

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Comprensión Lectora y Redacción de Ensayos
Argumentativos de los Estudiantes del Centro Rural
de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna
Kallpachaq del Distrito de Colcha - Paruro - Cusco**

Presentada por:

Abel Cesar ROCCA PEREZ

Asesor:

Fernando Antonio FLORES LIMO

**Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Docencia Universitaria**

Lima – Perú

2020

**Comprensión Lectora y Redacción de Ensayos
Argumentativos de los Estudiantes del Centro Rural
de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna
Kallpachaq del Distrito de Colcha - Paruro - Cusco**

Esta tesis la dedico a Nasario Rocca López en el otro mundo, y en este mundo a Narcisa Pérez Quillca; mujer de incansable trabajo por sus hijos. A mis cuatro hermanos por el apoyo brindado en el sendero del estudio.

Reconocimientos

 Mi reconocimiento a la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta, por proporcionarme una sólida formación académica y profesional.

Tabla de Contenidos

Carátula.....	i
Título	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas.....	viii
Lista de Figuras	x
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
Capítulo I. Planteamiento del Problema.....	1
1.1. Determinación del Problema.....	1
1.2. Formulación del Problema	3
1.2.1. Problema general.	3
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. Objetivos	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos.	4
1.4. Importancia y Alcances de la Investigación.....	5
1.4.1. Importancia de la investigación.	5
1.4.2. Alcances de la investigación.	5
1.5. Limitaciones de la Investigación.....	6
Capítulo II. Marco Teórico.....	7
2.1. Antecedentes del Estudio	7

2.1.1. Antecedentes internacionales.....	7
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	17
2.2. Bases Teóricas.....	24
2.2.1. Comprensión lectora.....	24
2.2.2. Redacción de ensayos argumentativos.....	41
2.3. Definiciones de Términos Básicos.....	52
Capítulo III. Hipótesis y Variables.....	55
3.1. Hipótesis.....	55
3.1.1. Hipótesis general.....	55
3.1.2. Hipótesis específicas.....	55
3.2. Variables.....	56
3.2.1. Definición conceptual.....	56
3.2.2. Definición operacional.....	56
3.3. Operacionalización de Variables.....	57
Capítulo IV. Metodología.....	58
4.1. Enfoque de Investigación.....	58
4.2. Tipo de Investigación.....	58
4.3. Diseño de Investigación.....	58
4.4. Método.....	59
4.5. Población y Muestra.....	59
4.5.1. Población.....	59
4.5.2. Muestra.....	60
4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	61
4.6.1. Técnica.....	61
4.6.2. Instrumentos.....	61

4.7. Tratamiento Estadístico.....	62
4.7.1. Recolección de los datos.....	62
4.7.2. Procesamiento de los datos.....	62
4.7.3. Análisis de los datos.....	62
4.7.4. Interpretación de los datos.....	63
Capítulo V. Resultados.....	64
5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	64
5.1.1. Validez.....	64
5.1.2. Confiabilidad.....	64
5.2. Presentación y Análisis de los Resultados.....	65
5.2.1. Resultados descriptivos.....	66
5.2.2. Contrastación de hipótesis.....	76
5.3. Discusión.....	88
Conclusiones.....	91
Recomendaciones.....	93
Referencias.....	95
Apéndices.....	101
Apéndice A. Matriz de Consistencia.....	102
Apéndice B. Matriz de Operacionalización de las Variables.....	104
Apéndice C. Matriz de Recolección de los Datos.....	106
Apéndice D. Instrumentos.....	108
Apéndice E. Rúbrica Calificación del Ensayo Argumentativo.....	118
Apéndice F. Validación por juicio de expertos.....	119
Apéndice G. Evidencias de la aplicación de los instrumentos de investigación.....	123

Lista de Tablas

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora.....	36
Tabla 2. Operacionalización de variables.....	57
Tabla 3. Estudiantes matriculados del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq, distrito de Colcha, Paruro – Cusco.	60
Tabla 4. Número de estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq.	60
Tabla 5. Resultados de la validación por juicio de expertos.	64
Tabla 6. Resultados descriptivos de la comprensión literal de los estudiantes por grados .	66
Tabla 7. Resultados descriptivos de la comprensión inferencial de los estudiantes por grado.....	67
Tabla 8. Resultados descriptivos de la comprensión crítica de los estudiantes por grado. .	68
Tabla 9. Resultados descriptivos de la comprensión apreciativa de los estudiantes por grado.....	69
Tabla 10. Resultados generales de la comprensión lectora de los estudiantes por grado....	70
Tabla 11. Resultados descriptivos de la elaboración de la introducción del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.	71
Tabla 12. Resultados descriptivos de la tesis del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.....	72
Tabla 13. Resultados descriptivos del cuerpo argumentativo del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.....	73
Tabla 14. Resultados descriptivos de la conclusión del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.	74
Tabla 15. Resultados generales de la redacción del ensayo argumentativo por parte de los estudiantes según el grado.....	75

Tabla 16. Relación entre la comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.	76
Tabla 17. Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.	77
Tabla 18. Estadístico de prueba: Gamma.	78
Tabla 19. Relación entre la comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.	78
Tabla 20. Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.	80
Tabla 21. Estadístico de prueba: Gamma.	80
Tabla 22. Relación entre la comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.	81
Tabla 23. Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.	82
Tabla 24. Estadístico de prueba: Gamma.	83
Tabla 25. Relación entre la comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.	83
Tabla 26. Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.	85
Tabla 27. Estadístico de prueba: Gamma.	85
Tabla 28. Relación entre la comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.	86
Tabla 29. Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.	87
Tabla 30. Estadístico de prueba: Gamma.	88

Lista de Figuras

Figura 1. Estructura del párrafo argumentativo.....	48
Figura 2. Frecuencia porcentual de la comprensión literal de los estudiantes por grados. Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.....	66
Figura 3. Frecuencia porcentual de la comprensión literal de los estudiantes por grado. ...	67
Figura 4. Frecuencia porcentual de la comprensión crítica de los estudiantes por grado. ..	68
Figura 5. Frecuencia porcentual de la comprensión apreciativa de los estudiantes por grado. Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.	69
Figura 6. Frecuencia porcentual de la comprensión lectora de los estudiantes por grado. .	70
Figura 7. Frecuencia porcentual de la elaboración de la instrucción del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.	71
Figura 8. Frecuencia porcentual de la elaboración de la tesis del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.....	72
Figura 9. Frecuencia porcentual de la elaboración del cuerpo argumentativo del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.	73
Figura 10. Frecuencia porcentual de la conclusión del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.	74
Figura 11. Frecuencia porcentual de la conclusión del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.	75
Figura 12. Frecuencia porcentual entre la comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos.	76
Figura 13. Frecuencia porcentual entre la comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos.	79

Figura 14. Frecuencia porcentual entre la comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos.	81
Figura 15. Frecuencia porcentual entre la comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos.	84
Figura 16. Frecuencia porcentual entre la comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos.	86

Resumen

La necesidad de comprender adecuadamente lo que se lee, conlleva al desarrollo de los niveles de comprensión lectora, mientras se más se incida en los niveles crítico y apreciativo, es fundamental para lograr en los estudiantes la capacidad de redacción de diversos textos, caso específico de los ensayos argumentativos, en ese entender, el objetivo del estudio fue determinar la relación de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq. El estudio presenta un enfoque cuantitativo, de tipo básico o fundamental, de nivel o alcance explicativo y diseño no experimental transversal correlacional, fundamentado en observar la relación que guardan los fenómenos o hechos, para lo cual se aplicaron dos cuestionarios, además de una rúbrica para calificar la capacidad de argumentación del estudiante. El procedimiento estadístico determinó que los niveles crítico y apreciativo de la comprensión lectora son los que mayor dificultad representa en los estudiantes, además de la relación que presentan la comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos, dado por los valores del estadígrafo Chi cuadrado de Pearson, el caso de la fuerza de la relación por su proximidad con la unidad demuestra la importancia de la comprensión lectora para mejorar la redacción de ensayos argumentativos en los estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave: Comprensión lectora, redacción de ensayos argumentativos.

Abstract

The need to adequately understand what is read, leads to the development of reading comprehension levels, while the more emphasis is placed on the critical and appreciative levels, it is essential to achieve in students the ability to write various texts, specific case of The argumentative essays, in that understanding, the objective of the study was to determine the relationship of reading comprehension with the writing of argumentative essays of the students of the Rural Center for Alternative Training Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq. The study presents a quantitative approach, of a basic or fundamental type, of an explanatory level or scope and a non-experimental cross-correlational design, based on observing the relationship between phenomena or events, for which two questionnaires were applied, in addition to a rubric for qualify the student's argumentation ability. The statistical procedure determined that the critical and appreciative levels of reading comprehension are those that represent the greatest difficulty in students, in addition to the relationship between reading comprehension and the writing of argumentative essays, given by the values of Pearson's Chi-square statistic , the case of the strength of the relationship due to its proximity to the unit demonstrates the importance of reading comprehension to improve the writing of argumentative essays in secondary school students.

Keywords: Reading comprehension, writing of argumentative essays.

Introducción

La realidad que Latinoamérica enfrenta en cuanto la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica o en edad escolar, es preocupante porque la mayoría de ellos demuestra, problemas al momento de realizar alguna crítica personal y realizar juicios a cerca de la forma en como el autor del texto presenta el desenlace la idea de lo que desea transmitir.

En el Perú aún sigue siendo un problema por resolver la falta de comprensión lectora, con más notoriedad en el nivel crítico, porque no son capaces de relacionar las ideas personales de cada estudiante con su conocimiento previo y algunas situaciones que repercuten en el desarrollo de la trama que el autor da a entender.

Por estudios previos se tienen que la comprensión lectora es fundamental para fomentar y favorecer el desarrollo de las habilidades, el incremento de conocimientos relevantes y actitudes comunicativas que contribuyan a la redacción de diversos tipos de textos, entre los más exigentes como es el caso de los ensayos argumentativos.

Respecto de la estructura, de acuerdo con el Manual para la redacción de proyectos de investigación, tesis y artículos científicos de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, la presente investigación está conformada por los siguientes capítulos:

En el primer capítulo está referida al planteamiento del problema, en la cual está incluida la realidad Problemática, seguidamente la formulación del problema, objetivos de la investigación, además de la importancia y alcances y limitaciones de la investigación.

El segundo capítulo se desarrolló el marco teórico, el cual incluye los antecedentes del estudio, tanto a nivel nacional e internacional, las bases teóricas y definición de términos básicos.

En el tercer capítulo se formuló las hipótesis del estudio, además se determinó las variables, tanto conceptualmente como su respectiva operacionalización.

El capítulo cuarto, referida a la metodología del estudio, en el mismo se desarrolló el enfoque, tipo, diseño y método de investigación, además se muestra la población y muestra de estudio, técnica e instrumentos de recolección de información y el tratamiento estadístico de los datos.

Por último, el capítulo quinto está referido a los resultados de la investigación, la contrastación de las hipótesis y la discusión y resultados.

Finalmente, se muestra las conclusiones, recomendaciones, referencias y los apéndices correspondientes al presente trabajo de investigación.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. Determinación del Problema

En la actualidad la comprensión lectora es una de las competencias más básicas que todos los estudiantes deben desarrollar al llegar al nivel de educación secundaria, y en este nivel es donde se consolida, lo cual directamente contribuye en su aprendizaje posterior, a lo largo de todo el nivel secundario. (Ceballos, 2014)

El hecho de leer correctamente no implica que el estudiante sabe comprender lo leído, porque al ser interrogado si puede identificar los hechos o personajes más importantes y la relación con su realidad o el contexto en el cual vive, el estudiante no es lo suficientemente capaz de saber responder, muchas veces esto es debido a que no presta mucha atención, tampoco procesa internamente la información, lo cual deriva en una confusión del texto leído.

Por tanto, se hace necesario el desarrollo de la comprensión lectora como instrumento para la comunicación escrita, oral, en la representación, interpretación y comprensión del contexto de vida del estudiante, como construye, organiza el conocimiento y hecho de autorregular el pensamiento a través sus emociones y su conducta.

El comprender lo que leemos involucra la integración de nuevos conocimientos, que nos sirven para incrementar el conocimiento con respecto a algún tema o contenido, pero no solamente se trata de eso, sino que también es tener la capacidad de interactuar con los conocimientos previos y nuevos, fomentar la metacognición de manera que cada estudiante este en la capacidad de construir su propio pensamiento.

La importancia de la lectura y sobre todo el hecho de comprender lo que se lee es necesario para que los estudiantes puedan aprobar sus cursos, además de incrementar su vocabulario. Pero como se puede observar en el Centro Rural de Formación en Alternancia

Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq de la provincia de Paruro, los estudiantes presentan diversas dificultades en los niveles de comprensión lectora, sobre todo en el nivel inferencial y crítico, de manera que los estudiantes pueden identificar a los personajes del texto que leen, además de comprender el contexto en el que se suscitan los hechos, pero al momento en el que se debe realizar algún tipo de análisis o crítica de lo leído, los estudiantes presentan problemas.

Las principales deficiencias que presentan los estudiantes es la capacidad de predecir resultados, deducir enseñanzas y mensajes, proponer títulos para un texto, plantear ideas fuerza sobre el contenido, recomponer un texto variando hechos, lugares, inferir el significado de palabras, deducir el tema de un texto, sobre todo presentan mayores dificultades al momento de juzgar el contenido de un texto, distinguir un hecho de una opinión, captar sentidos implícitos, juzgar la actuación de los personajes, analizar la intención del autor, emitir juicio frente a un comportamiento, juzgar la estructura de un texto e identificar las pistas para formular preguntas criterioles.

La capacidad discursiva de los estudiantes en la institución educativa presenta actualmente algunas dificultades, principalmente en los usos orales y escritos de la lengua, el cual forma parte de su vida cotidiana. En este contexto la argumentación se manifiesta a través de las deliberaciones y discusiones, es decir, cuando exponen sus ideas individuales y grupales caso específico de emitir juicios, dar consejos o recomendaciones, solicitar explicaciones, considerar posturas tajantes, búsqueda de pro y contra ante determinados acontecimientos.

Entendiendo al texto argumentativo como un proceso lingüístico que expresa una actividad de pensamiento, porque se manifiesta una determinada idea, posición o mandato de lo que comunica el locutor hacia con el oyente, en este contexto hablar de argumentación sostener la sustentación a favor o en contra de una determinada posición, es

decir, es decir, que se debe contar con la confrontación de un discurso y de un contradiscurso, de manera que en el contexto mismo de la redacción del texto argumentativo, se expresa un punto de vista, una posición, y a partir de la cual, para proponer una contexto de argumentos, se debe producir el contradiscurso, el cual se centra en realizar un análisis crítico de la posición a considerar. (Plantin, 1996)

Frente a esta problemática, se hace necesario aplicar algún método o estrategias que responda a mejorar la comprensión lectora, sobre todo en los niveles inferencial y criterial. Considerando previamente los resultados de la evaluación censal de estudiantes realizado por el Ministerio de Educación, en el estudio se considera la importancia de la comprensión lectora como factor fundamental para la adecuada redacción de ensayos argumentativos.

Existen diversos factores que están involucrados en la redacción de ensayos argumentativos, porque la capacidad discursiva del estudiante cada vez se ve mermada por el avance vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, en el cual se han acostumbrado al facilismo de copiar y pegar, no demuestran un esfuerzo, hábitos y motivación por la lectura comprensiva de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq. Es en este contexto que la investigación cobra la relevancia del caso, de manera que se estudiará la forma en cómo se asocia la comprensión lectora de los estudiantes con la redacción de ensayos argumentativos.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema general.

PG. ¿Cuál es la relación de la comprensión lectora en la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?

1.2.2. Problemas específicos.

- PE1. ¿Cuál es la relación del nivel literal de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?
- PE2. ¿Cuál es la relación del nivel inferencial de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?
- PE3. ¿Cuál es la relación del nivel crítico de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?
- PE4. ¿Cuál es la relación del nivel apreciativo de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

- OG. Determinar la relación de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.

1.3.2. Objetivos específicos.

- OE1. Identificar la relación del nivel literal de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en

Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

OE2. Identificar la relación del nivel inferencial de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

OE3. Identificar la relación del nivel crítico de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

OE4. Identificar la relación del nivel apreciativo de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

1.4. Importancia y Alcances de la Investigación

1.4.1. Importancia de la investigación.

La importancia de esta investigación está enfocada en comprender la importancia de la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario, para ello el proceso metodológico responderá con determinar la relación de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos en los estudiantes del nivel de educación secundaria.

1.4.2. Alcances de la investigación.

- Alcance geográfico: Distrito de Colcha, provincia de Paruro, región Cusco.
- Alcance institucional: Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq, distrito de Colcha, Paruro – Cusco.
- Alcance poblacional: Estudiantes del nivel secundario.

- Alcance temporal: año 2020.
- Alcance temático: Comprensión lectora en la redacción de ensayos argumentativos.

1.5. Limitaciones de la Investigación

Para el desarrollo del estudio, se tuvo algunos problemas como el caso del acceso a la información. En la aplicación de los instrumentos se presentaron problemas debido al acceso limitado a internet por parte de los estudiantes que conforman la muestra del estudio lo cual dificultó el recojo de datos para el desarrollo de la investigación.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes del Estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales.

Gordillo & Del Pilar (2009), realizó un estudio intitulado: “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, el estudio fue publicado en la Revista Actualidades Pedagógicas. El objetivo del estudio fue establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a primer semestre a la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Esta investigación utilizó el enfoque cualitativo con un diseño de tipo descriptivo, que fue implementado con el instrumento de evaluación de los niveles de comprensión, el cual está estructurado por un conjunto de diez preguntas o tareas de lectura. Los autores obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Atendiendo a los resultados obtenidos por esta investigación, se hace necesario presentar alternativas enfocadas a la formación docente en comprensión lectora. El interés por ésta se desprende del compromiso que deben tener los docentes de la Universidad de La Salle con la formación profesional y la responsabilidad social de los estudiantes. Aspectos propios de una docencia con pertinencia como lo enuncia el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), en el que la interacción debe llevar a un crecimiento mutuo de diálogo, honestidad, confrontación de ideas, en búsqueda de la verdad y el compromiso.
- De esta manera, la formación de lectores debe tener en cuenta el desarrollo de la competencia textual como parte integrante de la competencia discursiva, en el sentido en que la competencia textual no se refiere sólo a la capacidad de producir textos, sino también a la capacidad de comprender textos ajenos. Por esta razón, es necesario enseñar las estrategias que, habitualmente, pone en juego un lector experto.

Esas estrategias se desprenden de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos del lector y las claves lingüística y gráficas del texto. De este modo, los aportes de la lingüística del texto proporcionan una ayuda para distinguir esas “pistas” que el texto proporciona.

- De igual manera, en la formación de lectores, el estudiante debe, en primer lugar, decodificar los distintos géneros discursivos que representan las bases conceptuales y lingüísticas de su disciplina. En segundo lugar, debe ser capaz de relacionar lo leído con su contexto social, político, cultural, académico, económico, etcétera. Y, finalmente, emitir juicios y asumir una posición crítica y valorativa sobre lo leído. En este sentido, un buen lector debe estar en la capacidad de comprender los significados implícitos y realizar las inferencias necesarias para comprender a cabalidad los distintos tipos de textos. Por otra parte, el buen lector no depende de la memoria, sino que está sujeto a la necesidad de realizar análisis y comparaciones que le permitan descubrir significados en los distintos textos con temas desconocidos y que, a su vez, guarden relación con el cúmulo de experiencias y de conocimientos ya adquiridos.
- En este sentido, es preciso que los estudiantes y los docentes se ocupen de cómo se lee en cada una de las disciplinas, ya que una disciplina es un espacio discursivo y conceptual que estructura prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico. En consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos.
- La lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio, para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él. Ningún docente de

ningún espacio académico debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en su disciplina.

- Así es como esta investigación puede abrir un espacio para la reflexión y discusión sobre la responsabilidad que la comunidad lasallista tiene en la formación de estudiantes competentes en su profesión. Además, la comunidad académica debe reconocer que, a través de una enseñanza-aprendizaje consciente de los procesos y estrategias de lectura, garantiza que los estudiantes mejoren sus competencias profesionales y laborales, ya que un sujeto que logra interpretar y valorar su realidad, fácilmente, propone soluciones a las problemáticas que aquejan a la sociedad.
- Por esta razón, y siguiendo los planteamientos de las didácticas que privilegia la Universidad de La Salle, la formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y sólo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el que los estudiantes puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad, respetando a su vez las de sus pares.
- Es así que las necesidades actuales demandan de la educación una proyección determinada por una formación más estratégica que abogue por un mayor desarrollo de las habilidades para la apropiación y producción de conocimientos. En este orden de ideas, a la Universidad le compete el papel de responder a dichas necesidades mediante la implementación de propuestas que tengan en cuenta la comprensión y producción textuales como camino efectivo y eficaz en la formación de sujetos integrales, críticos y reflexivos.
- Por tal razón, esta investigación intenta proponer uno de los tantos caminos posibles para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes universitarios. Esta propuesta plantea el manejo de herramientas cognitivas e interaccionales que le permitan al estudiante, desde los inicios del aprendizaje lector,

ejercitarse en los procesos mentales que demandan los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

- Inicialmente, se deben activar los esquemas mentales del lector en la comprensión de elementos paratextuales como: índices, títulos, epígrafes, apéndices, prólogos, solapas, entre otros. Esta actividad va a permitir entender una serie de informaciones que acompañan al texto y que son necesarias para que la lectura sea más eficaz.

Arrieta, Batista, Meza y Meza (2006), realizó la investigación titulada: “La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum”, el estudio fue publicado en la Revista Acción Pedagógica. El objetivo del estudio fue demostrar la necesidad de darle a la lectura y a la redacción la importancia dentro de las exigencias del currículo de los estudios universitarios. En esta investigación traen al campo de la práctica a la lectura como centro del currículo, lo cual permitió acercarse a la solución del problema. Los autores obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Nuestras entrevistas con profesores de las diversas facultades de la Universidad del Zulia en Maracaibo, y en las extensiones de Cabimas y Punto Fijo en etapa previa a la investigación, nos señalan que los docentes desearían que se mejorara la comprensión lectora de sus alumnos, considerando este paso como una forma de apuntalar sólidamente el acceso al conocimiento en las diferentes disciplinas del saber correspondientes a las carreras que se ofrecen.
- La Universidad del Zulia necesita obligatoriamente, tomar en sus manos el problema de la pobre comprensión lectora y las fallas en la redacción académica, razones por las cuales hemos presentado el proyecto “Diseño de un Instituto Universitario de Comprensión Lectora y Redacción Académica”.

Moore y Andrade (2016), realizó la investigación titulada: “Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo”, el estudio fue publicado en la Revista

Research Articles. El objetivo del estudio fue ofrecer una caracterización de las estructuras genéricas en ensayos argumentativos producidos por estudiantes universitarios de lenguas, tanto en lengua nativa como en su segunda lengua. En esta investigación se realizó un estudio de campo, analizando 36 ensayos producidos por 18 estudiantes en español y en inglés. Los autores obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Cabe señalar que el proceso de influencia que postulamos ocurre al nivel de la pragmática y se trata de un proceso complejo. Estos estudiantes no transfieren de manera directa las estructuras genéricas del español al inglés, como se evidencia, por un lado, en el previamente mencionado uso de la estructura canónica de inglés, la estructura 1, que resultó ser más frecuente en español que en inglés y, por otro lado, en que solamente dos estudiantes ocupan la misma estructura en ambos idiomas. Esta estructura repetida es la estructura 2, tesis abierta-cerrada que, además, parece ser la estructura preferida entre esta población estudiantil.
- A pesar de esta ligera preferencia, es llamativa la variabilidad en los ensayos producidos por los estudiantes. De hecho, si hubiera un solo resultado evidente es que estos jóvenes no cuentan con una estructura genérica canónica para el ensayo, sino que tienen una variedad de referentes o bien no tienen ninguna. Esto puede verse en la cantidad de estructuras identificadas y también en que los escritores usan patrones distintos en español y en inglés sin ninguna consistencia por autor. Dicha variabilidad es particularmente sugerente, dado que los estudiantes provenían de un grupo sociocultural relativamente homogéneo. Esperaríamos un desempeño más uniforme de ellos, por lo que la variabilidad sugiere que no han recibido orientación acerca del género discursivo.
- Por otro lado, también es posible que la variabilidad observada se relacione con la competencia lingüística de los informantes más que con su lengua materna. En

muchos de los ensayos en inglés el autor parece perder el control sobre la estructura genérica. Se esfuerza tanto por producir los argumentos que se le olvida reiterar o incluso plantear una tesis. El observar este fenómeno en textos tan cortos pone en tela de juicio su capacidad de producir textos más largos como una tesis o tesina. Este problema incluso se manifiesta, aunque en menor grado, en la lengua materna. Los anteriores resultados también respaldan la función heurística de la escritura, en algunos ensayos se nota que el autor cambia de perspectiva conforme escribe para replantear su punto de vista al final del trabajo, dando como resultado ensayos de la estructura 2 o 3. Lo anterior nos lleva a concluir que hace falta más investigación para determinar los motivos de esta variabilidad, así como estudios sobre la relación entre el tema y la estructura de argumentación elegida. En futuras investigaciones sería importante considerar factores inherentes a la situación de producción que inciden sobre el proceso de argumentación como la instrucción recibida, las experiencias alfabetizadoras de los estudiantes y sus profesores además de las creencias y expectativas que circunscriben el valor social de la argumentación.

- Las implicaciones didácticas del diagnóstico realizado conllevan sus propios problemas, pues si un estudiante desea que su texto se acepte en la comunidad discursiva inglesa como un ejemplar del género “ensayo argumentativo” tiene que incluir una tesis clara al inicio del texto y reiterarlo al final; la estructura canónica 1. Por supuesto que esta práctica fomenta la producción de ensayos monoglósicos de tipo expositivo, sin embargo, esta limitación puede superarse si se trabajan estructuras genéricas que presentan perspectivas alternas en la fase de argumentación. Consideramos que una didáctica efectiva de los géneros incluye una comparación de las estructuras genéricas típicas de la lengua materna con las de la lengua extranjera para concientizar al estudiante sobre las diferencias. Si se

trabajaran estas diferencias y las implicaciones de seguir o no las reglas de la otra cultura puede quedarse a la elección del autor incluir o no movimientos que se consideran obligatorios y así transformar este género en la expresión de una identidad cultural no-hegemónica.

- Debido a que la estructura de un género discursivo varía entre culturas académicas, conocer el modelo discursivo típico, particularmente de textos altamente valorados, es importante para tomar decisiones pedagógicas en la alfabetización académica. Este trabajo aporta datos significativos para el desarrollo de estrategias didácticas en la alfabetización académica, tanto en lengua materna como en lengua extranjera dado que identifica patrones lingüísticos utilizados por estudiantes de licenciatura en la producción de ensayos argumentativos. Su aportación principal es un diagnóstico de los problemas de los estudiantes en la producción textual de ejemplares de este género. Sin duda, este esfuerzo en la adquisición de patrones lingüísticos para la argumentación requiere como complemento ampliar perspectivas en el fortalecimiento de la construcción del proceso argumentativo y los conocimientos disciplinares para formar a los estudiantes en las prácticas sociales de la academia y la profesión.

Errázuriz (2014), realizó la investigación titulada: “El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos”, el estudio fue publicado en ONOMÁZEIN, Revista semestral de lingüística, filología y traducción. El objetivo del estudio fue analizar los ensayos escritos por estudiantes de Educación General Básica y sus marcadores discursivos, antes y después de un plan de alfabetización académica. La investigación se enmarcó como un estudio descriptivo cuantitativo, con la ayuda del test de Pearson. El autor obtuvo las siguientes conclusiones:

- En efecto, los resultados obtenidos demostraron que el nivel de eficacia en el uso de los marcadores discursivos es un excelente indicador de la calidad de un texto; de hecho, los textos con puntajes más altos también demostraron tener una mayor utilización de enlaces y una mayor adecuación de estos. También se constató que la aplicación de un plan de literacidad académica tuvo un impacto beneficioso, ya que los estudiantes mejoraron los puntajes de sus ensayos y también la utilización de sus conectores, tanto así que en la evaluación diagnóstica se detectó un 9% de marcadores inadecuados y en la post-evaluación luego del plan se encontró solo un 2% de enlaces inadecuados, es decir, el correcto uso de estos nexos mejoró en un 7%. Asimismo, los ensayos anteriores al plan tuvieron un puntaje promedio de 2,6, bajo el estándar mínimo de 3 puntos, y luego de este tuvieron un puntaje promedio de 3,2, es decir, todos los estudiantes aprobaron el examen. Con respecto a las conclusiones específicas que se desprenden del análisis de los marcadores discursivos identificados en el corpus, se constató lo siguiente.
- En primer lugar, el uso adecuado de los marcadores resultó ser directamente proporcional al nivel de coherencia y claridad de los ensayos, como se señaló anteriormente, pues los textos con evaluaciones más altas presentaron conectores con un funcionamiento más lógico y adecuado al contexto. Asimismo, los exámenes con evaluaciones más bajas mostraron un uso escaso o inadecuado de los enlaces, lo que afectó la claridad de su línea argumental. Posiblemente, los marcadores contribuyeron efectiva y concretamente al procesamiento de la información en los textos y a la orientación lógica, semántica e inferencial de las ideas y argumentos, lo que se demuestra en el corpus posterior a la intervención, que ciertamente presenta puntajes más altos y menos conectores utilizados inadecuadamente. En este sentido, las cifras son elocuentes, pues los estudiantes pasaron de tener 2,6 puntos en sus

ensayos a tener 3,2 puntos y el porcentaje de marcadores inadecuados presentes en sus textos pasó de ser un 9% a ser un 2%.

- En segundo lugar, se descubrió un uso excesivo y muchas veces inadecuado de los marcadores de oposición y especialmente de “pero”; de hecho, esta clase de enlace fue la más frecuente en el corpus (del 20% al 26%), seguida por la de adición (“también” y “además”), la de causalidad (“así”) y la de continuidad, respectivamente. En varias ocasiones el uso de estos tipos de conectores no concordaba con la relación lógica que se pretendía establecer entre los enunciados, pues se marcaba oposición en segmentos que claramente no se oponían, sino que se añadían, por ejemplo. Por ende, se debilitan los argumentos enunciados y, así, los ensayos presentan una menor calidad, lo que se refleja en sus bajos puntajes. No obstante, luego del plan este tipo de enlaces mostró un uso más adecuado, ya que al comienzo se presentó un 16% inadecuado y al final un 4%, lo que demuestra el efecto positivo de esta iniciativa.
- En tercer lugar, llama la atención el uso escaso que tuvieron los marcadores de causalidad (12% en ambas muestras), los cuales resultan fundamentales para la orientación de las inferencias en los textos argumentativos. Probablemente esta insuficiencia se manifestó en los bajos puntajes que tuvieron los textos en la muestra diagnóstica, ya que, en la muestra final, si bien estos nexos tuvieron una baja frecuencia, presentaron un uso adecuado, a diferencia del corpus inicial que mostró un 3% de estos enlaces usados inadecuadamente
- En cuarto lugar, se constató que varias de las yuxtaposiciones que presentaron algunos de los conectores produjeron la inadecuación de estos al discurso, pues se relacionaron nexos que se contradecían entre sí o cuya vinculación no tenía sentido. Por otra parte, la frecuencia de yuxtaposición disminuyó en un 2% en el corpus final,

lo que se relaciona con el mayor nivel de adecuación en la utilización de sus marcadores discursivos y en la mayor calidad de sus textos, lo que nuevamente comprueba que el plan tuvo efectos beneficiosos en el nivel de producción escrita de los estudiantes.

Escobar & Sandoval (2019), realizó la investigación titulada: “Fallas estructurales de la oración subordinada adjetiva en la redacción del ensayo argumentativo”, el estudio fue publicado en la Revista Torreón Universitario. El objetivo del estudio fue validar en la escritura del ensayo argumentativo, el uso de la oración subordinada adjetiva como mecanismo de progresión temática. En esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo, apoyado en el instrumento de la redacción del texto argumentativo diagnóstico, a través de este se detectaron los problemas que enfrentan los estudiantes en la producción escrita. Los autores obtuvieron la siguiente conclusión:

- Los estudiantes demostraron desconocer la importancia de la gramática para la escritura, porque cerca del 50% afirmaron que no estaba presente en el escrito y similar porcentaje dijo no utilizarla para escribir algún texto. En el aspecto de la oración subordinada adjetiva se constató que la de mayor uso es la especificativa y el nexo simple “que”, estos son los de mayor presencia en los textos diagnósticos. Por otra parte, la subordinada adjetiva explicativa y los nexos complejos son los que tienen menor presencia en los textos. Por eso, se puede afirmar que, en el texto diagnóstico argumentativo, se comprobó errores en alto porcentaje en la construcción de las oraciones subordinadas adjetivas (ambos tipos). Por último, en el análisis se hizo considerando diferentes variables: sexo (femenino-masculino), centro de procedencia (público-privado) y lugar de procedencia (urbano-rural), sin embargo, todos presentaron las mismas dificultades en dominio del proceso de composición y fallas en la construcción de la subordinada adjetiva.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

Gómez (2011), realizó la investigación titulada: “Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación”, el estudio fue publicado en la Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo. El objetivo del estudio fue conocer la influencia de la comprensión lectora en el rendimiento escolar de niños del cuarto grado de educación primaria, así como precisar en qué áreas curriculares tiene mayor influencia el nivel de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de educación primaria. En esta investigación se aplicó el método experimental, apoyados en instrumentos como, exámenes escritos, orales, evaluación de proyectos educativos, entre otros. El autor obtuvo las siguientes conclusiones:

- La comprensión lectora influye significativamente en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado de educación primaria, por lo que se puede afirmar que a mayor comprensión lectora, mayor será el rendimiento escolar.
- La comprensión lectora influye significativamente y de igual manera en cada una de las cinco áreas curriculares de educación primaria: comunicación integral, lógico-matemático, ciencia y ambiente, personal – social y formación religiosa.
- El elemento comprensión de lo leído influye de manera significativa en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado de educación primaria, por lo que se puede afirmar que a mayor nivel de comprensión de lo que se lee mayor será el rendimiento escolar.
- El elemento precisión de lo leído influye significativamente en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado de educación primaria, por lo que se puede afirmar que a mayor precisión de lo que se lee, mayor será el rendimiento escolar.

Alegre (2009), realizó la investigación titulada: “Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima”, el estudio fue publicado en la Revista Persona. En esta investigación se aplicó el método descriptivo-correlacional, apoyándose en la prueba Cloze de lectura. El autor obtuvo las siguientes conclusiones:

- No existe relación entre la comprensión de lectura y el uso de las estrategias de adquisición de la información en los alumnos del quinto grado de educación secundaria pertenecientes al distrito de Independencia.
- No se establece relación entre la comprensión de lectura y el uso de las estrategias de codificación de la información en los alumnos.
- No existe relación entre la comprensión de lectura y el empleo de las estrategias de recuperación de la información en los alumnos.
- No existe relación entre la comprensión de lectura y el uso de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información en los alumnos.
- En nivel deficitario de comprensión de lectura en función del tipo de lectura en el texto informativo se ubica el 67,3% de los alumnos, en el documentario el 58,0% y en el numérico el 78,9%, lo que indica que es - tos estudiantes presentan serias dificultades para la comprensión del texto o no poseen los prerrequisitos para la lectura.
- En el segundo nivel (dependiente) en el texto del informativo se ubica el 30,5% de estudiantes, en el texto documentario el 39,6% y en el numérico el 20,9%. Estos alumnos requieren apoyo pedagógico específico para cada tipo de texto, pues comprenden de manera global y pierden detalles no comprendidos o los olvidan fácilmente.

- Solo el 2,1%, el 2,4% y el 0,2% de los alumnos se ubican en el nivel independiente en los textos informativo, documentario y numérico, respectivamente. Es decir, realizan la lectura con fluidez y precisión.
- En función de las estrategias de adquisición de la información se ubican en el nivel superior el 19,6%, en el nivel intermedio el 53,8% y en el nivel inferior el 26,6% de los estudiantes evaluados.
- En las estrategias de codificación de la información el 24,0%, el 49,9% y el 26,2% de estudiantes alcanzaron los niveles superior, intermedio e inferior, respectivamente.
- Con respecto a las estrategias de recuperación de la información pertenecen al nivel superior el 24.6%, al nivel intermedio el 50,3% y al nivel inferior el 25,1% de los evaluados.
- En estos escolares, el 25,3% alcanzan el nivel superior, el 49,0% el nivel intermedio y el 25,7% el nivel inferior en las estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

Rojas y Cruzata (2016), realizó la investigación titulada: “La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú”, el estudio fue publicado en la Revista de Educación. En esta investigación se consideró el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo por ser flexible y emergente con carácter educacional. Los autores obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Las concepciones teóricas que tienen los docentes sobre la comprensión son predominantemente empíricas debido a que están enfocadas en la pedagogía tradicional, y sólo manifiestan algunos rasgos del enfoque comunicativo. Los estudios teóricos realizados son importantes porque permiten desarrollar y caracterizarla situación para darle un tratamiento científico y metodológico.

- Las estrategias empleadas por los docentes no favorecen la comprensión lectora de los estudiantes, porque no siguen una secuencia de actividades planificadas. Además, no ponen en práctica el antes, durante y después de la lectura lo cual limita el desarrollo de sus habilidades y capacidades referidas a esta competencia.
- Para el desarrollo de la comprensión lectora se carece de manejo de conocimientos científicos y teóricos que contribuyan a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora, a través de lo cual se busca que el estudiante sea un lector crítico, analítico y creativo, bajo un enfoque cognitivo, comunicativo e interactivo y que sea capaz de construir nuevos conocimientos a partir de un análisis del texto.
- Una posible solución al problema es la concepción de una estrategia didáctica, que asuma determinados fundamentos pedagógicos y curriculares desde la perspectiva cognitiva, comunicativa e interactiva que permita dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje de la comprensión lectora de una manera creativa e innovadora.

Culquicondor (2018), realizó la investigación 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”, el estudio fue presentado y publicado por la Universidad César Vallejo, Piura. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos de las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Federico Helguero Seminario” - Piura, 2017. La investigación asumió el diseño no experimental denominado transversal correlacional, apoyándose en el cuestionario para medir la práctica lectora, la rúbrica para evaluar producción de textos argumentativos. El autor obtuvo las siguientes conclusiones:

- La práctica lectora tiene una buena relación significativa con la producción de textos argumentativos de las estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la

Institución Educativa “Federico Helguero Seminario” del asentamiento humano Los Algarrobos-Piura, lo que se corroboró al establecer que la mayoría de estudiantes (78) con bajo nivel de práctica lectora se quedaron en el inicio de inicio al momento de producir textos argumentativos (94,9%), encontrándose que también muestran dificultades al considerar la estructura textual (tesis, argumentación y conclusiones), la cohesión y cohesión (macro estructura) y el vocabulario, estructura gramatical, puntuación, ortografía (micro estructura), situación que se ratificó al momento de la prueba de hipótesis: Coeficiente de correlación ($\rho = ,695^{**}$) y p-valor = 0,000. Ante los vacíos encontrados en el desarrollo de estas dos competencias, se ha incluido una propuesta enfocada en la práctica lectora y la producción de textos argumentativos desde los postulados de Van Dijk (superestructura, macroestructura y microestructura) están asociados.

- La práctica de hábitos de lectura se relaciona de manera significativa, a nivel regular, con la producción de producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura, comprobando que la mayoría de los estudiantes con un bajo nivel de hábitos de lectura (74), tiene un nivel de inicio en la producción de textos argumentativos (87,8%), hallazgo que se demostró a través del coeficiente de correlación ($\rho = ,488^{**}$) y el p-valor (0,000). Lo previo demuestra que el hábito de lectura es imprescindible en la actividad lectora, lo que ayuda a superar dificultades en la producción de textos argumentativos.
- La práctica de técnicas de lectura se relaciona de manera significativa, a nivel regular, con la producción de textos argumentativos de los estudiantes a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura; en las frecuencias, se identifica que la mayoría de estudiantes (86) tienen una bajo nivel de manejo de técnicas de lectura (subrayado, resumen, elaboración de esquemas), situación que está

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

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

Delgado & Liza (2020), realizó la investigación titulada: “El debate en la construcción de un ensayo argumentativo: una experiencia con estudiantes de medicina humana en una universidad del Perú”, el estudio fue publicada en la Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales. El objetivo de esta investigación fue presentar los resultados de una experiencia didáctica en la que se trabajó el debate como herramienta complementaria en la elaboración de un ensayo para desarrollar las capacidades argumentativas e investigativas de los jóvenes universitarios. La investigación asumió el enfoque mixto para la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta e instrumentos de

evaluación a estudiantes y docentes del curso de Lenguaje del primer ciclo de medicina humana de una universidad peruana. Los autores obtuvieron las siguientes conclusiones:

- A partir de los resultados obtenidos se desprende que el debate es un género discursivo que, sin duda, constituye el complemento para la construcción de un ensayo académico argumentativo, pudiendo afirmarse que se es un buen lector, un buen escritor y un buen hablante en la medida que se trabajen conjuntamente la lectura, la escritura y la oralidad.
- Los estudiantes obtienen mejores resultados en el debate que en el ensayo. Es en la participación de un debate donde se demuestra un mayor nivel de desarrollo de las capacidades de argumentación e investigación (formular una pregunta problemática, plantear una postura, secuenciar argumentos, identificar y refutar argumentos contrarios, analizar crítica y objetivamente, manejo responsable de fuentes de información, etc.). De allí que el debate entre grupos de estudiantes resulte ser una tarea académica compleja, pero motivadora para la investigación. La confrontación y argumentación organizada de posturas moviliza a los sujetos participantes a desarrollar una preparación más rigurosa del tema.
- Finalmente, la participación grupal en la redacción de un ensayo y la preparación de un debate aún es un reto para la mayoría de los estudiantes universitarios, pues a pesar de que la empatía y la comunicación asertiva son habilidades muy importantes para la investigación en grupo, parecen ser poco valoradas por sus integrantes.

Mendoza (2013), realizó la investigación titulada: “La lectura crítica y el nivel de redacción del ensayo argumentativo de las estudiantes de quinto año de la i. e. “santísima niña maría” de Tacna, 2013”, el estudio fue realizado en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna. El objetivo de esta investigación fue mejorar el nivel de la redacción del ensayo argumentativo con la aplicación de la lectura crítica. La investigación

posee un diseño experimental, en modalidad de pre experimental, con un grupo, al cual se le aplicó el pre test y post test. El autor obtuvo las siguientes conclusiones:

- Con la aplicación de la técnica de la lectura crítica, la mayoría de las estudiantes han mejorado el nivel de contenido de la redacción del ensayo argumentativo, esto, con respecto al pre-test y post-test.
- Con la aplicación de la técnica de la lectura crítica, la mayoría de las estudiantes han mejorado el nivel de organización de la redacción del ensayo argumentativo, esto, con respecto al pre-test y post-test.
- Con la aplicación de la técnica de la lectura crítica, la mayoría de las estudiantes han mejorado el nivel de estructura y estilo en la redacción del ensayo argumentativo, esto, con respecto al pre-test y post-test.
- Con la aplicación de la técnica de la lectura crítica, la mayoría de las estudiantes han mejorado el nivel de vocabulario en la redacción del ensayo argumentativo esto, con respecto al pre-test y post-test.
- La técnica de la lectura crítica permite mejorar el nivel de redacción del ensayo argumentativo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa “Santísima Niña María” de Tacna, 2013.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Comprensión lectora.

Para entender el significado de leer como comprender, se recurre a lo que señala Palacios (2001), el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, sino solo coincide con el significado literal del texto ya que ellos se construyen los unos en relación con los otros. La aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece; así como el párrafo puede contener la idea

central de un texto o construir un simple ejemplo según su articulación en el discurso.

(Gómez, 2011)

Gómez (2011), menciona que un mensaje verbal jamás ofrece el total de la información, sino que el emisor lo construye simplemente con la información que juzga necesaria para que el receptor la entienda, suponiendo que hay muchas cosas que no hay que explicitar.

Valladores (1998), afirma que la comprensión de textos está presente en todos los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue desligada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura; actividades asociadas con la interpretación parcial e inadecuada del concepto de alfabetización.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Es una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicativos en el texto a su base de conocimientos; sino, el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados surgidos por el texto, explotando los distintos índices marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentra en el discurso escrito. (Cairo, 1989)

La construcción se elabora a partir de la información que se le propone al texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones por el lector que adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. De este modo se puede afirmar que la construcción realizada

por el lector tiene siempre un matiz especial de su personalidad, de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica. (Gómez, 2011)

Jones, Palincsar, Ogle, & Carr (1995), señalan que las interacciones entre las características del lector y el texto ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no lo hay, o tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen de admisión que para simplemente divertirse. Tampoco es lo mismo que un texto propio de la comunidad social específica en donde el estudiante se encuentra que otro que no es tan característico de su contexto socio cultural.

Debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en conducir el lector frente a situaciones de comprensión de la información inscrita, por último se considera como una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzar el aprendizaje. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea leer para aprender, debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano. (Sole, 2004)

Para Alva, Tovar, Albornoz, Yarlequé, & Rodríguez (2010), la comprensión lectora es un proceso intelectual complejo que involucra una serie de habilidades, como el saber el significado de las palabras y el razonamiento verbal. Además, para poseer una buena comprensión lectora se debe razonar con inferencia, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información. Por ello la comprensión de los textos está

presente en los escenarios de todos los niveles educativos, y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas, surge a partir de los textos.

La información visual e información no visual son necesarias para poder leer, ya que la información visual es aportada por el texto y la no visual por quien leer esto pone en juego la competencia lingüística, los conocimientos previos, el interés, con el propósito de obtener un significado. Afirma que cuando se lee se hace mucho más que relacionar letras con sonidos o que comprender palabras; lo que se hace en realidad es recoger ideas, imágenes, sensaciones. (Smith, 1983)

De acuerdo con Vallés (2005), la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión.

Asimismo, indica que la comprensión lectora pasa por tres fases:

- Fase inicial, constituida por el patrón gráfico del texto, esto es, el conjunto de letras que el lector encuentra agrupados en forma de palabras o frases.
- Fase intermedia, representada por tres subprocesos el reconocimiento de palabras, y acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico-pragmático.
- Fase final, caracterizada para la construcción de una representación de lo evocado por el texto, llamado modelo mental.

2.2.1.1. La lectura.

Leer es un proceso muy complejo que comprende una etapa sensorial en donde intervienen fundamentalmente los ojos y una etapa cerebral en la cual se elabora el significado de los símbolos impresos, en efecto, cuando el lector aborda un texto determinado debe dirigirse a él, no solo para percibir los signos y unidades sintácticas conocidos como frases, oraciones, periodos, etc. sino sobre todo procurando comprender el

significado de lo escrito, es decir tratando de interiorizar en lo que el autor ha querido y logrado expresar. No olvidemos que la comprensión es lo primero y más esencial de nuestros pasos cuando leemos. (Maddox, 1979)

De acuerdo con Gómez (2011), la lectura no es solamente la reproducción y repetición de la comunicación escrita (texto) sino va más allá de la producción constructiva del texto, lo cual se logra bajo diversas condiciones endógenas y exógenas; por ello es que saber leer no es suficiente, sino que se necesita manejar un buen número de palabras y saber entrelazarlas sintácticamente.

Michel (1982), señala que, es incalculable el número de alfabetizados que no saben leer, que encuentran muchas palabras y textos absolutamente indigeribles; que después de haber leído una hora o más, no han comprendido nada o casi nada, sino que repiten al pie de la letra algunas frases, pero sin haber comprendido significados.

Gómez (2011), menciona que la lectura es un proceso de comunicación entre el escritor (texto) y el lector (sujeto) donde el escritor (que en este caso significa persona que escribe) transmite mensajes o información al lector (persona que lee) a través de la escritura de la lengua.

El proceso de comunicación escrita es bastante complejo, en el cual el escritor “codifica” el mensaje a transmitir al lector y este al leerlo, decodifica dicha información. Este proceso se inicia en el cerebro de quien escribe y termina en el cerebro del que lee. Los signos gráficos que utiliza el escritor para hacer conocer sus mensajes o sus intenciones que deben existir previamente almacenados en su cerebro, lo mismo que se asimilan cuando se desarrolla la habilidad lingüística de leer. En consecuencia, para escribir hay que aprender a leer y desarrollar la lectura continuamente. (Cassany, Luna, & Sanz, 2000)

Una diferencia importante entre el lenguaje oral y escrito es que en el primero las dos personas se comunican raramente. De tal modo los lectores deben construir significados a partir del texto en ausencia del escritor, como podemos hacer hacia el hablante y preguntarle ¿Qué quiso decir? Se realiza una transacción o negociación a larga distancia, entre el lector y escritor. El lector debe depender únicamente del texto para construir significado. Aquí agregamos que construcción del significado del texto o la comprensión misma implica la mediación pedagógica del docente. (Díaz & Hernández, 1998)

La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y el procesamiento de la información. El cerebro controla el ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar. Más adelante se ve explícita la gran importancia de la lectura para la formación cultural e intelectual de los hombres. (Gómez, 2011)

Gómez & Huaranca (1999), señalan que la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma su valor. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones. La lectura es un proceso dinámico muy activo, los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

Por otro lado, en el modelo descendente (de arriba abajo) el lector hace uso también de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Este modelo permite también que el lector resuelva ciertas ambigüedades que se presentan en un texto y escoja interpretaciones posibles del mismo. (Sole, 1992).

2.2.1.2. Importancia de la lectura de textos.

Mayor, Suengas, & González (1995), mencionan que, la lectura juega un papel importante en la formación cultural de las personas en el aprendizaje y dominio de la lengua, la lectura es importante porque:

Favorece el desarrollo del pensamiento ya que estando en ella se reflexiona, medita y se crea. En otro sentido la lectura comprensiva es mecanismo positivo porque permite el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente. Adiestra en la manera de pensar en su lengua ya que para adquirir las destrezas en el uso de la misma es necesario aprender a pensar en dicha lengua. En este sentido, para aprender inglés es conveniente pensar en ello. Aprender en una lengua significa adquirir formas de pensar de sus hablantes, es decir de su ideología, sus creencias, costumbres, etc. En pocas palabras implica asimilar su cultura; la lengua conserva y transmite la cultura de sus habitantes.

Enriquece la adquisición de la lengua porque través de la lectura se adquiere paulatinamente la estructura y funcionamiento de ella. En este sentido, el dominio de la lengua se adquiere más que todo usándola y no tanto estudiándola. Facilita la expresión y comprensión de texto a mensajes que se transmiten a través de la lengua. Por medio de la lectura crítica y comprensiva se apropia de los elementos que conforman la estructura de la lengua, en otra forma enriquece la competencia comunicativa y capacidad lingüística, razón por la cual las personas que tienen hábito de leer hablan y escriben bien con suma facilidad y así mismo comprenden mejor aquellos mensajes o textos que escuchan y leen.

Es obvio decir que el enriquecimiento del vocabulario se obtiene con la lectura. Porque cuando una persona lee enfrenta a más palabras menos que cuando habla con otros. En consecuencia, esas palabras nuevas incrementan el vocabulario, una vez aprendidas con sus respectivos significados, o también, los pensamientos, homónimos, sinónimos y antónimos.

La lectura desarrolla la memoria visual, auditiva y motriz. Estas capacidades permiten llegar a dominar la ortografía de la lengua con las formas de escritura consideradas correctas socialmente en un momento y lugar determinado. Es el medio de adquisición de conocimientos a través de libros, revistas, manuales, textos, apuntes de clase, todo tipo de material impreso, incluso aquellas informaciones de vía Internet que tiene que ser leída en la pantalla de la computadora. Sensibiliza y hace al hombre humano porque hace frente a los tecnócratas que piensan que las máquinas tienen más valor que el hombre que los humanos deben actuar sin pensar ni sentir.

Por otro lado, existen diferentes clasificaciones de lectura, ya que, sin duda, se lee de una manera u otra según sea la situación del texto al cual se enfrenta, aunque se sabe que en todos los casos se realiza la misma operación de captar o entender el contenido del texto. Atendiendo la diferencia entre los códigos oral y escrito se tiene: Lectura oral y silenciosa; extensiva, intensiva, rápida e involuntaria; e integrada o selectiva.

2.2.1.3. Factores que influyen en la comprensión lectora.

De acuerdo con Alva, Tovar, Albornoz, Yarlequé, & Rodríguez (2010), se puede considerar que los factores que generan dificultades en la comprensión lectora son los siguientes:

2.2.1.3.1. Pobreza en el vocabulario.

Es decir que la menor identificación de significados de palabras abstractas, largas o poco frecuentes generará dificultades en la comprensión. Pese a ello, no solo basta conocer un número proporcionado de palabras, sino que, además, debe establecerse una relación adecuada entre las palabras y las preposiciones para alcanzarse una buena comprensión.

2.2.1.3.2. Escasos conocimientos previos.

Es decir, la persona tiene almacenado y organizado el conocimiento a través de múltiples experiencias, en forma de una malla o red asociativa. Esto permite al leer un

concepto o nuevo conocimiento, asociarlo y lograr una mejor comprensión. Sin embargo, si el lector posee escasos conocimientos previos, es decir, pocos conceptos y escasa información sobre un tema, su comprensión puede hacerse muy difícil.

2.2.1.3.3. Desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Es decir, carecer de procesos que conlleven a la búsqueda y construcción del significado, haciendo uso de estrategias lectoras que permitan comprender el significado del texto.

2.2.1.4. Niveles de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989); describen tres niveles de comprensión.

2.2.1.4.1. Nivel de comprensión literal.

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

- De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.
- De secuencias: identifica el orden de las acciones.
- Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

2.2.1.4.2. Nivel de comprensión inferencial.

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre

las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.

- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

2.2.1.4.3. Nivel de comprensión crítico.

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Vallés (2005), menciona que, la comprensión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica de cada uno de los autores que han desarrollado investigaciones en este ámbito. Así, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el

texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector.

Existen numerosas definiciones acerca de lo que se entiende por lectura. De acuerdo con los diferentes modelos teórico-explicativos la comprensión lectora es conceptuada en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, etc., tal y como se ha referido en las líneas anteriores. Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incompreensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte del conocimiento guardado en la memoria a largo plazo (MLP).

En la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como:

- Nivel de competencia decodificadora del lector.
- Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- Capacidad cognoscitiva.
- Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)
- Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- Grado de interés por la lectura.
- Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- Grado de dificultad del texto.

Otra clasificación de niveles de comprensión lectora en función de la intencionalidad y del grado de profundidad alcanzado es la propuesta por González (2004):

Tabla 1.
Niveles de comprensión lectora.

Niveles	Descripción
Descodificar vs. extraer significado	Capacidad para extraer significado explícito e implícito (Adquisición de destrezas básicas).
Aprender a leer vs. leer para aprender	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas).
Comprensión completa vs. Incompleta	Comprensión completa: Etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Activar el conocimiento previo. • Encontrar la organización subyacente. • Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información. Comprensión incompleta: <ul style="list-style-type: none"> • Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.
Comprensión superficial vs. profunda	Superficial: <ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático). Profunda: <ul style="list-style-type: none"> • Se extrae la máxima información posible. • Requiere un procesamiento lento y controlado.

Fuente: elaboración propia de acuerdo con González (2004).

Pinzás (1995), menciona los siguientes niveles de comprensión lectora:

- **Comprensión literal:** Sucede cuando se comprende la información que el texto presenta explícitamente. Es el primer paso en el desarrollo evolutivo de la comprensión, ya que, si un estudiante no comprende lo que el texto comunica, difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos aún hacer una lectura crítica. La comprensión literal sirve de base para los demás niveles de comprensión; pero también es necesaria cuando se leen textos informativos o expositivos, que ofrecen descripciones objetivas.

- **Comprensión inferencial:** Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Esto se aprecia cuando el lector lee el texto y se da cuenta de las relaciones o contenidos implícitos, llegando a conclusiones de la lectura o identificando la idea central del texto. La información implícita del texto se puede referir a causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, opiniones y conclusiones inferidas sobre las características de los personajes o sobre las acciones de los mismos, etc.
- **Comprensión crítica:** Es el nivel más elevado de conceptualización, donde el lector emite juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. El lector discrimina los hechos de las opiniones y logra integrar la lectura en sus experiencias propias.

Para Ecurra (2002), la comprensión de lectura presenta cuatro niveles:

- **Nivel superficial:** Supone que el lector es capaz de determinar las propiedades fonológicas y acústicas más sobresalientes del texto.
- **Nivel de comprensión básico:** Este nivel requiere que exista una competencia lingüística para entender la oración que se lee y lograr con eso una cierta descripción.
- **Nivel interpretativo:** Permite al lector establecer relaciones significativas que van más allá del texto escrito. Supone dominar con mayor amplitud el contexto lingüístico para establecer las inferencias personales. Para que el lector pueda interpretar un texto se requiere analizar el significado de los conceptos generales.
- **Nivel de comprensión de lectura crítica o valorativa:** Se logra cuando se han realizado los niveles anteriores. En este nivel, el sujeto debe ser capaz de ordenar y reordenar los conceptos dentro del texto (tareas realizadas en niveles anteriores) para captar el mensaje del autor de acuerdo con la realidad que se está analizando. Al

realizar la lectura, el lector va enriqueciendo y transformando el texto con su propio pensamiento. La lectura crítica implica una participación por parte del lector en lo que lee a través de la búsqueda de información que le permita realizar un análisis, ya que para interpretar y valorar se requiere contar con puntos de vista para efectuar comparaciones. Estos puntos de vista pueden ser las experiencias y vivencias del propio lector. (Pinzás, 2003)

2.2.1.5. Estrategias de comprensión lectora.

Solé (2004), menciona que, son procedimientos de carácter elevado que implica la presencia de objetivos que cumplir. Son estrategias que el lector y el docente emplean previamente a su lectura. Las estrategias de momentos de la lectura se abordan a continuación.

2.2.1.5.1. Antes de la lectura.

En este momento se realizan las predicciones, hipótesis o anticipaciones acerca el texto que se va a leer. Se deben formular ideas acerca del texto a partir de elementos como tipo de texto, título, ilustraciones. No todas las predicciones van a coincidir, pero de alguna manera se ajustan a la realidad. En este aspecto, intervienen las experiencias y el conocimiento que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales. Las preguntas para interrogar al texto que se establecen antes de la lectura están relacionadas con lo que planteo la hipótesis y la anticipación que realizan los estudiantes.

Estos aspectos permiten aplicar los conocimientos previos y reconocer lo que se sabe y se desconoce sobre el contenido y elementos del texto.

2.2.1.5.2. Durante la lectura.

En este momento, se verifican las predicciones, hipótesis o anticipaciones. En el proceso de la lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser comprobadas o remplazadas por la información que aporta el texto. Aquí se integra a los conocimientos

del lector al momento que se va dando la comprensión; se van clarificando las dudas conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si se genera dudas es necesario regresar y releer hasta resolver el problema.

2.2.1.5.3. Después de la lectura.

En este momento se va construyendo el significado del texto. Al realizar la recapitulación del texto se puede tener una idea general del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura. Es importante reflexionar en torno a lo que se hace, desde la experiencia individual, paso a paso así será más fácil compartir la experiencia con los estudiantes, ayudarlos a resolver problemas y orientarlos de manera efectiva para facilitarles el camino en la comprensión de textos.

Debemos poner énfasis en que la enseñanza de la lectura se debe realizar teniendo en cuenta todas las fases o momentos (antes, durante, después). No desarrollar uno de estos procesos es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los estudiantes, puesto que esta estrategia podría ayudarles a resolver problemas, orientándolos de manera efectiva al camino en la comprensión del texto.

2.2.1.6. Modelos de comprensión lectora.

Existen tres modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora considerando a este como un proceso multinivel es decir el texto debe ser analizado en varios niveles desde los grafemas hasta el texto como un todo. Estos modelos de acuerdo con Vallés (2005), son:

2.2.1.6.1. Modelo ascendente o Bottom.

Denominado también arriba abajo. Es un modelo basado en la teoría tradicional. Este modelo sustenta que el lector entiende el texto cuando es capaz de lograr cada nivel de análisis, siendo un prerrequisito para lograr el siguiente nivel, es decir a través de un

aprendizaje secuencias y jerárquico se llama ascendente porque parte de los componentes más simples para luego integrarse a componentes más importantes la información se propaga de abajo hacia arriba desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto sin que exista retroceso.

Este modelo ascendente, indica la necesidad de superar un nivel inferior para pasar a un nivel de mayor jerarquía.

2.2.1.6.2. Modelo descendente o Top down.

Denominado también arriba hacia abajo. Este modelo se origina debido a las deficiencias que presente el modelo descendente en la que señalaba que los buenos lectores se servían de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipada. Este Modelo se basa en la búsqueda de palabras o frases globales, y después realiza un análisis de los elementos que lo componen tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer (Cueto, 2006; Smith, 1983). Es descendente porque, a partir de la hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación. (Vallés, 2005)

De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado.

2.2.1.6.3. Modelo interactivo o Mixto.

Cabrera (1994), menciona que este modelo es la combinación de los procesos unidireccionales ascendentes y descendentes postula que la comprensión lectora se alcanza cuando el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir el significado del mismo.

Vallés (2005), antes de leer un texto, el lector posee ideas o imágenes mentales sobre dicho texto que están almacenadas en su memoria a largo plazo (MLP), éstas permiten al

lector formular hipótesis sobre lo que leerá a continuación y plantearse objetivos de lectura. Una vez que el lector se encuentra ante el texto, recibe información, que conservará en su memoria a corto plazo (MCP), la cual le permitirá descartar o confirmar las hipótesis formuladas en un primer momento y procesar la información. El modelo interactivo consiste precisamente en formular hipótesis y confirmarlas o rechazarlas para procesar la información que permita construir un significado completo y estructurado del texto. Este modelo implica la presencia de un lector activo, un lector que otorgue un significado al texto, tal vez muy diferente del significado que le pueda dar otro lector, sin que el texto deje de tener significado en sí mismo.

2.2.2. Redacción de ensayos argumentativos.

2.2.2.1. Redacción.

De acuerdo con Carneiro (2011), la redacción es un proceso de plasmación y maduración de ideas, por eso el requisito fundamental para redactar un texto es poseer un método que nos permite expresar clara y ordenadamente lo que solo existe en nuestra mente como un conglomerado, como una masa amorfa e imprecisa. Es, definitivamente, un acto de creación: la transformación del caos en cosmos; para ello, es necesario planificar el proceso de redacción.

2.2.2.2. Ensayo.

Lázaro & Correa (2004), definen el término como, exposición aguda y original de un tema científico, filosófico, artístico, literario, político, religioso, etc., con un carácter general, es decir, sin que el lector necesite conocimientos técnicos especializados para comprenderlo. Muchos artículos de revistas y periódicos son ensayos.

Frías (1996), conceptualiza cuatro tipos de ensayo:

2.2.2.2.1. Digresivo o de exposición de ideas.

Su objetivo es el de exponer ideas sobre un tema determinado: hacer una divagación interesante sobre él. Su estructura es enunciativa pero muy libre puesto que no posee partes fijas. Para su elaboración se exige un tema básico. Se realiza una asociación libre de ideas relacionadas con él.

2.2.2.2.2. Ensayo crítico.

En este tipo de ensayo se analiza cualquier idea, obra o actividad humana. Tiene mucha variedad temática (medicina, historia, ciencias exactas, literatura, etc.)

2.2.2.2.3. Ensayo poético.

Es un poema en prosa; en él lo poético predomina sobre lo conceptual. Se caracteriza porque expresa en grado máximo, la sensibilidad del autor, por la belleza de las ideas que expone y por el lenguaje literario que utiliza para expresarlas.

2.2.2.2.4. Ensayo argumentativo.

Su finalidad radica en defender una tesis y lograr que el lector se adhiera a ella. Exige un gran rigor de pensamiento lógico y una gran organización de sus partes. Para obtener su objetivo, debe utilizar un léxico preciso y alusiones directas. Preguntas que creen expectativas frente a lo que se va a afirmar (preguntas retóricas) y citas textuales de autoridades en el tema que respalden la opinión del autor del ensayo

2.2.2.3. Ensayo argumentativo

Ochoa & García (2012), el objetivo principal de un ensayo argumentativo es defender una tesis con argumentos apoyados en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, fundamentos epistemológicos, filosóficos o de otra índole, para lograr que el lector se adhiera a ella. Exige un gran rigor de pensamiento y una gran organización de sus componentes. Para alcanzar su objetivo,

debe utilizarse un léxico preciso, alusiones directas, preguntas generadoras de expectativa frente a las afirmaciones y citas textuales de autoridades en el tema, que respalden la toma de posición.

Enfocamos nuestro análisis en el género discursivo del ensayo argumentativo, puesto que este constituye un género altamente valorado en los estudios de licenciatura en las ciencias sociales (Torres, 2004). Se entiende género en el contexto de este trabajo como el proceso dinámico, socioculturalmente situado de producción y comprensión del discurso con la finalidad de resolver situaciones comunicativas. (Hyland, 1990, Bhatia, 1993, Martin & Rose, 2007)

Hyland (1990); Bruce (2010); Filice (2010); Ignatieva (2010), por ensayo argumentativo, se hace referencia a un texto que presenta una postura acerca de un tema discutible, ofrece argumentos que sustentan esta postura para cerrar con un (re)planteamiento posicionado del tema con referencia a los argumentos.

Incluimos aquí el apelativo argumentativo para distinguir los ensayos solicitados en esta investigación de ensayos académicos, que entendemos como aquellos ensayos cuya argumentación descansa principalmente sobre el recurso de fuentes de referencia. En cambio, en los ensayos argumentativos que forman el corpus de este estudio, el proceso de argumentación depende de la fortaleza de los argumentos sin recurrir a fuentes de referencia. Este tipo de ensayo se entiende como un primer paso hacia la construcción de una argumentación propiamente académica.

De acuerdo con Martin & White (2005); Chamorro & Moss (2008), el paso a la educación superior y el cambio que implica en el tratamiento del objeto del conocimiento se acompaña con modificaciones en el discurso sobre el objeto en sí, y requiere el uso de géneros que el estudiante desconoce. Los textos narrativos y expositivos exigidos en la educación básica y media son monoglósicos en su naturaleza. No presuponen la existencia

de posturas múltiples, como las exigidas por la educación superior. Por esta ruptura, el estudiante universitario se encuentra con mayor frecuencia en situaciones que exigen el uso de textos persuasivos y argumentativos, como artículos académicos y ensayos argumentativos que suponen la construcción de un diálogo en el que se negocia el punto de vista del autor. La esencia del discurso universitario es la suposición de otro actor con una perspectiva contrastante, quien interpreta el fenómeno discutido desde su contexto y cuestiona la validez de nuestra perspectiva.

Por otro lado, el estudiante tiene cierta experiencia previa en el manejo de la argumentación, en razón de, por ejemplo, la necesidad de persuasión a sus interlocutores en la vida diaria. Sin embargo, el texto argumentativo, enmarcado en los principios de respeto académico, presenta la complejidad adicional de tener que desarrollar ambos (o todos) los puntos de vista y fundamentar estas posturas con evidencias. Debe presentar sus propios postulados, pero al mismo tiempo conceder que existen argumentos válidos del otro lado. Un discurso argumentativo tiene como propósito comunicativo poner a consideración del lector el pronunciamiento personal del autor sobre un tema que se sabe polémico y sobre el cual no existe una respuesta correcta. (Martin & Rose, 2007)

En este sentido Díaz (2002), explica que, el propósito es convencer, lograr una adhesión, justificar una forma de ver los hechos, refutar algunas interpretaciones que no comparte sobre algún hecho, disuadir al lector para que cambie de opinión sobre un tema.

2.2.2.4. Tipos de argumentos.

De acuerdo con Ruiloba (2011), los argumentos se dividen en los siguientes tipos:

2.2.2.4.1. Argumento por criterio de autoridad o argumento ad verecundiam.

Es la cita utilizada como criterio de autoridad, tiene valor argumentativo cuando es parte de los hechos, porque se presentan para determinarlos que los hechos descritos significan, generalmente las citas se utilizan para presentar teorías científicas, o para citar

los criterios de los investigadores relacionados con el tema o los hechos La cita como criterio de autoridad solo tiene valor dentro de la catálisis, es decir, dentro de una cadena argumentativa.

2.2.2.4.2. Argumento de causa y efecto o complejos.

Son utilizados para establecer las relaciones de causas y efectos, sin embargo, necesitan de otros argumentos de sustento para probar la relación de causa y efecto probada o probable.

2.2.2.4.3. Argumento por definición.

La definición se considera argumentativa porque es un elemento Casio lógico de la identidad, que busca presentarse al lector como base de un proceso de argumentación para demostrar que el término definido y la expresión definatoria son intercambiables Su función es orientar el razonamiento y es de naturaleza semiótica, es decir conceptual. Generalmente inicia procesos argumentativos por ampliación.

2.2.2.4.4. Argumentos por ejemplificación.

Los ejemplos se remiten a uno o varios hechos los hechos les dan validez a las teorías hipotéticas a las deducciones sobre todo si una serie de hechos se convierten en datos estadísticos Los ejemplos entran en la serie de la argumentación y se convierten en pruebas que pueden sustentar una hipótesis, en el proceso de argumentación todo proceso debe ser corroborado. Cuando se cita se corrobora por media del criterio de autoridad, pero cuando se ejemplifica se busca una validación, la validación es para decir al lector que la situación le ha sucedido a otra persona como prueba.

2.2.2.4.5. Argumento de opinión.

Grado de posesión de la verdad respecto de un conocimiento que se afirma coma verdadero sin tener garantía de su validez Se contrapone a la certeza como posesión plena de la verdad que se afirma sin sombra de duda acerca de su validez.

2.2.2.4.6. Argumento do datos.

Se presenta información irrefutable, datos estadísticos a demostrables, así como también informaciones que se presumen ciertas a válidas Sin embargo no necesariamente la referencia argumentos-conclusión será cierta, a pesar de que lo sean los datos que la sustentan. Suele tener una efectividad concreta a la hora de convencer a los receptores, especialmente aquellos que se dejan seducir por los conocimientos y los datos concretos, sin ahondar demasiado en las conclusiones.

2.2.2.4.7. Argumento do conclusión.

Se argumenta con la intención de establecer una conclusión, se suele buscar que las premisas impliquen la conclusión y las premisas sean verdaderas es decir que el argumento sea sólido o coherente.

Existen diferentes tipos de argumentos que se pueden utilizar en el ensayo, su uso depende del propósito del texto y del esquema de escritura, para Weston (2001), sugiere ponga primero la conclusión seguida de sus propias razones o exponga primero sus premisas y extraiga la conclusión.

2.2.2.4.8. Argumentos mediante ejemplos.

Un ejemplo simple puede ser utilizado para una ilustración. Pero sólo un ejemplo no ofrece prácticamente ningún apoyo para una generalización, para ello se necesita más de un ejemplo.

2.2.2.4.9. Los argumentos por analogías.

La primera premisa de un argumento por analogía formula una afirmación acerca del ejemplo usado como una analogía. La segunda premisa afirma que el ejemplo de la primera premisa es similar al ejemplo acerca del cual el argumento extrae una conclusión.

2.2.2.4.10. Los argumentos de autoridad.

Las fuentes deben ser citadas incluyendo información básica suficiente para que otros puedan encontrar la fuente con facilidad, además las fuentes tienen que ser calificadas para hacer las afirmaciones que realizan.

2.2.2.4.11. Los argumentos acerca de las causas.

Los buenos argumentos no apelan únicamente a la correlación de A y B, también explican por qué A causa B.

2.2.2.5. El proceso de la escritura del ensayo argumentativo.

Para Carlino (2004), el proceso de la expresión escrita es una tarea compleja, esta consiste en construir significados a partir de ideas abstractas con palabras, referentes a la realidad cotidiana, tomando en cuenta la adecuación del registro de acuerdo al auditorio al que va dirigido el mensaje, transformando la realidad conocida, utilizando la gramática para evitar la fosilización de estructuras erróneas, y escribiendo sin dilación los borradores del ensayo de forma decidida.

Es decir, lo complejo radica en poder escribir planificando, ordenando, organizando, textualizando, revisando, corrigiendo, y reformulando reflexivamente para después, volcar toda esa lluvia de ideas en una organizada, y nueva interpretación de la realidad transformada en un texto escrito (Mcmilan, 2007). Entonces, para (Camps, 1995) la habilidad de la expresión escrita especialmente en el ensayo argumentativo radica en la estructura de dialógica, fundamentada en la contra argumentación. A continuación, se presenta un esquema del párrafo argumentativo, para Vivaldi (2000)

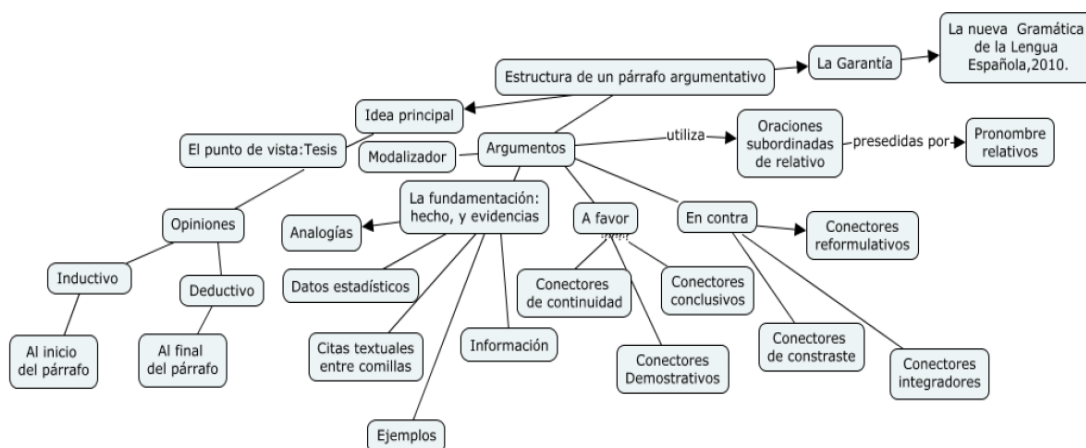


Figura 1. Estructura del párrafo argumentativo.

Fuente: Vivaldi (2000).

La oración subordinada adjetiva se inserta en el párrafo argumentativo dentro de la oración principal. Esta estructura sintáctica compleja es una forma de progresión temática porque permite agregar información adicional al texto, articulando las ideas antecedentes con las consecuentes.

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

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

2.2.2.5.1. Planificación.

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

En las mismas Rutas de Aprendizaje se propone que el docente tiene que orientar la planificación mediante preguntas: ¿Sobre qué problema van a escribir? (Tema), ¿Quién va

a leer el texto? (Lector), ¿Cuál es el propósito del texto? (Objetivo), ¿En qué orden van a escribir el texto? (Esquema). En este caso, en el trabajo de aula se debe proponer planes de escritura que consideren los elementos del texto (temas, subtemas, datos importantes), la disposición de los elementos (orden que se colocan temas, subtemas).

2.2.2.5.2. Textualización.

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

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

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

En esta etapa el docente debe dar orientar a los estudiantes para que logren expresar a través de palabras lo que observan o piensan de acuerdo a lo planificado, utilizando sustantivos, verbos, adjetivos. Para ello, debe guiar a los estudiantes para que construyan oraciones y frases a partir de las situaciones reales o imaginarias que observan. A todo lo anterior, se debe sumar la orientación permanente para que escriba con corrección

ortográfica que le de claridad y sentido a sus textos, usando un vocabulario variado y apropiado al tema o disciplina al que corresponde al texto. En suma, la textualización demanda de un permanente acompañamiento, guiando la actividad del estudiante con preguntas, modelos de textos y recomendaciones para lograr rapidez y eficiencia al momento de escribir.

2.2.2.5.3. *Revisión.*

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

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

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

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

2.2.2.6. Estructura del ensayo argumentativo.

A continuación, se presenta la estructura toulminiana de un ensayo argumentativo, Toulmin (2003), da a conocer la siguiente estructura:

- En la introducción se plantea la tesis es decir el criterio de opinión que desea ofertar al lector; también, se plantea cual es el objetivo al que se pretende llegar en la conclusión; por consiguiente, se describe el tipo de razonamientos que se utilizaran, y bajo qué criterios, dominios y dimensiones se llevaran a cabo los razonamientos de los argumentos a favor y en contra en la controversia.
- En seguida, en el desarrollo se presentan los argumentos a favor (proposiciones) y los argumentos en contra (oposiciones y condiciones de refutación y modalizadores). Cada uno con las respectivas citas bibliográficas (garantías de respaldo), con autores de prestigioso rigor científico, y fundamentado con hechos, evidencias, datos estadísticos, y analogías, que arribasen la atención del lector.
- Finalmente, en la conclusión, se presenta la postura personalizada del autor. En este sentido las opciones son: El escritor se adhiere a favor de la tesis en debate y brinda los fundamentos contextualizados. Por otro lado, el ensayista refuta la tesis y

sustenta el porqué del razonamiento. Sin embargo, en ambas posturas se debe llamar al lector a ser cómplice y adherirse a la postura que se le oferta.

2.2.2.7. Características del ensayo argumentativo.

Pineda & Lemus (2004), establecen las siguientes características:

- Puede abarcar desde tres o cuatro párrafos hasta 40 o más cuartillas.
- Cada párrafo en un ensayo desarrolla una idea.
- Sus partes son: la introducción, la tesis, el desarrollo y la conclusión.
- Constituye una forma de pensar, por lo tanto, es de carácter subjetivo y crítico.
- Utiliza en su metodología la transtextualidad porque alude a otros autores y hechos.

Es decir, con frecuencia se fundamenta el tema en otros escritores, no necesariamente en forma textual.

- El tema expuesto no es exhaustivo.
- Constituye una exposición, argumentación o reflexión sobre un tema determinado.

El verdadero ensayista debe poseer un perfecto dominio de la materia y buena dosis de cultura general para desarrollar un tema artísticamente a la manera de un motivo musical que se desenvuelve a través de ricas y variadas relaciones tonales. El ensayo es también una especie de divulgación y un juego brillante por el mundo de las ideas.

2.3. Definiciones de Términos Básicos

Aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo individual e interactivo con el medio social y natural. Los estudiantes, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto socio cultural, geográfico, lingüístico y económico – productivo.

Comprensión lectora. Es un proceso a través del cual el lector extrae contenidos explícitos del texto para deducir las ideas del autor así expresar opiniones, emitir juicios

valorativos en relación al texto a través de los niveles: literal, reorganizativa, inferencial y crítico.

Comprensión. La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes. Básicamente, el proceso de comprensión consiste en aislar, identificar y unir de forma coherente los datos externos que disponemos.

Educación. Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas para poder integrarse plenamente en la sociedad que la rodea, de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

Ensayo. El ensayo es un lugar de encuentro entre la exposición y la argumentación. Pero, si bien es cierto en este tipo de texto es necesario informar, describir y explicar los hechos conservando el orden y la organización de ideas.

Enseñanza. Desde la enseñanza para la comprensión, enseñar implica pensar en un proceso a través del cual el profesional docente intenta favorecer en sus alumnos la construcción de sus conocimientos, implementando recursos innovadores y estrategias de enseñanza tendientes no solo a favorecer el trabajo con habilidades cognitivas y metacognitivas, sino también a consolidar la motivación intrínseca de sus alumnos.

Lectura. La lectura es la actividad interpretativa que realiza el lector ante un texto proceso de reconocimiento de formas y de activación de sentido. Estas operaciones suponen no sólo una competencia lingüística, sino también el poseer unos saberes sociales, culturales y psicológicos que rigen el uso contextual de la lengua y su interpretación.

Nivel crítico. En este nivel de comprensión, el lector después de la lectura confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

Nivel inferencial. Es la interpretación de aquello que no se encuentra explícito en el texto. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Se busca establecer relaciones que van más allá de lo leído, se explica en el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Nivel literal. Es un adjetivo empleado para referirse a aquella interpretación que se hace de un texto y que es fiel o se apega al sentido original de las palabras plasmadas en él. Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Solicita respuestas simples, que están explícitas en el texto escrito, pero requiere que conozcas las palabras. Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos.

Texto. Es la composición de signos codificados en un sistema de escritura que forma una unidad de sentido. También es una composición de caracteres imprimibles (con grafema) generados por un algoritmo de cifrado que, aunque no tienen sentido para cualquier persona, sí puede ser descifrado por su destinatario original. En otras palabras, un texto es un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto.

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general.

HG. La comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.

3.1.2. Hipótesis específicas.

HE1. El nivel literal de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

HE2. El nivel inferencial de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

HE3. El nivel crítico de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

HE4. El nivel apreciativo de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro – Cusco.

3.2. Variables

3.2.1. Definición conceptual.

3.2.1.1. Comprensión lectora.

Proceso cognitivo complejo, que sirve de base para el razonamiento o aprendizaje con relación a textos escritos (Neira, Reyes, & Riffo, 2015, p.224), siendo una competencia primordial para el aprendizaje de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias específicas (Guevara, Guerra, Delgado, & Flores, 2014, p.114)

3.2.1.2. Redacción de ensayos argumentativos.

Es una modalidad discursiva que tiene como finalidad defender una idea o tesis mediante argumentos, al momento de su redacción o composición, durante este proceso deben desplegar sus habilidades, conocimientos y actitudes comunicativas para lograr una redacción coherente y cohesionada de ideas y la fundamentación apropiada a través de argumentos. (Calle & Murillo, 2018, p. 84).

3.2.2. Definición operacional.

3.2.2.1. Comprensión lectora.

La comprensión lectora favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades comunicativas, de manera que incrementa el nivel de abstracción, imaginación, vocabulario, a conocerse mejor y comunicar de forma coherente sus ideas, a través de la adecuada comprensión literal, inferencial, crítica y apreciativa del texto leído.

3.2.2.2. Redacción de ensayos argumentativos.

Todo texto argumentativo, caso específico de los ensayos argumentativos, se acomodan con la siguiente estructura: la introducción, la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión, siguiendo esta estructura de forma adecuada conlleva a un buen o excelente ensayo argumentativo.

3.3. Operacionalización de Variables

Tabla 2.
Operacionalización de variables.

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Comprensión lectora	Literal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y recordar información explícita. - Identificar escenas del texto. 	Discreta [0-20]
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir el significado del texto. - Relacionar experiencias y conocimientos previos con el texto. 	
	Crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter evaluativo del texto. - Confrontación del significado del texto con información previa. - Pronunciamento de juicios y opiniones fundamentadas. 	
	Apreciativo	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar comentarios emotivos y estéticos. - Pronunciar juicios respecto al estilo literario del texto. 	
Redacción de ensayos argumentativos	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Propósito del texto. - Antecedentes del tema del texto. 	Discreta [0-20]
	Tesis	<ul style="list-style-type: none"> - Idea o postura del autor. - Persuasión al lector. 	
	Cuerpo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos. - Contraargumentos. 	
	Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Breve recapitulación de lo expuesto en el cuerpo argumentativo. - Resolución del análisis de la tesis. 	

Fuente: Adaptación y elaboración en consideración del fundamento teórico de Guevara,

Guerra, Delgado, & Flores (2014), en el caso de la comprensión lectora y en el caso del texto argumentativo como aspecto básico en la redacción de ensayos argumentativos se tuvo a Calle & Murillo (2018, p. 84).

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de Investigación

Hernández, Fernández, & Baptista (2014), menciona tres enfoques de la investigación con características peculiares en cada caso, pero el estudio, tuvo por objetivo determinar la relación o asociación de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos, teniéndose en cuenta que este fenómeno o hecho, previamente requirió el análisis descriptivo o la cuantificación de cada variable, de manera que esta forma de procedimiento se fundamenta en el análisis estadístico, el cual respondió directamente al enfoque cuantitativo. (p.3-7)

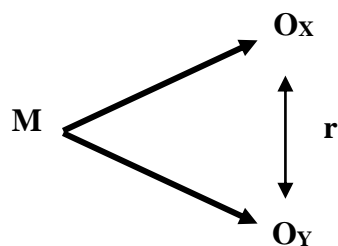
4.2. Tipo de Investigación

Sánchez & Reyes (2017), indica cuatro tipos de investigación y en consideración al enfoque cuantitativo antes mencionando, el tipo correspondió a la *investigación básica*, donde el estudio no requirió la intervención del investigador y con mayor razón en estos tiempos de pandemia, incidiendo únicamente en el estudio del fenómeno desde su contexto real, a través de la observación. (p.43-48)

4.3. Diseño de Investigación

Hernández, Fernández, & Baptista (2014), señala que cada enfoque tiene su propio diseño dependiendo del propósito de la investigación, en relación con el enfoque cuantitativo considerado en el estudio y el tipo de investigación básica, el diseño fue *no experimental*, específicamente *transversal correlacional*, el cual se fundamentó en la intención de realizar las mediciones a las variables en estudio, para luego establecer o analizar los supuestos estadísticos de relación o correlación, de manera que el estudio se centró en determinar el grado de relación que presentan ambas variables.

El diagrama del diseño es como se muestra a continuación:



Donde:

M : Es la muestra representativa de la población en la cual se realiza la investigación.

O_x : Observación de la variable comprensión lectora

O_y : Observación de la variable redacción de ensayos argumentativos

r : Relación entre las variables O_x, O_y.

4.4. Método

- Método científico: por sus procedimientos de planteo de problemas de investigación, construcción de un marco teórico, deducción de secuencias particulares, prueba de hipótesis y las conclusiones a las que se debe arribar.
- Método estadístico: con la finalidad de recopilar, organizar, codificar, tabular, presentar, analizar e interpretar los datos que se obtendrán en la muestra de estudio.

4.5. Población y Muestra

4.5.1. Población.

La población estuvo conformada por los estudiantes del nivel de educación secundaria del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq, distrito de Colcha, Paruro – Cusco.

Los estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes que registran matrícula en el año escolar 2020.

- Estudiantes que cuenten con acceso a un celular inteligente para interactuar con el docente, durante la aplicación de los instrumentos de investigación, como mínimo que cuenten con la aplicación WhatsApp.

Tabla 3.

Estudiantes matriculados del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq, distrito de Colcha, Paruro – Cusco.

Nro.	Grados	Cantidad	Porcentaje
1	Primero	22	22,7%
2	Segundo	21	21,6%
3	Tercero	21	21,6%
4	Cuarto	15	15,5%
5	Quinto	18	18,6%
Total		97	100,0%

Fuente: Nómina de Matricula 2020.

4.5.2. Muestra.

La muestra estuvo conformada por el total de estudiantes del nivel de educación secundaria del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del año escolar 2019. La técnica muestral consiste en un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Tabla 4.

Número de estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq.

Nro.	Grados	Cantidad	Porcentaje
1	Tercero	21	38,9%
2	Cuarto	15	27,8%
3	Quinto	18	33,3%
Total		54	100,0%

Fuente: Nómina de Matricula 2020.

Los criterios para realizar un muestreo no probabilístico por conveniencia:

- Realizando un análisis de la situación actual, al que se enfrenta la educación básica por causa de la pandemia dada por el COVID – 19, considerando los criterios anteriores para seleccionar la población, se ha considerado primordialmente seleccionar convenientemente a aquellos estudiantes que poseen un mejor dominio de la tecnología, cuenten con un celular inteligente y puedan contestar autónomamente o independiente los instrumentos de investigación.

4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

4.6.1. Técnica.

Las técnicas son procedimientos de los que se valió el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento. De manera que son medios para recolectar información requerida de una determinada realidad en relación con los objetivos de la investigación. (Sánchez & Reyes, 2017, p.163)

La técnica que empleo fue la encuesta, porque busca recolectar información relevante y primaria a través de una serie de preguntas, según la operacionalización de las variables.

4.6.2. Instrumentos.

Los instrumentos son herramientas específicas que fueron empleadas en el proceso de recolección de datos. Los mismos que responden a la técnica empleada (Sánchez & Reyes, 2017, p.166).

El instrumento corresponde a la encuesta es el *cuestionario*, el cual estuvo estructurado por un conjunto de ítems, de acuerdo con las dimensiones e indicadores establecidos en la operacionalización de las variables.

4.7. Tratamiento Estadístico

Para el procesamiento de la información se siguió los pasos de los procesamientos, que estuvo conformado por la recolección, organización, análisis y las interpretaciones de los datos, lo cual presenta la siguiente secuencia lógica:

4.7.1. Recolección de los datos.

En este procedimiento luego de la aplicación de los instrumentos de investigación, se realizó un tamizaje, o revisión de cada instrumento de investigación, con la finalidad de identificar que los cuestionarios hayan sido debidamente contestados. Posteriormente se elaboró una matriz de datos en una hoja de cálculo de Excel.

4.7.2. Procesamiento de los datos.

Luego de la recolección, se procedió a realizar el registro de los datos en el programa estadístico IBM SPSS, realizando el cotejo y los datos registrados, evitando datos perdidos, después de este procedimiento los datos estarán expeditos para el análisis respectivo.

4.7.3. Análisis de los datos.

El análisis de los datos hace referencia a dos procedimientos específicos:

4.7.3.1. Análisis descriptivos de los datos de cada variable.

Los datos fueron presentados a través de tablas de frecuencia, caracterizada de la siguiente manera:

- Frecuencia absoluta (f_i)
- Frecuencia relativa ($h_i\%$)
- Gráficos de barras.

4.7.3.2. Análisis inferencial de los datos.

Se realizó las pruebas de hipótesis mediante dos estadígrafos, el primero para determinar la relación entre ambas variables mediante el Chi cuadrado de Pearson y la fuerza de la relación mediante el estadígrafo Gamma.

4.7.4. Interpretación de los datos.

Del contraste estadístico aplicado entre las variables comprensión lectora y redacción de ensayos argumentativos, se realizará una interpretación considerando la matriz de operacionalización de las variables, la teoría el análisis estadístico descriptivo e inferencial.

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

5.1.1. Validez.

La validez de los instrumentos de investigación fue realizada mediante la evaluación de juicio de expertos o especialistas.

En la tabla siguiente se muestran los resultados de la validación por juicio de expertos:

Tabla 5.
Resultados de la validación por juicio de expertos.

Experto	Instrumento	Escala de validación	Porcentaje de validación
Dra. Irma Reyes Blácido	Cuestionario de comprensión lectora	Muy bueno	80%
	Cuestionario de redacción de ensayos argumentativos	Muy bueno	80%
Dr. Damián Guerra Elías	Cuestionario de comprensión lectora	Muy bueno	80%
	Cuestionario de redacción de ensayos argumentativos	Muy bueno	80%

Los resultados de la validación por juicio de expertos indica que los instrumentos son válidos y cuentan en promedio un 80% de aprobación, demostrando el cumplimiento de los indicadores y criterios de validación.

5.1.2. Confiabilidad.

La fiabilidad se realizó mediante el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, de manera que el resultado cuanto más próximo se encuentre a la unidad es más confiable, pero en el caso del estudio se consideró fiable si el índice de consistencia interna se encuentra entre los valores de 0,8 a 1.

Fiabilidad del cuestionario de comprensión lectora

Los resultados del programa estadístico IBM SPSS indican:

5.1.2.1. Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,837	10

Los resultados de Alfa de Cronbach de termina que el cuestionario de comprensión lectora es fiable.

Fiabilidad del cuestionario de redacción de ensayos argumentativos

Los resultados del programa estadístico IBM SPSS indican:

5.1.2.2. Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,841	4

Los resultados de Alfa de Cronbach de termina que el cuestionario de redacción de ensayos argumentativos es fiable.

5.2. Presentación y Análisis de los Resultados

Los resultados del estudio vienen a conformar la parte medular, donde se deslinda el objetivo de la investigación, es decir, que se evidencia si se ha logrado alcanzar, considerando el análisis descriptivo e inferencial.

5.2.1. Resultados descriptivos.

5.2.1.1. Descriptivos de la variable comprensión lectora y sus dimensiones.

Tabla 6.

Resultados descriptivos de la comprensión literal de los estudiantes por grados

Grado	Comprensión literal								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		fi	ni%
	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%		
Tercero	0	0,0%	6	28,6%	10	47,6%	5	23,8%	21	100,0%
Cuarto	4	26,7%	3	20,0%	5	33,3%	3	20,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	0	0,0%	12	66,7%	6	33,3%	18	100,0%
Total	4	7,4%	9	16,7%	27	50,0%	14	25,9%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

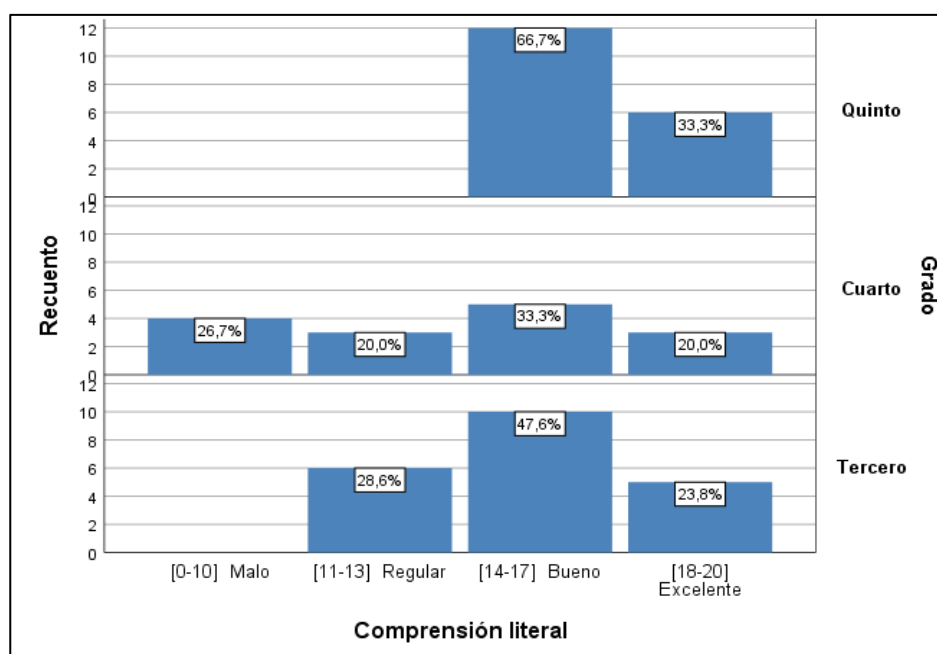


Figura 2. Frecuencia porcentual de la comprensión literal de los estudiantes por grados. Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la tabla 6 y figura 2, se observa que la comprensión literal presenta en su mayoría un nivel bueno dado por el 50% y en el nivel excelente en un 25,9%, donde se evidencia que pocos estudiantes presentan dificultades para comprender los textos de forma literal. En los distintos grados se observa que alcanzan un mejor desarrollo de la comprensión lectora los estudiantes del quinto grado en un nivel bueno del 66,7% y excelente en un 33,3%, a diferencia del cuarto y tercer grado, donde el cuarto grado, es el que presenta mayor dificultad para identificar la idea principal del texto y los personajes principales y secundarios.

Tabla 7.

Resultados descriptivos de la comprensión inferencial de los estudiantes por grado.

Grado	Comprensión inferencial								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	ni%
	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%		
Tercero	0	0,0%	7	33,3%	10	47,6%	4	19,0%	21	100,0%
Cuarto	4	26,7%	3	20,0%	5	33,3%	3	20,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	0	0,0%	12	66,7%	6	33,3%	18	100,0%
Total	4	7,4%	10	18,5%	27	50,0%	13	24,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

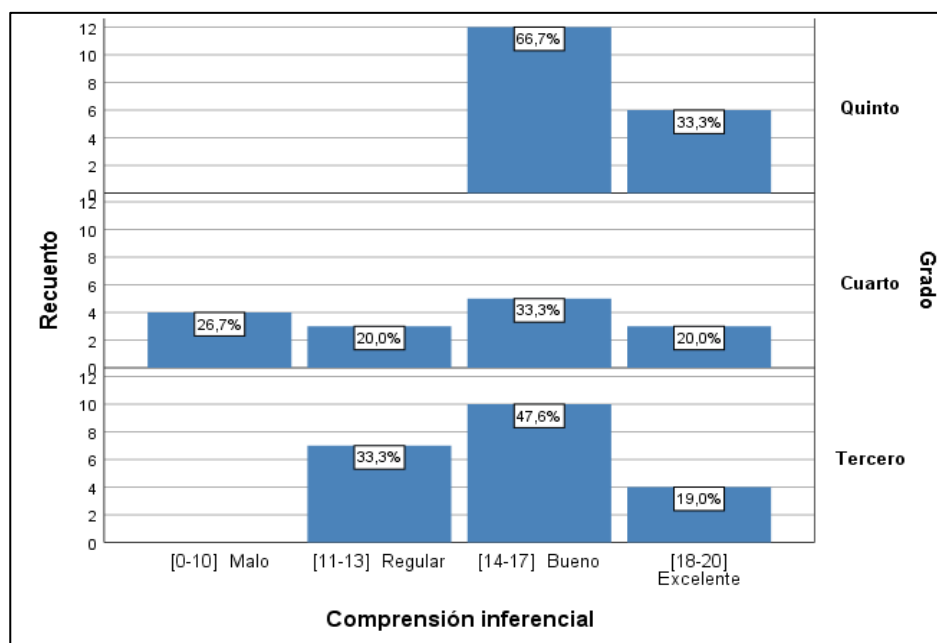


Figura 3. Frecuencia porcentual de la comprensión literal de los estudiantes por grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 7 y Figura 3, muestra que los estudiantes en su mayoría no muestran demasiadas dificultades en la comprensión inferencial del texto, de manera que alcanzan un nivel bueno del 50% y excelente en un 24,1%, mientras que el resto presenta dificultades al momento de realizar relaciones entre el contexto del estudiante y la idea central de lo leído. Presentan a nivel de grados diferencias, donde el quinto grado presenta los mejores niveles en bueno con el 66,7% y excelente en un 33,3%, demostrándose que los estudiantes de cuarto y tercer grado aun presentan serias dificultades en la comprensión inferencial.

Tabla 8.

Resultados descriptivos de la comprensión crítica de los estudiantes por grado.

Grado	Comprensión crítica								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	ni%
	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%		
Tercero	4	19,0%	10	47,6%	7	33,3%	0	0,0%	21	100,0%
Cuarto	7	46,7%	6	40,0%	2	13,3%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	13	72,2%	1	5,6%	4	22,2%	18	100,0%
Total	11	20,4%	29	53,7%	10	18,5%	4	7,4%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

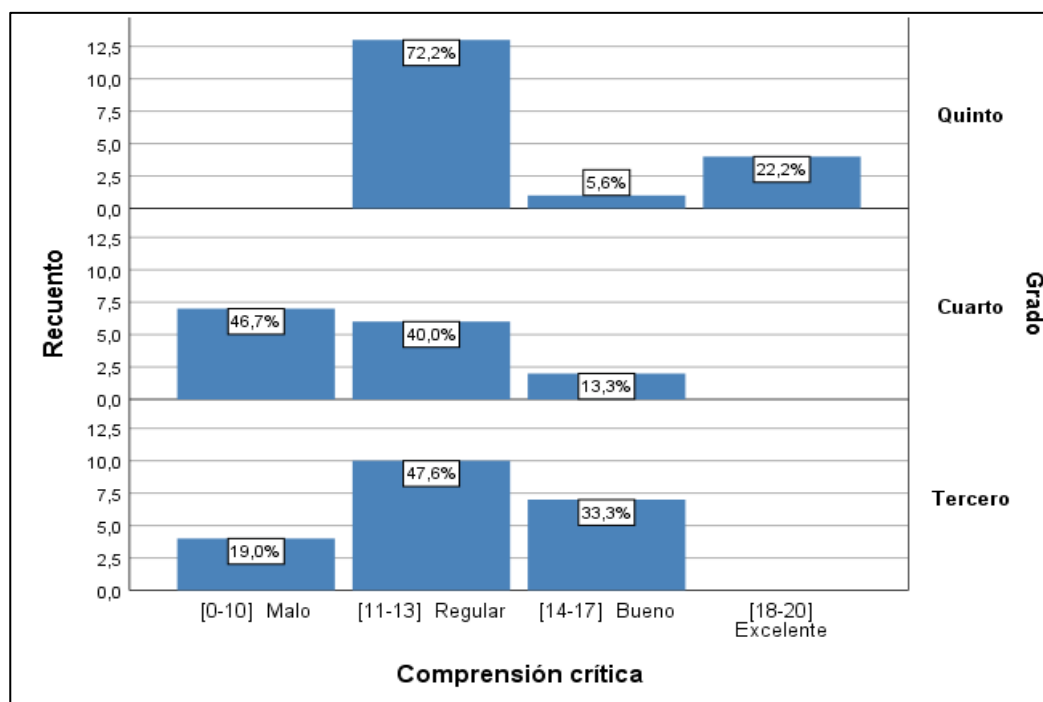


Figura 4. Frecuencia porcentual de la comprensión crítica de los estudiantes por grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 8 y Figura 4, se observa que, a diferencia de los dos niveles anteriores de la comprensión lectora, la comprensión crítica les resulta más dificultoso identificar las relaciones del texto, al momento de realizar la confrontación del texto con información previa y al emitir juicios y opiniones particulares por parte del estudiante, alcanzando en el nivel regular la mayoría en un 53,7% y malo en un 20,4%. Esto indica que el tercer y cuarto grado muestran serias dificultades, pero solo quinto grado no presenta un nivel malo, pero la mayor regularidad se concentra en un 72,2%.

Tabla 9.

Resultados descriptivos de la comprensión apreciativa de los estudiantes por grado.

Grado	Comprensión apreciativa								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	ni%
	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%		
Tercero	12	57,1%	9	42,9%	0	0,0%	0	0,0%	21	100,0%
Cuarto	13	86,7%	2	13,3%	0	0,0%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	14	77,8%	1	5,6%	1	5,6%	2	11,1%	18	100,0%
Total	39	72,2%	12	22,2%	1	1,9%	2	3,7%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

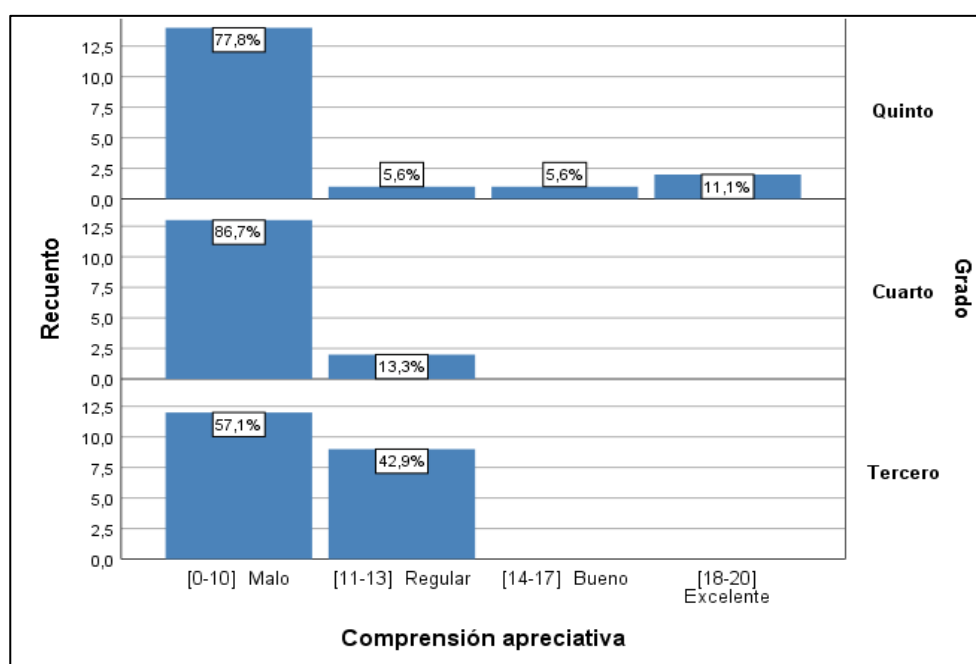


Figura 5. Frecuencia porcentual de la comprensión apreciativa de los estudiantes por grado. Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 9 y Figura 5, se demuestra que es el nivel de la comprensión lectora que le resulta con mayor dificultad al estudiante, debido a que el 72% alcanza un nivel malo y regular en un 22,2%, de manera que el estudiante no expresa adecuadamente comentarios emotivos y estéticos, tampoco identifica el estilo literario para ampliar la idea del texto. El grado que presenta mayor dificultad es el cuarto, con un nivel malo del 86,7% así como también en el mismo nivel el quinto grado con un 77,8%, demostrándose que a pesar de que los últimos grados deberían responder mejor porque tienen mejor vocabulario y mayor comprensión de textos, no necesariamente lo hacen.

Tabla 10.

Resultados generales de la comprensión lectora de los estudiantes por grado.

Grado	Comprensión lectora								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	ni%
	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%		
Tercero	1	4,8%	7	33,3%	13	61,9%	0	0,0%	21	100,0%
Cuarto	7	46,7%	5	33,3%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	12	66,7%	1	5,6%	5	27,8%	18	100,0%
Total	8	14,8%	24	44,4%	17	31,5%	5	9,3%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

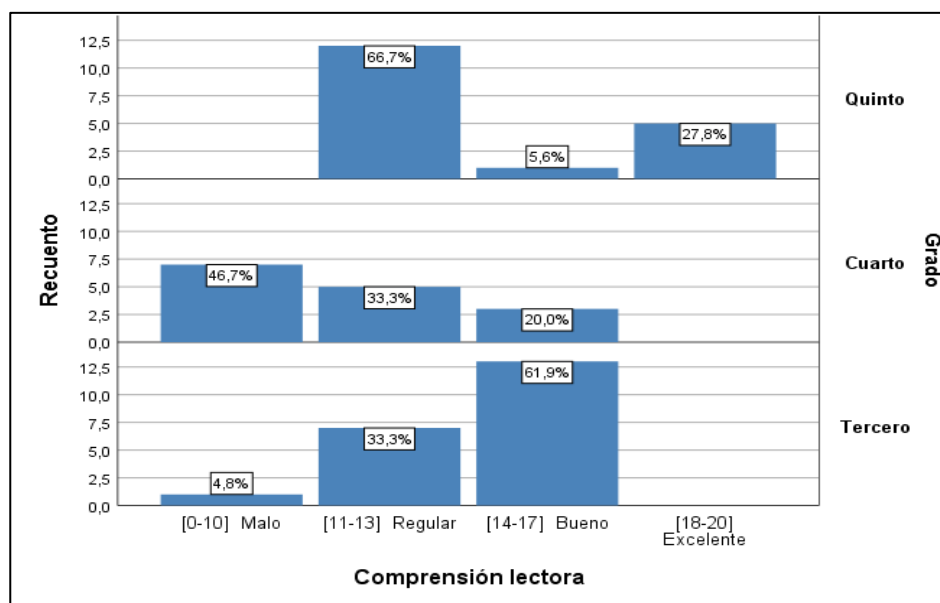


Figura 6. Frecuencia porcentual de la comprensión lectora de los estudiantes por grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 10 y Figura 6, se describe que la mayoría de los estudiantes demuestra un nivel regular del 44,4% y bueno en un 31,5% al momento de comprender el texto que han leído, con mayor dificultad como se ha mencionado en las tablas y figuras anteriores al nivel crítico y apreciativo, por ser más exigentes y solamente se logra desarrollar adecuadamente cuando el estudiante posee hábitos de lectura. Por otra parte, el tercer grado demuestra un mejor nivel de comprensión lectora dado por el 61,9% pero solamente el quinto grado de secundaria alcanza niveles excelentes del 27,8%.

5.2.1.2. Descriptivos de la variable redacción de ensayos argumentativos y sus dimensiones.

Tabla 11.

Resultados descriptivos de la elaboración de la introducción del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Grado	Introducción del ensayo								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		fi	ni%
	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%		
Tercero	4	19,0%	7	33,3%	6	28,6%	4	19,0%	21	100,0%
Cuarto	6	40,0%	6	40,0%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	12	66,7%	4	22,2%	2	11,1%	18	100,0%
Total	10	18,5%	25	46,3%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

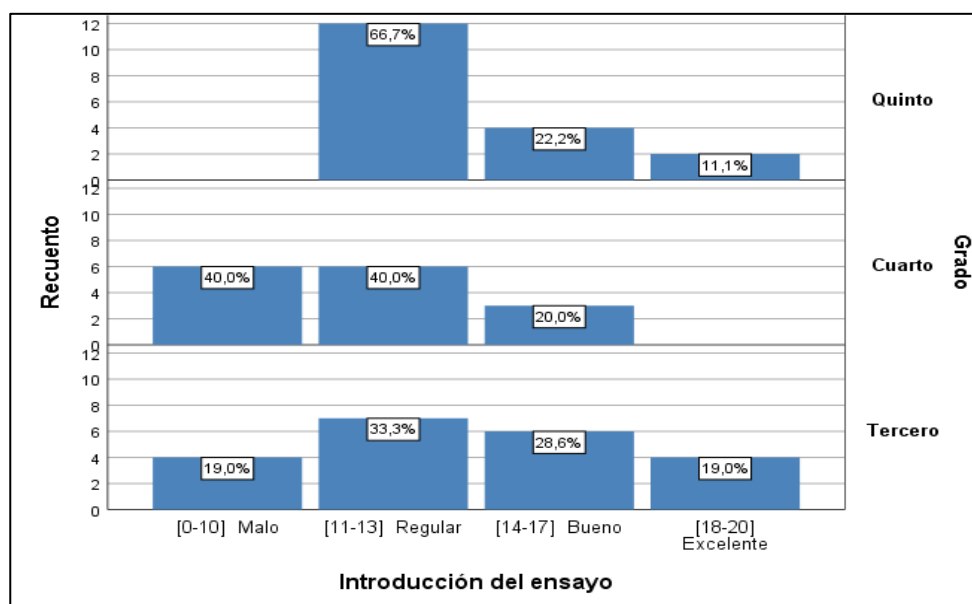


Figura 7. Frecuencia porcentual de la elaboración de la instrucción del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 11 y Figura 7, se observa que la mayoría de los estudiantes han elaborado de manera regular la introducción del ensayo argumentativo, dado por el 46,3% mientras que el 24,1% lo realiza bien, demostrándose que el propósito del texto les representa dificultades al momento de su redacción coherente y cohesionada, es decir, la relación entre la idea central y secundarias. Comparando los grados se observa que el tercer y cuarto grado son los que mayor dificultad presentan al momento de componer la introducción del ensayo argumentativo.

Tabla 12.

Resultados descriptivos de la tesis del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Grado	Tesis del ensayo								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		f \bar{i}	ni%
	f \bar{i}	ni%	f \bar{i}	ni%	f \bar{i}	ni%	f \bar{i}	ni%		
Tercero	3	14,3%	11	52,4%	7	33,3%	0	0,0%	21	100,0%
Cuarto	9	60,0%	3	20,0%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	12	66,7%	4	22,2%	2	11,1%	18	100,0%
Total	12	22,2%	26	48,1%	14	25,9%	2	3,7%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

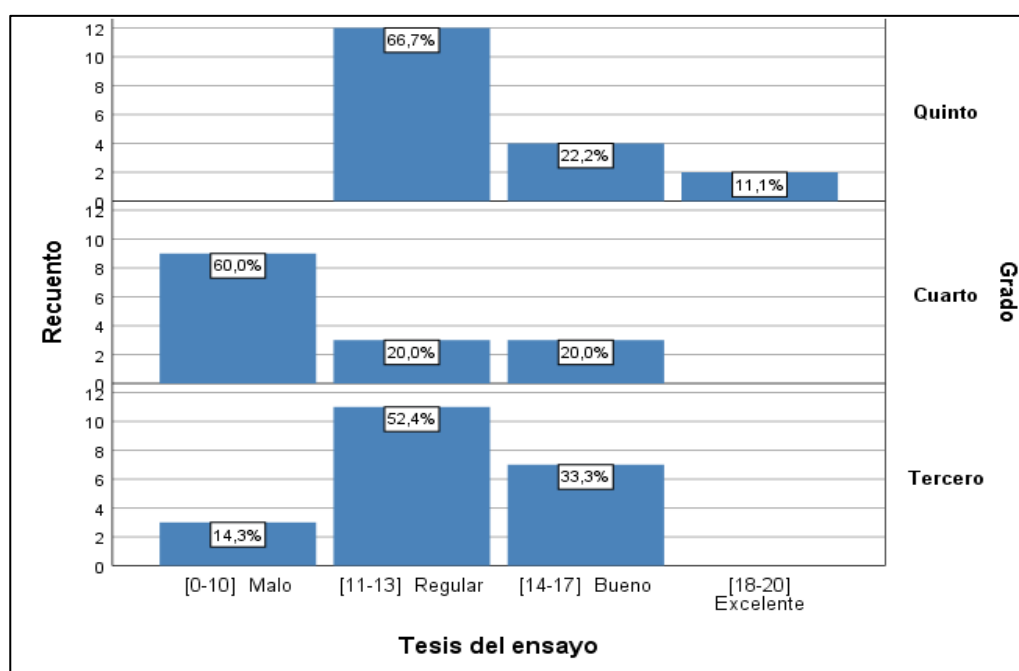


Figura 8. Frecuencia porcentual de la elaboración de la tesis del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 12 y Figura 8, se tiene que los estudiantes presentan dificultades al momento de su formulación, porque la mayoría demuestra un nivel regular del 48,1% y bueno en un 25,9%, de manera que la idea o postura del estudiante no es lo suficientemente convincente para el lector, presentando inconsistencia al momento de su redacción. En el caso de los grados, la mayoría de los estudiantes caso específico del tercer y cuarto grado muestra un nivel malo del 60%, específicamente en el cuarto grado, mientras que el quinto grado no presenta serias dificultades, que el resto de los grados si presenta.

Tabla 13.

Resultados descriptivos del cuerpo argumentativo del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Grado	Cuerpo argumentativo del ensayo								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		fi	ni%
	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%		
Tercero	3	14,3%	13	61,9%	5	23,8%	0	0,0%	21	100,0%
Cuarto	8	53,3%	4	26,7%	3	20,0%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	13	72,2%	1	5,6%	4	22,2%	18	100,0%
Total	11	20,4%	30	55,6%	9	16,7%	4	7,4%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

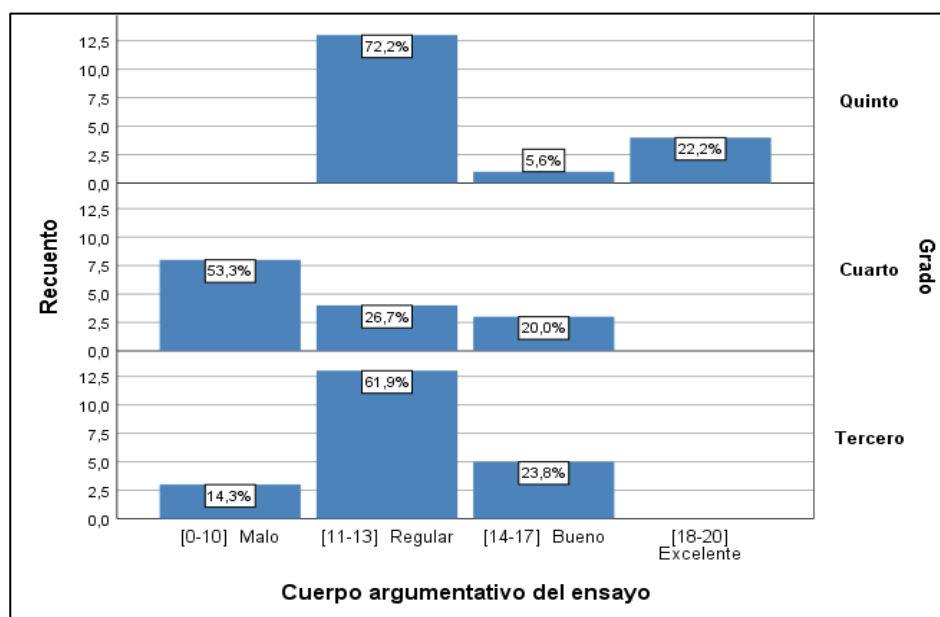


Figura 9. Frecuencia porcentual de la elaboración del cuerpo argumentativo del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 13 y Figura 9, se observa que la mayoría de los estudiantes alcanza un nivel regular del 55,6%, al momento de redactar los argumentos del ensayo, es decir, las explicaciones del caso que giran alrededor de la tesis del ensayo, asimismo, también se aprecia que el nivel malo es considerable en un 20,4%. En el caso de los grados, los estudiantes, de cuarto grado muestra que presentan serias dificultades al momento de argumentar la tesis del ensayo con un nivel malo del 53,3% lo mismo ocurre en el caso del tercer grado donde también se observa una notoria regularidad del 61,9% lo cual indica que presentan errores al momento de fundamentar la tesis del ensayo argumentativo.

Tabla 14.

Resultados descriptivos de la conclusión del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Grado	Conclusión del ensayo								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	ni%
	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%		
Tercero	11	52,4%	9	42,9%	1	4,8%	0	0,0%	21	100,0%
Cuarto	11	73,3%	3	20,0%	1	6,7%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	1	5,6%	12	66,7%	1	5,6%	4	22,2%	18	100,0%
Total	23	42,6%	24	44,4%	3	5,6%	4	7,4%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

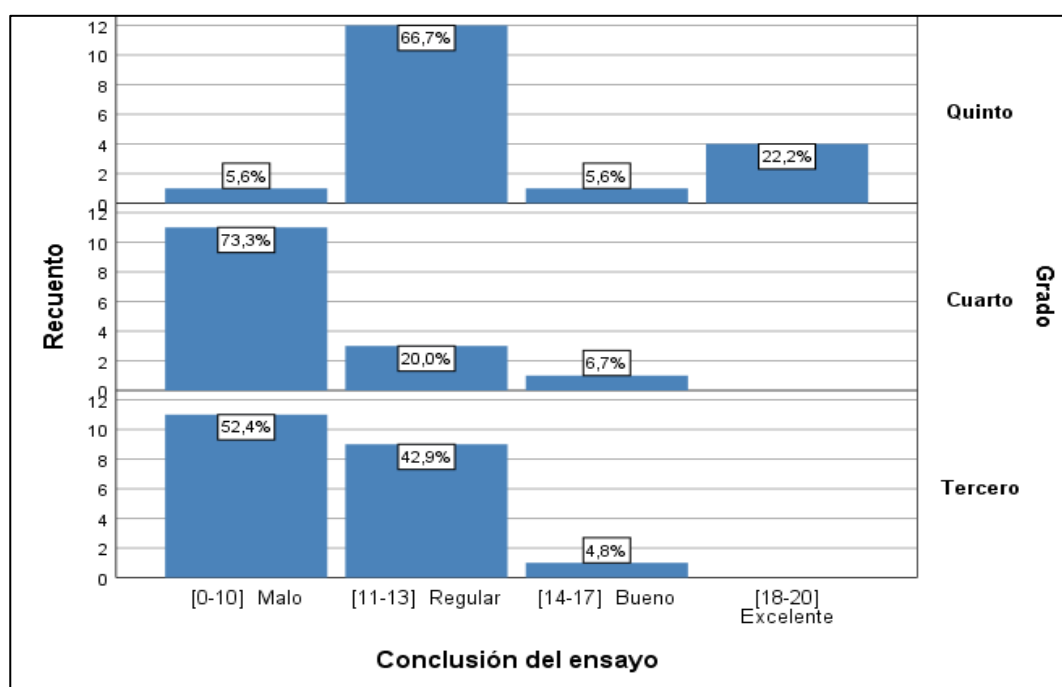


Figura 10. Frecuencia porcentual de la conclusión del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 14 y Figura 10, muestra que los estudiantes del cuarto y tercer grado son los que mayor dificultad tienen al momento de redactar la conclusión del ensayo argumentativo, porque la resolución o desenlace de la tesis no guarda relación con los argumentos, donde la mayoría de los estudiantes de tercio alcanza un nivel malo del 52,4% y el cuarto grado en el mismo nivel en un 73,3%. De esta forma la mayoría de los estudiantes no asocia adecuadamente sus ideas, pues muestra falencias al momento de relacionar la tesis con los argumentos, de tal forma se refleja al momento de realizar el desenlace del ensayo argumentativo.

Tabla 15.

Resultados generales de la redacción del ensayo argumentativo por parte de los estudiantes según el grado.

Grado	Redacción de ensayos argumentativos								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	ni%
	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%	<i>f</i>	ni%		
Tercero	6	28,6%	6	28,6%	6	28,6%	3	14,3%	21	100,0%
Cuarto	7	46,7%	4	26,7%	4	26,7%	0	0,0%	15	100,0%
Quinto	0	0,0%	12	66,7%	3	16,7%	3	16,7%	18	100,0%
Total	13	24,1%	22	40,7%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

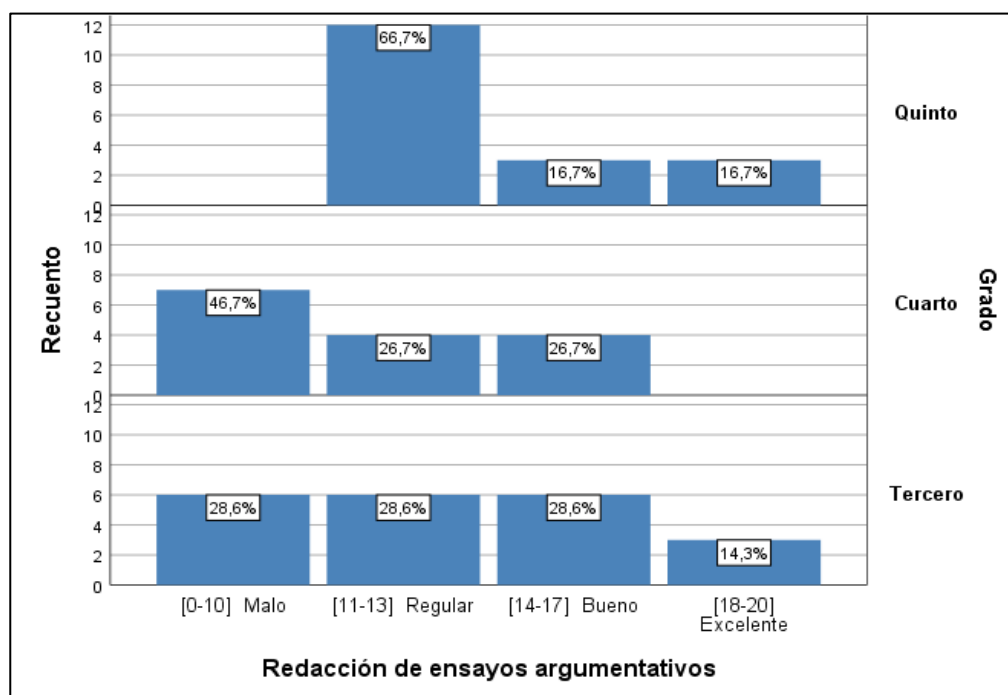


Figura 11. Frecuencia porcentual de la conclusión del ensayo por parte de los estudiantes según el grado.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 15 y Figura 11, es notorio que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel de regularidad al momento de redactar ensayos argumentativos, dado por el 40,7%, mientras que el 24,1% lo realiza bien y asimismo también lo hacen mal, esto se debe a que durante el proceso de redacción no relacionan adecuadamente sus ideas, tampoco es fácil comprender lo redactado por los estudiantes, demostrando que no poseen un amplio vocabulario, poco manejo de la ortografía y tampoco fundamentan la tesis de forma coherente porque no estructuran bien el desenlace del ensayo.

5.2.2. Contrastación de hipótesis.

5.2.2.1. Prueba de hipótesis general.

Tabla 16.

Relación entre la comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.

Comprensión lectora	Redacción de ensayos argumentativos								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente			
	<i>fi</i>	<i>ni%</i>	<i>fi</i>	<i>ni%</i>	<i>fi</i>	<i>ni%</i>	<i>fi</i>	<i>ni%</i>	<i>fi</i>	<i>ni%</i>
[0-10] Malo	8	14,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	14,8%
[11-13] Regular	5	9,3%	18	33,3%	1	1,9%	0	0,0%	24	44,4%
[14-17] Bueno	0	0,0%	4	7,4%	10	18,5%	3	5,6%	17	31,5%
[18-20] Excelente	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%	3	5,6%	5	9,3%
Total	13	24,1%	22	40,7%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

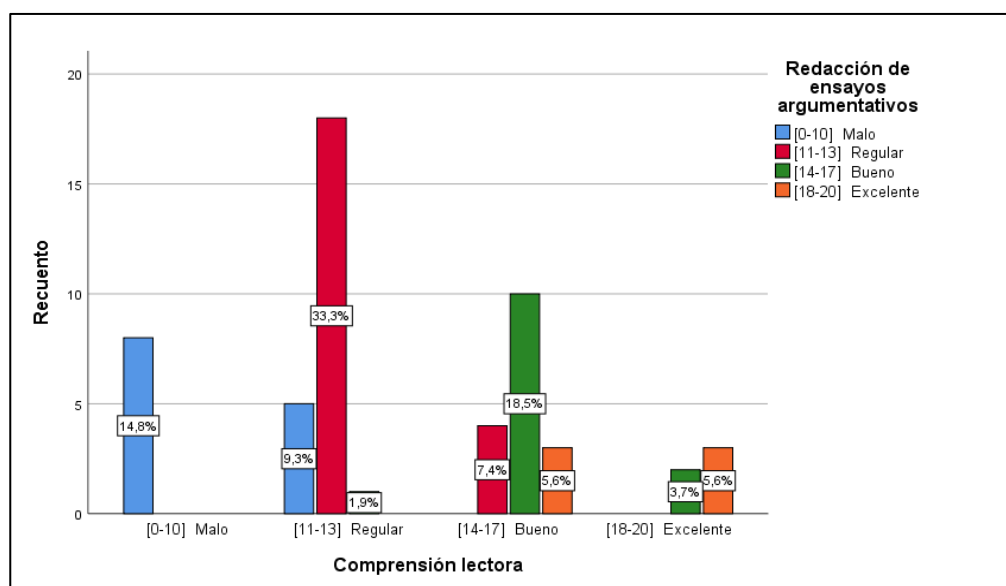


Figura 12. Frecuencia porcentual entre la comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 16 y Figura 12, se tiene que la comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos muestran proporciones similares, lo cual demuestra la relación directa de ambas variables; si la comprensión lectora se da en nivel regular en el que los estudiantes tienen ciertas dificultades para comprender lo que han leído, incide en una relación directa con la redacción de ensayos argumentativos en el nivel regular por el

33,3%; en tanto que si la comprensión lectora se da en el nivel bueno y la redacción de ensayos argumentativos de manera similar alcanza el 18,5%.

De este modo, se hace notar que la comprensión lectora de los estudiantes está directamente relacionada con la redacción de ensayos argumentativos, en la medida que los estudiantes comprenden lo que están leyendo cuentan con una mejor redacción.

5.2.2.1.1. Prueba estadística.

Hipótesis de contraste

H_0 : La comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos son independientes.

H_1 : La comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05 = 5\%$$

Tabla 17.

Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,899 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	68,201	9	0,000
Asociación lineal por lineal	37,408	1	0,000
N de casos válidos	54		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,56.

$$\chi^2 = 67,899$$

Valor P (Probabilidad del valor de error) = 0,000

Se acepta H_1 y se rechaza H_0 :

H_1 : La comprensión lectora y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes. (Valor $P = 0,000 < 0,05$)

Prueba estadística de la fuerza de la relación

Tabla 18.*Estadístico de prueba: Gamma.*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	0,976	,016	13,490	0,000
N de casos válidos		54			

a. No se presupone la hipótesis nula.

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

Interpretar el valor de “Gamma”:



Existe *fuerte relación directa* (Gamma = 0,976) entre la *comprensión lectora* y la *redacción de ensayos argumentativos*, por parte de los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica.

5.2.2.2. Prueba de hipótesis específicas.

5.2.2.2.1. Hipótesis específica 1.

Tabla 19.

Relación entre la comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.

Comprensión literal	Redacción de ensayos argumentativos								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		fi	ni%
	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%		
[0-10] Malo	4	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	7,4%
[11-13] Regular	8	14,8%	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	9	16,7%
[14-17] Bueno	1	1,9%	21	38,9%	3	5,6%	2	3,7%	27	50,0%
[18-20] Excelente	0	0,0%	1	1,9%	9	16,7%	4	7,4%	14	25,9%
Total	13	24,1%	22	40,7%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

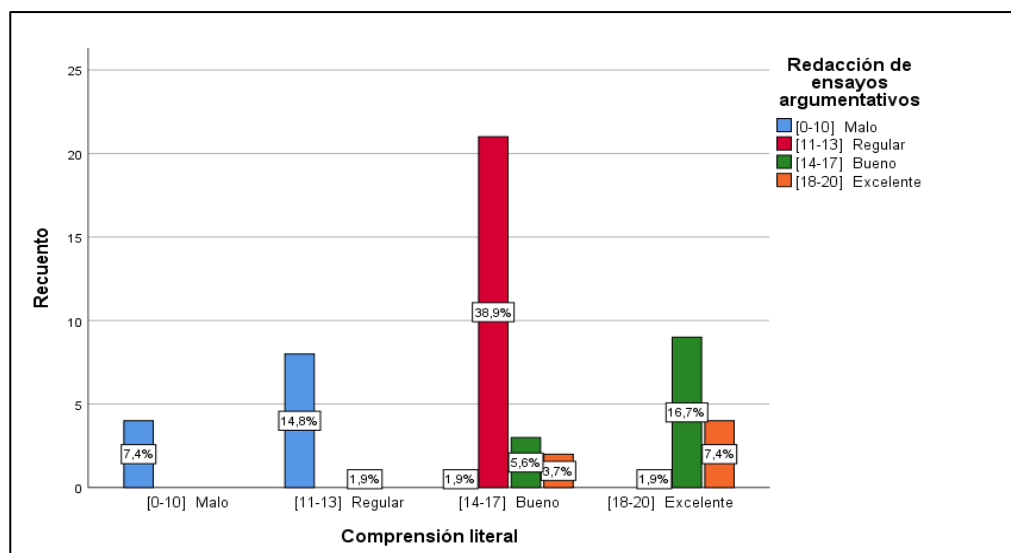


Figura 13. Frecuencia porcentual entre la comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 19 y Figura 13, se tiene que la comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos muestran proporciones diferentes, lo cual demuestra la relación inversa de ambas variables; si la comprensión literal se da en nivel bueno en el que los estudiantes comprenden adecuadamente lo que han leído, incide en una relación inversa con la redacción de ensayos argumentativos en el nivel regular por el 38,9%; en tanto que si la comprensión literal se da en el nivel excelente y la redacción de ensayos argumentativos en un nivel bueno alcanza el 16,7%.

De este modo, se hace notar que la comprensión literal de los estudiantes no está directamente relacionada con la redacción de ensayos argumentativos, en la medida que los estudiantes reconocen y recuerdan información explícita de lo que han leído, no necesariamente cuentan con una mejor redacción.

Prueba estadística:

Hipótesis de contraste

H_0 : La comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos son independientes.

H₁: La comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05 = 5\%$$

Tabla 20.

Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,072 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	69,653	9	0,000
Asociación lineal por lineal	30,769	1	0,000
N de casos válidos	54		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,44.

$$\chi^2 = 40,072$$

Valor P (Probabilidad del valor de error) = 0,000

Se acepta H₁ y se rechaza H₀:

H₁: La comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes. (*Valor P = 0,000 < 0,05*)

Prueba estadística de la fuerza de la relación

Tabla 21.

Estadístico de prueba: Gamma.

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	0,890	0,064	9,011	0,000
N de casos válidos		54			

a. No se presupone la hipótesis nula.

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

Interpretar el valor de “Gamma”:



Existe *fuerte relación directa* ($\text{Gamma} = 0,890$) entre *la comprensión literal y la redacción de ensayos argumentativos*, por parte de los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica.

5.2.2.2.2. Hipótesis específica 2.

Tabla 22.

Relación entre la comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.

Comprensión inferencial	Redacción de ensayos argumentativos								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		fi	ni%
	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%		
[0-10] Malo	4	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	7,4%
[11-13] Regular	8	14,8%	0	0,0%	1	1,9%	1	1,9%	10	18,5%
[14-17] Bueno	1	1,9%	22	40,7%	3	5,6%	1	1,9%	27	50,0%
[18-20] Excelente	0	0,0%	0	0,0%	9	16,7%	4	7,4%	13	24,1%
Total	13	24,1%	22	40,7%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

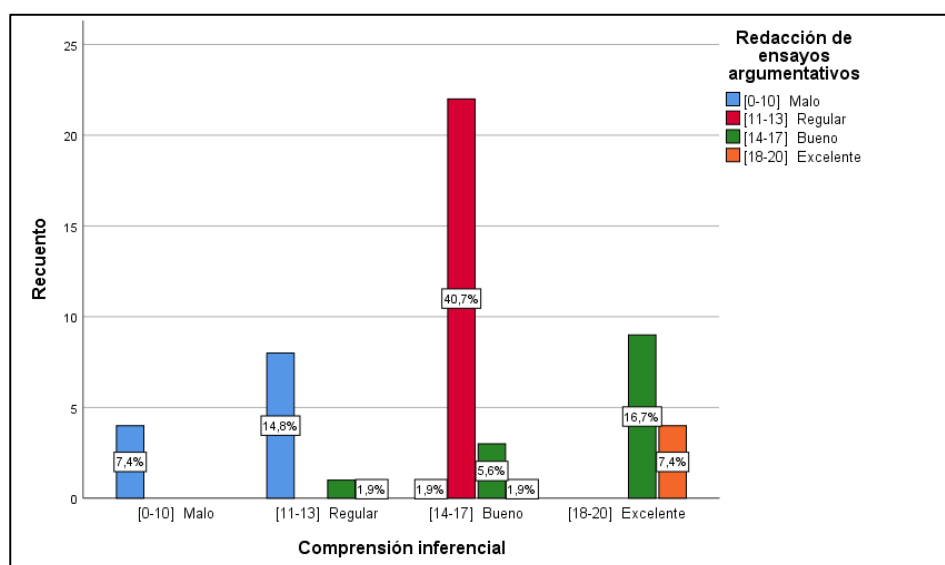


Figura 14. Frecuencia porcentual entre la comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 22 y Figura 14, se tiene que la comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos muestran proporciones diferentes, lo cual demuestra la relación

inversa de ambas variables; si la comprensión inferencial se da en nivel bueno en el que los estudiantes comprenden adecuadamente lo que han leído, incide en una relación inversa con la redacción de ensayos argumentativos en el nivel regular por el 40,7%; en tanto que si la comprensión literal se da en el nivel excelente y la redacción de ensayos argumentativos en un nivel bueno alcanza el 16,7%.

De este modo, se hace notar que la comprensión inferencial de los estudiantes no está directamente relacionada con la redacción de ensayos argumentativos, en la medida que los estudiantes relacionan sus experiencias y conocimientos previos con el texto que han leído, no precisamente cuentan con una mejor redacción.

Prueba estadística:

Hipótesis de contraste

H₀: La comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos son independientes.

H₁: La comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05 = 5\%$$

Tabla 23.

Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,346 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	75,719	9	0,000
Asociación lineal por lineal	18,123	1	0,000
N de casos válidos	54		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,44.

$$\chi^2 = 73,346$$

Valor P (Probabilidad del valor de error) = 0,000

Se acepta H_1 y se rechaza H_0 :

H_1 : La comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes. (*Valor P* = 0,000 < 0,05)

Prueba estadística de la fuerza de la relación

Tabla 24.

Estadístico de prueba: Gamma.

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	0,890	0,095	7,458	0,000
N de casos válidos		54			

a. No se presupone la hipótesis nula.

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

Interpretar el valor de “Gamma”:



Existe *fuerte relación directa* (Gamma = 0,844) entre *la comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos*, por parte de los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica.

5.2.2.2.3. Hipótesis específica 3.

Tabla 25.

Relación entre la comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.

Comprensión crítica	Redacción de ensayos argumentativos								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		<i>f</i>	<i>ni%</i>
	<i>f</i>	<i>ni%</i>	<i>f</i>	<i>ni%</i>	<i>f</i>	<i>ni%</i>	<i>f</i>	<i>ni%</i>		
[0-10] Malo	11	20,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	11	20,4%
[11-13] Regular	2	3,7%	21	38,9%	6	11,1%	0	0,0%	29	53,7%
[14-17] Bueno	0	0,0%	1	1,9%	5	9,3%	4	7,4%	10	18,5%
[18-20] Excelente	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%	2	3,7%	4	7,4%
Total	13	24,1%	22	40,7%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

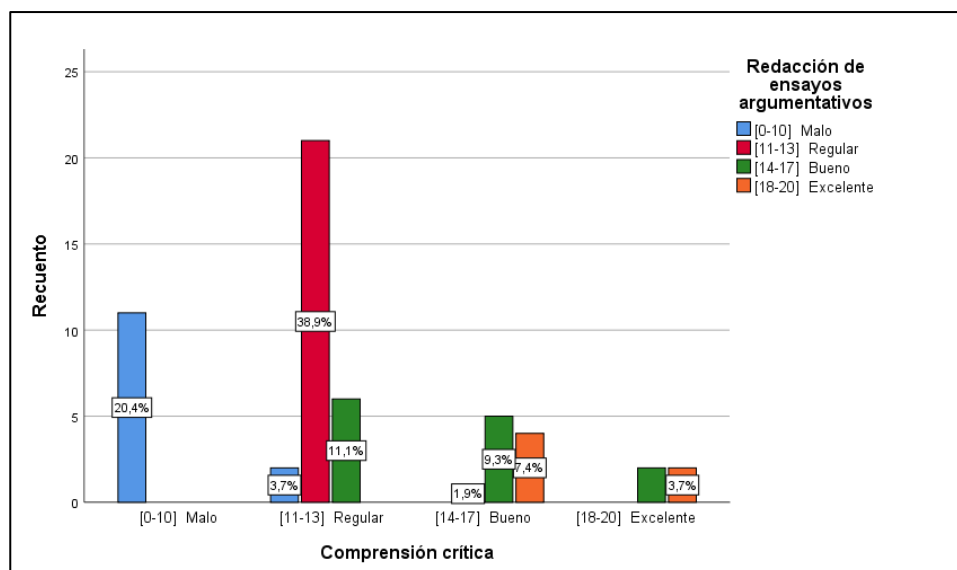


Figura 15. Frecuencia porcentual entre la comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 25 y Figura 15, se tiene que la comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos muestran proporciones similares, lo cual demuestra la relación directa de ambas variables; si la comprensión crítica se da en nivel regular en el que los estudiantes les resulta difícil identificar las relaciones del texto, al momento de realizar la confrontación del texto con información previa y al emitir juicios y opiniones particulares, incide en una relación directa con la redacción de ensayos argumentativos en el nivel regular por el 38,9%; en tanto que si la comprensión crítica se da en el nivel malo y la redacción de ensayos argumentativos en el mismo nivel alcanza el 20,4%.

De este modo, se hace notar que la comprensión crítica de los estudiantes está directamente relacionada con la redacción de ensayos argumentativos, en la medida que los estudiantes evalúan el texto que han leído cuentan con una mejor redacción argumentativa.

Prueba estadística:

Hipótesis de contraste

H_0 : La comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos son independientes.

H_1 : La comprensión inferencial y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05 = 5\%$$

Tabla 26.

Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	72,932 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	72,354	9	0,000
Asociación lineal por lineal	36,807	1	0,000
N de casos válidos	54		

a. 13 casillas (81,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,44.

$$\chi^2 = 72,932$$

Valor P (Probabilidad del valor de error) = 0,000

Se acepta H_1 y se rechaza H_0 :

H_1 : La comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes. (*Valor P = 0,000 < 0,05*)

Prueba estadística de la fuerza de la relación

Tabla 27.

Estadístico de prueba: Gamma

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	0,966	0,021	11,089	0,000
N de casos válidos		54			

a. No se presupone la hipótesis nula.

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

Interpretar el valor de “Gamma”:



Existe *fuerte relación directa* ($\text{Gamma} = 0,966$) entre *la comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos*, por parte de los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica.

Tabla 28.

Relación entre la comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del VII Ciclo.

Comprensión apreciativa	Redacción de ensayos argumentativos								Total	
	[0-10] Malo		[11-13] Regular		[14-17] Bueno		[18-20] Excelente		fi	ni%
	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%	fi	ni%		
[0-10] Malo	13	24,1%	18	33,3%	7	13,0%	1	1,9%	39	72,2%
[11-13] Regular	0	0,0%	4	7,4%	5	9,3%	3	5,6%	12	22,2%
[14-17] Bueno	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	1	1,9%
[18-20] Excelente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,7%	2	3,7%
Total	13	24,1%	22	40,7%	13	24,1%	6	11,1%	54	100,0%

Fuente: Base datos del programa estadístico IBM SPSS.

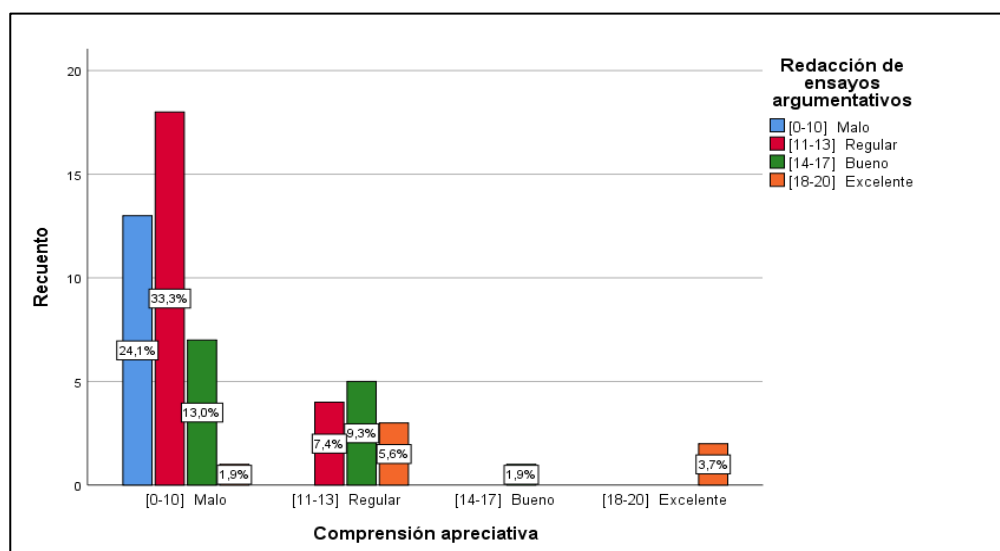


Figura 16. Frecuencia porcentual entre la comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos.

Fuente: Representación de los datos analizados en el programa estadístico IBM SPSS.

De la Tabla 28 y Figura 16, se tiene que la comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos muestran proporciones diferentes, lo cual demuestra la relación inversa de ambas variables; si la comprensión apreciativa se da en nivel malo en el que los estudiantes les resulta muy difícil expresar comentarios emotivos y estéticos acerca

del texto, incide en una relación inversa con la redacción de ensayos argumentativos en el nivel regular por el 33,3%; en tanto que si la comprensión apreciativa se da en el nivel regular y la redacción de ensayos argumentativos en el nivel bueno alcanza el 9,3%.

De este modo, se hace notar que la comprensión apreciativa de los estudiantes no está directamente relacionada con la redacción de ensayos argumentativos, en la medida que los estudiantes generan juicios del texto que han leído no necesariamente cuentan con una mejor redacción de ensayos argumentativa.

Prueba estadística:

Hipótesis de contraste

H₀: La comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos son independientes.

H₁: La comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes.

Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05 = 5\%$$

Tabla 29.

Estadístico de prueba: Prueba de independencia chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,672 ^a	9	0,000
Razón de verosimilitud	62,292	9	0,000
Asociación lineal por lineal	17,791	1	0,000
N de casos válidos	54		

a. 13 casillas (81,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

$$\chi^2 = 72,932$$

Valor P (Probabilidad del valor de error) = 0,000

Se acepta H₁ y se rechaza H₀:

H₁: La comprensión crítica y la redacción de ensayos argumentativos son dependientes. (*Valor P = 0,000 < 0,05*)

Prueba estadística de la fuerza de la relación

Tabla 30.

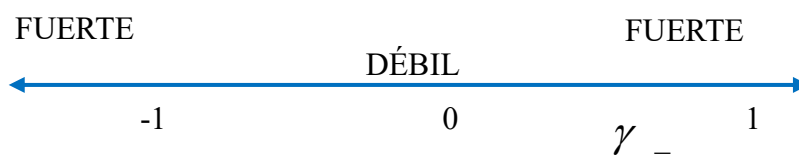
Estadístico de prueba: Gamma.

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	0,834	0,081	4,631	0,000
N de casos válidos		54			

a. No se presupone la hipótesis nula.

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

Interpretar el valor de “Gamma”:



Existe *fuerte relación directa* (Gamma = 0,834) entre *la comprensión apreciativa y la redacción de ensayos argumentativos*, por parte de los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica.

5.3. Discusión

Los hallazgos de la investigación evidencian que existen niveles malos y regulares que caracterizan a los estudiantes, respecto a la comprensión lectora y la momento de redactar ensayos argumentativos, dichos resultados analizados por el estadígrafo Chi cuadrado de Pearson valida la hipótesis general: La comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.

Entre los antecedentes más representativos del estudio y que guardan afinidad con el objetivo de la investigación, se tiene a Gordillo & Del Pilar (2009), realizaron un estudio centrado en identificar los niveles de comprensión lectora, con el fin de mostrar su importancia en la enunciación investigativa y reflexiva, con el fin de mejorar la lectura

comprensiva en los estudiantes universitarios, de manera que sus hallazgos, hace notorio que la comprensión lectora se relaciona con la formación profesional de los estudiantes, porque se enfoca con la confrontación de ideas, la búsqueda de la verdad y el compromiso. Ante estos hallazgos es importante que desde los diferentes niveles de la educación básica se fomente el hábito de lectura, debido a que en el Perú aún sigue siendo un problema la comprensión lectora, porque en las distintas evaluaciones censales del Ministerio de Educación, existe un avance o mejoría pero a lo largo de los años, esto no tiene un cambio significativo, el cual se mantiene como bien se muestra en los resultados de la investigación, debido a que los niveles crítico y apreciativo son los niveles de la comprensión lectora que más dificultad acarrea al estudiante, esto demuestra que el estudiante no muestra un interés por la lectura, evitando la lectura y prefiriendo el facilismo que le otorga el Internet.

Errázuriz (2014), en su estudio, respecto al desarrollo de la redacción argumentativa académica, considerando a los marcadores discursivos como indicador de la calidad de escritura del texto, en ese contexto es posible observar el nivel de eficacia de estos marcadores, lo cual favoreció en uso de enlaces y mejor adecuación de estos. En el contexto de lo realizado en el estudio, es importante rescatar, que contribuyen en mayor medida que los conectores que mayormente conocemos, tales como “y”, “también”, “después”, “pero”, y entre otros, que nos ayudan a redactar distintos textos, pero resulta ser más provechoso los marcadores del discurso, entre los cuales podemos mencionar a “eso es”, “así son las cosas”, “sin embargo”, “por cierto” y entre otras unidades lingüísticas especializadas en enlazar los diferentes fragmentos discursivos, de tal forma que la idea del texto o de las oraciones no pierdan cohesión y coherencia, guiando la interpretación del discurso que se transmite.

Como bien se hace notorio la importancia de enseñar distintas unidades lingüísticas, las cuales favorecen a lograr una mejor redacción o una escritura de calidad por parte de los estudiantes, entendiéndose, que también empieza por tener un amplio vocabulario que enriquece el conocimiento de la lengua española, el cual es posible mediante una adecuada lectura comprensiva, lo cual es demostrado en la investigación, denotando su necesidad en el ámbito discurso y además de lograr el desarrollo de la competencia de composición de diversos textos en la lengua del estudiante. Por otra parte, se tiene a Escobar & Sandoval (2019), en sus hallazgos evidencia la ocurrencia de fallas estructurales de la oración subordinada adjetiva en la redacción de ensayos argumentativos, donde los estudiantes indican que es crucial el aspecto gramatical para alcanzar un adecuada escritura, por otra parte el uso de la palabra “que” es muy frecuente, lo cual es muy repetitivo en los textos, lo cual es debido a que la gramática también que consolida cuando el estudiante lee e investiga sobre el significado de las palabras que va encontrando al leer y no sabe su significado.

Conclusiones

1. Los hallazgos evidencian que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para comprender lo que leen, de manera que la mayor dificultad son en los niveles crítico y apreciativo, es decir que al momento de relacionar las ideas del texto con los conocimientos previos es efímero y no puede generar un análisis apreciativo coherente con el estilo literario del texto, lo cual incide o genera dependencia al momento de redactar un ensayo argumentativo por parte del estudiante, dificultándole al momento de fundamentar sus ideas, es decir, la tesis no se fundamenta y argumenta debidamente para arribar a la conclusión del texto.
2. El nivel literal de la comprensión lectora evidencia en algunos estudiantes dificultades, al momento de reconocer y recordar la información explícita del texto, lo cual directamente está asociada con la redacción de ensayos argumentativos, debido a que el estudiante no es capaz de identificar la idea principal, los personajes o personaje en el cual gira la trama del texto, es un factor que desfavorece al momento de redactar un ensayo argumentativo.
3. El nivel inferencial de la comprensión lectora evidencia que todavía algunos estudiantes tienen dificultades para reconstruir el significado del texto, así como también al momento de relacionar sus experiencias y conocimientos previos con la idea del texto, lo cual es básico para lograr una adecuada redacción del ensayo argumentativo, de manera que guardan una estrecha relación o afinidad.
4. El nivel crítico de la comprensión lectora, es uno de los niveles que mayor dificultad acarrea a los estudiantes, en especial a aquellos que cursan el tercer y cuarto grado de educación secundaria, demostrándose de esta forma que no emiten un juicio u opinión con respecto a la forma en cómo se desarrolló el texto, tampoco realizan una confrontación coherente entre la información del texto y la idea o experiencia que el

estudiante posee, de manera que estos aspectos es fundamental para lograr una redacción más adecuada y coherente del ensayo argumentativo.

5. El nivel apreciativo de la comprensión lectora también es otro de los niveles que acarrea en los estudiantes gran dificultad porque no solamente es dar un punto de vista al texto leído, porque este nivel se refiere a evaluar y pronunciar juicios debidamente fundamentados con respecto a la idea central que desea transmitir el autor del texto, donde esta forma de comprender el texto contribuye en la redacción de ensayos argumentativos.

Recomendaciones

1. Sugerir a la dirección de la institución educativa, la elaboración de un plan lector, con un énfasis en los niveles crítico y apreciativo, por ser fundamental para la redacción de ensayos argumentativos, de tal forma que al momento de componer o redactar diversos textos les resulte más cómodo y no complicado, evitando que no se entienda, fomentando la cohesión y coherencia del texto. Esto es posible realizando reuniones con los docentes o también reuniones de colegiado incluso involucrando a los padres de familia, previa sensibilización, porque justamente, en la casa es donde los estudiantes, dejan de continuar, leyendo, porque los profesores en la institución educativa promueven y realizan en el aula lecturas cortas, pero una lectura más amplia mejora aún más el vocabulario de los estudiantes.
2. Recomendar a los docentes el Área de Comunicación, la selección de lecturas que favorezcan de mejor manera el reconocimiento y memoria de la información explícita, como también la identificación de las diferentes escenas donde concurre el texto. De tal forma mientras, la dificultad de los textos se incremente la capacidad de los estudiantes en los diferentes niveles de la comprensión lectora mejorará considerablemente.
3. Proponer a los docentes el Área de Comunicación realizar sesiones de aprendizaje que involucren y fomenten la lectura comprensiva, en el nivel literal, mediante la implementación de fichas de trabajo que aborden el carácter evaluativo del texto, la confrontación del significado del texto con información previa y el pronunciamiento de juicios y opiniones fundamentadas.
4. Recomendar los docentes del Área de Comunicación, realizar un diagnóstico de la comprensión lectora en el nivel crítico, pues resulta ser lo más laborioso y exigente, debido a que deben lograr el desarrollo del carácter evaluativo del texto, la

confrontación del significado del texto con información previa y el pronunciamiento de juicios y opiniones fundamentadas, después de realizar dicho diagnóstico, es importante la participación de todos los docentes para suministrar una estrategia adecuada. Por su parte el investigador propone el uso de marcadores discursivos como estrategias para fortalecer la redacción o escritura de ensayos argumentativos.

5. Sugerir a los docentes del Área de Comunicación, la elaboración de rúbricas, para la calificación del nivel apreciativo de la comprensión, debido a que el Ministerio de Educación alcanza algunos manuales, pero solamente hasta el nivel crítico o criterial, de manera si queremos mejorar la calidad de la comprensión lectora, se tiene que incidir en la expresión coherente de comentarios emotivos y estéticos, así como la pronunciación de juicios respecto al estilo literario del texto.

Referencias

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, 207-223.
- Alva, C., Tovar, D., Albornoz, C., Yarlequé, L., & Rodríguez, E. (2010). Aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora, en alumnos del primer ciclo de una universidad particular peruana. *Revista de Investigación de la Universidad Norbert Wiener*, 45-57.
- Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D., & Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. *Acción Pedagógica*, 94-98.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: language use in professional setting*. London: Longman.
- Bruce, I. (2010). Textual and discursive resources used in the essay genre in sociology and english. *Journal of English for Academic Purposes*, 153-166.
- Cabrera, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Retrieved from*, 51-63.
- Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. México: Educare.
- Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior*. Lima: San Marcos.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ceballos, P. (11 de Junio de 2014). *La importancia de la comprensión lectora en secundaria*. Obtenido de <https://www.cinteco.com/la-importancia-de-la-comprension-lectora-en-secundaria/>

- Chamorro, D. J., & Moss, G. (2008). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: análisis del discurso de textos escolares. *Universidad del Norte*, 87-115.
- Cueto, S. (2006). Una década evaluando el rendimiento escolar. *Grade*, 1-2.
- 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*. Piura: Universidad César Vallejo.
- Delgado, U., & Liza, L. (2020). El debate en la construcción de un ensayo argumentativo: una experiencia con estudiantes de medicina humana en una universidad del Perú. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 209-222.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Colombia: Caminos.
- Díaz, A., & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc. Graw-Hill.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Revista Semestral de lingüística, filología y traducción*, 217-236.
- Escobar, Á., & Sandoval, A. J. (2019). Fallas estructurales de la oración subordinada adjetiva en la redacción del ensayo argumentativo. *Revista Torreón Universitario*, 6-26.
- Escurra, M. (2002). *Relación entre la comprensión de la lectura y la velocidad lectora en alumnos del sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Figuroa, R. A., & Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación*, 119-148.

- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, 111-133.
- Frías, M. (1996). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 27-36.
- Gómez, S., & Huaranca, O. (1999). *Desarrollo y proceso psicosocial de la lectura y escritura*. Lima: San Marcos.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Gordillo, A., & Del Pilar, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 95-107.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 66-78.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémico- funcional. *Lingüística Mexicana*, 91-109.
- Jenkinson, M. D. (1976). *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.
- Jones, B., Palincsar, A., Ogle, D., & Carr, E. (1995). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Lázaro, F., & Correa, E. (2004). *Como se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Maddox, H. (1979). *Como estudiar*. Barcelona: Editorial Oikostaw.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum International Publishing.
- Martin, J. R., & White, P. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in english*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Mcmilan, K. (2007). *How to write essays & assignments*. Edingurgh: Prentice Hall.
- Mendoza, G. B. (2013). *La lectura crítica y el nivel de redacción del ensayo argumentativo de las estudiantes de quinto año de la i. e. "santísima niña maría" de Tacna, 2013*. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna.
- Michel, G. (1982). *Aprender a aprender*. México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Comprensión y producción de textos escritos*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Moore, P., & Andrade, H. A. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo. *Research Articles*, 25-38.
- Ochoa, O. O., & García, A. M. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de lingüística Hispánica*, 199-217.
- Palacios, M. (2001). *Leer para pensar, búsqueda y análisis de la información*. México: Trillas.
- Pineda, M. I., & Lemus, F. J. (2004). *Lenguaje y expresión*. México: Editorial Pearson Educación.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Plantin, C. (1996). *L'Argumentation*. Paris: Ed. Seuil.
- Portal, J. (2010). *Estrategias creativas para la comprensión y producción de textos*. Lima: Asociación Educativa Cultural José María Arguedas.
- Rojas, M., & Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 337-356.
- Ruiloba, R. (2011). *Las competencias básicas de la redacción*. Panamá: Centro de Investigaciones Educativas y Nacionales.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Suport Aneth SRL.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 1-13.
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 97-105.
- Toulmin, S. E. (2003). *Usos de la Argumentación*. Barcelona: Península.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Valladores, O. (1998). *Comunicación integral. Bases técnicas y desarrollo de competencias comunicativas*. México: Trillas.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 49-61.
- Vivaldi, G. (2000). *Curso de Redacción*. México: Paraninfo.

Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia

Comprensión lectora y redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables / Dimensiones	Metodología
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación de la comprensión lectora en la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p>	<p>Hipótesis general: La comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p>	<p>Variable de estudio 1: Comprensión lectora</p> <p>DIMENSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Literal ▪ Inferencial ▪ Crítico ▪ Apreciativo 	<p>Tipo de investigación Investigación fundamental o básica.</p> <p>Nivel de investigación Correlacional</p> <p>Diseño de investigación No experimental (Transversal correlacional).</p>
<p>Problemas específicos:</p> <p>a) ¿Cuál es la relación del nivel literal de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?</p> <p>b) ¿Cuál es la relación del nivel inferencial de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>a) Identificar la relación del nivel literal de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p> <p>b) Identificar la relación del nivel inferencial de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq</p>	<p>Hipótesis específicas:</p> <p>a) El nivel literal de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p> <p>b) El nivel inferencial de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq</p>	<p>Variable de estudio 2: Redacción de ensayos argumentativos</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Tesis ▪ Cuerpo argumentativo ▪ Conclusión 	<p>Población: 97 estudiantes.</p> <p>Muestra: Es un total de 49 estudiantes.</p> <p>Muestreo: Probabilístico sistemático con afijación proporcional por cada grado.</p> <p>Técnicas e instrumentos de recojo de datos</p> <p>Técnica: Encuesta.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario.</p>

<p>del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?</p> <p>c) ¿Cuál es la relación del nivel crítico de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?</p> <p>d) ¿Cuál es la relación del nivel apreciativo de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco?</p>	<p>del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p> <p>c) Identificar la relación del nivel crítico de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p> <p>d) Identificar la relación del nivel apreciativo de la comprensión lectora con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p>	<p>del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p> <p>c) El nivel crítico de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p> <p>d) El nivel apreciativo de la comprensión lectora se relaciona directamente con la redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco.</p>		<p>Técnicas de análisis de datos Análisis descriptivo: Tablas de frecuencia. Análisis inferencial: Pruebas de hipótesis</p>
---	---	---	--	--

Apéndice B. Matriz de Operacionalización de las Variables

Comprensión lectora y redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Comprensión lectora	Proceso cognitivo complejo, que sirve de base para el razonamiento o aprendizaje con relación a textos escritos (Neira, Reyes, & Riffo, 2015, p.224), siendo una competencia primordial para el aprendizaje de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias específicas (Guevara, Guerra, Delgado, & Flores, 2014, p.114)	La comprensión lectora favorece en el estudiante el desarrollo de habilidades comunicativas, de manera que incrementa el nivel de abstracción, imaginación, vocabulario, a conocerse mejor y comunicar de forma coherente sus ideas, a través de la adecuada comprensión literal, inferencial, crítica y apreciativa del texto leído.	Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y recordar información explícita. - Identificar escenas del texto. 	Discreta [0-20]
			Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir el significado del texto. - Relacionar experiencias y conocimientos previos con el texto. 	
			Comprensión crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter evaluativo del texto. - Confrontación del significado del texto con información previa. - Pronunciamento de juicios y opiniones fundamentadas. 	
			Comprensión apreciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar comentarios emotivos y estéticos. - Pronunciar juicios respecto al estilo literario del texto. 	
Redacción de ensayos argumentativos	Es una modalidad discursiva que tiene como finalidad defender una idea o tesis mediante argumentos, al momento de su redacción o composición, durante este proceso deben desplegar sus habilidades, conocimientos y actitudes comunicativas para lograr una redacción coherente y cohesionada de	Todo texto argumentativo, caso específico de los ensayos argumentativos, se acomodan con la siguiente estructura: la introducción, la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión, siguiendo esta estructura de forma adecuada conlleva a un buen o excelente ensayo argumentativo.	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Propósito del texto. - Antecedentes del tema del texto. 	Discreta [0-20]
			Tesis	<ul style="list-style-type: none"> - Idea o postura del autor. - Persuasión al lector. 	
			Cuerpo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos. - Contraargumentos. 	
			Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Breve recapitulación de lo expuesto en el cuerpo argumentativo. 	

	ideas y la fundamentación apropiada a través de argumentos. (Calle & Murillo, 2018, p. 84)			- Resolución del análisis de la tesis.	
--	--	--	--	--	--

Fuente: Adaptación y elaboración en consideración del fundamento teórico de Guevara, Guerra, Delgado, & Flores (2014) en el caso de la comprensión lectora y en el caso del texto argumentativo como aspecto básico en la redacción de ensayos argumentativos se tuvo a Calle & Murillo (2018, p. 84).

Apéndice C. Matriz de Recolección de los Datos

Comprensión lectora y redacción de ensayos argumentativos de los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Apu

Yauri Waynakuna Kallpachaq del distrito de Colcha - Paruro - Cusco

Variables	Dimensiones	Indicadores	Preguntas/Ítems	Escala de Medición
Comprensión lectora	Comprensión literal	- Reconocer y recordar información explícita.	Lectura: Misión a la Luna - Ruth Quispe 1. ¿Qué organización, empresa o centro de investigación que lanzo el concurso? 2. ¿Cuál fue el mensaje motivador que le dijeron sus padres a Ruth? 3. ¿A que se dedican los padres de Ruth?	Discreta [0-20]
		- Identificar escenas del texto.	4. ¿Cómo empezó la misión a la luna en la que participo Ruth? 5. ¿Cómo se caracterizaba Ruth en sus primeros años en la universidad?	
	Comprensión inferencial	- Reconstruir el significado del texto.	6. ¿Por qué Ruth no podrá estudiar astronauta? 7. ¿Qué son las cianobacterias?	
		- Relacionar experiencias y conocimientos previos con el texto.	8. ¿Sabes que organismos dieron origen a la atmosfera de la tierra? 9. ¿Has escuchado que en un futuro cercano habrá viajes a la luna? 10. ¿Dónde viven las cianobacterias? ¿podrás encontrarlos en tu localidad?	
	Comprensión crítica	- Carácter evaluativo del texto.	11. ¿A qué se refiere la frase «Parece imposible, ¡pero está ocurriendo!»? 12. ¿Es importante la Astrobiología? ¿Por qué?	
		- Confrontación del significado del texto con información previa.	13. ¿Por qué hubo tanto interés por enviar propuestas de investigación a la Agencia India de Investigación Espacial?	
		- Pronunciamento de juicios y opiniones fundamentadas.	14. ¿Fue importante el apoyo del doctor Julio Valdivia en el concurso?	

			<p>15. ¿Quiénes fundaron la Sociedad Científica de Astrobiología del Perú? ¿Será importante esta organización?</p> <p>16. ¿Según el texto porque es importante el trabajo en equipo?</p>	
	Comprensión apreciativa	- Expresar comentarios emotivos y estéticos.	<p>17. ¿Fue importante lo que hicieron Ruth y su mancha brava?</p> <p>18. ¿Las enseñanzas y comportamiento de los padres es importante para que los hijos se motiven y persigan sus anhelos?</p>	
		- Pronunciar juicios respecto al estilo literario del texto.	<p>19. ¿La forma en cómo se presenta la lectura, te motiva a ser perseverante en tus sueños o ideales?</p> <p>20. ¿Qué le añadirías al texto?</p>	
Redacción de ensayos argumentativos	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Propósito del texto. - Antecedentes del tema del texto. 	<p>El estudiante previamente coloca un título específico al ensayo argumentativo.</p> <p>1. Plantea adecuadamente el propósito del ensayo argumentativo.</p> <p>2. El estudiante menciona como mínimo un antecedente o antecedentes del texto.</p>	Discreta [0-20]
	Tesis	<ul style="list-style-type: none"> - Idea o postura del autor. - Persuasión al lector. 	<p>3. El estudiante plantea su postura, con el fin de persuadir al lector.</p>	
	Cuerpo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos. - Contraargumentos. 	<p>4. El estudiante argumenta de forma coherente sus ideas.</p> <p>5. Recrea a través de los contraargumentos la importancia de su ensayo argumentativo.</p>	
	Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Breve recapitulación de lo expuesto en el cuerpo argumentativo. - Resolución del análisis de la tesis. 	<p>6. Antes de concluir recrea la idea principal y su importancia.</p> <p>7. Concluye en prosa para una mejor comprensión de la resolución de la tesis del ensayo argumentativo.</p>	

Apéndice D. Instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO

CUESTIONARIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Número de cuestionario: _____

Fecha: _____

Datos generales del estudiante de educación básica

Grado y sección:

Edad: años.

Género: Masculino Femenino

Instrucciones:

Estimado(a) estudiante, la presente lectura tiene por finalidad, recabar información con respecto a nivel de comprensión lectora, de manera que los resultados contribuirán en mejorar el aprendizaje del Área de Comunicación. Esperamos contar con tu valioso apoyo.

Por tanto, lee con atención y responde a las preguntas que se muestran al final del texto:

LECTURA:**Misión a la Luna****Ruth Quispe**

Lo que ocurrió fue inolvidable. Ruth y sus amigos querían conseguir uno de los siete cupos, pero antes tendrían que superar a más de tres mil equipos. Equipos de diferentes partes del mundo, cada uno integrado por jóvenes científicos. Si a Paolo Guerrero y los suyos les había costado tanto clasificar al Mundial, el reto que asumieron la bióloga Ruth Quispe y

sus amigos parecía una misión imposible.

¿Cómo empezó todo? La Agencia India de Investigación Espacial lanzará un cohete a la Luna. La noticia emocionó a los jóvenes científicos del planeta, y los enloqueció cuando supieron que podían enviar sus propuestas de investigación, pues las siete mejores también serían de la partida.

Postularon más de tres mil equipos. El de Ruth clasificó.

Años atrás, cuando ella terminó el colegio y les anunció a sus padres que estudiaría Biología, le dijeron: «Haz lo que quieras, pero hazlo bien». Su papá es cocinero y su mamá vende ropa; son comerciantes y trabajan en dos mercados de San Juan de Lurigancho. ¿Qué tienen ambos en común con su hija?

«Los dos son soñadores y yo también».

La respuesta de Ruth es potente como un cohete espacial, y es que ella es feliz entre soñadores. Sí, porque sus amigos también lo son. Desde que se conocieron venían

alucinando con enviar algo a la Luna, a Marte, ¡al espacio exterior! ¿Qué querían enviar? Cianobacterias. ¡¡¡¿Cianoquééé?!!!

Son microorganismos y dieron origen a la atmósfera de la Tierra. Las cianobacterias viven en zonas con climas extremos, alta radiación, como las lagunas andinas del Perú. ¿Qué hicieron Ruth y su mancha brava? Recogieron varias muestras para ponerlas a prueba en la Luna, su objetivo es conocer su grado de resistencia al calentamiento global, lo que podría servir para proteger nuestro planeta.

Pero no bastaba con esa gran idea. A fin de que las cianobacterias puedan ser estudiadas, plantearon lanzarlas al espacio dentro de un minilaboratorio que ya tienen listo. Es más pequeño que un tarro de leche. Es chiquito, pero poderoso.

No solo en la India quedaron encantados con su propuesta, la noticia llegó también a la agencia espacial más importante del mundo: la NASA. Debido a ello, Ruth se comunicó con científicos y astronautas de la agencia que cincuenta años atrás llevó al hombre a la Luna. Les contó sobre su minilaboratorio, les pidió consejos. ¡Era increíble! Y pensar que cuando llegó a la universidad, era tan tímida que se pasó los dos primeros años sin amigos. Así fue hasta que vio una invitación en Facebook. ¿De qué trataba? Unos estudiantes, también de Biología, aunque de otra universidad, organizaban un evento sobre Astrobiología. ¿Astrobiología?

«Vi esa palabra y dije: “La Biología no solo se aplica aquí, ¡también en el espacio!”. Y empezó una revolución en mí».

En ese evento conoció al doctor Julio Valdivia, un científico peruano que trabajaba en la NASA; también a chicos con sus mismos intereses, y se les unió. Su timidez se esfumó. Él comenzó a enviarles documentos científicos, ellos los discutían, los cuestionaban; él los contactó con colegas de otros países, ellos accedieron a una gran cantidad de información.

Fundaron la Sociedad Científica de Astrobiología del Perú y Ruth es su vocera. Desde entonces, ha participado en pruebas de simulación de vida en Marte y en congresos internacionales. Tras haber sido uno de los ganadores del concurso de la agencia espacial india, viajó a ese país para conocer los detalles del lanzamiento.

Si bien le fascina la oportunidad de enviar un experimento a la Luna, para ella no hay nada más importante que saber que ahora cuenta con un grupo de geniales amigos: Sofía Rodríguez, Marco Capcha, Rómulo Cruz, Víctor Vásquez, Carlos Leonardo y Jeffrey Ramírez. Son un equipo y ya trabajan en nuevos proyectos porque el mundo de la Astrobiología no se detiene. ¿Sabías que hay compañías que en unos años comenzarán a lanzar naves espaciales desde la Luna?

«Parece imposible, ¡pero está ocurriendo!».

Hay un deseo, sin embargo, que no podrá cumplir: ser astronauta. Ruth tiene veintisiete años, y para ello tendría que haber empezado antes. Pero no se desilusiona, pues tiene otra meta: integrar una misión espacial. ¿Integrarla? Ella la quiere liderar. Así como ahora, que está al frente de su equipo y vive a la espera de que empiece la cuenta regresiva para que su minilaboratorio con cianobacterias parta al espacio.

El viaje de Ruth recién empieza. (Orjeda, 2019, pp.21-25)

Cuestionario de comprensión del texto

Ahora responde a las siguientes interrogantes respecto al texto que acabas de leer:

¿Qué organización, empresa o centro de investigación lanzó el concurso?

.....
.....
.....

¿Cuál fue el mensaje motivador que le dijeron sus padres a Ruth?

.....
.....
.....

¿A qué se dedican los padres de Ruth?

.....
.....
.....

¿Cómo empezó la misión a la luna en la que participó Ruth?

.....
.....
.....

¿Cómo se caracterizaba Ruth en sus primeros años en la universidad?

.....
.....
.....

¿Por qué Ruth no podrá estudiar astronauta?

.....
.....
.....

¿Qué son las cianobacterias?

.....
.....
.....

¿Sabes que organismos dieron origen a la atmosfera de la tierra?

.....
.....
.....

¿Has escuchado que en un futuro cercano habrá viajes a la luna?

.....
.....
.....

¿Dónde viven las cianobacterias? ¿podrás encontrarlos en tu localidad?

.....
.....
.....

¿A qué se refiere la frase «Parece imposible, ¡pero está ocurriendo!»?

.....
.....
.....

¿Es importante la Astrobiología? ¿Por qué?

.....
.....
.....

¿Por qué hubo tanto interés por enviar propuestas de investigación a la Agencia India de Investigación Espacial?

.....
.....
.....

¿Fue importante el apoyo del doctor Julio Valdivia en el concurso?

.....
.....
.....

¿Quiénes fundaron la Sociedad Científica de Astrobiología del Peru? ¿Será importante esta organización?

.....
.....
.....

¿Según el texto porque es importante el trabajo en equipo?

.....
.....
.....

¿Fue importante lo que hicieron Ruth y su mancha brava?

.....
.....
.....

¿Las enseñanzas y comportamiento de los padres es importante para que los hijos se motiven y persigan sus anhelos?

.....
.....
.....

¿La forma en cómo se presenta la lectura, te motiva a ser perseverante en tus sueños o ideales?

.....
.....
.....

¿Qué le añadirías al texto?

.....
.....
.....

Apéndice E. Rúbrica Calificación del Ensayo Argumentativo

Criterio/Puntaje	5	3	1
Introducción del ensayo	Bueno	Regular	Malo
Breve exposición en la que el argumentador entrega antecedentes del tema a tratar e intenta captar la atención del destinatario.	La redacción de la introducción llama la atención, demostrando ser atractivo para el lector. Respeta las normas de ortografía.	La redacción de la introducción presenta algunas ideas poco atractivas para el lector. Se evidencia que algunas palabras no están de acuerdo a las normas de ortografía.	La redacción de la introducción no llama la atención, porque evidencia una confusión de ideas, no resultando atractivo para el lector. No se evidencia el respeto por las normas de ortografía.
Tesis del ensayo	5	3	1
Postura o idea que se defiende con el fin de convencer o persuadir al destinatario.	Bueno La tesis esta adecuadamente definida, de manera que convence al lector. Respeta las normas de ortografía.	Regular La tesis demuestra que la postura de la idea está moderadamente definida. Se evidencia que algunas palabras no están de acuerdo a las normas de ortografía.	Malo La tesis no está debidamente definida, de tal forma no es convincente para el lector. No se evidencia el respeto por las normas de ortografía.
Cuerpo argumentativo	7	4	1
Argumentos y contraargumentos	Bueno Los razonamientos empleados para convencer al lector están adecuadamente redactados y refuta coherentemente a los detractores. Respeta las normas de ortografía.	Regular Los razonamientos empleados para convencer al lector presentan algunas deficiencias en su redacción y refuta con ligera coherencia a los detractores. Se evidencia que algunas palabras no están de acuerdo a las normas de ortografía.	Malo Los razonamientos empleados para convencer al lector no están adecuadamente redactados y refuta incoherentemente a los detractores. No se evidencia el respeto por las normas de ortografía.
Conclusión	3	2	1
Breve recapitulación de lo expuesto o resolución a la que se ha llegado tras el estudio o análisis de la tesis.	Bueno Redacción coherente que responde o resuelve la tesis del ensayo, luego del análisis de los argumentos y contraargumentos. Respeta las normas de ortografía.	Regular La resolución de la tesis del ensayo es poco coherente de acuerdo a los argumentos y contrargumentos expuestos. Se evidencia que algunas palabras no están de acuerdo a las normas de ortografía.	Malo La resolución de la tesis del ensayo es incoherente de acuerdo a los argumentos y contraargumentos expuestos. No se evidencia el respeto por las normas de ortografía.

Apéndice F. Validación por juicio de expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE - ESCUELA DE POSTGRADO

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTO

I.- DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRE	CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Dra. REYES BLÁCIDO IRMA	UNIVERSIDAD NACIONAL ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA	Bach. ROCCA PEREZ, Abel Cesar
TÍTULO: COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO RURAL DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA APU YAURI WAYNAKUNA KALLPACHAQ DEL DISTRITO DE COLCHA - PARURO - CUSCO.			

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENO 41 - 60				MUY BUENO 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1.- CLARIDAD	Esta expresado en un lenguaje apropiado.																					X
2.- OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.																					X
3.- ACTUALIDAD	Está acorde con los cambios de la tecnología educativa.																					X
4.- ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					X
5.- SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																					X
6.- INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el logro de las competencias científicas.																					X
7.- CONSISTENCIA	Se observa concisión en la elaboración del instrumento.																					X
8.- COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones.																					X
9.- METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																					X
10.- PERTINENCIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																					X
11.- OPINIÓN APLICATIVIDAD	PROCEDE SU APLICACIÓN																					
12.- PROMEDIO VALORATIVO	80%																					
LUGAR Y FECHA		06808836				DNI								990946094				TELEFONO N°				
										FIRMA DEL EXPERTO												




**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE - ESCUELA DE POSTGRADO**

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTO**

I.- DATOS GENERALES:

APellidos y nombre	CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Dra. REYES BLÁCIDO IRMA	UNIVERSIDAD NACIONAL ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	CUESTIONARIO DE REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS	Bach. ROCCA PEREZ, Abel Cesar
TÍTULO: COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO RURAL DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA APU YAURI WAYNAKUNA KALLPACHAQ DEL DISTRITO DE COLCHA - PARURO - CUSCO.			

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENO 41 - 60				MUY BUENO 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1.- CLARIDAD	Esta expresado en un lenguaje apropiado.																	X				
2.- OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.																	X				
3.- ACTUALIDAD	Está acorde con los cambios de la tecnología educativa.																	X				
4.- ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																	X				
5.- SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																	X				
6.- INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el logro de las competencias científicas.																	X				
7.- CONSISTENCIA	Se observa concisión en la elaboración del instrumento.																	X				
8.- COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones.																	X				
9.- METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																	X				
10.- PERTINENCIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																	X				
11.- OPINIÓN APLICATIVIDAD	PROCEDE SU APLICACION																					
12.- PROMEDIO VALORATIVO	80%																					
		06808836												990946094								
LUGAR Y FECHA		DNI								FIRMA DE EXPERTO				TELÉFONO								



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE - ESCUELA DE POSTGRADO**

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTO**

I.- DATOS GENERALES:

APellidos y nombre	CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Dr. Damián GUERRA ELÍAS	UNIVERSIDAD NACIONAL ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA	Bach. ROCCA PEREZ, Abel Cesar
TÍTULO: COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO RURAL DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA APU YAURI WAYNAKUNA KALLPACHAQ DEL DISTRITO DE COLCHA - PARURO - CUSCO.			

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENO 41 - 60				MUY BUENO 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1.- CLARIDAD	Esta expresado en un lenguaje apropiado.																					X
2.- OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.																					X
3.- ACTUALIDAD	Está acorde con los cambios de la tecnología educativa.																					X
4.- ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					X
5.- SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																					X
6.- INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el logro de las competencias científicas.																					X
7.- CONSISTENCIA	Se observa concisión en la elaboración del instrumento.																					X
8.- COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones.																					X
9.- METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																					X
10.- PERTINENCIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																					X
11.- OPINIÓN APLICATIVIDAD	PROCEDE SU APLICACION																					
12.- PROMEDIO VALORATIVO	80%																					
		10174736												990941568								
LUGAR Y FECHA		DNI				FIRMA DEL EXPERTO				TELEFONO N°												



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE - ESCUELA DE POSTGRADO**

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTO**


I.- DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRE	CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Dr. Damián GUERRA ELÍAS	UNIVERSIDAD NACIONAL ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	CUESTIONARIO DE REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS	Bach. ROCCA PEREZ, Abel Cesar
TÍTULO: COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO RURAL DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA APU YAURI WAYNAKUNA KALLPACHAQ DEL DISTRITO DE COLCHA - PARURO - CUSCO.			

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENO 41 - 60				MUY BUENO 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1.- CLARIDAD	Esta expresado en un lenguaje apropiado.																X				
2.- OBJETIVIDAD	Expresado en conductas observables.																X				
3.- ACTUALIDAD	Está acorde con los cambios de la tecnología educativa.																X				
4.- ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																X				
5.- SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																X				
6.- INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar el logro de las competencias científicas.																X				
7.- CONSISTENCIA	Se observa concisión en la elaboración del instrumento.																X				
8.- COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones.																X				
9.- METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																X				
10.- PERTINENCIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																X				
11.- OPINIÓN APLICATIVIDAD	PROCEDE SU APLICACIÓN																				
12.- PROMEDIO VALORATIVO	80%																				
		10174736																990941568			
LUGAR Y FECHA		DNI				FIRMA DEL EXPERTO				TELEFONO N°											

Apéndice G. Evidencias de la aplicación de los instrumentos de investigación


UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
 Enrique Guzmán y Valle
 ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL
 ESCUELA DE POSGRADO

CUESTIONARIOS DE COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
 Fecha: 27/10/20

Número de cuestionario: _____

Datos generales del estudiante de educación básica

Grado y sección: 5^{to}

Edad: 16 años.

Género: Masculino Femenino

Nombre: Ruth Hariluz Enriquez Vargas.

Instrucciones: _____

- ¿Qué organización, empresa o centro de investigación que lanzó el concurso?
La agencia India de Investigación Espacial
- ¿Cuál fue el mensaje motivador que le dijeron sus padres a Ruth?
El mensaje de sus padres fue
"Haz lo que quieras, pero hazlo bien?"
- ¿A que se dedican los padres de Ruth?
Su papá se dedica a la cocinera y su mamá se dedica a vender ropa.
- ¿Cómo empezó la misión a la luna en la que participo Ruth?
Empezó cuando supieron que podían enviar sus propuestas de investigación a la agencia India. Ella y sus amigos querían enviar los Cianobacterias al espacio exterior. Recogieron varias muestras para poner a prueba en la Luna y para eso decidieron lanzar al espacio dentro de un mini laboratorio. Entró a la universidad, ahí fue cuando vio una invitación, donde estudiantes de Biología organizaran un evento sobre Astrobiología. En aquel evento conocí al doctor Julio Valdivia.

Página 3 de 7

5. ¿Cómo se caracterizaba Ruth en sus primeros años en la universidad?

Era muy tímido por lo cual no tenía amigos.

6. ¿Por qué Ruth no podrá estudiar astronauta?

Ya no tenía la edad adecuada para estudiar esa carrera.

7. ¿Qué son las cianobacterias?

Son microorganismos que dieron origen a la atmósfera de la Tierra.

8. ¿Sabes que organismos dieron origen a la atmósfera de la tierra?

Las cianobacterias fueron las que dieron origen a la atmósfera.

9. ¿Has escuchado que en un futuro cercano habrá viajes a la luna?

Si, gracias al avance de la tecnología hoy en día, es posible un viaje hacia la luna.

10. ¿Dónde viven las cianobacterias? ¿podrás encontrarlos en tu localidad?

Viven en zonas con climas extremos, alta radiación, como las lagunas andinas del Perú. En mi localidad difícilmente se puede encontrar, porque no cuenta con las características.

11. ¿A qué se refiere la frase «Parece imposible, ¡pero está ocurriendo!»?

Se refiere a que las personas piensan que algo no ocurrirá, pero otras personas con capacidad de superar cualquier limitación hacen que ocurra cosas como esta.

12. ¿Es importante la Astrobiología? ¿Por qué?

Si es importante porque ayuda en el estudio de vida de otros planetas, con eso se puede descubrir muchas cosas en el espacio exterior.

13. ¿Por qué hubo tanto interés por enviar propuestas de investigación a la Agencia India de Investigación Espacial?

Porque eran jóvenes con muchos sueños y anhelos que querían hacerlos realidad.

14. ¿Fue importante el apoyo del doctor Julio Valdivia en el concurso?

Si fue importante ya que hizo que pudieran comunicarse con personas de otros países que ayudaron bastante.

15. ¿Quiénes fundaron la Sociedad Científica de Astrobiología del Perú? ¿Será importante esta organización?

Lo fundaron profesionales interesados en la investigación, como el doctor Julio Valdivia. Es una organización muy importante.

16. ¿Según el texto porque es importante el trabajo en equipo?

Porque se pueden apoyar entre los integrantes de equipo, cuando son más soñadores el sueño es más grande y más fácil de cumplir.

17. ¿Fue importante lo que hicieron Ruth y su mancha brava?

Si fue importante, porque es para el beneficio del planeta, por otra parte ellos son un ejemplo a seguir.

18. ¿Las enseñanzas y comportamiento de los padres es importante para que los hijos se motiven y persigan sus anhelos?

Si es importante, seguir el ejemplo de ellos y tratar de ser mejores con su ayuda es lo más valioso para lograr muchas metas.

19. ¿La forma en cómo se presenta la lectura, te motiva a ser perseverante en tus sueños o ideales?

Si, el texto es bastante interesante y atractiva y eso hace que mi interés de lograr lo que quiero crezca más.

20. ¿Qué le añadirías al texto?

No le añadiría nada porque es fácil de comprender y atrae más a seguir leyendo.

ESTRUCTURA	REDACCIÓN DEL ENSAYO ARGUMENTATIVO SEGÚN SU ESTRUCTURA
TÍTULO: Esta en relación con el tema a tratar.	<p>Importancia del trabajo en grupo</p>
INTRODUCCIÓN: Plantea el tema, el cual debe contener información pertinente y contextualizada, es decir que debe estar enfocado a la situación del tema desarrollar.	<p>Cuando se habla del trabajo en grupo, hace referencia al trabajo por varias personas donde tienen un objetivo en común. Los integrantes mantienen una comunicación continua.</p>
TESIS: Se identifica la situación en la que gira o fundamenta el texto. Es decir que propone el tema.	<p>Las tareas en grupo tienen como objetivo aumentar la interacción entre las personas, por lo tanto, considero que es muy importante el trabajo en equipo.</p>
CUERPO ARGUMENTATIVO: Los argumentos van en relación con la tesis, de manera que ser defendida con claridad.	<p>Cuando se trabaja en grupo se acelera más el aprendizaje y se mejoran las destrezas sociales. Los integrantes entran en confianza y ayudan.</p>

er
o,
itas
vida

más ideas al realizar una actividad, y todas con tomadas en cuenta, la voz de cada integrante es muy importante y es respetada, ahí es donde se hace la práctica de los valores y los conocimientos que tenemos sobre la igualdad entre todos.

Por otro parte los problemas se solucionan rápido y eficiente. El surgimiento de las nuevas ideas hace que aumente la productividad. Lo importante para que funcione, es que cada integrante se sienta parte del grupo para dar sus propias opiniones.

El rol que cumplen las personas es específico y recíproco, se aplican los roles que fueron acordados para mantener la continuidad y estabilidad del grupo de trabajo.

ON:
m es
y deja al
idea
posición

En conclusión, el trabajo en equipo es fundamental para el desarrollo de la sociedad ya que la productividad aumenta gracias a las nuevas ideas, donde también se practican los valores que hoy en día hace mucha falta.