



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**La práctica lectora y su relación con la producción de
textos argumentativos en estudiantes de educación
secundaria de una institución educativa de Piura, 2017**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Mg. Culquicondor Criollo, Rosana

ASESORA:

Dra. León More, Esperanza Ida

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACION:

Evaluación y aprendizaje

PIURA-PERÚ

2018

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

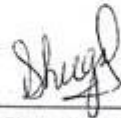
Siendo las 17:00PM del día 17 de enero de 2019, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: LA PRÁCTICA LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2017 , presentada/o por el /la bachiller CULQUICONDOR CRIOLLO, ROSANA

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 Apta para recibir el grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN

Piura, 17 de enero de 2019





DR. LUGO DENIS DAYRON
PRESIDENTE



DR. ALARCÓN LLONTOPI LUIS ROLANDO
SECRETARIO



DRA. LEÓN MORE ESPERANZA
VOCAL



Dedicatoria

A Dios porque es el autor de cada uno de mis logros.

A mi hijo Fabricio y a mi familia que me han apoyado moralmente, para seguir complementando mi formación profesional

A todas las personas que me han apoyado y guiado para la realización y culminación de este trabajo de investigación.

Agradecimiento

Mi sincera gratitud:

A los estudiantes de la Institución Educativa Federico Helguero Seminario del AH. Los Algarrobos-Piura por su disposición para colaborar durante el proceso de recolección de datos.

A los directivos y docentes de la Institución Educativa Federico Helguero Seminario por su respaldo y apoyo durante la realización de la investigación.

A la Dra. Esperanza Ida León More por su dedicación y entrega durante la conducción de la tesis y por su constante preocupación por lograr un mejor producto.

A todos ¡Gracias!

La autora.

Declaratoria de autenticidad

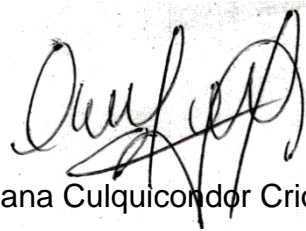
Yo, Mg. Rosana Culquicondor Criollo, estudiante del Programa de Doctorado Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI. n° 41039760, con la tesis titulada: “La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017”.

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 autoplagiada, 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), autoplagio (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.



Rosana Culquicondor Criollo

DNI. N° 41039760

Presentación

Señores miembros del Jurado, presento ante ustedes la tesis titulada: “La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017”, con la finalidad de determinar el grado de asociación que existe entre la práctica lectora de los estudiantes y su nivel de argumentación al momento de producir textos y en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

La autora

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimiento.....	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice.....	vii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Realidad problemática	11
1.2 Trabajos previos	16
1.3. Teoría relacionada con el tema.....	26
1.3.1. La teoría interactiva de Goodman	26
1.3.2 La teoría del aprendizaje significativo y la lectura.....	28
1.3.3 Tendencias teóricas sobre la práctica lectora.....	29
1.3.4 Marco conceptual sobre la práctica lectora.....	31
1.3.5. Marco conceptual sobre la producción de textos argumentativos	44
1.4. Formulación del problema.....	59
1.4.1. General	59
1.4.2. Formulación de problemas específicos	60
1.5. Justificación del estudio	60
1.6 Hipótesis.....	62
1.6.1 Hipótesis general.....	62
1.6.2 Hipótesis específicas	62
1.7 Objetivos.....	63
1.7.1 Objetivo general.....	63
1.7.2. Objetivos específicos.....	63
II. MÉTODO	64
2.1. Diseño de investigación	64
2.2. Variables, operacionalización	64
2.3. Población, muestra y muestreo.....	66
2.3.1. Población	66

2.3.2. Muestra	66
2.3.3. Muestreo	67
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	67
2.4.1. Instrumentos	67
2.5. Métodos de análisis de datos.....	69
2.6. Aspectos éticos.....	71
III. RESULTADOS	72
3.1 Relación entre el nivel de hábitos de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes.....	72
3.2 Relación entre el nivel de práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes	74
3.3 Relación entre el nivel condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes.....	76
3.4 Relación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes.....	78
IV. DISCUSIÓN	81
V. CONCLUSIONES.....	86
VI. RECOMENDACIONES	88
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	99
Anexos 1: Artículo de Opinión.....	100
Anexo 2: Instrumentos	116
Anexo 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS.....	134
Anexo 4: Matriz de consistencia	162
Anexo 5: Matriz de operacionalización de variables.....	164
Anexo 6: Hoja de Vida	165
Anexo 7: FICHA TÉCNICA DEL TRABAJO ESTADÍSTICO.....	168
Anexo 8: Confiabilidad de los Instrumentos	171
Anexo 9: Gráficos	173
Anexo 10: Evidencias	175
Anexo 11: Acta de aprobación de originalidad	183
ANEXO 12: Acta de sustentación de tesis	184
ANEXO 13: Autorización de publicación de tesis	185
ANEXO 14: Autorización de la versión final del trabajo de investigación	186

RESUMEN

La investigación se realizó con el objetivo de determinar la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017. Se planteó ante a la evidencia que los estudiantes que culminan la educación básica tienen un bajo nivel de logro al momento de producir textos argumentativos a nivel de superestructura, microestructura y microestructura situación que estaría asociada a su nivel de práctica lectora que han alcanzado (hábitos 87,7, técnicas 83,7 y condiciones de lectura 86,4%).

El estudio asumió el diseño transversal correlacional. En consecuencia, se observó y midió en una muestra de 128 estudiantes procedentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria, el comportamiento de dos variables: Práctica lectora (60,9 nivel bajo) y producción de textos argumentativos (68,8, nivel deficiente), resultados obtenidos a través de un cuestionario y una rúbrica de evaluación respectivamente, estableciendo a través de la prueba rho de Spearman, el grado de relación entre ambas variables.

En los resultados, se corroboró que existe un significativo grado de relación entre la práctica lectora y el nivel de logro en la producción de textos argumentativos, determinado la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos, encontrando que existe un buen grado de asociación entre ambas variables ($\rho = 0,695^{**}$), En conclusión, se determinó que existe relación significativa entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa "Federico Helguero Seminario".

Palabras clave : Práctica lectora, hábito de lectura, técnicas de lectura, texto argumentativo, superestructura textual, macroestructura textual, microestructura textual.

ABSTRACT

The research was conducted in order to determine the relationship between reading practice and the production of argumentative texts in secondary school students of an educational institution in Piura, 2017. It was raised before the evidence that students who complete basic education have a low level of achievement at the time of producing argumentative texts at the level of superstructure, microstructure and microstructure situation that would be associated with their level of reading practice they have achieved (habits 87.7, techniques 83.7 and reading conditions 86.4%).

The study assumed the cross-sectional correlational design. As a result, the behavior of two variables was observed and measured in a sample of 128 students from fourth and fifth grade of secondary education: Reading practice (60.9 low level) and production of argumentative texts (68.8, poor level), results obtained through a questionnaire and a rubric of evaluation respectively, establishing through the rho Spearman test, the degree of relationship between both variables.

In the results, it was corroborated that there is a significant degree of relationship between the reading practice and the level of achievement in the production of argumentative texts, determined the relationship between reading practice and the production of argumentative texts, finding that there is a good degree of association between both variables ($\rho = 0,695^{**}$), In conclusion, it was determined that there is a significant relationship between the reading practice and the production of argumentative texts of the fourth and fifth grade students of the "Federico Helguero Seminario" Educational Institution .

Key words: Reading practice, reading habit, reading techniques, argumentative text, textual superstructure, textual macrostructure, textual microstructure.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

La práctica lectora constituye una de las actividades de mayor preocupación en los diferentes países del mundo, sobre todo en los de más bajo índice de rendimiento. Gobiernos y organismos no gubernamentales han centrado su atención en ella, sobre todo en su evaluación y fortalecimiento. En este marco, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha evaluado a nivel mundial a los estudiantes de quince años, del cuarto grado de educación secundaria, la competencia lectora. En el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) se ha establecido que cerca del 20,0% de estudiantes de los países participantes no obtiene, ni la media de las competencias lectoras básicas, situación que se mantiene desde el 2009, encontrándose a Uruguay, Costa Rica, Colombia, México, Brasil, Perú y República Dominicana en el último tercio de países con medias inferiores a la media de la OCDE (493), sólo Argentina y Chile se ubicaron en el segundo tercio (Ministerio de Educación de Perú, MINEDU, 2017).

En el caso del Perú, en el 2004, los estudiantes de quinto grado de secundaria fueron evaluados en la comprensión de textos. El MINEDU (2005) informó, que la mayoría de estudiantes de este grado de educación secundaria se encontraban en el nivel menor al previo (30,1%) y el 14,8% en el previo; sólo el 9,8% alcanzó el nivel suficiente en comprensión de textos, en este caso se identificó que un sector considerable de estudiantes no ha logrado los aprendizajes requeridos para el grado.

No obstante, los dos últimos reportes de la Prueba PISA (2012-2015), lo ubicaron en los últimos lugares en comprensión lectora, para el 2015 se ubicó en el puesto 62 (De los 69 que fueron evaluados) y en el tercer grupo de países cuyo promedio se encuentra en el límite entre los niveles 1a y 2 (398 puntos). A nivel de los países latinoamericanos, ocupó el penúltimo lugar, logrando sólo superar a República Dominicana. Si bien la situación mejoró en 13 puntos respecto a la evaluación anterior, en la evaluación 2015, aún más de la mitad (51,0%) no

supera el nivel 1 de los seis que son evaluados. En términos de porcentajes: el 7,1% se ubicó debajo del 1b, el 17,4% en el 1b y el 26,5% en el 1a. Los hallazgos anteriores, supone que este grupo de estudiantes logra ubicar un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo o a lo mucho uno o más datos independientes expresados explícitamente en un texto (Alayo, 2016).

En los últimos diez años, se han realizado estudios sobre el problema de la lectura, en diferentes grados, distinguiendo a los estudiantes en un nivel de logro bajo, en comprensión lectora, desde la educación primaria hasta la educación superior, situación que coincide con los reportes publicados por el Ministerio de Educación de Perú para educación primaria y secundaria.

En el caso, la Evaluación Censal de Estudiantes 2016 (MINEDU, 2016), reportó que de la totalidad de estudiantes de segundo grado de educación secundaria, el 20,5% se ubicó en el nivel previo al inicio y el 37,7% en inicio; es decir, el primer grupo no logra los aprendizajes necesarios para estar en el nivel y el segundo grupo no logra los aprendizajes esperados en comprensión lectora al finalizar el ciclo, sólo ejecuta tareas sencillas. La situación para la región Piura es similar, en el mismo informe anterior se reportó que: el 19,9% de estudiantes se ubicó en el nivel previo al inicio y el 41,4% en el nivel inicio. En el caso de la provincia de Piura, la situación es similar, aunque con menor porcentaje en el nivel previo al inicio (10,6%) y en inicio (36,8%), con un promedio de 586 puntos (de un puntaje máximo de 640), evidenciándose que también hay porcentaje considerable de estudiantes que no logran aprendizajes esperados.

Los datos anteriores son preocupantes porque a pesar que va más de una década que el Estado promueve acciones de mejora, el número de estudiantes con deficiencias en la comprensión lectora es aun alto. El problema se produce por varios factores (personales, académicos, lingüísticos, familiares), pero de ellos tiene que ver con las prácticas lectoras, es decir, con la manera cómo los estudiantes leen: qué leen, cómo leen, cuándo leen, dónde leen. Y la realidad demuestra que estas prácticas se han deteriorado en los últimos años, pues los estudiantes de hoy leen menos, ignoran la aplicación de técnicas lectoras, no

cuentan con material de lectura apropiado (o por lo menos no lo buscan, a pesar que existen mejores condiciones de acceso). Y esta problemática tiene repercusiones sobre otros desempeños académicos, entre ellos, la producción de textos.

Cabe mencionar que, en la producción de textos, el “Tercer estudio regional comparativo y explicativo” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, 2016), se ha identificado que los países que se ubican por debajo de la media a nivel latinoamericano son: Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay y República Dominicana.

En el caso del Perú, de la totalidad de estudiantes de sexto grado de primaria, el 18,1% se ubicó en el nivel I (el texto no resuelve el problema comunicativo, no opina con secuencia argumentativa) y el 16,8% en el nivel II (Explícita sólo una opinión o sólo los fundamentos a partir de la consigna o escoge o fundamenta dos opiniones), en el dominio discursivo el Perú tiene una media inferior al promedio de países (2,90), en el dominio textual la media no difiere del promedio de países (3,35) y en convenciones de legibilidad la media es superior al promedio de países (3,45)¹. En consecuencia, existe un considerable porcentaje de estudiantes que sigue presentando problemas en la producción de textos escritos: No logran una buena producción de textos, sólo construcción oracional, no reconocen los diversos tipos de textos, le falta cohesión a su producción escrita, no usan signos de puntuación y no reconocen la intención comunicativa (Hernández, Serpas y Carrascal, 2011).

En la producción de textos argumentativos, los estudios revelan que gran parte de los estudiantes muestran un desconocimiento de la competencia argumentativa en los niveles de escolaridad. Esta problemática, se ve reflejada en ellos; ya que, tienen un limitado vocabulario, seleccionan términos inapropiados al contexto y al receptor, deficiente planificación antes de escribir y escaso dominio de aspectos formales del texto y de las estrategias

¹ Se toma datos de educación primaria porque no existen estudios para secundaria.

argumentativas (Bolívar y Montenegro, 2012). La realidad, demuestra que los estudiantes están olvidando el ejercicio de escribir, porque ahora prefieren fotocopiar, tomar fotos a los escritos, debilitando su desarrollo de sus habilidades complejas que debe lograr al escribir, entre ellas la argumentación.

Y la situación anterior es preocupante, porque estas dos competencias comunicativas se han deteriorado. En la práctica como que se han parcelado; por un lado, se pone énfasis en la lectura, pero no se exige reproducir por escrito aquello que se comprende, a pesar que se sabe que estos dos procesos son continuos, uno depende del otro. “Ambos procesos se caracterizan por presentar una clara y obvia complementariedad [...] Sería inconcebible la existencia de la escritura sin la lectura, como sería igualmente inconcebible la situación inversa” (Morles, Arteaga, Bustamante, y García, 2002).

El pronóstico de la problemática expuesta anteriormente trasciende acerca de su desempeño y rendimiento académico de los escolares y lo alarmante es que se proyecta al nivel superior, en aquellos que van a la Universidad. Y esta realidad ha sido corroborada por Ramos (2011) quien ha identificado que los estudiantes universitarios tienen escasos hábitos de lectura, que los lleva a copiar textos, distanciándose de la lectura y escritura. Tienen ciertas actitudes negativas hacia la lectura: Sólo solicitan a sus docentes escasas lecturas y menos pruebas escritas. En la misma perspectiva, Llanos (2013) identificó en estudiantes ingresantes a la Universidad de Piura que sólo el 29,9% del total alcanzó el nivel de habilidades cognitivas requeridas en la comprensión textual, en cambio el 28,0% se ubicó en el nivel previo, por debajo del aceptable. De lo anterior, se infiere que los estudiantes que egresan de la educación secundaria, no han desarrollado capacidades en la comprensión lectora y producción de textos, consecuente de no haber logrado consolidar una efectiva práctica lectora, lo que implica que tiene un débil nivel de hábito lector, no manejan técnicas de lectura y sus condiciones lectoras no son apropiadas.

Asimismo, el tener deficiencia en la práctica lectora y en la competencia escritural, se tendrá ciudadanos con pobreza lectora y bajo nivel cultural. Lamentablemente en el Perú, el nivel de práctica lectora es deficiente, dado que

de acuerdo al Plan Nacional del Libro y la lectura del Perú (2006-2021), el 26% no tiene hábitos de lectura y el 74,0% sólo lee un libro al año. Y la situación sigue siendo crítica, pues en la encuesta nacional sobre hábitos de lectura realizada por el Instituto de Opinión Pública de PUCP (Perú 21, 2016), aplicada a ciudadanos peruanos, se diagnosticó que los peruanos leen en promedio 3,3 libros al año, asimismo, el 15,6% de jóvenes entre 18 y 29 nunca lee libros, mientras que el 31,1% de adultos mayores de 44 años tampoco lee. Asimismo, se encontró que sólo el 24,4% de los peruanos lee sólo una vez al mes. Y lo más asombroso es que el 80,0% de peruanos no asiste a bibliotecas. Con respecto a los tipos de textos que leen, el 44,4% de los entrevistados lee periódicos, de preferencia en papel, otro grupo lee novelas (47,8%) y cuentos (29,6%). En una noticia más reciente, se reporta que los peruanos, en promedio, leen menos de un libro al año (La República, 2017).

En consecuencia, si se establece que los estudiantes tienen un bajo nivel de práctica lectora, con muy poco hábito lector y muy malas condiciones para leer es lógico que su producción textual (sobre todo la argumentativa) también será deficiente, aún más en una realidad donde la escritura se hace menos necesaria o se práctica de manera distorsionada. Y lo preocupante, que esta situación repercute tanto en la escolaridad, como en los estudiantes que continúan estudios universitarios e incluso en los mismos ciudadanos de a pie.

En el caso de la Institución Educativa Federico Helguero Seminario del Asentamiento Humano Los Algarrobos (Piura), el trabajo docente cotidiano ha permitido corroborar que los estudiantes tienen escasa práctica lectora, situación que se evidenciaron en los resultados de la ECE 2016, en la cual se reportó que en segundo grado de secundaria, en la sección "A", el 22,9% alcanzó puntuaciones previas al inicio y el 43,9% al inicio; en la sección "B", el 2,8% en el nivel previo al inicio y el 44,5% en el nivel inicio, demostrando una vez más el problema en la comprensión lectora, como consecuencia de una escasa práctica lectora. Asimismo, se ha observado, que cuando se les asigna tareas de producción de textos argumentativos (un artículo de opinión, ensayo, comentarios o interpretación de textos), simplemente "copian y pegan"

información de internet, escriben textos sencillos, superficiales e inconsistentes y sin respetar la estructura textual (Superestructura, macro y micro estructura). De lo anterior se infiere que su nivel de lectura es deficiente en la mayoría de estudiantes, por tanto, tienen también limitaciones para escribir textos de naturaleza argumentativa.

Lo anterior plantea la necesidad de profundizar en la relación entre práctica lectora y producción de textos, para corroborar si estas dos variables están asociadas, así como reconocer rasgos específicos de esta problemática que permita contar con información objetiva y actualizada sobre el nivel de hábitos de estudio, manejo de técnicas lectoras y condiciones lectoras; así como también sobre el nivel de producción de textos desde la perspectiva del modelo de estructura textual de Van Dijk (1996) superestructura, macroestructura y microestructura. Esto demanda que los docentes de educación básica emprendan iniciativas didácticas que permitan comprender la problemática, pero sobre todo que ayuden a transformarla desde acciones concretas en aula.

1.2 Trabajos previos

En la revisión de trabajos previos se han identificado:

Antecedentes internacionales

Madero (2011) desarrolló la investigación: “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, la que defendió como tesis doctoral al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México.

El objetivo ha sido describir el proceso que siguen los estudiantes para comprender un texto, es decir reconocer las estrategias que usan al momento de leer y las creencias que tienen respecto al proceso lector.

El presente estudio se realizó desde una perspectiva metodológica mixta, es decir en la fase cuantitativa se aplica una prueba de comprensión lectora elaborada a partir de los reactivos liberados de la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA-2000), con la finalidad de determinar el nivel de la comprensión

lectora, dimensionando en altos (y bajos lectores, permitiendo la selección de una muestra de 250 estudiantes de ambos grupos, del tercer grado de secundaria de seis escuelas de la ciudad de Guadalajara. Información útil en la fase cualitativa, en la cual se aplicó entrevistas y observaciones para identificar que estrategias cognitivas, metacognitivas y administración de recursos utilizan los estudiantes en su proceso lector, a través de un modelo lector.

En sus resultados, la investigación determinó, que el grupo de estudiantes que presentan alto nivel de lectura contestaron 36 preguntas correctas obteniendo una calificación de 66 a 100. Entonces, son lectores activos porque logran conocer su proceso lector, es decir, saben cómo leen, qué estrategias les sirven para comprender mejor, leen con un plan específico; son lectores que han desarrollado un pensamiento metacognitivo, es decir, planean, monitorean y evalúan su lectura. Mientras que los bajos lectores acertaron solo 24 preguntas, asumiendo una calificación de 46 a menos.

En conclusión, la investigación demostró que existe una asociación entre las creencias positivas acerca del conocimiento y uso de estrategias durante la lectura y el abordaje activo de la lectura, es decir, un lector que sabe el propósito de la lectura, que se cree capaz de hacer una buena lectura, hará una lectura más activa y usará estrategias de comprensión lectora. En consecuencia, las creencias constructivas acerca de la lectura anteceden el uso de estrategias complejas de comprensión.

El estudio detalla estudiantes con un nivel bajo y alto en comprensión lectora, luego enfatiza que el uso de estrategias, mejora la comprensión de textos escritos.

Gómez y Silas (2012) publican a través de la revista Magis, el artículo: “Desarrollo de la competencia lectora en secundaria”, en la que se determina la efectividad de un programa de desarrollo de estrategias y habilidades lectoras en la mejora de la comprensión lectora.

Su objetivo se centro en determinar la efectividad del programa de lectura en el contexto escolar n° 26 del municipio de Cuautitlán de García Barragán del Estado de Jalisco-Mexico. Es una investigación de diseño mixto y simultáneo, teniendo como variables la comprensión de textos. Se ha utilizado el método experimental de diseño clásico con grupo experimental y de control, recopilando información cualitativa. La muestra estuvo conformada por 16 grupos que conformaban el grupo experimental (226 estudiantes) y 7 grupos (97 estudiantes) que conformaban el grupo de control, todos del octavo grado que tenían como condición aplicar la prueba ENLACE de México, cuyos resultados con otros estudiantes fueron bajos. También, se utilizo la Prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), antes y después de la inervención.

respecto a la Prueba de CLP se encontró puntajes iniciales bajos de (32.9%) en los grupos experimentales, situación que llevó a aplicar el programa. Posteriormente se observó que los grupos experimentales mostraron cierta mejora: En aquellos grupos donde existió un trabajo más sistemático y firme, se obtuvo puntajes más altos en un 47.6%; no obstante, en los grupos donde los docentes no realizaron un trabajo sistemático y planificado, los estudiantes no mejoraron o lo hicieron en menor porcentaje. Por tanto, se observó que los estudiantes que recibieron una preparación en habilidades de comprensión lectora mejoraron su desempeño a diferencia de los estudiantes que no recibieron obtuvieron puntajes más bajos.

Se concluye que el programa aplicado de lectura permitió en los estudiantes acrecentar de forma modesta sus habilidades de comprensión lectora, enfatizando la elocuencia y el emponderamiento de un vocabulario disciplinar y el conocimiento de diferentes temática.

Bolívar y Montenegro (2012) publican a través de la revista Escenarios el artículo: “Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado”, en que se reconoce que los estudiantes presentan deficiencias en la producción de textos, sobre todo en la competencia textual y argumentativa.

Es una investigación de paradigma empírico analítico o cuantitativo, diseño cuasi experimental, cuyo propósito fue mejorar la producción textual argumentativa de 52 estudiantes del décimo grado de la Institución Educativa Distrital Lestonnac-Colombia. Se aplicó cuestionarios a docentes y estudiantes, además de un pretest (etapa diagnóstica), análisis documental de investigaciones previas (etapa de diseño de la propuesta), así como una prueba de posttest.

En los resultados, del pretest, se detectó niveles muy bajos en las competencias textual y argumentativa, puesto que el 27%, se ubicó en la categoría, no respuesta, porque producen textos incoherentes y desconocen el propósito de los textos argumentativos, que implica plantear tu opinión y establecer fundamentos a favor y en contra a esto, hay que sumar que un 38,4% de estudiantes se ubicó en el nivel 1 (producen textos con coherencia, es decir concordancia gramatical local, pero sin segmentaciones semánticas ni relaciones textuales conectivas. Entonces, se aprecia sobre el tema una opinión personal, pero no existen argumentos apropiados. El 19,2% no argumenta, pero escriben textos congruentes en su totalidad, mientras que el 15,4% demuestra coherencia en su producción global y presenta argumentos apoyados en sus vivencias personales. La problemática identificada se superó por medio de la aplicación de estrategias orientadas en la escritura, en la evaluación formativa y en el aprendizaje cooperativo, pues al concluir la investigación se observó un crecimiento valioso en los estudiantes del grupo experimental. En las conclusiones, el estudio destaca que los textos de los estudiantes presentan dificultades en la coherencia de la tesis y los argumentos, como también en el planteamiento de los contraargumentos, apropiándose de ideas de otros autores y no indicando el origen de la fuente.

Los resultados del pretest de la investigación han sido útiles para corroborar que los estudiantes tienen dificultades en la redacción de textos argumentativos de acuerdo al modelo de Van Dijk

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa de España, AGAEVE (2012) publica a través de la revista En Profundidad, el estudio: “Prácticas lectoras en

las enseñanzas básicas”, que forma parte de un estudio de evaluación titulado: “Plan de lectura y bibliotecas escolares”.

La investigación corresponde a un estudio descriptivo que hace un diagnóstico sobre las estrategias docentes para enseñar a leer, así como a la afición y frecuencia lectora, las destrezas lectoras y el nivel de comprensión lectora en sí. Se realizó con una muestra de 471 centros: 288 de educación primaria y 183 de educación secundaria, escogidos por muestreo estratificado. En el caso de la educación secundaria, se consideró 2,155 estudiantes de cuarto grado, escogidos por muestreo aleatorio; además se consideró a 2,408 docentes de 101 centros de educación secundaria. La información se recogió a través de una prueba de lectura administrada a los estudiantes y de un cuestionario auto administrado a los docentes.

En los resultados para educación secundaria, En el caso de los estudiantes, se encontró que un 35,30% presenta un nivel bueno de afición a la lectura (aunque hay un 26,94% que tiene poco o nada de afición), asimismo, un 46,25% nunca lee novelas cortas, un 15,49% lo hace semanalmente; un 27,55% tampoco lee libros, aunque un 14,19% lo hace diariamente. En lo que corresponde a las destrezas lectoras, el 64,50% tiene una lectura fluida y adecuada y tienen un buen nivel de vocabulario (62%). Por último, respecto al nivel de comprensión lectora, el 87% tiene un óptimo nivel de comprensión literal, un 92% en comprensión inferencial y un 55% en comprensión crítica; aunque de manera específica, el 44,59% no logra identificar la idea principal. En sus conclusiones, se expone respecto a las estrategias lectoras de los estudiantes, que tienen dos fortalezas: fluidez lectora (exactitud lectora, dominio del procesamiento sintáctico y velocidad lectora) y comprensión lectora (comprensión global del mensaje y eficacia lectora). Sin embargo, tienen dificultad para identificar la idea principal en los textos.

Antecedentes nacionales

El estudio ratifica el beneficio del dominio de estrategias (Técnicas de lectura) para mejorar los procesos de comprensión de textos.

Ramos (2011) publica a través de la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, un estudio titulado: “El problema de comprensión y producción de textos en el Perú”.

El estudio corresponde a una investigación descriptiva monográfica que se realizó con el propósito de explicar el problema de la lectura y escritura de los estudiantes en el Perú. En su estructura se exponen las dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora, así como de la producción de textos en la escuela. También se desarrollan conceptos claves para comprender el problema de la lectura y escritura, considerando: adquisición del lenguaje, la relevancia de la práctica docente, el enfoque comunicativo textual y la psicogénesis de la lectoescritura.

En el análisis que hace el autor, resulta necesario para el perfilamiento de las dificultades sobre la comprensión y producción de textos. En la comprensión de textos, se plantea que los estudiantes no leen, porque la mayoría de docentes no considera los procesos individuales de textualización y comprensión lectora, por lo general, se centran a enseñar a descifrar grafías y a pronunciar sonidos o a repetir lo leído; pero no orientan el procesamiento personal y la elaboración propia del estudiante. Asimismo, se hace referencia a la desmotivación del estudiante, la que no logra recuperar ni siquiera en la educación secundaria, la lectura que se hace está asociada a las tareas escolares, a la lectura de textos cortos en internet o por algún interés personal. En la producción de textos, se destaca el predominio de una enseñanza que abusa de la repetición (reproducir trazos y dibujos, copiar sílabas y palabras), a la que luego suma la memorización como una forma de apropiación de frases u oraciones, así como el dictado. Esta realidad hace que los estudiantes al concluir su educación primaria (y casi se mantiene en secundaria) refuercen la repetición cuando transcriben, en su cuaderno, la tarea de un libro, lo que lleva a la fijación de prácticas de transcripción, de copiar y pegar, o simplemente imprimir tareas, realidad que se ha profundizado con la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En estas condiciones, cuando los estudiantes llegan a los grados superiores de secundaria, incluso a la Universidad, tiene el hábito de copiar

textos, distanciándose de leer y escribir; lo que se expresa cuando ruegan a sus profesores menos lecturas y menos pruebas escritas. Esta problemática, es crucial la imagen del docente, pues los estudiantes no observan a sus maestros leyendo o escribiendo más allá de sus obligaciones, en consecuencia, no logran transmitir aquello que no practican

El estudio ayuda a inferir que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión y producción porque en la etapa escolar no han adquirido técnicas de lectura y producción escritural, lo que les dificulta su desarrollo académico.

Villar (2015) ejecutó el estudio, para obtener el grado de Doctor en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, “Estrategias de lectura y comprensión de textos narrativos en los estudiantes del VI ciclo (1° grado de secundaria) de la Institución Educativa Carlos Wiesse de Comas, 2014”.

La investigación se realizó desde la perspectiva metodológica no experimental, diseño correlacional, con el propósito de determinar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión literal, inferencial y crítica de textos narrativos. La muestra fue de 200 estudiantes provenientes de las seis secciones de primer grado de secundaria de la I.E. anteriormente mencionada, a quienes se les administró dos cuestionarios: el primero midió la utilización de estrategias de lectura y el siguiente permitió medir la comprensión de textos narrativos.

En sus resultados explica que: a) Las estrategias lectoras utilizadas son inadecuadas (118) y poco adecuadas (58) en la mayoría de los estudiantes; b) El nivel de comprensión de textos narrativos a nivel literal, inferencial y crítica, es baja en la mayoría de estudiantes (118); c) Las estrategias de lectura tienen un alto y positivo grado de correlación con la comprensión de textos narrativos de los estudiantes, tanto a nivel general ($\rho = 0,856^{**}$; $\text{sig} = ,000$), como a nivel de la comprensión literal ($\rho = ,771^{**}$), inferencial ($\rho = ,708^{**}$) y crítica ($\rho = ,966^{**}$); lo anterior significa que esa mayoría que tienen inadecuado manejo de estrategias de lectura tienen a la vez un bajo nivel de comprensión de textos.

El estudio ha sido pertinente para corroborar los discutir los resultados que la autora ha encontrado sobre la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos.

Hernández (2015) llevó a cabo el estudio “Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de secundaria en la IE. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla - 2013” que defendió en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Es una investigación no experimental, de diseño descriptivo correlacional que asumió como propósito determinar la relación entre las estrategias metacognitivas, autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos con una muestra de 100 estudiantes de primer grado de secundaria de la institución antes indicada. La información se recogió mediante un cuestionario tipo Likert para medir las estrategias metacognitivas autorreguladoras (organización, control y evaluación), pruebas y prácticas calificadas para medir el aprendizaje de la producción de textos (planificación, textualización a y revisión).

En lo que corresponde a la producción de textos se encontró que el 14% de los estudiantes obtuvo calificaciones del nivel deficiente, el 29% del nivel bajo y el 51% del nivel medio. A nivel de las etapas del proceso de producción textual se comprobó que, en la planificación, el 51% alcanzó calificaciones entre bajo y deficiente; en la textualización, el 35% obtuvo puntuaciones correspondientes a bajo y deficiente y el 57% a medio; en la revisión, el 38% logró calificaciones entre bajo y deficiente y 57% en medio. Por tanto, un porcentaje considerable de estudiantes presenta dificultades en el proceso de producción de textos. En la asociación de estos resultados con la primera variable, la prueba de hipótesis determinó que existe un significativo nivel de correlación entre las estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos en los estudiantes ($r = ,738$; $sig = ,000$); comportamiento que también fue perceptible al contrastar las hipótesis específicas.

El estudio es útil porque demuestra que existe una problemática en la producción de textos, lo que ayuda a confrontar con los resultados obtenidos en la presente investigación.

De la Puente (2015) desarrolló la tesis posgradual “Motivación hacia la lectura, hábitos de lectura y comprensión de textos”, en la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

El estudio es no experimental transversal, de diseño descriptivo correlacional que analiza la correlación de la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de Psicología. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes de pregrado matriculados durante el año 2013 en los ciclos: Primero, cuarto, quinto y noveno en asignaturas del área de Humanidades de dos universidades de Lima, uno de La Molina (47 estudiantes) y otro de Villa El Salvador (44 estudiantes), se recabó información mediante tres instrumentos: un cuestionario para medir la motivación hacia la lectura, otro para medir el hábito de lectura y también la prueba CLOZE.

En los resultados se encontró lo siguiente: En la motivación hacia la lectura, el 37,36% tiene baja motivación y el 23,08% muy baja; en el hábito lector, el 32,97% consideró que su nivel era bajo y el 2,20% muy bajo; en la comprensión de textos, 88 estudiantes (80,08%) se ubicó en la categoría frustración, lo que significa que no entienden lo que lee, ninguno fue capaz de comprender los textos aplicados a la investigación; en la lectura académica 1 casi todos (90), se ubicó en frustración, en la lectura académica 2, 83 también se quedaron en la categoría frustración. En el cruce de variables, el estudio concluyó que no existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito lector y la comprensión de textos en los estudiantes.

La utilidad del estudio tiene que ver con la constatación de que los estudiantes presentan una problemática en su actividad lectora, en la misma perspectiva de la presente investigación.

Antecedentes locales

Portero (2015) presentó su tesis doctoral a la Universidad Nacional de Piura “Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado “C” del nivel primario de la IE. “Sagrado Corazón de Jesús”–Piura, 2014”.

El estudio corresponde a una investigación experimental, de nivel explicativo y diseño pre experimental con pretest y postest en un solo grupo, que asumió como objetivo: demostrar que la aplicación de estrategias didácticas basadas en procesos metacognitivos de Kintsch y Van Dijk favorece la comprensión lectora de una muestra de 36 estudiantes que conformaron el grupo de indagación. Respecto al diseño de investigación se administró una pretest, una propuesta experimental y un postest.

En los resultados de investigación se encontró que en el pretest, las estudiantes se ubican en el nivel proceso en la evaluación de los modelos de representación (87,1% en promedio); por el contrario, en el postest, la mayoría alcanzó puntuaciones correspondientes al nivel destacado (84,3% en promedio); asimismo en la comparación de medias se estableció que existen diferencias significativas de 6,95 puntos a nivel general y de 3,72 puntos en el modelo de representación superficial del texto, 6,0 puntos en la representación del texto base y 6,19 puntos en la representación del modelo de la situación, todos con un p -valor = ,000 ($< ,05$). En consecuencia, se demostró que las estrategias centradas en los procesos metacognitivos repercuten de manera favorable sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Palacios (2015) realiza en la Universidad de Piura, una investigación sobre el hábito lector a través de la aplicación de estrategias para la animación de la lectura en el primer año de secundaria. El estudio utilizó una metodología mixta; puesto que, primero observó la realidad y utilizó técnicas cuantitativas (cuestionario) para medir y comprobar las variables. Partió de un diagnóstico, para posteriormente cambiar la realidad problemática, en este último proceso de investigación se aplicó métodos cuantitativos, donde interviene un programa de

sesiones de aprendizaje. Los sujetos de estudio lo conformaron, 60 estudiantes de 1° de secundaria del colegio privado Vallesol – Piura. En conclusión, respecto al cuestionario aplicado para medir la preferencia de lectora, se determinó que la mayoría de estudiantes leen poco, así se evidenció al constatar que el 50% nunca leen obras en plazos establecidos, de la misma manera el 43% leen obras literarias algunas veces, como consecuencia de la escasa la continuidad lectora. Por otro lado, la aplicación de estrategias para de animación antes, durante y después de la lectura fortalecen la frecuencia de la lectura y por ende el hábito lector. Por ello, se prioriza las preferencias lectoras de los estudiantes relacionado con las obras literarias. Además, los docentes al verificar, orientar diferentes actividades del fomento por la lectura, se desarrolla la motivación por el hábito lector.

1.3. Teoría relacionada con el tema

La incidencia de las prácticas lectoras en la producción de textos argumentativos se sustenta en varias teorías psicológicas y lingüísticas, pero para efectos de esta investigación se han considerado dos. Y se han considerado aquellas porque:

El constructivismo y el modelo interactivo, en la lectura, considera al lector activo, como aquel, que transforma la información de un texto, asumiendo diferentes significados; ya que, brinda sus saberes, experiencias previas, sus supuestos y su aptitud inferencial. Por ende; un lector eficiente, muestra disposición para mantenerse dinámico durante todo el desarrollo de la lectura; es decir se enfrenta con obstáculos y los supera de diferentes maneras, edificando una explicación o conclusión de lo que lee y que es capaz de compendiar, sintetizar y ampliar información mediante este proceso lector (solé, 1993).

1.3.1. La teoría interactiva de Goodman

La teoría interactiva se sustenta de los aportes teóricos de Goodman (1970, 1976), Smith (1982) y Rumelhart (1980) (Dubois, 1995). Esta teoría defiende la

tesis; en la que manifiesta, que el significado no está albergado en el texto, ni en el lector y tampoco en el contexto, sino que depende de la adecuada interacción de estos tres elementos. Por eso, la comprensión lectora es un proceso interactivo.

Por lo tanto, este proceso interactivo en la comprensión; se efectúa cuando el lector organiza y esquematiza información de los textos que lee, porque enlaza información del contenido con los esquemas relativos al conocimiento previo que posee. Sin embargo, para que se logre este proceso, es importante que el lector edifica una imagen organizada y congruente del contenido del texto.

Esta teoría, define la comprensión primordialmente como un proceso creador e integrador del significado. Por eso, que el lector entiende el texto a partir de conceptos que este le ofrece, para luego producir un nuevo texto, es decir, lo reescribe con el autor. Entonces, es aquí, donde intervienen diversas tareas relacionadas con operaciones cognitivas y de la memoria, que se conjugan en actividades simultáneas intelectuales del autor, lector y el texto. Además, la lectura y la comprensión son experiencias sociales e individuales, que les permite asimilar la cultura que nos rodea y que al final obtienen un producto modificable, como consecuencia de la articulación de los tres elementos mencionados por la teoría interactiva de la lectura (Dubois, 1995).

Esta teoría dota de protagonismo al lector dentro del proceso, señalando que sus estrategias, propósitos, conocimientos previos, situación emocional, competencias del lenguaje y nivel de desarrollo cognitivo; poseen tanta relevancia como la superestructura textual, el léxico y el contenido (Caballero, 2008)

Entonces, la lectura permite al individuo aprender diversas realidades, porque cada texto refleja un contexto, y cada autor, le agrega sus conocimientos y el lector los interpreta con sus conocimientos. Sin embargo, al no disponer de esquemas para activar un conocimiento determinado, es porque no se ha tenido experiencia sobre el contenido, dificultando la comprensión. En definitiva, la integración de los conocimientos previos con la información del texto para

construir nueva información (Heimlich y Pittelman, 1991, citados en Dubois (1995).

En efecto, la lectura, es un proceso complejo, donde confluyen aspectos relacionados con el tratamiento de la práctica lectora (estrategias, propósitos, saberes previos, competencias del lenguaje y el nivel del desarrollo cognitivo), la formalidad lingüística y discursiva que se debe asumir al momento de escribir un texto.

1.3.2 La teoría del aprendizaje significativo y la lectura

Solé (1999) al explicar la relación entre el aprendizaje significativo y la lectura propone que *“comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender”*. Entonces el lector realiza una lectura activa, que pone de manifiesto el esfuerzo cognitivo que constituye leer, para cumplir con el objetivo propuesto antes de leer. Por ello, es imprescindible conocer como lo va a realizar; qué recursos le garantizan llegar al éxito de la tarea, que lo motivará y que interés lo mantendrá a lo largo de la lectura.

Desde la perspectiva constructivista, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel plantea que:

Asimilar corresponde a crear una imaginación, un prototipo, de aquello, que se muestra como propósito de estudio; ya que, conlleva atribuirle una representación del tema en cuestión, y que es un procedimiento que guía una construcción propia, de algo que existe objetivamente. Esta fase, se refiere a la probabilidad de enlazar de una forma no arbitraria y sustantiva, lo que almacena y lo que se pretende aprender (Solé, 1999). Por ello, que el receptor, al interactuar con el texto, debe verificar sus saberes previos sobre el tema o contenido. Asimismo, las habilidades de decodificación, procedimientos, estrategias cognitivas, lo conducen a seleccionar y actualizar información, de acuerdo a su propósito.

En la práctica lectora, el conocimiento previo es fundamental para comprender e integrar la información que se encuentra en el texto (“significatividad psicológica”), y aquella, que posee cierto grado de claridad y coherencia (“significatividad lógica”). Condiciones esenciales en este proceso de lectura. Sin embargo, estas condiciones, son casi inútiles, sino existe la posibilidad de ir al fundamento y descifrar la información. Es decir, discriminando lo esencial de lo secundario y determinar las relaciones existentes. Por eso, es muy necesario encontrar la razón de leer un texto, que concluye en saber qué, cómo, para qué y qué me motiva a leer.

Finalmente, Solé (1999) desde la perspectiva de Ausubel, manifiesta que existe una estrecha relación entre comprender y aprender, “cuando leer implica comprender, leer deviene en un instrumento útil para aprender significativamente” (Solé, 1999). En esa expectativa, es prioridad distinguir al lector que va entendiendo lo que lee y que es necesario un conjunto de estrategias para aprender a leer y a descifrar un conjunto de significados del autor; que el lector va asimilando en el proceso de la lectura.

1.3.3 Tendencias teóricas sobre la práctica lectora

La fundamentación epistemológica de la lectura proviene de la Lingüística, la Psicología y la Pedagogía, son estas tres disciplinas las que han contribuido a la construcción de tendencias sobre la práctica lectora y que Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) explican de la siguiente manera:

a) De lo sensorial a lo racional y de allí a lo socio-cultural (Piaget, 2001; Jakobson, 1967; Goodman, 2002; Jolibert, 2003). Esta tendencia explica la práctica lectora desde la perspectiva de los estudios de desarrollo humano, considerando que al inicio de su infancia (dos primeros años) son marcadamente sensoriales, con un pensamiento que es práctico, sensorio-motor o simpráxico, el mismo que poco a poco va dando espacio a lo racional, a lo predominantemente mental y discursivo, transitando poco a poco hacia la inferencia deductiva e inductiva. En este marco, la actividad lectora en un primer momento, es explicada como una sensorio motriz, externa, significativa,

auditivo-vocal, constituyendo una concepción tradicional de la lectura (de naturaleza sensorio - motora) que enfatizaba en metodologías de enseñanza centradas en lo visual y auditivo y en la memoria formal y episódica; posteriormente, en la década del sesenta, a partir del advenimiento de la Psicolingüística americana se empieza a concebir la lectura producto la lógica , como prueba de la comprensión figurado y como efecto de procesos cognitivos, operaciones y habilidades de la inteligencia claramente definidas (Rumelhart, 1997); desde esta perspectiva, estudiar es procesar significados, es comprender.

Lo socio-cultural tiene que ver con la convicción dialéctica materialista, que da lugar a una nueva lingüística discursiva, la psicología social y comunitaria, la pedagogía social, tendencias que conciben el acto lector como una práctica social, como una interacción comunicativa, donde acontecen acciones mutuas cambiantes e interacciones significativas entre autores, textos y contextos. Los aportes de estudio de Jolibert, (2003). En este sentido, la lectura es un suceso dialógico y activo que el lector compara, cuestiona, restaura, arregla y explica un sentido mediante una actividad cognitiva difícil de relación de hechos textuales con marcos contextuales de significación” leer es procesar significación superior, interpretativa y socioculturalmente situada (Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez, 2010, p.153).

b) Del significante al significado y de allí al sentido (Saussure, 1983; Vygotsky, 1978; Coll y Colbs, 1993; Van Dijk, 1999; Solé, 2002; Goodman, 1982; Camps, 1996; Dubois, 1993, Ferreiro, 1983; Allende, 1988). Esta tendencia explica el proceso lector, como una actividad de esencia cognitiva, entendiéndose las prácticas lectoras como acciones esencialmente comprensivas, como procesamiento transaccional de significados, que se ejercita a través de procesos y operaciones mentales, estrategias cognitivas. En este sentido, leer es:

“(...) un ejercicio realizado desde el código, cuyo máximo nivel de desempeño se alcanza cuando el sujeto lector percibe, identifica, relaciona

y sonoriza los significantes o marcar gráficas del texto con precisión, celeridad y pertinencia prosódica” (p.152)

Es una tendencia que asume que leer es comprender y comprender es una actividad complicada, es una acción transaccional e interactiva centrada en el significante, significado y sentido.

c) De lo textual a lo intertextual de allí a lo contextual (lo literal, lo inferencial y lo crítico-contextual) (Barret, 1967). Asume que la lectura es una actividad que parte de formulaciones textuales –centrado en lo externo, en asuntos literales- (lo real, lo inmediato, los datos) a propuestas explicativas, en las que acontecen las conexiones intratextuales, intertextuales y contextuales construidas a través de operaciones de inferencia (relaciones de complementación, causalidad, implicación, subordinación), hasta llegar al más alto nivel: la lectura crítica, productiva y creativa, en la que se produce creación de argumentos, la resolución de problemas, la confrontación o contra argumentación.

d) De la lectura como comportamiento mecánico, desafectivo y escasamente mental, a la lectura como proceso multifactorial y multideterminado por factores neurobiológicos, cognitivos, psicolingüísticos, socioafectivos y pedagógicos (Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez, 2010). Esta modalidad explica la capacidad de la lectura como un comportamiento indisoluble, una acción definida y valorada en sí mismo, hacia un proceso configurado por varios subprocesos o técnicas específicas que la definen.

1.3.4 Marco conceptual sobre la práctica lectora

1.3.4.1 La lectura y la práctica de lectura

La lectura, ha sido explicada a través de diferentes acepciones: (Vovio, 2008), es una actividad cognitiva que dinamiza procesos y operaciones mentales que hacen posible decodificar y comprender textos en diferentes espacios y condiciones sociales e históricas. Mientras, que para Solé (1999) la lectura, es entendida como la interacción entre el texto y el lector para obtener información

pertinente a los objetivos que orientan su lectura. (Pinzas 2006) Este proceso es complejo y tiene como propósito decodificar y comprender intencionalmente el contenido de un texto.

La práctica lectora es una actividad inherente al desarrollo intelectual del ser humano y de necesidad para su convivencia y progreso intelectual. Por eso, implica la formación del hábito lector, el uso de técnicas y herramientas de lectura y con la creación de determinadas condiciones para la lectura eficaz.

En la búsqueda de pistas teóricas sobre las prácticas lectoras, se encuentra que fue a inicios del siglo XX, en los desarrollos teóricos de la lingüística estructural de Saussure, donde se establecieron las condiciones epistemológicas sobre la lectura. En este marco, la práctica lectora se asume como la acción que se realiza para comprender el contenido de un texto, bajo un determinado propósito y que se ejerce bajo ciertas condiciones (hábitos, técnicas y herramientas, infraestructura, material de lectura).

La práctica lectora, según Barton y Hamilton (1998) (citado por Aliagas, 2004), alude a las formas culturales genéricas que determina cómo las personas piensan y conduce el texto escrito en entornos sociales y condiciones individuales). En el ámbito académico, supone dinamizar procesos internos de las personas y que inciden en las formas particulares de apropiarse de lo letrado.

Este acto, de acuerdo con Ramírez (2006).

(...) se constituye a lo largo de tres momentos: el reconocimiento, la comprensión y apropiación de los contenidos textuales; y que cada uno de estos tiempos cobra sentido y significado de acuerdo con los valores, necesidades y motivaciones que transforman las representaciones de la lectura y del libro, y da así lugar a nuevas actitudes, prácticas y usos (pág. 35).

En consecuencia, la práctica lectora es una operación mental que implica decodificarlo y comprender su significado, reconocer su propósito, identificar ideas, establecer relaciones y defender puntos de vista.

1.3.4.2 Importancia de la práctica de la lectura

La lectura, de acuerdo con los postulados de Cassany (1994), manifiesta que es un instrumento muy valioso en el aprendizaje de las personas, pues leyendo se accede a saberes de diferentes disciplinas epistemológicas a su vez, que se generan capacidades cognitivas tales como: el análisis, la síntesis, la reflexión y el espíritu crítico. Tanto así, que la actividad lectora depende el fracaso o éxito escolar, la autonomía y desenvolvimiento personal, social y profesional. En consecuencia, fortalece, complementa el pensamiento y crecimiento intelectual de la persona.

La práctica lectora, sin duda es esencial para nuestra formación académica, así lo manifiesta Zaid, et al. (2006) “La lectura y el libro se encuentran articulados en lo fundamental con la formación antes moral y hoy en día escolar”. Entonces, es prioridad que se acrecenté el hábito por la lectura, permitiendo adquirir saberes en diversos campos del conocimiento, como también retroalimenta su formación personal y profesional. (p. 137). Es relevante fomentar las prácticas lectoras en las personas desde la infancia; pues, es la familia y la escuela, tiene el rol de enseñar y complementar los primeros hábitos de lectura, para convertirse en un asiduo lector.

Los autores que utilizan el constructo “Práctica lectora”, aluden a las diversas maneras de cómo se lee; entendiendo que, para ellos, es necesario considerar los hábitos de lectura, así como las técnicas de lectura y las condiciones en las que leen (Reyes, 2010). Si bien explícitamente no hay autores que fijen una nomenclatura sobre lo que incluye la práctica lectora, se infiere que hace mención a las acciones que se ejerce durante el acto de lectura, es decir ¿Qué se lee? ¿Cuánto se lee? ¿Cómo se lee? ¿Cuándo se lee? ¿Dónde se lee?

1.3.4.3. Hábitos de lectura

El hábito, de acuerdo a la Real Academia Española (2016), expone que es un “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes u originado por tendencias instintivas”. En este sentido, el

hábito lector es la predisposición perenne, de conseguir por la reanudación constante del acto de leer. Es una práctica adquirida que se expresa a través de la frecuencia o repetición del acto de leer algún texto o cualquier información de interés.

El hábito lector supondría la “repetición mecánica, autómatas e inconsciente de la actividad lectora (De la Puente, 2015) o “... es un comportamiento permanente que lleva al individuo a preferir leer libremente con el fin de dedicarse a esta actividad, en sus momentos de ocio y es una de las creencias positivas incorporada a los valores defendidos por nuestra sociedad” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, p.47). No podemos descuidar, que los niños, adolescentes y jóvenes dejen de lado del hábito lector, es de gran relevancia que el estudiante maneje este comportamiento todos los días de su vida, pues lo actualiza, le forma prácticas y lo habitúa a empoderarse de técnicas de estudio para seleccionar lo más importante del acto de comprender. Es una intencionalidad, la acción hacia la lectura, una orientación positiva hacia el libro que se traduce en una satisfacción personal, que motiva el tan solo hecho de ser lector (Larrañaga, 2005).

El hábito lector está vinculado con las teorías de **la motivación, sobre todo la motivación de logro** que enfatizan en el interés con que los estudiantes afrontan la actividad lectora (Alonso, 1992). En este caso, intervienen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca (Woolfolk, 1999). En consecuencia, la lectura es una actividad que requiere de cierto gusto, que se traduce en interés por leer con una determinada frecuencia e intensidad. Es decir, supone una práctica repetida que ha interiorizado el lector para leer en un determinado horario y por un tiempo establecido. Involucra el disfrute y gusto por realizar las actividades de lectura con el propósito de conseguir propósitos personales, académicos en la lectura (Arizaleta, 2003, pág. 15).

El hábito por la lectura (como los demás hábitos), se empieza a formar desde la infancia (incluso algunos autores sostienen que desde el embarazo), a partir de la influencia directa del entorno familiar y escolar, a medida que el estudiante crece se va reforzando y consolidando hasta su arraigo. Es clave, la motivación

en el estudiante y la influencia del medio (padres, hermanos, amigos y docentes) para que se mantenga durante toda la vida. Por ello, es imprescindible que los padres sean los primeros mediadores de la adquisición de hábitos lectores en las personas, que se complementan posteriormente en la escuela con la ayuda de los maestros y que las utilizará para toda su vida. En la escuela, se tienen que establecer actividades permanentes para fortalecer el hábito lector, mediante el Plan Lector, la hora de lectura o concursos sobre lectura. En consecuencia, esta etapa de la vida es clave para motivar y entusiasmar a los estudiantes por la lectura. Por ello, es necesario que se fomente prácticas que permita despertar la motivación por la lectura e incrementar la frecuencia lectora.

El hábito lector tiene que ver con dos aspectos claves: La motivación lectora y la frecuencia lectora:

En el caso, de la lectura, se manifiestan dos tipos de motivación: la motivación intrínseca, que está asociada a causas como la disposición y el deseo de buscar y superar retos cuando se trata de determinados intereses personales. Entonces va a depender de incentivos internos al lector y la motivación extrínseca, que es aquella que impulsa a hacer algo a cambio de conseguir algo agradable o evitar algo desagradable, depende de incentivos externos al lector (Woolfolk, 1999). Sea su naturaleza, es prioridad que el alumno despierte su motivación intrínseca; ya que, lo mantiene predispuesto para el cumplimiento de sus objetivos propuestos en la lectura ya a su vez, le permite reforzar su desarrollo cognitivo.

La motivación de logro desarrollado por McClelland y Atkinson (1998), citado por De la Puente (2015). La motivación de logro es la que impulsa y orienta la energía de la persona hacia la consecución acertada, de forma competitiva, el cumplimiento del propósito o meta. Esta motivación es intrínseca, asociada al interés o necesidad de leer para sentirse competente, autorrealizado al desarrollo de la actividad lectora.

Díaz y Gámez (1997) recogen hasta cinco procesos motivacionales para la lectura: a) las metas de aprendizaje de la tarea, b) la motivación intrínseca, c) la auto-eficacia, o la apreciación por parte del lector que tiene la disposición para

leer con éxito, d) el interés personal, la valoración positiva de los contenidos del texto, e) las creencias transaccionales sobre la lectura. Estos procesos generan motivación y favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

La motivación es importante en el desarrollo de la práctica lectora, pues el estudiante necesita de estímulos externos, así como de disposiciones internas para cumplir a cabalidad con determinados objetivos que persigue al leer un texto.

Por otro lado, la frecuencia de lectura está asociada al tiempo, al número de veces que se prefiere leer durante un lapso determinado. El número de horas dedicado a la lectura establece el interés por esta actividad, en consecuencia, define si existe o no el hábito.

La frecuencia lectora es la cantidad de veces que hace uso el individuo para leer un texto impreso, depende de varios factores que implica primero el gusto por leer. Si el libro es de su agrado entonces terminara la lectura, aumentando su frecuencia por la lectura.

En algunos portales, se encuentra que el hábito lector exige leer en los ratos libres que el lector tiene durante el día, pudiendo ser en un solo momento o en varios momentos. No obstante, hay expertos que sostienen que se debe leer todos los días, por lo menos media hora al día.

Al respecto, hay estudios con características similares al Perú, que han encontrado que frente a un conjunto de actividades sólo el 21,0% considera que lee en su tiempo libre y que alrededor de la tercera parte (29,4%) lee dos a menos horas por semana (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015).

En el caso del Perú, algunos estudios han encontrado que sólo el 15,5% de peruanos lee cotidianamente, el 24,4% lo hace sólo una vez al mes y el 80,0% no acude a bibliotecas (Sausa, 2016). Y lo más crítico es que, en promedio, los peruanos leen menos de un libro al año (RPP, 2017)

1.3.4.4 Técnicas de lectura

Las técnicas de lectura constituyen herramientas que facilitan la actividad lectura mediante la aplicación metódica de un conjunto de pasos que ayudan a comprender un texto. En la práctica involucran actividades y operaciones mentales que se aplican para desarrollar hábitos de lectura.

Las técnicas son ayudas que tiene el estudiante para leer de manera más rápida, comprender el significado de lo que lee y memorizar o recordar bien lo leído, de tal manera que logren ser lectores eficaces, con una suficiente velocidad y comprensión lectora (Alvarez, 1993).

Asimismo, para Solé (1999) una técnica es una microestrategia de lectura, que comprende procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas y que conceden a las macroestrategias (la propuesta por la autora), capacidades cognitivas de orden más elevado; permitiendo conducir el proceso de lectura, como controlar y regular su actividad lectora. En consecuencia, las técnicas las asume como acciones ordenadas u operaciones más precisas o habilidades específicas que permiten comprender lo que se lee.

En la bibliografía, existen diferentes métodos y técnicas de lectura, todas vinculadas con los pasos o acciones que implica el proceso lector. Una de esas propuestas es el método SQ3R que propuso Burkill, Corey y Healey (2000) y que Escalona y Loscertales (2007) explica así:

a) Examinar (Survey). Se realiza de manera rápida y global el texto, antes de hacerlo por partes y en detalle. Esto supone dar “una mirada” a la cubierta, títulos, tema, autor, sumarios, etc. para identificar los aspectos principales del texto.

b) Pregunta (Question). Preguntas que ayudan a encuadrar el propósito de la lectura: ¿Qué leo? ¿Para qué leo? ¿Cómo me ayuda lo que leo? La respuesta a estas preguntas permite emprender la lectura detenida y total del texto.

c) Lee (Read). Se procede a leer de manera atenta y detenida el texto, repasando paso a paso cada línea, párrafo a párrafo, capítulo por capítulo, identificando las ideas que constituyen el contenido del texto mediante el subrayado.

d) Recapitula (Recall). En este momento se revisa lo leído, guiándose mediante determinadas preguntas. ¿Entiendo lo que he leído? ¿Qué partes del texto recuerdo y que otras partes no? ¿Puedo explicar lo leído con mis propias palabras?

e) Repasa (Review). Se retroalimenta lo leído, a partir del contraste entre lo leído y o asimilado, destacando los puntos de vista del lector.

Es este método el que se ajusta al procedimiento de lectura que debe orientarse en la educación secundaria para que logren los estudiantes comprender textos, se asume porque resulta fácil de entender y aplicar. Además, es un método que moviliza diferentes técnicas que ayudan a comprender un texto, por lo que ayuda a concretar el carácter interactivo de la lectura.

Hay otros autores –como Sanz (2007)- que plantea unas técnicas de lectura que las agrupa de la siguiente manera:

a) Técnicas para mantener la atención

Son técnicas orientadas a mantener la atención del lector a lo largo del texto, en la que se incluyen tres técnicas: Primero, la técnica del “piloto encendido”, que ayuda al lector a tomar conciencia del hilo de la lectura. A través de esta técnica el lector escribe un signo (+) si ha entendido, un signo (?) si ha entendido parcialmente y un signo (-) sino ha entendido. Además, conforme avanza va subrayando las palabras o expresiones que no entiende. Una vez que se ha culminado con la lectura, se resume el proceso de lectura seguido; segundo, la técnica “tomar notas”, que se escribe de manera libre pero de forma ordenada anotaciones que se van haciendo a medida que se lee; tercero, la técnica de la “visualización” que consiste en observar lo que se va leyendo, como si se

estuviera viendo una película, en la perspectiva de pasar de las palabras a las imágenes visuales.

b) Técnicas para trabajar los conocimientos previos

Son técnicas que permiten reconocer los conocimientos previos de los estudiantes y que son necesarios para comprender el texto. Se reconocen dos técnicas. El autor ya citado, considera dos: la técnica del listado que consiste en hacer una lista con las ideas que tiene el estudiante sobre el tema y la técnica de la discusión que permite expresar ideas y experiencias resaltantes para la comprensión de un texto, a través de la controversia orientada para tal fin.

c) Técnicas para planear por el texto y descubrir la estructura

Son técnicas que favorecen el modelo de lectura global y que le ayudan al lector a construir una idea cercana de la organización y contenido del texto. A este grupo pertenecen: La técnica de la “mirada panorámica” que se inicia con la parte inicial, del centro y el final del párrafo, de tal manera que haga un “escaneo” mental del texto. Permite formarse una primera idea del contenido del texto; la técnica del “juego de la oca” que ayuda a buscar con la vista las palabras acción (verbos) y continuar con la vista hacia la izquierda y la derecha de los mismos, con el propósito de obtener una idea del contenido del texto; la técnica del “atajo” que radica en interpretar el conjunto del texto teniendo en cuenta la conclusión final. Por eso, se empieza con buscar el final, de tal modo, que se empieza con la lectura del texto, asumiendo el tema, para volver de nuevo.

d) Técnicas para elaborar y reorganizar información

Son técnicas que ayudan a guiar a los estudiantes a efectuar una lectura activa, ayudando a desunir la reconstrucción y reorganización del contenido del texto. A este grupo corresponden las siguientes técnicas: La técnica del “periodista” que se empieza con leer el texto para luego contestar las siguientes interrogantes: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? Esto se puede hacer en una tabla que ayude a organizar las respuestas; la técnica del problema que ayuda a reconocer el enigma (problema) que establece el texto, reconocer los

obstáculos y comprobar la solución que da el autor; la técnica de los mapas conceptuales que permite destacar conceptos, agrupándolos y jerarquizándolos, estableciendo relaciones entre ellos; la técnica de las preguntas que ayuda a descifrar las preguntas a las que intenta responder el texto, buscando unas tres a cinco preguntas inherentes al texto; la técnica de la comparación que permite comparar dos situaciones que se plantean en la lectura y la técnica de reorganización que facilita relacionar personajes, acciones y escenarios en donde se desarrollan las mismas.

d) Técnicas para la síntesis y la identificación de ideas principales

Son técnicas que se utilizan para desarrollar la capacidad de síntesis y la sensibilidad hacia las ideas más relevantes. Esto ayuda a detectar lo más importante del texto. Comprende cuatro técnicas: La técnica de la recapitulación progresiva que consiste en segmentar la lectura en tres partes; se procede a leer la primera, una vez concluida recapitula mentalmente y avanza a la segunda y nuevamente recapitula la primera y la segunda y así sucesivamente; la técnica de la “poda y del resumen” que consiste en leer el texto de manera detenida, procediendo a tachar aquella información que no es necesaria en la segunda lectura. Esta “poda” permite elaborar un resumen para articular las oraciones en un todo; la técnica de titulación de párrafos que ayuda a buscar la idea matriz de cada uno de los párrafos, esa idea debe abarcar el conjunto del contenido del párrafo. Se puede escribir entre el espacio entre párrafo y párrafo o al margen; la técnica del subrayado y del esquema que a la lectura en la identificación de ideas y a su organización.

En consecuencia, son muchas las técnicas de apoyo a la lectura que existen, no obstante, desde esta investigación se plantea que en la educación secundaria se debe dar énfasis a las técnicas que ayuden al estudiante decodificar (técnicas de análisis) y comprender el texto (técnicas de síntesis), como condiciones necesarias para lograr adquirir el insumo para la argumentación textual.

En primer lugar, se deben orientar el aprendizaje y el desarrollo de las **técnicas de análisis** que ayudan a comprender las partes específicas del texto, en la

perspectiva de lograr decodificar significados para comprenderlo. El análisis se fundamenta en desmenuzar las partes del contenido de un texto, hasta observar los componentes primordiales que la constituyen y reconocer las correlaciones que existen entre ambos. (Morales, 2013). A través de esta técnica se logra el señalamiento de ideas más importantes, comparación de ideas, identificación de relaciones, búsqueda de palabras clave, revisión de datos, esquemas, figuras, conceptos.

Es propia de las técnicas de análisis, el subrayado que ayuda a destacar ideas principales y secundarias de un texto, resaltando de esta manera lo más relevante de la información. A través del subrayado se identifican ideas y otras palabras claves que resultan de interés. En la práctica se utiliza subrayado lineal o de colores (para destacar ideas), subrayado estructural y de realce para realizar anotaciones al margen para formular interrogantes, hacer aclaraciones, etc. Además, se pueden utilizar signos, flechas o símbolos. Se subraya lo fundamental y sólo lo fundamental, evitando sobrecargar el texto con subrayados excesivos (Sebastián, Ballesteros y Sánchez, s/a). (sin año de impresión o edición)

En segundo lugar, se tienen que promover **las técnicas de síntesis** que ayudan a dosificar y condensar la información más relevante que se ha comprendido de un texto. La síntesis “es la construcción total; como consecuencia, de la fusión de fracciones o componentes, que se organizan de diversas maneras, convirtiéndolas en nueva unidad” (Morales, 2013, párr. 1) El mismo autor, sostiene que las técnicas de síntesis son: resumen, esquemas, cuadro comparativo, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadro sinópticos, entre otros.

La técnica del resumen, consiste en condensar un texto, a partir de las ideas principales, articulándolas a través de conectores. El resumen incluye: la idea principal, las partes del texto, el tema de cada parte, la opinión propia. Un resumen se caracteriza por su brevedad, claridad, jerarquía e integridad.

La técnica del esquema, consiste en representar de manera gráfica las ideas principales y secundarias de un texto, estableciendo jerarquía y organización (lo principal y secundario).

La técnica el cuadro comparativo que ayuda a organizar la información en un cuadro de doble entrada, de acuerdo a criterios previamente establecidos, permite destacar semejanzas y diferencias.

La técnica de mapas conceptuales que permite representar conceptos (principal y subordinados), estableciendo relaciones entre sí.

En conclusión, son las técnicas de análisis y de síntesis las que se tienen que integrar en la práctica lectora, al momento de orientar actividades de lectura dentro y fuera del aula.

1.3.4.5 Condiciones para la práctica lectora

Las condiciones materiales tienen que ver con el ambiente de aprendizaje, entendido como el espacio donde se generan oportunidades para que los aprendices se empoderen de saberes, experiencias y herramientas cognitivas. Asimismo, las condiciones materiales también incluyen la presencia de material de lectura: libros, revistas, diarios, entre otros, que además de existir tienen que estar en buenas condiciones de ser leídos, pues el “formato” físico de un libro tiene efectos palpables sobre la lectura (Litta, 2008).

En el caso del espacio donde el lector realiza el acto de la lectura, incluye infraestructura y el mobiliario. Al respecto Ilsa (2013) establece que la lectura requiere de espacios apropiados y atractivos como bibliotecas, donde existan materiales que faciliten la práctica lectora; es decir, se requiere de condiciones que les proporcione a los estudiantes oportunidades para que despierten el gusto por la lectura, logren mejores desempeños y alcancen sus propósitos (Fajardo, 2016).

En el hogar se requiere de un espacio donde haya tranquilidad, que este ambientado y lo suficientemente iluminado y que como mínimo existe una mesa y una silla cómoda para efectuar la lectura, pero sobre todo existan libros que despierten el interés de la lectura y que promueva la práctica lectora de los miembros de la familia

En las instituciones educativas, la biblioteca es un espacio que sigue siendo estratégico para promover la lectura, donde hay libros, diarios y otras fuentes de interés. Espacio implementado para que las personas acudan a revisar y extraer información, así como a desarrollar actividades lectoras. Lo ideal es que existan salas de lectura, bibliotecas con suficiente iluminación, bien ambientados y que ofrezcan condiciones motivantes para leer.

Las bibliotecas son consideradas las más idóneas para fomentar las prácticas lectoras, por ello se debe implementar no solo en las escuelas sino también en las localidades (municipios), ya que es el espacio ideal y acogedor para el lector, las bibliotecas fomentan no solo hábitos lectores, sino también la investigación de información actualizada.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se propone que la Institución Educativa donde se realizó la investigación, implemente su biblioteca escolar y que establezca mecanismos (día de lectura, programación de obras a leer por mes, estrategias de préstamo y rotación de libros, etcétera), para que los estudiantes asistan y lean cada vez más; incluso, de ser posible se tendrían que implementar espacios libres de lectura en la institución educativa, así como rincones de lectura por aula. Por último, supone hacer un trabajo con padres de familia para promover la implementación de pequeñas bibliotecas desde el hogar.

1.3.5.6. La lectura en los adolescentes

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo humano donde suceden cambios en diferentes aspectos, entre ellos, el cognitivo. El adolescente, de acuerdo a los estadios de desarrollo intelectual, se ha ubicado en el de las

operaciones formales, lo que supone que ahora desarrolla operaciones cognitivas más complejas (Piaget, 1991).

En este marco, los adolescentes prefieren leer, prefieren participar de actividades que los involucra en el internet o compartir la mayor parte de su tiempo pasar con los amigos, es decir cuando están conectados leyendo un texto en línea, comparten los audífonos, cámara etc. Por ello se es necesario innovar estrategias que el estudiante se focalice en la frecuencia de actividades que promueva hábitos que fomentan el gusto por la lectura.

De acuerdo con Ramos (2005) los adolescentes centran su interés en historias de acción, historias juveniles, historias policiacas, relatos de aventuras, historias de amor, historias de casos reales.

La lectura adolescente está asociada a determinados factores de riesgo que Ramírez, (2011) explica así:

- a) Deficiencias en las habilidades de lectura, aproximadamente, en un 60% de jóvenes de cursan estudios en la educación básica, lo que repercute en las habilidades para interpretar, comprender y construir significados propios.
- b) Baja frecuencia de práctica lectora por voluntad y gusto entre los jóvenes, ya sea por dificultades para leer o por la falta de motivación hacia la lectura, lo que se traduce en el poco interés por la actividad lectora.
- c) Baja motivación para recurrir a las bibliotecas, sólo lo hacen en algunos escasos lapsos del período escolar.

1.3.5. Marco conceptual sobre la producción de textos argumentativos

La producción de textos, en el marco del currículo de la educación peruana, se prescribe a través de la competencia: “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Es dentro de esta competencia que se encuentra la escritura y la producción de textos argumentativos.

La producción de textos argumentativos se fundamenta en el enfoque psicolingüístico de la escritura de Flower y Hayes (1992) que desarrolla tres elementos que intervienen en el acto de escritura (entorno de la lectura, memoria a largo plazo y proceso de escritura); así como en la propuesta teórica de Van Dijk (1996) que hace un análisis de las estructuras que constituyen el texto (esquema o superestructura del texto) (Avendaño, 2009).

1.3.5.1 La producción de textos y la escritura

La producción de textos tiene que ver con la escritura, es decir, con la capacidad de escribir, que “es apuntar en una hoja en blanco todo lo que piensas sobre tema” (Cassany, 1994), haciendo con corrección. El mismo autor, señala que el buen escritor tiene las siguientes características, por lo general, es un buen lector que es como adquirió el código escrito, es consciente de la audiencia (lectores), planifica el texto, relee los fragmentos escritos, revisa el texto y utiliza estrategias de apoyo.

Los escritores competentes desarrollan un proceso de composición escrita bien elaborada y completa, cuando se utilizan un conjunto de estrategias variadas para construir el mensaje escrito; es decir, se marcan objetivos de redacción, se selecciona un lenguaje compartido con el lector, imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, realizan borradores, los leen, los valoran los rescriben, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 1994, pág. 263)

El acto de escribir, según Cassany (1994) implica hacer planes, redactar y revisar. En su bosquejo se hace una representación mental, más o menos completa y simplificado, de lo que se desea escribir y cómo se procederá; incluye subprocesos: generar la información, organizar que consiste en clasificar la información, formular objetivos que permite establecer propósitos de la composición. En la redacción, se transforma el plan, en un discurso verbal directo y descifrable, que respeta las normas de escritura, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales; en la redacción se exponen los sucesos y los datos primordiales, aclarando la postura del escritor, los argumentos que la sustentan. La revisión consiste en leer y rehacer, comparar el escrito realizado

en aquel momento con los objetivos planificados previamente y se retocan para adecuarse a ellos y mejorarlos.

También es necesario hacer referencia a los tipos de textos, Cassany (1994), recoge la tipología de Werlich que considera que los textos son: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos.

Los textos argumentativos son aquellos en los que se resaltan defensas y acusaciones, críticas, opiniones; se manifiestan a través de cartas, artículos de opinión. Estos textos se construyen en su estructura en partes o bloques que tienen relación entre las tesis y argumentos, en su intertextualidad incluyen citas, referencias y comentarios de otros textos. Se reconocen porque usan verbos: creer, opinar; incluye oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas; utiliza conectores: conjunciones causales, adversativas.

Hace referencia a la escritura de textos escritos, sobre temas de interés social, político, religioso, literario, cultural, científico y académicas, planteando afirmaciones a favor o en contra sobre el tema investigado, es decir reflexiona y crítica, pero teniendo como base los argumentos que sostienen su tesis.

1.3.5.2 El texto

La palabra texto, etimológicamente, deriva de textus que significa entramado o urdimbre, esto entendido desde la lingüística supone referirse "... a un tejido de palabras entramadas, unidas en un encadenamiento de disposición regularizada, que aporta una consistencia de totalidad comunicativa" (Lamíquiz, 1994; citado por López, 2008). Mientras que para Van Dijk (1978, p.173) citado por López (2008) lo define de la siguiente manera:

Es una construcción teórica compleja integrada por dimensiones interrelacionadas que se pueden ser representadas. Por ello; López (2008) en un informe, manifiesta que el texto "Es un tejido o entramado de ideas, que, más allá de su extensión, constituye una unidad total de comunicación, con organización propia y precisa, en el que, según el contexto, se ponen en juego distintos lenguajes" (párr. 1).

1.3.5.3 La estructura textual

El texto desde la perspectiva de Van Dijk (1993) tiene una estructura que comprende: Las macro-estructuras globales (Superestructuras), una macro-estructura (relacionado con la semántica y la pragmática) y una microestructura, que involucra macro-estructuras específicas. En la producción de textos escritos, los niveles de lo general a lo específico, constituyen estructuras que caracterizan a un tipo de texto o discurso, en la que consideran temas, subtemas del texto, propiedades textuales, entre otros (Pérez, 2007).

a) Superestructura

La superestructura hace referencia a una estructura superior, que se distingue por tener una forma global de un discurso, que consiste en la ilación jerárquica de las ideas, de forma secuenciada, que se ajustan en esquemas específicos que determinan el tipo de discurso (Van Dijk, 1996, p. 209). De la misma, (Cisneros, Olave, y Rojas, 2013, p.214). Considera que es un esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en una serie de reglas convencionales. Entonces, corresponde a la estructura general del texto, en el que se ordenan y organizan las ideas según la tipología del texto.

Van Dijk (1979, 1980), citado por Pardo (s/f), considera que las superestructuras son secuencias lógicas que no sólo son construcciones teóricas o modelos retóricos, sino que son entidades que caracterizan de alguna manera, modelos cognitivos del procesamiento discursivo y, en consecuencia, las estrategias de comprensión de estructuras semánticas pueden variar en alguno de sus niveles o categorías, de acuerdo a su estructura y funcionamiento.

Un texto, la superestructura tiene tres partes: a) Introducción (Planteamiento del tema/problema y delimitación del texto), b) Desarrollo de la argumentación (cuerpo del texto en el que se explica, justifica y argumenta ideas) y c) Conclusión (síntesis o resumen de lo más significativo) (Van Dijk, 1996). Es esta superestructura la que se utiliza al momento de escribir un texto argumentativo,

se parte de una tesis (introducción), se sistematizan argumentos y contraargumentos (desarrollo) y se hace una síntesis (conclusión).

Por su parte, Marimón (2006), al referirse a los textos argumentativos los considera como textos razonados que están constituidos por unas premisas–argumentos–conclusión, pues aludiendo a las premisas establecidas, identifica la tesis o ideas fundamentales que se cita al concluir un texto argumentativo. Este tipo de texto argumentativo se le denomina progresivo. Sin embargo, es necesario que conocer qué tipos de argumentos se utilizan para sostener y defender la tesis. “En este caso se cita las clases de argumentos: Argumentos extraídos de las personas, cosas, definiciones, semejanzas, comparación, suposición y de las circunstancias” (p.11). Las superestructuras, por lo general, se aplican en la producción de ensayos, tratados filosóficos, textos científicos, editoriales.

b) La macro estructura textual

De la misma manera este autor define a la macro estructura de la siguiente manera:

Van Djk, (1996) la macroestructura textual se refiere al contenido semántico que constituye el sentido del texto; es decir, la reconstrucción teórica de coherencia global de nociones como “tema” o “asunto del discurso”. Entonces la organización jerárquica y semántica del conjunto de macro posiciones que se han almacenado en la memoria y que hacen posible materializa un proceso cognitivo que rige contenidos semánticos similares para grupos humanos similares.

Esto significa que tiene que ver con el tema o asunto global del texto, pero también con los temas locales desarrollados en los párrafos, lo que permite identificar una estructura textual jerárquica de las macroestructuras en diferentes niveles (Angarita, 2010). Es decir, la macroestructura corresponde a los temas o asuntos que organizan el discurso; como las ideas compuestas, derivadas de

otras más fragmentarias, poseen la secuencia de proposiciones, unidas entre sí, por medio de conectivos y con las relaciones de subordinación y coordinación.

Una macroestructura es en sí “una representación semántica, una proposición vinculada con la secuencia de proposiciones que es el discurso. Una de sus funciones es la organización de la información semántica: los hablantes no pueden almacenar toda la información proposicional de un discurso, por lo tanto, debe reducirse a la macroestructura” (Van Dijk, 1996).

De acuerdo a lo anterior, la macroestructura se ubica en un nivel complejo, del estudiante, porque deja de lado las proposiciones por separado, para priorizar una construcción de coherencia global del significado del texto.

La formación de macro-estructuras por construcción obedece a ciertos marcos de información culturales, que son, como todo lo cultural, convencionales en el sentido de que deben su existencia a un acuerdo común entre un grupo de personas.

c) La micro estructura textual

La micro estructura se utiliza para “denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1996). Se refiere –desde una perspectiva gramatical- a la ordenación de las ideas, cohesión y el establecimiento de relaciones semánticas, en la que son fundamentales los conectores y los signos de puntuación (Angarita, 2010).

La microestructura hace referencia a las relaciones estrechas de significado que permiten al escritor cuidar la coherencia del texto, es decir, tener en cuenta que las palabras o expresiones relaciones ideas entre sí, mediante conectores lógico-semánticos y pragmáticos (López, 2008)

La misma autora explica que la microestructura textual comprende la estructura gramatical y tipográfica del párrafo y está asociada a los aspectos prosódicos o

fonéticos (pausas y entonación), a los aspectos semánticos (sentido de lo que se expresa) y aspectos estilísticos (uso de signos de puntuación).

1.3.5.4. La argumentación

La argumentación es la “operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado” (Pérez y Vega, 2003). A través de la argumentación se transmite información que tiene como propósito convencer sobre un asunto, persuadiéndolo a pensar y actuar en un determinado sentido. La persuasión, es un acto deliberado que hace que el receptor actúe de determinada manera apelando a sus emociones, deseos, temores o prejuicios.

Tal como lo expone, Camps (1995), la argumentación es una actividad discursiva que tiene como intención influir en los destinatarios, es decir, busca convencer a otras personas de que sus argumentos son ciertos o equivocados. Por otro lado, (Plantin, 1990; citado por Marimon, 2006, p. 9) Es la operación lingüística mediante el cual un escritor o hablante pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario ofreciéndole una razón para admitir una conclusión como tal. Entonces se reitera que la argumentación “es el proceso que relaciona la información de determinadas proposiciones, las premisas para obtener nueva información y la conclusión o tesis” (Núñez y Del Teso, 1996, p.189).

En conclusión, la argumentación se utiliza a diario en las conversaciones formales e informales, ya sea en temas académicos, científicos, sociales, culturales o religiosos. Implica el uso de planteamientos bien fundamentados, ya sea con un sustento científico o saberes empíricos, para lograr convencer al antagonista de que los planteamientos que propone el protagonista son correctos.

Asimismo, hay que considerar las clases de argumentos: mediante ejemplos, presentación de casos específicos; analogías que establece relaciones en un aspecto específico; de autoridad, presenta citas o documentos de personajes populares para reforzar sus razones; de causa, se establece una relación entre dos acontecimientos, el cual uno depende de otro y deductivos, es aquel donde

sus premisas son ciertas, determinando que su conclusión es cierta (denominados válidos).

En concreto, considero que argumentar es fundamentalmente buscar un cambio de posición que tenías al inicio. Por ello, es trascendental los tipos de argumentos que se presentan en el discurso escrito. Y no solo es conocer las opiniones, sino presentar razones que ameriten la credibilidad y contrastación con lo científico.

1.3.5.5. El texto argumentativo

Los textos argumentativos son aquellos en los que se resaltan defensas y acusaciones, críticas, opiniones; se manifiestan a través de cartas, artículos de opinión. Estos textos se construyen en su estructura en secciones o bloques que tienen conexión entre las tesis y razones, en su intertextualidad incluyen citas, referencias y comentarios de otros textos. Se reconocen porque usan verbos: creer, opinar; incluye oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas; utiliza conectores: conjunciones causales, adversativas.

Hace referencia a la escritura de textos escritos, sobre temas de interés social, político, religioso, literario, cultural, científico y académicas, planteando afirmaciones a favor o en contra sobre el tema investigado, es decir reflexiona y crítica, pero teniendo como base los argumentos que sostienen su tesis.

El texto argumentativo tiene como propósito “convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración” (Van Dijk, 1992). Es decir, tiene la finalidad de persuadir al receptor, a través de razones convincentes, fuertes y bien elaboradas que una tesis es cierta, incluso pueden modificar la opinión o percepción del receptor respecto a un asunto. Por tal motivo, Marimón (2006) asume que el texto argumentativo, puede presentar un formato dialógico o nomológico. La forma dialogada de la argumentación se asocia habitualmente al debate, ya sea de forma, coloquial o formal y organizado” (p.8). Mientras que

Van Dijk (1992), explica que tanto la argumentación cotidiana como científica se ocupa de una “relación necesaria” entre hipótesis y conclusión, considerando una relación de probabilidad, credibilidad.

La superestructura del texto argumentativo, responde una estructura o esquema que, por lo general, contiene tres partes: tesis, argumentación en sí y conclusión. En consecuencia, siempre parte de la idea o planteamiento central que se pretende defender o rebatir (Tesis), luego se exponen razones o explicaciones que respaldan la tesis, considerando las que están a favor de la tesis (argumentos), así como los argumentos en contra de la tesis que sirven para apoyar opiniones adversas (contra argumentos); a la suma de argumentos y contra argumentos se llama argumentación y, por último, se hace una síntesis de los puntos más significativos de la argumentación (Conclusión) (Björk y Blomstrand, 2000). En este marco, los mismos autores consideran que un texto argumentativo tiene los siguientes elementos: a) una introducción que despierte interés sobre el tema, b) un tema o asunto sobre el que se argumenta, c) una tesis o posición bien definida, d) argumentos para la tesis, e) contraargumentos reconocidos claramente, f) argumentos en contra de los contraargumentos, g) una estructura general clara y h) un tono razonable que no irrite al lector.

En el proceso escritural de un texto argumentativo, el autor utilizará un conjunto de palabras, como estas: es indudable, sin duda, indudablemente, seguramente, es evidente que, evidentemente, claramente, es indiscutible, al parecer, aparentemente, parece Sánchez, (1992), citado por (Noguera y Zambrano, 2013).

1.3.5.6 Tipos de textos argumentativos

Los autores que han tratado el tema han propuesto diversos textos que tienen como propósito la argumentación, entre los que se mencionan: el artículo de opinión, el ensayo, la ponencia, el diálogo humanista, la epístola.

Primero, el artículo de opinión es un texto que tiene por finalidad comunicar un mensaje basado en la verdad. Segundo, el ensayo es un tipo de texto

argumentativo que se utiliza como medio para que los estudiantes plasmen sus opiniones, valiéndose de diferentes fundamentos que respalden una determinada postura. Su objetivo es persuadir al receptor para que admite o reparta determinados puntos de vista con el autor. Frías (2008) sostiene que “El texto escrito en prosa que describe, analiza o comenta a profundidad un tema histórico, científico, filosófico, literario, político entre otros; es el ensayo” (p. 249). Aquí se plasma la crítica que emite el autor sobre un determinado tema de interés y no se sujeta a una estructura establecida. No obstante, se debe organizar en torno a una introducción (tesis), un desarrollo (argumentación) y cierre (conclusión). La introducción encabeza el texto, presenta la tesis o postura crítica que defiende el autor, además describe el propósito, justifica el tema; el desarrollo o argumentación expone las razones que sustentan o defienden la tesis, la opinión o punto de vista, incluye evidencias (fundamentos, demostraciones, refutaciones, contrargumentos, ejemplos) que respaldan la tesis y que se construyen a partir de diferentes materiales bibliográficos (datos, información) que ayudan a sostener o profundizar la tesis; el cierre o conclusión que exponen los resultados o ideas claves que se extraen del desarrollo, así como las interrogantes que quedan abiertas (May y Manyoma, s/f). El mismo Frías (2008) propone que hay diferentes tipos de ensayo: a) El ensayo expositivo, aquel que expone ideas, haciendo una mixtura de interpretaciones del autor y opiniones sobre un tema en terminado; b) el ensayo argumentativo, aquel que defiende una tesis con argumentos; c) el ensayo crítico que detalla y descompone situaciones y fenómenos reales, que implica un juicio ponderado y d) el ensayo poético que expresa los sentimientos del autor a través del lenguaje literario (p.250). De acuerdo con Frías (2008), el ensayo se caracteriza por ser libre (el tema y la estructura es elegida por el autor con absoluta libertad), es breve (el tema es específico, su amplitud es limitada), es personal (las interpretaciones y juicios críticos son personales), es ameno (su exposición debe ser agradable y creativa para el lector).

En los ámbitos educativos, el ensayo es uno de los textos que más se utiliza para expresar el pensamiento y la opinión de una o más personas en diferentes disciplinas humanas, como tal ayuda a desarrollar capacidades crítico-reflexivas

y argumentativas. Además de otros procesos como la descripción, narración, exposición. Tercero, la ponencia ayuda a divulgar ideas, planteamientos, en torno a una hipótesis o tesis. Se presenta a dos niveles: ponencia escrita que corresponde a un texto que se planificó previamente y se escribió; la ponencia oral que tiene que ver con la lectura que se hace ante un auditorio. Botta (2002) sostiene que la ponencia debe organizarse en un plan que permite desarrollar las ideas o argumentos (citas, notas, bibliografía) de la hipótesis o tesis, debe escribirse en lenguaje académico considerando el nivel de especialización del auditorio a quien se dirige. Se debe redactar con claridad y precisión. Cuarto, la monografía, es un trabajo académico de naturaleza descriptiva argumentativa que expone un tema específico, de manera sencilla y breve (Botta, 2002).

1.3.5.7 Proceso de producción de un texto argumentativo

En el trabajo de aula, los estudiantes escriben sus textos siguiendo tres operaciones cognitivas, a la que algunos autores las denominan: etapas de producción textual (Planificación, textualización y revisión).

Portal (2010); Figueroa y Simón (2011) y el mismo MINEDU (2015) las explican de la siguiente manera:

a) Planificación. Es la capacidad que permite anticipar la forma y contenido que tendrá el texto a producirse. En el caso de los estudiantes de los últimos grados de educación secundaria, debe haber logrado de manera plena la capacidad para identificar el destinatario, tema, tipo de texto, recursos textuales al momento de escribir, haciéndolo de manera autónoma.

En las mismas Rutas de Aprendizaje se propone que el docente tiene que orientar la planificación mediante preguntas: ¿Sobre qué problema van a escribir? (Tema), ¿Quién va a leer el texto? (Lector), ¿Cuál es el propósito del texto? (Objetivo), ¿En qué orden van a escribir el texto? (Esquema). En este caso, en el trabajo de aula se debe proponer planes de escritura que consideren los elementos del texto (temas, subtemas, datos importantes), la disposición de los elementos (orden que se colocan temas, subtemas).

b) Textualización. Es la capacidad en la que se convierte el texto en palabras, frases y oraciones completa, convirtiéndolas en ideas. En este caso, es necesario movilizar un conjunto de saberes, conocer modelos textuales, saber organizar ideas, manejar el vocabulario adecuado, llevar una secuencia lógica, relacionar enunciados de manera coherente, escribir con corrección ortográfica (puntuación y tildación).

En el caso de los estudiantes de los últimos grados de educación secundaria debe ser capaz de escribir textos más largos y complejos, haciéndolo con más profundidad, esto significa que puede escribir artículos, monografías, informes, ensayos sobre temas académicos. Sobre todo, deben demostrar pericia en la producción de textos argumentativos. Además, de hace necesario que hayan aprendido a consultar fuentes bibliográficas y a redactar citas y referencias bibliográficas.

Asimismo, es necesario que los estudiantes tengan capacidad para ordenar sus ideas por subtemas, subtítulos, numeraciones, etc., logrando establecer relaciones entre párrafos. Para ello, se pueden utilizar esquemas, clasificaciones. También debe saber cohesionar sus escritos a través de conectores lógicos que articulen bloques de información.

En esta etapa el docente debe dar orientar a los estudiantes para que logren expresar a través de palabras lo que observan o piensan de acuerdo a lo planificado, utilizando sustantivos, verbos, adjetivos. Para ello, debe guiar a los estudiantes para que construyan oraciones y frases a partir de las situaciones reales o imaginarias que observan. A todo lo anterior, se debe sumar la orientación permanente para que escriba con corrección ortográfica que le de claridad y sentido a sus textos, usando un vocabulario variado y apropiado al tema o disciplina al que corresponde al texto. En suma, la textualización demanda de un permanente acompañamiento, guiando la actividad del estudiante con preguntas, modelos de textos y recomendaciones para lograr rapidez y eficiencia al momento de escribir.

c) Revisión. Es la capacidad en la que se revisa cada aspecto del escrito para mejorar su práctica escritural, haciendo uso de su reflexión constante. Se puede hacer a medida que se va escribiendo, como también después de haber concluido. La revisión permite prestar atención a puntos del texto que están quedando débiles o que no se están tomando en cuenta.

Para ello, los estudiantes revisan el contenido del texto en relación al plan previamente establecido, revisan la organización de las ideas, verificando si se relacionan con lo planificado, revisan la adecuación del texto a su propósito, revisan si se mantiene el tema, comprobando si existen digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos, revisa si ha utilizado correctamente conectores, verifica si ha hecho uso correcto de los recursos ortográficos de puntuación para separar expresiones, párrafos, ideas o de tildación para darle sentido a lo que escribe, revisa si ha usado un vocabulario adecuado y variado.

En este caso, los docentes tienen que ayudar a la revisión mediante la reflexión acerca de los textos producidos, por lo que las siguientes preguntas pueden ser de interés: ¿Crees que el texto es interesante? ¿Por qué? ¿Crees que el problema tratado es importante? ¿Por qué? ¿Crees que le falta algo al texto? ¿Hay algo poco claro o mal escrito? ¿Puedes cambiar algunas palabras o expresiones para mejorar el texto? ¿Puedes agregar otros argumentos? ¿Es demasiado largo o corto? ¿Qué se puede suprimir o agregar? ¿Crees que el texto cumple con su propósito? (MINEDU, 2015).

En conclusión, el desarrollo de las etapas de producción de textos supone orientar el logro de capacidades en los estudiantes, pues el mismo Ministerio de Educación de Perú establece que la planificación, la textualización y la reflexión constituyen capacidades de la competencia: “Produce textos escritos”. “ Los procesos cognitivos que se desarrollan en la producción de textos, ocurren en la mente de los estudiantes de manera simultánea y recurrente. Entonces no son etapas de un proceso, sino son capacidades que implican planificar un texto, textualizar ideas y reflexionar sobre el texto y su contexto” (MINEDU, 2015).

1.3.5.8 Relación entre la práctica lectora y la escritura

Las prácticas lectoras constituyen una condición para desarrollar diversas actividades y habilidades cognitivas, entre las que se considera la producción de textos, pues a decir de Reimers y Jacobs (2008) las competencias de leer con comprensión y escribir con efectividad son centrales en las competencias comunicativas, el que lee, de una u otra manera escribe mejor. No obstante, en la práctica se corrobora que aquellos estudiantes que no leen o leen poco, tienen dificultad para escribir.

“La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental” (Gómez, 2010; citado por Lasso y De la Cruz, 2015). En este sentido, la práctica lectora dinamiza otros aprendizajes, entre los que se encuentra la escritura o producción de textos, con todas sus capacidades, entre las cuales se encuentra la argumentación. “Los estudiantes al comprender las claves que le ofrece un texto, abren paso para plasmar sus propias ideas, desarrollando la capacidad de producir un texto y expresar su pensamiento complejo” (Lasso y De la Cruz, 2015). Por eso, los mismos autores plantean que es vital generar en los estudiantes la competencia lectora que les permita enfrentar diversos tipos de textos con diferentes niveles de dificultad a lo largo de su formación como estudiante.

En la revisión bibliográfica se encuentran estudios que establecen una consistente relación entre las habilidades básicas para el desarrollo de la lectura y escritura, tales como la integración, organización, revisión de ideas, síntesis, uso de vocabulario, etc. así como una marcada correspondencia entre la capacidad concretar estos procesos, tanto en la comprensión lectora como en la producción de textos se exige que los estudiantes sean expertos en distinguir ideas, organizar información, manejar vocabulario, etc. No obstante, también hay estudios (Tierney, 1993; Martin, 1977) que no encuentran tal relación, pues han identificado que hay buenos lectores que son malos escritores y malos lectores que son buenos escritores (Morles, Arteaga, Bustamante y García, 2002), incluso en el estudio de los autores antes mencionados se encontró que no existe relación entre el desempeño en lectura y el desempeño en escritura.

Björk y Blomstrand (2000), por su parte, plantean que existe una estrecha relación entre la lectura y escritura, aunque estos procedimientos dependientes entre ambos, se produce para que sean leídos y sin la lectura el acto de escribir queda incompleto. Además, sostienen que la lectura cumple un papel fundamental en la escritura, dado que: a) previo a escribir, la lectura proporciona al lector estructuras textuales que permite la expresión de ideas; b) en el proceso de redacción, la lectura facilita determinar un hilo conductor entre las ideas, c) después de la escritura, leer de forma crítica, permite estimar y modificar el texto según las exigencias de la estructura textual y uso de las convenciones del lenguaje escrito.

En la práctica se entiende que la práctica lectora y la producción de textos argumentativos están asociadas, así las mediciones estadísticas rechazan tal asociación, pues cuando el estudiante lee un texto argumentativo tiene que identificar en la estructura del texto la tesis, los argumentos, las conclusiones; asimismo, cuando escribe tiene que hacer uso de los recursos (palabras, oraciones, frases, secuencia de ideas, propiedades del texto, estructura del texto) para lograr producir un texto.

1.3.5.9 La lectura y producción de textos en el currículo nacional

De acuerdo a lo que establece el Currículo Nacional de Educación Básica 2017 (MINEDU, 2017), establece aprendizajes que los estudiantes logren al finalizar un ciclo. En el caso de los estudiantes de VI Y VII ciclo. La lectura y la producción de textos se circunscribe dentro de las competencias:

Lee textos escritos “(...) se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y contextos socioculturalmente que enmarcan la lectura” y escribe diversos tipos de textos “(...) se define como el uso del lenguaje para construir el texto y comunicarlos a otro” (p. 85-88). En la lectura se consideran tres capacidades: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (p. 85); la escritura se proponen cuatro capacidades: Adecúa el texto a la situación comunicativa, organiza y

desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito (p. 88).

El estudiantes en la lectura, asume una fase activa de construcción cognitiva; ya que decodifica e interpreta la información de textos que lee. El estudiantes lo analiza y determina una posturas frente a ellos. Mientras que en la escritura se considera un procedimiento introspectivo y creativo, que requiere la adaptación y ordenamiento de textos, donde se tome en cuenta los contextos y propósito comunicativo; con el objetivo de mejorarlos a través de la revisión.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la práctica lectora y escritural, se toma el enfoque comunicativo textual. Es comunicativo porque la tarea principal del lenguaje es transmitir información, dialogar y conversar en situaciones legítimas y con interlocutores reales, quienes leen para informarse, seguir instrucciones, entretenerse, aprender y escriben para exponer ideas, destrezas, sensaciones y percepciones. El texto como unidad mínima del lenguaje, permite practicar la lectura y la escritura, en diferentes situaciones reales de comunicación. Por eso, requier relacionarse con diferentes tipos de textos. (Carbajal, s/f).

La lectura y escritura, de acuerdo al documento Rutas de Aprendizaje (MINEDU, 2015), tiene que ver con el concepto Prácticas Letradas, entendido como la forma individual de usar la lectura y la escritura en el entorno cotidiano de la vida. Se prioriza la concentración de la lectura de diversos textos y la confección de informes, la publicación de periódicos murales, la elaboración de resúmenes a partir de textos leídos. Es decir amabas competencias se relacionan entre si.

1.4. Formulación del problema

1.4.1. General

¿Cuál es la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura de los estudiantes de cuarto y quinto año de educación

secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura, 2017, para incluir?

1.4.2. Formulación de problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de la práctica de hábitos de lectura y la producción de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?
- ¿Cuál es el nivel la relación entre la práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?
- ¿Cuál es el nivel de la relación entre las condiciones de lectura y la producción de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?

1.5. Justificación del estudio

La investigación se justifica porque se centra en una problemática palpable en la realidad educativa del Perú y de la institución educativa donde se investigó: El bajo nivel de práctica lectora y de producción de textos argumentativos (sobre todo en la educación secundaria), situación que no se ha superado a pesar de los esfuerzos estatales de los últimos años. Por ello, es conveniente examinar el desarrollo de la práctica lectora y la producción de textos escritos con el propósito de identificar si el hábito lector, el uso de técnicas lectoras o las condiciones lectoras están incidiendo sobre el nivel de producción de textos que tienen los estudiantes de los últimos grados de secundaria, sobre todo de aquellos donde tiene que argumentar (artículos de opinión, ensayos, etcétera).

La investigación tiene relevancia educativa, porque invita a los directores y docentes a reflexionar sobre los resultados obtenidos y asumir medidas relacionadas con los dos temas que son claves en la formación del estudiante; es decir, la importancia de aplicar estrategias lectoras que permitan elevar el desempeño académico y la calidad de logro del aprendizaje comunicativo de los

estudiantes. Por otro lado, es social; ya que, no se debe perder de vista que la lectura y la argumentación son dos competencias que los estudiantes necesitarán para enfrentar las exigencias intelectuales en su posterior nivel de estudio, incluso en su desempeño como ciudadano.

También la investigación tiene un rasgo de novedad, porque en la búsqueda de antecedentes no se han identificado estudios sobre práctica lectora y argumentación textual con estudiantes de educación secundaria en la región Piura. A lo anterior se suma, la novedad de haber evaluado la producción de textos argumentativos desde un modelo que resulta bastante apropiado y útil para medir desempeños de los estudiantes del nivel secundario.

Por último, la investigación tiene utilidad educativa, por los aportes teóricos y metodológicos que plantea con relación a las variables. En el plano teórico, la investigación revisa y sistematiza las teorías y conceptos implicados a las prácticas lectoras en el nivel secundario y a la producción de textos argumentativos, aporte que resulta útil para la comunidad docente; ya que cuentan con fuentes que respalden y sustenten su práctica, lo que les permitirá -en perspectiva- ir comprendiendo la problemática que presentan los estudiantes al momento de orientar el desarrollo de su competencia lectora. Es dentro de este marco; que se asume el modelo de Van Dijk (1993) que le permite al estudiante escribir, integrando desde la superestructura hasta la macroestructura y la microestructura textual, de tal manera que no se queda sólo en la escritura superficial, sino que es capaz de escribir textos con una visión crítica y cuestionadora. En el plano metodológico, en la investigación se ha diseñado dos instrumentos, los mismos que han sido validados para que puedan ser utilizados por docentes de educación secundaria o por otros investigadores. De la misma manera, los resultados de la investigación constituyen un valioso aporte para la Institución Educativa Federico Helguero Seminario, porque sobre esa base se pueden replicar experiencias a los otros grados o se pueden tomar decisiones para enfrentar y superar la problemática relacionada con la práctica lectora y la comprensión y producción de textos que tienen los estudiantes.

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

Hi : La práctica lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura.

Ho : La práctica lectora no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura.

1.6.2 Hipótesis específicas

H₁ : El nivel de práctica de hábitos de lectura se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Ho : El nivel de práctica de hábitos de lectura no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

H₂ : El nivel de práctica de técnicas de lectura se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Ho : El nivel de práctica de técnicas de lectura no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

H₃ : Las condiciones para la práctica lectora se relacionan significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Ho : Las condiciones para la práctica lectora no se relacionan significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos de las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura, 2017.

1.7.2. Objetivos específicos

- a) Establecer la relación entre la práctica de hábitos de lectura y la producción de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.
- b) Determinar la relación entre la práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.
- c) Establecer la relación entre las condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

II. MÉTODO

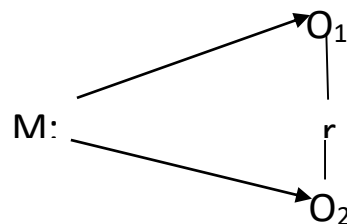
2.1. Diseño de investigación

El diseño es un procedimiento que permiten dar respuestas fidedignas a las preguntas de investigación. Por eso, el autor los define de la siguiente manera:

Se refiere al plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responde al planteamiento. (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 128)

La investigación asume el diseño no experimental denominado: transversal correlacional, puesto no manipula las variables de estudio, sino que sólo observó y midió en el contexto de la Institución Educativa Federico Helguero Seminario de Piura en un solo momento, determinando la relación entre ellas (Hernández et al., p.154).

El respectivo diseño se representa y explica de la siguiente manera:



Donde:

M = Es la muestra de estudiantes de la Institución Educativa Federico Helguero Seminario

O₁ = Representa a la variable 1: Práctica lectora de los estudiantes

O₂ = Representa a la variable2: Comprensión textos argumentativos de los estudiantes.

r = Es el grado de relación entre las variables.

2.2. Variables, operacionalización

“Variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.105). En la investigación se sometió a observación y medición dos variables: la práctica lectora y la producción de textos argumentativos, definidas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Inst.	
Práctica lectora	Son acciones y operaciones cognitivas inherentes a la lectura, las que el lector aplica de manera frecuente para decodificar y comprender de manera significativa el mensaje de un texto. Implica movilizar hábitos de lectura, técnicas de lectura y condiciones lectoras, que aseguran el desarrollo de la competencia lectora. (Larrañaga, 2005; Solé, 1998; Cassany, 1999; Reyes, 2010).	Es el conjunto de actividades académicas de la lectura, orientadas hacia la formación de un hábito de lectura, el manejo y aplicación de técnicas para la decodificación y comprensión de diferentes tipos de textos y las condiciones en las que se ejerce. Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario que consta de 40 ítems relacionados que se mide en escala ordinal (nunca, algunas veces, a veces y siempre).	Hábito lector Técnicas de lectura Condiciones de lectura Macro estructura Micro estructuras	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación por la lectura • Técnicas de análisis • Espacios de lectura. • Coherencia textual • Vocabulario • Estructura gramatical 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia lectora • Técnicas de síntesis • Material de lectura. • Cohesión textual. • Puntuación • Ortografía • Tildación 	Cuestionario
Producción de textos argumentativos	La producción de textos argumentativos alude a la capacidad de escribir textos que tienen como propósito influir en los lectores de un discurso escrito, respecto a puntos de vista o razones del escritor. Por ello, contiene proposiciones que ponen de manifiesto la opinión que defiende el escritor y los argumentos que esgrime para sustentarla. Por otro lado, se sujetan a una estructura discursiva como es la superestructura argumentativa, que contiene la tesis, argumentos y conclusión, en relación con el título, así como la macro estructura que consiste en la esquematización de los temas y subtemas, la utilización de mecanismos de cohesión y coherencia textual y, finalmente, la microestructura que se encarga de las estructuras gramaticales, ortografía y uso de vocabulario (Camps, 1995; Van Dijk, 1993; Núñez y Del Teso, 1996).	Es la producción de una modalidad textual, en la que se logra expresar, defender o rebatir ideas, opiniones, a través de la tesis, argumentos y conclusión que, además cada categoría se desarrolla en base a temas y subtemas, es decir cada párrafo es evaluar sus conexiones gramaticales, vocabulario y reglas ortográficas y de puntuación permite tener un texto Son textos que tienen como propósito convencer o persuadir al lector para que piense y actúe de acuerdo a una determina postura.	Super estructura Macro estructura Micro estructuras	<ul style="list-style-type: none"> • Título del texto • Distribución del texto en párrafos • Coherencia textual • Vocabulario • Estructura gramatical • Puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual: (Tesis, argumentación y conclusiones). • Cohesión textual. • Ortografía Tildación 	Rúbrica

Fuente: Elaboración propia

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1. Población

El fenómeno de estudio, lo constituye la población, que incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de la población que integran dicho fenómeno y que tiene determinadas características (Tamayo, 2003, p.176). Los estudiantes, como unidad de análisis, son los sujetos de estudio de la investigación. En este sentido, la población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados durante el año 2017 en el nivel de educación secundaria en la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario” del asentamiento humano Los Algarrobos-Piura.

Tabla 2. Población de estudiantes matriculados en el año 2017 en la Institución Educativa Federico Helguero Seminario-Piura, según grado de estudios

Grado de estudios	1°	2°	3°	4°	5°	Total Población
Población	129	77	78	65	63	412

Fuente: Base de datos IE. Federico Helguero Seminario, 2017.

2.3.2. Muestra

De la población, ha sido extraída la muestra, que revela las características y representa a dicho conjunto poblacional. Muestra sustancial, que se necesita para la generalización de resultados. (Tamayo, 2003, p.177). La muestra en el estudio está conformada por los estudiantes de 4° y 5° grado, según se detalla a continuación. Se ha tomado en cuenta a estos estudiantes, porque son los que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión.

Tabla 3. Muestra de estudiantes matriculados en el año 2017 en la Institución Educativa Federico Helguero Seminario-Piura, según grado de estudios

Grado de estudios	4°		5°		Total Población
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
Muestra	38	27	34	29	128

Fuente: Base de datos IE. Federico Helguero Seminario, 2017.

2.3.3. Muestreo

En el estudio se ha utilizado el muestreo no probabilístico o muestreo intencional; este tipo de muestreo se utiliza cuando la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.176).

2.3.4. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión: El estudio incluyó a los estudiantes

- Que tengan saberes previos de práctica lectora y producción de textos argumentativos. También, que hayan respondido la totalidad de las preguntas de los cuestionarios y que se ubiquen en el mismo ciclo escolar.

Exclusión: No se consideró en el estudio a los estudiantes

- Que no desearon participar voluntariamente en el estudio, que no cumplieron el 100% de los cuestionarios y enfermaron o no asistieron a la institución educativa el día que se aplicó los cuestionarios

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas cuantitativas permiten al investigador, obtener información a través de la observación de las variables y registrar la información que necesita. Por eso, la investigación utilizó la técnica de la encuesta; que permite obtener datos de un grupo de persona de interés para la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y técnica de análisis de contenido con el propósito analizar la estructura de los textos argumentativos, considerando su superestructura, su macroestructura y su microestructura.

2.4.1. Instrumentos

Cuestionario para medir la práctica lectora. Es un instrumento sistemático que recoge información a través de un formato impreso y por medio de preguntas. En la investigación se han considerado tres dimensiones: la práctica del hábito lector, la práctica de técnicas de lectura y las condiciones de lectura inherentes

a los estudiantes. Consta de 40 ítems y cuya medición se hizo en escala nominal, la que se recodificó a una escala ordinal que consideró: bajo, mediano y alto nivel de práctica lectora.

Rúbrica para evaluar producción de textos argumentativos. La rúbrica es una lista de evaluación que permite medir de manera gradual desempeños a través de la observación o del análisis de contenido. Se midió en escala ordinal a través de doce ítems (inicio, proceso, esperado y satisfactorio).

Validez

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014). “La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”. Por lo tanto, se sometieron los instrumentos a la validez de contenido mediante juicio de expertos, lo que supuso que tres especialistas: un docente de Investigación Educativa y dos especialistas en la enseñanza del área de Comunicación revisaron y evaluaron la coherencia interna entre los objetivos, variables, dimensiones, indicadores e ítems de los instrumentos de medición de acuerdo a las normas e instrumentos de validación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. La puntuación asignada por los tres profesionales determinó que el cuestionario para medir la práctica lectora y la rúbrica para evaluar los textos argumentativos de los estudiantes tienen un muy buen nivel de validez lo que significa que su estructura está acorde a lo que se debe medir en las respectivas variables. Además, la validez de criterio, “... establece la comparación de sus resultados con los de algún criterio externo que pretende medir lo mismo. (p. 202) y “La validez de constructo que explica cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente.” (p. 203). En esta investigación no se ha aplicado los dos últimos tipos, el primero, porque no se encontró instrumentos similares que puedan servir como criterio de comparación y el segundo porque la técnica utilizada para su verificación, el análisis factorial, requiere muestras grandes, que superan por mucho a la muestra piloto, compuesta por el 10% de los elementos de la muestra en estudio.

Confiabilidad

La confiabilidad o fiabilidad, permite dar consistencia a los instrumentos. Entonces se define el siguiente proceso así:

La confiabilidad de un instrumento “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 200)

La confiabilidad se determinó a través del estadístico alfa de Cronbach, la que permitió saber el grado de confianza que tienen los dos instrumentos para medir las variables de investigación. El nivel de confiabilidad se definió a través de los criterios propuestos por George y Mallery (2003) que establece que la confiabilidad es buena cuando es mayor a 0,8.

Los resultados obtenidos de la prueba piloto son los siguientes:

Instrumentos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
Cuestionario	,913	,910	40
Rúbrica	,980	,980	12

Los valores de la tabla determinan que tanto el cuestionario como la rúbrica de evaluación tienen una excelente confiabilidad ($\alpha > 0,9$), lo que significa que ambos instrumentos brindan la confianza y seguridad para medir la práctica lectora y la producción de textos argumentativos.

2.5. Métodos de análisis de datos

En esta parte se procede a:

Procesar los datos (dispersos, desordenados, individuales) obtenidos de la muestra en estudio durante el trabajo de campo, y tiene la finalidad generar resultados (datos agrupados y ordenados), a partir de los cuales se realizará el análisis según los objetivos y las hipótesis o preguntas de la investigación realizada (Bernal, 2010, p. 198).

El análisis de datos se ejecutó a través del software estadístico SSPP, programa que ayudó a diseñar y ejecutar las mediciones estadísticas que corresponde de acuerdo al tipo de investigación. Se asumió el siguiente procedimiento:

- a) **Elaboración de base datos:** Se diseñó una vista de variables y una vista de datos para registrar el conteo de respuestas dadas por los estudiantes informantes a través del cuestionario y la rúbrica de evaluación.
- b) **Análisis descriptivo:** Se realizó mediante tablas de contingencia, cruzando las frecuencias obtenidas en las tres dimensiones de la variable Práctica lectora y el nivel logro en la producción de textos argumentativos, de acuerdo a los objetivos de investigación. Asimismo, se diseñó gráficos de columnas de las frecuencias relativas, para destacar los resultados de investigación de acuerdo a los resultados de las tablas. Por último, se procedió a realizar la respectiva interpretación de los resultados, destacando el significado de los hallazgos más representativos.
- c) **Análisis inferencial:** Se utilizó para contrastar las hipótesis y se realizó mediante el análisis de correlación, utilizando el Rho de Spearman, con su respectiva prueba T-Student, cuya significancia (Sig.) permite indicar si existe correlación significativa entre las variables analizadas, cuando su valor es inferior a 0.05, correspondiente a un nivel de significancia del 5%.

Para la interpretación de la correlación se utilizó los rangos propuestos por Bisquerra (1989):

De 0 a 0,20	De 0,21 a 0,40	De 0,41 a 0,70	De 0,71 a 0,90	De 0,91 a 1
La correlación es nula	La correlación es baja	La correlación es moderada	La correlación es alta	La correlación es muy alta

En los resultados, el signo positivo significa que existe correlación directa; el signo negativo significa que existe correlación inversa.

2.6. Aspectos éticos

La investigación consideró tres condiciones éticas: a) en la recolección de datos, se asumió los principios éticos propuestos por Belmont: el respeto a la autonomía y la beneficencia de las personas que implica no causarles daño, sino beneficiarlas; la justicia a las personas, considerando a todos los informantes como iguales (Bioética y Derecho, 1979); b) en la recolección, registro y sistematización de información bibliográfica, se han considerado las normatividad internacional propuestas por la Asociación Americana de Psicología (APA) que establece que se tiene que citar y referencias la información que se integra a la investigación; c) en el proceso de investigación, el estudio se ha ejecutado de acuerdo a lo regulado por la metodología de la investigación, por lo que se ha cuidado que el diseño y resultados de la investigación tengan rigor metodológico y teórico

III. RESULTADOS

La investigación planteó como objetivo: determinar la relación entre la práctica lectora (hábitos, técnicas y condiciones de lectura) y la producción de textos argumentativos. A continuación, se describen los resultados:

3.1 Relación entre el nivel de hábitos de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

Objetivo específico 1

Se correlacionó los resultados del cuestionario de práctica lectora (en su dimensión: hábitos de lectura) y el nivel de producción de textos argumentativos, encontrando en la tabla de contingencia los siguientes resultados:

Tabla 1: Relación entre el nivel de hábito de lectura y la producción de textos argumentativos

Nivel Hábito lector	F	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	65	9	0	0	74
	%	87,8	12,2	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	21	26	0	0	47
	%	44,7	55,3	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	2	5	0	0	7
	%	28,6	71,4	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

Interpretación

En los resultados se observa que la mayoría de estudiantes (74 / 57,8%) tiene un bajo nivel de hábito lector, mientras que en lo relacionado a la producción de textos argumentativos, la mayoría se encuentra en el nivel inicio (88 / 68,8%).

En el cruce de variables se destaca que aquellos estudiantes que no tienen hábitos de lectura (74), que son los que más dificultades presentan al momento

de escribir sus textos argumentativos, encontrándose la mayoría de ellos (87,8%) en el nivel inicio. Similar situación ocurre con aquellos que reportan un nivel mediano de hábitos de lectura, donde casi la mitad (47,0) están en el nivel inicio y el resto (55.3%) en proceso. Los que evidencian un nivel alto en los hábitos de lectura, mayormente también se encuentran en proceso (71.4%).

En consecuencia, se concluye que el nivel de hábito lector representa un serio problema en la mayoría de los estudiantes, situación que estaría repercutiendo sobre su práctica escritural de textos argumentativos; se infiere que el hecho de no leer hace que no cuenten con muchos argumentos al momento de escribir.

Hipótesis específica 1

Se formuló la siguiente hipótesis:

H₁ : El nivel de práctica de hábitos de lectura se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

H₀ : El nivel de práctica de hábitos de lectura no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Análisis estadístico

Se aplicó el estadístico rho de Spearman a un nivel de significancia del 5%.

Tabla 2: Correlación entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos

Rho de Spearman		Superestructura textual	Macroestructura textual	Microestructura textual	Prod. de textos argumentativos
Hábito lector	Coefficiente de correlación	,450**	,541**	,502*	,488**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

El coeficiente de correlación (rho = ,488**) determina que existe una correlación significativa entre el hábito lector y la producción de textos argumentativos, con una significancia de ,000 (< 0,05).

Toma de decisión

Se acepta la hipótesis de investigación.

La correlación significativa positiva resalta la importancia que tiene el hábito lector en la producción de textos argumentativos, de manera que los estudiantes con mejores hábitos lectores, son los que pueden lograr mejores niveles en la producción de textos argumentativos.

3.2 Relación entre el nivel de práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

Objetivo específico 2

En el objetivo específico 2 se estableció la relación entre los resultados del cuestionario de práctica lectora (dimensión: técnicas de lectura) y el nivel de producción de textos argumentativos, encontrando los siguientes resultados:

Tabla 3: Relación entre el nivel de practica de técnica de lectura y la producción de textos argumentativos.

Nivel Técnicas de lectura	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	72	14	0	0	86
	%	83,7	16,3	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	15	22	0	0	37
	%	40,5	59,5	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	1	4	0	0	5
	%	20,0	80,0	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

Interpretación

En los resultados se establece que la mayoría de estudiantes (86 / 67,2%) tiene un bajo nivel de manejo de técnicas de lectura; el resto, tiene un nivel mediano (37 / 28.9%) y muy pocos (5 / 3.9%) evidencian un nivel alto en dichas técnicas.

En el cruce de variables, se aprecia que de los estudiantes con un bajo nivel de técnicas lectoras (86 estudiantes), la mayoría (83.7%) se encuentra en inicio en la producción de textos, mientras que de los que evidencian un nivel mediano y alto, la mayoría (59.5% y 80%) se encuentran en proceso de logro en dicha producción. De los resultados encontrados, se infiere que los estudiantes encuestados que no tienen manejo de las técnicas de análisis y de síntesis, no logran destacar ideas u organizar información, lo que limita su capacidad para la argumentación de textos.

Hipótesis específica 2

Se formuló la siguiente hipótesis:

H₂ : El nivel de práctica de técnicas de lectura se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

H₀ : El nivel de práctica de técnicas de lectura no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Análisis estadístico

Se aplicó el estadístico rho de Spearman a un 95% de confianza.

Tabla 4: Correlación entre las técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos

Rho de Spearman		Superestructura textual	Macroestructura textual	Microestructura textual	Prod. de textos argumentativos
Técnicas de lectura	Coefficiente de correlación	,472**	,567**	,428**	,469**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

El coeficiente de correlación ($\rho = ,469^{**}$) determina que existe una correlación significativa entre la práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos, con un nivel de significancia de ,000 ($< 0,05$).

Toma de decisión

Se acepta la hipótesis de investigación.

La correlación significativa positiva, da cuenta que las técnicas de lectura, también son fundamentales para que los estudiantes logren producir textos argumentativos; en la medida que mejora dichas técnicas, también puede mejorar la capacidad para producir dichos textos.

3.3 Relación entre el nivel condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

Objetivo específico 3

En el objetivo específico 3 se determinó la relación entre resultados del cuestionario de práctica lectora (Dimensión: condiciones de lectura) y el nivel de producción de textos argumentativos, encontrando en el cruce de variables, los siguientes resultados:

Tabla 5: Relación entre el nivel de condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos

Nivel Condiciones de lectura	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	70	11	0	0	81
	%	86,4	13,6	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	17	27	0	0	44
	%	38,6	61,4	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	1	2	0	0	3
	%	33,3	66,7	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

Interpretación

En los resultados, se determina que el nivel que predomina en las condiciones para la lectura que tienen los estudiantes, es el nivel bajo (81 / 63,3%); el resto evidencian un nivel mediano (44 / 34,4%) o alto (3 / 2,3%) en dichas condiciones.

Al relacionar la producción de textos con las condiciones de la lectura, se observa que, de los estudiantes con un nivel bajo en condiciones de lectura, la mayoría (86.4%) se encuentra en inicio en producción de textos argumentativos. En cambio, de los estudiantes que evidencian un nivel mediano o alto, la mayoría se encuentran en proceso de logro, según se observa en el 61.4% y 66.7%, respectivamente.

De acuerdo a lo anterior, se comprueba que aquellos estudiantes que manifiestan que el lugar donde estudian o el mobiliario o material de lectura es inadecuado con su situación académica, no logran producir textos argumentativos. En conclusión, cuando las condiciones materiales de lectura no son apropiadas, los estudiantes no leen o leen mal, lo que hace que no adquieran las destrezas suficientes para de escribir textos argumentativos.

Hipótesis específica 3

Se formuló la siguiente hipótesis:

H₃ : Las condiciones para la práctica lectora se relacionan significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

H₀ : Las condiciones para la práctica lectora no se relacionan significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Análisis estadístico

Se aplicó el estadístico rho de Spearman a un 95% de confianza.

Tabla 6: Correlación entre las condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos

Rho de Spearman		Superestructura textual	Macroestructura textual	Microestructura textual	Prod. de textos argumentativos
Condiciones de lectura	Coefficiente de correlación	,423**	,522**	,535**	,499**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

El coeficiente de correlación ($\rho = ,499^{**}$) determina que existe correlación significativa entre el nivel condiciones de práctica lectora y la producción de textos argumentativos, la que se asume porque la significancia de ,000 ($< a 0,05$).

Toma de decisión

Se acepta la hipótesis de investigación.

La correlación significativa positiva, dejan en evidencia que las condiciones de lectura también son determinantes al momento de producir textos argumentativos; en la media que los estudiantes cuentan con mejores condiciones de lectura, estarán en mayor capacidad para producir textos argumentativos.

3.4 Relación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

Objetivo general

En el objetivo general se determinó la relación entre el nivel de práctica de lectura y el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes, encontrando a nivel de distribución de frecuencias, los siguientes que se exponen a continuación:

Tabla 7: Relación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos

Nivel Práctica lectora	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	74	4	0	0	78
	%	94,9	5,1	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	13	35	0	0	48
	%	27,1	72,9	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	1	1	0	0	2
	%	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

Interpretación

En los resultados del objetivo general se observa que la mayoría de estudiantes (78 / 60,9%) tiene un bajo nivel de práctica lectora, otro porcentaje significativo tiene un mediano nivel (48 / 37,5%) y sólo una pequeña cifra (2 / 1,6%) evidencia un nivel alto.

En el cruce de las variables se observa que aquellos estudiantes que tienen bajo nivel de práctica lectora (78), casi en su totalidad (94.9%), no lograron producir sus textos argumentativos, al encontrarse en el nivel inicio. En cambio, los estudiantes con un nivel mediano y alto en la práctica lectora, mayormente se encuentran en proceso, según se observa en el 72.9% y 50%.

De lo que se concluye que la calidad de la escritura argumentativa de los estudiantes está condicionada por el nivel de hábito lector, las técnicas de lectura que aplican y las condiciones que tienen para leer. Lamentablemente, los resultados están confirmando una realidad: los estudiantes leen poco y ello repercute sobre otros aprendizajes.

Hipótesis general

Se formuló la siguiente hipótesis:

Hi : La práctica lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura.

Ho : La práctica lectora no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura.

Análisis estadístico

Se aplicó el estadístico rho de Spearman a un 95% de confianza.

Tabla 8: Correlación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos

Rho de Spearman		Superestructura textual	Macroestructura textual	Microestructura textual	Prod. de textos argumentativos
Práctica lectora	Coefficiente de correlación	,599**	,769**	,693**	,695**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128

Fuente: Elaboración propia

Interpretación

El coeficiente de correlación ($\rho = ,695^{**}$) determina que existe una correlación significativa entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos, la que se confirma porque su significancia es menor a 0,05 (,000).

Toma de decisión

Se acepta la hipótesis general de investigación.

La correlación significativa positiva, confirma la importancia que tiene la práctica lectora en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para producir textos argumentativos, de manera que, una mejora en dicha práctica, permitirá que los estudiantes adquieran más capacidades para producir textos argumentativos.

IV. DISCUSIÓN

La investigación se planteó con la intención de determinar si la práctica lectora (hábitos de lectura, técnicas lectoras y condiciones lectoras) está asociadas con el nivel de producción de textos argumentativos.

En el objetivo específico 1 se asoció el nivel de hábitos de lectura con la producción de textos argumentativos, encontrando que más de la mitad de estudiantes (74 / 57,8%) reconocen que su nivel de hábitos es bajo y de esa cantidad, el 87,8% obtuvo calificaciones correspondientes al nivel inicio en la producción de textos argumentativos, situación que demuestra que ambas variables tienen un aceptable grado de asociación (**$\rho = ,488^{**}$**).

De acuerdo con **Arizaleta (2003)** el hábito lector es condición para lograr propósitos académicos en la lectura, lo que supone que, si no existe la disposición para una práctica permanente y sostenida de la lectura, no se logrará interactuar con el texto (**Solé, 1999**) y, por tanto, no comprender. Es decir, si no lee o lee poco, no se adquirirá información, ni vocabulario, lo que crea limitaciones al momento de escribir, sobre todo al argumentar.

Si bien no se han identificado estudios a nivel doctoral sobre la asociación entre hábito lector y producción de textos, sí hay estudios que demuestran que los estudiantes tienen un deficiente nivel de hábito lector. Por ejemplo, en el estudio de **Ramos (2011)** que sostiene que la escuela sufre una “esquizofrenia lectora”, en la que los estudiantes cada vez quieren leer menos y escribir menos; así como el **De la Puente (2015)** que encontró que un estudiantes de tres universidades de Lima tenían entre baja (37,36%) y muy baja (23,08%) motivación lectora y un nivel de hábito lector entre bajo (32,97%) y muy bajo (2,20%). Es decir, los resultados realizados en la Institución Educativa Federico Helguero Seminario sólo ratifican una realidad que ya ha sido destacada en otras investigaciones, pero que también se observa en la práctica y que se traduce como uno de los factores que están determinando **Lasso y De La Cruz, 2015** el bajo nivel de comprensión de textos.

Además, no se debe perder de vista que los estudios sobre la asociación entre lectura y producción de textos establecen que existe una estrecha relación entre ambos (), dado que la competencia lectora ayuda a escribir con efectividad Reimers y Jacobs (2008), sin la lectura el acto de escribir queda incompleto (Björk y Blomstrand, 2000).

Los hallazgos están coincidiendo con un rasgo de la problemática educativa: El bajo nivel lector y que es más marcada en estudiantes de secundaria y de instituciones educativas públicas, la que trae diversas consecuencias, siendo una la producción de textos. Hoy es frecuente que los estudiantes lean menos y también que no escriban o escriban mal. Hoy los estudiantes leen poco y lo hacen mal y cada vez escriben menos, aún cuando tiene que argumentar y el quantum de información que se requiere es mayor.

En el objetivo específico 2 se estableció la relación entre la aplicación de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos y los resultados corroboran que un número alto de estudiantes (86 / 67,2%) manifestó que su nivel de uso del subrayado, resumen, elaboración de esquemas conlleva a no comprender textos y, por tanto, no cuentan con el insumo básico para producir textos.

Las técnicas son actividades y operaciones que facilitan el desarrollo de hábitos de lectura (**Jiménez y Gonzales, 2004**), pero lamentablemente son menos los estudiantes que conocen y aplican las distintas técnicas lectoras que existen, lo que conlleva a que no logren comprender lo que leen. A nivel doctoral no se han identificado estudios previos sobre la relación entre técnicas lectoras y producción de textos, salvo el estudio de **Solé (1999)** que establece que es necesario enseñar estrategias que contribuyan a la comprensión lectora, aquellas que ayudarían a producir textos, así como el de **Madero (2011)** que encontró para Guadalajara que los estudiantes si utilizan alguna estrategia cognitiva (esquemas, identificación de ideas, subrayado, parafraseo, resumen, etcétera). Sin embargo, **Villar (2015)** encontró en una investigación realizada en Lima que las estrategias lectoras que utilizan los estudiantes son inadecuadas y que el nivel de comprensión de textos narrativos era bajo, encontrando que las

estrategias lectoras tienen una alta y positiva correlación con la comprensión de textos.

Y lo anterior, aplica para concretar el modelo de producción textual de **Van Dijk (1996)**. Así por ejemplo, en la superestructura, se reconoce el orden global de las partes del texto y aquí ayudaría el subrayado y la elaboración de esquemas; en la macro estructura donde se organiza la información semántica del texto también se requiere de la capacidad lectora y de las técnicas de apoyo; por último, en la micro estructura que comprende la estructura gramatical y tipográfica del texto y que tiene que ver con aspectos prosódicos, semánticos y estilísticos también se requiere de competencia lectora. Y es el débil nivel de comprensión lectora, la que hace que los estudiantes también presenten deficiencias en el proceso de producción de textos (vocabulario restringido, inadecuada planificación antes de escribir, deficiente dominio de estrategias argumentativas) (**Bolívar y Montenegro, 2012**).

En consecuencia, los hallazgos destacan una problemática que representa un factor del bajo nivel de comprensión lectora, la que tiene que ver con el conocimiento y manejo de técnicas de lectura. Lo que sucede es que son cada vez los estudiantes que prefieren leer de manera mecánica y memorística y no tienen la práctica de usar técnicas de análisis y de síntesis, algunas veces por apatía y otras por desconocimiento. Esta realidad conlleva a que el nivel de comprensión lectora sea deficiente y por tanto no logré interiorizar la información para producir textos, por eso en la investigación se observó que la mayoría de estudiantes (68,8%) se ubicaron en el nivel de inicio en la producción de sus textos argumentativos.

Esta realidad, sobre el débil dominio de las técnicas lectoras se debe a la indiferencia de los estudiantes, pero también al papel que cumplen algunos docentes, pues muchos de ellos sólo asignan la actividad de leer, pero no orientan la manera como subrayar un texto para destacar ideas, condensar un texto en resumen o elaborar un esquema. Esto crea lectores poco competentes, que van a presentar serias limitaciones al momento de producir textos argumentativos.

En el objetivo específico 3, se ha determinado que las condiciones de lectura (espacios y materiales de lectura) están asociadas con el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes, dado que un número considerable (81 estudiantes) presentan bajas condiciones de lectura y, a la vez, tienen un nivel de inicio (86,4%) en la producción de sus textos, lo que se corroboró con la prueba de hipótesis ($\rho = ,499^{**}$; Sig. = 0,000).

Los resultados refuerzan los planteamientos teóricos de diferentes autores e instituciones especializadas en lectura, entre ellas los estudios de **Ilsa (2013)** que establece que la lectura se debe dar en un lugar adecuado y atractivo y que las familias tienen que invertir en materiales de lectura, así como las afirmaciones de **Fajardo (2016)** que considera que las condiciones materiales de lectura propician oportunidades favorables para despertar el hábito de la lectura, lograr mejores desempeños y lograr los propósitos de lectura.

Lo anterior establece que la calidad del espacio de lectura (ambientación, iluminación, ventilación), así como del material de lectura es determinante en la efectividad lectora y en la argumentación textual. De los resultados se infiere que los estudiantes tienen condiciones desfavorables para la lectura, producto del estrato socio-económico de las familiar de donde proceden, situación que hace que no puedan contar con las condiciones materiales requeridas.

En el objetivo general, los resultados obtenidos han determinado la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos, encontrando que existe un buen grado de asociación entre ambas variables ($\rho = 0,695^{**}$), sobre todo entre aquellos estudiantes que tienen un bajo nivel de práctica lectora (78 / 60,9%) y aquellos que obtienen puntuaciones correspondientes a inicio en la producción de textos argumentativos (68,8%), situación que corrobora una problemática ya expuesta por el mismo **MINEDU (2005)**, en la que se encontró que la mayoría de estudiantes de quinto grado de educación secundaria se encontraban en el nivel menor al previo (30,1%) y el 14,8% en el previo; sólo el 9,8% alcanzó el nivel suficiente en comprensión de textos, en este caso se identificó que un sector considerable de estudiantes no han logrado los aprendizajes requeridos para el grado. Y ese primer sondeo –de hace más o

menos trece años- no se ha superado, pues en el **Plan Nacional del Libro y la lectura del Perú (2006-2021)**, determinó que el 26% no tiene hábitos de lectura, el 74,0% sólo lee un libro al año. Esto significa que existe un sector considerable de estudiantes que no han conseguido desarrollar una práctica lectora, lo que repercute de manera negativa sobre su nivel de lectura y también sobre la producción de sus textos argumentativos.

A nivel internacional **Gómez y Silas (2012)**, encontró en Jalisco (México) que los estudiantes tenían puntajes iniciales bajos en comprensión lectora y el de **Bolívar y Montenegro (2012)** que reportó para una investigación de Barranquilla que los estudiantes presentan serias deficiencias en la producción de textos (vocabulario limitado, inadecuada planificación, deficiente dominio de aspectos formales del texto y estrategias argumentativas. A nivel nacional, **Ramos (2011)**, también informan sobre las dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de texto, también **Villar (2015)** que también concluye que las estrategias lectoras son inadecuadas en la mayoría de estudiantes.

Asimismo, los resultados confirman los planteamientos teóricos que sostienen que la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso (**Lasso y De la Cruz, 2015**), dado que la lectura constituye una condición para escribir (**Reimers y Jacobs, 2008**). La lectura provee estructuras textuales que facilitan la expresión de ideas, permite establecer un hilo conductor entre las mismas; además ayuda a evaluar y corregir textos (**Björk y Blomstrand, 2000**).

La realidad anterior pone en evidencia que existe coincidencia entre la problemática de la lectura y la problemática de la producción de textos, es decir, el débil hábito lector, el poco manejo de técnicas lectoras y las condiciones de lectura no están ayudando a incrementar la lectura, situación que está repercutiendo sobre la producción su capacidad para escribir textos argumentativos. La problemática tiene que ver con causas ya expuestas anteriormente, pero también con la manera como se enseña, da la impresión que la lectura y escritura se asumen como dos procesos separados, cuando en realidad uno requiere del otro.

V. CONCLUSIONES

- a) La práctica lectora tiene una buena relación significativa con la producción de textos argumentativos de las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario” del asentamiento humano Los Algarrobos-Piura, lo que se corroboró al establecer que la mayoría de estudiantes (78) con bajo nivel de práctica lectora se quedaron en el inicio de inicio al momento de producir textos argumentativos (94,9%), encontrándose que también muestran dificultades al considerar la estructura textual (tesis, argumentación y conclusiones), la cohesión y cohesión (macro estructura) y el vocabulario, estructura gramatical, puntuación, ortografía (micro estructura) (tabla 7), situación que se ratificó al momento de la prueba de hipótesis: Coeficiente de correlación ($\rho = ,695^{**}$) y p-valor = 0,000 (tabla 8). Ante los vacíos encontrados en el desarrollo de estas dos competencias, se ha incluido una propuesta enfocada en la práctica lectora y la producción de textos argumentativos desde los postulados de Van Dijk (superestructura, macroestructura y microestructura) están asociados.
- b) La práctica de hábitos de lectura se relaciona de manera significativa, a nivel regular, con la producción de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura, comprobando que la mayoría de estudiantes con un bajo nivel de hábitos de lectura (74), tiene un nivel de inicio en la producción de textos argumentativos (87,8%) (tabla 1), hallazgo que se demostró a través del coeficiente de correlación ($\rho = ,488^{**}$) y el p-valor (0,000) (tabla 2). Lo previo demuestra que el hábito de lectura es imprescindible en la actividad lectora, lo que ayuda a superar dificultades en la producción de textos argumentativos.
- c) La práctica de técnicas de lectura se relaciona de manera significativa, a nivel regular, con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura; en las frecuencias, se identifica que la mayoría de estudiantes (86) tienen una bajo nivel de manejo de técnicas de lectura (subrayado, resumen, elaboración de esquemas),

situación que está incidiendo sobre el nivel de inicio que alcanzan en la producción de textos argumentativos (tabla 3), así lo estableció el coeficiente de correlación ($\rho = ,469^{**}$) y el p-valor (0,000) (tabla 4). En consecuencia, se entiende que las técnicas de lectura como herramientas de apoyo facilitan el proceso lector, creando condiciones favorables para lograr redactar textos argumentativos de acuerdo a las propiedades del texto (coherencia y cohesión), sin descuidar los aspectos prosódicos, normas gramaticales y ortográficas.

- d) Las condiciones de lectura se relacionan significativamente, a nivel medio, con la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura. Se afirma lo previo porque la mayoría de estudiantes (81) con bajas condiciones de lectura, logran producir textos sólo a nivel de inicio (86,4%) (tabla 5), lo que se sostiene en el coeficiente de correlación de $\rho = ,499^{**}$ y el p-valor (0,000) (tabla 6). Por tanto, las condiciones de lectura inciden sobre la actividad lectora en sí y sobre la escritura textual, esto supone que el lugar donde se lee, así como los materiales genera motivación y ayuda a desarrollar las otras competencias comunicativas, entre ellas la producción de textos.

VI. RECOMENDACIONES

- a) Los directivos de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario” de Piura, así como los docentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria deben guiar su práctica pedagógica a través de la propuesta presentada que consiste programar y desarrollar talleres u otras actividades curricular que fortalezcan la práctica lectora, asimismo, deben promover la producción de textos argumentativos de acuerdo al modelo textual de Van Dijk (1996), lo que aseguraría un mejor desempeño de los estudiantes en su hábito lector, el manejo de técnicas lectoras y las condiciones de lectura, logrando mejores textos argumentativos a nivel de su superestructura (título del texto, la distribución de párrafos), macroestructura (coherencia y cohesión textual) y microestructura (vocabulario, la estructura gramatical, ortografía, etc.
- b) Los docentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la institución educativa mencionada deben promover a través del Plan Lector o área de Comunicación actividades de lectura que fortalezcan el hábito lector, logrando incrementar su motivación lectora y su frecuencia de lectura, situación que llevará a que logré mejores condiciones al momento de producir sus textos argumentativos.
- c) Los docentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la institución donde se ejecutó la investigación deben articular en su trabajo de aula la aplicación de técnicas de lectura de análisis (subrayado, resumen) y síntesis (esquemas), lo que le permitirá incrementar su nivel de comprensión lectora, logrando adquirir información que facilite su nivel de producción de textos argumentativos.
- d) Los docentes de cuarto y quinto de secundaria de los estudiantes que participaron de la investigación deben crear mejores condiciones de lectura en los estudiantes (ambientes de lectura, material de lectura), que consiga fortalecer la práctica lectora, optimizar el nivel de lectura. Lo anterior ayudará a incrementar la calidad de los textos argumentativos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2012). Prácticas lectoras en las enseñanzas básicas. *En Profundidad*, 1-24.

Alayo, F. (06 de diciembre de 2016). *Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015*. Obtenido de El Comercio: <https://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015-152124>

Aliaga, N. G. (2010). *La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en alumnos del 3° grado de educación secundaria de la Institución Educativa Andrés Avelino Cáceres-El Agustino (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Aliagas, C. (2004). Las prácticas lectoras adolescentes: Cómo se construye el desinterés por la lectura. *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones* (pág. s/p). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Alvarez, C. M. (1993). Técnicas de lectura eficaz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-91.

Angarita, L. K. (3 de junio de 2010). *La microestructura textual*. Obtenido de El asombroso cosmos de la vida y la salud: <http://cosmosdelavidaysalud.blogspot.pe/2010/06/la-microestructura-textual-la.html>

Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿Afición o hábito?* Madrid: Anaya.

Avendaño, C. H. (2009). *Propuesta psicolingüística para la producción de textos argumentativos (Tesis de grado)*. Universidad Nacional de Colombia.

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá: Pearson Educación.
- Bioética y Derecho. (18 de abril de 1979). *El Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Obtenido de Bioética y Derecho: <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. España: CEAC.
- Björk, A. L., y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graò.
- Bolívar, A., y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 92-103.
- Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizadas de quinto grado de Educación Básica de Primaria de la Institución Educativa Jesús Obrero – Granjas infantiles de Copacabana*. Medellín (tesis)
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 51-63.
- Carbajal, K. (s/f). *Enfoque comunicativo textual*. Obtenido de Aula3041: https://aula3041.milaulas.com/pluginfile.php/461/mod_folder/content/0/ENFOQUE%20COMUNICATIVO%20TEXTUAL.pdf?forcedownload=1
- Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento. *Revista Signa*, 289-320.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.

- Cerrillo, P., y García, J. (. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cisneros, E. M., Olave, G., y Rojas, I., (2013). *Alfabetización académica y Lectura inferencial*. Bogotá: ECOE. p.214
- Consejo Nacional de Democratización del Libro y de Fomento de la Lectura. (2006). *Plan nacional del Libro y la lectura del Perú*. Lima: Promolibro.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. México: Conaculta.
- De la Puente, L. M. (2015). *Motivación hacia la lectura, hábitos de lectura y comprensión de textos en estudiantes de Psicología de dos universidades particulares de Lima (Tesis de Maestría)*.
- Díaz, J. M., y Gámez, E. (1997). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, s/p.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector (Tesis doctoral)*. Universidad de Alcalá (España).
- Dubois, M. (1995), *El proceso de la lectura. De la teoría a la práctica*. (4e). Argentina: Aique.
- Escalona, A. I., y Loscertales, B. (2007). *Técnicas y ejemplos de actividades para una lectura eficaz de los textos académicos*. Obtenido de UNIZAR: http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales_04.php.
- Fajardo (2016). *Ambientes de aprendizajes para potenciar los procesos de lectura y escritura (Tesis posgrado)*. Universidad Nacional de Colombia- Bogotá.
- Figuroa, R. A., y Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación*, 119-148.

- Frías, M. (2008). *Los procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. (2012). *De la penumbra a la oscuridad. Encuesta Nacional de Lectura 2012*. México: Funlectura.
- Gómez, L. F., y Silas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis*, 133-152.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana editores.
- Hernández, E. (2015). "Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los Virgen deFátima de Ventanilla- Lima.Universidad Nacional Enrique Guzman y Valle (tesis posgradual)
- Hernández, Y., Serpas, Y., y Carrascal, N. (2011). *Competencia textual y emocional desde la escritura holística*. Montería, Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Ilsa, A. (07 de noviembre de 2013). *Cómo crear un ambiente propicio para la lectura*. Obtenido de ANISA: <http://www.anisapr.com/blog/regalemos-libros-en-navidad-y-reyes>
- Jiménez, J., y González, J. (2004). *Métodos para desarrollar hábitos y técnicas de estudio (Bachillerato y Universidad)*. Madrid: La tierra hoy.
- La República (12 de abril de 2017). *Menos de un libro al año leen peruanos en promedio*. Obtenido de La República: <http://larepublica.pe/sociedad/864628-menos-de-un-libro-al-ano-leen-peruanos-en-promedio>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2016). Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y

- explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-32.
- Larrañaga, E. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Revista OCNOS*, 43-60.
- Lasso, O. E., y De la Cruz, P. N. (2015). *Incidencia de la comprensión lectora en la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Municipal Mercedario de Pasto-Nariño Jornada de la Mañana (Tesis de grado)*. Universidad de Nariño.
- Litta, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Mantial.
- López, M. I. (2008). *Didáctica de la lengua*. Obtenido de FEEYE.UNCU: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/lengua/did_lengua/anteriores/Unidad_1_para_EGB-2.pdf
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria (Tesis de Maestría)*. Universidad de Piura (Perú).
- Madero, I. P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria (Tesis doctoral)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Marimón, C. (2006). *El texto argumentativo*. Madrid: E-excelence.
- May, M., y Manyoma, E. (s/f). *Guía para la producción de textos académicos y/o científicos*. Obtenido de Tecnológico.com: <http://tecnologicocomfenalco.edu.co/sites/default/files/lectoescritura/publicaciones/Guiaproducciondetextos.pdf>.
- Ministerio de Educación de Perú. (2005). Evaluación Nacional de Rendimiento estudiantil-2004. Informe pedagógico de resultados Lima.

- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Comprensión y producción de textos escritos. VII ciclo.* Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016.* Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Peru: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados.* Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2002). Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. *Boletín de temas educativos*, 1-9.
- Morales, M. E. (21 de marzo de 2013). *Análisis y síntesis.* Obtenido de Wordpress: <https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/anc3a1lisis-y-sc3adntesis-y-comprensic3b3n-lectora.pdf>
- Moreno, J. A., Ayala, R., Díaz, J. C., y Vásquez, C. A. (2010). Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y función*, 145-175.
- Morles, A., Arteaga, M., Bustamante, S., y García, M. (2002). Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 1-14.
- Noguera, J., y Zambrano, W. (2013). La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la educación media. *Legenda*, 218-245.
- Núñez, R., y Del Teso, E. (1996). *Semántica y Pragmática del texto común. Producción y comentario de textos.* Madrid: Cátedra.

- Organización Cooperación y el Desarrollo Económico, la Competencia lectora. (2006). *El programa Pisa y la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Santillana.
- Palacios, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación al a lectura en primero de secundaria (Tesis de maestría)*. Universidad de Piura (Perú).
- Pardo, N. G. (s/f). *Las superestructuras textuales en los procesos pedagógicos*. Obtenido de UTP: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/947-las-superestructuras-textuales-en-los-procesos-pedagogicospdf-hMvUp-articulo.pdf>
- Pérez, M., y Vega, O. (2003). *Técnicas argumentativas*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Perú 21 (08 de noviembre de 2016). *El 15,5% de peruanos lee cotidianamente y el 80,0% no acude a bibliotecas*. Obtenido de Peru21: <https://peru21.pe/lima/15-5-peruanos-lee-cotidianamente-80-acude-bibliotecas-232775>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Piña, G. (2009). La lectura en la producción de textos argumentativos en Inglés como lengua extranjera. *Omnia*, 117-129.
- Portal, J. (2010). *Estrategias creativas para la comprensión y producción de textos*. Lima: Asociación Educativa Cultural José María Arguedas.
- Portero, G. M. (2015). *Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado "C" de educación primaria de la IE. Sagrado Corazón de*

- Jesús-Piura, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Piura, Escuela de Posgrado, Perú.
- Ramírez, E. (2011). La lectura en el mundo de los jóvenes ¿Una actividad en riesgo? En E. (. Ramírez, *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿Una actividad en riesgo?* (págs. ix-xvi). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, E. M. (2006). *Las prácticas sociales de la lectura. Memoria del Segundo Seminario de lectura: Pasado, presente y futuro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramos, F. (2005). *Pedagogía de la lectura en el aula*. México: Trillas.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-24.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de RAE: <http://dle.rae.es/>
- Reimers, F., y Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Reyes, M. F. (2010). *Aproximación al concepto de prácticas lectoras a partir de manifestaciones de estudiantes de noveno grado de un colegio privado sobre sus actividades de lectura (Tesis de grado)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- RPP. (12 de abril de 2017). *En promedio, los peruanos leen menos de un libro al año*. Obtenido de RPP: <http://rpp.pe/lima/actualidad/en-promedio-los-peruanos-leen-menos-de-un-libro-al-ano-noticia-1043652>
- Sanz, Á. (2007). La mejora de la comprensión lectora. En E. M. García, *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación*

del profesorado (págs. 127-160). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Sausa, M. (8 de noviembre de 2016). El 15,5% de peruanos lee cotidianamente y el 80% no acude a bibliotecas. *Perú 21*, págs. <http://peru21.pe/actualidad/solo-155-peruanos-lee-cotidianamente-y-80-no-acude-bibliotecas-2261763>.

Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M. F. (s/a). *Técnicas de estudio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Solé, I. (1993). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 25-27.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno editores.

Van Dijk, T.A. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Villar, S. E. (2015). *Estrategias de lectura y comprensión de textos narrativos en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Carlos Wiesse de Comas, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Vovio, C. L. (2008). Las práctica de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos. *Decisio*, 13-17.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Yáñez, E., y Zamora, M. J. (s.a). *Guía práctica para el desarrollo y dinamización de la biblioteca escolar en secundaria*. Madrid: CISE.

Zaid, G.; y otros (2006). *Encuesta Nacional de la Lectura. Informe y evaluaciones*. México: Ciudad universitaria.

ANEXOS

Anexos 1: Artículo de Opinión



ESCUELA DE POSTGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Artículo científico:

**Práctica lectora y producción de textos argumentativos en
estudiantes de educación secundaria**

Autora:

Mg. Rosana Culquicondor Criollo

Asesora:

Dra. Esperanza Ida León More

Sección:

Educación e idiomas

Línea de investigación:

Evaluación y aprendizaje

Perú-2 018

ARTÍCULO CIENTÍFICO

1. TÍTULO

Práctica lectora y producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria.

2. AUTORÍA

Mg. Rosana Culquicondor Criollo

Estudiante Doctorado UCV

Email: rassy-200@hormail.com

3. RESUMEN

El objetivo central de la investigación ha sido determinar la relación que hay entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura-2017. Ante la evidencia identificada de los estudiantes sobre el bajo logro de producir textos argumentativos a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura, situación que está asociada a su nivel de la práctica lectora alcanzado en los hábitos, técnicas y condiciones de lectura. En la metodología se asumió el diseño transversal correlacional, puesto que se observó y midió las variables prácticas lectora y la producción de textos argumentativos, en una muestra de 128 estudiantes de cuarto y quinto grado. En los resultados se corroboró que existe un buen grado de asociación entre ambas variables ($\rho = 0,695^{**}$). En conclusión, se determinó que existe relación significativa entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”

4. PALABRAS CLAVE : Práctica lectora, hábito de lectura, técnicas de lectura, texto argumentativo, superestructura textual, macroestructura textual, microestructura textual.

5. ABSTRACT

The main objective of the research was to determine the relationship between reading practice and the production of argumentative texts in secondary school students of an educational institution in Piura-2017. Given the identified evidence of students about the

low achievement of producing argumentative texts at the level of superstructure, macrostructure and microstructure, a situation that is associated with their level of reading practice achieved in the habits, techniques and reading conditions. In the methodology, the correlational cross-sectional design was assumed, since the reading practice variables and the production of argumentative texts were observed and measured in a sample of 128 students of fourth and fifth grade of secondary education of the IE. Federico Helguero Seminar of Piura. In the results it was corroborated finding that there is a good degree of association between both variables ($\rho = 0.695^{**}$), In conclusion, It was determined that there is a significant relationship between the reading practice and the production of argumentative texts of the fourth and fifth grade students of secondary school of the Educational Institution "Federico Helguero Seminario".

6. KEY WORDS : Reading practice, reading habit, reading techniques, argumentative text, textual superstructure textual macrostructure, textual microstructure.

7. INTRODUCCIÓN

La práctica lectora dinamiza otros aprendizajes y constituye la condición para desarrollar diversas actividades y habilidades cognitivas, entre las que se encuentra la producción de textos. A decir de Gómez (2010), citado por Lasso y De la Cruz (2015), “La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental”, las competencias de leer con comprensión y escribir con efectividad son centrales en las competencias comunicativas, el que lee, de una u otra manera escribe mejor. En este marco, se entiende que la práctica lectora y la producción de textos (sobre todo argumentativos) están asociadas, pues cuando el estudiante lee tiene que identificar en la estructura del texto la tesis, argumentos, conclusiones; asimismo, cuando escribe tiene que hacer uso de recursos (palabras, oraciones, frases, secuencias de ideas, propiedades del texto, estructura del texto).

La práctica lectora se asume como una actividad inherente al desarrollo intelectual del ser humano, tiene que ver con la formación del hábito lector, el uso de técnicas y herramientas de lectura y la existencia de determinadas condiciones para la lectura (Reyes, 2010), la que permite dinamizar procesos internos de los individuos a través de los cuales los

significados convencionales sobre la lectura influyen en las maneras de usar y apropiarse de lo letrado (**Barton y Hamilton, 1989; citado por Aliagas, 2004**). Tiene que ver con acciones que se ejercen durante el acto de leer: ¿Qué se lee? ¿Cuándo se lee? ¿Cómo se lee? ¿Dónde se lee? En este sentido, se dinamiza cuando existe en el lector la disposición duradera para leer de manera frecuente y repetitiva, es decir, tener el gusto o disfrute por la lectura (Arizaleta, 2003) (hábito de lectura), requiere de la aplicación de herramientas que la faciliten mediante la aplicación metódica de un conjunto de pasos que ayuden a comprender un texto, esto implica seguir acciones ordenadas y operaciones precisas que permitan comprender lo que se lee (Solé, 1999), lograr la atención, trabajar los conocimientos previos, descubrir la estructura textual, elaborar y organizar información, hacer síntesis (Sanz, 2007) (técnicas de lectura). Asimismo, tiene que ver con las características del ambiente de aprendizaje, es decir, con las condiciones materiales y los recursos de lectura (Ilsa, 2013) (Condiciones para la lectura). La práctica lectora se fundamenta en la teoría interactiva de Goodman (1970, 1976) que la considera como un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto, en la que el lector es el protagonista (Caballero, 2008).

La producción de textos argumentativos, tiene que ver con la capacidad de escribir considerando ciertas propiedades y estrategias que ayudan a construir el mensaje escrito, supone hacer planes, redactar y revisar (Cassany, 1994). En el caso de los textos argumentativos, se resalta defensas y acusaciones, críticas y opiniones, permiten “expresar razones, opiniones, motivos o supuestos respecto a un tema en particular” (Noguera y Zambrano, 2013), tienen como propósito convencer, persuadir a través de razones convincentes, fuertes y bien elaboradas que una tesis es cierta. Desde la perspectiva de Van Dijk (1993), en la redacción de estos textos se debe considerar la siguiente estructura: Superestructura, macroestructura y microestructura. La superestructura se refiere a la forma del discurso que incluye su ordenación global y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos, tiene tres partes: Introducción, desarrollo de la argumentación y conclusión (Van Dijk, 1996); la macroestructura tiene que ver con el contenido semántico global que constituye el sentido del texto, es decir, con los temas o asuntos que conforman el discurso, las ideas que lo componen, la secuencia de proposiciones y las relaciones de subordinación y coordinación (Angarita, 2010); la microestructura, que se refiere a la estructura de las oraciones y las relaciones

de conexión y coherencia (Van Dijk, 1996), en la que son fundamentales los conectores y los signos de puntuación (Angarita, 2010). Los principales textos argumentativos son: el artículo de opinión, el ensayo, la ponencia y la monografía.

La investigación partió del supuesto de que existe una estrecha relación entre la lectura y la escritura (Björk y Blomstrand (2000), en la que se corrobora que “ambos procesos se caracterizan por presentar una clara y obvia complementariedad” (Morles, Arteaga, Bustamante y García, 2002), esto implica que aquellos estudiantes que no leen o leen poco, tienen dificultad para escribir y esto se evidencia en las evaluaciones internacionales y nacionales (Pruebas PISA, LLECE, ECE). En todos los casos, la estadística determina que los estudiantes de educación primaria y secundaria tienen entre un bajo y muy bajo nivel de comprensión de textos, en consecuencia, no cuentan con el insumo necesario para escribir textos argumentativos. En el caso de las prácticas lectoras, los estudiantes hoy leen menos, ignoran la aplicación de técnicas lectoras, no cuentan con material de lectura (o por lo menos no los buscan), lo que repercute sobre su capacidad para escribir textos. Esta problemática se presenta en la Institución Educativa Federico Helguero Seminario del asentamiento humano Los Algarrobos (Piura), donde los estudiantes presentan escasa práctica lectora, tal como se corrobora en la ECE 2016, asimismo, se observa que cuando se les asigna tareas de producción de textos argumentativos, simplemente “copian y pegan” información y no son capaces de escribir textos considerando la estructura textual. En este marco, se planteó como intención determinar si la práctica lectora está relacionada con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto año de educación secundaria.

Los estudios sobre la comprensión y producción de textos son copiosos en los últimos años, de las consultadas se puede destacar:

Bolívar y Montenegro (2012) con su investigación denominada: “Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado”, desde una metodología experimental señalaron las deficiencias principales de los estudiantes para escribir textos argumentativos; usando luego una metodología para mejorar las deficiencias de los textos producidos.

Ramos (2011) presentó la investigación: “El problema de comprensión y producción de textos en el Perú”, la misma que desde una metodología descriptiva planteó los rasgos centrales del problema de la lectura en el Perú. En su desarrollo y conclusiones muestra los problemas de los estudiantes para comprender, así como para producir textos.

La investigación se justifica porque se centra en una problemática palpable en la realidad educativa del Perú y en la institución educativa Federico Helguero Seminario- Piura, en el nivel secundaria, la misma que es necesario reconocer sus características y establecer su relación. Asimismo, tiene relevancia socio-educativa porque la lectura y la argumentación son dos competencias que los estudiantes necesitan para enfrentar procesos académicos posteriores. También tiene utilidad, por los aportes teóricos y metodológicos que plantea. En lo teórico sistematiza teorías y conceptos relacionados con las prácticas lectoras y la producción de textos argumentativos, aporte que será útil para que los docentes comprendan la problemática y cuenten con insumo para tomar decisiones. En lo metodológico, se ha diseñado dos instrumentos, los que han sido validados para que puedan ser utilizados por docentes de educación secundaria u otros investigadores, incluso por los de la misma institución donde se investigó. Por último, la investigación busca evaluar y mejorar aprendizajes en cuanto a la producción de textos desde un modelo bastante apropiado y formativo en la educación secundaria.

8. MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación corresponde a un diseño transversal correlacional, porque midió las variables: Práctica lectora y producción de textos argumentativos en contexto y tiempo específico. La muestra estuvo conformada por 128 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Federico Helguero Seminario del AH. Los Algarrobos (Piura), la que se determinó por muestreo no probabilístico intencional. La práctica lectora se midió a través de un cuestionario que recogió información sobre tres dimensiones: Hábito, técnicas y condiciones de lectura. La producción de textos argumentativo, se midió a través de una rúbrica para evaluar la estructura de textos argumentativo, considerando su superestructura, macroestructura y microestructura. La validación de contenido y mediante juicio de tres expertos, permitieron determinar el buen nivel de validez de los instrumentos. La confiabilidad se calculó con el estadístico alfa de Cronbach, concluyendo que los dos instrumentos tienen una muy buena confiabilidad:

Cuestionario ($\alpha = ,913$) y rúbrica ($\alpha = ,980$). En el procesamiento de datos se ejecutó análisis descriptivo, a través del cálculo de frecuencias, y análisis inferencial (Rho de Spearman) para determinar el grado de relación.

9. RESULTADOS

El objetivo general buscó determinar la relación entre la práctica lectora (hábitos, técnicas y condiciones de lectura) y la producción de textos argumentativos.

Relación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

El análisis de los resultados, los estudiantes evidencian que tienen una práctica lectora de bajo nivel y que la calidad de los textos argumentativos no es buena, ya que aproximadamente 2/3 se ubican en el nivel inicio. En general los estudiantes que tienen bajo nivel de práctica lectora, no producen textos argumentativos buenos.

Relación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos

Nivel Práctica lectora	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	74	4	0	0	78
	%	94,9	5,1	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	13	35	0	0	48
	%	27,1	72,9	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	1	1	0	0	2
	%	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

El coeficiente de correlación ($\rho = ,695^{**}$) determina que existe una buena correlación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos, la que se confirma porque su significancia es menor a 0,05 (,000).

Relación entre el nivel de hábitos de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

Se correlacionó los resultados del cuestionario de práctica lectora (en su dimensión: hábitos de lectura) y el nivel de producción de textos argumentativos.

Tabla 1: Relación entre el nivel de hábito de lectura y la producción de textos argumentativos

Nivel Hábito lector	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	65	9	0	0	74
	%	87,8	12,2	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	21	26	0	0	47
	%	44,7	55,3	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	2	5	0	0	7
	%	28,6	71,4	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

En los resultados se observa algo más de la mitad (57,8%) tiene un bajo nivel de hábito lector y a la vez también tienen puntuaciones correspondientes al nivel inicio en la producción de textos argumentativos (68,8%). En la correlación se evidencia que aquellos estudiantes que no tienen hábitos de lectura, son los que más dificultades presentan al momento de escribir sus textos argumentativos (87,8%), igual situación ocurre con aquellos que reportan un nivel mediano de hábitos de lectura (47), la mayoría también tiene un nivel de proceso al momento de argumentar (55,3%). Por tanto, se concluye que el nivel de hábito lector representa un serio problema en la mayoría de los estudiantes, situación que estaría repercutiendo sobre su práctica escritural de textos argumentativos. El coeficiente de correlación ($\rho=,488^{**}$) determina que existiría una aceptable correlación entre el hábito lector y la producción de textos argumentativos, con una significancia de ,000 ($< 0,05$). En consecuencia, se acepta la hipótesis de investigación.

Relación entre el nivel de práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

En los resultados se constata que la mayoría de estudiantes (67,2%) tiene un bajo nivel de manejo de técnicas de lectura; asimismo, 88 estudiantes (68,8%) tiene un desempeño en la producción de textos argumentativos que se ubica en el nivel inicio. La asociación entre el bajo nivel de técnicas lectoras, con el deficiente nivel de producción de textos

(83,7%), permite inferir que los estudiantes encuestados que no tienen manejo de las técnicas de análisis y de síntesis, lo que hace que no logren destacar ideas u organizar información, lo que limita su capacidad para la argumentación de textos.

Relación entre el nivel de práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos

Nivel Técnicas de lectura	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	72	14	0	0	86
	%	83,7	16,3	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	15	22	0	0	37
	%	40,5	59,5	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	1	4	0	0	5
	%	20,0	80,0	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017.

El coeficiente de correlación ($\rho = ,469^{**}$) determina que existiría una aceptable correlación entre el nivel de práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos, con un nivel de significancia de ,000 ($< 0,05$).

Relación entre el nivel condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes

En los resultados, se determina que el nivel de condiciones para la lectura que tienen los estudiantes es bajo (81 / 63,3%), asimismo, el (68,8%) se ubican en el nivel inicio en la producción de textos argumentativos. De acuerdo a lo anterior, si se asocian los resultados obtenidos en la medición de las condiciones de lectura, con los de la producción de textos se comprueba que existe una relación directa entre aquellos estudiantes que manifiestan que el lugar donde estudian o el mobiliario o material de lectura es inadecuado con su situación académica al momento de escribir sus textos argumentativos (86,4%).

En conclusión, las condiciones materiales de lectura no son apropiadas, de donde se infiere que no leen o leen mal, lo que hace que no adquieran los recursos que se necesitan al momento de escribir. El coeficiente de correlación ($\rho = ,499^{**}$) determina que existe

una aceptable correlación entre el nivel condiciones de práctica lectora y la producción de textos argumentativos, la que se asume porque la significancia de ,000 (< a 0,05).

Relación entre el nivel de condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos

Nivel Condiciones de lectura	f	Producción textos argumentativos				Total
		Inicio	Proceso	Logro esperado	Logro destacado	
• Bajo	n	70	11	0	0	81
	%	86,4	13,6	0,0	0,0	100,0
• Mediano	n	17	27	0	0	44
	%	38,6	61,4	0,0	0,0	100,0
• Alto	n	1	2	0	0	3
	%	33,3	66,7	0,0	0,0	100,0
Total	n	88	40	0	0	128
	%	68,8	31,3	0,0	0,0	100,0

Fuente: Cuestionario y prueba aplicados a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la IE. Federico Helguero Seminario-Piura, 2017

10. DISCUSIÓN

La investigación se planteó con la intención de determinar si la práctica lectora (hábitos de lectura, técnicas lectoras y condiciones lectoras) están asociadas con el nivel de producción de textos argumentativos.

Se asoció el nivel **de hábitos de lectura** con la producción de textos argumentativos, encontrando que más de la mitad de estudiantes (74 / 57,8%) reconocen que su nivel de hábitos es bajo y de esa cantidad, el 87,8% obtuvo calificaciones correspondientes al nivel inicio en la producción de textos argumentativos, situación que demuestra que ambas variables tienen un aceptable grado de asociación ($\rho = ,488^{**}$). De acuerdo con Arizabela (2003) el hábito lector es condición para lograr propósitos académicos en la lectura, lo que supone que, si no existe la disposición para una práctica permanente y sostenida de la lectura, no se logrará interactuar con el texto (Solé, 1999) y, por tanto, no comprender. Es decir, si no lee o lee poco, no se adquirirá información, ni vocabulario, lo que crea limitaciones al momento de escribir, sobre todo al argumentar.

Si bien no se han identificado estudios a nivel doctoral sobre la asociación entre hábito lector y producción de textos, si hay estudios que demuestran que los estudiantes tienen un deficiente nivel de hábito lector. Por ejemplo, en el estudio de Ramos (2011) que

sostiene que la escuela sufre una “esquizofrenia lectora”, en la que los estudiantes cada vez quieren leer menos y escribir menos; así como el De la Puente (2015) que encontró que un estudiante de tres universidades de Lima tenía entre baja (37,36%) y muy baja (23,08%) motivación lectora y un nivel de hábito lector entre bajo (32,97%) y muy bajo (2,20%). Es decir, los resultados realizados en la Institución Educativa Federico Helguero Seminario sólo ratifican una realidad que ya ha sido destacada en otras investigaciones, pero que también se observa en la práctica y que se traduce como uno de los factores que están determinando el bajo nivel de comprensión de textos. Además, no se debe perder de vista que los estudios sobre la asociación entre lectura y producción de textos establecen que existe una estrecha relación entre ambos (Lasso y De La Cruz, 2015), dado que la competencia lectora ayuda a escribir con efectividad (Reimers y Jacobs (2008), sin la lectura el acto de escribir queda incompleto (Björk y Blomstrand, 2000).

Los hallazgos están coincidiendo con un rasgo de la problemática educativa: El bajo nivel lector y que es más marcada en estudiantes de secundaria y de instituciones educativas públicas, la que trae diversas consecuencias, siendo una la producción de textos. Hoy los estudiantes leen poco y lo hacen mal y cada vez escriben menos, aun cuando tiene que argumentar y la información que se requiere es mayor.

Se estableció la relación entre la aplicación de **técnicas de lectura** y la producción de textos argumentativos y los resultados corroboran que un número alto de estudiantes (86 / 67,2%) manifestó que su nivel de uso del subrayado, resumen, elaboración de esquemas conlleva a no comprender textos y, por tanto, no cuentan con el insumo básico para producir textos. Aceptándose la hipótesis de investigación ($\rho = ,469^{**}$). Las técnicas son actividades y operaciones que facilitan el desarrollo de hábitos de lectura (Gonzales y Jiménez, 2004), pero lamentablemente son menos los estudiantes que conocen y aplican las distintas técnicas lectoras que existen, lo que conlleva a que no logren comprender lo que leen. A nivel doctoral no se han identificado estudios previos sobre la relación entre técnicas lectoras y producción de textos, salvo el estudio de Solé (1999) que establece que es necesario enseñar estrategias que contribuyan a la comprensión lectora, aquellas que ayudarían a producir textos. así como el de Madero (2011) que encontró para Guadalajara que los estudiantes si utilizan alguna estrategia cognitiva (esquemas, identificación de ideas, subrayado, parafraseo, resumen, etcétera). Sin embargo, Villar

(2015) encontró en una investigación realizada en Lima que las estrategias lectoras que utilizan los estudiantes son inadecuadas y que el nivel de comprensión de textos narrativos era bajo, encontrando que las estrategias lectoras tienen una alta y positiva correlación con la comprensión de textos.

Y lo anterior, aplica para concretar el modelo de producción textual de Van Dijk (1996). Así por ejemplo, en la superestructura, se reconoce el orden global de las partes del texto y aquí ayudaría el subrayado y la elaboración de esquemas; en la macro estructura donde se organiza la información semántica del texto también se requiere de la capacidad lectora y de las técnicas de apoyo; por último, en la micro estructura que comprende la estructura gramatical y tipográfica del texto y que tiene que ver con aspectos prosódicos, semánticos y estilísticos también se requiere de competencia lectora. Y es el débil nivel de comprensión lectora, la que hace que los estudiantes también presenten deficiencias en el proceso de producción de textos (vocabulario restringido, inadecuada planificación antes de escribir, deficiente dominio de estrategias argumentativas) (Bolívar y Montenegro, 2012).

En consecuencia, los hallazgos destacan una problemática que representa un factor del bajo nivel de comprensión lectora, la que tiene que ver con el conocimiento y manejo de técnicas de lectura. Lo que sucede es que son cada vez los estudiantes que prefieren leer de manera mecánica y memorística y no tienen la práctica de usar técnicas de análisis y de síntesis, algunas veces por apatía y otras por desconocimiento. Esta realidad conlleva a que el nivel de comprensión lectora sea deficiente y por tanto no logré interiorizar la información para producir textos, por eso en la investigación se observó que la mayoría de estudiantes (68,8%) se ubicaron en el nivel de inicio en la producción de sus textos argumentativos. Esta realidad, sobre el débil dominio de las técnicas lectoras se debe a la indiferencia de los estudiantes, pero también al papel que cumplen algunos docentes, pues muchos de ellos sólo asignan la actividad de leer, pero no orientan la manera como subrayar un texto para destacar ideas, condensar un texto en resumen o elaborar un esquema. Esto crea lectores poco competentes, que van a presentar serias limitaciones al momento de producir textos argumentativos.

Se ha determinado que las condiciones de lectura (espacios y materiales de lectura) están asociadas con el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes, dado

que un número considerable (81 estudiantes) presentan bajas condiciones de lectura y, a la vez, tienen un nivel de inicio (86,4%) en la producción de sus textos, lo que se corroboró con la prueba de hipótesis ($\rho = ,499^{**}$; Sig.= 0,000). Los resultados refuerzan los planteamientos teóricos de diferentes autores e instituciones especializadas en lectura, entre ellas los estudios de Ilsa (2013) que establece que la lectura se debe dar en un lugar adecuado y atractivo y que las familias tienen que invertir en materiales de lectura, así como las afirmaciones de Fajardo (2016) que considera que las condiciones materiales de lectura propician oportunidades favorables para despertar el hábito de la lectura, lograr mejores desempeños y lograr los propósitos de lectura. Lo anterior establece que la calidad del espacio de lectura (ambientación, iluminación, ventilación), así como del material de lectura es determinante en la efectividad lectora y en la argumentación textual. De los resultados se infiere que los estudiantes tienen condiciones desfavorables para la lectura, producto del estrato socio-económico de las familias de donde proceden, situación que hace que no puedan contar con las condiciones materiales requeridas.

En el objetivo general, los resultados obtenidos han determinado la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos, encontrando que existe un buen grado de asociación entre ambas variables ($\rho = 0,695^{**}$), sobre todo entre aquellos estudiantes que tienen un bajo nivel de práctica lectora (78 / 60,9%) y aquellos que obtienen puntuaciones correspondientes a inicio en la producción de textos argumentativos (68,8%), situación que corrobora una problemática ya expuesta por el mismo MINEDU (2005). A nivel internacional Gómez y Silas (2012), encontró en Jalisco (México) que los estudiantes tenían puntajes iniciales bajos en comprensión lectora y el de Bolívar y Montenegro (2012) que reportó para una investigación de Barranquilla que los estudiantes presentan serias deficiencias en la producción de textos (vocabulario limitado, inadecuada planificación, deficiente dominio de aspectos formales del texto y estrategias argumentativas. A nivel nacional, Ramos (2011), también informan sobre las dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de texto, también Villar (2015) que también concluye que las estrategias lectoras son inadecuadas en la mayoría de estudiantes. Los resultados confirman los planteamientos teóricos que sostienen que la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso (Lasso y De la Cruz, 2015), dado que la lectura constituye una condición para escribir (Reimers y Jacobs, 2008). La lectura provee estructuras textuales que facilitan la

expresión de ideas, permite establecer un hilo conductor entre las mismas; además ayuda a evaluar y corregir textos (Björk y Blomstrand, 2000).

La realidad anterior pone en evidencia que existe coincidencia entre la problemática de la lectura y la problemática de la producción de textos, es decir, el débil hábito lector, el poco manejo de técnicas lectoras y las condiciones de lectura no están ayudando a incrementar la lectura, situación que está repercutiendo sobre la producción su capacidad para escribir textos argumentativos.

En consecuencia, se arribó a las siguientes conclusiones:

- a) La práctica lectora tiene una buena relación significativa con la producción de textos argumentativos de las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”, lo que se corroboró al establecer que la mayoría de estudiantes (78) con bajo nivel de práctica lectora se quedaron en el inicio de inicio al momento de producir textos argumentativos (94,9%), pues muestran dificultades al considerar la estructura textual (tesis, argumentación y conclusiones), la cohesión y cohesión (macro estructura) y el vocabulario, estructura gramatical, puntuación, ortografía (micro estructura), situación que se ratificó al momento de la prueba de hipótesis: Coeficiente de correlación ($\rho = ,695^{**}$).
- b) La práctica de hábitos de lectura se relaciona de manera significativa, a nivel regular, con la producción de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura, comprobando que la mayoría de estudiantes con un bajo nivel de hábitos de lectura (74), tiene un nivel de inicio en la producción de textos argumentativos (87,8%) (tabla 1), hallazgo que se demostró a través del coeficiente de correlación ($\rho = ,488^{**}$) y el p-valor (0,000)
- c) La práctica de técnicas de lectura se relaciona de manera significativa, a nivel regular, con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura; en las frecuencias, se identifica que la mayoría de estudiantes (86) tienen una bajo nivel de manejo de técnicas de lectura (subrayado, resumen, elaboración de esquemas), situación que está incidiendo sobre el nivel de inicio que alcanzan en la producción de textos argumentativos (, así lo estableció el coeficiente de correlación ($\rho = ,469^{**}$) y el p-valor (0,000)

d) Las condiciones de lectura se relacionan significativamente, a nivel medio, con la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura. Se afirma lo previo porque la mayoría de estudiantes (81) con bajas condiciones de lectora, logran producir textos sólo a nivel de inicio (86,4%), lo que se sostiene en el coeficiente de correlación ($\rho=,499^{**}$).

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliagas, C. (2004). Las prácticas lectoras adolescentes: Cómo se construye el desinterés por la lectura. *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones* (pág. s/p). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Angarita, L. K. (3 de junio de 2010). La microestructura textual. Obtenido de El asombroso cosmos de la vida y la salud:Recuperado: <http://cosmosdelavidaysalud.blogspot.pe/2010/06/la-microestructura-textual>.

Arizaleta, L. (2003). La lectura, ¿Afición o hábito? Madrid: Anaya.

Björk, A. L., y Blomstrand, I. (2000). La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir. Barcelona: Graò.

Bolívar, A., y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. Escenarios, 92-103.

Cassany, D. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graò.

De la Puente, L. M. (2015). Motivación hacia la lectura, hábitos de lectura y comprensión de textos en estudiantes de Psicología de dos universidades particulares de Lima (Tesis de Maestría).

Dijk, V. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo Veintiuno editores.

Ilsa, A. (07 de noviembre de 2013). Cómo crear un ambiente propicio para la lectura. Obtenido de ANISA: <http://www.anisapr.com/blog/regalemos-libros-en-navidad-y-reyes>

- Gómez, L. F., y Silas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis*, 133-152.
- Lasso, O. E., y De la Cruz, P. N. (2015). Incidencia de la comprensión lectora en la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Municipal Mercedario de Pasto-Nariño Jornada de la Mañana (Tesis de grado). Universidad de Nariño.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Morles, A., Arteaga, M., Bustamante, S., y García, M. (2002). Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 1-14.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-24.
- Reimers, F., y Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Reyes, M. F. (2010). *Aproximación al concepto de prácticas lectoras a partir de manifestaciones de estudiantes de noveno grado de un colegio privado sobre sus actividades de lectura (Tesis de grado)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gra
- Villar, S. E. (2015). *Estrategias de lectura y comprensión de textos narrativos en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Carlos Wiesse de Comas, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

1. Datos informativos

- 1.1 Denominación : Cuestionario para medir el nivel de práctica de lectora
- 1.2 Tipo de Instrumento : Cuestionario
- 1.3 Institución : IE. “Federico Helguero Seminario”-Piura
- 1.4 Fecha de aplicación : junio 2017
- 1.5 Autora : Rosana Culquicondor Criollo
- 1.6 Medición : Nivel de práctica de hábitos, técnicas y condiciones de lectura
- 1.7 Administración : Estudiantes 4to y 5to grado de educación secundaria
- 1.8 Tiempo de aplicación: 30 minutos
- 1.9 Forma de aplicación : Individual

2. Objetivo

El cuestionario para medir el nivel de práctica lectora es un instrumento que indaga sobre el hábito lector, las técnicas de lectura y las condiciones de lectura que tienen los estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura.

3. Dimensiones específicas a evaluar

3.1 Hábito lector (14 ítems)

- Motivación por la lectura (gusto e interés por la lectura).
- Frecuencia lectora (Frecuencia de tiempo y horarios de lectura)

3.2 Técnicas de lectura (12 ítems)

- Técnicas de análisis (exploración, subrayado, uso de diccionario, interrogatorio)
- Técnicas de síntesis (resumen, organizadores gráficos)

3.3 Condiciones de lectura (14 ítems)

- Espacios de lectura (condiciones de lectura, infraestructura y mobiliario)
- Material de lectura (material bibliográfico, del plan lector, electrónico).

4. Instrucciones

- 4.1 El cuestionario para medir la práctica lectora consta de 40 ítems, correspondiendo 14 ítems a la medición del hábito lector, 12 ítems a la medición del uso de técnicas lectoras y 14 ítems a la medición de las condiciones de lectura.
- 4.2 Se han establecido cuatro niveles para medir y describir las dimensiones investigadas: Nunca, algunas veces, a veces y siempre. Si se considera el sistema de calificación del cuestionario, el puntaje mínimo a obtener es 00 y el máximo es 120. Las puntuaciones se recodificarán a bajo, mediano y alto nivel de práctica de lectura.
- 4.3 Cada ítem tuvo una valoración de: Nunca (0), algunas veces (1), a veces (2), siempre (3).

5. Materiales

Cuestionario, lápices, lapicero y borrador.

6. Evaluación

6.1 Nivel para cada una de las dimensiones

El puntaje parcial, se obtendrá sumando los ítems por cada dimensión, de esta manera se obtendrá el nivel de cada una de las dimensiones.

Niveles	Dimensiones		
	Hábito lector	Técnicas lectoras	Condiciones lectoras
• Bajo	14 a 23	12 a 19	14 a 23
• Mediano	24 a 32	20 a 28	24 a 32
• Alto	33 a 42	29 a 36	33 a 42

6.2. Nivel para la variable

El puntaje final, se obtendrá sumando los puntajes parciales de cada una de las dimensiones, obteniéndose el nivel de práctica lectora de los estudiantes.

Niveles	Puntaje general
• Bajo	40 a 66
• Mediano	67 a 93
• Alto	94 a 120

7. Validación

La validación del cuestionario se realizó por medio de la validez de contenido mediante juicio de expertos, por lo que tres especialistas: un docente de Investigación Educativa y dos especialistas en la enseñanza del área de Comunicación revisaron y evaluaron la coherencia interna entre los objetivos, variables, dimensiones, indicadores e ítems del instrumento de medida de acuerdo a las normas e instrumentos de validación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. Los resultados fueron:

Instrumentos	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Cuestionario	Muy alta	Muy alta	Muy alta	Muy alta

La puntuación asignada por los tres profesionales determinó que el cuestionario para medir la práctica lectora tiene una validez muy alta lo que significa que su estructura está acorde a lo que se proyectó medir.

8. Confiabilidad

La confiabilidad se determinó a través del estadístico alfa de Cronbach (95% de confianza), considerando los criterios propuestos por George & Mallery (2003) que establece que un instrumento es confiable cuando el α es mayor a 0,7.

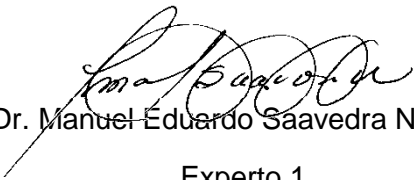
En el caso del cuestionario, los resultados de la prueba piloto arrojaron los siguientes valores:

Instrumento	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
Cuestionario	,913	,910	40


Los valores de la tabla determinan que el cuestionario tiene un excelente nivel de confiabilidad ($\alpha > 0,8$), lo que significa que brindan la confianza y seguridad para medir la práctica lectora.




Dr. COSME CORREA BECERRA
Lic. en Estadística
COESPE 502
Estadístico



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez
Experto 1



Dr. Luis Martín Ojeda Sosa
Experto 2



Dra. Deyra Flores Farfán
Experta 3

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO

Variable
Práctica lectora
Definición conceptual
Son acciones y operaciones cognitivas inherentes a la lectura, las que ayudan al lector a decodificar y comprender de manera significativa el mensaje de un texto, en las que se movilizan hábitos de lectura, estrategias de lectura y condiciones lectoras en la perspectiva de asegurar el desarrollo de la competencia lectora (Solé, 1998; Cassany, 1999).
Definición operacional
Es el conjunto de actividades académicas de la lectura, orientadas hacia la formación de un hábito de lectura, el manejo y aplicación de estrategias para la decodificación de diferentes tipos de textos y las condiciones en las que se ejerce. Para el recojo de la información se aplica un cuestionario que consta de 40 ítems relacionados que se mide en escala ordinal (nunca, algunas veces, a veces y siempre).

Dimensiones	Indicadores	N° Ítems	Ítems	%
Hábito lector Es la frecuencia e intensidad con que se produce la lectura, como consecuencia del interés, disposición y voluntad del lector.	Motivación para la lectura	7	Del 1 al 7	35,0
	Frecuencia lectora	7	Del 8 al 14	
Técnicas lectoras Son herramientas de apoyo a la actividad lectora, las que permiten analizar y hacer síntesis del texto durante el proceso de comprensión	Técnicas de análisis	6	Del 15 al 20	30,0
	Técnicas de síntesis	6	Del 21 al 26	
Condiciones lectoras Son las características del espacio, mobiliario donde se realiza la actividad lectora y del material de lectura con que cuenta el lector.	Espacio de lectura	7	Del 27 al 33	35,0
	Material de lectura	7	Del 34 al 40	
Total		40	40	100

Estimado estudiante:

El cuestionario se aplica con el propósito de medir el nivel práctico lectora en los estudiantes de quinto grado de secundaria, información que se necesita para la tesis que se viene realizando en la Universidad César Vallejo.

Lee cada una de las preguntas y responde a cada una de ellas, marcando la alternativa que corresponde a tu realidad personal.

Gracias por su colaboración.

I. Información general

Grado y sección :

Sexo : Varón ()

Mujer ()

II. Información específica

N	Indicadores / Ítems	Opciones de respuesta		
		1	2	3
	Motivación para la lectura	Nunca	A veces	Siempre
1.	Te gusta leer textos escritos, porque la consideras necesaria para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Te gusta leer todos los días en un momento determinado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Te gusta leer determinados tipos de textos, porque los consideras agradables y atractivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Tienes interés por prestar o comprar libros que son de tu agrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Tienes disposición y voluntad para leer, a pesar que sea mucha información o textos difíciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Tus profesores te están recordando que debes leer porque es importante para ti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Tus padres están disconformes porque no te gusta leer textos escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Frecuencia lectora	Nunca	A veces	Siempre
8.	Lees por lo menos una vez o más todos los días	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Lees por lo menos alguna vez por semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Acostumbras a leer tus apuntes o libros de texto todos los días, antes de cada clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Tienes fijado un horario del día o de la semana para leer lo que te gusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Tienes un plan de lectura, en la que lees de manera ordenada durante el año escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Evitas leer cada vez que te recuerdan que debes cumplir un horario de lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N	Indicadores / Ítems	Opciones de respuesta		
		1	2	3
14.	Dedicas tiempo para leer sólo cuando te obligan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Técnicas lectoras de análisis	Nunca	A veces	Siempre
15.	Exploras un texto al iniciar su lectura: título, índice, partes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Subrayas las ideas principales y secundarias de un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Identificas palabras nuevas y buscas su significado en el diccionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Te formulas preguntas a medida que vas leyendo un texto escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Lees de manera mecánica, línea a línea pretendiendo memorizar todo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Sientes flojera para subrayar un texto, usar el diccionario o formularte preguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Técnicas lectoras de síntesis	Nunca	A veces	Siempre
21.	Haces resumen, ordenando las ideas de un texto a medida que lees.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Haces síntesis, escribiendo aparte lo que vas entendiendo del texto que lees.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Elaboras cuadros sinópticos, cuadros comparativos o listados de conceptos a medida que lees un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Elaboras mapa conceptual, mapa mental u otros organizadores a medida que lees un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Consideras innecesario hacer resumen o síntesis, sólo te apoyas en tu memoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Piensas que es una pérdida de tiempo hacer organizadores gráficos al momento de leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Espacio de lectura	Nunca	A veces	Siempre
27.	Tienes en tu hogar un espacio para leer con tranquilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Tienes en tu escuela (o aula) un espacio para practicar la lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Utilizas la biblioteca de tu escuela para leer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Te reúnes con tus amigos para leer o compartir experiencias de lectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Utilizas determinados medios tecnológicos (Tablet, Smartphone, laptop) para leer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Sientes que en casa no tienes condiciones para leer, hay mucha distracción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Consideras que en tu escuela no te ofrece muchos espacios para leer con tranquilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Material de lectura	Nunca	A veces	Siempre
34.	Tienes material de lectura para leer en casa: cuentos, novelas, libros, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tienes en casa un periódico o revistas para leer de manera frecuente (todos los días o por semana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Cuentas con todos los libros del plan lector.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N	Indicadores / Ítems	Opciones de respuesta		
		1	2	3
37.	Tienes libros de textos para leer la información de los cursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Tienes seleccionados algunos libros electrónicos que lees de vez en cuando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Sientes que no cuentas con el material de lectura suficiente, porque no hay interés en ello.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Piensas que no es necesario comprar material de lectura, porque hay otras maneras de entretenerse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Datos informativos

- 1.1 Denominación : Rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos
- 1.2 Tipo de Instrumento : Rúbrica de evaluación
- 1.3 Institución : IE. “Federico Helguero Seminario”-Piura
- 1.4 Fecha de aplicación : junio 2017
- 1.5 Autora : Rosana Culquicondor Criollo
- 1.6 Medición : Analizar y evaluar la superestructura, macro estructura y micro estructura textual
- 1.7 Administración : Textos argumentativos de los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria
- 1.8 Tiempo de aplicación: 60 minutos
- 1.9 Forma de aplicación : Individual

2. Objetivo

La rúbrica de evaluación es un instrumento que permite analizar y valorar la superestructura, macro estructura y microestructura de los textos argumentativos producidos por los estudiantes de 4to y 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura.

3. Dimensiones específicas a evaluar

3.1 Superestructura del texto (2 ítems)

- Título
- Distribución del texto argumentativo en párrafos
- Presentación de la hipótesis o tesis a defender
- Desarrollo de la argumentación
- Planteamiento de la conclusión

3.2 Macro estructura del texto (5 ítems)

- Coherencia textual: Sentido global y local
- Cohesión textual: Conectores y referencias

3.3 Microestructura del texto (5 ítems)

- Vocabulario variado y preciso
- Estructuras gramaticales
- Puntuación,
- Ortografía
- Tildación

4. Instrucciones

4.1 La rúbrica de evaluación para medir la producción de textos argumentativos consta de 12 ítems, correspondiendo 5 ítems para el análisis y valoración de la superestructura, 2 ítems para la macro estructura y 5 ítems para la micro estructura de los textos producidos por los estudiantes.

4.2 Se han establecido cuatro niveles para medir y describir las dimensiones investigadas: Inicio, proceso, logro y destacado. Si se considera el sistema de calificación de la rúbrica de evaluación, el puntaje mínimo que se podría obtener es 12 y el máximo de 48.

4.3 Cada ítem tuvo una valoración de: Inicio (1), proceso (2), logro (3), satisfactorio (4).

5. Materiales

Rúbrica de evaluación, lápices, lapicero y borrador.

6. Evaluación

6.1 Nivel para cada una de las dimensiones

El puntaje parcial, se obtendrá sumando los ítems por cada dimensión, de esta manera se obtendrá el nivel de cada una de las dimensiones.

Niveles	Dimensiones		
	Superestructura textual	Macro estructura textual	Micro estructura textual
• Inicio	2 a 3	5 a 8	5 a 8
• Proceso	4 a 5	9 a 12	9 a 12
• Logro esperado	6 a 7	13 a 16	13 a 16
• Logro destacado	8	17 a 20	17 a 20

6.2. Nivel para la variable

El puntaje final, se obtendrá sumando los puntajes parciales de cada una de las dimensiones, obteniéndose el nivel de producción de textos argumentativos que tienen los estudiantes.

Niveles	Puntaje general
• Inicio	12 a 21
• Proceso	22 a 30
• Logro esperado	31 a 39
• Logro destacado	40 a 48

7. Validación

La validación de la rúbrica para evaluar textos argumentativos se realizó a través del procedimiento denominado: validez de contenido mediante juicio de expertos, por lo que tres especialistas: un docente de Investigación Educativa y dos especialistas en la enseñanza del área de Comunicación revisaron y evaluaron la coherencia interna entre los objetivos, variables, dimensiones, indicadores e ítems del instrumento de acuerdo a las normas e instrumentos de validación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

El reporte de los expertos fue el siguiente:

Instrumento	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Rúbrica de evaluación	Muy alta	Muy alta	Muy alta	Muy alta

La puntuación asignada por los tres profesionales estableció que la rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos tiene una validez muy alta, lo que significa que su estructura está acorde a lo que debe medir.

8. Confiabilidad

La confiabilidad se calculó a través del estadístico alfa de Cronbach a un 95% de confianza, considerando los criterios propuestos por George & Mallery (2003) que establece que un instrumento es confiable cuando el α es mayor a 0,7.

El resultado de la prueba piloto para la rúbrica fue el siguiente:

Instrumento	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
Rúbrica	,980	,980	12

Los valores de la tabla determinan que la rúbrica tiene un excelente nivel de confiabilidad ($\alpha > 0,9$), lo que significa que brindan la confianza y seguridad para medir la producción de textos argumentativos.



Dr. COSME CORREA BECERRA
Lic. en Estadística
COESPE 502

Estadístico



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Experto 1



Dra. Delma Flores Farfán
Experta 3



Dr. Luis Martín Ojeda Sosa

Experto 2

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Variable				
Producción de textos argumentativos				
Definición conceptual				
La producción de textos argumentativos alude a la capacidad de escribir textos que tienen como propósito influir en los lectores de un discurso escrito, respecto a puntos de vista o razones del escritor. Contiene proposiciones que ponen de manifiesto la opinión que defiende el escritor y los argumentos que esgrime para sustentarla (Camps, 1995). Se sujetan a una estructura discursiva como es la superestructura argumentativa, que contiene la tesis, argumentos y conclusión, en relación con el título, así como la macro estructura que consiste en la esquematización de los temas y subtemas, la utilización de mecanismos de cohesión y coherencia textual y, finalmente, la microestructura que se encarga de las estructuras gramaticales, ortografía y uso de vocabulario (Núñez, 1996, p.189; MINEDU, 2016).				
Definición operacional				
Es la producción de una modalidad textual, en la que se logra expresar, defender o rebatir ideas, opiniones, a través de la tesis, argumentos y conclusión que, además cada categoría se desarrolla en base a temas y subtemas, es decir cada párrafo es evaluar sus conexiones gramaticales, vocabulario y reglas ortográficas y de puntuación permite tener un texto. Su propósito es convencer o persuadir al lector para que piense y actúe de acuerdo a una determina postura.				
Dimensiones	Indicadores	N° Ítems	Ítems	%
Superestructura textual Es el esquema que establece el orden global de un texto argumentativo y que comprende: Planteamiento de la tesis, desarrollo de la argumentación y conclusión.	Título del texto	1	1	16,6
	Distribución del texto en párrafos	1	2	
Macro estructura textual Son los temas o asuntos que organizan el discurso argumentativo, los mismos que se articulan con coherencia y cohesión	Estructura de argumentación (tesis, argumentación, conclusiones)	3	3,4,5	41,7
	Coherencia textual (sentido global y local)	1	6	
	Cohesión textual (conectores y referencias)	1	7	
Micro estructura textual Es la estructura gramatical y tipográfica del párrafo, la que está relacionada con aspectos prosódicos, aspectos semánticos (sentido de lo expresado) y aspectos estilísticos (puntuación, ortografía).	Vocabulario	1	8	41,7
	Estructura gramatical	1	9	
	Puntuación	1	10	
	Ortografía	1	11	
	Tildación	1	12	
Total		12	12	100

Estimado evaluador

La rúbrica que se aplica es con el propósito de determinar el nivel producción de textos argumentativos en las estudiantes de quinto grado de secundaria, información que se necesita para la tesis que se viene realizando en la Universidad César Vallejo.

I. Información general

Grado: Quinto

Sección :

Sexo : Varón ()

Mujer ()

II. Información específica

N°	Dimensiones	Criterios	Nivel de logro			
			En inicio 1	En proceso 2	Logro Esperado 3	Logro destacado 4
1.	SUPERESTRUCTURA	Título del texto	El título del texto no es creativo y no establece una relación adecuada con el contenido textual argumentativo.	El título del texto es poco creativo y se relaciona parcialmente con el contenido textual argumentativo.	El título del texto se presenta de manera creativa y muestra ciertos rasgos relacionados con el contenido textual argumentativo.	El título del texto se presenta de manera creativa y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.
2.		Distribución del texto argumentativo en párrafos	El texto argumentativo no presenta la estructura formal distribuida en párrafos y no se aprecia la presentación de la tesis, argumentación y conclusión.	El texto argumentativo presenta la estructura formal distribuida en párrafos, pero estos no son suficientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.	El texto argumentativo presenta la estructura formal distribuida en párrafos suficientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión.	El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión

N°	Dimensiones	Criterios	Nivel de logro			
			En inicio 1	En proceso 2	Logro Esperado 3	Logro destacado 4
3.	MACROESTRUCTURA	Presentación de la hipótesis o tesis a defender en el texto	La tesis se presenta de manera inadecuada (o está ausente), no evidencia lo que defenderá ni asume un punto de vista (a favor o en contra).	La tesis se presenta de manera confusa, no se identifica con claridad lo que pretende defender ni el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).	La tesis se presenta de manera adecuada evidenciándose de manera suficiente lo que pretende defender y el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).	La tesis se presenta de manera satisfactoria evidenciándose claramente lo que pretende defender y el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).
4.		Desarrollo de la argumentación	El texto presenta pseudo argumentos o ideas que no defienden la tesis. Tampoco se evidencia el uso de estrategias discursivas como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	El texto presenta al menos un argumento que sustenta o defiende la tesis, acompañándolo de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	El texto presenta de manera adecuada al menos dos argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.
5.		Planteamiento de la conclusión	El texto no presenta una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso.	El texto presenta una conclusión en la que se sintetiza manera vaga e imprecisa las ideas principales del discurso, no se enuncian con claridad las consecuencias de lo expresado ni la propuesta de una determinada actitud o plan de acción a seguir.	El texto presenta de manera poco consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian al menos una de las siguientes ideas: las consecuencias de lo expresado o la propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.	El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.

N°	Dimensiones	Criterios	Nivel de logro			
			En inicio 1	En proceso 2	Logro Esperado 3	Logro destacado 4
6.		Coherencia textual: sentido global y local	Las ideas propuestas en el texto presentan deficiencias en el desarrollo del hilo temático argumentativo. No se evidencia progresión y es incomprensible.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera regular el hilo temático argumentativo, evidenciándose una relativa o progresión escasa y poco comprensible entre los de párrafos.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera suficiente el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre la mayoría de párrafos.	Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.
7.		Cohesión textual: conectores y referencias	El texto argumentativo no presenta conectores lógicos y referentes textuales o en su totalidad son empleados de manera incorrecta.	El texto argumentativo presenta escasos conectores lógicos y referentes textuales o son empleados de manera inadecuada.	El texto argumentativo presenta de manera medianamente correcta conectores lógicos y referentes textuales.	El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.
8.	MICROESTRUCTURA	Vocabulario variado y preciso	El texto argumentativo no presenta un vocabulario variado y preciso, no adecua el registro lingüístico formal al tema que se desarrolla.	El texto argumentativo presenta algunos términos correspondientes a un vocabulario variado de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.	El texto argumentativo presenta, en su mayoría, un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario.	El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario
9.		Estructuras gramaticales	El texto argumentativo no evidencia de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.	El texto argumentativo presenta de forma limitada y parcialmente variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y parcialmente variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.	El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.

N°	Dimensiones	Criterios	Nivel de logro			
			En inicio 1	En proceso 2	Logro Esperado 3	Logro destacado 4
10.		Puntuación	El texto se caracteriza por el uso incorrecto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).	El texto se caracteriza porque pocas veces se ha usado de manera correcta los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).	El texto se caracteriza porque en su mayoría se ha usado correctamente los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).	El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).
11.		Ortografía de la letra	Una considerable cantidad de palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera incorrecta a nivel de ortografía de la letra.	Algunas palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	La gran mayoría de palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.	Las palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.
12.		Tildación	A lo largo del texto se evidencian demasiadas incorrecciones en la aplicación de las reglas generales y especiales de tildación.	A lo largo del texto muy pocas veces se ha aplicado de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.	En la gran mayoría del texto se ha aplicado de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.	A lo largo del texto se ha aplicado de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.

Anexo 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS

Validación del instrumento 1 (Experto 1)

Cuestionario para medir práctica lectora

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Práctica lectora	Hábito lector	Motivación lectora	1. Te gusta leer textos escritos, porque la consideras necesaria para aprender.					✓		✓		✓		✓		
			2. Te gusta leer todos los días en un momento determinado.					✓		✓		✓		✓		
			3. Te gusta leer determinados tipos de textos, porque los consideras agradables y atractivos.					✓		✓		✓		✓		
			4. Tienes interés por prestar o comprar libros que son de tu agrado.					✓		✓		✓		✓		
			5. Tienes disposición y voluntad para leer, a pesar que sea mucha información o textos difíciles					✓		✓		✓		✓		
			6. Tus profesores te están recordando que debes leer porque es importante para ti.					✓		✓		✓		✓		
			7. Tus padres están disconformes porque no te gusta leer textos escritos.					✓		✓		✓		✓		
	Frecuencia lectora	Frecuencia lectora	8. Lees por lo menos una vez o más todos los días					✓		✓		✓		✓		
			9. Lees por lo menos alguna vez por semana.					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta			
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
			10. Acostumbras a leer tus apuntes o libros de texto todos los días, antes de cada clase.					✓		✓		✓		✓			
			11. Tienes fijado un horario del día o de la semana para leer lo que te gusta.					✓		✓		✓		✓			
			12. Tienes un plan de lectura, en la que lees de manera ordenada durante el año escolar.					✓		✓		✓		✓			
			13. Evitas leer cada vez que te recuerdan que debes cumplir un horario de lectura.					✓		✓		✓		✓			
			14. Dedicas tiempo para leer sólo cuando te obligan.					✓		✓		✓		✓			
	Técnicas de lectura	Técnicas de análisis	15. Exploras un texto al iniciar su lectura: título, índice, partes.					✓		✓		✓		✓			
16. Subrayas las ideas principales y secundarias de un texto.								✓		✓		✓		✓			
17. Identificas palabras nuevas y buscas su significado en el diccionario									✓		✓		✓		✓		
18. Te formulas preguntas a medida que vas leyendo un texto escrito.									✓		✓		✓		✓		
19. Lees de manera mecánica, línea a línea pretendiendo memorizar todo.									✓		✓		✓		✓		
20. Sientes flojera para subrayar un texto, usar el diccionario o formularte preguntas.									✓		✓		✓		✓		
	Técnicas de síntesis		21. Haces resumen, ordenando las ideas de un texto a medida que lees.					✓		✓		✓		✓			
			22. Haces síntesis, escribiendo aparte lo que vas entendiendo del texto que lees.						✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
			23. Elaboras cuadros sinópticos, cuadros comparativos o listados de conceptos a medida que lees un texto.					✓		✓		✓		✓		
			24. Elaboras mapa conceptual, mapa mental u otros organizadores a medida que lees un texto.					✓		✓		✓		✓		
			25. Consideras innecesario hacer resumen o síntesis, sólo te apoyas en tu memoria.					✓		✓		✓		✓		
			26. Piensas que es una pérdida de tiempo hacer organizadores gráficos al momento de leer					✓		✓		✓		✓		
	Condiciones de la lectura	Espacios de lectura	27. Tienes en tu hogar un espacio para leer con tranquilidad.					✓		✓		✓		✓		
28. Tienes en tu escuela (o aula) un espacio para practicar la lectura.							✓		✓		✓		✓			
29. Utilizas la biblioteca de tu escuela para leer.							✓		✓		✓		✓			
30. Te reúnes con tus amigos para leer o compartir experiencias de lectura.							✓		✓		✓		✓			
31. Utilizas determinados medios tecnológicos (Tablet, Smartphone, laptop) para leer.							✓		✓		✓		✓			
32. Sientes que en casa no tienes condiciones para leer, hay mucha distracción.							✓		✓		✓		✓			
33. Consideras que en tu escuela no te ofrece muchos espacios para leer con tranquilidad.							✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
		Material de lectura	34. Tienes material de lectura para leer en casa: cuentos, novelas, libros, etc.					✓		✓		✓		✓		
			35. Tienes en casa un periódico o revistas para leer de manera frecuente (todos los días o por semana).					✓		✓		✓		✓		
			36. Cuentas con todos los libros del plan lector.					✓		✓		✓		✓		
			37. Tienes libros de textos para leer la información de los cursos.					✓		✓		✓		✓		
			38. Tienes seleccionados algunos libros electrónicos que lees de vez en cuando.					✓		✓		✓		✓		
			39. Sientes que no cuentas con el material de lectura suficiente, porque no hay interés en ello.					✓		✓		✓		✓		
			40. Piensas que no es necesario comprar material de lectura, porque hay otras maneras de entretenerse.					✓		✓		✓		✓		



 Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Cuestionario para medir la práctica lectora.

Objetivo : Medir el nivel de práctica lectora.

Dirigido a : Estudiantes de Educación Secundaria

Apellidos y nombres del evaluador : Manuel Eduardo Saavedra Núñez.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración :

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	------	---------	------	------------------------


FIRMA DEL EVALUADOR

Validación del instrumento 2 (Experto 1)

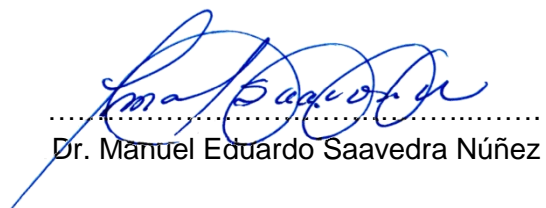
Rúbrica para la evaluación de textos argumentativos escritos

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Práctica lectora	Super estructura	Título del texto	1. El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.					✓		✓		✓		✓		
		Distribución del texto	2. El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión					✓		✓		✓		✓		
		Presentación de la hipótesis o tesis a defender	3. La tesis se presenta de manera satisfactoria evidenciándose claramente lo que pretende defender y el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).					✓		✓		✓		✓		
		Desarrollo de la argumentación	4. El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta				
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.															
		Planteamiento de conclusión	5. El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.					✓		✓		✓		✓				
	Macro estructura	Coherencia textual: sentido global y local	6. Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.					✓		✓		✓		✓				
		Cohesión textual conectores y referencias	7. El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.					✓		✓		✓		✓				
	Micro estructura	Vocabulario variado y preciso	8. El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario					✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
		Estructuras gramaticales	9. El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.					✓		✓		✓		✓		
		Puntuación	10. El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).					✓		✓		✓		✓		
		Ortografía de letra	11. Las palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.					✓		✓		✓		✓		
		Tildación	12. El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.					✓		✓		✓		✓		



 Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Cuestionario para medir la práctica lectora.

Objetivo : Medir el nivel de práctica lectora.

Dirigido a : Estudiantes de Educación Secundaria

Apellidos y nombres del evaluador : Manuel Eduardo Saavedra Núñez.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración :

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	------	---------	------	------------------------


.....
FIRMA DEL EVALUADOR

Validación del instrumento 1 (Experto 2)

Cuestionario para medir práctica lectora

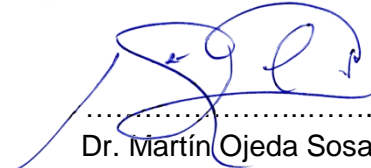
Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Práctica lectora	Hábito lector	Motivación lectora	41. Te gusta leer textos escritos, porque la consideras necesaria para aprender.					✓		✓		✓		✓		
			42. Te gusta leer todos los días en un momento determinado.					✓		✓		✓		✓		
			43. Te gusta leer determinados tipos de textos, porque los consideras agradables y atractivos.					✓		✓		✓		✓		
			44. Tienes interés por prestar o comprar libros que son de tu agrado.					✓		✓		✓		✓		
			45. Tienes disposición y voluntad para leer, a pesar que sea mucha información o textos difíciles					✓		✓		✓		✓		
			46. Tus profesores te están recordando que debes leer porque es importante para ti.					✓		✓		✓		✓		
			47. Tus padres están disconformes porque no te gusta leer textos escritos.					✓		✓		✓		✓		
	Frecuencia lectora	Frecuencia lectora	48. Lees por lo menos una vez o más todos los días					✓		✓		✓		✓		
			49. Lees por lo menos alguna vez por semana.					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
			50. Acostumbras a leer tus apuntes o libros de texto todos los días, antes de cada clase.					✓		✓		✓		✓		
			51. Tienes fijado un horario del día o de la semana para leer lo que te gusta.					✓		✓		✓		✓		
			52. Tienes un plan de lectura, en la que lees de manera ordenada durante el año escolar.					✓		✓		✓		✓		
			53. Evitas leer cada vez que te recuerdan que debes cumplir un horario de lectura.					✓		✓		✓		✓		
			54. Dedicas tiempo para leer sólo cuando te obligan.					✓		✓		✓		✓		
	Técnicas de lectura	Técnicas de análisis	55. Exploras un texto al iniciar su lectura: título, índice, partes.					✓		✓		✓		✓		
56. Subrayas las ideas principales y secundarias de un texto.							✓		✓		✓		✓			
57. Identificas palabras nuevas y buscas su significado en el diccionario							✓		✓		✓		✓			
58. Te formulas preguntas a medida que vas leyendo un texto escrito.							✓		✓		✓		✓			
59. Lees de manera mecánica, línea a línea pretendiendo memorizar todo.							✓		✓		✓		✓			
60. Sientes flojera para subrayar un texto, usar el diccionario o formularte preguntas.							✓		✓		✓		✓			
Técnicas de síntesis		61. Haces resumen, ordenando las ideas de un texto a medida que lees.					✓		✓		✓		✓			
		62. Haces síntesis, escribiendo aparte lo que vas entendiendo del texto que lees.					✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
			63. Elaboras cuadros sinópticos, cuadros comparativos o listados de conceptos a medida que lees un texto.					✓		✓		✓		✓		
			64. Elaboras mapa conceptual, mapa mental u otros organizadores a medida que lees un texto.					✓		✓		✓		✓		
			65. Consideras innecesario hacer resumen o síntesis, sólo te apoyas en tu memoria.					✓		✓		✓		✓		
			66. Piensas que es una pérdida de tiempo hacer organizadores gráficos al momento de leer					✓		✓		✓		✓		
	Condiciones de la lectura	Espacios de lectura	67. Tienes en tu hogar un espacio para leer con tranquilidad.					✓		✓		✓		✓		
68. Tienes en tu escuela (o aula) un espacio para practicar la lectura.							✓		✓		✓		✓			
69. Utilizas la biblioteca de tu escuela para leer.							✓		✓		✓		✓			
70. Te reúnes con tus amigos para leer o compartir experiencias de lectura.							✓		✓		✓		✓			
71. Utilizas determinados medios tecnológicos (Tablet, Smartphone, laptop) para leer.							✓		✓		✓		✓			
72. Sientes que en casa no tienes condiciones para leer, hay mucha distracción.							✓		✓		✓		✓			
73. Consideras que en tu escuela no te ofrece muchos espacios para leer con tranquilidad.							✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta			
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
		Material de lectura	74. Tienes material de lectura para leer en casa: cuentos, novelas, libros, etc.					✓		✓		✓		✓			
			75. Tienes en casa un periódico o revistas para leer de manera frecuente (todos los días o por semana).					✓		✓		✓		✓			
			76. Cuentas con todos los libros del plan lector.					✓		✓		✓		✓			
			77. Tienes libros de textos para leer la información de los cursos.					✓		✓		✓		✓			
			78. Tienes seleccionados algunos libros electrónicos que lees de vez en cuando.					✓		✓		✓		✓			
			79. Sientes que no cuentas con el material de lectura suficiente, porque no hay interés en ello.					✓		✓		✓		✓			
			80. Piensas que no es necesario comprar material de lectura, porque hay otras maneras de entretenerse.					✓		✓		✓		✓			



.....
Dr. Martín Ojeda Sosa

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Cuestionario para medir la práctica lectora.

Objetivo : Medir el nivel de práctica lectora.


Dirigido a : Estudiantes de Educación Secundaria

Apellidos y nombres del evaluador : Martín Ojeda Sosa.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración :

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	------	---------	------	------------------------


.....
FIRMA DEL EVALUADOR

Validación del instrumento 2 (Experto 2)

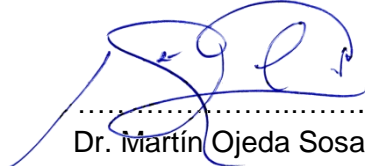
Rúbrica para la evaluación de textos argumentativos escritos

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Práctica lectora	Super estructura	Título del texto	1. El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.					✓		✓		✓		✓		
		Distribución del texto	2. El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión					✓		✓		✓		✓		
		Presentación de la hipótesis o tesis a defender	3. La tesis se presenta de manera satisfactoria evidenciándose claramente lo que pretende defender y el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).					✓		✓		✓		✓		
		Desarrollo de la argumentación	4. El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre los ítems y la opción de respuesta				
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.															
		Planteamiento de conclusión	5. El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.					✓		✓		✓		✓				
	Macro estructura	Coherencia textual: sentido global y local	6. Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.					✓		✓		✓		✓				
		Cohesión textual conectores y referencias	7. El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.					✓		✓		✓		✓				
	Micro estructura	Vocabulario variado y preciso	8. El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario															

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y los ítems		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
		Estructuras gramaticales	9. El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.					✓		✓		✓		✓		
		Puntuación	10. El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).					✓		✓		✓		✓		
		Ortografía de letra	11. Las palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.					✓		✓		✓		✓		
		Tildación	12. El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.					✓		✓		✓		✓		



Dr. Martín Ojeda Sosa

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Cuestionario para medir la práctica lectora.

Objetivo : Medir el nivel de práctica lectora.

Dirigido a : Estudiantes de Educación Secundaria

Apellidos y nombres del evaluador : Martín Ojeda Sosa.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración :

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	------	---------	------	------------------------


.....
FIRMA DEL EVALUADOR

Validación del instrumento 1 (Experto 3)

Cuestionario para medir práctica lectora

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Práctica lectora	Hábito lector	Motivación lectora	1. Te gusta leer textos escritos, porque la consideras necesaria para aprender.					✓		✓		✓		✓		
			2. Te gusta leer todos los días en un momento determinado.					✓		✓		✓		✓		
			3. Te gusta leer determinados tipos de textos, porque los consideras agradables y atractivos.					✓		✓		✓		✓		
			4. Tienes interés por prestar o comprar libros que son de tu agrado.					✓		✓		✓		✓		
			5. Tienes disposición y voluntad para leer, a pesar que sea mucha información o textos difíciles					✓		✓		✓		✓		
			6. Tus profesores te están recordando que debes leer porque es importante para ti.					✓		✓		✓		✓		
			7. Tus padres están disconformes porque no te gusta leer textos escritos.					✓		✓		✓		✓		
	Frecuencia lectora		8. Lees por lo menos una vez o más todos los días					✓		✓		✓		✓		
			9. Lees por lo menos alguna vez por semana.					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
			10. Acostumbras a leer tus apuntes o libros de texto todos los días, antes de cada clase.					✓		✓		✓		✓		
			11. Tienes fijado un horario del día o de la semana para leer lo que te gusta.					✓		✓		✓		✓		
			12. Tienes un plan de lectura, en la que lees de manera ordenada durante el año escolar.					✓		✓		✓		✓		
			13. Evitas leer cada vez que te recuerdan que debes cumplir un horario de lectura.					✓		✓		✓		✓		
			14. Dedicas tiempo para leer sólo cuando te obligan.					✓		✓		✓		✓		
	Técnicas de lectura	Técnicas de análisis	15. Exploras un texto al iniciar su lectura: título, índice, partes.					✓		✓		✓		✓		
16. Subrayas las ideas principales y secundarias de un texto.								✓		✓		✓		✓		
17. Identificas palabras nuevas y buscas su significado en el diccionario								✓		✓		✓		✓		
18. Te formulas preguntas a medida que vas leyendo un texto escrito.								✓		✓		✓		✓		
19. Lees de manera mecánica, línea a línea pretendiendo memorizar todo.								✓		✓		✓		✓		
20. Sientes flojera para subrayar un texto, usar el diccionario o formularte preguntas.								✓		✓		✓		✓		
	Técnicas de síntesis		21. Haces resumen, ordenando las ideas de un texto a medida que lees.					✓		✓		✓		✓		
			22. Haces síntesis, escribiendo aparte lo que vas entendiendo del texto que lees.					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
			23. Elaboras cuadros sinópticos, cuadros comparativos o listados de conceptos a medida que lees un texto.					✓		✓		✓		✓		
			24. Elaboras mapa conceptual, mapa mental u otros organizadores a medida que lees un texto.					✓		✓		✓		✓		
			25. Consideras innecesario hacer resumen o síntesis, sólo te apoyas en tu memoria.					✓		✓		✓		✓		
			26. Piensas que es una pérdida de tiempo hacer organizadores gráficos al momento de leer					✓		✓		✓		✓		
	Condiciones de la lectura	Espacios de lectura	27. Tienes en tu hogar un espacio para leer con tranquilidad.					✓		✓		✓		✓		
28. Tienes en tu escuela (o aula) un espacio para practicar la lectura.							✓		✓		✓		✓			
29. Utilizas la biblioteca de tu escuela para leer.							✓		✓		✓		✓			
30. Te reúnes con tus amigos para leer o compartir experiencias de lectura.							✓		✓		✓		✓			
31. Utilizas determinados medios tecnológicos (Tablet, Smartphone, laptop) para leer.							✓		✓		✓		✓			
32. Sientes que en casa no tienes condiciones para leer, hay mucha distracción.							✓		✓		✓		✓			
33. Consideras que en tu escuela no te ofrece muchos espacios para leer con tranquilidad.							✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Nunca	Algunas veces	A veces	Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta			
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
		Material de lectura	34. Tienes material de lectura para leer en casa: cuentos, novelas, libros, etc.					✓		✓		✓		✓			
			35. Tienes en casa un periódico o revistas para leer de manera frecuente (todos los días o por semana).					✓		✓		✓		✓			
			36. Cuentas con todos los libros del plan lector.					✓		✓		✓		✓			
			37. Tienes libros de textos para leer la información de los cursos.					✓		✓		✓		✓			
			38. Tienes seleccionados algunos libros electrónicos que lees de vez en cuando.					✓		✓		✓		✓			
			39. Sientes que no cuentas con el material de lectura suficiente, porque no hay interés en ello.					✓		✓		✓		✓			
			40. Piensas que no es necesario comprar material de lectura, porque hay otras maneras de entretenerse.					✓		✓		✓		✓			



.....
Dra. Delma Flores Farfán

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Cuestionario para medir la práctica lectora.

Objetivo : Medir el nivel de práctica lectora.

Dirigido a : Estudiantes de Educación Secundaria

Apellidos y nombres del evaluador : Delma Flores Farfán.

Grado Académico del evaluador : Doctora en Ciencias de la Educación

Valoración :

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	------	---------	------	------------------------



.....
FIRMA DE LA EVALUADORA

Validación del instrumento 2 (Experto 3)

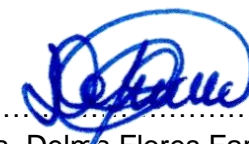
Rúbrica para la evaluación de textos argumentativos escritos

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Práctica lectora	Super estructura	Título del texto	1. El título del texto es creativo y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.					✓		✓		✓		✓		
		Distribución del texto	2. El texto argumentativo presenta una muy buena estructura formal distribuida en párrafos convenientes para el desarrollo de la tesis, la argumentación y la conclusión					✓		✓		✓		✓		
		Presentación de la hipótesis o tesis a defender	3. La tesis se presenta de manera satisfactoria evidenciándose claramente lo que pretende defender y el punto de vista que adoptará (a favor o en contra).					✓		✓		✓		✓		
		Desarrollo de la argumentación	4. El texto presenta de manera eficaz al menos tres argumentos que sustentan o defienden la tesis, acompañándolos de algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad					✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta				
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.															
		Planteamiento de conclusión	5. El texto presenta de manera consistente una conclusión en la que se sintetiza las ideas principales del discurso, se enuncian de manera clara cuáles son las consecuencias de lo expresado y se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.					✓		✓		✓		✓				
	Macro estructura	Coherencia textual: sentido global y local	6. Las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo evidenciándose una progresión adecuada y comprensible entre todos los párrafos.					✓		✓		✓		✓				
		Cohesión textual conectores y referencias	7. El texto argumentativo presenta en su totalidad y de manera correcta y variada los conectores lógicos y los referentes textuales.					✓		✓		✓		✓				
	Micro estructura	Vocabulario variado y preciso	8. El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema que se desarrolla y el destinatario					✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta				Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				En inicio	En proceso	Logrado	Satisfactorio	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre los ítems y la opción de respuesta		
								Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
		Estructuras gramaticales	9. El texto argumentativo presenta de forma pertinente y variada las diferentes estructuras gramaticales simples y compuestas acordes al tema tratado.					✓		✓		✓		✓		
		Puntuación	10. El texto se caracteriza por el uso correcto de los signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, signos de interrogación y admiración, entre otros).					✓		✓		✓		✓		
		Ortografía de letra	11. Las palabras en el texto argumentativo han sido graficadas de manera correcta a nivel de ortografía de la letra.					✓		✓		✓		✓		
		Tildación	12. El texto aplica de manera correcta las reglas generales y especiales de tildación.					✓		✓		✓		✓		



.....
Dra. Delma Flores Farfán

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Cuestionario para medir la práctica lectora.

Objetivo : Medir el nivel de práctica lectora.

Dirigido a : Estudiantes de Educación Secundaria

Apellidos y nombres del evaluador : Delma Flores Farfán.

Grado Académico del evaluador : Doctora en Ciencias de la Educación

Valoración :

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	------	---------	------	------------------------



.....
FIRMA DE LA EVALUADORA

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”- Los Algarrobos – Piura, 2017?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Hi : La práctica lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura.</p> <p>Ho : La práctica lectora no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura.</p>	<p>Variable 1</p> <p>Práctica lectora</p> <p>D1: Hábitos de lectura</p> <p>D2: Técnicas de lectura</p> <p>D3: Condiciones de lectura</p>	<p>1. Tipo de investigación</p> <p>Descriptivo correlacional.</p> <p>2. Diseño de investigación</p> <p>No experimental transversal, correlacional.</p> <p>3. Población</p> <p>124 estudiantes matriculadas en el 2017, de la IE.” Luis Helguero Seminario”</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>a) ¿Cuál es el nivel de la práctica de hábitos de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>a) Establecer la relación entre la práctica de hábitos de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?</p> <p>b) Determinar la relación entre la práctica de</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>H₁ : El nivel de práctica de hábitos de lectura se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.</p> <p>Ho : El nivel de práctica de hábitos de lectura no se relaciona significativamente con el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de</p>	<p>Variable 2</p> <p>Producción de textos argumentativos</p> <p>D1: Superestructura</p> <p>D2: Macroestructura</p> <p>D3: Microestructura</p>	<p>4. Muestra</p> <p>Muestra no probabilístico intencional con 95% de confianza y 5% de error (128 estudiantes seleccionados aleatoriamente por aula).</p>

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
<p>b) ¿Cuál es el nivel de la relación entre la práctica de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?</p> <p>c) ¿Cuál es el nivel de la relación entre las condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?</p>	<p>técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?</p> <p>e) Establecer la relación entre las condiciones de lectura y el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura?</p>	<p>superestructura, macroestructura y microestructuras</p> <p>H₂ : El nivel de práctica de técnicas de lectura se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura</p> <p>H₀ : El nivel de práctica de técnicas de lectura no se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos en los estudiantes.</p> <p>H₃ : Las condiciones de práctica de lectura se relacionan significativamente con la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.</p> <p>H₀ : Las condiciones de práctica de lectura no se relacionan significativamente con la producción de textos argumentativos en los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.</p>		<p>5. Técnicas e instrumentos de medida</p> <p>Encuesta (Cuestionario para medir práctica lectora)</p> <p>Análisis documental (Rúbrica para evaluar textos argumentativos).</p> <p>6. Análisis de datos</p> <p>SPSS, considerando base de datos, tabulación, representación gráfica, análisis estadístico e interpretación.</p>

Anexo 5: Matriz de operacionalización de variables

Título de tesis : La práctica lectora y la producción de textos argumentativos en las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Los Algarrobos–Piura, 2017.

Var	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Práctica lectora	Son acciones y operaciones cognitivas inherentes a la lectura, las que el lector aplica de manera frecuente para decodificar y comprender de manera significativa el mensaje de un texto. Implica movilizar hábitos de lectura, técnicas de lectura y condiciones lectoras, que aseguran el desarrollo de la competencia lectora. (Larrañaga, 2005; Solé, 1998; Cassany, 1999; Reyes, 2010).	Es el conjunto de actividades académicas de la lectura, orientadas hacia la formación de un hábito de lectura, el manejo y aplicación de técnicas para la decodificación y comprensión de diferentes tipos de textos y las condiciones en las que se ejerce. Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario que consta de 40 ítems relacionados que se mide en escala ordinal (nunca, algunas veces, a veces y siempre).	Hábito lector	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación por la lectura • Frecuencia lectora 	Cuestionario
			Técnicas de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de análisis • Técnicas de síntesis 	Cuestionario
			Condiciones de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de lectura. • Material de lectura. 	Cuestionario
Producción de textos argumentativos	La producción de textos argumentativos alude a la capacidad de escribir textos que tienen como propósito influir en los lectores de un discurso escrito, respecto a puntos de vista o razones del escritor. Por ello, contiene proposiciones que ponen de manifiesto la opinión que defiende el escritor y los argumentos que esgrime para sustentarla. Por otro lado, se sujetan a una estructura discursiva como es la superestructura argumentativa, que contiene la tesis, argumentos y conclusión, en relación con el título, así como la macro estructura que consiste en la esquematización de los temas y subtemas, la utilización de mecanismos de cohesión y coherencia textual y, finalmente, la microestructura que se encarga de las estructuras gramaticales, ortografía y uso de vocabulario (Camps, 1995; Van Dijk, 1993; Núñez y Del Teso, 1996).	Es la producción de una modalidad textual, en la que se logra expresar, defender o rebatir ideas, opiniones, a través de la tesis, argumentos y conclusión que, además cada categoría se desarrolla en base a temas y subtemas, es decir cada párrafo es evaluar sus conexiones gramaticales, vocabulario y reglas ortográficas y de puntuación permite tener un texto Son textos que tienen como propósito convencer o persuadir al lector para que piense y actúe de acuerdo a una determina postura.	Super estructura textual	<ul style="list-style-type: none"> • Título del texto • Distribución del texto en párrafos ✓ Estructura textual: (Tesis, argumentación y conclusiones). 	Rúbrica
			Macro estructura textual	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia textual • Cohesión textual. 	Rúbrica
			Micro estructura textual	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Estructura gramatical • Puntuación • Ortografía • Tildación 	Rúbrica

Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Docente Universitario /Asesor de tesis

Teléfono: 969004299 / Email: geoedu12@gmail.com

I. Formación profesional

- 1.1 Título profesional : Ingeniero Geógrafo (1991), Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima).
- 1.2 Grado de maestría : Magister en Ciencias de la Educación (2004), Universidad Nacional de Piura en convenio con la Universidad de Barcelona.
Magister en Geografía de Población (2008), Universidad Internacional de Andalucía (España).
- 1.3 Grado de doctor : Doctor en Ciencias de la Educación (2010), Universidad Nacional de Piura.

II. Experiencia Profesional

2.1 En la docencia universitaria

- 1989 - Hoy : Docente universitario en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Geografía, Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis.
- 2003 – 2010: Docente universitario en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, en cátedras de: Geografía.
- 2006 – 2010: Docente universitario en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Piura, en las cátedras de: Geografía y en la Facultad de Ciencias de la Educación como asesor de tesis en la Maestría en Didáctica de la Enseñanza de las matemáticas.
- 2010 – 2012: Docente universitario en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo-TAE Investigación Educación, sede Tumbes y Piura, en la cátedra de: Investigación Educativa.
- 2013 – 2016: Docente universitario en la Escuela de Posgrado de la Universidad San Agustín de Arequipa, Programa de Doctorado.

2.2 En la investigación

- Autor de textos universitarios de: Geografía General, Geografía del Perú, Geografía Humana, Cartografía, entre otros.
- Autor de trabajos de investigación sobre Didáctica de la Geografía.
- Jurado y asesor de tesis de Educación y Ciencias Sociales en Programas de Maestría y Doctorado.
- Expositor/Ponente en eventos académicos locales, nacionales e internacionales.

III. Competencias profesionales

- Conducción de cursos en su especialidad y la Metodología de la Investigación y en Seminarios o Talleres de Tesis.
- Asesoría en la elaboración tesis de pre y posgrado.

Dr. Luis Martín Ojeda Sosa

Docente Universitario /Asesor de tesis

Teléfono: 961541360 / Email: martinojedasosa@hotmail.com

I. Formación profesional

- 1.1 Título profesional : Licenciado en Educación, especialidad Lengua y Literatura (1995), Universidad Nacional de Piura.
- 1.2 Grado de maestría : Magister en Docencia Universitaria (2010), Universidad Nacional de Piura.
- 1.3 Grado de doctor : Doctor en Ciencias de la Educación (2013), Universidad Nacional de Piura.

II. Experiencia Profesional

2.1 En la docencia universitaria

- 1996 - Hoy : Docente universitario en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Lengua, Lingüística, Introducción a la Investigación, Métodos y Técnicas de Investigación, Taller de Tesis I y Taller de Tesis II.
- 2005 – Hoy : Docente universitario en los Programas de Maestría y Doctorado de la Escuela de Posgrado-Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación, Tesis I y Tesis II.
- 2007 – 2010: Docente capacitador en el Programa de Capacitación y Formación Permanente, convenio Universidad Nacional de Piura-Ministerio de Educación de Perú.

2.2 En la investigación

- Autor de textos universitarios de: Lengua Española, Gramática, Lingüística, Investigación Educativa, entre otros.
- Autor de trabajos de investigación sobre Enseñanza de la Lengua e Investigación Educativa.
- Jurado y asesor de tesis de Educación y Humanidades en Programas de Maestría y Doctorado.
- Expositor/Capacitador en cursos de formación docente (diplomados, especializaciones).

III. Competencias profesionales

- Conducción de cursos en su especialidad, de Metodología de la Investigación, Investigación Educativa y de Elaboración de Tesis.
- Asesoría de tesis de Educación y Ciencias Sociales, a nivel de Pregrado, Maestría y Doctorado.
- Manejo de Software Estadístico SPSS para el análisis de datos de Proyectos de Investigación.

Dra. Delma Flores Farfán

Docente Universitaria /Asesora de tesis
Teléfono: 968042957 / Email: daflof@hotmail.com

I. Formación profesional

- 1.1 Título profesional : Licenciada en Educación, especialidad Educación Primaria (2000), Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque).
- 1.2 Grado de maestría : Magister en Docencia Universitaria (2003), Universidad Nacional de Piura.
- 1.3 Grado de doctor : Doctora en Ciencias de la Educación (2006), Universidad Nacional de Piura.

II. Experiencia Profesional

2.1 En la docencia universitaria

- 2000 - Hoy : Docente universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras relacionadas con la Programación Curricular, Didáctica, Práctica Pre profesional, Introducción a la Investigación, Taller de Tesis I y Taller de Tesis II.
- 2006 – Hoy : Docente universitaria en los Programas de Maestría y Doctorado de la Escuela de Posgrado-Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación, Tesis I y II.
- 2007 : Docente universitaria en Universidad César Vallejo, en cátedras de Formación Docente.
- 2007 – 2014: Docente capacitadora en el Programa de Capacitación y Formación Permanente, convenio Universidad Nacional de Piura-Ministerio de Educación de Perú.

2.2 En la investigación

- 2003-Hoy : Jurado y asesora de tesis den Educación en Programas de Maestría y Doctorado.
- 2011 : Evaluadora de Proyectos de Investigación Aplicada, Universidad Nacional del Santa.
- 2015 : Autora del Proyecto de Investigación: “Programas No Escolarizados de Educación Inicial de la Municipalidad Provincial de Piura: Caracterización y planes de mejora”.

III. Competencias profesionales

- Conducción de cursos de Metodología de la Investigación, Investigación Educativa y de Elaboración de Tesis.
- Asesoría de tesis de Educación, a nivel de Pregrado, Maestría y Doctorado.
- Evaluadora Externa, acreditada por CONEAU, para las carreras profesionales de Educación.

1. Población objetivo

La población está representada por 412 estudiantes matriculados durante el año 2017 en el nivel de educación secundaria de la IE. "Federico Helguero Seminario"-Los Algarrobos (Piura).

2. Diseño muestral

2.1 Marco muestral

El marco muestral, para la selección de la muestra, está comprendido por la información estadística proveniente de la Institución Educativa.

2.2 Unidades de muestreo

Las unidades de muestreo están constituidas por los grupos de estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria que asisten en la fecha y hora de aplicación de las pruebas.

2.3 Tipo de muestra

La muestra se determinará por muestreo no probabilístico de tipo intencional.

2.4 Tamaño muestral

El tamaño muestral consideró a la totalidad de estudiantes matriculados (133), provenientes de cuarto grado (65) y quinto grado (66), por lo que tenía 0% de error y 100% de nivel de confianza.

2.5 Unidades muestrales

Se consideró a 133 estudiantes, provenientes de los grados ya mencionados.

3. Técnica aplicada en trabajo de campo

La información se recopiló mediante la técnica de la encuesta, de manera individual (estudiante por estudiante), a través de un cuestionario para medir la práctica lectora y una prueba para medir la producción de textos argumentativos.

4. Período de recojo de datos

Los datos se recogieron entre el 14 y el 18 de agosto de 2017, asignando treinta minutos para el cuestionario de práctica lectora y unos sesenta minutos para la prueba de producción de textos argumentativos.

5. Procesamiento estadístico

El procesamiento estadístico consideró los siguientes pasos:

5.1 Codificación

Los instrumentos se codificaron, según grados y tipo de instrumento: 4°PL_1; 4°PL_2 y así sucesivamente hasta 5°PL_133.

Los ítems se codificaron de acuerdo a las dimensiones: En el cuestionario de práctica lectora: ML_1, ML_2... ML_40 y la Prueba de producción de textos argumentativos: SE_1, SE_2 hasta MiE_12.

Cuestionario	
Motivación lectora	ML_1 a ML_7
Frecuencia lectora	FL_8 a FL_14
Técnicas de análisis	TA_15 a TA_20
Técnicas de síntesis	TS_21 a TS_26
Espacios de lectura	EL_27 a EL_33
Material de lectura	ML_34 a ML_40

Prueba	
Superestructura	SE_1 a SE_5
Macroestructura	MaE_6 a MaE_7
Microestructura	MiE_8 a MiE_12

Las categorías de respuesta se codificaron de la siguiente manera:

Cuestionario	
Nunca	1
A veces	2
Siempre	3

Prueba	
En inicio	1
En proceso	2
En logro previsto	3
En logro destacado	4

5.2 Conteo de respuestas

Se elaboró en SPSS una vista de variables y una vista de datos para registrar cada una de las respuestas dadas en el cuestionario y las puntuaciones alcanzadas en la prueba.

5.3 Análisis estadístico

En el análisis estadístico se consideró los siguientes pasos:

a) Tabulación

Se diseñaron tablas de contingencia que representa las frecuencias absolutas y relativas, además del cruce entre variables para destacar la relación entre las variables.

b) Graficación

Se elaboraron gráficos de columnas para representar la relación entre las variables: Práctica lectora de los estudiantes y las dimensiones de la producción de textos argumentativos.

c) Prueba de hipótesis

Se ejecutará la prueba de hipótesis utilizando el estadístico rho de Spearman con un 95% de confianza, la que ayudará a obtener el coeficiente de correlación y el valor sig para contrastar cada una de las hipótesis.

Anexo 8: Confiabilidad de los Instrumentos

Confiabilidad: Cuestionario de Práctica lectora.

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	60,47	173,338	,572	,909
P2	60,79	177,554	,431	,911
P3	60,45	172,879	,587	,909
P4	60,45	174,721	,466	,911
P5	60,59	174,590	,535	,910
P6	60,19	174,642	,444	,911
P7	60,87	184,085	,052	,915
P8	60,63	174,740	,539	,910
P9	60,39	174,145	,503	,910
P10	60,67	174,899	,507	,910
P11	60,90	177,131	,468	,911
P12	60,81	174,815	,563	,910
P13	60,95	182,446	,164	,914
P14	60,95	182,241	,167	,914
P15	60,60	171,785	,626	,909
P16	60,54	174,124	,486	,911
P17	60,61	172,445	,637	,909
P18	60,58	171,710	,653	,908
P19	60,78	175,684	,485	,911
P20	60,85	184,175	,043	,915
P21	60,74	172,823	,612	,909
P22	60,80	174,237	,646	,909
P23	60,93	177,200	,492	,911
P24	60,78	175,448	,507	,910
P25	60,86	177,917	,444	,911
P26	60,99	181,929	,199	,914
P27	60,45	171,147	,565	,909
P28	60,91	179,260	,332	,912
P29	61,13	182,022	,287	,913
P30	61,05	179,982	,366	,912
P31	60,58	174,388	,486	,911
P32	60,84	178,905	,313	,913
P33	60,70	178,541	,300	,913
P34	60,34	174,209	,440	,911
P35	60,34	172,839	,500	,910
P36	60,70	176,056	,412	,912
P37	60,57	174,499	,457	,911
P38	60,84	179,067	,336	,912
P39	60,92	179,773	,325	,912
P40	60,84	179,886	,282	,913

Confiabilidad: Rúbrica de evaluación

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	15,02	23,755	,803	,980
P2	14,99	23,409	,872	,978
P3	15,02	23,338	,864	,978
P4	15,03	23,369	,893	,978
P5	15,09	23,393	,921	,977
P6	15,05	23,179	,944	,977
P7	15,05	23,368	,869	,978
P8	15,14	23,933	,830	,979
P9	15,09	23,276	,944	,977
P10	15,09	23,330	,936	,977
P11	15,12	23,537	,871	,978
P12	15,13	23,654	,884	,978

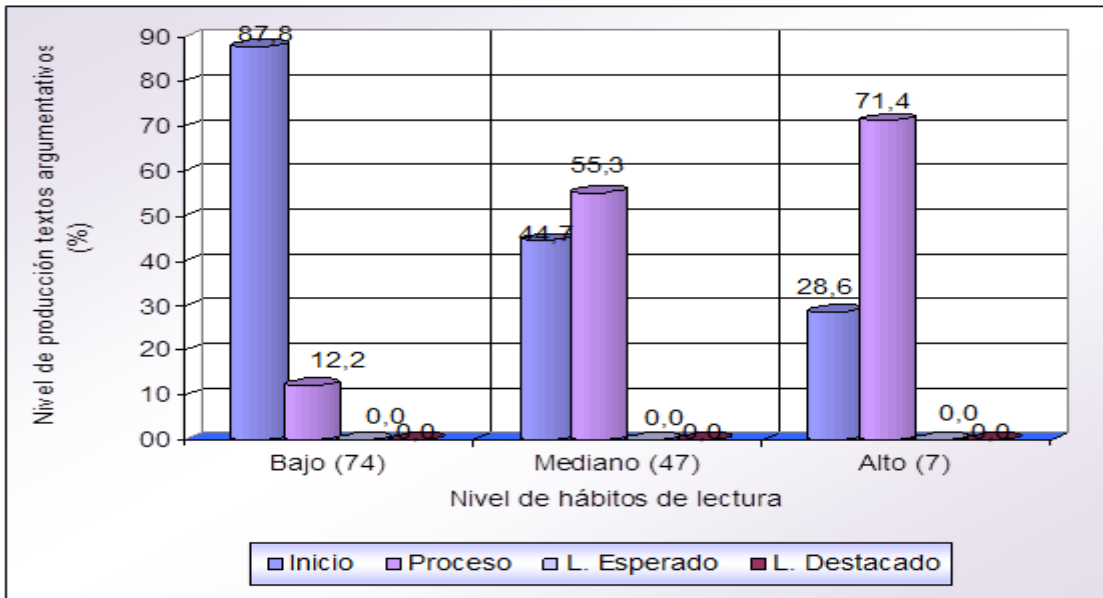


Figura 1: Relación entre el nivel de hábito de lectura y la producción de textos argumentativos.

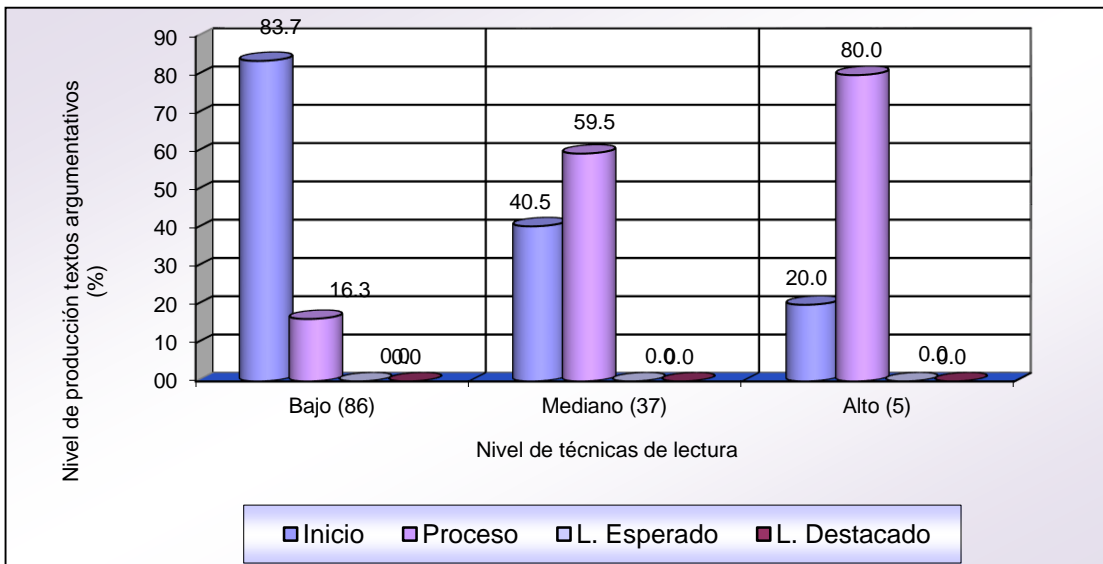


Figura 2: Relación entre el nivel de técnicas de lectura y la producción de textos argumentativos

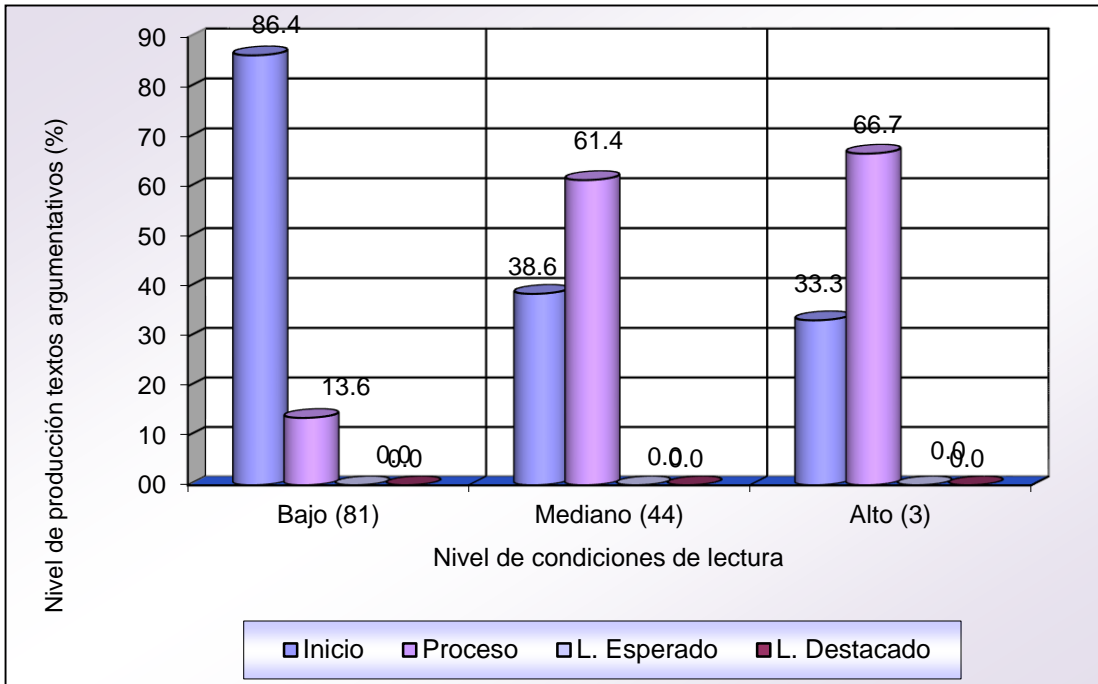


Figura 3: Relación entre el nivel de condiciones de lectura y la producción de textos argumentativos

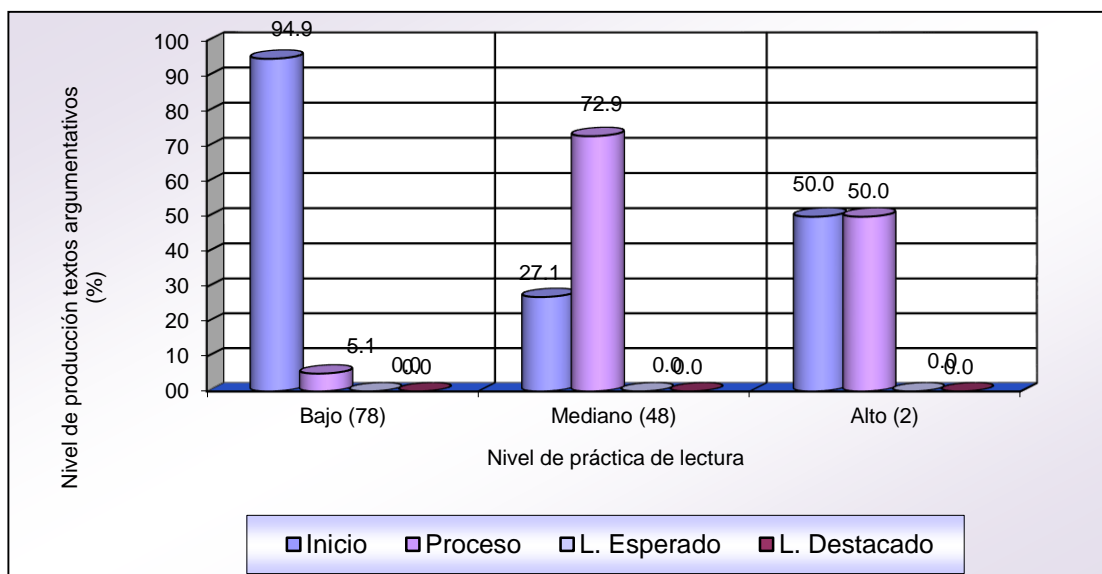


Figura 4: Relación entre el nivel de práctica lectora y la producción de textos argumentativos.



“Año del buen servicio al ciudadano”

Piura, agosto del 2016

CARTA DE PRESENTACIÓN

Sirva la presente para hacerle llegar el saludo institucional de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo y a la vez presentarle a la participante en el Doctorado en Educación.

MGTR. ROSANA CULQUICONDOR CRIOLLO

Quien está desarrollando acciones de recolección de datos, en el campo de la educación, con Tesis titulada:

“La práctica lectora y su relación la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017”.

Seguros de contar con su apoyo, me despido de usted, por el momento haciendo propicia la oportunidad para desearle éxito de gestión.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "E. León More", is written over a horizontal line. Below the line, the text "Lic Esperanza León More" and "DRA. EN EDUCACIÓN" is printed in a small, blue, sans-serif font.

Lic Esperanza León More
DRA. EN EDUCACIÓN

Dra. Esperanza Ida León More

“Año del buen servicio al ciudadano”

Asunto: Autorización para la aplicación de instrumentos para proyecto de tesis de doctorado.

SEÑORA MARÍA DEL PILAR VITE BARRANZUELA

Yo, Rosana Culquicondor Criollo; ante usted me presento y expongo:

Que, habiendo realizado el Proyecto de investigación relacionado al **“La práctica lectora y su relación la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017”**, para obtener el Grado de Doctor, o con mención en Educación solicito a usted, el permiso respectivo para la aplicación del instrumentos: Cuestionario para obtener información de la variable comprensión lectora y rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos, en la institución, que a continuación detallo:

- Institución Educativa: “Federico Helguero Seminario”, Piura-2017

En ocasión para expresarle mi saludo y estima, a su vez pedirle acceda a mi petición por ser de justicia.

Atentamente,



Lic Esperanza León Morán
DRA. EN EDUCACIÓN

Mgtr. Rosana Culquicondor Criollo

- Adjunto:
Constancia de la UCV.

“Año del servicio al buen ciudadano”

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigadora Magtr. Rosana Culquicondor Criollo, estudiantes de Posgrado en la mención de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, sede Piura, 2017, está desarrollando la investigación denominada:

“La práctica lectora y su relación la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017”; con el objetivo de determinar la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario”-Piura, 2017.

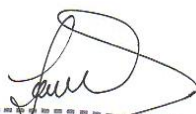
En este sentido solicito a la directora de la institución educativa **Magtr. María del Pilar Vite Barranzuela**, su consentimiento para aplicar los instrumentos de la mencionada investigación.

DATOS DE LA DIRECTORA

- Nombres y apellidos: María del Pilar Vite Barranzuela.
- Documento de identidad: 02830831
- Dirección domiciliaria: Enlace IV etapa Mz k3 lote 1 A, Veintiséis de Octubre.
- Teléfono: 360958 / 931958946

Sin otro particular, se firma el presente protocolo de consentimiento informado.

Piura, 24 agosto de 2016



Lic. Esperanza León More
DRA. EN EDUCACIÓN



Magtr. María del Pilar Vite Barranzuela
DIRECTORA (E)

Magtr. María del Pilar Vite Barranzuela

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Estudiantes de 5to "A", contestando el cuestionario para medir la práctica lectora.



Estudiantes contestando el cuestionario.



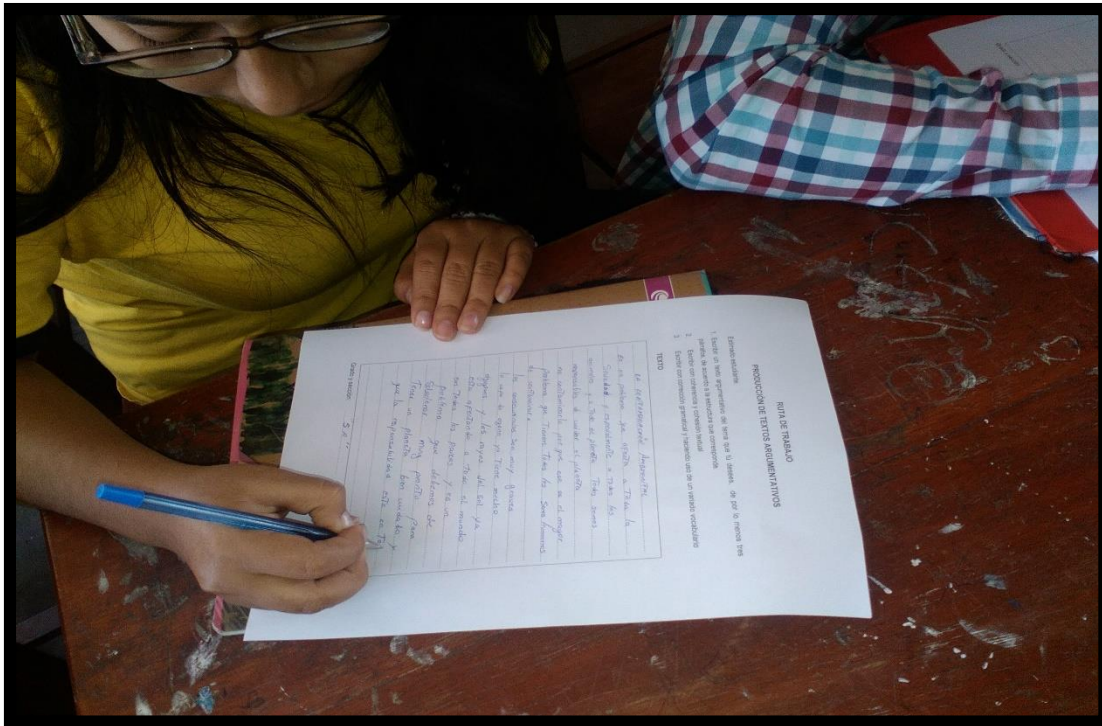
Estudiantes de 5to "B", contestando el cuestionario



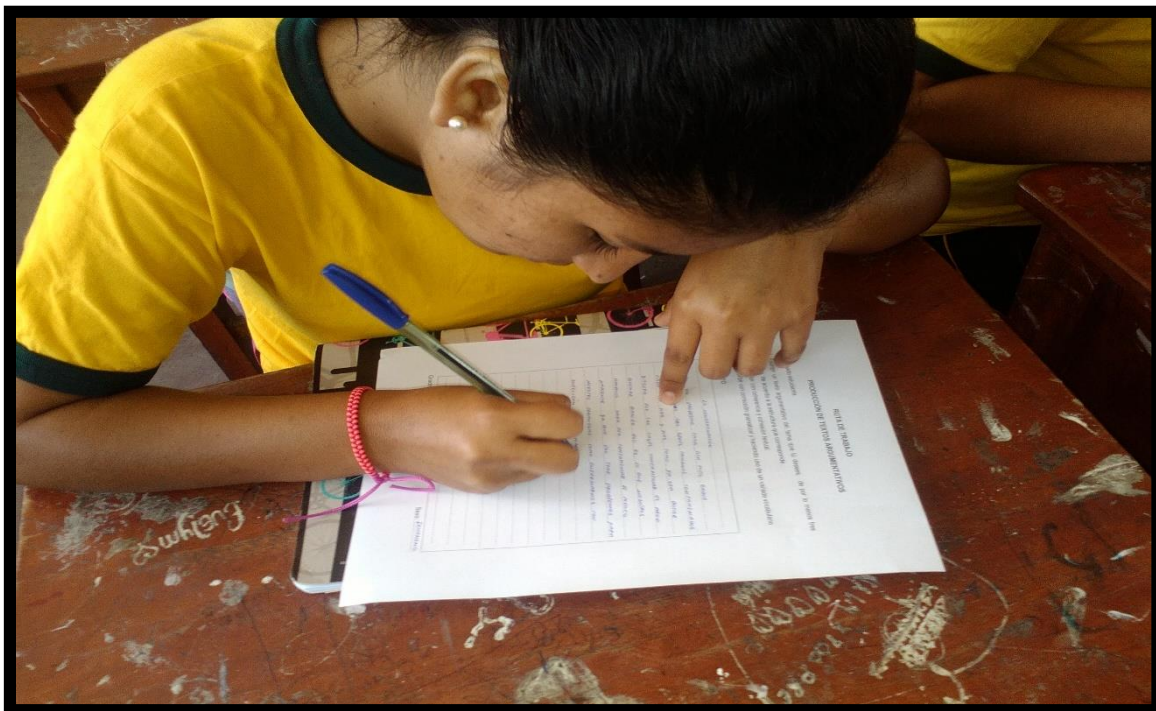
Estudiantes contestando el cuestionario

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

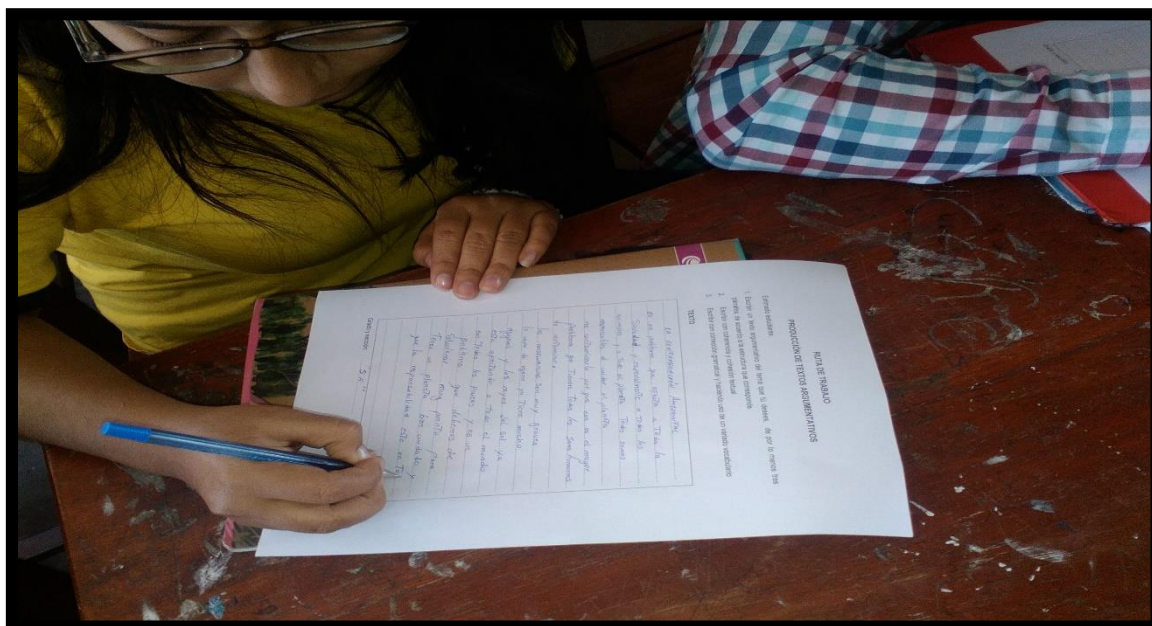
Estudiantes terminando su producción de textos argumentativos



Estudiantes redactando el texto argumentativo.



Desarrollo de la producción de textos argumentativos.



Textualizando el texto argumentativo





La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctor en Educación

AUTORA:
Mg. Calquicondor Criollo, Rosana

ASESORA:
Dr. León More, Esperanza Ida

SECCIÓN:
Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACION:
Evaluación y aprendizaje
Perú-2018

TESIS_ROSANA_JUNIO_22.doc

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%	22%	3%	0%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	disde.minedu.gob.pe Fuente de Internet	1%
5	www.scribd.com Fuente de Internet	1%
6	issuu.com Fuente de Internet	1%
7	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	www.revistas.unal.edu.co Fuente de Internet	<1%
9	docplayer.es Fuente de Internet	<1%



Anexo 11: Acta de aprobación de originalidad



ANEXO 3

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV

Yo, Dra. Esperanza I. León More, Docente de Investigación de la EPG Piura; y revisor del trabajo académico titulado:

La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017.

De la estudiante Mg. Rosana Culquicondor Criollo he constatado por medio del uso de la herramienta Turnitin lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud de 22 %, verificable en el reporte de originalidad del Programa Turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Piura, 12 de junio de 2018

Dra. Esperanza I. León More
Docente de investigación de la EPG - Piura
DNI: 02416840



ANEXO 12: Acta de sustentación de tesis



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 17:00PM del día 17 de enero de 2019, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: LA PRÁCTICA LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2017, presentada/o por el /la bachiller CULQUICONDOR CRIOLLO, ROSANA

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 APTA 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



ANEXO 14: Autorización de la versión final del trabajo 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:

ROSANA CULQUICONDOR CRIOLLO

INFORME TITULADO:

La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en
estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura,
2017.

PARA OBTENER EL GRADO O TÍTULO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 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