



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"
FACULTAD DE EDUCACIÓN



ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

**COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN VELASCO ALVARADO,
DISTRITO DE COSPÁN, CAJAMARCA, 2022**

**Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación –
Especialidad "Lenguaje y Literatura"**

Presentada por:

Bachiller: Clinton Ofel Espino Mendoza

Asesor:

Dr. Eduardo Martín Agi3n Cáceres

Cajamarca – Perú

2025

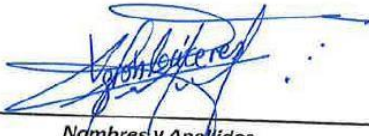


Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Núcleo de la Universidad Peruana"

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador: Clinton Ofel Espino Mendoza
DNI: 75712637
Escuela Profesional Educación - Escuela Académico Profesional de Educación
2. Asesor: Dr. Eduardo Martín Agón Cáceres
Facultad/Unidad UNC: Educación
3. Grado académico o título profesional
☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor
4. Tipo de Investigación:
☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
Comprensión lectora y producción de textos argumentativos
en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa
Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospan, Cajamarca, 2022
6. Fecha de evaluación: 03 / 01 / 25
7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (ORIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: 19%
9. Código Documento: oid 3117: 457872957
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 11 / 05 / 25

Firma y/o Sello Emisor Constancia

Nombres y Apellidos DNI: <u>26718078</u>

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2025 by
CLINTON OFEL ESPINO MENDOZA
Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 11:00 am horas del día 03 de enero del 2025; se reunieron presencialmente en el ambiente Auditorio Facultad de Educación, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: Dra. María Rosa Peño Tirado
2. Secretario: Dr. Juan Francisco García Serlen
3. Vocal: Dr. Wlberto Waldir Díaz Cabrera
4. Asesor (a): Dr. Eduardo Martín Aguiñ Cáceres

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Comprensión lectora y producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, Distrito de Cospán, Cajamarca, 2022"

presentado por: Clinton Ofel Espino Mendoza

con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Lenguaje y Literatura

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (X) DESAPROBADO (), con el calificativo de: Dieciséis (16)
(Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 12:40 p.m. horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 03 de enero del 2025

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

A Dios por darme la vida y tantas cosas que siempre agradeceré.

A mis padres quienes día a día me brindan su apoyo y han motivado mis sueños y esperanzas de seguir superándome.

AGRADECIMIENTO

A mi asesor, el Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres por su permanente asesoramiento, para superar y corregir algunos errores que se han presentado durante la ejecución de la tesis.

A todos los docentes de la Especialidad de Lenguaje y Literatura, quienes compartieron, a través del modelamiento, sus experiencias académicas para contribuir en mi formación profesional como docente.

A la Universidad Nacional de Cajamarca; específicamente, a la Facultad de Educación y al Departamento de Idiomas y Literatura por brindarme todas las facilidades para desarrollarme académica como actitudinal y axiológicamente y, de esta manera, cumplir con las exigencias profesionales de calidad.

ÍNDICE

	Págs.
PORTADA	i
HOJA DE RESPETO	ii
CARÁTULA INTERNA	iii
PÁGINA DE DERECHOS DE AUTOR	iv
ACTA DE APROBACIÓN	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE	viii
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	14

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.	Planteamiento del problema	16
2.	Formulación del problema	19
	2.1 Problema principal	19
	2.2 Problemas derivados	19
3.	Justificación de la investigación	20
	3.1 Teórica	20

3.2 Práctica	20
3.3 Metodológica	21
4. Delimitación de la investigación	21
4.1 Espacial	21
4.2 Temporal	21
5. Objetivos de la investigación	22
5.1 Objetivo general	22
5.2 Objetivos específicos	22

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Antecedentes de la investigación	23
3. Bases teóricas científicas	29
3.1. Definición de estrategia de aprendizaje colaborativo	29
3.2. Teorías de la Comprensión Lectora según Dubois	29
3.3. Teoría de los Niveles de Comprensión de Pepsic	31
3.4. Modelo Psicolingüístico de Goodman	33
3.5. Teoría Implícita Makuc y Parodi	35
3.6. Teoría sociocultural de Vygotsky	37
3.7. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget	38
3.8. Dimensiones de Comprensión Lectora	40
3.9. Definición de Producción de Textos Argumentativos	42
3.10. Teorías del proceso cognitivo de la escritura de Flower y Hayes	43

3.11. Modelo de Gordon Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura	44
3.12. Modelos de redacción textual en etapas progresivas	46
3.13. El texto argumentativo en el proceso de redacción	47
3.14. Premisas teóricas para la producción de textos argumentativos	49
5. Definición de términos básicos	54

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización y contextualización de la investigación	56
2. Hipótesis de investigación	58
3. Variables de investigación	58
4. Matriz de operacionalización de variables	59
5. Población y muestra	62
6. Unidad de análisis	62
7. Métodos de la investigación	63
8. Tipo de investigación	63
9. Diseño de investigación	63
10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	64
11. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	65
12. Validez y confiabilidad	65

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1.	Resultados estadísticos por variables y dimensiones de estudio	66
2.	Prueba de hipótesis	90
	CONCLUSIONES	91
	SUGERENCIAS	93
	REFERENCIAS	94
	APÉNDICES/ANEXOS	99

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. Se planteó, en su metodología, un método deductivo, con un tipo de investigación básica, con diseño descriptivo correlacional. En cuanto a la población, estuvo conformada por 132 estudiantes, cuya muestra fue no probabilística, conformada por 23 estudiantes. Se utilizó como técnica a la observación y como instrumentos al cuestionario de preguntas. Los resultados demostraron que la prueba de hipótesis fue significativa, afirmando que existe una correlación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes con $p\text{-valor} = 0.000$ y una significancia de $.005$. Se concluye que existe una relación entre nivel de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, puesto que se obtuvo un 50,0% en el nivel Logrado para ambas variables y un 63% en el nivel de Proceso, tanto para el nivel de comprensión lectora como de producción de textos argumentativos en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca.

Palabras clave: Comprensión lectora, Producción de textos argumentativos.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between reading comprehension and the production of argumentative texts in second-year students of the Juan Velasco Alvarado Educational Institution, district of Cospán, Cajamarca, 2022. In its methodology, a method was proposed. deductive, with a type of basic research, with a descriptive correlational design. As for the population, it was made up of 132 students, whose sample was non-probabilistic, made up of 23 students. Observation was used as a technique and a questionnaire as instruments. The results demonstrated that the hypothesis test was significant, stating that there is a significant correlation between reading comprehension and the production of argumentative texts in students with $p\text{-value} = 0.000$ and a significance of $.005$. It is concluded that there is a relationship between the level of reading comprehension and the production of argumentative texts, since 50.0% was obtained at the Achieved level for both variables and 63% at the Process level, both for the level of comprehension. reading and production of argumentative texts in the students of the Juan Velasco Alvarado Educational Institution, district of Cospán, Cajamarca.

Keywords: Reading comprehension, Production of argumentative texts.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis denominada Comprensión lectora y Producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 tuvo como propósito determinar la relación entre ambas variables de estudio.

En este sentido, la investigación es pertinente, puesto que abordó la importancia de la capacidad de comprender un texto, que implica un nivel inferencial y criterial, niveles que permite al lector-estudiante deducir información implícita, conectar ideas de manera coherente; así como de plantear sus posturas frente al contenido, personajes, entre otros. Se entiende que este proceso es esencial para la elaboración de textos argumentativos, donde los estudiantes deben articular sus ideas y argumentos de forma estructurada y persuasiva.

Dentro del Área de Comunicación, esta estrategia cobra especial relevancia, puesto que implica fortalecer la competencia lectora y la capacidad argumentativa, las cuales se vinculan con las competencias de la asignatura. Asimismo, se ha observado que los estudiantes, a menudo, carecen de habilidades metacognitivas necesarias para evaluar su propio proceso de comprensión; en consecuencia, se orienta hacia una lectura superficial y a una incapacidad para identificar las ideas principales y secundarias dentro de un texto. Este déficit, en habilidades lectoras, no solo afecta su desempeño en asignaturas relacionadas con el lenguaje, sino que también repercute en su aprendizaje de otras áreas, donde la comprensión lectora es fundamental para procesar información compleja.

De otro lado, se planteó como hipótesis existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022; de

igual manera, la metodología de investigación fue de tipo básica, con diseño descriptivo correlacional.

La tesis comprende cuatro capítulos. En el capítulo I, el problema de investigación presenta el planteamiento, la formulación, la justificación y los objetivos de la investigación. En el capítulo II, se tiene al marco teórico conformado por los antecedentes, las diferentes teorías y la definición de términos básicos. En el capítulo III, se propone el marco metodológico, que contiene la caracterización y contextualización de la investigación, la hipótesis, las variables, la matriz de operacionalización de variables, la población y la muestra, la unidad de análisis, los métodos utilizados, el tipo y el diseño de investigación, técnicas de recojo y tratamiento de la investigación y la validez y confiabilidad. Por último, en el capítulo IV, se establecen los resultados y la discusión respectiva; además de presentar las conclusiones, las sugerencias, lista de referencias y los anexos-apéndices.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

La calidad de la enseñanza-aprendizaje, en estos últimos dos años a nivel mundial, ha decrecido cualitativamente, en las diferentes áreas o materias de educación básica regular, debido a una serie de dificultades, que vinculan tanto a los docentes como a los estudiantes, puesto que los docentes, para brindar el servicio educativo, han tenido que adaptarse a las políticas educacionales de cada país, asumiendo la responsabilidad de trabajar bajo la modalidad remota o virtual, situación que ha ocasionado una precariedad para gestionar los procesos cognitivos y procedimentales por el analfabetismo tecnológico que adolecen los maestros y porque les ha costado mucho desaprender estrategias tradicionales que venían practicando rutinariamente.

Por otro lado, los estudiantes, bajo la modalidad digital, también han presentado problemas psicoemocionales, académicos, de conectividad, entre otros, para desarrollar sus actividades escolares con normalidad; además de mostrar actitudes de conformismo por superarse cada día más, específicamente, en la asignatura de Comunicación.

Esta realidad, sin duda alguna, ha afectado considerablemente el área de Comunicación, puesto que la competencia escribe diversos tipos de textos en lengua materna, aún presenta serias falencias en los alumnos para redactar un texto argumentativo, ya que no desarrollan actividades procedimentales de planificación, de textualización y de revisión; inclusive, solamente buscan escribir enunciados, ideas sueltas, descontextualizadas que no son significativas para su aprendizaje.

En relación con lo afirmado, en el contexto internacional, Benítez (2015) refiere que los estudiantes presentan serias dificultades en la redacción de texto argumentativos, ya que tuvieron un bajo desarrollo de pensamiento crítico; además de carecer de una actitud analítica, crítica y de juicio de valor para darle el fundamento y plasmar sus ideas por escrito en relación al ínfimo dominio de recursos lingüísticos para evidenciar sus argumentos. Asimismo, presentaron errores ortográficos y de cohesión; es decir que aplicaron inadecuadamente los conectores, generando incoherencias y falta de claridad en sus textos.

Entonces, el problema se va arraigando en educación básica regular, puesto que, también, la realidad ha demostrado que los estudiantes, durante el desarrollo del curso de comunicación, no comprenden lo que leen ni mucho menos escriben textos argumentativos, debido a razones tanto personales como académicas y metodológicas, componentes suficientes que impiden el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos.

Estos factores negativos deben ser erradicados, estableciendo una propedéutica de la redacción a los estudiantes, quienes deben mejorar sus procesos no solamente de lectura, para incrementar el conocimiento, sino de escritura para plasmar el conocimiento o razonamiento y, de esta manera, demostrar lo que se sabe.

En el ámbito nacional, Culquicondor (2018) sostiene que se evidencia una buena relación significativa con el proceso de producción textual en la modalidad argumentativa en los estudiantes, puesto que un porcentaje significativo 78% evidenciaron un nivel adecuado escribir textos argumentativos, considerando su estructura interna -tesis, argumentación y conclusiones-; así como las propiedades textuales de coherencia, cohesión y corrección. Sin embargo, se han presentado algunas dificultades, en la superestructura, macroestructura y microestructura, para

lograr el dominio de la competencia escrita, las cuales fueron superadas con las técnicas de lectura, que permitieron mejorar el proceso lector, situación que ha reforzado la redacción de textos argumentativos a cabalidad.

Sin duda alguna, en la región de Cajamarca, los alumnos presentan similares problemas de redacción de textos argumentativos, porque desconocen los procesos básicos de la redacción textual; aparte de ello, no logran entender los textos para incrementar sus ideas, demostrando que sus competencias comunicativas se encuentran rezagadas. No cabe duda que los problemas descritos urgen especial atención por parte de los docentes para restringirlos o minimizarlos, aplicando metodologías pertinentes, creativas y útiles para que los jóvenes estudiantes incrementen su desempeño como lectores y como redactores eficientes.

En este sentido, Sánchez, Suarnavar y Saldaña (2018) concluye que el proceso de escritura creativa influye de manera significativa en la producción de textos, porque se desarrolló diferentes estrategias didácticas, las cuales beneficiaron a los estudiantes para que produzcan textos con estrategias discursivas adecuadas, considerando su imaginación, el contexto y la experiencia, elementos esenciales para fortalecer la capacidad de escribir.

De manera complementaria, Santa Cruz (2019) sostiene que, para lograr una adecuada producción textual, los estudiantes deben tener un buen nivel de lectura, con la intención de incrementar el proceso de redacción en los estudiantes. En tal sentido, se requiere que el docente realice un seguimiento y monitoreo permanente de los procesos pedagógicos para incrementar con eficiencia la producción escrita de textos con diferente modalidad discursiva.

De otro lado, en la institución educativa Juan Velasco Alvarado del distrito de Cospán, se presenta un fenómeno muy lamentable, porque las capacidades para leer y escribir no se han

logrado en los estudiantes, por cuanto los docentes no facilitaron la información con las estrategias metodológicas más adecuadas, bien por desconocimiento o por carecer de recursos; es decir que solamente han cumplido con los contenidos curriculares de manera teórica. Bajo esta aseveración, es necesario que los maestros mejoren su desempeño en el aula, con el objetivo de obtener productos, que representen lo aprendido como la producción de textos argumentativos.

Frente a esta realidad, urge de manera perentoria concretizar la presente investigación, con el propósito de mejorar la producción textual; así como de potenciar los aprendizajes en los estudiantes sobre su competencia comunicativa en la institución en referencia.

2. Formulación del problema

2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022?

2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022?
- ¿Cuál es el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022?

- ¿Qué relación existe entre nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022?

3. Justificación de la investigación

3.1. Justificación teórica

La presente investigación se justifica, porque contribuyó con información relevante, vigente y pertinente, cuyos resultados permitirá incrementar al conocimiento teórico de la comprensión lectora y producción de textos argumentativos. En este sentido, se pretende aportar con un marco teórico, que sustenten la relación existente en las variables mencionadas; así como de reflexionar y generar discusiones académicas, tomando en cuenta los resultados estadísticos e interpretaciones. Al respecto, Bernal (2010) manifiesta que en la investigación hay una justificación teórica cuando el propósito del estudio es generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer epistemología del conocimiento existente.

3.2. Justificación práctica

El trabajo investigativo se justifica, desde el punto de vista práctico, ya que establecerá algunos factores procedimentales para fortalecer la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, los cuales evidencian graves obstáculos para iniciarse en la redacción textual y, de esta manera, minimizar este problema que se viene enraizando en educación básica; específicamente, en el Área de Comunicación. De acuerdo a lo manifestado, Bernal (2010) considera que una investigación tiene justificación práctica cuando su desarrollo ayuda a resolver un problema o, por lo menos, propone estrategias que al aplicarse contribuirán a resolverlo.

3.3. Justificación metodológica

La investigación aportó metodológicamente por cuanto se establecerán aspectos didácticos sobre la comprensión lectora, a través del manejo de diferentes niveles comprensivos para optimizar el desempeño docente de Comunicación y lograr una mejora en la competencia escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, la cual impactará en la producción de textos argumentativos en los estudiantes motivo de la investigación. Además, contribuirá con otras investigaciones, que demuestren similar problema. En torno a lo afirmado, Bernal (2010) menciona que, en la investigación científica, la justificación metodológica del estudio se da cuando el proyecto que se va a realizar propone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento valioso.

4. Delimitación de la investigación

a. Delimitación Espacial

El estudio de la investigación se realizará en el contexto espacial de los estudiantes del segundo año en los estudiantes de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.

b. Delimitación Temporal

La investigación se realizará desde junio hasta noviembre del 2022 en los estudiantes de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca. Asimismo, se basó en la línea de investigación Compresión lectora, producción de textos y aprendizaje

5. Objetivos de la investigación

a. Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.

b. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.
- Determinar el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.
- Establecer la relación existente entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Antecedentes de la investigación

2.1. A nivel internacional

Aldaz (2021), en su de Licenciatura denominada *La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la unidad educativa “Aníbal Salgado Ruiz” del Cantón Tisaleo*, sustentada ante la Universidad Técnica de Ambato, tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la entidad en referencia. Estableció una investigación básica, con diseño descriptiva-correlacional. Se contó con una población de 30 estudiantes, a quienes se les administró un cuestionario de encuesta y revisión documentaria (registros y actas de evaluación final), con la finalidad de obtener información y procesarla estadísticamente. Concluye que sí existe una relación significativa entre la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico; es decir que ambas habilidades interactúan de manera bidireccional. Por un lado, una buena comprensión lectora facilita el desarrollo del pensamiento crítico; por otro lado, el pensamiento crítico puede mejorar las habilidades de lectura al fomentar una lectura más analítica y reflexiva en los estudiantes.

Galeano y Ochoa (2022), en su artículo científico denominado *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora y textos argumentativos en la escuela secundaria*, presentada ante la Revista de Lenguaje y Cultura, tuvo como objetivo determinar la relación de ambas variables de estudio. Estableció una metodología de tipo básica y diseño descriptivo correlacional; además de considerar una muestra de 59 estudiantes, a los cuales se les aplicó un cuestionario

de encuesta y análisis documental, para recoger información. Los resultados determinaron que existe una relación positiva entre Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora y textos argumentativos. Se concluye que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de comprensión lectora. el programa de intervención contribuyó a la identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo y que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor influencia en dicha comprensión. Los resultados sugieren que los textos argumentativos pueden ser incorporados con éxito en la secundaria temprana, siempre y cuando su lectura sea apoyada con la enseñanza de estrategias que faciliten su comprensión.

Tovar (2020), en su tesis de maestría denominada Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de Educación Básica de Bucaramanga, presentada ante la Universidad Autónoma de Bucaramanga, tuvo como objetivo determinar la relación de ambas variables de estudio. Estableció una metodología de tipo básica y diseño descriptivo correlacional; además de considerar una muestra de 35 estudiantes, a los cuales se les aplicó una ficha de observación y el análisis documental, para recoger información. Concluye que la comprensión lectora se relaciona significativaente con la producción textual en un 83%, puesto que se precisó que a más práctica de lectura comprensiva, mejor la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. En tal sentido, se aplicaron permanentes análisis sobre lectura crítica, trayendo como consecuencia el fortalecimiento de la comprensión textual.

2.2. A nivel nacional

Culquicondor (2018), en su tesis de doctorado 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 ante la Universidad César Vallejo, concluye que se evidencia una buena relación significativa con el proceso de producción textual en la modalidad argumentativa en los estudiantes, puesto que un porcentaje significativo de 78% evidenciaron un nivel adecuado en la variable producción de textos argumentativos. Sin embargo, se han presentado algunas dificultades, en la superestructura, macroestructura y microestructura, para lograr el dominio de la competencia escrita, las cuales fueron superadas con las técnicas de lectura, que permitieron mejorar el proceso lector, situación que ha reforzado la redacción de textos argumentativos a cabalidad. Se deduce la relación entre la práctica de lectura y la producción de textos argumentativos es fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, ya que no solo permite la adquisición de información, sino que también fortalece la capacidad de argumentación y expresión escrita; en consecuencia, se afirma que a mayor práctica lectural, mejor será el proceso para escribir textos argumentativos en los estudiantes.

Escalante (2019), en su tesis de Licenciatura denominada *Hábito de lectura y producción de textos argumentativos en los estudiantes del quinto grado A de los P.A. Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2018*, sustentada ante la Universidad San Cristóbal de Huamanga, tuvo como determinar la relación entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes de la entidad escolar. Aplicó un enfoque cuantitativo, cuyo tipo de investigación fue descriptivo y de nivel correlacional. Contó con una muestra de 30 estudiantes de educación secundaria, a quienes se les aplicó la técnica de la encuesta y como instrumentos: cuestionario de preguntas, para recavar información importante. Los resultados determinaron que existe una

relación significativa entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes ($T_c=,249$); es decir indica una relación positiva entre las dos variables estudiadas: el hábito de lectura y la capacidad para producir textos argumentativos. Este valor sugiere que, a medida que aumenta el hábito de lectura, también tiende a aumentar la habilidad para escribir textos argumentativos. Sin embargo, la correlación es considerada débil, ya que los valores cercanos a 0 indican una relación débil y valores cercanos a 1 indican una relación fuerte. De otro lado, se obtuvo el valor de ($p=,048.$), el cual refiere que existe una evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula (que postula que no hay relación entre las variables) y aceptar que efectivamente hay una relación significativa entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos. En conclusión, el resultado demuestra que, a mayor nivel de hábito de lectura, es mejor el nivel de producción de textos.

Leyva, Chura y Chávez (2022), en sus artículo científico denominado Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos, presentada ante la Revista Scielo, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en estudiantes de la institución en referencia. Propuso un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, con nivel descriptivo correlacional. La muestra probabilística reunió a 132 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario de encuesta, cuyo resultados demostraron una correlación positiva directa mediante Rho de Spearman $r=0,375$ y un p-valor 0,001 entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y los textos argumentativos. Se concluye que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos. Finalmente, se afirma que con un mayor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un menor desempeño en la

redacción de textos argumentales. De esta forma, se confirma la relación directa entre las variables de estudio.

2.3. A nivel local

Terán (2020), en su tesis de Licenciatura denominada *Estrategias de pensamiento crítico y el rendimiento académico en el Área de Comunicación de los estudiantes de la Institución Educativa N° 821015 del Centro Poblado Santa Rosa de Unanca, distrito y provincia de San Pablo-año 2019*, sustentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de pensamiento crítico y el rendimiento académico en el área de Comunicación. El tipo de investigación es básico con diseño de investigación es descriptivo correlacional, cuya muestra es no probabilística conformada por 38 estudiantes. Para la recolección de datos, se aplicó la técnica de observación y como instrumento se utilizó el cuestionario de preguntas. En cuanto a los resultados se procesaron con el programa estadístico SPSS 25 para determinar la correlación entre las variables de estudio. Se concluye que existe una correlación positiva media (0.392*) y significativa ($p = \text{valor } 0.05$) entre las estrategias de pensamiento crítico y el rendimiento académico en el área de comunicación, demostrando la confirmación de la hipótesis. Concluye que los estudiantes, durante sus procesos de enseñanza – aprendizaje, tienen cierta capacidad para desarrollar sus habilidades cognitivas y mentales; así como contribuir con su desempeño académico por medio de las estrategias de pensamiento crítico. En este sentido, se deduce que a mayor práctica de la competencia crítica, mejor será el aprovechamiento del Área en Comunicación y sus competencias; específicas, como el caso de leer diferentes tipos de textos en su lengua materna.

Peralta (2023), en su tesis de Licenciatura denominada *Uso de estrategias lectoras cognitivas y su relación con la comprensión de textos en los estudiantes de Educación Secundaria de la I.*

E. “Francisco Villegas Cotrina”, Chugur – Anguía – Chota - Cajamarca – 2023, sustentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso de estrategias lectoras cognitivas y la comprensión de textos en estudiantes de la entidad escolar en referencia. Propuso un tipo de investigación no experimental, con diseño correlacional y transversal. La población estuvo constituida por 130 estudiantes del cuarto grado. En cuanto a los análisis de resultados, se utilizó medidas de resumen (frecuencias y porcentajes) y medidas de tendencia central (media aritmética). La contrastación de la hipótesis de la investigación se efectuó mediante la Prueba no paramétrica de la Chi Cuadrada, con un nivel de significancia α 0.05%. Los resultados obtenidos permiten demostrar que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de estrategias lectoras cognitivas y la comprensión de textos en los estudiantes de la Institución Educativa “Francisco Villegas Cotrina” - 2023. Concluye que el nivel de uso de estrategias lectoras en estudiantes de secundaria permitió identificar que existe un alto porcentaje (42.31%) de estudiantes que alcanzó un nivel bajo de uso de estrategias lectoras en su proceso de aprendizaje, con lo cual se aprueba la primera hipótesis específica de la investigación.

3. Bases teóricas científicas

3.1. Definición de Comprensión Lectora

De acuerdo con Makuuc (2008), la comprensión lectora es un proceso que permite la interacción entre la información que domina el lector con el contenido textual, para obtener un significado más completo. Asimismo, sostiene que el lector activa sus procesos cognitivos - atención, memoria y comprensión- con el objetivo de integrarlos con niveles inferiores, a través de las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas que evidencia el texto.

Por su parte, Cooper (1990) sustenta que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, que se constituyen en el fundamento de la comprensión, puesto que el lector vincula la información textual con la información que brinda el autor del texto, cuyo propósito consiste en construir el significado para generar conocimiento.

En palabras de Solé (1992), la comprensión lectora es un proceso dinámico entre el lector y el texto, porque busca satisfacer los objetivos que guían su lectura, estableciendo conexiones coherentes, con la información que domina cognitivamente y la información compartida por el texto para generar la nueva información.

3.2. Teoría de la comprensión lectora según Dubois

Las teorías de comprensión lectora permiten explicar qué actividades procedimentales o estrategias comprensivas realiza el lector para aprehender la información del texto con el claro propósito de construir el significado textual y expresarlo con dominio para demostrar el mensaje comprendido.

A partir de lo mencionado, Dubois (1991) establece tres concepciones teóricas, las cuales se han aplicado durante el proceso de lectura en diferentes épocas:

1. *Concibe a la lectura como transferencia de información.* Comprende tres niveles de lectura: conocimiento vocabular, comprensión y extracción del significado textual. Asimismo, refiere que la comprensión lectora se compone por diferentes subniveles: habilidad comprensiva para la comprensión de información explícita del texto, la inferencia para la comprensión de información implícita y la capacidad de lectura crítica para evaluar la calidad de la información textual, sus ideas y el propósito del autor.

De acuerdo con esta perspectiva, el sentido textual se encuentra no solamente en la parte escritural -palabras, frases, oraciones-, sino en el rol del lector por descubrirlo. En otras palabras, si el lector habla y entiende la lengua oral; entonces, decodificará el texto para su cabal entendimiento, estableciendo una asociación entre comprensión y expresión oral. Cabe indicar que este planteamiento es limitado, puesto que no incluye aspectos más complejos, relacionados con la comprensión lectora.

2. *Considera la lectura como un proceso interactivo de Goodman.* Esta concepción se basa en la psicolingüística y en la psicología cognitiva, porque plantea una nueva concepción de la lectura, la cual la considera como proceso interactivo, cuyo objetivo consiste en utilizar los conocimientos del lector; es decir, los esquemas que tiene. En tal sentido, los esquemas se reestructuran y se acomodan para lograr el nuevo conocimiento y, finalmente, establecer la relación entre el lector con el texto para la construcción de significados lecturales.

De acuerdo con el modelo psicolingüístico, la lectura es definida como parte de un proceso lingüístico, porque los lectores interactúan con el texto. En relación a lo manifestado, Monroy y Gómez (2009) explica que:

El sentido del texto no está sólo en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino que se conforma en la mente del autor y del lector cuando este

reconstruye el texto en forma significativa para él. Así pues, se conjugan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, interactuando el lenguaje y los conocimientos previos del lector en su proceso de comprensión (p. 16).

3. *Comprende la lectura como proceso de transacción entre lector y texto de Rosenblatt.*

Esta concepción refiere que la transacción se percibe por la relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido, manteniendo un proceso recíproco entre el lector y el texto. De manera complementaria, Quintana (2003) argumenta que el proceso de lectura parte del circuito dinámico lector-texto, cuyo producto obtenido es una síntesis que corresponde al significado del nuevo texto.

3.3. **Teoría de los Niveles de Comprensión de Pepsic**

La Teoría de los Niveles de Comprensión, propuesta por Monroy y Gómez (2009), fundamenta cómo los lectores, en este caso los estudiantes, interactúan con los textos a través de diferentes niveles de procesamiento de información textual. Esta teoría comprende tres niveles fundamentales: conocimiento de las palabras, comprensión y extracción del significado, los cuales son muy pertinentes para la investigación.

En relación al conocimiento de las palabras, se centra en la capacidad del lector para reconocer y entender las palabras que componen un texto. Implica la decodificación de los signos lingüísticos y la comprensión básica de su significado. Según Monroy y Gómez (2009), “este nivel es esencial, ya que sienta las bases para el procesamiento posterior del texto. El lector debe ser capaz de identificar palabras clave y frases, lo que le permite captar la información explícita presentada en el texto” (p. 5).

De otro lado, se tiene a la comprensión, nivel que implica una capacidad comprensiva más profunda del contenido del texto; es decir que el estudiante-lector no solo reconoce las palabras, sino que también comienza a interpretar el significado de las oraciones y párrafos. Este proceso requiere que el lector utilice sus conocimientos previos, para conectar ideas y conceptos presentados en el texto. En este sentido, Monroy y Gómez (2009) señala que “esta etapa es crucial para desarrollar habilidades críticas, ya que permite al lector formular inferencias y deducciones a partir de la información proporcionada” (p. 6).

De igual manera, en la extracción del significado, se refiere a la capacidad del lector para aprehender y adquirir significados más complejos y profundos del contenido textual. Aquí, el lector realiza un análisis crítico del contenido, evaluando la calidad y relevancia de la información presentada. Este nivel implica no solo comprender lo que se dice, sino también cuestionar y reflexionar sobre el texto, considerando su contexto y propósito (Monroy y Gómez, 2009). En consecuencia, la habilidad para emitir juicios sobre el texto leído es fundamental en esta fase, puesto que permite al lector integrar nuevos conocimientos con experiencias previas.

Entonces, es necesario aclarar que la Teoría de los Niveles de Comprensión tiene implicaciones favorables y significativas en el ámbito educativo, porque, al entender estos niveles, los educadores pueden diseñar estrategias didácticas que fomenten no solo la decodificación de palabras, sino también la comprensión crítica y la capacidad de análisis entre los estudiantes. Se tiene claro que la enseñanza, centrada en estos niveles, puede ayudar a desarrollar lectores más competentes, críticos y reflexivos, capaces de interactuar con diversos tipos de textos. Además, resalta la importancia de adaptar las actividades lectoras a las necesidades y habilidades específicas de los estudiantes. Así, se tiene, por ejemplo, al trabajar con textos más complejos como el argumentativo, que es esencial proporcionar apoyo adicional

para asegurar que los estudiantes puedan avanzar desde el conocimiento básico hacia una comprensión más profunda y crítica.

En resumen, la Teoría de los Niveles de Comprensión de Pepsic enfatiza la idea que los estudiantes-lectores comprenden la información textual, considerando los tres niveles distintos —conocimiento de las palabras, comprensión e extracción del significado—, con el propósito de facilitar una mejor comprensión del desarrollo lector. Esta teoría no solo es relevante para investigadores y educadores, sino que también ofrece herramientas prácticas para mejorar las habilidades de lectura en diferentes contextos educativos.

3.4. Modelo Psicolingüístico de Goodman

El Modelo Psicolingüístico de Goodman es una de las teorías más influyentes en el campo de la comprensión lectora. Desafía la visión tradicional de la lectura como un simple proceso de decodificación y propone que la lectura es un proceso activo de construcción de significado, donde el lector juega un papel fundamental.

De acuerdo con la afirmación manifestada, Goodman (1982) asevera que la lectura, como proceso interactivo, es un proceso transaccional en el que el lector interactúa activamente con el texto. Esta interacción se basa en las experiencias previas del lector y su conocimiento del lenguaje. En este contexto, refiere que “nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto” (Goodman, 1982, p. 8). Esto implica que los lectores no solo decodifican palabras, sino que también construyen significados utilizando pistas contextuales y su propio conocimiento.

De manera similar, Goodman (1982) postula que, en este modelo, las predicciones y confirmaciones son características centrales, puesto que los lectores hacen predicciones sobre

el contenido del texto a medida que leen. Estas son continuamente confirmadas o reformuladas a medida que avanzan en el proceso lectural. Al respecto, Goodman (1984) describe este proceso como un “juego psicolingüístico de adivinanzas”, donde el lector utiliza su conocimiento previo para inferir significados y anticipar lo que vendrá a continuación.

Bajo otra perspectiva, el modelo enfatiza el uso de diversas pistas contextuales -sintácticas, semánticas y gráficas- para comprender la información del texto. Por ejemplo, cuando un lector encuentra una palabra desconocida, puede inferir su significado a partir del contexto en el que aparece. Acorde con lo mencionado, Goodman (1982) señala que “el significado no reside en las palabras solas, sino en la relación entre el lector y el texto” (p. 12). Esto resalta la importancia de considerar el contexto y las experiencias previas del lector al interpretar un texto.

Queda claro que la teoría psicolingüística tiene importantes implicaciones para la enseñanza de la lectura. Al reconocer que los estudiantes traen sus propios esquemas y experiencias al proceso de lectura, los educadores pueden diseñar estrategias didácticas que fomenten esta interacción activa. Tal es el caso de que pueden implementar actividades que estimulen a los estudiantes a hacer predicciones antes de leer un texto y a reflexionar sobre sus propias experiencias relacionadas con el contenido. De otro lado, también, promueve el desarrollo de habilidades críticas entre los estudiantes. Al animar a los lectores a cuestionar y evaluar lo que leen, se fomenta una comprensión más profunda y significativa del texto. Esto es especialmente relevante en un mundo donde la capacidad para analizar información crítica es esencial (Goodman, 1984).

En suma, el Modelo Psicolingüístico de Goodman redefine la comprensión lectora como un proceso activo e interactivo en lugar de una mera decodificación. Al enfatizar la importancia

del conocimiento previo del lector y su capacidad para hacer predicciones basadas en contextos, este modelo ofrece un marco valioso para mejorar las prácticas educativas en la enseñanza de la lectura. Por ello, la comprensión lectora se convierte así en una habilidad dinámica que puede ser desarrollada y fortalecida a través de estrategias pedagógicas adecuadas.

3.5. Teoría Implícita Makuc y Parodi

La teoría implícita, desarrollada por Makuc y Parodi, argumenta sobre la construcción de los significados, por parte de los estudiantes, a partir de sus experiencias y contextos sociales, especialmente en el ámbito de la lectura. Sostiene que las representaciones mentales que los lectores forman influyen significativamente en su comprensión textual y en su rendimiento académico.

Bajo este punto de vista, la teoría implícita se basa en la idea de que los individuos poseen construcciones mentales que guían su interpretación del mundo, similar a las teorías científicas, pero aplicadas a situaciones cotidianas y reales. Según Pozo (2001), estas construcciones son el resultado de experiencias personales y están mediadas por interacciones sociales y culturales. Por su parte, Makuc (2011) identifica diferentes tipos de teorías implícitas en la lectura, destacando aquellas que son interactivas, donde el lector se involucra activamente en el diálogo con el texto. Este enfoque permite que el lector no solo decodifique palabras, sino que también construya significados a partir de sus propias experiencias y conocimientos previos.

Para complementar las ideas, Makuc y Parodi (2008) clasifican las teorías implícitas en tres categorías:

- **Teoría Lineal:** Se centra en la relación directa entre el texto y su significado, donde el lector sigue un proceso secuencial para comprender el contenido.

- **Teoría Interactiva:** Enfocada en el diálogo entre el lector y el texto, permite una comprensión más rica al integrar contextos personales y sociales.
- **Teoría Literaria:** Busca fomentar la apreciación estética del texto, estimulando la imaginación y creatividad del lector (Makuc, 2008).

Estas clasificaciones son fundamentales para entender sobre los diferentes enfoques que pueden afectar la forma en que los estudiantes se involucran en el proceso de la lectura. En este contexto, esta perspectiva tiene importantes implicaciones para la educación. Al respecto, Hernández (2012) demostró que los estudiantes con teorías implícitas constructivas tienden a tener un mejor rendimiento académico en comparación con aquellos que adoptan enfoques más reproductivos. Esto sugiere que fomentar una comprensión activa y crítica de los textos puede ser beneficioso para el aprendizaje. Además, Parodi (1999) enfatiza que las prácticas letradas están mediadas por elementos lingüísticos y no lingüísticos que permiten al lector asumir una identidad profesional, en consecuencia, la educación debe centrarse en desarrollar estas teorías implícitas constructivas para mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

Sin duda, esta teoría implícita, también, es relevante para entender cómo se forman los lectores competentes. Según Makuc (2020), las representaciones mentales que guían las tareas de lectura son cruciales para el desempeño individual durante actividades de comprensión textual. Esto implica que una mayor conciencia sobre las propias teorías implícitas puede llevar a estrategias más efectivas para abordar textos complejos. El estudio de las teorías implícitas no solo ayuda a diagnosticar problemas de lectura, sino que también proporciona un marco para desarrollar intervenciones educativas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes (Rodrigo et al., 1993). Al comprender cómo se configuran estas teorías a partir de experiencias sociales y culturales, los educadores pueden diseñar estrategias más efectivas para fomentar una lectura crítica y reflexiva.

En síntesis, la teoría implícita propuesta por Makuc y Parodi ofrece un ámbito valioso para entender las actividades cognitivas que ejecutan los lectores-estudiantes, para interpretar textos y construir significados de manera dinámica. Al reconocer la importancia de las representaciones mentales en el proceso de lectura, se pueden desarrollar enfoques educativos más efectivos, cuyo propósito debe promover una comprensión profunda y crítica del texto. Entonces, se tiene que fomentar teorías implícitas constructivas no solo mejora el rendimiento académico, sino preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en su vida académica y profesional.

3.6. Teoría sociocultural de Vygotsky

Cueva y Rodríguez (2011) mencionan que, Vygotsky en su teoría sociocultural sostiene que las funciones psicológicas superiores -pensamiento, lenguaje, percepción, memoria- son productos del desarrollo cultural y de la historia de la humanidad de un pueblo o de una comunidad, las mismas que son internalizadas y pasan a formar parte de los procesos cognitivos internos.

La teoría sociocultural de Vygotsky hace hincapié en las influencias sociales y culturales sobre el crecimiento intelectual. Cada cultura transmite creencias, valores y métodos preferidos de pensamiento o de solución de problemas, sus herramientas de adaptación intelectual, a la generación que sigue. Por lo tanto, la cultura enseña a los niños qué pensar y cómo hacerlo. Los niños adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. Este sistema pasa del adulto al niño gracias a las relaciones formales e informales y a la enseñanza.

En el modelo de aprendizaje que aporta el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vygotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz. Para determinar este concepto hay que tener presente dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. La interacción con los pares facilita el aprendizaje. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. (p. 155 - 156)

A partir de lo planteado por la teoría sociocultural, se entiende que la interacción social, entre los educandos y docentes, se constituye en un factor importante para demostrar que los procesos de comprensión lectora se relacionan con la producción de textos argumentativos, puesto que, durante los procesos de aprendizaje, el docente intercambia ideas con los alumnos por medio del lenguaje -oral o escrito- para lograr el desarrollo intelectual.

3.7. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

De acuerdo con Díaz-Barriga (1997), esta teoría estudió la construcción del conocimiento, el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo intelectual desde la base del recién nacido, donde predomina los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos consistentes de comportamiento regulado. Demuestra

que la génesis del conocimiento es producto de la acción del sujeto sobre el medio, en un proceso de construcción cognitiva.

Piaget considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tiene su base en un substrato orgánico- biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

En la base de este proceso se encuentra dos funciones denominadas asimilación y acomodación, que son básicas para la adaptación del organismo a su ambiente. Esta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio entre el mismo y su ambiente. Mediante la asimilación el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe. La segunda parte de la adaptación que se denomina acomodación, como ajuste del organismo a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar las experiencias de las acciones para lograr su cabal desarrollo.

Estos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución del problema.

Entonces, desde la visión piagetiana, la educación tiene como propósito favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del infante. Por lo tanto, la acción educativa, gestionada por el docente, debe beneficiar los procesos constructivos personales, los cuales

llevan a un correcto crecimiento, que se traduce en la mejora de los aprendizajes, en este caso se vincula a la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes.

3.8. Dimensiones de la comprensión lectora

- a. **Nivel literal.** Este nivel permite al lector identificar las palabras, frases o enunciados claves del texto, con el objetivo de identificar las ideas principales u oraciones temáticas; así como de ubicar información explícita (Smith, 1989). Por su parte, Condemarín (1999) sostiene que el nivel literal ayuda al lector-estudiante a movilizar su capacidad de reconocer y recordar ideas principales y secundarias, relaciones de causa-efecto, entre otros, aplicando preguntas que respondan a la información expresada en el texto.

Este nivel, claramente, contribuye a que los estudiantes incrementen su capacidad para reconocer y jerarquizar ideas; así como de identificar párrafos textuales, reconocer una secuencia ordenada de las estrategias discursivas, y las intenciones del escritor.

De acuerdo con Pinzás (2007), refiere que la comprensión literal de un texto es básica para lograr la construcción del significado textual, pues los estudiantes, progresivamente, van a complejizar sus procesos lecturales, considerando el método ascendente o descendente. Si no se domina este nivel, lamentablemente, los lectores no podrán lograr comprender un texto.

De manera complementaria, Vallés (1998) indica que el estudiante reproduce la información, aplicando dos procesos: el acceso léxico vocabular y el análisis.

- *Acceso léxico:* Consiste en reconocer la escritura textual, con la intención de activar la memoria a largo plazo. Desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes tienen la

obligación de acceder a los diccionarios mentales-léxicos por medio de la comprensión del lenguaje, que se evidencia en el texto.

- *Análisis*: Consiste en matizar o contrastar el significado de diferentes palabras, dentro de un enunciado o párrafos, para mejorar su desempeño comprensivo, el cual va a permitir decodificar los signos gráficos para expresarlos a través de la palabra.

- b. **Nivel inferencial**. Este nivel permite deducir otras ideas que el lector proyecta, obviamente, a partir de la información explícita, para averiguar las relaciones entre los significados (Smith, 1989).

Por otro lado, Solé (1987) afirma que el nivel de la inferencialidad se inicia con las predicciones, hipótesis, anticipaciones, las cuales se integran con la experiencia y el conocimiento del lector en relación al contenido textual. Esto con el claro propósito de lograr y mantener una comprensión global del texto, que permite la construcción del significado textual.

Por su parte, Pinzás (2007) aclara que el nivel inferencial se origina con las relaciones entre los párrafos del texto, para deducir información que no se presenta de manera explícita; aparte de ello, ayuda a plantear las conclusiones; así como de identificar la idea central, aspectos favorables que van a darle sostenibilidad a los procesos comprensivos. Para aclarar, las ideas implícitas son las causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, opiniones y conclusiones, que se derivan de la lectura textual, las cuales se ocasiona cuando el lector asume un rol activo para demostrar su capacidad mental e interpretativa.

- c. **Nivel crítico**. Este nivel es más complejo que los anteriores, puesto que el lector demuestra su capacidad comprensiva de manera global sobre el texto leído. Asimismo, precisa los propósitos del autor e identifica qué superestructura presenta un texto leído. Por otro lado,

asume un punto de vista sobre el contenido textual, para integrarlo con el conocimiento del lector (Sánchez, 1998).

En palabras de Pinzás (2007), la criticidad es un nivel más elevado de conceptualización, porque el lector activo plantea juicios sobre el texto, valorando o no la relevancia de la información. De igual manera, discrimina los hechos de las opiniones para, luego, integrarlos con sus experiencias y conocimientos adquiridos. Exige la opinión, el aporte y la perspectiva del lector respecto a la lectura; además de ampliar el conocimiento en relación a un determinado tema.

La lectura crítica se evidencia, en el lector, cuando interpreta y valora sus puntos de vista para establecer comparaciones. Con tal motivo, se propone algunas destrezas como: formular opiniones, deducir conclusiones, predecir resultados, plantear una síntesis propia, entre otras.

3.9. Definición de Producción de Textos Argumentativos

La producción de textos argumentativos se basa la teoría de la lingüística de texto de Van Dijk (1996), autor que ejecuta un análisis de los elementos estructurales del texto - microestructura, macroestructura y superestructura-, cuyo objetivo consiste en ilustrar a los redactores para iniciarse en el proceso de redacción; así como de considerar la estructura interna de un texto argumentativo; específicamente, en los apartados de introducción y conclusión, respectivamente.

De acuerdo con el MINEDU (2018), la producción de textos argumentativos es un proceso dinámico de construcción, que se encuentra unido a la necesidad de crear o elaborar un texto, considerando la lectura, la investigación, el conocimiento y la experiencia del estudiante.

De manera complementaria, Cortez y García (2010) opinan que producir un texto es poner por escrito y de manera organizada las ideas, de acuerdo a la estructura argumentativa. Para tal efecto, el estudiante debe demostrar dominio sintáctico, gramatical; además de tener en cuenta los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos.

Por su parte, Teberosky (1995) refiere que la producción de textos argumentativos o escritura es un proceso intelectual que genera interacciones entre el sujeto que redacta y el lector, puesto que el primero va a convencer y generar cambios actitudinales en la persona que lee. En tal sentido, requiere de una profunda reflexión, dominio temático y conocimiento de los discursos que se van a concretar en argumentos para lograr el propósito comunicativo.

3.10. Teorías del proceso cognitivo de la escritura de Flower y Hayes

De acuerdo con Flower y Hayes (1981), sostienen que la escritura se basa en procesos de orientación e intervención para elaborar un texto de calidad. En este sentido, el modelo que proponen estos autores se constituye en una estrategia para que el estudiante organice no solamente sus ideas o conocimiento lingüístico, sino también para reconocer la estructura interna del texto que va a redactar; así como de aplicar los procedimientos lingüísticos para lograr la cohesión y la coherencia textuales en relación al conocimiento de su lengua.

Hayes y Flower (1981) refieren que el proceso cognitivo conlleva a desarrollar un proceso escrito por etapas progresivas y sistemáticas, para obtener un texto como producto gradual. De igual manera, advierten que durante su aplicación el estudiante incipiente va a desarrollar sus procesos mentales como la generación de ideas para delimitar acerca de lo que se propone escribir.

La teoría del proceso cognitivo se basa en actividades interactivas, cuya intención consiste en hacer reflexionar, repensar y actuar a los estudiantes sobre el acto de escribir. Dentro de este, se debe aplicar tres procesos o acciones importantes para encaminarse de la manera más adecuada en la redacción de un texto. En primer lugar, se tiene que definir claramente los subprocesos de planificación, recuperación de información, revisión, entre otros. En segundo lugar, se debe tener en cuenta la relación entre los conocimientos del tema de escritura, la audiencia y el acto de composición. Por último, se debe asumir una actitud crítica, con respecto a su proceso de escritura, asumiendo conscientemente los aciertos y limitaciones que deben mejorar.

La teoría del proceso cognitivo, según Hayes y Flower (1981), contempla cuatro puntos clave para lograr la redacción de un texto:

1. La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.
2. Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. El acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
4. Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va. (p. 3).

3.11. Modelo de Gordon Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura

De acuerdo con Rohman (1965), plantea el modelo de redacción procesal por etapas con el propósito de obtener de manera gradual un producto escrito, que contenga las propiedades textuales requeridas en el proceso escritural.

El Modelo de Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura, desarrolla un enfoque significativo en la enseñanza de la escritura, puesto que describe el proceso de composición como un conjunto de etapas interrelacionadas. Este modelo se centra en cómo los escritores pueden mejorar su habilidad para comunicar ideas de manera efectiva.

Con relación a lo manifestado, se presenta a la etapa de la Pre-escritura. Al respecto, Rohman (1965) sostiene que esta fase implica la generación y organización de ideas antes de comenzar a escribir. Establece que el pensamiento crítico y la reflexión son esenciales para establecer una base sólida que guíe el proceso de escritura. La calidad del texto final depende en gran medida de lo que ocurre en esta etapa inicial, donde el autor debe explorar su tema y considerar su audiencia (Maldonado, 2016).

En cuanto a la fase de Escritura, Rohman (1965) afirma que el autor, para esta investigación los estudiantes, redactan el texto basándose en las ideas organizadas previamente. Enfatiza que es crucial plasmar las ideas con claridad y coherencia, aunque se permite cierta libertad creativa en esta fase. La escritura es vista como un proceso activo donde se materializan las ideas generadas (Maldonado, 2016).

Reescritura:

Complementariamente, en la etapa de la Reescritura, se procede con la revisión y edición del texto escrito. Rohman (1965) considera que la reescritura es vital para mejorar la calidad del texto, permitiendo al autor identificar errores y refinar su estilo. De igual manera, Maldonado (2016) manifiesta que esta fase se encamina a transformar un borrador inicial en un producto final más pulido o mejor trabajado.

De acuerdo con las explicaciones del modelo de escritura, queda claro que ha sido fundamental en la educación y la investigación sobre la escritura, proporcionando una estructura clara que ayuda a los estudiantes a entender el proceso de composición. Aunque ha

recibido críticas por no abordar completamente los aspectos cognitivos del proceso de escritura, sigue siendo relevante como guía para enseñar a escribir de manera efectiva (Flower & Hayes, 1980).

3.12. Modelos de redacción textual en etapas progresivas

Flower y Hayes (1981) sostienen que, dentro del proceso de redacción, se aplica la etapa de la pre-escritura, actividad que permite desarrollar la enseñanza de la composición escrita, ya que, antes de plasmar las ideas pensadas, es necesario considerar al proceso de planificación para tener claro qué partes demanda el proceso de redacción. En consecuencia, esta etapa previa va a permitir modelar, progresivamente, el producto escrito.

Asimismo, Flower y Hayes (1981) sostienen que “la pre-escritura es la etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel, en la escritura se redacta el producto y en la etapa de reescritura vuelve a trabajarse dicho producto de modo definitivo” (p. 4). Frente a esta aseveración, Sommers (1978) plantea que las personas que escriben de manera activa y reflexiva, asumen actividades de planear o pre-escribir y revisar o reescribir, porque, para producir un texto, se debe redactar por etapas precisas y cada vez más exigentes.

Sommers (1980) aseveró que, en la faceta de revisión, el escritor con experiencia detecta algunas dificultades, reflexiona, corrige y evalúa los errores de manera permanente, ya que la aplicación revisora garantiza una composición textual adecuada. Es importante aclarar que el redactor moviliza sus procesos básicos de pensamiento para vincular tanto a la planificación como a la revisión; además entender que, en ambos casos, pueden modificarse por cuanto son flexibles.

3.13. El texto argumentativo en el proceso de redacción

Según PISA (2018), para fortalecer la competencia comunicativa -leer y escribir-, es importante tener, como referencia, una clasificación de los textos, de acuerdo a sus características predominantes. En este sentido, plantea cuatro criterios: Por la forma de acceder a la información, según la cantidad de textos, según formato textual y según las secuencias textuales.

Con relación al último criterio, Werlich (1979) sostiene que los textos no presentan secuencias textuales puras, sino secuencias que predominan. De acuerdo con este punto de vista, los textos son narrativos, descriptivos, instructivos, argumentativos, expositivos y transaccionales. Asimismo, refiere que el texto argumentativo, no solo presenta información, sino que también intenta influir en la opinión del lector, apelando a su razonamiento y emociones, para que adopte el punto de vista defendido por el autor.

En esta investigación, se ha priorizado trabajar acerca de los textos argumentativos. En tal sentido, Serrano (2005) manifiesta que es imperioso considerar la función epistémica del lenguaje escrito, porque involucra experiencias académicas de redacción, las cuales parten de un proceso de lectura y de escritura, tanto a nivel individual como grupal. Bajo esta perspectiva, se busca lograr algunos procesos:

- Transformar o ampliar las concepciones sobre el saber de qué trata el texto, para construir nuevas concepciones.
- Ampliar conocimientos sobre el texto escrito en sí mismo, la naturaleza y estructura de las órdenes discursivas, especialmente el argumentativo y de las estrategias y conocimientos para su construcción.

- Enriquecer el conocimiento del texto argumentativo escrito en sus diferentes funciones: comunicar, informar e informarse, persuadir, convencer o influir, atendiendo también al desarrollo de la expresión oral. (p. 152)

Para construir un texto argumentativo, el estudiante debe comprender que las estrategias argumentativas se originan a partir de una situación polémica, controversial o antagónica, porque admite puntos de vista contrarios, para sustentar las razones y justificaciones, con el propósito de resolver algunas diferencias.

De acuerdo con lo expuesto, para redactar un texto argumentativo el estudiante debe ejecutar algunas actividades. Al respecto, Serrano (2008) puntualiza que:

En la preparación de una argumentación eficaz, el escritor necesita coordinar varios factores de manera simultánea: necesita poseer conocimientos del tema sobre el que escribe, saber quiénes serán sus potenciales lectores, reflexionar sobre qué es lo que desea comunicarles y cómo hacerlo para producir en ellos los efectos que desea. (p. 152)

De manera análoga, en la redacción del texto argumentativo, el estudiante debe cuestionarse, permanentemente, sobre lo que desea comprobar, con la finalidad de verificar la solidez o no de las evidencias, hechos o datos que plantea; así como de comprobar la coherencia de los argumentos, ante una tesis, para proponer razones válidas y sustentables. Cabe aclarar que, dentro de los argumentos se debe utilizar un lenguaje formal para justificar un punto de vista y buscar concretar el propósito de convencer al lector sobre las ideas planteadas (Van Emmeren et al., 1987).

De acuerdo con Serrano (2008), quien redacta un texto argumentativo debe comprender, o aproximarse a las ideas del receptor, para aceptar las conclusiones, pues está claro que para fundamentar una tesis se requiere de dominio y conocimiento del tema controversial, de

creencias y de valores, que se van a convertir en los diferentes razonamientos empleados. En este mismo sentido, Serrano (2008) establece algunos puntos de vista sobre una adecuada argumentación:

Para lograr una buena argumentación se debe hacer uso de los recursos lingüísticos y del razonamiento que posee y hacerlos operar en atención a los propósitos de la argumentación. Esto quiere decir, saber elegir el tipo de argumentación que se va a utilizar en una determinada situación comunicativa; cuáles estrategias discursivas puede poner en acción al construir el discurso, según su intencionalidad, a fin de convencer e influir sobre la percepción del mundo que tienen los interlocutores; y, finalmente, estar muy atento al uso de preguntas retóricas y de recursos lingüísticos como los conectores y las modalidades de enunciación.

Nuestro interés es ofrecer algunas situaciones didácticas que podrían guiar a profesores y estudiantes para abordar, con eficacia, la elaboración de textos de uso social y para favorecer el desarrollo de competencias discursivas argumentativas. Competencias que en los estudiantes son necesarias para lograr su incorporación y participación en las comunidades académicas, para la asimilación y reconstrucción del conocimiento de las disciplinas; para ampliar su visión del mundo al acceder al conocimiento y a la cultura.

(p. 134)

3.14. Premisas teóricas-orientadoras para la producción de textos argumentativos

- El objetivo de la educación consiste en formar estudiantes autónomos y reflexivos, por cuanto se concibe como la idea que piensan y actúan críticamente, por sí mismos, considerando varias posturas a nivel moral, social e intelectual (Becerra, 2000).
- El estudiante, durante la producción de textos argumentativos, asume una participación muy activa y disciplinada en sus procesos de aprendizaje.

- El lenguaje escritural se basa en su función epistémica, pues es una creación del conocimiento y reelaboración del pensamiento, ejecutado por el redactor (Colomer y Camps, 1996).

3.15. Dimensiones de la producción de textos argumentativos

Muchos autores han consignado que en la producción textual de textos argumentativos demanda de actividades de preescritura -planificación-, escritura -textualización- y postescritura -revisión-, con la finalidad de obtener un producto de calidad y legible para los lectores, cuyas características permitirá otorgarle coherencia, cohesión, adecuación y corrección al texto elaborado.

a. Planificación

El proceso de planificación es una etapa fundamental para que los estudiantes, incipientes en la escritura, realicen el proceso de redacción textual. Esta afirmación responde a que los educandos, antes de elaborar un producto, tienen que realizar actividades previas como adaptarse a una situación comunicativa, buscar y seleccionar información, con la finalidad de adquirir conocimiento acerca de lo que va a escribir y a quién escribir. Aparte de estas fases, los alumnos deben terminar con un producto, denominado esquema de contenido, el cual se van a concretizar por medio de la redacción propiamente dicha.

De acuerdo con Montolío (2002), el proceso de planificación se inicia con acciones reflexivas y evaluativas de parte del emisor-estudiante; es decir, antes de plasmar ideas para producir un texto, por cuanto, en la mayoría de casos, los escritores neófitos las consideran irrelevantes. De otro lado, Simón y De Marco (2007) refieren que la comprensión y la producción de textos deben considerar la situación comunicativa, al cual el redactor debe adaptarse, con la finalidad de contextualizar las ideas que va escribir para producir un texto,

considerando el qué, el para quién y por qué escribir, factores básicos que se tiene que considerar durante el proceso de planificación.

Complementariamente, la planificación textual es una etapa que involucra la generación y selección de ideas, organización del discurso, elaboración de un esquema y, finalmente, la selección de estrategias discursivas, cuyo objetivo permitirá obtener una guía secuencial de ideas para producir un texto. En esta misma línea, la planificación comprende el desarrollo de operaciones básicas para generar y organizar las ideas de manera coherente, las cuales serán la materia prima para redactar un texto determinado, aplicando factores cognitivos -memoria a largo plazo-; además de plantear objetivos claros, los cuales se basan en la intención o propósito textual (Flower y Hayes, 1981).

Es importante mencionar que la planificación textual, cuyo producto es el esquema de contenido, no es estable, sino flexible, puesto que se somete a modificaciones, antes, durante y después de escribir. Esto implica que se pueden realizar cambios en las ideas con la finalidad de ir afinando la redacción.

Whitaker, Berninger, Johnston y Swanson (1994) advierten que la planificación es un proceso cognitivo que se somete a modificaciones, mientras los estudiantes no evidencien un texto final o terminado. A parte de esto, se debe tener en cuenta que la planificación, de acuerdo con el nivel y grado de los alumnos, se va complejizando; sin embargo, esta situación mejora cuando el docente se involucra en la redacción de los estudiantes.

b. Textualización

Después de las actividades de planificación, los estudiantes, quienes se inician en la redacción, deben concretizar las ideas esquematizadas en enunciados y párrafos, con el propósito de obtener un primer texto argumentativo denominado borrador.

De otro lado, Fraca (2003) sostiene que la persona que escribe, paralelamente, debe ir leyendo y verificando el esquema de contenido planificado, porque va a relacionar las ideas para configurar en un texto. Asimismo, Cassany, Luna y Sanz (1994) refieren que la redacción exige estrategias o recursos de apoyo como fuentes bibliográficas, acompañamiento del docente, manejo de la gramática, otros, que son recursos que utilizan los escritores competentes.

Por su parte, Mata (1997) argumenta que la textualización consiste en convertir las ideas, previamente planificadas, a un lenguaje escrito. Está claro que la etapa de textualización consiste en pasar de una organización y jerarquización de ideas a una estructura organizativa lineal, considerando procesos perceptivo-motoras y cognitivo-lingüísticas.

La producción de un texto argumentativo, entre otros, demanda de un proceso de composición donde el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos lingüísticos escriturales, produce un texto coherente y adecuado (MINEDU, 2016).

c. Revisión

Esta etapa exige un proceso de reflexión constante, porque el estudiante-redactor tiene la tarea de corregir los errores tanto lingüísticos como semánticos, asumiendo una actitud como lector crítico de su producto elaborado; así como de ser minucioso con el trabajo de revisión (Olguín y Rozas, 2005).

La revisión se ejecuta cuando el estudiante-redactor ha elaborado la versión final de su texto argumentativo, cuidando los aspectos formales que todo texto contiene. En palabras de Cortez y García (2010) sostienen que, durante el proceso posescritura, el redactor tiene la obligación de revisar cómo se encuentra la organización textual para, luego, proceder con los factores valorativos del escrito. Frente a ello, el estudiante, para optimizar su redacción, debe

responder a las siguientes preguntas reflexivas: ¿El texto argumentativo está correctamente redactado?, ¿El texto argumentativo cumple con el propósito comunicativo?, ¿Es necesario mejorar el cuerpo argumentativo, agregando otros argumentos?, ¿El texto argumentativo no presenta errores gramaticales ni ortográficos?

En suma, el proceso de revisión, en los textos argumentativos, requiere de actividades procedimentales, reflexivas y críticas para lograr un texto aceptable para el público lector, quienes se enfrentarán a discursos que sustenten y defiendan la tesis planteada.

3.16. Definición de términos básicos

- **Comprensión lectora:** Es un proceso mental, interactivo y experiencial, que ejecuta el lecto activo para la construcción del significado textual (ECE, 2013). De otro lado, es un proceso dinámico que se ejecuta entre el lector y el texto, con el propósito de satisfacer los objetivos lecturales y establecer conexiones lógicas con la información cognitiva del lector y la información que brinda el texto leído (Solé, 2000).
- **Niveles de la comprensión lectora:** Son categorías comprensivas, que de manera progresiva se van complejizando, para exigir una comprensión del texto leído. Para tal efecto, el docente, a partir de las lecturas seleccionadas, incluirá preguntas, las cuales se vincularán con los niveles literal, inferencial, interpretativo, valorativo y creativo (Rioseco, 1992).
- **Nivel literal:** Es una etapa que recoge contenidos explícitos del texto planteado, cuya finalidad consiste en aprehender el significado lexical de las palabras; además de identificar detalles, puntos de vista, posturas, entre otros (Sánchez, 1998).
- **Nivel inferencial:** Es la habilidad que exige al lector activo comprender la información textual, movilizand o procesos más exigentes y complejos, para superar algunas intermitencias que se presentan durante el proceso de construcción de significados textuales (Cassany et al., 2000).
- **Nivel crítico o criterial:** Es un grado de mayor exigencia que los anteriores, puesto que tiene el lector activo tiene el propósito de cuestionar y valorar la información textual, a partir de la información explícita. Se evidencia cuando el estudiante expresa

sus puntos de vista personales sobre el contenido textual, las acciones de los personajes, entre otros aspectos (Pinzás, 1995).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3. Caracterización y contextualización de la investigación

3.1. Descripción del perfil de la institución educativa

La Institución Educativa Pública Juan Velasco Alvarado está ubicada en el caserío de Santo Domingo de Culquimarca, perteneciente al distrito de Cospán, región Cajamarca. Tiene como MISIÓN promover y garantizar una enseñanza creativa, innovadora que ayuda a pensar y producir, para asegurar en los estudiantes sus opciones profesionales en el futuro, así como cultivar en ellos virtudes que contribuyan al desarrollo de la región y del distrito. Propone como VISIÓN lograr ser una Institución Educativa Escolarizada , acreditada, certificada, posicionada como una comunidad educativa líder, brindando una excelente formación integral con alto nivel académico y sólida formación a los estudiantes de Cospán, para que afronten los retos del futuro y sean agentes de cambio, utilizando tecnología actualizada junto con personal docente y administrativo altamente calificado.

Dentro de la entidad escolar, los docentes desempeñan un rol fundamental en la mejora de la educación de los estudiantes, ya que son los responsables de gestionar los aprendizajes, guiar su desarrollo académico y sobre todo lograr un aprendizaje significativo.

3.2. Breve reseña histórica de la institución educativa o red educativa

La Institución Educativa “Juan Velasco Alvarado” es una entidad del ámbito rural. Esta entidad escolar fue creada en el año 2005 mediante la Resolución Directoral N°7627 del año 20 de diciembre del 2016-ED-CAJ, con la finalidad de educar a jóvenes permitiéndoles recibir una formación académica de calidad sin tener que desplazarse grandes distancias a centros

urbanos educativos. La creación de un colegio rural contribuye a fortalecer los lazos comunitarios y su legado como institución comprometida con la educación rural perdurará en el tiempo como un ejemplo de cómo la educación puede transformar vidas y comunidades.

3.3. Características, demográficas y socioeconómicas

En el presente año académico 2024, cuenta con 156 estudiantes matriculados en el nivel de secundaria. La población estudiantil está constituida principalmente por alumnos que en su gran mayoría proceden de zonas rurales y proviene de familias de escasos recursos económicos, pese a ello asisten a estudiar a nuestra Institución, porque saben que el único camino para salir de la pobreza es la educación. De otro lado, los padres de familia en su gran mayoría están dedicados a la ganadería y agricultura; así como también a la albañilería, entre otros.

3.4. Características culturales y ambientales

La institución educativa “Juan Velasco Alvarado”, actualmente, se promueve la valoración y preservación de la cultura local, incluyendo tradiciones, costumbres propias de la comunidad, contribuyendo así al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes. También, cuenta con biohuertos escolares donde los estudiantes aprenden sobre agricultura, cultivo de alimentos, cuidado del medio ambiente y prácticas sostenibles fomentando el aprendizaje práctico y el respeto por la naturaleza, estas características contribuyen a enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y a fortalecer el vínculo entre la educación y el contexto rural en el que se desarrollan.

3.5. Hipótesis de investigación

3.5.1. Hipótesis general

Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022.

3.6. Variables de investigación

Variable independiente: Comprensión lectora

Variable dependiente: Producción de textos argumentativos

3.7. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICAS INSTRUMENTO
Variable 1 Comprensión lectora	La comprensión lectora es un proceso, que comprende el desarrollo de actividades simultáneas, establecidas en niveles, para construir significados por medio de la interacción entre el lenguaje escrito, que el lector demuestra durante su comprensión para conseguir un objetivo con resultados favorables (Snow, 2002)	La comprensión lectora fortalece la práctica de las habilidades en el lector activo, por cuanto profundiza la comprensión de la información textual; así como facilitar el aprendizaje de la lectura para relacionar lo aprendido con el conocimiento nuevo y la aplicación del mismo a nuevas situaciones, utilizando los niveles literal, inferencial y crítico valorativo de manera estratégica en relación a los procesos metacognitivos.	Nivel literal	- Identifica las ideas principales explícitas en el texto leído.	- Observación - Lista de cotejo
				- Recuerda detalles por medio de preguntas para ubicar ideas temáticas.	
				- Decodifica palabras dentro de un párrafo.	
				- Discrimina y jerarquiza las ideas relevantes de las secundarias.	
				- Obtiene información secuencial de los apartados más relevantes del texto dado.	
			Nivel inferencial	- Adiciona y proyecta información implícita en el texto leído.	
				- Integra el conocimiento previo con la experiencia del lector en relación al contenido del texto.	
				- Discrimina las ideas principales de las ideas secundarias en el texto leído.	
				- Vincula ideas, considerando la información explícita del texto dado.	
				- Infiere secuencias lógicas, considerando los apartados más importantes del texto.	
			Nivel crítico	- Plantea puntos de vista, u opiniones, considerando la información textual.	

				- Deduce conclusiones acertadas en torno al texto leído. - Predice resultados y consecuencias coherentes, de acuerdo a las ideas textuales. - Demuestra la capacidad de juzgamiento o valoración textual. - Sintetiza de manera personal la información textual.	
Variable 2 Producción de textos argumentativos	La producción de textos argumentativos	La producción de textos argumentativos	Planificación	- Reflexiona sobre el propósito comunicativo y el proceso de redacción textual del texto argumentativo. - Selecciona el tema controversial, considerando la situación comunicativa - Busca y selecciona información pertinente para producir un esquema argumentativo, considerando la estructura interna del párrafo introductorio y de conclusión. - Organiza y jerarquiza las ideas, de acuerdo a la estructura argumentativa: introducción, tesis, cuerpo argumentativo y conclusión. - Elabora un esquema de contenido, para la producción de un texto argumentativo.	- Observación - Lista de cotejo
				Textualización	
				- Redacta con claridad y precisión el texto argumentativo, considerando el esquema de planificación y la progresión temática. - Usa la variante formal de la lengua en la redacción del texto argumentativo. - Redacta el párrafo de introducción del texto argumentativo, considerando su	

				estructura interna: contexto, tema controversial, posturas y tesis.	
				- Redacta argumentos de hecho, autoridad, causalidad, con relación a la tesis planteada.	
				- Redacta el párrafo de conclusión del texto argumentativo, considerando su estructura interna: reafirmación de la tesis, síntesis argumentativas y reflexión.	
				- Utiliza adecuadamente las propiedades textuales -coherencia, cohesión, adecuación y corrección- en la redacción del texto argumentativo.	
			Revisión	- Realiza la corrección ortográfica y gramatical del texto argumentativo elaborado.	
				- Revisa la coherencia textual del texto argumentativo escrito, para verificar la progresión temática entre la tesis y argumentos.	
				- Revisa la cohesión textual del texto argumentativo escrito, para verificar la utilización correcta de las conjunciones, pronombres y reemplazos léxicos.	
				- Comprueba la adecuación textual del texto argumentativo escrito, para verificar el nivel o registro lingüístico utilizado.	
				- Identifica errores de forma y estructura en el texto argumentativo redactado para su presentación final.	

3.8. Población y muestra

3.8.1. Población

La población es finita, estuvo conformada por 132 estudiantes, puesto que se conoce el número exacto de elementos que constituyen el estudio, el cual está conformado por los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca. Al respecto, Arias (2017) sostiene que la población es un conjunto de individuos, objetivos, elementos o fenómeno, que pueden cuantificarse para determinar estudios para la investigación. Dicho conjunto posee uno o más características, propias, atributos que deberían ser precisas en el tiempo y espacio.

3.8.2. Muestra

La muestra es no probabilística, porque los sujetos han sido seleccionados, de acuerdo al criterio del investigador; asimismo, está conformada por 23 estudiantes del segundo año del nivel secundario de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. Al respecto, Arias (2017) refiere que la muestra es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra.

3.9. Unidad de análisis

Estuvo constituida por cada uno de los estudiantes, motivo de la investigación, del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca.

3.10. Método de la investigación

La presente investigación plantea el método Deductivo. De acuerdo con Ñaupas et. al (2014) sostienen que este método parte de principios generales para llegar a conclusiones particulares con relación a los hechos, procesos o conocimientos. De igual manera, refieren que:

Comprende la deducción de consecuencias contrastables (observables y medibles) de la hipótesis; y observación, verificación o experimentación. (p. 136)

3.11. Tipo de investigación

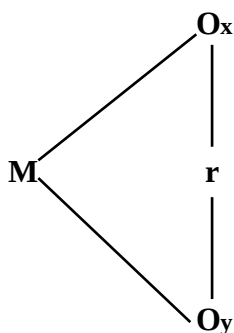
La presente investigación de acuerdo a su finalidad es básica, porque tuvo el propósito de incrementar los conocimientos teóricos para ahondar acerca de un fenómeno de la realidad sobre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca.

3.12. Diseño de investigación

La investigación es no experimental, presenta un diseño descriptivo correlacional. Por un lado, es descriptivo, porque consiste en caracterizar un hecho, fenómeno con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulen hipótesis las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación (Guffante et. al, 2016, p. 84).

De otro lado, es correlacional, porque se va a establecer el grado de relación o asociación existente entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en el área de Comunicación, estableciendo la medición de interdependencia entre las variables (Guffante et. al, 2016, p. 85).

El esquema es el siguiente:



Donde:

M= Es el muestreo del estudio.

O_x = Comprensión lectora

R = Es el coeficiente de correlación entre las dos variables de estudio

O_y = producción de textos argumentativos

3.13. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- **Técnicas:** Observación. Es la técnica que permite establecer contacto con el fenómeno de estudio a través de la observación directa y sistematizada de acuerdo a la investigación. Según Carrasco (2014) “es una técnica para recabar información y recolectar datos a través de preguntas enunciadas de manera directa a los sujetos que forman una unidad de observación, objeto de estudio y es el centro del problema de investigación” (p. 318).
- **Instrumentos:** Lista de cotejo es una herramienta organizativa, utilizada en diversas áreas para recopilar, organizar y verificar información de manera sistemática. Su diseño consiste en una lista estructurada de ítems o tareas específicas que deben ser revisadas, marcadas o evaluadas durante un proceso de investigación determinado.

3.14. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

En la investigación, se utilizó la prueba estadística con la finalidad de obtener datos, acorde con la investigación planteada. De igual manera, por medio de un programa de análisis estadístico, se procesó la data extraída de los instrumentos empleados con el programa SPSS 25, el cual permitirá procesar bases de datos ordenados, generando así tablas y figuras estadísticas para su interpretación, análisis y discusión sistematizada.

3.15. Validez y confiabilidad

La validación de los instrumentos se realizó a través de juicio de dos expertos. En cambio, la confiabilidad de contenido de los ítems, propuestos en los instrumentos, se determinará a través del Alfa de Conbrach.

Comprensión Lectora

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,879	15

Producción de Textos Expositivos

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	15

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados comparativos de ambas variables de estudio

Tabla 1

Nivel de comprensión lectora

Variable Comprensión Lectora				
Criterio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	3	11,5	11,5	11,5
Proceso	11	42,3	42,3	53,8
Logrado	12	46,2	46,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota. SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 1, los datos presentados señalan que el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022, se ubican en un 11,5% (3) en el nivel Inicio, un 42,3% (11) en un nivel de Proceso y un 46,3% (12) en un nivel de Logrado, referente a la variable de estudio comprensión lectora. A partir de estos resultados, se revela una situación preocupante en cuanto a las habilidades de lectura de los estudiantes; puesto que, en conjunto, se presenta un panorama donde una mayoría (53,8%) de los estudiantes no ha alcanzado un nivel adecuado de comprensión lectora; es decir que demuestran un bajo nivel literal, inferencial y crítico; en consecuencias, se puede tener implicaciones negativas para producir textos argumentativos.

Estos resultados se pueden revertir con las ideas de Aldaz (2021), pues sostiene la comprensión lectora desarrolla actividades cognitivas superiores para producir textos y fortalecer el

pensamiento crítico; además de fomentar una lectura más analítica y reflexiva en los estudiantes. De manera complementaria, Galeano y Ochoa (2022) sostienen que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de comprensión lectora; por lo tanto, la intervención didáctica contribuyó a la identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo y que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor influencia en dicha comprensión. Los resultados sugieren que los textos argumentativos pueden ser incorporados con éxito en la secundaria temprana, siempre y cuando su lectura sea apoyada con la enseñanza de estrategias que faciliten su comprensión. De otro lado, Tovar (2020) argumenta que la comprensión lectora se orienta a mejorar la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. Asimismo, Culquicondor (2018) refiere que la práctica de la lectura busca enfatizar la producción de textos argumentativos, que es importante para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. De igual manera, Escalante (2019) asevera que los resultados determinaron que existe una relación significativa entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes ($T_c=,249$); es decir indica una relación positiva entre las dos variables estudiadas: el hábito de lectura y la capacidad para producir textos argumentativos. Este valor sugiere que, a medida que aumenta el hábito de lectura, también tiende a aumentar la habilidad para escribir textos argumentativos. Finalmente, las ideas expuestas se respaldan con Leyva et al. (2022), quien plantea que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos. En este sentido, se afirma que con un mayor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión

lectora, se tiene un menor desempeño en la redacción de textos argumentales. De esta forma, se confirma la relación directa entre las variables de estudio.

Ahora bien, para fundamentar las ideas, se tienen a las teorías de la comprensión lectora. En este sentido, Makuuc (2008) refiere que la comprensión lectora es un proceso que permite la interacción entre la información que domina el lector con el contenido textual, para obtener un significado más completo. Asimismo, sostiene que el lector activa sus procesos cognitivos - atención, memoria y comprensión- con el objetivo de integrarlos con niveles inferiores, a través de las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas que evidencia el texto. Inclusive, Cooper (1990) sustenta que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, que se constituyen en el fundamento de la comprensión, puesto que el lector vincula la información textual con la información que brinda el autor del texto, cuyo propósito consiste en construir el significado para generar conocimiento. En palabras de Solé (1992), la comprensión lectora es un proceso dinámico entre el lector y el texto, porque busca satisfacer los objetivos que guían su lectura, estableciendo conexiones coherentes, con la información que domina cognitivamente y la información compartida por el texto para generar la nueva información.

Desde otra perspectiva, Dubois (1991) argumenta que, durante el proceso de lectura, se demuestra tres concepciones teóricas, como concebir a la lectura como transferencia de información, considera la lectura como un proceso interactivo y comprende la lectura como proceso de transacción entre lector y texto. De igual manera, Goodman (1982) asevera que la lectura, como proceso interactivo, es un proceso transaccional en el que el lector interactúa activamente con el texto. Esta interacción se basa en las experiencias previas del lector y su conocimiento del lenguaje. En este contexto, refiere que “nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto” (Goodman, 1982, p. 8). Esto implica que los lectores no solo decodifican palabras, sino que también construyen significados

utilizando pistas contextuales y su propio conocimiento. Por último, Makuc y Parodi (2011) argumentan sobre la construcción de los significados, por parte de los estudiantes, a partir de sus experiencias y contextos sociales, especialmente en el ámbito de la lectura. Sostienen que las representaciones mentales que los lectores forman influyen significativamente en su comprensión textual y en su rendimiento académico del área.

4.2. Resultados por dimensiones de la Variable Comprensión Lectora.

Tabla 2

Resultados del nivel literal

Nivel Literal				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	3	11,5	11,5	11,5
Proceso	9	34,6	34,6	46,2
Logrado	14	53,8	53,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 2, los resultados precisan que los estudiantes de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022, en la dimensión del nivel inferencial sobre comprensión lectora, se ubican en el nivel de Inicio con un 11,5%; mientras que otro grupo obtuvo un 34,6%, para ubicarse en el nivel de Proceso y un 53,8% en el nivel Logrado. Se deduce que aún los estudiantes deben mejorar su competencia lectora para identificar las ideas principales explícitas en el texto leído, recordar detalles por medio de preguntas para ubicar ideas temáticas, decodificar palabras dentro de un párrafo, discriminar y jerarquizar las ideas relevantes de las secundarias; así como de obtener información secuencial de los apartados más relevantes del texto dado. Desde otra perspectiva es necesario que se optimice

este nivel literal para que los estudiantes agudicen su capacidad para captar información específica que va a asegurar los otros niveles de lectura.

Estos resultados coinciden con Aldaz (2021), pues sostiene la comprensión lectora desarrolla actividades cognitivas superiores para producir textos y fortalecer el pensamiento crítico; además de fomentar una lectura más analítica y reflexiva en los estudiantes. De manera complementaria, Galeano y Ochoa (2022) sostienen que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de comprensión lectora; por lo tanto, la intervención didáctica contribuyó a la identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo y que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor influencia en dicha comprensión. Los resultados sugieren que los textos argumentativos pueden ser incorporados con éxito en la secundaria temprana, siempre y cuando su lectura sea apoyada con la enseñanza de estrategias que faciliten su comprensión. De otro lado, Tovar (2020) argumenta que la comprensión lectora se orienta a mejorar la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. Asimismo, Culquicondor (2018) refiere que la práctica de la lectura busca enfatizar la producción de textos argumentativos, que es importante para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. De igual manera, Escalante (2019) asevera que los resultados determinaron que existe una relación significativa entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes ($T_c=,249$); es decir indica una relación positiva entre las dos variables estudiadas: el hábito de lectura y la capacidad para producir textos argumentativos. Este valor sugiere que, a medida que aumenta el hábito de lectura, también tiende a aumentar la habilidad para escribir

textos argumentativos. Finalmente, las ideas expuestas se respaldan con Leyva et al. (2022), quien plantea que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos. En este sentido, se afirma que con un mayor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un menor desempeño en la redacción de textos argumentales. De esta forma, se confirma la relación directa entre las variables de estudio.

Las afirmaciones expuestas se amparan en los planteamientos teóricos. Al respecto, Smith (1989) asume que el nivel de lectura explícita permite al lector identificar las palabras, frases o enunciados claves del texto, con el objetivo de identificar las ideas principales u oraciones temáticas; así como de ubicar información explícita. Por su parte, Condemarín (1999) sostiene que el nivel literal ayuda al lector-estudiante a movilizar su capacidad de reconocer y recordar ideas principales y secundarias, relaciones de causa-efecto, entre otros, aplicando preguntas que respondan a la información expresada en el texto. En consecuencia, se puede sostener que a mayor incremento del nivel literal, mejor será la tendencia a fortalecer los niveles inferenciales y criterios, porque no se puede inferir ni criticar si el lector carece del dominio de la información explícita. Según Makuc (2020), las representaciones mentales que guían las tareas de lectura son cruciales para el desempeño individual durante actividades de comprensión textual. Esto implica que una mayor conciencia sobre las propias teorías implícitas puede llevar a estrategias más efectivas para abordar textos complejos. El estudio de las teorías implícitas no solo ayuda a diagnosticar problemas de lectura, sino que también proporciona un marco para desarrollar intervenciones educativas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes (Rodrigo et al., 1993).

Tabla 3*Resultados del nivel inferencial*

Nivel Inferencial				
Criterio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	1	3,8	3,8	3,8
Proceso	11	42,3	42,3	46,2
Logrado	14	53,8	53,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 3, se demuestra que un 3,8% de los estudiantes están en el nivel inicio con relación a la variable comprensión lectora, en la dimensión inferencial, a diferencia de un 42,3% en la etapa proceso y un 53,8% en la etapa logrado de la dimensión estudiada. Se deduce que los estudiantes todavía evidencian algunas limitaciones en la competencia lectora, puesto que no adicionan ni proyectan información implícita en el texto leído, tampoco integran el conocimiento previo con la experiencia del lector en relación al contenido del texto; además de no tener la capacidad para discriminar las ideas principales de las ideas secundarias en el texto leído, vincular ideas, considerando la información explícita del texto dado; además de inferir secuencias lógicas, considerando los apartados más importantes del texto. Se entiende que los estudiantes no se encaminan hacia el desarrollo del nivel inferencial, el cual es relevante para la autonomía del estudiante, ya que les capacita para comprender textos complejos mediante el uso de sus experiencias y conocimientos previos. Este tipo de comprensión no solo se limita a entender el contenido literal, sino que también permite al lector realizar generalizaciones, predicciones y suposiciones sobre el texto argumentativo.

Estos planteamientos coinciden con Aldaz (2021) puesto que advierte que la comprensión lectora desarrolla actividades cognitivas superiores para producir textos y fortalecer el pensamiento crítico; además de fomentar una lectura más analítica y reflexiva en los estudiantes. En esta misma línea, Galeano y Ochoa (2022) sostienen que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de comprensión lectora; por lo tanto, la intervención didáctica contribuyó a la identificación de los elementos estructurales del texto argumentativo y que el resumen y el subrayado fueron las estrategias de mayor influencia en dicha comprensión. Los resultados sugieren que los textos argumentativos pueden ser incorporados con éxito en la secundaria temprana, siempre y cuando su lectura sea apoyada con la enseñanza de estrategias que faciliten su comprensión. De otro lado, Tovar (2020) argumenta que la comprensión lectora se orienta a mejorar la producción de textos argumentativos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. Asimismo, Culquicondor (2018) refiere que la práctica de la lectura busca enfatizar la producción de textos argumentativos, que es importante para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. De igual manera, Escalante (2019) asevera que los resultados determinaron que existe una relación significativa entre el hábito de lectura y la producción de textos argumentativos en los estudiantes ($T_c=,249$); es decir indica una relación positiva entre las dos variables estudiadas: el hábito de lectura y la capacidad para producir textos argumentativos. Este valor sugiere que, a medida que aumenta el hábito de lectura, también tiende a aumentar la habilidad para escribir textos argumentativos. Finalmente, las ideas expuestas se respaldan con Leyva et al. (2022), quien plantea que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos. En

este sentido, se afirma que con un mayor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un menor desempeño en la redacción de textos argumentales. De esta forma, se confirma la relación directa entre las variables de estudio.

Bajo estos antecedentes, es fundamental las teorías de la comprensión lectora. En este sentido, Makuc (2011) identifica diferentes tipos de teorías implícitas en la lectura, destacando aquellas que son interactivas, donde el lector se involucra activamente en el diálogo con el texto. Este enfoque permite que el lector no solo decodifique palabras, sino que también construya significados a partir de sus propias experiencias y conocimientos previos; por lo tanto, cuando el lector realiza el proceso de construcción cognitiva, está apelando a su capacidad inferencial. En palabras de Goodman (1982) asevera que la lectura, como proceso interactivo, es un proceso transaccional en el que el lector interactúa activamente con el texto. Esta interacción se basa en las experiencias previas del lector y su conocimiento del lenguaje. En este contexto, refiere que “nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto” (Goodman, 1982, p. 8). Esto implica que los lectores no solo decodifican palabras, sino que también construyen significados utilizando pistas contextuales y su propio conocimiento. Por último, Solé (1992) afirma que la comprensión lectora es un proceso dinámico entre el lector y el texto, porque busca satisfacer los objetivos que guían su lectura, estableciendo conexiones coherentes, con la información que domina cognitivamente y la información compartida por el texto para generar la nueva información, demostrando que el lector-estudiante se encuentra en proceso de dominio con el proceso de inferencialidad, factor que promueve una lectura, bajo un enfoque significativo.

Tabla 4*Resultados del nivel criterial*

Nivel Criterial				
Criterio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Proceso	12	46,2	46,2	46,2
Logrado	14	53,8	53,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 4, los resultados demuestran que el nivel criterial de los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 están en un 46,2% en Proceso sobre la dimensión de la comprensión lectora y un 53,8% en el nivel Logrado. Claramente, se observa una pequeña mejora; sin embargo, los estudiantes requieren dominar esta capacidad lectoral, puesto que los estudiantes deben plantear puntos de vista, u opiniones, considerando la información textual, deducir conclusiones acertadas en torno al texto leído, predecir resultados y consecuencias coherentes, de acuerdo a las ideas textuales, demostrar la capacidad de juzgamiento o valoración textual; además de sintetizar de manera personal la información leída.

Esto concuerda con Peralta (2023), quien afirma que los resultados demuestran la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el uso de estrategias lectoras cognitivas y la comprensión de textos. Concluye que el nivel de uso de estrategias lectoras en estudiantes de secundaria permitió identificar que existe un alto porcentaje (42.31%) de estudiantes que alcanzó un nivel bajo de uso de estrategias lectoras en su proceso de aprendizaje, con lo cual se aprueba la primera hipótesis específica de la investigación. Por su parte, Terán (2020) concluye que los estudiantes, durante sus procesos de enseñanza – aprendizaje, tienen cierta capacidad

para desarrollar sus habilidades cognitivas y mentales; así como contribuir con su desempeño académico por medio de las estrategias de pensamiento crítico. En este sentido, se deduce que a mayor práctica de la competencia crítica, mejor será el aprovechamiento del Área en Comunicación y sus competencias; específicas, como el caso de escribe diferentes tipos de textos en su lengua materna, lo cual se vincula con la producción de textos argumentativos. Ambos planteamientos se ven respaldados con las posturas de Leyva et al. (2022), quien propone que el nivel inferencial y criterial de la comprensión lectora se relaciona con la producción de textos argumentativos; en consecuencia, existe una relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos. Esta afirmación enfatiza la idea que con un mayor nivel de lectura inferencial y criterial, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un menor desempeño en la redacción de textos argumentales.

Entonces, si se quiere fortalecer la capacidad crítica, Monroy y Gómez (2009) señalan que “esta etapa es crucial para desarrollar habilidades complejas, ya que permite al lector formular inferencias, deducciones; pero sobre todo posturas y cuestionamientos, a partir de la información proporcionada” (p. 6). De igual manera, en la extracción del significado, se refiere a la capacidad del lector para aprehender y adquirir significados más complejos y profundos del contenido textual. Aquí, el lector realiza un análisis crítico del contenido, evaluando la calidad y relevancia de la información presentada. Este nivel implica no solo comprender lo que se dice, sino también cuestionar y reflexionar sobre el texto, considerando su contexto y propósito (Monroy y Gómez, 2009). En consecuencia, la habilidad para emitir juicios sobre el texto leído es fundamental en esta fase, puesto que permite al lector integrar nuevos conocimientos con experiencias previas.

Tabla 5*Nivel de producción de textos expositivos*

Variable Producción de Textos Expositivos				
Criterio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	3	11,5	11,5	11,5
Proceso	13	50,0	50,0	61,5
Logrado	10	38,5	38,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 5, los resultados muestran que un 11,5% de los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022, están en el nivel inicio sobre la producción de textos expositivos a diferencia del 50,0% en el nivel proceso y un 38,5% en el nivel logrado de esta variable de estudio. Se deduce que los estudiantes, por un lado, no dominan la competencia escrita, porque no saben leer comprensivamente; asimismo, han omitido los procesos fundamentales de la redacción como la planificación, la textualización y la revisión; por otro lado, los docentes carecen de estrategias de redacción para orientar a los estudiantes a producir textos.

Estos resultados y deducciones concuerdan con Galeano y Ochoa (2022), quienes afirman que las estrategias comprensivas se orientan a lograr una adecuada producción de textos argumentativos; en consecuencia, se concluye que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de lectora, los cuales se inclinan hacia un adecuado proceso de escritura de textos argumentativos. Sin embargo, frente a los resultados negativos, Tovar (2020) concluye que la comprensión lectora se relaciona significativaente con la producción textual en un 83%, puesto que se precisó que a más práctica de lectura comprensiva, mejor la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente

aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. En tal sentido, se aplicaron permanentes análisis sobre lectura crítica, trayendo como consecuencia el fortalecimiento de la comprensión textual.

Estos antecedentes se respaldan con Teberosky (1995), quien refiere que la producción de textos argumentativos o escritura es un proceso intelectual que genera interacciones entre el sujeto que redacta y el lector, puesto que el primero va a convencer y generar cambios actitudinales en la persona que lee. En tal sentido, requiere de una lectura comprensiva, profunda reflexión, dominio temático y conocimiento de los discursos que se van a concretar en argumentos para lograr el propósito comunicativo. Asimismo, Flower y Hayes (1981), sostienen que la escritura se basa en procesos de orientación e intervención para elaborar un texto de calidad. En este sentido, el modelo que proponen estos autores se constituye en una estrategia para que el estudiante organice no solamente sus ideas o conocimiento lingüístico, sino también para reconocer la estructura interna del texto que va a redactar; así como de aplicar los procedimientos lingüísticos para lograr la cohesión y la coherencia textuales en relación al conocimiento de su lengua. Desde otra perspectiva, Hayes y Flower (1981) afirman que, para lograr la redacción de un texto es necesario ejecutar la acción de redactar, por cuanto se aplica un conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición. Además, debe realizar procesos con una organización jerárquica y una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro. Adicionalmente, se tiene al acto de componer en sí mismo, que es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor. Finalmente, los escritores, en este caso los estudiantes,

crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va. Para enfatizar sobre la competencia escrita, Rohman (1965) plantea el modelo de redacción procesal por etapas con el propósito de obtener de manera gradual un producto escrito, que contenga las propiedades textuales requeridas en el proceso escritural. En tgal sentido, plantea el Modelo de Rohman de Pre-escritura/Escritura/Reescritura, actividades que desarrollan un enfoque significativo en la enseñanza de la escritura, puesto que describe el proceso de composición como un conjunto de etapas interrelacionadas. Este modelo se centra en cómo los escritores pueden mejorar su habilidad para comunicar ideas de manera efectiva.

4.3. Resultados por dimensión de la variable producción de textos expositivos

Tabla 6

Nivel de la Dimensión Planificación

Planificación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	3	11,5	11,5	11,5
Proceso	11	42,3	42,3	53,8
Logrado	12	46,2	46,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 6, los resultados encontrados en la tabla 6, indican que un 11,5% de los estudiantes están en el nivel inicio sobre producción de textos expositivos, a diferencia del 42,3% que están en el nivel proceso y un 46,2% en el nivel logrado. Se infiere que los estudiantes deben de reflexionar sobre el propósito comunicativo y el proceso de redacción textual del texto

argumentativo, seleccionar el tema controversial, considerando la situación comunicativa, buscar y seleccionar información pertinente para producir un esquema argumentativo, considerando la estructura interna del párrafo introductorio y de conclusión, organizar y jerarquizar las ideas, de acuerdo a la estructura argumentativa: introducción, tesis, cuerpo argumentativo y conclusión; además de elaborar un esquema de contenido, para la producción de un texto argumentativo. Todas estas acciones tienen que practicarlas para asegurar el proceso de escritura de textos argumentativos.

De acuerdo con las ideas planteadas, Escalante (2019) la práctica de la lectura se inclina a una mejora de la producción de textos argumentativos en los estudiantes ($T_c=,249$); es decir indica una relación positiva entre las dos variables estudiadas. Este valor sugiere que, a medida que aumenta el hábito de lectura, también tiende a aumentar la habilidad para escribir textos argumentativos. En este contexto, Leyva et al. (2022) sostienen que la comprensión lectora enfatiza la producción de textos argumentativos, demostrando que existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la superestructura en la producción de textos argumentativos. También, se afirma que, con un mayor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un mejor desempeño en la redacción de textos argumentativos; o que, a menor nivel inferencial de comprensión lectora, se tiene un menor desempeño en la redacción de textos argumentales. De esta forma, se confirma la relación directa entre las variables de estudio. Por su parte, Culquicondor (2018) concluye que se evidencia una buena relación significativa con el proceso de producción textual en la modalidad argumentativa en los estudiantes, puesto que un porcentaje significativo de 78% evidenciaron un nivel adecuado en la variable producción de textos argumentativos. Sin embargo, se han presentado algunas dificultades, en la superestructura, macroestructura y microestructura, para lograr el dominio de la competencia escrita, las cuales fueron superadas con las técnicas de lectura, que permitieron mejorar el

proceso lector, situación que ha reforzado la redacción de textos argumentativos a cabalidad. Se deduce la relación entre la práctica de lectura y la producción de textos argumentativos es fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, ya que no solo permite la adquisición de información, sino que también fortalece la capacidad de argumentación y expresión escrita; en consecuencia, se afirma que a mayor práctica lectural, mejor será el proceso para escribir textos argumentativos en los estudiantes.

Estos resultados se fundamentan con las perspectivas de Teberosky (1995), quien refiere que la producción de textos argumentativos o escritura es un proceso intelectual que genera interacciones entre el sujeto que redacta y el lector, puesto que el primero va a convencer y generar cambios actitudinales en la persona que lee. En tal sentido, requiere de una profunda reflexión, dominio temático y conocimiento de los discursos que se van a concretar en argumentos para lograr el propósito comunicativo. Estas afirmaciones permiten comprender que para escribir se tiene que leer comprensivamente, planificar las acciones a ejecutar, con el propósito de obtener un texto argumentativo. De otro lado, Van Dijk (1996) sustenta que el análisis de los elementos estructurales del texto -microestructura, macroestructura y superestructura-, ayudan a ilustrar a los redactores para iniciarse en el proceso de redacción; así como de considerar la estructura interna de un texto argumentativo; específicamente, en los apartados de introducción y conclusión, respectivamente. Sumado a ello, Flower y Hayes (1981), sostienen que la escritura se basa en procesos de orientación e intervención para elaborar un texto de calidad. En este sentido, el modelo que proponen estos autores se constituye en una estrategia para que el estudiante organice no solamente sus ideas o conocimiento lingüístico, sino también para reconocer la estructura interna del texto que va a redactar; así como de aplicar los procedimientos lingüísticos para lograr la cohesión y la coherencia textuales en relación al conocimiento de su lengua. Del mismo modo, la teoría del proceso cognitivo se

basa en actividades interactivas, cuya intención consiste en hacer reflexionar, repensar y actuar a los estudiantes sobre el acto de escribir. Dentro de este, se debe aplicar tres procesos o acciones importantes para encaminarse de la manera más adecuada en la redacción de un texto. En primer lugar, se tiene que definir claramente los subprocesos de planificación, recuperación de información, revisión, entre otros. En segundo lugar, se debe tener en cuenta la relación entre los conocimientos del tema de escritura, la audiencia y el acto de composición. Por último, se debe asumir una actitud crítica, con respecto a su proceso de escritura, asumiendo conscientemente los aciertos y limitaciones que deben mejorar (Flower y Hayes, 1981).

Tabla 7

Nivel de la dimensión Textualización

Textualización				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	3	11,5	11,5	11,5
Proceso	13	50,0	50,0	61,5
Logrado	10	38,5	38,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 7, los datos encontrados muestran que un 11,5% de los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 se ubican en el nivel Inicio de esta dimensión, lo cual se incrementa en el nivel Proceso a 50,0% y nivel Logrado en un 38,5%. Se colige que los estudiantes aún tienen restricciones en la planificación, debido a que el docente desconoce estrategias de producción textual; por otro lado, el educando no lee comprensivamente; en consecuencia, la textualización se torna muy difícil, puesto que es un proceso mediante el cual las ideas generadas en la fase de planificación

se transforman en un texto escrito. Este proceso implica varias decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico, y es esencial para crear una expresión lingüística coherente y organizada.

En base a las ideas, Tovar (2020) advierte que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción textual, puesto que se precisó que a más práctica de lectura comprensiva, mejor la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. En tal sentido, se aplicaron permanentes análisis sobre lectura crítica, trayendo como consecuencia el fortalecimiento de la comprensión textual. Estos resultados se fundamentan con las perspectivas de Teberosky (1995), quien refiere que la producción de textos argumentativos o escritura es un proceso intelectual que genera interacciones entre el sujeto que redacta y el lector, puesto que el primero va a convencer y generar cambios actitudinales en la persona que lee. En tal sentido, requiere de una profunda reflexión, dominio temático y conocimiento de los discursos que se van a concretar en argumentos para lograr el propósito comunicativo. Estas afirmaciones permiten comprender que para escribir se tiene que leer comprensivamente, planificar las acciones a ejecutar, con el propósito de obtener un texto argumentativo. De otro lado, Van Dijk (1996) sustenta que el análisis de los elementos estructurales del texto -microestructura, macroestructura y superestructura-, ayudan a ilustrar a los redactores para iniciarse en el proceso de redacción; así como de considerar la estructura interna de un texto argumentativo; específicamente, en los apartados de introducción y conclusión, respectivamente. Sumado a ello, Flower y Hayes

(1981), sostienen que la escritura se basa en procesos de orientación e intervención para elaborar un texto de calidad.

Tabla 8

Nivel de la dimensión revisión

Revisión				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicio	4	15,4	15,4	15,4
Proceso	9	34,6	34,6	50,0
Logrado	13	50,0	50,0	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 8, se demuestra que la dimensión revisión de la producción de textos argumentativos está en el nivel Inicio en un 15,4%, también se encontró que el 34,6% está en el nivel Proceso y un 50,0% en el nivel Logrado sobre la dimensión revisión. Se infiere que los estudiantes tienen restricciones o dificultades para realizar la corrección ortográfica y gramatical del texto argumentativo elaborado, revisar la coherencia textual del texto argumentativo escrito, para verificar la progresión temática entre la tesis y argumentos, revisar la cohesión textual del texto argumentativo escrito, para verificar la utilización correcta de las conjunciones, pronombres y reemplazos léxicos, comprobar la adecuación textual del texto argumentativo escrito, para verificar el nivel o registro lingüístico utilizado; así como de identificar errores de forma y estructura en el texto argumentativo redactado para su presentación final.

En efecto se plantean algunas coincidencias con Galeano y Ochoa (2022), quienes afirman que producción de textos argumentativos puede mejorarse morfológica y sintacticamente, aplicando la lectura analítica y comprensiva; en consecuencia, se concluye que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de lectora, los cuales se inclinan hacia un adecuado

proceso de escritura de textos argumentativos. Sin embargo, frente a los resultados negativos, Tovar (2020) concluye que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción textual en un 83%, puesto que se precisó que a más práctica de lectura comprensiva, mejor la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. En tal sentido, se aplicaron permanentes análisis sobre lectura crítica, trayendo como consecuencia el fortalecimiento de la comprensión textual.

Estos antecedentes se respaldan con Teberosky (1995), quien refiere que la producción de textos argumentativos o escritura es un proceso intelectual que genera interacciones entre el sujeto que redacta y el lector, puesto que el primero va a convencer y generar cambios actitudinales en la persona que lee. En tal sentido, requiere de una lectura comprensiva, profunda reflexión, dominio temático y conocimiento de los discursos que se van a concretar en argumentos para lograr el propósito comunicativo. Asimismo, Flower y Hayes (1981), sostienen que la escritura se basa en procesos de orientación e intervención para elaborar un texto de calidad. En este sentido, el modelo que proponen estos autores se constituye en una estrategia para que el estudiante organice no solamente sus ideas o conocimiento lingüístico, sino también para reconocer la estructura interna del texto que va a redactar; así como de aplicar los procedimientos lingüísticos para lograr la cohesión y la coherencia textuales en relación al conocimiento de su lengua. Desde otra perspectiva, Hayes y Flower (1981) afirman que, para lograr la redacción de un texto es necesario ejecutar la acción de redactar, por cuanto se aplica un conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición. Además, debe realizar procesos con una organización

jerárquica y una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro. Adicionalmente, se tiene al acto de componer en sí mismo, que es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor. Finalmente, los escritores, en este caso los estudiantes, crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va.

Tabla 9

Relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos

		Variable Producción de Textos				
		Expositivos				
		Inicio	Proceso	Logrado	Total	
Variable	Inicio	Recuento	0	1	2	3
Comprensión Lectora		Recuento esperado	,3	1,5	1,2	3,0
		% dentro de	0,0%	33,3%	66,7%	100,0
		Variable				%
		Comprensión				
		Lectora				
	Proces	Recuento	2	7	2	11
	o	Recuento esperado	1,3	5,5	4,2	11,0
		% dentro de	18,2%	63,6%	18,2%	100,0
		Variable				%
		Comprensión				
		Lectora				
	Lograd	Recuento	1	5	6	12
o	Recuento esperado	1,4	6,0	4,6	12,0	
	% dentro de	8,3%	41,7%	50,0%	100,0	
	Variable				%	
	Comprensión					
	Lectora					
Total		Recuento	3	13	10	26
		Recuento esperado	3,0	13,0	10,0	26,0

% dentro de Variable Comprensión <u>Lectora</u>	11,5%	50,0%	38,5%	100,0 %
--	-------	-------	-------	------------

Nota: Cuestionario aplicado SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 9, se evidencia que la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos es directa y positiva, donde a nivel de resultados reflejan que el 50,0% de los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 se ubican en el nivel logrado de ambas variables; a diferencia del 63,6 % que señalan que están en el nivel de proceso tanto a nivel de comprensión lectora como de producción de textos argumentativos por parte de los estudiantes. Se deduce que las dimensiones planificación, textualización y revisión aún deben reforzarse en los estudiantes, ya que necesitan cada uno de ellos contribuye a la efectividad y claridad del mensaje que se desea comunicar por escrito. Con respecto a la planificación es el primer paso en la creación de un texto argumentativo. Este proceso implica definir objetivos, organizar ideas, prevenir el bloqueo creativo, para dar pase a la textualización. De otro lado, con la Textualización, el estudiante va a transformar las ideas en lenguaje, utilizar recursos lingüísticos, para configurar un texto argumentativo. Por último, en la fase de revisión se deben detectar errores de coherencia, cohesión y aspectos formales como gramática y ortografía; así mismo, se orienta a mejorar el contenido, con la finalidad de iniciar el proceso de reescritura.

Esto puntos de vista concuerdan con Galeano y Ochoa (2022), quienes afirman que producción de textos argumentativos puede mejorarse morfológica y sintacticamente, aplicando la lectura analítica y comprensiva; en consecuencia, se concluye que a mayor práctica de las estrategias comprensivas, mejor el nivel de lectora, los cuales se inclinan hacia un adecuado proceso de

escritura de textos argumentativos. Sin embargo, frente a los resultados negativos, Tovar (2020) concluye que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción textual en un 83%, puesto que se precisó que a más práctica de lectura comprensiva, mejor la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. En tal sentido, se aplicaron permanentes análisis sobre lectura crítica, trayendo como consecuencia el fortalecimiento de la comprensión textual.

A partir de estas aseveraciones, es necesario respaldar con las teorías de comprensión y producción de textos. Al respecto, Tovar (2020) advierte que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción textual, puesto que se precisó que, a más práctica de lectura comprensiva, mejor la producción de textos en los estudiantes. Esto se ve respaldado, siempre y cuando, el desempeño docente aplique, en las secuencias didácticas, diferentes alternativas de participación para que los estudiantes estimulen su aprendizaje y su responsabilidad, considerando al proceso de comprensión textual, como parte de una actividad cognitiva, que se orienta a mejorar la producción de textos. En tal sentido, se aplicaron permanentes análisis sobre lectura crítica, trayendo como consecuencia el fortalecimiento de la comprensión textual. Estos resultados se fundamentan con las perspectivas de Teberosky (1995), quien refiere que la producción de textos argumentativos o escritura es un proceso intelectual que genera interacciones entre el sujeto que redacta y el lector, puesto que el primero va a convencer y generar cambios actitudinales en la persona que lee. En tal sentido, requiere de una profunda reflexión, dominio temático y conocimiento de los discursos que se van a concretar en argumentos para lograr el propósito comunicativo. Estas afirmaciones permiten

comprender que para escribir se tiene que leer comprensivamente, planificar las acciones a ejecutar, con el propósito de obtener un texto argumentativo. De otro lado, Van Dijk (1996) sustenta que el análisis de los elementos estructurales del texto -microestructura, macroestructura y superestructura-, ayudan a ilustrar a los redactores para iniciarse en el proceso de redacción; así como de considerar la estructura interna de un texto argumentativo; específicamente, en los apartados de introducción y conclusión, respectivamente. Sumado a ello, Flower y Hayes (1981), sostienen que la escritura se basa en procesos de orientación e intervención para elaborar un texto de calidad.

Tabla 10

Tabla de Normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Variable Comprensión Lectora	,290	26	,000	,771	26	,000
Variable Producción de Textos Expositivos	,272	26	,000	,784	26	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

La tabla de normalidad que ayuda a establecer el estadístico inferencial a ser aplicado en la presente investigación, que tiene una muestra de 26 estudiantes, la cual orienta a que sea la prueba de Shapiro-Wilk, por ser menores a 50 unidades de estudio, arrojó que los datos no cumplen una normalidad, por lo tanto, está dentro del parámetro de pruebas no paramétricas, y al encontrarse un resultado de p valor = .000 menor a .005; se toma la decisión de trabajar con la prueba de Rho de Spearman.

Tabla 11*Prueba de Hipótesis Rho de Spearman*

Correlaciones				
			Variable Comprensión Lectora	Variable Producción de Textos Expositivos
Rho de Spearman	Variable	Coeficiente de	1,000	,809**
	Comprensión	correlación		
	Lectora	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Variable	Coeficiente de	,809**	1,000
	Producción de	correlación		
	Textos	Sig. (bilateral)	,000	.
	Expositivos	N	26	26

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

En la tabla 11, al procesar la prueba estadística de correlación Rho de Spearman entre las variables comprensión lectora y producción de textos expositivos, se encontró un nivel de significación $p\text{-valor} = 0.000$, cuyo valor es menor al nivel de significancia considerado 0.05 ($p < 0.05$) por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis de investigador, es decir: La comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. Asimismo, se encontró, un coeficiente de correlación Rho de Spearman de $r = 0.809^{**}$, según la escala, adoptada por Hernández-Sampieri & Rojas (2018) es una correlación positiva fuerte.

CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe una correlación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022, puesto que se obtuvo un resultado de $p\text{-valor} = 0.000$, que es menor al nivel de significancia de 0.05 ($p < 0.05$); se deduce que a medida que mejora la competencia lectora, también se incrementa la habilidad para redactar textos argumentativos de calidad.
2. Se determinó que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 indica que solo el 11.5% de los estudiantes se encuentran en el nivel Inicio, un 42.3% se sitúa en el nivel Proceso; mientras que un 46.3% se ubica en el nivel Logrado; en consecuencia, los estudiantes tienen dificultades para comprender textos básicos, a pesar que algunos están desarrollando sus habilidades cognitivas.
3. Se determinó que el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 indica que un 11,5% se encuentran en el nivel Inicio; en cambio otros obtuvieron un 50,0%, que los ubica en el nivel Proceso y, solamente, un 38,5% se sitúan en el nivel logrado; se entiende que no dominan la habilidad de escritura, debido a su falta de comprensión lectora y a la omisión de procesos esenciales de la redacción como la planificación, la creación y la revisión textuales.
4. Se estableció que la relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022 evidencia que el 50,0% se

ubican en el nivel Logrado para ambas variables; en cambio, el 63,6 % se sitúan en el nivel de Proceso, tanto a nivel de comprensión lectora como de producción de textos argumentativos.

SUGERENCIAS

1. Al Director de la UGEL-Cajamarca, se sugiere que promueva capacitaciones sobre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos, dirigido a los docentes de los diferentes niveles educativos, con la intención de asegurar los desempeños y aprendizajes de los estudiantes.
2. Al Director de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, se sugiere que incluyan, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la planificación y realización de actividades de capacitación, sobre estrategias de comprensión y producción textual, para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes en el Área de Comunicación.
3. A los docentes de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, se les sugiere capacitarse en estrategias de comprensión lectora y de producción de textos de diversa tipología, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, en beneficio de la población estudiantil.

LISTA DE REFERENCIAS

- Agurto, M. (2019). *El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador*, 2017. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11572/Agurto_fm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aldaz, K. (2021). *La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la unidad educativa “Aníbal Salgado Ruiz” del Cantón Tisaleo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador]. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/196dc98b-bede-4f45-be9c-4a45d86924be/content>
- Benítez, M. (2015). *Influencia de las habilidades de escritura en la calidad de la redacción académica de los trabajos escritos de estudiantes del 3° ciclo, de la carrera de ingeniería electrónica en control y automatismo de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, en el periodo 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/4249/1/T-UCSG-POS-MES-25.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Condemarín, M. (1999). *El poder de leer. Edición especial para el programa de las 900 escuelas*. Ministerio de Educación.
- Cortez, J. (2021). *Nivel de dominio de la producción de textos argumentativos en el segundo grado de educación secundaria en una institución educativa de Chiclayo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3260/1/TL_CortezSilvaJuly.pdf
- Cortez, M. y García, F. (2010). *Estrategias de Comprensión Lectora y Producción Textual*. San Marcos.
- Culquicondor, R. (2018). *La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura*, 2017. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].

- https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28883/Culquicondor_CR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ECE (2013). *Resultados nacionales ECE 2013. ¿Cuánto aprenden nuestros niños en las competencias evaluadas?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/CAJAMARCA.pdf>
- Escalante, V. (2019). *Hábito de lectura y producción de textos argumentativos en los estudiantes del quinto grado A de los P.A. Guamán Poma de Ayala, Ayacucho, 2018*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Cristóbal de Huamanga]. <https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fdbbe4bb-4aca-4588-8af6-47d76f25ce30/content>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *El conocimiento de la escritura*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Composición y Comunicación*, 32(4), 365-387. https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. El Nacional.
- Galeano, N. y Ochoa, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora y textos argumentativos en la escuela secundaria. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750013/html/>
- Goodman, K. (1982). Lectura: un juego de adivinanzas psicolingüísticas. *En Artes del Lenguaje* 8-12).
- Goodman, K. (1984). *Unidad en la lectura: un juego de adivinanzas psicolingüísticas*. Gollasch.
- Leyva, L., Chura, G. y Chávez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Revista Scielo, Bol. Acad. peru. leng.* 71(5), 399-429. <http://www.scielo.org.pe/pdf/bapl/n71/2708-2644-bapl-71-399.pdf>
- Maldonado, A. (2016). *Proceso de composición de un texto*. <https://www.fing.edu.uy/tecnoinf/maldonado/cursos/coe/material/2016/clase3.pdf>
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Aljibe.

- MINEDU (2016). Diseño Curricular Nacional. Talleres.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- MINEDU (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 6(16), 37-41. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272009000100008&script=sci_arttext
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Ariel.
- Moreno, C. (2021). *Estrategia metodológica para desarrollar la producción de textos escritos en estudiantes de Derecho de una Universidad Privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ba62ea9f-ba73-4f73-afa4-1adeaf4bccfa/content>
- Olguín, N. y Rozas, J. (2005). *Comprensión y producción de textos: dos procesos*. Contextos.
- Pacheco, M. (2021). *Modelo de estrategias pedagógicas con enfoque constructivista para mejorar competencias de lectoescritura en los estudiantes de una institución estatal de Guayaquil, 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70015/Pacheco_SMG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peralta (2023). *Uso de estrategias lectoras cognitivas y su relación con la comprensión de textos en los estudiantes de Educación Secundaria de la I. E. “Francisco Villegas Cotrina”, Chugur – Anguía – Chota - Cajamarca – 2023*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca].
https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/6653/T016_73959924_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Metrocolor.

- PISA (2018). La competencia lectora en el marco de PISA. MINEDU. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>
- Rioseco, R. (1992). *Yo pienso y aprendo*. Andrés Bello
- Rodríguez, Y. y Muñoz, J. (2015). *Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media técnica del colegio Rufino José cuervo IED en articulación con la Universidad Minuto de Dios*. [Tesis de maestría, Universidad Libre de Bogotá]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8313/PROYECTO%20DE%20GRADO%20ESPECIALIZACI%C3%93N%202015-PRODUCCI%C3%93N%20TEXTUAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, D. (1998). *Cómo leer mejor*. INLEC.
- Sánchez, R., Suarnavar, J. y Saldaña, J. (2018). *Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1882/TESIS%20ESCRITURA%20CREATIVA%20COMO%20ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20EN%20LA%20PRODUCCION%20DE%20TEXTOS%20EN%20ESTUDIANTES%20%20DE.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Santa Cruz, M. (2019). *Hábito de lectura y su relación con la redacción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Privada del Norte de Cajamarca, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/3148/TESIS%20%20MARTHA%20SANTA%20CRUZ%20EPG%20%20MEJORADO%2024-5-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serrano (2005). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*. 14(1), 149-161. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28011673013.pdf>
- Simón, J. y De Marco, A. (2007). Una experiencia didáctica con estudiantes universitarios del Instituto Pedagógico de Caracas para la elaboración de la introducción y de las conclusiones de un trabajo de investigación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2),43-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080203>
- Smith, (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.

- Snow, C. (2002). *Lectura para la comprensión: hacia un programa de comprensión lectora*. Rand.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. GRAÓ
- Sommers, N. (1978). Componentes del proceso. *Composición y Comunicación Universitaria. Diálogos sobre Educación*, 6(11), 1-21.
<https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457059005.pdf>
- Teberosky, A. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Santillana.
- Terán, R. (2020). *Estrategias de pensamiento crítico y el rendimiento académico en el Área de Comunicación de los estudiantes de la Institución Educativa N° 821015 del Centro Poblado Santa Rosa de Unanca, distrito y provincia de San Pablo-año 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca].
https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/4599/T016_42119038_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tovar, D. (2020). *Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de Educación Básica de Bucaramanga*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12120/2020_Tesis_Diana_Maria_Tovar_Osorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vallés (1998). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 2(11), 49-61.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción disciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Werlich, E. (1979). *Tipología de textos*. FINK.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciad textual.htm
- Whitaker, D., Berninger, V., Johnston, J., Swanson, H. (1994). Diferencias intraindividuales en los niveles de lenguaje en escritores de grado intermedio: implicaciones para el proceso de traducción. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 6(12), 107-130.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458620/etg1de1.pdf?sequence=1>

APÉNDICES/ANEXOS



**LISTA DE COTEJO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO AÑO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN VELASCO ALVARADO**



LISTA DE COTEJO DE COMPRENSIÓN LECTORA							
Aspectos a evaluar		CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Escala valorativa				
			1	2	3	4	5
COMPRENSIÓN LECTORA	Nivel literal	- Identifica las ideas principales explícitas en el texto leído.					
		- Recuerda detalles por medio de preguntas para ubicar ideas temáticas.					
		- Decodifica palabras dentro de un párrafo.					
		- Discrimina y jerarquiza las ideas relevantes de las secundarias.					
		- Obtiene información secuencial de los apartados más relevantes del texto dado.					
	Nivel inferencial	- Adiciona y proyecta información implícita en el texto leído.					
		- Integra el conocimiento previo con la experiencia del lector en relación al contenido del texto.					
		- Discrimina las ideas principales de las ideas secundarias en el texto leído.					
		- Vincula ideas, considerando la información explícita del texto dado.					
		- Infiere secuencias lógicas, considerando los apartados más importantes del texto.					
	Nivel crítico	- Plantea puntos de vista, u opiniones, considerando la información textual.					
		- Deduce conclusiones acertadas en torno al texto leído.					
		- Predice resultados y consecuencias coherentes, de acuerdo a las ideas textuales.					
		- Demuestra la capacidad de juzgamiento o valoración textual.					

		- Sintetiza de manera personal la información textual.					
Suma parcial							
Puntaje total							

NIVELES	
Excelente	5
Muy bueno	4
Bueno	3
Regular	2
Deficiente	1



**LISTA DE COTEJO SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DEL
SEGUNDO AÑO DE LA I. E. JUAN VELASCO ALVARADO**



RÚBRICA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS							
Aspectos a evaluar		CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Escala valorativa				
			1	2	3	4	5
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	Planificación	- Reflexiona sobre el propósito comunicativo y el proceso de redacción textual del texto argumentativo.					
		- Selecciona el tema controversial, considerando la situación comunicativa					
		- Busca y selecciona información pertinente para producir un esquema argumentativo, considerando la estructura interna del párrafo introductorio y de conclusión.					
		- Organiza y jerarquiza las ideas, de acuerdo a la estructura argumentativa: introducción, tesis, cuerpo argumentativo y conclusión.					
		- Elabora un esquema de contenido, para la producción de un texto argumentativo.					
	Textualización	- Redacta con claridad y precisión el texto argumentativo, considerando el esquema de planificación y la progresión temática.					
		- Usa la variante formal de la lengua en la redacción del texto argumentativo.					
		- Redacta el párrafo de introducción del texto argumentativo, considerando su estructura interna: contexto, tema controversial, posturas y tesis.					
		- Redacta argumentos de hecho, autoridad, causalidad, con relación a la tesis planteada.					
		- Redacta el párrafo de conclusión del texto argumentativo, considerando su estructura interna: reafirmación de la tesis, síntesis argumentativas y reflexión.					
		- Utiliza adecuadamente las propiedades textuales - coherencia, cohesión, adecuación y corrección- en la redacción del texto argumentativo.					

	Revisión	- Realiza la corrección ortográfica y gramatical del texto argumentativo elaborado.					
		- Revisa la coherencia textual del texto argumentativo escrito, para verificar la progresión temática entre la tesis y argumentos.					
		- Revisa la cohesión textual del texto argumentativo escrito, para verificar la utilización correcta de las conjunciones, pronombres y reemplazos léxicos.					
		- Comprueba la adecuación textual del texto argumentativo escrito, para verificar el nivel o registro lingüístico utilizado.					
		- Identifica errores de forma y estructura en el texto argumentativo redactado para su presentación final.					
Suma parcial							
Puntaje total							

NIVELES	
Excelente	5
Muy bueno	4
Bueno	3
Regular	2
Deficiente	1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Existe relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022? Problemas específicos - ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que se presenta en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan	Objetivo general Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. Objetivos específicos - Determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. - Determinar el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del	La comprensión lectora se relaciona significativamente con la producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.	Variable independiente Comprensión lectora	Nivel Literal Nivel inferencial	- Identifica las ideas principales explícitas en el texto leído. - Recuerda detalles por medio de preguntas para ubicar ideas temáticas. - Decodifica palabras dentro de un párrafo. - Discrimina y jerarquiza las ideas relevantes de las secundarias. - Obtiene información secuencial de los apartados más relevantes del texto dado. - Adiciona y proyecta información implícita en el texto leído. - Integra el conocimiento previo con la experiencia del lector en relación al contenido del texto. - Discrimina las ideas principales de las ideas secundarias en el texto leído. - Vincula ideas, considerando la información explícita del texto dado. - Infiere secuencias lógicas, considerando los apartados más importantes del texto.	Tipo de investigación: Básica Diseño de investigación: Descriptiva correlacional Esquema:  Población: 132 estudiantes del nivel secundario de la I.E. Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022.

Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022? - ¿Cuál es el nivel de producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022? - ¿Qué relación existe entre nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos argumentativos	segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. - Establecer la relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022			Nivel crítico	- Plantea puntos de vista, u opiniones, considerando la información textual. - Deduce conclusiones acertadas en torno al texto leído. - Predice resultados y consecuencias coherentes, de acuerdo a las ideas textuales. - Demuestra la capacidad de juzgamiento o valoración textual. - Sintetiza de manera personal la información textual.	Muestra: No probabilística conformada por 23 estudiantes del segundo año del nivel secundario de la I. E. Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospán, Cajamarca, 2022. Unidad de análisis: Todos y cada uno de los estudiantes de la población y la muestra.
				Planificación	- Reflexiona sobre el propósito comunicativo y el proceso de redacción textual del texto argumentativo. - Selecciona el tema controversial, considerando la situación comunicativa - Busca y selecciona información pertinente para producir un esquema argumentativo, considerando la estructura interna del párrafo introductorio y de conclusión. - Organiza y jerarquiza las ideas, de acuerdo a la estructura argumentativa: introducción, tesis, cuerpo argumentativo y conclusión.	
			Variable independiente Producción de textos argumentativos			

en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito Cospán, Cajamarca, 2022?					- Elabora un esquema de contenido, para la producción de un texto argumentativo.	
				Textualización	- Redacta con claridad y precisión el texto argumentativo, considerando el esquema de planificación y la progresión temática. - Usa la variante formal de la lengua en la redacción del texto argumentativo. - Redacta el párrafo de introducción del texto argumentativo, considerando su estructura interna: contexto, tema controversial, posturas y tesis. - Redacta argumentos de hecho, autoridad, causalidad, con relación a la tesis planteada. - Redacta el párrafo de conclusión del texto argumentativo, considerando su estructura interna: reafirmación de la tesis, síntesis argumentativas y reflexión. - Utiliza adecuadamente las propiedades textuales - coherencia, cohesión, adecuación y corrección- en la redacción del texto argumentativo.	

				Revisión	- Realiza la corrección ortográfica y gramatical del texto argumentativo elaborado. - Revisa la coherencia textual del texto argumentativo escrito, para verificar la progresión temática entre la tesis y argumentos. - Revisa la cohesión textual del texto argumentativo escrito, para verificar la utilización correcta de las conjunciones, pronombres y reemplazos léxicos. - Comprueba la adecuación textual del texto argumentativo escrito, para verificar el nivel o registro lingüístico utilizado. - Identifica errores de forma y estructura en el texto argumentativo redactado para su presentación final.	
--	--	--	--	----------	---	--



Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Clinton Ofel Espino Mendoza

DNI/Otros N°: 75712637

Correo electrónico: cespinom16@unc.edu.pe

Teléfono: 974313772

2. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad

☐ Maestro ☐ Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional

☐ Trabajo académico

Título: Comprensión lectora y producción de textos argumentativos en los estudiantes del segundo año de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, distrito de Cospan, Cajamarca, 2022

Asesor: Dr. Eduardo Martín Agón Cáceres

Jurados: Presidente: Dra. María Rosa Reaño Tirado

Secretario: Dr. Juan Francisco García Sedén

Vocal: Dr. Wigberto Waldir Díaz Cabrera

Fecha de publicación: 12 / 05 / 25

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Norte de la Universidad Peruana"

Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

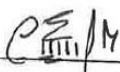
Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(los) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
____/____/____

☐ No autorizo


Firma

12 / 05 / 25
Fecha