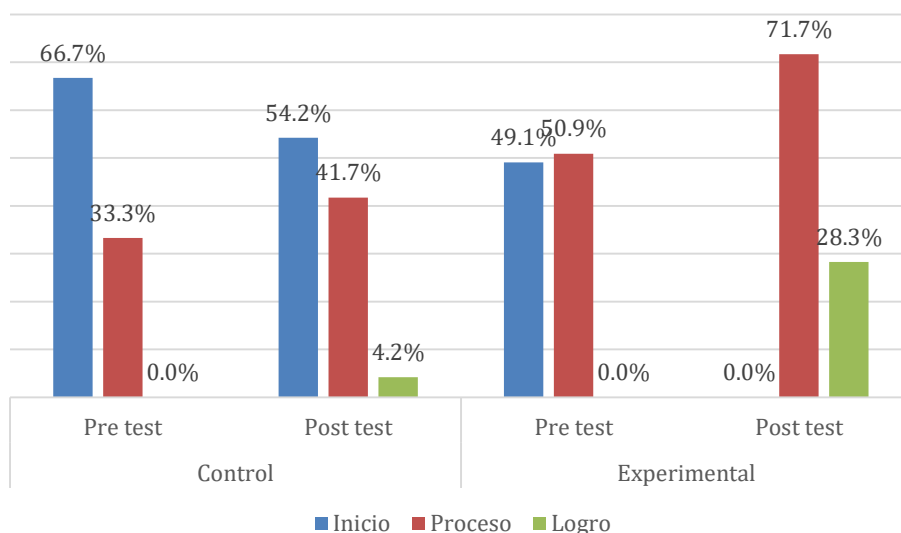


Figura 4. Nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión microestructura, en el pre y post test

Los resultados de la tabla 4, dejan en evidencia que los estudiantes del grupo control y del grupo experimental, antes de la aplicación del programa, se encontraban en el nivel inicio en lo relacionado a la microescritura, según se observa en el 66.7% y 49.1%; en cambio, luego de aplicar el programa, los estudiantes del grupo experimental mejoran su nivel, encontrándose la mayoría, 71.7%, en proceso, y alcanzando el resto, 28.3%, el nivel de logro.

Contrastación de la hipótesis específica 1:

El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la dimensión microestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del

cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande

Los resultados de la prueba Wilcoxon de la tabla 4, dejan en evidencia una significancia, Sig.=0.000, inferior a 0.05, correspondiente a un nivel de significancia del 5%, que indica una mejora significativa de la dimensión microestructura en el grupo experimental, mientras que la significancia, Sig.=0.125, del grupo control, indica que este grupo se mantiene en sus niveles iniciales. Esta mejora también se evidencia en cada uno de los indicadores de esta dimensión, es decir, en la correferencia nominal (Tabla 1) y verbal (Tabla 2) y en el indicador relación causa efecto (Tabla 3).

Estos resultados conducen a aceptar la hipótesis de investigación de que el programa mejora significativamente la dimensión microestructura de la producción de textos.

3.2. Efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión macroestructura de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 6. Nivel alcanzado en el indicador macroproposición 1 por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Macroproposición 1	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	11	45.8%	13	54.2%	16	30.2%	0	.0%
Proceso	11	45.8%	9	37.5%	28	52.8%	3	5.7%
Logro	2	8.3%	2	8.3%	9	17.0%	50	94.3%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.250; Grupo experimental, Sig.=0.000

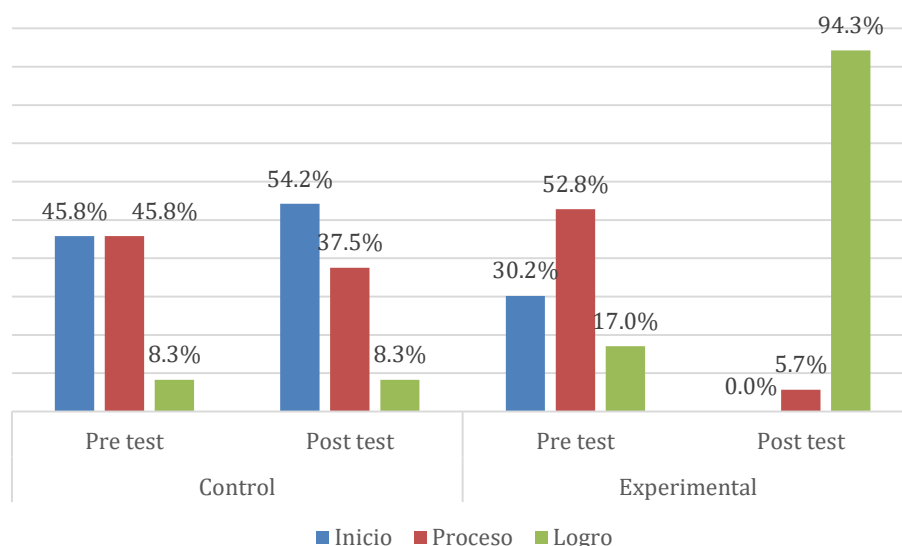


Figura 5. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador macroproposición 1, en el pre y post test

De acuerdo a los resultados, la mayoría de estudiantes del grupo control y experimental, antes de la aplicación del programa, se encontraban en el nivel de inicio o en proceso en el indicador macroproposición 1, según se observa en el 45.8% y 45.8% del grupo control y en el 30.2% y 52.8%, de estudiantes del grupo experimental. Luego de la aplicación del programa, el grupo control prácticamente permanece en los mismos niveles iniciales, mientras que el grupo experimental, muestra una mejoría importante, alcanzando la mayoría de estudiantes, 94.3%, el nivel de logro.

Tabla 7. Nivel alcanzado en el indicador macroproposición 2 por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Macroproposición 2	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	18	75.0%	15	62.5%	36	67.9%	6	11.3%
Proceso	5	20.8%	8	33.3%	15	28.3%	12	22.6%
Logro	1	4.2%	1	4.2%	2	3.8%	35	66.0%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.156; Grupo experimental, Sig.=0.000

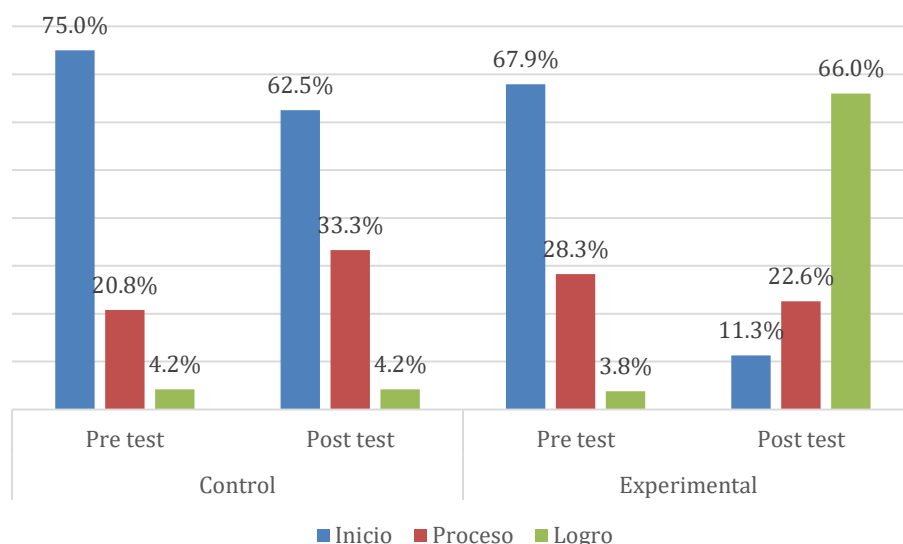


Figura 6. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador macroproposición 2, en el pre y post test

Con respecto al indicador macroproposición 2, el estudio deja en evidencia que, antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes del grupo control y experimental, se encontraban en un nivel de inicio, según se observa en el 75% y 67.9%; luego de la aplicación del programa, el grupo control sigue mayormente en el nivel de inicio, mientras que el grupo experimental, evidencia mejoras sustanciales; el 66% ha alcanzado el nivel de logro.

Tabla 8. Nivel alcanzado en la dimensión macroestructura por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Macroestructura	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	17	70.8%	17	70.8%	32	60.4%	2	3.8%
Proceso	6	25.0%	6	25.0%	20	37.7%	16	30.2%
Logro	1	4.2%	1	4.2%	1	1.9%	35	66.0%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.500; Grupo experimental, Sig.=0.000

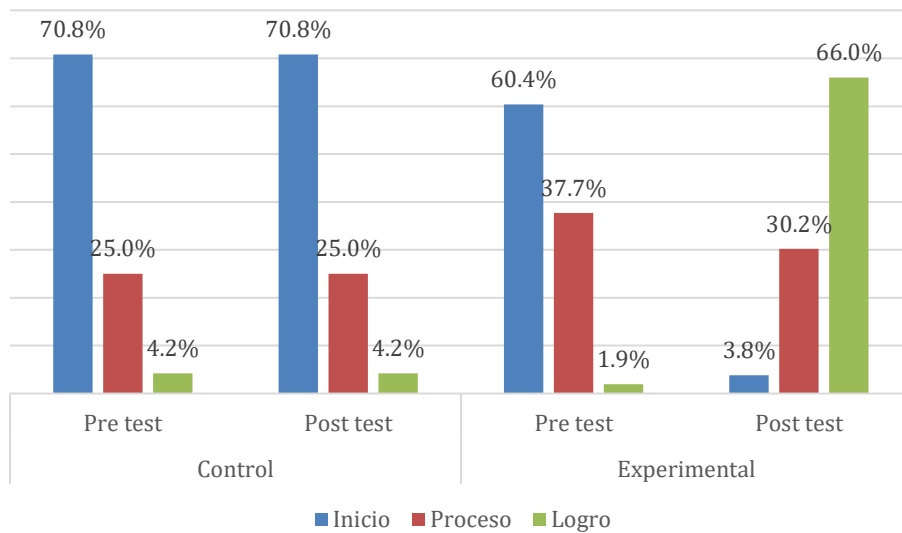


Figura 7. Nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión macroestructura, en el pre y post test

Analizando en forma general la macroestructura, el estudio deja en evidencia que los estudiantes del grupo control y del grupo experimental, al inicio del estudio, mayormente se encontraban en un nivel de inicio; este nivel se mantiene en el grupo control, hasta después de aplicado el programa, según se refleja en el 70.8%; el grupo experimental, por su parte ha logrado una mejora importante, mostrando la mayoría de sus integrantes, 66%, un nivel de logro.

Contrastación de la hipótesis específica 2:

El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la dimensión macroestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande

Los resultados de la prueba de Wilcoxon, tabla 7, muestran una significancia de 0.500 en el grupo control, indicando que este grupo no ha sufrido mejoras significativas como consecuencia de la aplicación del programa, mientras que la significancia para el grupo experimental, Sig.=0.000, señala que este grupo ha mejorado significativamente como consecuencia de la aplicación del programa. En este caso, la mejora también se evidencia en los indicadores macroproposición 1 (Tabla 5) y macroproposición 2 (Tabla 6). Los resultados anteriores proporcionan evidencias suficientes para aceptar la hipótesis de investigación de que el programa mejora significativamente la dimensión macroestructural de la producción de textos.

3.3. Efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión superestructura de la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 9. Nivel alcanzado en el indicador tesis por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Tesis	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	14	58.3%	13	54.2%	28	52.8%	7	13.2%
Proceso	6	25.0%	7	29.2%	16	30.2%	17	32.1%
Logro	4	16.7%	4	16.7%	9	17.0%	29	54.7%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.313; Grupo experimental, Sig.=0.000

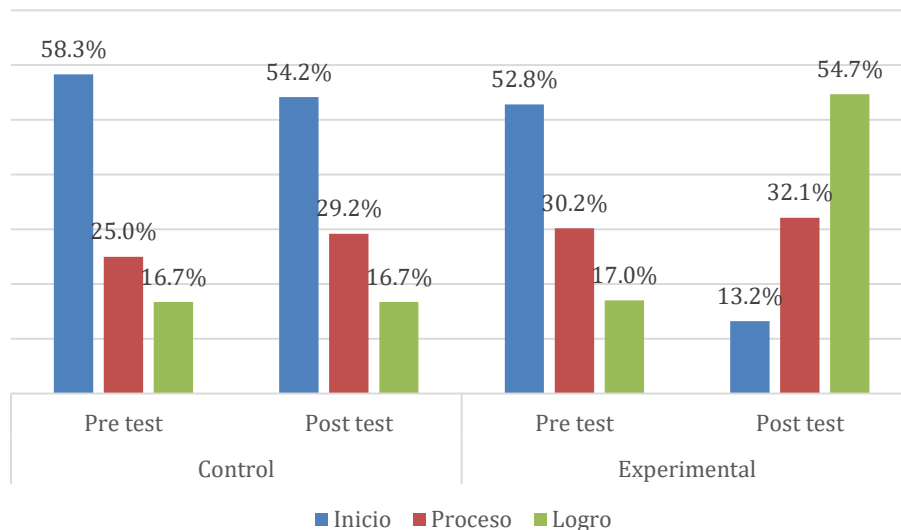


Figura 8. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador tesis, en el pre y post test

En cuanto al indicador Tesis, la tendencia es la misma, al inicio del estudio, tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental, mayormente se encuentran en el nivel inicio, según se observa en el 58.3% y 54.2%, respectivamente; luego de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo control prácticamente permanecen en los mismos niveles iniciales, mientras que los del grupo experimental, han logrado una mejoría importante, alcanzando la mayoría de ellos, 54.7%, el nivel de logro.

Tabla 10. Nivel alcanzado en el indicador argumentación por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Argumentación	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	11	45.8%	13	54.2%	14	26.4%	0	.0%
Proceso	6	25.0%	6	25.0%	23	43.4%	0	.0%
Logro	7	29.2%	5	20.8%	16	30.2%	53	100.0%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.055; Grupo experimental, Sig.=0.000

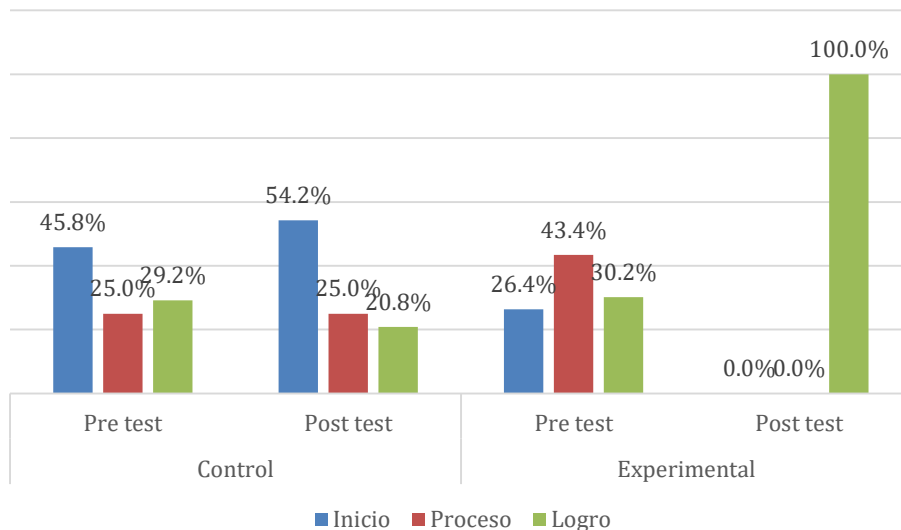


Figura 9. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador argumentación, en el pre y post test

Con respecto a la argumentación, el estudio pone en evidencia que la mayoría de estudiantes, al inicio del estudio se encontraban en un nivel de inicio o en proceso, según se observa en el 45.8% y 25% de estudiantes del grupo control y en el 26.4% y 43.4% de estudiantes del grupo experimental. Luego de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo control, evidencian niveles similares a los que tenían al inicio, en cambio, los estudiantes del grupo experimental, en su totalidad, han alcanzado el nivel de logro.

Tabla 11. Nivel alcanzado en el indicador conclusión por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Conclusión	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	17	70.8%	16	66.7%	39	73.6%	15	28.3%
Proceso	6	25.0%	5	20.8%	6	11.3%	10	18.9%
Logro	1	4.2%	3	12.5%	8	15.1%	28	52.8%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.250; Grupo experimental, Sig.=0.000

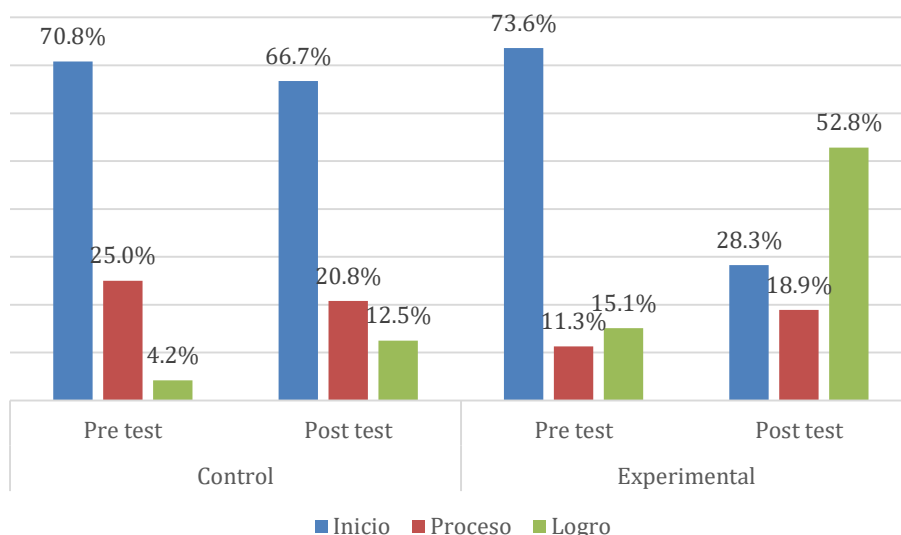


Figura 10. Nivel alcanzado por los estudiantes en el indicador conclusión, en el pre y post test

En cuanto al indicador conclusión, la situación es parecida al de los otros indicadores, es decir, la mayoría de estudiantes del grupo control y experimental, se encuentran en un nivel de inicio, antes de la aplicación del programa; esta situación cambia en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa, en donde el 52.8% de estudiantes alcanzó el nivel de logro. Los estudiantes del grupo control, prácticamente permanecen en los niveles iniciales.

Tabla 12. Nivel alcanzado en la dimensión superestructura por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Superestructura	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	15	62.5%	14	58.3%	34	64.2%	3	5.7%
Proceso	8	33.3%	9	37.5%	11	20.8%	20	37.7%
Logro	1	4.2%	1	4.2%	8	15.1%	30	56.6%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test

Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.376; Grupo experimental, Sig.=0.000

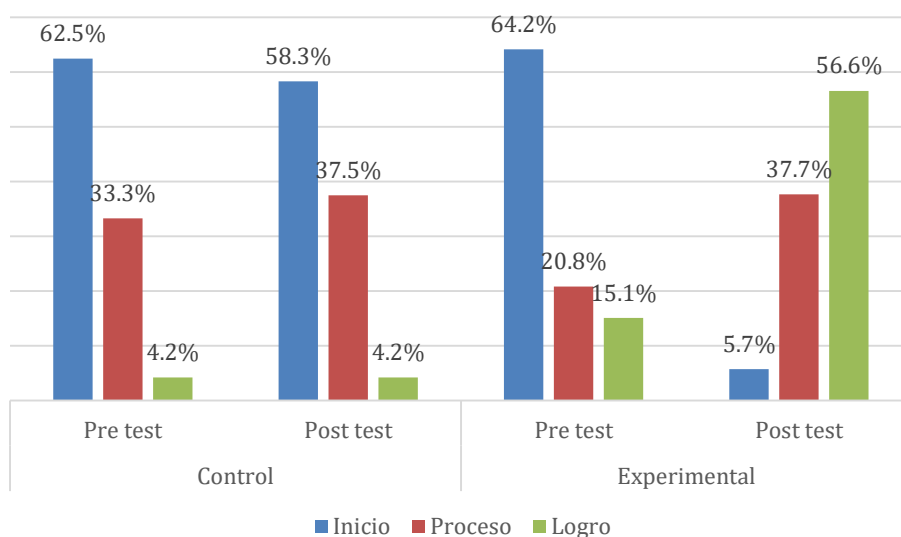


Figura 11. Nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión supraestructura, en el pre y post test

Al analizar la dimensión supraestructura, el estudio señala que antes de aplicar el programa, la mayoría de estudiantes del grupo control y del grupo experimental, se encontraban en un nivel de inicio, mientras que luego de su aplicación, el grupo experimental evidencia una notoria mejoría, alcanzando la mayoría de estudiantes, 56.6%, el nivel de logro.

Contrastación de la hipótesis específica 3:

El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la dimensión macroestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande

Los resultados de la prueba de Wilcoxon de la tabla 11, muestran una significancia de, Sig.=0.376, para el grupo control, la cual es superior a 0.05, lo que implica que este grupo no ha logrado mejoras significativas en la dimensión superestructura, entre el pre y post test; en cambio, la significancia asociada al grupo experimental de Sig.=0.000, es inferior a 0.05, indicando que este grupo ha mejorado significativamente en dicha dimensión; esta mejora también se refleja en cada uno de sus indicadores, es decir, en lo relacionado a la tesis (Tabla 8), Argumentación (Tabla 9) y Conclusión (Tabla 10). Estos hallazgos conducen a

aceptar la hipótesis de que el programa mejora significativamente la dimensión superestructura de la producción de textos.

3.4. Efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande en el grupo experimental y en el grupo control.

Tabla 13. Nivel alcanzado en la producción de textos por los estudiantes del grupo control y experimental en el pre test y post test

Producción de textos	Control				Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inicio	16	66.7%	13	54.2%	30	56.6%	1	1.9%
Proceso	8	33.3%	11	45.8%	17	32.1%	14	26.4%
Logro	0	.0%	0	.0%	6	11.3%	38	71.7%
Total	24	100.0%	24	100.0%	53	100.0%	53	100.0%

Fuente: Resultados del pre y post test
 Prueba de Wilcoxon: Grupo control, Sig.=0.156; Grupo experimental, Sig.=0.000

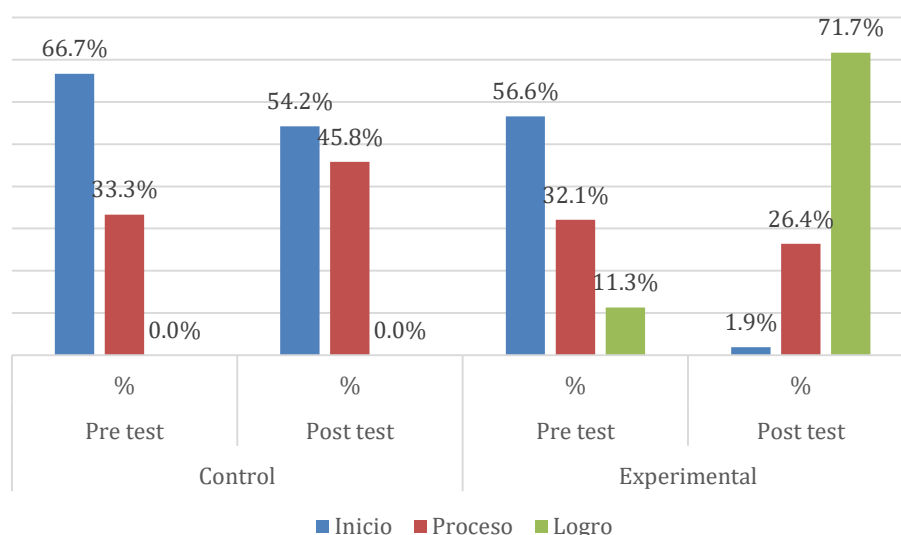


Figura 12. Nivel alcanzado por los estudiantes en la producción de textos, en el pre y post test

En términos generales, los resultados de la tabla indican que antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes del grupo control y del grupo experimental, 66.7% y 56.6%, se encontraban en un nivel de inicio, situación que

mejora ostensiblemente en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa, donde el 71.7%, ha alcanzado el nivel de logro.

Contrastación de la hipótesis general:

El Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande

Los resultados de la prueba de Wilcoxon para la producción de textos en el grupo control y en el grupo experimental, dejan en evidencia una significancia de, Sig.=0.156, para el grupo control; esta cifra es superior a 0.05, correspondiente a un nivel de significación del 5%, deja en evidencia que la producción de textos en el grupo control, no ha mejorado entre el pre y post test. Por el contrario, la significancia de, Sig.=0.000, para el grupo experimental, inferior a 0.05, indica que la producción de textos de este grupo ha mejorado significativamente como consecuencia de la aplicación del programa. Estos resultados conducen a aceptar la hipótesis de investigación de que el programa mejora significativamente la producción de textos de los estudiantes del grupo experimental.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio está orientado a evaluar el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande. En el Perú y de manera particular en Piura, los estudiantes enfrentan una serie de dificultades en el área de comunicación, las que se reflejan en los pobres resultados alcanzados en las evaluaciones PISA (2015), que ubican al Perú en el penúltimo lugar en el contexto latinoamericano, en el área de comprensión lectora.

En la Región Piura, la Evaluación Censal de Estudiantes (2016), reporta que sólo el 12.2% de los estudiantes del 2do grado de Educación Secundaria, alcanzaron un nivel satisfactorio en el área de comunicación y en el distrito de Tambogrande, sólo el 5%, de los estudiantes se ubicaron en el nivel satisfactorio. A este nivel satisfactorio llegan los estudiantes que son capaces

de opinar en forma argumentada; esta problemática permitió que el Ministerio de Educación, en el año 2017, lance un nuevo diseño curricular, siendo uno de sus objetivos, desarrollar la capacidad para la producción de textos. A esta tarea de las autoridades, se debe sumar el aporte de los docentes, impulsando las áreas en donde los estudiantes presentan mayores dificultades; esta es la finalidad de la presente investigación, en la que se propone un programa con el fin de mejorar la producción de ensayos argumentativos. Para lograrlo, el objetivo general, se ha desagregado en objetivos específicos, que son los que guían la presente discusión de resultados.

El primer objetivo específico está orientado a determinar el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión microestructura de la producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande. Este aspecto de la producción de textos tiene que ver con la coherencia de los textos a producir, que a decir de Van Dijk (citado por Parodi, 2000), se da como si fuera un tejido que entrelaza los hilos, lo que es esencial para establecer la progresión temática. Esta dimensión incluye a la correferencia nominal y verbal y a las relaciones causa efecto.

El estudio (Tabla 2 y 3) señala que los estudiantes del grupo control y experimental se encontraban en un nivel de inicio tanto en la correferencia nominal, como en la verbal, evidenciando dificultades para establecer la coherencia temática, es decir, para integrar información nueva al texto antiguo y manejar los recursos discursivos en forma más fluida; estas dificultades se reducen sustancialmente al aplicar el programa al grupo experimental, de cuyos integrantes, al finalizar el programa, lograron avanzar un nivel, encontrándose la mayoría de ellos, 86.8% y 75.5%, en proceso de logro. Algo similar ocurre con el manejo de las relaciones interoracionales o de causa efecto (Tabla 4); antes de aplicar el programa, los estudiantes de ambos grupos, mayormente se encontraban en un nivel de inicio, evidenciando dificultades para articular frases que guardan una relación de causa efecto, conduciendo a frases que carecen de una unidad con sentido. Esta situación

cambia sustancialmente en el grupo experimental, luego de la aplicación programa, la mayoría de los investigados, 84.9%, alcanzaron el logro esperado. Esta mejora se refleja en el buen manejo de las microproposiciones que componían el texto, las cuales guardan coherencia entre sí y tienen un sentido monolítico en el texto.

Los resultados de la tabla 5, muestra el análisis a nivel de la dimensión microestructura; como era de esperarse, su comportamiento es un reflejo del comportamiento de sus indicadores; los estudiantes del grupo control y experimental, antes de la aplicación del programa, se encontraban mayormente en el nivel inicio, lo que no les permitía construir textos que guarden mucha coherencia textual; el programa aplicado a los estudiantes del grupo experimental, mejora significativamente (Sig.<0.05) este comportamiento, lo que conduce a aceptar la hipótesis de que el programa influye significativamente en la dimensión microestructura de la producción de textos. Esta influencia ha posibilitado que el 71.7% de estudiantes del grupo experimental se encuentren en proceso de logro, mientras que el 28.3%, alcanzó el logro esperado; es este último grupo de estudiantes, el que ha desarrollado la capacidad para estructurar un texto que guarda coherencia entre sus microproposiciones. Estos resultados, además conducen a aceptar la hipótesis de que el programa mejora significativamente la dimensión microestructural de la producción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande.

En el segundo objetivo específico se analiza el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión macroestructura de la producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande en el grupo experimental y en el grupo control. Como lo señala Parodi (2000), en esta dimensión, los sujetos deben ser capaces de construir un texto con coherencia macroestructural, y organizar la información con una estructura jerárquica de las ideas principales y secundarias, posibilitando que el lector pueda reconstruir la macroestructura del texto.

Dentro de esta dimensión se ha considerado dos tipos de macroproposiciones, que son mecanismos que tiene a disposición el escritor para jerarquizar la información (Tabla 6 y 7).

El estudio deja en evidencia que al inicio del estudio, la mayoría de estudiantes no tenía la capacidad para organizar la información, al encontrarse el 45.8% de estudiantes del grupo control (Tabla 6) y el 30.2% y 52.8% de estudiantes del grupo experimental en un nivel de inicio o proceso; la situación mejora sustancialmente en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa, alcanzando la mayoría de ellos, 94.3%, el nivel de logro en el post test. Esta mejora se refleja en la capacidad manifiesta para jerarquizar la información de acuerdo a su función central, que es persuadir o influir en el lector. En el indicador macropropisición 2, la tendencia es similar según lo refleja la tabla 7; antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes del grupo control y experimental se encontraban en el nivel inicio, según se observa en el 75% y 62.5%; luego de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo control, prácticamente permanecen en los mismos niveles iniciales, en tanto, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental, 66%, alcanzaron el nivel de logro en esta dimensión.

Analizando de manera holística la dimensión macroestructura, los resultados de la tabla 8, dejan en evidencia un comportamiento de los estudiantes similar al que se observó en los indicadores; es decir, antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes se encontraba en un nivel de inicio, según se observa en el 70.8% de estudiantes del grupo control y grupo experimental; en esta fase del estudio, los estudiantes no tenían la capacidad para organizar textos de forma jerárquica, de manera que puedan construir párrafos coherentes y cohesionados. Esta situación mejora significativamente (Sig. <0.05) en el grupo experimental luego de la aplicación del programa; dicha mejora, se ve reflejada en el 66% de estudiantes que alcanzaron el nivel de logro; este resultado además conduce a aceptar la hipótesis de que el programa influye en forma significativa en la dimensión macroestructural, lo que implica que los estudiantes del grupo experimental han logrado desarrollado la capacidad para construir párrafos coherentes, capaces de ser

comprendidos por el lector, lo que guarda coherencia con lo que afirma Flowers (citada por Casany, 2015) que cuando los sujetos logran resolver problemas al escribir un texto, están haciendo uso de la inteligencia metacognitiva, lo que posibilita que la forma de organizar el escrito, sea comprendida por el destinatario.

El tercer objetivo específico evalúa el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la dimensión supraestructura de la producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande en el grupo experimental y en el grupo control. Esta dimensión, según Parodi (2000) es definida como una estructura esquemática, que si bien es independiente del contenido semántico de cada texto, sin embargo, se puede actualizar en él. Los componentes de esta dimensión son la tesis, la argumentación y la conclusión. El autor señala que en todo texto argumentativo el autor asume una posición (Tesis), que es apoyada por una serie de argumentos (Argumentación), la que a su vez puede conducir a entregar una nueva información (Conclusión).

Los resultados dejan en evidencia que antes de la aplicación del programa, los estudiantes del grupo control y experimental (Tablas 9, 10 y 11) se encontraban en un nivel de inicio en lo relacionado a la tesis (58.3% del grupo control y 52.8% del grupo experimental), a la argumentación (45.8% del grupo control y 26.4% del grupo experimental) y a la conclusión (70.8% del grupo control y 73.6% del grupo experimental). Esta situación cambia sustancialmente en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa, en donde la mayoría alcanzó el nivel de logro (54.7% en lo relacionado a la tesis, 100% en argumentación y 51.8% en conclusión). Esta mejora también se refleja en la dimensión supraestructural, en la cual el 52.8% de estudiantes del grupo experimental alcanzaron el nivel de logro. Esta mejora y la prueba estadística significativa (Sig. <0.05), conducen a aceptar la hipótesis de que el programa influye significativamente en la dimensión superestructura de la producción de textos.

Analizando los tres indicadores de manera conjunta, dentro del constructo superestructura, los resultados indican que antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes del grupo control y experimental, tabla 12, se encontraban en el nivel inicio, según se observa en el 62.5% y 58.3%; luego de la aplicación del programa la situación mejora ostensiblemente, alcanzando la mayoría de estudiantes del grupo experimental, 56.6%, el logro esperado. Esta mejora es corroborada por la prueba de hipótesis que indica que el grupo control prácticamente permanece en sus niveles iniciales (Sig.>0.05), mientras que el grupo control evidencia una mejora significativa (Sig.<0.05), lo que además conduce a aceptar la hipótesis de que el Programa en referencia mejora significativamente la dimensión macroestructural de la producción de textos argumentativos.

Finalmente se discute el objetivo general de la investigación, que determina el efecto de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” en la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes del cuarto grado de nivel de secundaria de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande. La escritura de textos coherentes que sea capaz de persuadir al lector o generar un cambio de actitud o convencerlo de algo, no es una tarea fácil, requiere de una serie de premisas que Ruth y Murphy (1988, citado por Parodi 200), las resume en dos: el diseño de la tarea y otra, la calidad del texto producido. El estudio (Tabla 13) deja en evidencia que antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes del grupo control, 66.7%, y del grupo experimental, 56.6%, se encontraban en un nivel de inicio, evidenciando poca capacidad para producir textos con argumentos coherentes; esta situación mejora en forma significativa (Sig. <0.05) en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa; su influencia ha conducido a que el 71.7% de los estudiantes alcancen el nivel de logro, lo que además permite aceptar la hipótesis de que el programa influye en forma significativa en la producción de textos argumentativos.

Los resultados del estudio guardan relación con los encontrados por Montoya y Motato (2013), quienes en su investigación encontraron que, la utilización de una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, los

estudiantes lograron manejar la estrategia para elaborar dicho tipo de textos, desarrollando además habilidades comunicativas. También hay coincidencias con los hallazgos de Bolívar y Montenegro (2012) quienes utilizando un diseño de investigación similar al de la presente investigación encontraron que, utilizando las Estrategias didácticas diseñadas para mejorar la producción de textos escritos argumentativos, logro que los estudiantes del grupo experimental produzcan textos argumentativos de mejor calidad que los del grupo control. Moreno y Stiwari (2010), también llegaron a conclusiones similares en su investigación, resultado de aplicar una secuencia didáctica; los autores concluyen que los procesos de producción de textos se deben potenciar en todas las áreas de conocimiento, donde juegan un papel los docentes, para diagnosticar y aplicar las estrategias más adecuadas para mejorar la producción escrita.

También se encontró algunas coincidencias con algunos antecedentes nacionales, aunque ninguno uso el modelo de la presente investigación. Así, se tiene que hay coincidencias con el estudio de Curillo (2004), quien encontró que el uso de procesos cognitivos mejora significativamente la producción de textos argumentativos.

La importancia que tiene la influencia del programa en la producción de textos argumentativos es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje; lograr estudiantes con dichas capacidades es una de las tareas más difíciles a las que se enfrenta el docente, puesto que, como lo establece la UNESCO (2018), las actividades didácticas desarrolladas para la producción escrita se deben enmarcar en el enfoque comunicativo y deben responder al contexto del estudiante; la dificultad reside en el hecho de que el docente debe atender una amplia gama de contextos y situaciones. Según Cassany (2015), para desarrollar las capacidades para producir dichos textos, los estudiantes primero deben haber desarrollado la capacidad para comprender textos, actuando primero como un receptor y luego como un emisor. El autor deja entrever que si un estudiante no comprende lo que lee, difícilmente puede escribir un texto argumentativo.

Los resultados del estudio fundamentan además lo que propugna el paradigma socio-cognitivo; según lo indica Ortiz (2055, citado por Guizado y Gruzada, 2016), existen alternativas para potenciar la inteligencia de los estudiantes, a través de la gestión del conocimiento, que es precisamente lo que se ha logrado con la aplicación del programa, logrando desarrollar la capacidad de los estudiantes para mejorar la producción de textos argumentativos. Dicho programa demuestra que la producción de textos es una tarea compleja que implica planificación, revisión y reescritura y socialización

con una planificación adecuada se puede transformar el conocimiento, dominar el tema y orientar la construcción del texto, como lo señalan Moffet et al. (citados por Medina, 2010). El programa también refuerza lo que señala Howard Gardner (1985), quien considera que los procesos que implican la producción de textos, se desarrollan en base a la representación mental del sistema cognitivo humano; el programa ha logrado potenciar dicho sistema, el cuál ha posibilitado que los estudiantes logren una mejora significativa en la producción de textos argumentativos.

V. CONCLUSIONES

1. Antes de la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas”, el 66.7% de estudiantes del grupo control y el 56.6% del grupo experimental, se encontraban en el nivel de inicio de la producción de textos argumentativos (Tabla 12), mostrando una serie de limitaciones en las dimensiones microestructural, macroestructural y supraestructural. Luego de la aplicación del programa, el grupo experimental mejoró en forma significativa (Sig. <0.05), logrando el 71.4%, superar las limitaciones mencionadas en la producción de textos argumentativos. Estos resultados demuestran que la aplicación del Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” mejora significativamente la producción de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto grado del nivel secundaria.
2. Antes de la aplicación del programa “Mentes Críticas y Reflexivas”, la mayoría de estudiantes del grupo control (66.7%) y gran parte del grupo

experimental (49.1%), se encontraban en un nivel de inicio (Tabla 4), evidenciando dificultades para estructurar textos en forma coherente, que guarden una estructura monolítica. Luego de la aplicación del programa, el grupo experimental mejoró en forma significativa (Sig. <0.05) alcanzando el 71.4% de estudiantes el nivel de proceso, demostrando la influencia del programa en la dimensión microestructural de la producción de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto grado del nivel secundaria.

3. En la dimensión macroestructural (Tabla 7), antes de la aplicación del programa “Mentes Críticas y Reflexivas”, la mayoría de estudiantes del grupo control (70.8%) y grupo experimental (60.4%), se encontraban en un nivel de inicio, evidenciando dificultades para construir un texto con una estructura jerárquica que permita organizar las ideas principales y secundarias y que sea capaz de interesar al lector. Luego de la aplicación del programa, el grupo experimental mejoró en forma significativa (Sig. <0.05) alcanzando el 66.1% el nivel de logro.
4. En la dimensión supraestructural de la producción de textos, antes de la aplicación del programa “Mentes Críticas y Reflexivas”, la mayoría de estudiantes del grupo control (62.5%) y grupo experimental (64.2%), se encontraban en el nivel inicio (Tabla 11), evidenciando dificultades para asumir una posición determinada respecto al tema, y falta de argumentos para defenderla, así como para integrar nueva información al texto inicial. Esta situación mejoró significativamente (Sig. <0.05) en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa, donde la mayoría de estudiantes, 57.1%, alcanzó el nivel de logro, demostrando haber superado las dificultades mencionadas.

VI. RECOMENDACIONES

1. A las autoridades de la Institución Educativa 15018 Coronel Andrés Rázuri del Distrito de Tambogrande, se recomienda: sensibilizar y capacitar a los docentes sobre la importancia de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo a través de la producción de textos a tres dimensiones: microestructural, macroestructural y supraestructural; organizar talleres para la comprensión de textos argumentativos: leer como escritores; promover su uso en otros niveles o grados, a fin de mejorar este aspecto de la producción de textos argumentativos.
2. A las autoridades de la Dirección Regional de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, lo asuman dentro de sus políticas educativas y lo asuman como parte de sus políticas educativas locales, para mejorar los niveles de comprensión y producción de textos.
3. A las organizaciones no gubernamentales (ONG), que lo asuman dentro de sus proyectos pedagógicos e, porque esta propuesta permite mejorar la producción de textos de manera significativa.
4. Al MINEDU, que lo asuma dentro de sus Proyectos Por Resultados, para dar solución a la problemática del desarrollo del pensamiento con altos niveles cognitivos, a través de la comprensión y producción de textos argumentativos.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Suiza: UNICEF.
- Araya, J. y. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas, N° 20*, 167 - 181 .
- Arrieta, B., Batista, J., Meza, R., & Meza, D. (2006). La comprensión Lectora y la Redacción académica como centro del currículum. *Laurus*, 86-94.
- Avendaño Cuesta, C. (2009). *Propuesta Psicolingüística para la Producción de Textos Argumentativos*. Bogotá.
- Barriga, J. C. (2012). La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación., 10(2)*.
- Beasi-Rodrigues, B., & Gómes Bezerra, B. (2012). Propósito comunicativo em análise de gêneros. *Scielo*, 19.
- Bellodas, P. (2015). *Uso de argumentos en la producción de ensayos académicos*. Piura: Universidad de Piura.
- Benítez Figari, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos*, 49-67.
- Benítez, R. (2000). La situación retórica: su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita. *Signos*, 49-67. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>
- Bolívar, A. y. (2012). Produccion de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Dialnet*, 12.
- Bolivar, A., & Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 92-113.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de colombia y francia. *Avances en psicología Latinoamericana., 233-252*.
- Camps, A. (2003). Lectura y vida. *Revista Lationamericana de Lectura*, 11.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona - España: Anagrama.
- Cassany, D. (2015). *Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Falcini, A., & Palache, C. (2014). Pensar la lectura y la escritura. *Programa de Ingreso UNL*, 6.
- Ferrucci, G. y. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por Los alumnos ingresantes a un curso de habilidades Lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. . Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gómez, B. E. (2012). *Estrategias que permitan desarrollar la composición escrita en*. Colombia.
- Guizado Carmona, F., & Cruzata Martínez, A. (2016). Diagnóstico del empleo de las Tecnologías de la información y comunicación en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la

electrónica en el área de la educación para el trabajo en la secundaria. *Primer Semestre del 2017*, 129-148.

Hernández. (s.f.).

Koval, S. (2011). *Introducción a la redacción académica*. Temas.

Leyton, S. (2018). Los años maravillosos. *Capa y Espada*, 25.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 14.

Medina, A., & Gajardo, A. M. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

MINEDU (Ministerio de Educación del Perú). (01 de 02 de 2017). *El Perú en Pisa 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Obtenido de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf

MINEDU (Ministerio de Educación del Perú). (02 de febrero de 2018). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

MINEDU. (2016). *Curriculum Nacional, de la Educación Básica*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). *ECE. Cuánto aprenden nuestros estudiantes. Resultados de la ECE 2016*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).

Miranda Ynga, D. M. (2011). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de Textos Argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 30.

Miranda, D. (Año 5, N 1 - Dic. 2011). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la UNT. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 30.

Montenegro, A. y. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, Vol. 10, No. 2, 92-103.

Montoya Rios, A., & Motato Mejia, J. (2013). *Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo(ensayo), en estudiantes del grado once-nueve del Institución Educativa INEM Felipe Pérez*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Moreno, G. y. (2010). *Aprendamos a escribir textos argumentativos*. Caquetá: Universidad de Amazonía.

Moreno, G., & Stiwari, J. (2010). *Aprendamos a escribir textos argumentativos*. Caquetá.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura /Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORALC/UNESCO). (2016). *"Aportes para la Enseñanza de la Escritura"*. Chile: TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

Parodi, G. (2000). La Evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo-discursiva. *Signos*, 151-166.

- Petrosino, J. (2010). *El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Prat Ferrer Juan J, .. y. (2015). *Manual de Escritura Académica*. Madrid: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Roa, P. (2014). Los textos académicos un reto para docentes y estudiantes. *Redalyc*, 70-76.
- ROSAS, E. (2006). El texto académico, una aproximación a su definición. *Revista Voces, Tecnología y pensamiento.*, 126-135.
- Rosas, E. (2006). Pruebas de comprensión lectora y producción de textos. (I. U. Ejiro(IUTE), Ed.) *Voces: tecnología y pensamiento.*, 1(2).
- Sánchez, T. (2015). *Procesos Cognitivos de Planificación y Redacción en la Producción de Textos Argumentativos*. Piura: Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura.
- Sanchez, V. A., Dolz, J., & Borzone, A. M. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Argentina.
- Sánchez, V. D. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.2)*, 409-432.
- Sánchez, V., Dolz, J., & Borzone, A. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad*. Argentina.
- Santibañez Y., C. (s.f.). La argumentación, variantes y ejemplos.
- Touriñán López, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, 283-307. Obtenido de <http://files.secu304tv-com.webnode.com.co/200000235-a21f9a316a/intervenciu00F3n%20pedagu00F3gica.pdf>
- UNICEF. (2010). *El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vasquez, W. A. (2015). *Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2014*. Lima.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona - España: Ariel.
- Zanotto, G. M. (2007). *Estrategias de Lectura en lectores Expertos para la producción de textos académicos*. Barcelona.
- Zapata, V. N. (2013). *Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4to grado de secundaria. Bellavista-Sullana*. Piura: Universidad de Piura.

TESIS_DE_VIRGINIA_AL_11_DE_AGOSTO_PARA_TURNITIN.

INFORME DE ORIGINALIDAD

23%	23%	4%	0%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	6%
2	www.scribd.com Fuente de Internet	2%
3	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	1%
9	revistavoces.org.ve Fuente de Internet	1%



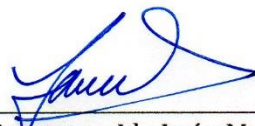
Esperanza León More
Lic Esperanza León More
DRA. EN EDUCACIÓN

Yo, **ESPERANZA IDA LEÓN MORE**, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Piura, revisor (a) de la tesis titulada:

Programa "Mentes críticas y reflexivas" para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018, del (de la) estudiante: **VIRGINIA GUADALUPE ATARAMA VÁSQUEZ**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de **23%** verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Piura, jueves 31 de Mayo de 2018



Dra. Esperanza Ida León More
DNI: 02416840



Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------

Yo, **Virginia Guadalupe Atarama Vásquez**, identificado con **DNI N° 02819143** egresado del Programa de **Doctorado en Educación** de la Universidad César Vallejo, autorizo (**X**), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado **“Mentes críticas y reflexivas” para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018**; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33





FIRMA
DNI: 02819143

FECHA: Martes 22 de enero del 2019



Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
LA UNIDAD DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

ATARAMA VASQUEZ VIRGINIA GUADALUPE

INFORME TITULADO:

"Ment4es críticas y reflexivas .para mejorar la producción de textos argumentativos en
estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018

PARA OBTENER EL GRADO O TÍTULO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: JUEVES 17 DE ENERO DE 2019

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR UNANIMIDAD



KARL FRIEDERICK TORRES MIREZ
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y GRADOS UPG
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO - PIURA