



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE TEXTOS EN LOS
ESTUDIANTES DEL 3° AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRESENTACIÓN DE MARÍA- DEL ÁMBITO DE LA UGEL 04
COMAS DE LIMA METROPOLITANA-2018

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de Doctora en Educación

Autora:

Silva de Montoya, Vilma Raquel

Asesor:

Pérez Samanamud, Miguel Vladimir

ORCID: 0000-0002-1826-6304

Jurado:

Cumpa Farfán, Luis Alberto

Escate Díaz, Johnny William

Monroy Correa, Graciela Martina

Lima - Perú

2023

Reporte de Análisis de Similitud

Archivo:	A1 Silva de Montoya Vilma Educaciòn Doctorado.doc
Fecha del Análisis:	29/09/2021
Analizado por:	Astete Llerena, Johnny Tomas
Correo del analista:	jastete@unfv.edu.pe
Porcentaje:	16 %
Título:	LA COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL 3° AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA” PRESENTACIÓN DE MARÍA” - DEL ÁMBITO DE LA UGEL 04 COMAS DE LIMA METROPOLITANO- 2018”
Enlace:	https://secure.ouriginal.com/old/view/108441815-415056-676026#FY8xbgMxDAT/cvXCKEiKIPwVw0VgJMEVduPSyN8zwnFBrZYa8D7H831cb7119Wbi0URLvQcaKFGpG7ntTkYU2GB00AedqYSSWIYKUDFVAJasUVPWBcQ8ZcHloAiGo33mGollPvG5fcl2MVZExevaHIZBWPlmN7nLp0LRFF1sFq4osR7wEQIPPZdKYKCwHttVctrUNE3XTE3OS3xx1/E+f1/nz/n4ej2+i2u78Jcz18rdWm/pf/8=





ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**LA COMPRENSIÓN LECTORA Y REDACCIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES
DEL 3° AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRESENTACIÓN DE
MARÍA- DEL ÁMBITO DE LA UGEL 04 COMAS DE LIMA METROPOLITANA-2018**

Línea de investigación: Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

Autora:

Silva de Montoya, Vilma Raquel

Asesor:

Pérez Samanamud, Miguel Vladimir

ORCID: 0000-0002-1826-6304

Jurado:

Cumpa Farfán, Luis Alberto

Escate Díaz, Johnny William

Monroy Correa, Graciela Martina

Lima - Perú

2023

Dedicatoria

A mi familia quien me ha brindado el apoyo necesario en el trascurso de mi camino profesional, que sin ellos esto sería más difícil.

ÍNDICE

Dedicatoria	II
Índice	III
Resumen	VIII
Abstract	IX
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Descripción del problema	2
1.2.1 Nuevo analfabetismo	3
1.2.2 Comprensión lectora: Internacional	7
1.2.3 Comprensión lectora: Una tarea pendiente en el Perú	9
1.3 Formulación del problema	16
1.1.1 Problema general	16
1.1.2 Problemas específicos	16
1.4 Justificación e importancia de la investigación	16
1.1.3 Justificación teórica	17
1.1.4 Justificación metodológica	18
1.1.5 Justificación práctica	18
1.5 Limitaciones de la investigación	19
1.6 Objetivos de la investigación	19
1.1.6 Objetivo general	19
1.1.7 Objetivos específicos	20
II. MARCO TEÓRICO	21
2.1. Antecedentes de la investigación	21

2.1.1.	Antecedentes internacionales	21
2.1.2.	Antecedentes nacionales	26
2.2.	Marco conceptual	32
2.2.1.	Comprensión lectora (Variable independiente)	32
2.2.2.	Redacción de textos (Variable dependiente)	41
2.3.	Marco filosófico	47
2.3.1.	Teoría humanista	47
III.	MÉTODO	55
3.1.	Tipo de investigación	55
3.1.1	Diseño de investigación	55
3.1.2	Estrategia de prueba de hipótesis	55
3.2.	Población y muestra	56
3.2.1.	Población	56
3.2.2.	Muestra	57
3.3.	Hipótesis de la de investigación	57
3.3.1.	Hipótesis general	57
3.3.2.	Hipótesis específicas	57
3.4.	Operacionalización de las variables	58
3.5.	Instrumentos de la investigación	60
3.5.1.	Técnicas de recolección de datos	60
3.5.2.	Instrumentos de recolección de datos	61
IV.	RESULTADOS	63
4.1.	Contrastación de hipótesis de la investigación	63
4.1.1.	Hipótesis principal	63
4.1.2.	Hipótesis específica 1	64

4.1.3.	Hipótesis específica 2	66
4.1.4.	Hipótesis específica 3	68
4.2.	Análisis e interpretación	71
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	79
5.1.	Discusión	79
VI.	CONCLUSIONES	81
VII.	RECOMENDACIONES	82
VIII.	REFERENCIAS	84
IX.	ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variable independiente: Comprensión lectora (X)	58
Tabla 2. Variable dependiente: Redacción de textos escritos (Y)	59
Tabla 3. Prueba de correlación de Spearman entre la comprensión lectora y la redacción de textos	63
Tabla 4. Prueba de correlación según Spearman entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos	65
Tabla 5. Prueba de correlación según Spearman entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos	67
Tabla 6. Prueba de correlación según Spearman entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos	69
Tabla 7. Distribución de datos según la variable comprensión lectora	71
Tabla 8. Distribución de datos según la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura	72
Tabla 9. Distribución de datos según la dimensión estrategias metodológicas del durante la lectura	73
Tabla 10. Distribución de datos según la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura	74
Tabla 11. Distribución de datos según la variable redacción de textos	75
Tabla 12. Distribución de datos según la dimensión etapas de redacción de textos escritos	76
Tabla 13. Distribución de datos según la dimensión tipos de textos	77
Tabla 14. Distribución de datos según la dimensión propiedades de la redacción	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dispersión de datos de la variable comprensión lectora y la redacción de textos.	64
Figura 2. Dispersión de datos de la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos	66
Figura 3. Dispersión de datos de la dimensión estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos	68
Figura 4. Dispersión de datos de la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos	70
Figura 5. Datos según la variable comprensión lectora	71
Figura 6. Datos según la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura	72
Figura 7. Datos según la dimensión estrategias metodológicas del durante de la lectura	73
Figura 8. Datos según la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura	74
Figura 9. Datos según la variable redacción de textos	75
Figura 10. Datos según la dimensión etapas de redacción de textos escritos	76
Figura 11. Datos según la dimensión tipos de textos	77
Figura 12. Datos según la dimensión propiedades de la redacción	78

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019, este trabajo fue de tipo descriptivo correlacionar, de nivel aplicativo y diseño no experimental. La muestra fue 100 estudiantes, como técnica se usó la encuesta y como instrumento se usó el cuestionario. Según los resultados el 34.00 % de los estudiantes encuestados perciben un nivel bueno en el desarrollo de la variable comprensión lectora, el 42.00 % perciben un nivel regular y un 24.00 % perciben un nivel malo. Asimismo, el 35.00 % de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la variable redacción de textos, el 47.00 % presentan un nivel regular y un 18.00 % uno malo. Por otra parte, se logró concluir que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa en estudio, según la correlación de Spearman de 0.675 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01.

Palabras clave: comprensión lectora, redacción de textos, estrategias metodológicas, lectura, textos.

ABSTRACT

This research aimed at the relationship between reading comprehension and the writing of texts of the students of the educational institution "Presentación de María" of the 3rd year of secondary school in the area of UGEL 04-Comas of Metropolitan Lima-2019, this work was descriptive to correlate, application level and non-experimental design. The sample was 100 students, the survey was used as a technique and the questionnaire was used as an instrument. According to the results, 34.00% of the students surveyed perceive a good level in the development of the reading comprehension variable, 42.00% perceive a regular level and 24.00% perceive a bad level. Likewise, 35.00% of the students surveyed present a good level with respect to the text writing variable, 47.00% present a regular level and 18.00% a bad one. On the other hand, it was possible to conclude that there is a significant relationship between reading comprehension and the writing of texts of the students of the educational institution under study, according to Spearman's correlation of 0.675, representing this result as moderate with a statistical significance of $p= 0.001$ being less than 0.01.

Keywords: reading comprehension, text writing, methodological strategies, readings, texts.

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfocó en cómo la comprensión lectora guarda una relación con la redacción del texto de los estudiantes. Cabe mencionar que esta comprensión es la lectura inmersa dentro de la actividad de entendimiento. Esto no es reconocido como un simple acto mecánico, pasivo de la sola decodificación de elementos con significado en un texto o como un mero instrumento que permite transmitir ciertos saberes, es una herramienta que permite que la mente ordene, organice, jerarquice, relacione y pondere la información que se le presenta; puesto que la lectura está inmersa en un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos e intelectuales que, bien encaminados, permiten desarrollar habilidades del pensamiento (Álvaro, 2017). Por otra parte, para entender la problemática es necesario mencionar que, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2017), el problema educativo más grave que afecta a los niños como adolescentes del Perú es el bajo nivel existente de comprensión lectora y razonamiento matemático. Por ello, se trata de dos competencias básicas del proceso de aprendizaje sin las cuales los niños peruanos verán limitados su desarrollo integral y sus oportunidades de llegar a la adultez como adultos productivos y ciudadanos plenos.

Es por ello que esta investigación de esta problemática social se realizó por el interés de conocer cuál es el nivel en que los alumnos están desarrollando la comprensión lectora y cómo esto afecta a su redacción de textos, lo cual son dos puntos muy importantes debido a que intervienen en muchos de sus aprendizajes de las demás materias. Para ello, la tesis se estructuró en siete capítulos que contienen la problemática planteada, las teorías y metodologías utilizadas en la investigación, además de los resultados presentados estadísticamente en gráficas y tablas para, finalmente, presentar las conclusiones seguido de las recomendaciones y anexos utilizados para ello.

1.1 Planteamiento del problema

1.2 Descripción del problema

Dentro de la práctica pedagógica del docente, la comprensión lectora y la redacción de textos es una problemática con los que carga la educación, no solo a nivel nacional, sino en el caso internacional y mundial; los diversos estudios realizados fueron enfocados en cómo mejorar estas competencias lee diversos tipos de textos en su lengua materna y produce textos escritos en su lengua materna. Además, no solo es traducir un escrito hacia la expresión oral, sino interiorizar, comprender, interpretar mientras se desarrolla este proceso de transición porque la lectura es un instrumento fundamental en el aprendizaje de muchas áreas de desarrollo. Junto a esta problemática está la dificultad que poseen los estudiantes de secundaria para redactar diversos tipos de textos escritos.

No obstante, en el mundo, la mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. Un estudio del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) revela que los niños y adolescentes escolarizados en América Latina carecen de competencias básicas de comprensión lectora. Por ello, un joven requiere de más de una década de estudios formales para culminar la secundaria. En muchos países de la región se trata de un paso importante que los jóvenes y sus padres celebran como un gran logro familiar. Sin embargo, los miles de días levantándose temprano, los desvelos de padres y niños, los innumerables gastos y sacrificios no parecen estar dando el resultado esperado.

Asimismo, de acuerdo con un informe que acaba de publicar el Instituto de Estadísticas de la Unesco, más de la mitad de los jóvenes en América Latina y el Caribe no alcanzan los niveles de suficiencia requerida en la capacidad lectora para el momento en el que concluyen la secundaria. En total, hay 19 millones de adolescentes en esta situación. De otro lado, en el estudio, el 36 % de los niños y adolescentes de la región no cuentan con los niveles de lectura

adecuados. El balance es un poco mejor cuando se toma en cuenta solo a los discentes que cursan la primaria, pues el 26 % no alcanzan la suficiencia. Los resultados no son más favorables cuando son evaluados en matemáticas. Mientras que el 52 % de los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe no alcanzan las competencias básicas. La situación es peor en secundaria (62 %) que en primaria (46 %). Por ello, de acuerdo a este estudio, los porcentajes de estudiantes con problemas de comprensión lectora son:

- 14 %: Norteamérica y Europa
- 31 %: Este y sudeste asiático
- 36 %: América Latina y el Caribe
- 57 %: Asia occidental y norte de África
- 88 %: África subsahariana

Estos indicadores en los que, paradójicamente, América Latina y el Caribe aparecen como una de las regiones del mundo mejor posicionadas, revelan grandes desafíos para el futuro.

1.2.1 Nuevo analfabetismo

Asimismo, Silvia Montoya, directora del Instituto de Estadísticas de la Unesco, considera que los problemas que tienen los jóvenes en comprensión lectora plantean una situación “dramática”. “Que haya niños que no tengan las competencias básicas cuando se trata de leer párrafos muy sencillos y extraer información de estos”, dice: “yo lo consideraría como una nueva definición de analfabetismo. En el mundo de hoy tener un nivel mínimo de alfabetización ya no es poder leer tu nombre y poder escribir algún hecho de la vida cotidiana”, dijo Montoya en una conversación con BBC Mundo. Por eso, “carecer de comprensión lectora es una especie de discapacidad o de incapacidad para poder insertarse en la sociedad, poder tener entendimiento de los propios derechos y deberes como ciudadano. Me parece que afecta

todas las dimensiones”, agregó. Además, la experta consideró que la lectura como la habilidad básica, el cimiento sobre el cual se siguen construyendo las demás habilidades.

Sin embargo, “el leer para aprender es algo indispensable porque a partir de allí puedes desde ser autodidacta hasta insertarte en el sistema”. Sin esa competencia, “creo que estamos generando muchos niños y adolescentes que van derecho a muchas frustraciones personales y de integración social y laboral. Sin leer ni entender textos es muy difícil progresar en ninguna área”, señaló. Asimismo, Montoya destacó que en el mundo actual hay una sobreexposición a información presentada en distintas formas y que tiene distintos grados de calidad y confiabilidad, por lo que las personas deben ser capaces de extraer la información y juzgarla por sí mismos.

De la misma manera, Montoya expresó que “ser capaz de leer un aviso de trabajo y entender qué competencias se piden es, por ejemplo, algo básico para cualquier adolescente que está comenzando la vida laboral o que quiera seguir formándose”. Una escuela que no funciona, pero, ¿dónde está la falla? Hubo una época en la que se pensaba que el problema de la educación en América Latina era que no era inclusiva, que dejaba a muchos niños por fuera.

Según Montoya, ese es un tema en el que la región ha mejorado de forma rotunda y ahora, incluso, tienen ventajas comparativas en ese aspecto en relación con otras regiones del mundo. “Ahora la realidad es que los niños están en el sistema educativo, pero hay una incapacidad de la escuela para dotarles con un nivel de aprendizaje que sea razonable y mínimo para las circunstancias que demanda”, expresó, porque no se logra dar a los estudiantes la formación adecuada obedecen a una combinación de factores. Entre estos menciona la limitada capacitación de los maestros para ocuparse de niños con determinadas características, problemas de infraestructura, pérdidas de días de clase por paros u otras causas, así como elementos relacionados con la propia situación socioeconómica de los estudiantes,

“Que pueden venir de hogares con menores ingresos o contar con un menor apoyo

familiar. Hay una combinación de factores sociales que pueden variar en cada lugar, pero evidentemente hay unas deficientes políticas específicas para ocuparse de esta problemática”, indicó Montoya. Agregó que hace falta mirar los currículos educativos, la formación de los docentes para asegurarse de que sean capaces de trabajar con niños que vienen de contextos sociales complicados, contar con un ambiente y una infraestructura adecuada, así como políticas sociales adecuadas al contexto. “No hay manera de resolverlo si no hay una visión de cambio del sistema educativo”, aseguró.

En ese esfuerzo advirtió que también hace falta la aplicación de pruebas de evaluación de la calidad educativa, que no se aplican en la mitad de los países del mundo. "Si no tenemos un sistema de evaluación para los aprendizajes serio, con credibilidad, confiabilidad tampoco se puede hacer mucho porque la única manera que tienen los padres para reclamar es tener información”, cuantitativa y no formativa advirtió. Considerando las declaraciones sobre la problemática de la comprensión lectora, según Montoya, afirma y fortalece la problemática priorizada en la institución educativa seleccionada para esta investigación. Comprensión lectora: pocas horas, limitado conocimiento y deficiente resultado. Un congreso denuncia la ineficacia con la que la educación en España trabaja para mejorar la capacidad de los niños ante un texto.

De otro lado, Plaza (2017) mencionó que saber leer y escribir correctamente y con fluidez es la columna vertebral de la educación. En los últimos tiempos, se habla de la necesidad de potenciar la lectura en los colegios, pero la lectura en sí no significa gran cosa si no es eficaz: falla la comprensión lectora de los alumnos y, lo más grave, parte de los profesores no están preparados para facilitarla o detectar problemas.

Las conclusiones en el 2017 del Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria organizado por la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL) y Supertics, una empresa privada que ha desarrollado una metodología adaptativa en las áreas de

comprensión lectora, matemáticas e inglés para niños de cinco a 12 años. Sin embargo, el gran problema de la incompetencia lectora del alumno español se reparte, de forma desigual, entre los poderes públicos (Estado y autonomías), los profesores y los padres.

Según este congreso, que se celebró hace dos semanas, el 60 % de los docentes considera que la ley educativa actual no dedica las horas lectivas suficientes a la lectura; pero lo más sorprendente es que casi la mitad considera que no está preparado para trabajar la comprensión lectora del alumno y no se ve capaz de detectar un problema lector. Así lo confirma Elena Jiménez, presidente de la PECL. y profesora de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Granada. “Tengo alumnos que vienen con problemas de dislexia”, señala y afirma que “es muy triste comprobar que muchos profesores, incluso los de Lengua y Literatura, no son lectores”. Algo definitivo, ya que la afición a la lectura se contagia por imitación. Tampoco los padres colaboran.

De esta manera, el congreso indica que solo una tercera parte de las familias realiza lecturas compartidas con sus hijos. Y aquí hay que matizar, según apunta Rafael Villalón, responsable de Supertics, “los padres leen con sus hijos cuando son pequeños. Aunque, a medida que van creciendo disminuye esa atención. No obstante, es importante que los padres deberían compartir las lecturas de sus hijos también durante la primaria”. Esta edad escolar (de los seis a los 12 años) es la base sobre la que hay que trabajar para consolidar la lectura de los alumnos, pero casi la mitad de los educadores no está preparada para ello y un 79 % demanda una formación específica para detectar problemas lectores.

Otro dato significativo es que solo el 23 % de los centros agrupa a los alumnos en función de su nivel lector. “Es un error”, señala Rafael Villalón. “Está muy bien organizar un plan lector de varios libros al año, pero no se puede dar a todos los niños la misma lectura, ya que el ritmo y estilo de aprendizaje es distinto”. Parece evidente que la forma de aumentar la comprensión es mediante la lectura, pero no todo sirve. “Hay que leer literatura. Es necesario

sumergirse en esas lecturas que requieren atención y esfuerzo continuado en el tiempo, porque el cerebro tiende a economizar”, señala la profesora Jiménez, quien afirma que, si al cerebro se le acostumbra a textos breves, fragmentos, mensajes, no se adaptará luego cuando tenga que enfrentarse a textos más largos.

1.2.2 *Comprensión lectora: Internacional*

Hoy casi la mitad de niños de primaria no comprende lo que lee. En concreto, en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), el Perú está rezagado en los últimos lugares, ¿qué estamos haciendo para solucionar este problema? Internacionalmente, el informe PISA indica una peculiaridad de sus evaluaciones, pues se conoce sus resultados entre uno y dos años después de que se realizan las pruebas. Como hasta ahora, estos resultados en los países hispanohablantes han sido entre medios y muy bajos, aunque lo habitual es que al presentarse y conocerse por los medios de comunicación se cree una corriente de insatisfacción y una demanda de trabajar para mejorar el rendimiento de los alumnos en esta prueba que surge cuando queda un tiempo bastante limitado para conseguir mejoras.

Asimismo, los resultados de PISA (2015) se presentaron en diciembre de 2016 y la próxima edición de la prueba se realizó durante el año 2018. Al igual que sucedió en 2000 y en 2009, la evaluación de 2018 se centró especialmente en la competencia lectora, lo que ha permitido revisar el marco de referencia de la evaluación de la lectura, introduciéndose algunos cambios notables.

1.1.2.1 Definición de competencia lectora. Para PISA 2018, la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad. El compromiso con los textos, como parte de la competencia lectora

se introdujo en la definición de 2009, ya que en la de 2000 no se había incluido. Sin embargo, en el cambio actual se ha introducido un nuevo concepto que es el de evaluación de los textos. Pero un cambio muy importante, que puede pasar desapercibido es que en la definición de 2018 se ha eliminado una palabra. En 2000 y 2009 se comprendían y usaban y se reflexionaba sobre los textos escritos, pero, en 2018, todo esto (además de la evaluación) se hace con los textos. En la definición ha desaparecido la palabra “escritos”.

Al explicar este cambio, el marco de referencia deja claro que no se trata de abarcar los textos orales o audiovisuales, pero sí que incluiría mapas, diagramas, tablas, gráficos o tiras cómicas que incluyan lenguaje escrito. De otro lado, la importancia de la lectura electrónica. En la edición de 2009 las pruebas PISA incluyeron una evaluación de la lectura digital (PISA-ERA). Al mismo tiempo, en 2015, comenzó la administración electrónica de las pruebas, siendo posible que los países participantes eligieran si realizarla en papel o por ordenador, por lo que PISA (2018) se llevó a cabo con ordenadores, combinando la lectura y comprensión de textos con habilidades para la solución de problemas de información, como realizar búsquedas o leer hipertextos, es decir, nuevos procesos de lectura. Por ello, la prueba de ese año consideró procesos de lectura como la evaluación de la veracidad del texto, la búsqueda de información, y la lectura e integración de múltiples fuentes, de modo que los procesos de lectura que evaluarán:

- Localizar información
- Acceder y recuperar información dentro de un texto. Buscar y seleccionar texto relevante.
- Comprender
- Representar el significado literal. Integrar y generar inferencias.
- Integrar información de textos múltiples. Reflexionar
- Evaluar la calidad y la credibilidad. Colaborar y manejar el conflicto.

- Reflexionar sobre el contenido y la forma. Participantes hispanoamericanos
- Los países hispanoamericanos que participarán en PISA 2018 son: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay.

1.2.3 Comprensión lectora: Una tarea pendiente en el Perú

1.2.3.1 El problema de la comprensión lectora. Se refiere a la Unidad Medición de la Calidad (UMC) 2016 (ECE) En segundo grado de secundaria en la que se evaluó algunos de los aprendizajes que deberían ser desarrollados por todos los estudiantes del país al final del sexto ciclo de la Educación Básica Regular (EBR). Entre algunos de los problemas está la recuperación de información, el inferir el significado del texto, además que reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto que muestra estadísticamente que el 14.3 % de las estudiantes del segundo año del nivel secundario comprenden lo que leen y solo el 12.2 % se enmarca dentro de los indicadores regionales, mientras que el 12.9 %, es decir, solo trece estudiantes comprenden lo que leen.

Considerando lo mencionado se puede afirmar que el problema es el “insatisfactorio nivel de logro en comprensión lectora en las estudiantes de secundaria de la institución educativa, la que está enmarcado como una prioridad para la mejora de los aprendizajes de las estudiantes establecidos como meta institucional a lograr, y que se sustenta en lo que señala el primer compromiso de gestión establecido por el Minedu en la Norma Técnica: Progreso Anual de Aprendizajes de todas y todos los estudiantes de las instituciones educativas. Para ello, se debe contar con docentes comprometidos y capacitados para que promuevan los cambios de mejora, liderados por el equipo directivo que influya, inspire y movilice a la comunidad educativa, promoviendo un liderazgo pedagógico que desarrolle permanentemente prácticas de mejora, de acuerdo a lo que señala el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDD) en

las competencias 5 y 6 en el dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes.

Es así como el problema del bajo nivel de comprensión lectora es una preocupación tanto de los organismos nacionales (Minedu) como internacionales (Unesco) que velan por la educación. Se sabe que los estudiantes leen cada día menos; así lo demuestra la Evaluación Censal realizada por el Minedu en los años 2015-2016 y la evaluación PISA donde el Perú se ubica en los puestos inferiores con resultados muy bajos. Ante esta situación, se han asumido compromisos de mejora de los aprendizajes y se ha establecido alianzas de cooperación con organismos internacionales que se vienen implementado políticas de estado para revertir los bajos resultados. Sin embargo, esto no es ajeno a nivel local, por eso se aplica la Evaluación Censal de Estudiantes a los de segundo de secundaria, desde el año 2015-2016 a las instituciones educativas públicas y privadas de la EBR. Esta evaluación permite conocer qué porcentaje de estudiantes alcanzan el nivel satisfactorio o esperado en Matemática y Lectura. Además, el describir la evolución de los aprendizajes a lo largo del tiempo. La ECE aplicada al nivel secundario, a pesar de estar limitada a los estudiantes de segundo grado, es un referente de evaluación sobre los avances de los aprendizajes. Las categorías de los niveles de logro 1 en la ECE son satisfactorio 2, en proceso 3, en inicio 4 y Previo al inicio 5.

Asimismo, en Lima Metropolitana, en el periodo 2015 – 2016, el nivel satisfactorio en comprensión lectora en segundo grado bajo en dos puntos porcentuales, en el nivel en proceso se incrementó en 5,5, y en el nivel inicio y previo al inicio se redujeron en 1,7 y 1,9 puntos, respectivamente, siendo esta una tendencia positiva que se expresa en la mejora de los aprendizajes. Así, en el 2016, el 22,4 % de los evaluados en Lectura se ubican en el nivel satisfactorio, lo que indica que el estudiante logró los aprendizajes esperados para el VI (1° y 2° año de secundaria) ciclo y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo siguiente. VII (3°, 4° y 5° de secundaria). El 35,6 % de estudiantes se ubican en proceso, lo

cual significa que el estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el VI ciclo, pero demuestra haber consolidado aprendizajes del ciclo anterior. De igual manera, el 33,6 % de estudiantes se encuentran en inicio, es decir, el estudiante no logró los aprendizajes esperados para el VI ciclo, ni ha consolidado los aprendizajes del ciclo anterior, solo logra realizar tareas elementales exigentes respecto de lo que se espera para el VI ciclo. Mientras que el 8,3 % de estudiantes se encuentran Previo al Inicio, indicando que el estudiante no logró los aprendizajes necesarios.

Al comparar los logros de aprendizaje de los estudiantes entre los dos años 2015 y 2016 en Lectura del nivel de logro satisfactorio, según el tipo de gestión, se observa que en instituciones educativas de gestión pública se mantiene, mientras que en las privadas ha bajado 4,3 puntos porcentuales; sin embargo, la diferencia entre ambas gestiones en el nivel satisfactorio es de 18,7 % en el 2015 y 14,7 % en 2016, de lo que se deduce la ventaja en favor de la educación privada.

Es por ello que las instituciones educativas de gestión pública de Lima Metropolitana evidencian un avance no muy significativo en los aprendizajes esperados de los estudiantes en Lectura (Anexo 1). En el 2016, se observó que en el nivel satisfactorio se mantiene, mientras que en el nivel en proceso se ha incrementado en 5,5 puntos porcentuales, en inicio y previo al inicio se ha reducido en 3,6 y 2,7; respectivamente. Por otro lado, la institución educativa ha establecido en uno de sus objetivos institucionales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) elevar el nivel de comprensión lectora en las estudiantes, así como la mejora de la redacción de textos escritos, trabajando diversas estrategias metodológicas y desarrollando la lectura permanente en las diversas áreas. Asimismo, según la visión que plantea el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, la institución educativa, es una institución que brinda una educación integral, basada en la comprensión, análisis y juicio crítico de temas relevantes, valorando la inclusión, la interculturalidad, el fortalecimiento del clima institucional y el acceso a las TIC;

contando con profesionales, líderes, capacitados y comprometidos en la formación de estudiantes.

Por lo tanto, este proyecto de investigación va a desarrollar aspectos relacionados a la comprensión lectora y la redacción de textos escritos, en relación con la práctica ejercida en la Institución Educativa “Presentación de María” n.º 41, institución pública en convenio con el Minedu que forma estudiantes en nivel de educación secundario en el distrito limeño de Comas que brinda servicios educativos por más de 50 años y está ubicado en el ámbito urbano de Lima Norte, jurisdicción de la Dirección de Educación de la departamental de Lima Metropolitana-Comas. Actualmente, la institución funciona en dos turnos con aproximadamente 1 456 alumnas y 120 trabajadores, las alumnas están distribuidas de la siguiente manera: el primero, tercero y quinto de secundaria en turno mañana; segundo, tercero, cuarto y quinto en el turno tarde. Igualmente, una de las principales fortalezas de la institución educativa es formar en valores destacando la formación técnica durante cinco años. Las alumnas son formadas en carrera técnica y pueden desempeñarse en industria textil, cocina, tejido, cerámica, juguetería y operación de computadora. Esto permite a las egresadas estar preparadas para poder dirigir sus propios procesos productivos.

Luego de haber observado a las docentes del área de Comunicación siendo tres contratadas y cinco nombradas, quienes se encuentran en nivel escala magisterial de 3ero a 4to, dos de ellas tiene el grado de magíster. La mayoría cumple con su programación curricular, sin embargo, no se evidenció un trabajo colegiado, aun cuando existen las horas previstas para esta actividad en el horario de clases. Se prefiere muchas veces el trabajo individualizado, se reparte las tareas, hojas o fichas de trabajo y solo se espera que todas cumplan. De igual manera, el 70 % de docentes realizan su práctica pedagógica clásica con estrategias metodológicas de aprendizajes rutinarios. Las docentes utilizan los libros del ministerio y material impreso para la comprensión lectora. Con referencia a la escritura solo se limitan a que las alumnas escriban

y no se utilizan estrategias de planificación, textualización, revisión y publicación.

Sin embargo, no todos ingresan al Aula de Innovación Pedagógica (AIP) para desarrollar sus sesiones de aprendizaje. Por otro lado, la información de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer año de secundaria, donde fueron pocos favorables en los logros de las competencias leer diversos tipos de textos en su lengua materna y producción de textos escritos en su lengua materna, se ha detectado dificultad en el área de Comunicación, especialmente en Comprensión Lectora y Redacción de Textos. Estas dificultades del limitado dominio sobre la comprensión lectora y la redacción de textos escritos, se inician desde el proceso de formación de alumnas desde el nivel inicial de Primaria, y persiste en el de Secundaria. Este problema no se ha dimensionado, por lo que se agrava con el transcurso del tiempo y puede incapacitar a la persona para redactar textos coherentes, con el fin de entregar a un destinatario. Esto se puede especificar cuando una estudiante tiene dificultades en captar el significado de los textos como:

- Deficiencias en la decodificación,
- insuficiente vocabulario,
- deficiente conocimientos previos,
- dificultades en la memoria (por saturación),
- inadecuado manejo de estrategias de comprensión lectora y
- limitado proceso de redacción de textos escritos.

Así, se ha detectado que la posible causa del problema es una insuficiente capacitación y manejo de estrategias en comprensión lectora y redacción de textos escritos de las docentes. El efecto o consecuencia es una limitada destreza para redactar diversos textos escritos, priorizando así la problemática que presentan las alumnas de la institución. La inadecuada aplicación de las estrategias metodológicas de la comprensión de lectora dificulta la redacción de textos, otro es el limitado uso del material bibliográfico; cuyas consecuencias se relacionan

directamente al deficiente aprendizaje y a la limitada motivación de las alumnas. El escaso hábito lector pone así en desventaja a las estudiantes con relación a los estándares nacionales e internacionales.

Sin duda, uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora. Así el interés por esta comprensión sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70, en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si las alumnas eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por consiguiente, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían. Otra de las causas de este bajo nivel, puede ser el predominio del método tradicional que considera al estudiante como un receptor pasivo, sumiso; mientras que el docente es el dueño del conocimiento, es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, quien impone la autoridad en el aula, por lo que los alumnos no serán críticos, reflexivos, capaces de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en su vida cotidiana. Es por esta razón que la propuesta es que los estudiantes mejoren su redacción de textos escritos a partir de su contexto personal, familiar y escolar, para que sea más significativa su creación y, de esta manera, redacten textos de calidad, se expresen con claridad y, sobre todo, formen su opinión personal de la realidad observada.

Frente a esta realidad, surgen las preguntas de cuáles son las verdaderas razones que generan este problema y en el análisis se detectó que obedece a muchas causas, entre ellas: dificultad de los docentes en la aplicación de estrategias metodológicas de comprensión lectora, los docentes tienen limitaciones para la aplicación de otras estrategias que ayuden o complementa a las ya conocidas, inadecuado uso de los materiales educativos en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, el docente muchas veces elabora material sin criterio técnico o

hace abuso del facilismo, ocasionando que el propósito planteado en la sesión de clase no se logre; uso excesivo del tiempo en actividades improductivas, aquí ocurren dos cosas, las actividades a desarrollar en clase se les destina demasiado tiempo para el fin que se quiere o es muy poco las actividades a desarrollar; el deficiente monitoreo y acompañamiento del equipo directivo, el directivo hace el monitoreo, recoge información valedera, pero el acompañamiento es muy deficiente o se deja de hacer.

Por lo tanto, la comprensión lectora permitirá desarrollar los nivel de comprensión en los estudiantes , esto es así porque durante el desarrollo de la propuesta permitirá hacer la planificación, la textualización, revisión y desarrollar las actividades que generen la redacción de textos escritos a partir de la lectura que fueron seleccionadas con la participación de las alumnas, buscando que las lecturas sean de su interés y de mucha facilidad para relacionarlas con sus saberes previos, que despertarán el ánimo por leer y que le permitan crear el significado del texto.

En consecuencia, siendo una propuesta de mejora es necesario hacer el análisis del proceso de comprensión de lectora y redacción de textos escritos en las alumnas del nivel secundario, a partir de los datos obtenidos en los resultados de PISA 2016; además, para contrastar las dificultades que pueden presentarse a las estudiantes en captar el significado de los textos que leen.

No obstante, para mejorar la problemática de la comprensión lectora y la redacción de textos escritos es necesario hacer un monitoreo, acompañamiento y evaluación a los docentes del área de Comunicación, según las competencias seleccionadas.

- Realización de trabajos colegiados sobre comprensión lectora y redacción de textos escritos.
- Elaboración de sesiones de aprendizaje de acuerdo al proceso didáctico de la competencia del área comunicación.

- Contar con docentes comprometidos y capacitados capaces de promover los cambios de mejora en el área de comunicación.

Ante lo expuesto, se planteó el problema de esta investigación.

1.3 Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019?

1.3.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019?

¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019?

¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019?

1.4 Justificación e importancia de la investigación

Los estudiantes no poseen una imagen de lectura con sus padres de familia, por ello no poseen el interés. Es así como el problema de investigación fue escogido debido a que las estudiantes de la institución en estudio presentan serias incorrecciones en la redacción de

textos, por lo que no poseen una adecuada comprensión lectora en su hogar ni en la institución educativa. Así, las discentes centran su atención en el uso de celulares y no prestan demasiada atención a las lecturas encargadas a la hora del Plan Lector como por la lectura. Ante este hecho se considera que el tema presentado les permitirá el desarrollo efectivo y afectivo de la comprensión lectora en todas las áreas de aprendizaje y con el que podrán tener una mejor redacción de textos.

1.4.1. Justificación teórica

Esta propuesta de investigación descriptiva se formula en el marco del nivel de EBR en los estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Comas, como respuesta al interés que surge por conocer cuál es relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos en estudiantes del cuarto año de secundaria y que aparece como un problema explícito en el desarrollo de la malla curricular de la EBR.

Desde el punto de vista teórico es importante porque va a contribuir a profundizar el conocimiento sobre la comprensión lectora y la redacción de textos, adecuadas para desarrollar su pensamiento creativo y la inteligencia lingüística; también les va a permitir descubrir que la escritura responde a la necesidad de comunicarse y relacionarse con otros, con el fin de expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, fantasías, etc.

Desde el aspecto curricular, producir textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de textos. De esta manera, se pretende rescatar la producción de textos narrativos en el uso comunicativo de la lengua, teniendo en cuenta que uno de los propósitos principales de la escuela debe ser lograr el dominio de la escritura, entendiendo que escribir es producir mensajes con intencionalidad y destinatarios reales, y que implica crear diversos tipos de textos en función de las necesidades e intereses del momento. Por lo tanto, se propone el investigar y contrastar acerca de cómo está la

comprensión lectora y la redacción de textos en la realidad de los estudiantes del cuarto año de secundaria.

Así, para que en el futuro dicha investigación deba aportar y evidenciar resultados observables complementando los modelos teóricos, tal que los estudiantes del nivel de secundaria puedan movilizar su conocimiento y habilidades lectoras y además puedan redactar diversos tipos de textos.

1.4.2. Justificación metodológica

En la parte metodológica se cuenta con la finalidad de conocer el mundo real de las variables y, para ello, se diseñará un cuestionario tomando en cuenta las variables, dimensiones e indicadores, siguiendo los procedimientos metodológicos pertinentes que habrán de determinar su validez y confiabilidad, con el que podrán ser utilizado por otros investigadores para la enseñanza del área de Comunicación.

1.4.3. Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, la investigación se puede aplicar también en diversas áreas del currículo, ya que la comprensión lectora y la redacción de textos escritos permiten potencializar a los docentes, además se busca que las discentes redacten diversos textos escritos estructurados, cuyas ideas guarden relación temática, utilicen un lenguaje variado y apropiado; asimismo, reflexionen sobre los aspectos textuales y lingüísticos. Es por ello que la intervención didáctica requiere del diagnóstico y análisis de los diversos textos redactados por los alumnos para optimizar la práctica pedagógica y, sobre esta base, el estudiante de aula pueda mejorar la producción escrita. Es por esta razón por la que esta investigación se justifica porque la relación que existe entre la comprensión lectora y la redacción de diversos textos escritos es una necesidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, apaleando a los

estudiantes la responsabilidad de asegurar que redacten con eficacia los diversos escritos que producen. En ese marco, sus resultados son importantes para describir cuál es el nivel de comprensión y redacción de diversos textos escritos que tienen los alumnos del cuarto año de secundaria de la EBR en función con el género y grado de estudios al que pertenecen.

Por lo tanto, este trabajo es de suma importancia, porque brindará lineamientos metodológicos para la mejora de la comprensión lectora y redacción de textos escritos.

1.5 Limitaciones de la investigación

No existen trabajos de investigación sobre tema. Esto se suma a que no se enseña con claridad la comprensión lectora, a pesar que hay teorías pedagógicas basadas en la experiencia o la rutina. Del mismo modo, no sigue el proceso de redacción de textos (planificación, textualización, revisión y publicación). Por otra parte, una limitación importante es la dificultad de acceso a repositorios de tesis de diversas universidades o institutos pedagógicos a nivel local y nacional, por los horarios de atención los cuales no están abiertos al público en general. Asimismo, otra limitación es el tiempo para realizar la investigación por el horario de trabajo. Finalmente, la situación económica debido a que la investigación debe ser autofinanciada por el autor de la tesis.

1.6 Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

1.6.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Determinar la relación entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Determinar la relación entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Para dar inicio con los antecedentes internacionales, se tiene la tesis de Sánchez (2013) quien la presentó y la aprobó para aspirar al grado de Doctor. Así se puede afirmar que la mejora del grupo experimental en la comprensión lectora es significativa estadísticamente, es decir, que el programa de intervención tuvo un impacto relevante en el desempeño lector de los alumnos. Las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest son todas significativas estadísticamente, por ello, se apunta a la confirmación de todas las hipótesis para cada una de las categorías de la comprensión lectora que quedaron formuladas del siguiente modo: (1) Referida al vocabulario, (2) referida al subrayado, (3) referida a la comprensión literal, (4) referidas a las inferencias, (5) referidas a la valoración y (6) referidas a la síntesis.

Por otro lado, Ramos (2013) presentó un trabajo de investigación para optar al título de Magister en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales. Así, la aplicación de un diagnóstico inicial fue un punto de partida clave para poder observar cambios (ya sea positivos, negativos o ninguno) tras la aplicación de una estrategia que conduzca a mejorar el nivel de comprensión lectora. Al considerarlo una herramienta clave en el estudio, es necesario elaborar los test de manera correcta y que realmente permitan determinar un nivel de comprensión y, por ello, la asesoría en esta temática es de gran valor. De esta manera, los resultados muestran una sensible mejora en cada uno de los niveles de comprensión lectora trabajados, denotando que las actividades realizadas permitieron llegar a este resultado.

Hay que tener en cuenta que este tipo de trabajos es realizado en poblaciones heterogéneas en cuanto al nivel intelectual, no solo por las deficiencias propias en el desarrollo

cognitivo de los alumnos, sino el ámbito familiar y el medio social en que viven. Además, la base de la estrategia es elaborar adecuadamente las preguntas, pero se debe combinar al tiempo con otras estrategias como es el trabajo en grupo, incluso, aunque el tiempo de aplicación de la estrategia fue corto, y quizás se necesiten un número mayor de pruebas para determinar con exactitud la mejora en la comprensión lectora, los resultados obtenidos muestran que se pueden obtener cambios positivos en esta área con un cambio en la estrategia que aplique el docente. Asimismo, muestra que un docente de ciencias naturales puede prepararse en estrategias no solo para su área, sino en la búsqueda de mejorar la comprensión lectora convirtiéndola en un objetivo transversal desde todas las áreas.

Esta estrategia debe ser abordada por el docente, pues el tiempo de aplicación no permite ser concluyentes, pero si nos da una idea que un texto en particular puede ser abordado de forma diferente no como un todo sino por partes, y de diferentes formas para ayudar a los alumnos a extraer de él la información requerida.

Asimismo, Pérez (2013) presentó un trabajo de investigación que corroborar la información con la producción escrita de textos narrativos en los estudiantes de noveno grado B de la institución educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Cauca, en Antioquia. Se puede señalar que en el transcurso de la práctica 2012/2 y 2013/1 el trato con los estudiantes se fue fortaleciendo a medida que descubrían en el desarrollo de los talleres un acercamiento a la importancia de la escritura, dado que se notaba un espíritu trabajador, por eso los estudiantes no se quedaban conformes con simples borradores sino que afirmaban sus textos con muchas modificaciones, volviéndose este rasgo importante para el mejoramiento del trabajo que se realizó y dio resultados positivos en el sentido que a los estudiantes se les notó el esfuerzo por mejorar en lo académico y también, en aspectos personales con relación a la gramática, la sintaxis y la morfología. Por consiguiente, el presente trabajo investigativo que permitió fortalecer la escritura del grado noveno B tuvo presente las opiniones de los estudiantes acerca

del Área de Lengua Castellana, específicamente en la escritura, con el fin de generar amplios propósitos tanto en el docente como en el alumno. En este sentido, se partió de la importancia que se generó en el ambiente escolar y de esos elementos que fueron cambiados en la expresión escrita de textos narrativos en los estudiantes y su mirada acerca de este campo.

De este modo, la enseñanza de la escritura debe implementarse con estrategias didácticas que motiven e inciten al estudiante a tener un gusto subjetivo sobre el escribir y suscitarlo a hacer parte de la cultura escrita, por ello la insistencia a lo largo del presente trabajo didáctico en profundizar la narración por medio de talleres y relatos.

En este punto, las producciones de textos de los estudiantes del grado Noveno de básica secundaria durante la realización de los talleres presentaron en algunos aspectos una evolución evidente dentro del proceso. Asimismo, una prueba diagnóstica aplicada hacia la escritura de los estudiantes del grado noveno, ya que al principio del proceso se observó dificultad al producir 76 textos narrativos, pero no era por el desconocimiento de historias sino por aquel acto de pasar los relatos al papel que en muchas ocasiones genera serias dificultades en los alumnos para expresar sus pensamientos, dejando sus escritos cortos o incompletos.

A lo anterior, se trató de relacionar y mostrar la importancia de la reflexionar en la escritura del texto narrativo como exploración a la ficción recreando historias existentes con un estilo propio, en este punto, se destaca la fluidez escritural por el mero hecho de no quedarse el alumno en el mero parafraseo sino también en la idea de aportar de atreverse, por ello, en una de las primeras secciones se trajo a colación el caso del compositor y Músico Beethoven quien expreso que “nunca he soñado escribir por fama o por honor. Lo que pasa en mi corazón debe salir, y por eso he escrito” (Aguilar, 2011) lo más importante en este acto no es el talento, sino la pasión con que se realice el trabajo.

Siempre se trabajó en el proceso con la idea de construir un talento con trabajo y disciplina, pero sobre todo con estrategias y es el caso de formular técnicas. Es importante

mencionar también la parte sistemática de la escritura, para los estudiantes concebir la escritura es tener un amplio conocimiento sobre la ortografía y, a veces, por ello, se atienen a escribir, no importa si es un cuento o un microrrelato. También se desprende una última conclusión a lo largo del trabajo, pues el estudio de la narración no es realizar un dibujo libro o un pasatiempo, requiere de la idea de pensar, usar la creatividad, la imaginación y un uso de reglas que están establecidas por la Lengua Española.

Como se mencionó anteriormente se debe crear una motivación a través de estrategias didácticas para los alumnos, por ello, “no nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber.” (Meirieu, 2007, p.1) Es importante destacar el acompañamiento que se le realizó a los talleres, por mostrar no sólo el potencial de cada uno de los estudiantes, sino también conocer a través de sus ideas textuales sus conocimientos previos frente a la narrativa.

Mostrar grandes estilos de la narrativa permitió considerar otra mirada acerca de la narrativa, permitió tener otra responsabilidad y con ayuda de ejemplos de grandes pensadores como García Márquez, Borges entre otros, ayudaron a vislumbrar y a esclarecer del porqué y para qué se hace uso de la narración escrita, ese tono expresivo por parte de la literatura ayudó darle un sentido y le concibió a los estudiantes enriquecer sus ideas para expresarlas al final ante un público, y este grupo estaba conformado los mismos docentes de los estudiantes, quienes tendrían la tarea de aprender de lo que nuestros estudiantes nos pueden brindar con el apoyo de estrategias pensadas.

Por otro lado, Domínguez (2008) presentó su trabajo con la que buscó comprender la producción de textos en la escuela desde el pensamiento complejo. Así, se puede entender que la enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional, ya que los alumnos tienen severas deficiencias en su desempeño como productores de textos. Los textos que más se usan en las prácticas escolares son los

narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados. Por ello, una tendencia es ver a la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje. Dicha tendencia conlleva a la idea subyacente que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender”, “saber”. No se aprecia que exista una idea generalizada de que se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos, sentimientos.

Los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos. Los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados, por lo que una tendencia es ver a la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje. Dicha tendencia conlleva a la idea subyacente que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender”, “saber”. No se aprecia que exista una idea generalizada de que se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos, sentimientos. Asimismo, los saberes de los docentes estudiados en relación con la producción textual son muy limitados ya que sólo manifiestan conocimiento de las habilidades básicas de la escritura: trazado, ortografía, segmentación, sintaxis, ésta última en menor medida. Pero las habilidades superiores que implican conocimientos sobre coherencia, cohesión, pensamiento crítico, conocimiento de la estructura de los textos no se manifiestan en los resultados de este estudio.

De otro lado, un hallazgo colateral es que en los niveles de educación superior también se presenta esta problemática, dado que el alumnado presenta serias deficiencias para estructurar un escrito científico. Así lo muestran la infinidad de investigaciones encontradas durante la búsqueda de información sobre el problema de estudio.

Mientras que Pineda (2003) trabajó la producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado noveno B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del Municipio de Cauca, Antioquia en Colombia. Este estudio tuvo presente las opiniones de los estudiantes acerca del Área de lengua Castellana, específicamente en la escritura, con el fin de generar amplios propósitos tanto en el docente como en el alumno. En este sentido, la

importancia que se generó en el ambiente escolar y de esos elementos fueron cambiados en la expresión escrita de textos narrativos en los estudiantes y su mirada acerca de este campo. En este punto, la producción de textos de los estudiantes del grado Noveno de básica secundaria durante la realización de los talleres presentó en algunos aspectos una evolución evidente dentro del proceso, y es el caso en la superestructura del texto: los estudiantes comprendieron que cualquier tipo de texto requiere de coherencia y cohesión porque en los anexos se observa una forma lógica de ordenar las ideas y los argumentos según la estructura del texto. De manera, que obtener conciencia sobre la forma de escribir posibilita abrir una primera conclusión, en el sentido de presentar la importancia de un trabajo nuevo en el aula de clases para formar expectativas acompañado de un ambiente positivo.

A lo anterior, se trató de relacionar y mostrar la importancia de la reflexionar en la escritura del texto narrativo como exploración a la ficción recreando historias existentes con un estilo propio, en este punto, se destaca la fluidez escritural por el mero hecho de no quedarse el alumno en el mero parafraseo, sino también en la idea de aportar de atreverse.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el caso de los trabajos en el ámbito nacional, Jaimes (2014) buscó encontrar la relación entre la comprensión lectora y las atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Así, en la investigación la hipótesis H1 es válida, pues el rendimiento en comprensión lectora y los estilos atribuciones en escolares de tercer año de secundaria de instituciones de gestión pública y privada en Lima Metropolitana se correlacionan de manera significativa y negativa. Del mismo modo, la hipótesis H4 se validó, pues existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de instituciones educativas estatales en comparación a los de particulares a favor de estas.

Por su parte, Llanos (2013) presentó su tesis para encontrar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de una carrera universitaria en la que la comprensión de textos en la formación universitaria es de suma importancia para el desarrollo de la persona humana y el despliegue de sus capacidades comunicativas. Si bien el estudiante que inicia sus estudios en la universidad debería contar con un grado eficiente en comprensión lectora, como consecuencia del desarrollo previo de habilidades de comprensión y la injerencia de la labor pedagógica de los maestros durante la formación básica, la realidad demuestra que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel básico, respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información. Este problema se agrava al observar que el 28 % se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Solo el 29.9 % demuestra haber alcanzado el nivel de habilidades cognitivas exigidas, en relación con la capacidad de comprensión textual. Considerando el puntaje promedio esperado (38), se comprueba que los estudiantes de la muestra revelan un nivel de comprensión de lectura por debajo del mínimo aceptable, pues alcanzaron en promedio 33 puntos.

Es necesario precisar que los avances en las investigaciones de cómo se comprende se encontraron con las teorías lingüísticas de cómo se usa la lengua en las distintas situaciones comunicativas. El aporte de las diversas disciplinas permitió un conocimiento más profundo de lo que significa leer un texto. Nuestro tiempo exige un individuo con capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales, las que debería adquirir en la etapa escolar. Sin embargo, considerando los resultados obtenidos, se concluyó que diversas habilidades, especialmente las que corresponden a la lectura inferencial no se logran en el colegio y que es una tarea inmediata y urgente desarrollarlas en los primeros ciclos. De esta manera, determinados los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer ciclo, se concluye que le resulta más cómodo buscar datos en el texto que inferir, lo cual lleva

a enfatizar en procesos de mayor exigencia como el razonamiento inferencial. El bajo porcentaje de estudiantes que hacen uso del saber previo nos revela que son pocos los que han logrado desarrollar habilidades para comprender los textos generales y menos aún aprender de ellos. Del mismo modo, las tres preguntas relacionadas con información con la que no están familiarizados dieron un alto número de estudiantes en el nivel previo (61.2 %), lo cual significa que no están habituados a leer diferentes textos académicos escritos.

De otro lado, Pérez (2013) trabajó la influencia de la comprensión lectora en alumnos de primero de secundaria de una institución educativa del Callao, según su procedencia escolar. De esta forma, la investigación determinó que se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de estudiantes que pertenecen a la misma institución educativa y el grupo que procede de otras con respecto a su desempeño en los niveles de comprensión lectora literal, reorganización y crítico a excepción del nivel inferencial que coincidentemente es el nivel más bajo en desempeño en ambos grupos.

Asimismo, se hallaron diferencias significativas en el nivel literal de comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria en los mismos casos. Esto afirma que el grupo que procede de otras instituciones tienen mejor capacidad para reconocer elementos en el texto como: detalles, personajes, ideas, etc. No obstante, no se han encontrado diferencias significativas en el nivel inferencial de comprensión lectora de estos alumnos. Aunque ambos grupos mostraron un desempeño bajo en este nivel. Esto indicó que ambos grupos aún están en proceso de desarrollar la capacidad de hacer deducciones y conclusiones poniendo como base su experiencia personal.

En cuanto a Ferrucci y Pastor (2013) expusieron su tesis sobre el desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. En esta investigación, los alumnos que ingresan al curso de habilidades lingüísticas básicas, pese a no encontrarse aptos para el curso de

redacción de primer ciclo (el 82 % desaprobó), tienen conocimientos básicos sobre las características de un texto académico, es decir, hay evidencia de cierta instrucción en la redacción recibida durante el periodo escolar. Asimismo, cuentan con un manejo, aunque sea incipiente, de las habilidades que requieren para la adecuada redacción de textos. Pese a que la mayoría de los evaluados posee conocimientos básicos sobre cómo redactar un texto académico, estos son insuficientes para su inserción en la vida universitaria y las demandas de esta en cuanto a la escritura. Este hecho se confirma con el bajo porcentaje de alumnos aprobados en la prueba (18 %).

En los resultados obtenidos solo de aquellos que desaprobaron la prueba, se hacen más evidentes sus deficiencias en algunos de los criterios, como es el caso de la organización del contenido y la ortografía. Sobre todo, el primero es elemental para el ámbito académico, pues es el que le permitiría al alumno articular las ideas aprendidas en los diversos cursos en textos académicos solicitados. De esta forma, la hipótesis general planteada al inicio de la investigación ha sido rechazada parcialmente. Esto se debe a que los alumnos obtuvieron un desarrollo alcanzado por debajo de lo esperado en términos generales, tal como se había planteado. Sin embargo, los resultados indican que el criterio “competencia léxico gramatical”, contrario a lo que se pensaba, es el que ha alcanzado mayor desarrollo, es decir, 64 % de logro, aunque no llega al rango esperado (del 65 al 100 %). Por otro lado, los que han obtenido menor porcentaje de logro son los de “ortografía” (32 %) y “puntuación” (48,25 %).

Por lo que se refiere a Suárez (2012) elaboró una tesis para trabajar estrategias metodológicas activas para desarrollar la capacidad de producción de textos de los alumnos del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa San José de Tallamac. En Bambamarca. Es así como la hipótesis y objetivos planteados quedaron demostrados tal como se muestra en los resultados estadísticos, las estrategias metodológicas activas: espina de Ishikawa o diagrama del pez, los seis sombreros para pensar, análisis de imágenes, dibujando

nuestros conocimientos y el mapa araña permitieron mejorar significativamente la producción de textos con los alumnos del segundo grado de secundaria. Así, queda comprobada la hipótesis de investigación tal como se manifiesta en su contrastación, mediante la *t* de student, trabajada al 0,95 % de significancia y al 5 % (0,05) de error, encontramos que $t = 1,729$ y el $t_c = 14,855$; es decir $t_c > t$, por tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , en consecuencia se comprueba eficazmente la hipótesis.

Asimismo, al aplicar la ficha de observación en el pretest y postest para determinar el nivel de producción de textos en las dimensiones competencia comunicativa y creatividad, la mayoría de alumnos lograron pasar del nivel malo al bueno, 80 % (16) y 95 % (19) en ambas dimensiones, respectivamente, evidenciándose de esta manera la influencia significativa de las estrategias metodológicas activas en la producción de textos de los alumnos de la muestra. En las dimensiones competencia comunicativa y creatividad, considerando los resultados del pretest y postest de la variable dependiente, los alumnos muestran avances significativos, cuya diferencia de medias en competencia comunicativa es 7.100 y en creatividad es 9.556. Es así como las diferentes sesiones permitieron que tanto docente como alumnos tengan una participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un aula pedagógicamente adecuada, logrando incrementar la creatividad e imaginación para la producción de textos diversos, determinando una influencia significativa de las estrategias metodológicas activas en el aprendizaje estudiantil.

De acuerdo con Sánchez (2015), su trabajo investigativo buscó indagar sobre los procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos. Es así como la tesis explicó que los procesos cognitivos que llevan a cabo los estudiantes durante la planificación y redacción de textos argumentativos evidenciaron que no presentan limitaciones en cuanto a la selección de un tema factible de ser argumentado, asimismo, ante la generación de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto. Por otro lado, dan cuenta que

los alumnos se preocupan por apoyar sus argumentos con evidencias y presentan la tesis de manera clara y explícita. Estos logros evidenciados, a través del análisis de sus productos, permiten determinar que los alumnos desarrollan algunos procesos que no se pueden concretar durante el proceso de la redacción textual.

Igualmente, los estudiantes demostraron algunas dificultades o limitaciones al producir textos argumentativos en la planificación que se relacionan con la generación de ideas y la determinación de los argumentos para defender su tesis. Asimismo, en la redacción las dificultades se observaron en cuanto al sostenimiento del tema a lo largo de la redacción del texto, al manejo adecuado de la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas; a la selección de información relevante y su organización, entre otros; lo que ocasiona que los textos argumentativos elaborados no logren su objetivo final que es el de persuadir y convencer al receptor.

En ese sentido, la información teórica empleada para comentar los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores de medición ha permitido contrastar los datos obtenidos para determinar cuáles son los procedimientos adecuados o correctos que deben desarrollar los estudiantes para construir textos argumentativos de calidad; demostrándose así que los aportes emitidos por los autores seleccionados pueden ayudar para determinar y poner en práctica estrategias adecuadas que se orienten al desarrollo de la competencia escritural argumentativa, como parte de la formación profesional de los estudiantes de la carrera profesional de Derecho que aparece detallado en el marco referencial de este estudio.

El uso de la técnica de la observación indirecta, es decir, el análisis y valoración de los textos producidos por los estudiantes permite determinar qué fortalezas y limitaciones presentan los universitarios, por lo que estas limitaciones se dan en el estudio debido a que hay procesos cognitivos que no se pueden observar mediante esta técnica y requieren del uso de otras técnicas e instrumentos. En el caso de otras instituciones educativas se afirma que el grupo

de estudiantes que proceden de otras instituciones tienen mejor desarrollada la capacidad de organizar información resumirla, sintetizarla y esquematizarla. Se han encontrado diferencias significativas en el nivel crítico de comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria que proceden de la misma institución con los que proceden de otras instituciones educativas. Se concluyó que el grupo de estudiantes que proceden de otras instituciones posee mejores condiciones para elaborar juicios evaluativos y unificar el criterio externo con el criterio externo (juicios de realidad, fantasías, opiniones, conveniencia, etc.).

2.2. Marco conceptual

2.2.1. *Comprensión lectora (Variable independiente)*

Sobre este punto, Calvo (2009) menciona que la comprensión es el proceso de elaboración, “el significado por la vía de aprender a construir las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen a través del cual el lector (a) interactúa con el texto, lo asimila y lo comprende”. De otro lado, la comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector “interactúa” con el texto. La lectura es un proceso de interacción cognitiva simple que se considera dentro de la comprensión lectora: la sensación, la percepción, la atención y concentración y la memoria y el complejo entre el pensamiento y el lenguaje, es por eso que el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, sin embargo, cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos, por lo que la comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, teniendo la diferencia entre lectura y comprensión.

2.2.1.1. Fundamentación teórica sobre la comprensión lectora. En la actualidad, existen muchas teorías sobre lo que es comprensión lectora, sin embargo, hasta hace

pocos años se ha estudiado la lectura entendida como un acto automático y pasivo que decodificaba signos del texto o, en el mejor de los casos, como un mero material para la transmisión de información sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que, a través de ella, es posible desarrollar habilidades cognitivas del pensamiento, especialmente el crítico y creativo. Por eso hoy tenemos muchas propuestas sobre el tema.

No obstante, Montenegro (2017), académico de la Universidad Finis Terrae, explica que se puede hablar de comprensión lectora cuando el que desarrolla esta habilidad “puede extraer y construir el significado de textos escritos, no solo a nivel literal, sino que además puede interpretar lo que lee”. Por su parte, Sánchez (2013) menciona que “el proceso de comprender una lectura es darse cuenta del mensaje que transmite el autor, captar la idea central del texto a partir del significado que le encuentre en cada uno de los párrafos”, así “el lector se da cuenta de qué se le está comunicando y hace uso de las ideas que se le transmiten”.

Igualmente, Montenegro (2017) añade que “en el proceso de comprender un texto se involucra una constelación de habilidades que van desde la atención, la percepción, la memoria, pasando por el reconocimiento, la identificación hasta llegar a los niveles críticos y creativos”. Es por esta razón que “están implícitas habilidades tales como extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos. Finalmente, la comprensión lectora desarrollada debe permitir evaluar críticamente lo que se lee”.

Por lo tanto, comprender un texto es mucho más que el acto de leerlo y descifrar el código escrito. Es un proceso en el cual el lector se apropia del contenido y le otorga sentido, pudiendo entender su propósito y las implicancias de lo escrito. Es esta construcción de significados la que finalmente ayuda a comprender y brinda las herramientas para desenvolverse con eficacia en la sociedad de la información y el conocimiento.

2.2.1.2. Teoría de la comprensión lectora como transferencia de

información. Esta teoría fue desarrollada a mediados de la década de 1960 como una respuesta a los lineamientos del conductismo que planteaba que la lectura era básicamente la respuesta a estrategias de estímulo que, finalmente, terminaban en el hábito de lectura. Lineamiento que, a pesar de su relativa antigüedad, aún está presente en documentos que guían la acción de los docentes, como podemos observar en las orientaciones específicas para la implementación del Plan Lector propuesto por el Minedu: Plan Nacional de Emergencia Educativa, programa propuesto en el 2004 con el propósito de revertir “el fracaso escolar” logrando mejorar los niveles de aprendizaje en el área de comunicación integral (Minedu, 2006).

2.2.1.3. Estrategias metodológicas de la comprensión lectora. Estas estrategias son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto, en otras palabras, son los modos flexibles de realizarlo. Asimismo, son “habilidades cognitivas y metacognitivas” de carácter elevado, que implican cumplimientos de objetivos por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posibles cambios de ser necesarios. Inclusive, constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, permitiendo la construcción de un conocimiento escolar y, en particular, se articulan con las comunidades.

Además, se refiere a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente. Por otra parte, una estrategia es el proceso en la que se sabe cuándo, cómo y dónde emplearla, dependiendo de la tarea la estrategia a implementar variará. Según Van Dijk (1978), las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado que dirige en este caso el escritor según sus intereses y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo. Quiere decir pues, que la estrategia estimula la acción porque es un encuentro estructurado entre varios

actores, docente, estudiante, contexto y actividades significativas. Así, toda lectura sería y formal que se hace en un salón de clase consta de tres momentos bien definidos: antes, durante y después de la lectura.

No obstante, la lectura, como lo manifiesta Solé (2000), es “un proceso de interacción entre el lector y el texto”. Por ello, se entiende proceso como las fases o etapas en el que el lector “conversa” (interactúa) con el texto, las que no son otra cosa que el antes, durante y después de la lectura. En cada una de ellas se desarrollan estrategias que se pueden intercambiar en las diferentes etapas según convenga. En concreto, un organizador gráfico (mapa semántico, conceptual, etc.) se puede utilizar en las tres etapas (p. 77).

a) Antes de la lectura. Se menciona que uno de los objetivos de esta etapa es el de motivar a los alumnos y docentes a “aprender y a enseñar a leer” (Solé 2000, p. 78 y Condemarín 1999, p. 108).

b) Durante la lectura. Para muchos educadores “esta fase es la parte medular de la comprensión lectora” (Solé, 2000, p. 101), pues que en este momento “los alumnos comprueban si están logrando comprender un texto” (Condemarín, 1999, p. 155). Entre otras actividades, se puede citar las siguientes (Solé, 2000; Condemarín, 1999 y Mendoza, 2004):

- Capacitar a los alumnos en la estrategia de resumir un texto sabiendo diferenciar la información esencial de la secundaria.
- Asegurar que los alumnos sepan analizar diferentes tipos de textos. Sean estos narrativos o expositivos.
- Ayudar a que los lectores superen el nivel literal; por ejemplo, pasar al nivel inferencial lo cual evidenciaría que los lectores estarían construyendo el significado del texto.
- Animar a que los alumnos organicen preguntas que los ayuden a recabar las informaciones importantes del texto. Por ejemplo, se les menciona que, a continuación, se leerá un texto cuyo título es el pandillaje en Lima Norte. Los alumnos, deberán

elaborar preguntas que crean que van a encontrar respuestas en la lectura.

- Desarrollar en los alumnos, la capacidad de relacionar las oraciones en un texto como el detectar las palabras que se repiten.
- Incentivar en a los estudiantes a desarrollar una mente imaginativa.

Esto se da básicamente en los textos narrativos, pero también se puede utilizar en los expositivos como cuando los alumnos leen un texto informativo que da cuenta de un accidente de tránsito. En este caso, se les puede invitar a que imaginen la desesperación de los pasajeros en el momento del accidente. Todos estos objetivos, como ya se ha indicado, necesitan del uso de estrategias y cuando se mencionan los objetivos de capacitar, asegurar, ayudar, etc., se está hablando, indudablemente, de la intervención del maestro facilitador-mediador y orientador.

c) Después de la lectura. Esta etapa de la lectura es para reafirmar o corregir lo que se ha venido haciendo con un determinado texto en las etapas anteriores, vale decir en el antes y durante la lectura. De esta forma, las estrategias para lograr este objetivo de reafirmar o corregir un determinado texto leído son las siguientes (cfr. Solé 2000, Condemarín-Medina y Mendoza-Portocarrero 2004):

- **Paráfrasis.** Consiste en relatar o redactar con sus propias palabras lo que los alumnos han entendido de un determinado texto. Esto obligará a los participantes a hacer un repaso selectivo (búsqueda de las ideas principales) de lo leído. Por ejemplo: se les pide a los estudiantes que se reúnan en pares. Uno de ellos expondrá a su compañero sobre cuáles son los procedimientos para preparar un plato de su agrado. Luego que el primero termine su relato, el segundo contará con sus propias palabras lo que su compañero expuso.
- **Organizadores gráficos.** Consiste en elaborar en un gráfico visual (mapa conceptual, mental, semántico, etc.) la información relevante de una lectura.
- **Resúmenes.** Es la oralización o redacción de un texto leído en forma concisa donde se

expresa el contenido esencial que el autor ha querido comunicar.

- Idea principal. Tanto la paráfrasis como los organizadores gráficos, los resúmenes y otras estrategias de comprensión lectora necesitan de manera indispensable descubrir en los textos propuestos la idea o ideas principales que son originadas por la combinación de los objetivos del lector, de sus conocimientos previos y de la información del autor.

Es así como en esta etapa se busca básicamente verificar, por parte del docente, la comprensión lectora de sus aprendices. Por lo tanto, se puede decir que esta es una etapa de evaluación. Asimismo, Goodman (en Calero et al., 1999) plantea que el profesor debe conocer “qué estrategias pone en juego el lector para construir significado y limitarse a ser un motivador y colaborador para que estos internalicen estas estrategias y sean los artífices en el proceso de construcción de significados a partir de ellas”. Igualmente, el uso de estrategias de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos.

Del mismo modo, Castillo y Morales (2007) argumentan que las estrategias “se pueden caracterizar como un conjunto de las acciones y pensamientos de los estudiantes que emergen durante el proceso de aprendizaje”. En este sentido, se tornan en recursos orientados hacia metas claras, “recursos que facilitan el desempeño y la obtención de la meta propuesta, de tal forma que implican una secuencia de actividades que permiten obtener un fin”. Estas estrategias “revisten las características de un plan, un plan que llevado al ámbito de los aprendizajes, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores”.

Al mismo tiempo, la lectura se entiende como “una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce

como un proceso de cooperación textual” (Castillo y Morales, 2007). Mientras que la comprensión lectora se refiere al proceso de interacción ente el lector, el contexto y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado, pues el significado que un escrito tiene para el lector no es una mera traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino es una construcción que implica el texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel (Solé, 2001, p. 96).

2.2.1.4. Niveles de comprensión lectora. Según el Diseño Curricular Nacional (2010), el área de Comunicación en la Educación Básica Regular de educación Secundaria tiene tres organizadores: expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos; por lo que el trabajo que se desarrolla es el organizador de comprensión de textos, denominado también comprensión lectora.

Al respecto, Sánchez (2008) aclara que la lectura es un proceso por el cual se distingue correctamente los signos y símbolos escritos, se organiza mediante ellos lo que se ha querido decir a un emisor, se infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas, en el mejoramiento personal y colectivo. En otras palabras, la lectura es un proceso dinámico, continuo y diferenciado, en el cual hay aspectos y estadios nítidamente definidos y que se han denominado “niveles de comprensión”. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes en la normatividad pedagógica, por ello, los estudiosos presentan variadas propuestas.

En el caso del nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que evalúa la información.

Por esta razón se asumirán como niveles de comprensión lectora las propuestas por Strang (1963), citado por Gordillo y Flórez (2009), quienes puntualizan tres niveles de comprensión lectora:

A) El nivel de literal. Aquí el lector recoge las ideas del texto de manera literal, sin invertir esfuerzo cognitivo alguno. De acuerdo con Gordillo y Flórez (2009), en el nivel literal “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” (p. 97). En realidad, es un restablecimiento del texto que está lejos de ser considerada automático, pues que es el reconocimiento de las estructuras básicas del texto. De acuerdo a Gordillo y Flórez (2009), este nivel puede ser primario cuando el lector se enfoca solamente en los aspectos explícitos del texto, con el fin de reconocer sus elementos principales. Asimismo, la comprensión puede ser literal profunda cuando se reconocen ideas que subyacen a los elementos identificados previamente. De todas maneras, a través de la valoración de este nivel el educador podrá evidenciar si el discente puede exponer lo leído a través de un vocabulario distinto (Catalá et al., 2001).

B) En el nivel inferencial. El lector busca asociaciones e interacciones entre las diversas informaciones identificadas en el nivel literal, con el fin de concluir en una idea final. Así, el propósito es determinar asociaciones entre diversos segmentos del texto esperando inferir o concluir situaciones no escritas (Pinzas, 2005). Es por ello que este nivel es de especial relevancia, dado que la persona que lee trasciende a lo escrito en el texto, pues lo completa con sus propias ideas o pensamientos. Al respecto, Gordillo y Flórez (2009) indican con respecto al nivel inferencial:

En este nivel se reconocen los sistemas de interrelaciones de significados que hacen posible que el lector lea entre líneas, conjeture y concluya lo supuesto; por consiguiente, investiga asociaciones que trasciende de lo leído, manifiesta el texto considerablemente,

añade datos informativos y prácticas preliminares, concierne lo leído, los saberes anteriores, enunciando suposiciones y distintas opiniones. (p. 98)

Hasta este nivel de comprensión llega con limitaciones el lector, debido a que demanda gran esfuerzo cognitivo para abstraer. Sin embargo, su uso ayuda a relacionarse con otros saberes, con el fin de integrar diversos conocimientos en un todo más utilizable en la vida cotidiana. Por su parte Guevara et al. (2014) puntualizan que el nivel inferencial destaca desde “el momento en que el lector añade elementos no considerados en el texto, a fin de asociarlo con sus propias experiencias o para deducir ideas que se encuentran explícitas en el texto, facilitando de este modo su mejor interpretación” (p. 115). De hecho, si elabora una comprensión inferencial es basándose de una literal exigua, lo más previsible es que resulte ser una comprensión inferencial escasa (Pinzas, 2005).

C) El nivel crítico valorativo. En este nivel se formulan juicios sobre el texto leído y se admiten o niegan fundamentos. Así, el juicio involucra una práctica valorativa del lector a partir de lo que encuentra en el texto y los saberes previos que maneja. Suponen la promoción de climas dialogantes en el aula (Consuelo, 2007). Nuevamente, Gordillo y Flórez (2009) destacan que, mediante la comprensión crítica valorativa, el lector “es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (p. 98). De esta forma, esta comprensión posee una particularidad evaluativa, dado que intervienen en aspecto formativo del lector, su juicio y saberes previos de lo que lee. De esta forma, Guevara et al. (2014) manifiestan con respecto al nivel crítico valorativo:

Se evidencia desde el momento en que el lector usa su criterio valorativo con respecto al contenido del texto, siendo para ello necesario que establezca relaciones entre lo que expresa el texto y el conocimiento previo que maneja acerca del tema, para después comenzar a emitir juicios valorativos con respecto a lo que el autor dice; supone la comprensión desde distintas formas de interpretar un texto. (p. 115)

Por lo tanto, después de la revisión del marco conceptual en donde se presenta lo más significativo desde una base científica metodología y didáctica en lo que corresponde a la comprensión lectora. Esto, a su vez, permite clarificar y argumentar esta investigación.

2.2.2. Redacción de textos (*Variable dependiente*)

En la historia social, la lengua escrita se crea cuando la interdependencia se extiende más allá de la comunidad primaria, cuando surgen las estructuras comerciales y políticas. Es la que resulta de la expansión de la cultura, cuando supera la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a las generaciones futuras. Las personas que crecen en una sociedad alfabetizada necesitan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes más allá del hogar. Es así como las funciones de la lengua escrita derivan de estos cambios sociales y personales; amplía la memoria y la comunicación. Sin embargo, las formas narrativa y expositiva surgen al servicio de estas nuevas funciones. El lenguaje —incluida su forma escrita— es parte de una cultura humana compleja y sus formas están limitadas por los valores y costumbres de la cultura. (Kenneth S. Goodman).

Al respecto, Rodríguez (1996) sugiere una serie de interrogantes para centrar el análisis de cada uno de los modelos de escritura, entre los que figuran aspectos relacionados con el medio sociocultural; el propósito, el lector, el texto, el maestro o profesor; los conceptos en que se asienta y los supuestos de que parte; además, el funcionamiento del modelo y las predicciones que pueden hacerse desde el modelo; la explicación del proceso de lectura o de escritura; y sus limitaciones, en función con los objetivos que se plantea. Es así como redactar es un proceso de composición para la elaboración de escritos de diferentes tipos de textos, su fundamento lo constituye el conocimiento esencial de la lengua. Quien redacta construye un texto en el que plasma por escrito desde una simple carta hasta una tesis y demás. Una vez seleccionado el tema requiere de claridad, adecuación, coherencia, cohesión y corrección

gramatical. Por ello, se obtiene como resultado de un ordenamiento metódico de ideas y del uso correcto del lenguaje.

En el caso de la claridad es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro, es decir, tiene que ver con la ocasión y con la o las personas a quien se dirige el texto. Y la variedad puede ser dialectal o estándar. De otro lado, la adecuación se utiliza la variedad dialectal si a quien está destinado pertenece a un gremio específico (médicos, filósofos, lingüistas y demás), incluso se emplea la variedad estándar cuando el texto va dirigido agente común. Asimismo, la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información relevante e irrelevante, y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada: introducción, apartados, conclusiones.

Así la cohesión es propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás, y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto. Sin formas de cohesión, el texto sería una lista inconexa de frases, y la comunicación tendría grandes posibilidades de fracasar, puesto que el receptor debería conectar las frases por sí solo, sin ninguna indicación del emisor y con un elevado margen de error. No obstante, en el caso de la corrección gramatical implica una serie de conocimientos morfosintácticos que, a su vez, incluyen dominio ortográfico y la habilidad de eslabonar con eficiencia y armonía de las palabras. Conviene también contar con un amplio acervo léxico-semántico para evitar las reiteraciones y ser capaces de emplear los términos apropiados cuando se desea o se requiera plasmar algo de modo preciso por escrito, de acuerdo con la índole de este y del nivel de su o sus destinatarios.

2.2.2.1. Etapas de la producción de textos. La producción escrita es un horizonte humano, advierte una forma de cómo concebir nuestra realidad, para establecer no solamente un acto comunicativo desde diversos tipos textuales, sino de comprender la

importancia de la escritura para argumentar y sostener ideas. Por lo tanto, la comunicación escrita requiere un proceso que incluye subprocesos: analizar la situación de comunicación, generar ideas, hacer planes, redactar, revisar y reformular enunciados (Cassany, 1994).

A) Planificación. Es una operación mental que ejecuta el escritor antes, durante o después de la textualización o revisión. Esta se subdivide en suboperaciones (generación y organización de las ideas, planeación de objetivos a conseguir con el escrito) y estos son los indicadores de evaluación de esta operación:

- Genera ideas a través de una técnica (lluvia de ideas, mapa de ideas, escritura libre, dibujos, explorar el tema, etc.).
- Organiza las ideas a través de una técnica (mapa de ideas, categorización de las ideas, numerar las ideas, flechas, corchetes, etc.).
- Revela la estructura del texto (en la organización de las ideas).
- Queda claro en el borrador los objetivos a lograr con el escrito.

B) La textualización. Actividad mental mediante la que se pone en marcha diversos procesos cognitivos para que las ideas, opiniones, conocimientos o información almacenadas en la memoria a largo plazo se visualicen en el papel. Así, sus indicadores son:

- Ejecuta el plan elaborado.
- Realiza varios borradores.

C) La revisión. Actividad mental que realiza el escritor a lo largo de la planificación del texto y textualización. En esta operación cognitiva existen dos suboperaciones (diagnóstico y corrección) y están presentes en:

- La planificación:
- Agrega nuevas ideas a las generadas.
- Elimina ideas generadas.
- Realiza correcciones en las ideas organizadas.

- Reformula y reescribe.
- La textualización (borrador)
- Elimina ideas argumentadas o ejemplificadas.
- Agrega nuevos argumentos o ejemplos a las ideas expuestas.
- Amplía las argumentaciones o ejemplificaciones a las ideas expuestas.
- Constata que las habilidades lingüísticas y cognitivo-lingüísticas cumplen con las características de la(s) habilidad(es) empleada(s).
- Excluye las ideas repetidas.
- Tacha las ideas contradictorias.
- Confirma que existe una idea principal en cada párrafo.
- Realiza cambios o verifica la existencia de una introducción, cuerpo y conclusiones.
- Confirma que existe relación entre el título y el contenido.
- Constata que los conectores están utilizados adecuadamente.
- Confirma que utiliza los pronombres de forma adecuada (tácitos o expresos).
- Comprueba que mantiene a lo largo del borrador la condición de tiempo verbal.
- Constata que el registro (lenguaje) es adecuado al contexto donde va a circular el texto.
- Existe evidencias de haber revisado que los signos de puntuación los emplea adecuadamente.
- Cambia vocablos.
- Corrige la morfosintaxis.
- Corrige la ortografía.

2.2.2.2. Tipos de textos. Existen muchos propuestos de clasificación textual.

Por razones didácticas y por considerarlas más apropiadas para el presente Trabajo de

investigación Pedagógica, presentamos dos tipologías:

A) *Textos continuos.* Son aquellos que tiene oraciones y párrafos; son los siguientes tipos: descriptivos, narrativos, expositivos (incluidos los instructivos) y argumentativos.

B) *Textos discontinuos.* Están organizados de manera diferente a los textos continuos, para leerlos se utiliza diferente metodología estos tipos de textos pueden ser los cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios, hojas informativas, convocatorias, anuncios, vales o bonos y certificados.

2.2.2.3. Redacción de textos. El proceso de escribir no significa hacer una redacción o una composición como se ha venido haciendo tradicionalmente, tampoco tomar nota de lo que el profesor manifiesta en clase de forma oral, tampoco, responder por escrito de forma mecánica a un ejercicio. Es así como escribir siempre involucra decir algo y, para ello, hay que tener un conocimiento previo de aquello que se quiere decir.

Asimismo, Basulto (2016) argumenta que la redacción es una actividad comunicativa de primer orden, que implica una etapa cultural avanzada de quien la práctica. Por lo tanto, el o los estudiantes plasma su mundo en sus escritos, porque la escritura necesita un pensamiento claro y preciso de las cosas, por lo tanto, no se trata de un trabajo mecánico, sino una actividad de construcción de productos escritos, que comprende el desarrollo profundo del pensamiento. De esta es importante tener en cuenta ciertas características en la redacción. Además, otro grupo de autores definen la composición escrita desde el enfoque funcional, centrándose en la función comunicativa, tal es el caso de Cassany (1999) junto con Condemarín y Medina (2000) quienes sostienen que la escritura es un instrumento de comunicación que se realiza por motivación interna de la persona, porque cree que tiene algo que decir. En consecuencia, el alumnado como persona que es escribe porque tiene que comunicar alguna necesidad a un lector real y, por esta razón, no se limita al ámbito escolar.

Según Cuetos (1991), la escritura es composición escrita o escritura productiva, es cuando se expresa determinadas ideas, sentimientos, conocimientos, a través de signos gráficos así distingue la intervención de los procesos de tipo conceptual, lingüísticos y motores. Igualmente, Minedu (2009) se refiere a la producción de textos como la elaboración de diferente tipo textos con la finalidad de expresar lo que se siente, piensa o se desea comunicar. Además, es la capacidad en donde él se convierte en escritor, además, involucra capacidades de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición del texto, también incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con el fin de mejorar el proceso.

2.2.2.4. Las propiedades de la redacción de textos. Toda la lengua tiene como principal objetivo la comunicación que es su unidad mínima en todo texto. Todo acto comunicativo implica un contexto que en marca la unidad lingüística. Es así como la textualidad es un atributo del texto, igual que la gramatical es el atributo que las oraciones deben poseer. Este atributo puede caracterizarse por varias propiedades del texto, conocidas también como condiciones de textualidad, entre las que más se destacan son: adecuación, coherencia y cohesión.

A) Adecuación. Es la propiedad de los textos basada en el cumplimiento de ciertas normas y principios relacionadas con el emisor, receptor, el tema y la situación, y que afecta a la estructura, pertinencia y comprensibilidad de un texto.

B) Coherencia. Esta es una propiedad de los textos bien formados que permite concebirlos como entidades unitarias, de manera que las diversas ideas secundarias aportan información relevante para llegar a la idea principal, o tema, de forma que el lector pueda encontrar el significado global del texto.

C) Cohesión. Se denomina cohesión textual o simplemente cohesión a la característica de un texto bien formado por la relación entre sus oraciones. Se relaciona, a su vez, con la coherencia textual y pertenece al ámbito de estudios del análisis del discurso y la

lingüística del texto.

2.3. Marco filosófico

2.3.1. Teoría humanista

El humanismo es un acto de formación y reencuentro del hombre con su esencia y consiste en reflexionar y velar porque el hombre se eduque humano y no un inhumano o un bárbaro, es decir, fuera de sus valores y esencia. Sin embargo, el humanismo va más allá de lo que cultural e históricamente se ha planteado. Significa un profundo conocimiento del ser humano, educado en valores con características intelectuales que se pueden cultivar y acrecentar con sentimientos, emociones, programas educativos acordes a una necesidad social y humana, y necesidades físicas de espiritualidad y de sociabilidad.

2.3.1.1. Los primeros humanistas. El humanismo surgió como una imagen del mundo al término de la Edad Media. Así, los pensadores humanistas fueron entonces intérpretes de nuevas aspiraciones humanas impulsados por la decadencia de la filosofía escolástica, cuyo centro de gravedad era la vida religiosa y la inmortalidad ultraterrena. Es así como esta postura vino a sustituir esa visión del mundo con la reflexión filosófica abundante en productos racionales en la que primaba la idea del hombre como ser humano, verdadero e integral.

Sin embargo, el humanismo en el siglo XX tuvo aportaciones de no pocos humanistas, igualmente notables quienes allanaron el camino hasta estos días. En este contexto es donde ha de ubicarse el conductismo que creó escuela, desarrollado sobre la base proporcionada por los principios del fisiólogo Iván Petrovich Pavlov (1849-1936), que concibe al aprendizaje a partir del condicionamiento reflejo-animal, es decir, de respuestas condicionadas de los fenómenos psíquicos más acabados, los cuales dan lugar al aprendizaje, la voluntad y los hábitos. Posteriormente vino Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), psicólogo estadounidense, quien

también enfocó su estudio en los procesos de aprendizaje hasta descubrir un nuevo tipo de condicionamiento de la conducta animal, denominado este “condicionamiento operante o instrumental”, aplicable a todos los campos de la Psicología.

En ambos casos, los estudios están fundamentados en experimentos con la conducta animal con base en las repeticiones. Por ese motivo, el conductismo se relaciona de inmediato con la educación y con las reacciones humanas automáticas. En tal caso, el proceso educativo se reduce al suministro controlado de una serie de factores externos y de estímulos para producir en el educando reacciones observables. Así, deja de lado las actitudes y motivaciones personales al considerarlas carentes de valor, además que limita la creatividad y no permite ni promueve la reflexión.

En concreto, estos condicionamientos pueden ser la memorización (basado en la ley de la repetición) o la realización de trabajos de imitación, en los cuales ya se conocen los resultados con antelación; la acción humana se explica mediante el arco reflejo, el hombre queda reducido a un mero mecanismo, productor de conductas medibles, mientras que la motivación se estimula mediante la actividad reforzada, de la repetición condicionada. En ello, precisamente, estriba la falla del conductismo: en la explicación mecanicista de la compleja acción humana. De acuerdo con esa perspectiva, el humanismo incorpora del existencialismo las siguientes nociones:

- El ser humano es electivo, por ende, capaz de elegir su propio destino;
- El ser humano es libre para establecer sus propias metas de vida; y
- El ser humano es responsable de sus propias elecciones.

En ese mismo sentido, existen postulados comunes a la mayoría de los psicólogos humanistas, a saber:

- El ser humano es una totalidad. Este es un enfoque holista, cuyo objetivo consiste en estudiar al ser humano en su totalidad y no fragmentadamente.

- El ser humano posee un núcleo central estructurado. Dicho núcleo es su “yo”, su “yo mismo” (self) que es la génesis y la estructura de todos sus procesos psicológicos.
- El ser humano tiende naturalmente a su autorrealización formativa. Puesto frente a situaciones negativas, debe trascenderlas; y si el medio se define como propicio, genuino y empático, amén de no amenazante verá favorecidas sus potencialidades.
- El ser humano es un ser inserto en un contexto humano, y vive en relación con otras personas.
- El ser humano es consciente de sí mismo y de su existencia. Se conduce de acuerdo con lo que fue en el pasado y preparándose para el futuro.
- El ser humano está provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones. Estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida.
- El ser humano es intencional. Esto significa que sus actos volitivos o intencionales se reflejan en sus propias decisiones o elecciones.

Desde este punto de vista, la educación debe de centrarse en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. Así, la educación humanista propugna la idea de que los estudiantes son diferentes, consecuentemente, los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. De otro lado, la escuela tiene como principal objetivo proporcionar una educación formal mediante un proceso integral de carácter intencional, planificado y sistematizado, que se concretiza en un currículo oficial y se aplica en calendario y horario definido. No obstante. La educación formal no es autónoma de la educación externa negativa que proviene de la sociedad y su entorno, junto a la cual ha tenido que sobrevivir e incluso competir. Esta última entorpece contradice y desvaloriza los fundamentos pedagógicos del proceso educativo. Esto se manifiesta con la gama de información no adecuada, que resulta más atractiva para los niños y los jóvenes, a través del cine, la televisión,

la calle y la información de la Internet. Dicha educación, lejos de formar, deforma y lejos de educar, deseduca.

2.3.1.2.El Constructivismo. El constructivismo es una corriente pedagógica creada por Ernst von Glasersfeld, basándose en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo, propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el "sujeto cognoscente"). Así, el constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

Como figuras clave del constructivismo cabe citar a Jean Piaget y a Lev Vygotski. En concreto, Piaget se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio. Por el contrario, Vygotski se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna. La instrucción del aprendizaje surge de las aplicaciones de la psicología conductual, donde se especifican los mecanismos conductuales para programar la enseñanza de conocimiento. Igualmente, excede la intención de este escrito llevar a cabo una revisión exhaustiva de todas las posibles definiciones del constructivismo, pero al revisar la literatura se evidencia una amplia gama de formas de acercarse a este concepto. (Savery & Duff, 2001; Olsen, 1996 en Hendry et al., 1999; Rojo González, 2008; Rosas & Sebastián, 2004; Baquero et al., 1998 & Carretero, 2004).

Esta pluralidad de formas de definirlo hace apremiante una explicación del concepto en función con la reflexión que me propongo realizar. Es evidente que el constructivismo no es una corriente monolítica ni unitaria. Un examen de sus vertientes principales es medular para establecer sus vínculos con la educación y propiciar un diálogo entre psicología y pedagogía.

Desde la perspectiva histórico-cultural también propone un acercamiento constructivista al problema del conocimiento. Así, el trabajo de Lev Vigotsky rescata la importancia de la cultura para dar cuenta del proceso de desarrollo y de la construcción del conocimiento.

Por tanto, Carl Ransom Rogers indica que deben incorporar tres objetivos en las estrategias de comprensión lectora. Primero, hacer ver a los alumnos en qué consiste la comprensión de un texto y cómo puede conseguirse. Segundo, enseñarles que aprender a comprender un texto va unido al aprendizaje de los contenidos curriculares. Y tercero, lograr que la lectura de textos les resulte útil, de tal forma que sean conscientes de la necesidad de leer de una manera comprensiva y comunicativa. De esta forma, las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, para el logro de los objetivos el docente toma en cuenta elementos tales como:

- Las motivaciones y los intereses reales de los estudiantes.
- Un ambiente motivador y adecuado al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Posibilidad por parte de los educandos de modificar o reforzar su comportamiento.
- Utilización de recursos naturales del medio ambiente y adecuados a la realidad de las situaciones de aprendizaje.

El docente debe ser el mediador del aprendizaje debe conocer los intereses y diferencias individuales de los estudiantes (inteligencias múltiples). Así como conocer estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros, además de contextualizar las actividades. Todo docente tiene el deber de hacer que el alumno investigue, descubra y compartas sus ideas.

2.3.1.3. El pragmatismo. Es la postura filosófica que defiende que un conocimiento filosófico y científico solo puede ser considerado verdadero en función con sus

consecuencias prácticas. Es así como emerge entre la atmósfera cultural y las inquietudes metafísicas de intelectuales estadounidenses en el siglo XIX y alcanzó su auge dentro de las corrientes filosóficas que reaccionaron ante el positivismo.

Actualmente, el pragmatismo es un concepto bastante utilizado y extendido no solo en la Filosofía, sino en muchos ámbitos de la vida social, incluso comienza a ser identificado como una actitud filosófica, con lo cual se puede decir que sus postulados se han transformado y aplicado de muchas maneras distintas. A continuación, se hará un repaso muy general por su historia y algunos conceptos clave. A lo largo del tiempo existieron muchas herramientas para asegurar que se puede adaptar al entorno y que utiliza sus elementos, en otras palabras, sobrevivir. Sin duda, muchas de estas herramientas han surgido de la filosofía y de la ciencia. Precisamente, el pragmatismo sugiere que la principal tarea de la Filosofía y de la ciencia debería ser generar conocimientos que sean prácticos y útiles a dichos propósitos.

De esta manera, lo que hace el pragmatismo es dejar de poner atención en la sustancia, la esencia, la verdad absoluta o la naturaleza de los fenómenos para atender a sus resultados prácticos. Así, el pensamiento científico y filosófico ya no tiene como finalidad conocer verdades metafísicas, sino generar las herramientas necesarias para que se pueda hacer uso de lo que rodea y adaptarse a ello, según lo que se considera adecuado. En otras palabras, el pensamiento solo es válido cuando es útil para asegurar la conservación de ciertos modos de vida y sirve para garantizar que se tendrán las herramientas necesarias para adaptarse a ellas. Así, la Filosofía y el conocimiento científico tienen un propósito principal: detectar y satisfacer necesidades. De esta manera, el contenido de los pensamientos está determinado por la manera en que se usan.

2.3.1.4. Aspectos de Responsabilidad Social y Medio Ambiental. La postergación en el crecimiento económico mundial, las desigualdades sociales y la degradación ambiental son características de nuestra realidad actual, constituyendo una especial limitación para alcanzar

el potencial de la región. Las brechas que se enfrentan son estructurales: escasa productividad e infraestructura deficiente, segregación y rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud, persistentes brechas de género y desigualdades territoriales con respecto a las minorías, y un impacto desproporcionado del cambio climático en los eslabones más pobres de la sociedad.

Frente a estos desafíos, 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, junto con un gran número de representantes de la sociedad civil, el mundo académico y el sector privado, entablaron un proceso de negociación abierta, democrática y participativa que resultó en la proclamación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con sus objetivos de desarrollo sostenible en septiembre de 2015. Es de esta manera que esta Agenda incluye 17 objetivos y 169 metas, además, presenta una visión ambiciosa del desarrollo sostenible e integra sus dimensiones económica, social y ambiental. Incluso, es la expresión de los deseos, aspiraciones y prioridades de la comunidad internacional para los próximos 15 años.

Por esta razón, la Agenda 2030 es transformadora, dado que pone a la igualdad y la dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar el estilo de desarrollo respetando el medio ambiente. Es un compromiso universal adquirido tanto por países desarrollados como en desarrollo, en el marco de una alianza mundial reforzada que toma en cuenta los medios de implementación para realizar el cambio y la prevención de desastres por eventos naturales extremos, así como la mitigación y adaptación al cambio climático. Se entiende que los principales objetivos se enfocan en los siguientes cinco puntos:

- Las personas: el bienestar de todas las personas
- El planeta: la protección de los ecosistemas del planeta
- La prosperidad: el crecimiento económico y tecnológico permanente
- La paz: garantizar la paz
- Las alianzas: mejorar la cooperación internacional

Vale recordar que estos cinco aspectos son interdependientes, por lo tanto, los ODS requieren pensamientos y criterios integrados para alcanzar los objetivos.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Este trabajo de investigación es de carácter descriptivo y correlacional, lo cual busca medir la relación entre las dos variables de estudio. Además, es descriptiva, por cuanto tiene la capacidad de seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto. Además, es correlacional porque su finalidad es la de conocer la relación o grado de asociación que existe entre las dos variables de estudio (Hernández et al., 2010).

Tomando como referencia a los mismos autores, el nivel de la investigación es aplicada porque se lleva a cabo en el campo donde se programa con el propósito de establecer la relación entre las dos variables y la materia de estudio. Por tanto, su utilización y consecuencias prácticas de estas investigaciones aplicadas busca el conocer para hacer, para actuar, para construir y para modificar. Además, es aplicativo porque responde a la interrogante del problema y tiene la finalidad de solucionar los problemas en base con los resultados que, precisamente, servirán para diseñar estrategias para plantear alternativas de solución.

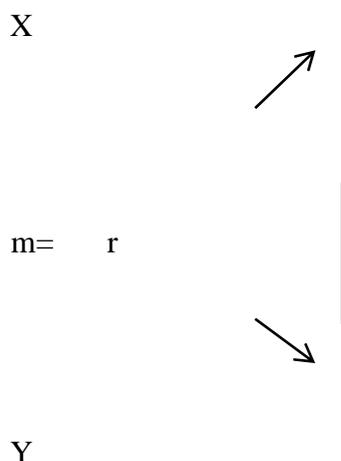
3.1.1. *Diseño de investigación*

Es una investigación de diseño no experimental de corte transversal porque el estudio se realizó de manera objetiva sobre las variables planeadas, observando el hecho expuesto para sus análisis y sin realizar ninguna manipulación de las variables (Hernández et al., 2010).

3.1.2. *Estrategia de prueba de hipótesis*

Este trabajo investigativo corresponde, específicamente, a una investigación correlacional bivariada que se interesa, de acuerdo con Hernández et al. (2010), a determinar el grado de relación existente entre las variables. Al esquematizar este tipo de investigación se

obtiene el siguiente diagrama:



m = Muestra de estudio

x = Observación de la variable 1 y = Observación de la variable 2 r = Relación entre las variables

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

Para Hernández (2014), “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 65). Así, un concepto cercano es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. Igualmente, población para este estudio estuvo compuesta por 100 estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Educación Básica Regular del Ámbito de la UGEL 04 Comas de Lima Metropolitana-Coma 2019.

3.2.2. Muestra

Es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población universo o colectivo, partiendo de la observación de una fracción de la población considerada. No hay que olvidar que “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población” (Hernández, et al., 2014). En ese sentido, la muestra es de tipo intencional y estuvo constituida por 100 estudiantes del tercer año de secundaria de la institución educativa “Presentación de María” de Educación Básica Regular del Ámbito de la UGEL 04 Comas de Lima Metropolitano-Coma 2019”

3.3. Hipótesis de la de investigación

3.3.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

3.3.2. Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

3.4. Operacionalización de las variables

Tabla 1

Variable independiente: Comprensión lectora (X).

DEFINICIÓN CONCEPTUAL: En esta línea se encuadra la definición que hace al respecto Clark (1977) y Trabajos (1980): “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”.			
Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Escala de medición
X1 Estrategias metodológicas del antes	Establecimiento del propósito enmarcado en las acciones bajo un fin o un objetivo el de despertar el interés por la lectura, partiendo de los saberes previos, en donde pueden hacer hipótesis, deducciones sobre un determinado texto.	- Formula predicciones sobre el texto.	- Nunca - La mayoría de las veces no. - Algunas veces sí y algunas veces no. - La mayoría de veces. - Siempre
X2 Estrategias metodológicas del durante	Conjunto de actividades seleccionadas para asegurar las competencias previstas. En la comprensión lectora	- Determina la importancia de las partes relevantes de la comprensión. - Plantea preguntas sobre lo que se va leyendo. - Lee por placer. - Practica de lectura en voz alta. - Valora lo que ha comprendido	- Nunca - La mayoría de las veces no. - Algunas veces sí y algunas veces no. - La mayoría de veces. Siempre
X3 Estrategias metodológicas del después	Metodología que permite generar el espacio para obtener productos tangibles e intangibles de los datos y mensajes del texto que lee tomando	- Identifica la idea principal. - Formula y responde preguntas. - Elabora conclusiones.	- Nunca - La mayoría de las veces no. - Algunas veces sí y algunas veces no. - La mayoría de veces. Siempre

decisiones que hagan factible el proyecto de investigación.

Tabla 2

Variable dependiente: Redacción de textos escritos (Y).

DEFINICIÓN CONCEPTUAL: Pérez (2005) definió que en la producción de textos escritos forman parte un proceso de capacidades a nivel mental como el análisis, la abstracción de ideas, la atención, comprensión y creatividad cuya meta es producir textos con coherencia y cohesión (p. 27).			
Dimensiones	Definición operacional	Indicadores	Escala de medición
Y1 Etapas de redacción de textos escritos	La redacción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, la Redacción de textos comprende tres etapas: - La planificación. - La textualización. - La revisión.	- Planifica producción de diversos textos. - Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. - Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	la - Nunca de - La mayoría de las veces no. - Algunas veces sí y algunas veces no. - La mayoría de veces. - Siempre
Y2 Tipos de textos	Los tipos de texto es un mensaje completo que se transmite oralmente o por escrito en un acto de comunicación. Se distinguen distintos tipos de texto: a) Según la intención comunicativa. - Textos informativos. Pretenden facilitar nuevos conocimientos. Ejemplos: una noticia, una definición. - Textos persuasivos. Se proponen convencer al receptor de alguna idea. Los anuncios publicitarios, un artículo de opinión, los discursos políticos... - Textos prescriptivos. Buscan guiar la acción del receptor. Un manual de	- Produce textos continuos de manera organizada, respetando la estructura. - Produce textos discontinuos con conexión idiomática contextualizada. - Relaciona los textos continuos y discontinuos producidos desde el contexto social, cultural y familiar.	- Nunca - La mayoría de las veces no. - Algunas veces sí y algunas veces no. - La mayoría de veces. Siempre

	instrucciones, una receta de cocina...		
	- Textos literarios. Intentan crear una impresión estética. Una poesía, una novela...		
	a) Según la forma del mensaje:		
	- Textos narrativos. Cuentan hechos reales o ficticios que se suceden en el tiempo.		
	- Textos descriptivos. Muestran los rasgos que caracterizan a seres, objetos, lugares...		
	- Textos dialógicos. Muestran un intercambio de información entre dos o más interlocutores.		
	- Textos expositivos. Explican hechos, conceptos o fenómenos.		
	- Textos argumentativos. Defienden razonadamente una opinión		
Y3	Las Propiedades de la Redacción. Son los requisitos de cualquier manifestación verbal que debe cumplir para considerarse texto, y el contenido debe tener un carácter comunicativo. Las propiedades son: Adecuación, coherencia y cohesión.	- Identifica la propiedad de la redacción de textos escritos con coherencia. - Tiene la adecuación de la introducción con referencia al tiempo y al lugar. - Escribe teniendo la cohesión en la estructura sintáctica.	- Nunca - La mayoría de las veces no. - Algunas veces sí y algunas veces no. - La mayoría de veces. Siempre

3.5. Instrumentos de la investigación

3.5.1. Técnicas de recolección de datos

En cuanto a las técnicas utilizadas para la medición de las variables se trabajó con la encuesta que, según Ñaupás et al. (2013), conlleva “un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación, mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de

una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio del que se pretende explorar” (p. 75).

3.5.2. Instrumentos de recolección de datos

Asimismo, un instrumento de medición es, para Hernández et al. (2014), “el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p. 109). De esta manera, el instrumento que se utilizó para la medición de las variables fue un cuestionario de 30 ítems con una escala de Likert. Este instrumento fue validados a través del juicio de expertos y la prueba de confiabilidad del Alfa de Cronbach con resultados del 0.810., y 0.880.

3.5.2.1. Procedimientos. Para procesar la información se utilizó un cuestionario de 30 preguntas cerradas tipo Licker, lo que permitió establecer la situación actual de la comprensión lectora y su relación con la redacción de textos escritos, proponiendo alternativas de solución a la problemática planteada. Así, para el procesamiento de datos de esta investigación se aplicó la estadística descriptiva e inferencial. En el caso de la descriptiva, según Wigodski (2010), es el “procedimiento empleado para organizar y resumir conjuntos de observaciones en forma cuantitativa. Además, son conjuntos de datos que contienen observaciones de más de una variable permiten estudiar la relación o asociación que existe entre ellas”.

Mientras que en el caso de la estadística inferencial se refiere a los métodos empleados para “inferir” algo acerca de una población, basándose en los datos obtenidos a partir de una muestra.

3.5.2.2. Análisis de datos. Una vez terminadas las encuestas se elaboró minuciosamente una base de datos en el programa de SPSS 25.0, luego se confeccionó los cuadros y gráficos correspondientes en los programas Microsoft Office Word 2013 y

Microsoft Office Excel 2013, según corresponda. Del mismo modo, se realizó el análisis estadístico a través de las frecuencias y porcentajes en tablas, utilizando los gráficos de barras, elementos que ayudan a ver descripciones y posible relación entre las variables de estudio. Igualmente, para la prueba de hipótesis al ser variables ordinales se utilizó la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman.

IV. RESULTADOS

4.1. Contrastación de hipótesis de la investigación

4.1.1. Hipótesis principal

Ha: Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercer de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitano- 2019.

H0: No existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercer de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitano- 2019.

Tabla 3

Prueba de correlación de Spearman entre la comprensión lectora y la redacción de textos.

		Comprensión lectora	Redacción de textos
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,675**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	100
	Redacción de textos	Coefficiente de correlación	,675**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	100

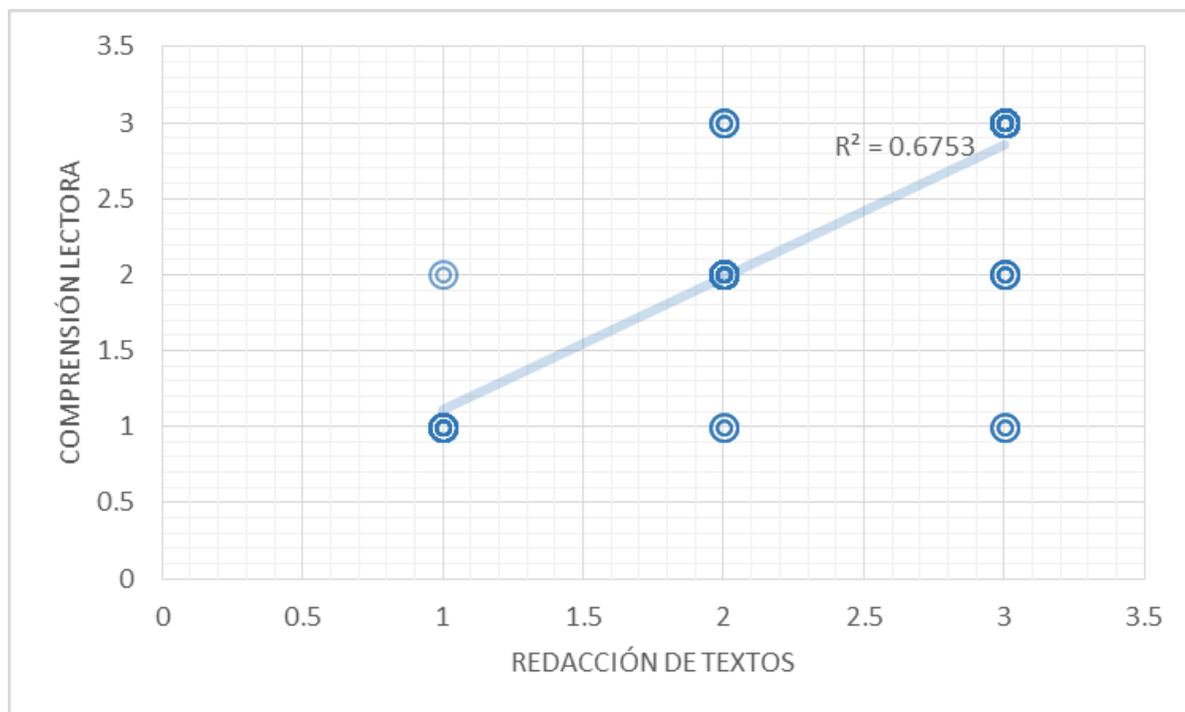
Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 1, la variable comprensión lectora está relacionada directa y positivamente con su par redacción de textos, según la correlación de Spearman de 0.675, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis principal y se rechaza la hipótesis nula.

Figura 1

Dispersión de datos de la variable comprensión lectora y la redacción de textos.



Asimismo, se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la variable comprensión lectora y su par redacción de textos, lo que significa que, a medida que la puntuación de la variable comprensión lectora se incrementa, esta va acompañada del incremento de redacción de textos de manera proporcional.

4.1.2. Hipótesis específica 1

Ha: Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

H0: No existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del antes de

la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Tabla 4

Prueba de correlación de Spearman entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos.

			Estrategias metodológicas del antes	Redacción de textos
Rho de Spearman	Estrategias metodológicas del antes	Coefficiente de correlación	1,000	,692**
		Sig. (bilateral)		,001
		N	100	100
	Redacción de textos	Coefficiente de correlación	,692**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	
		N	100	100

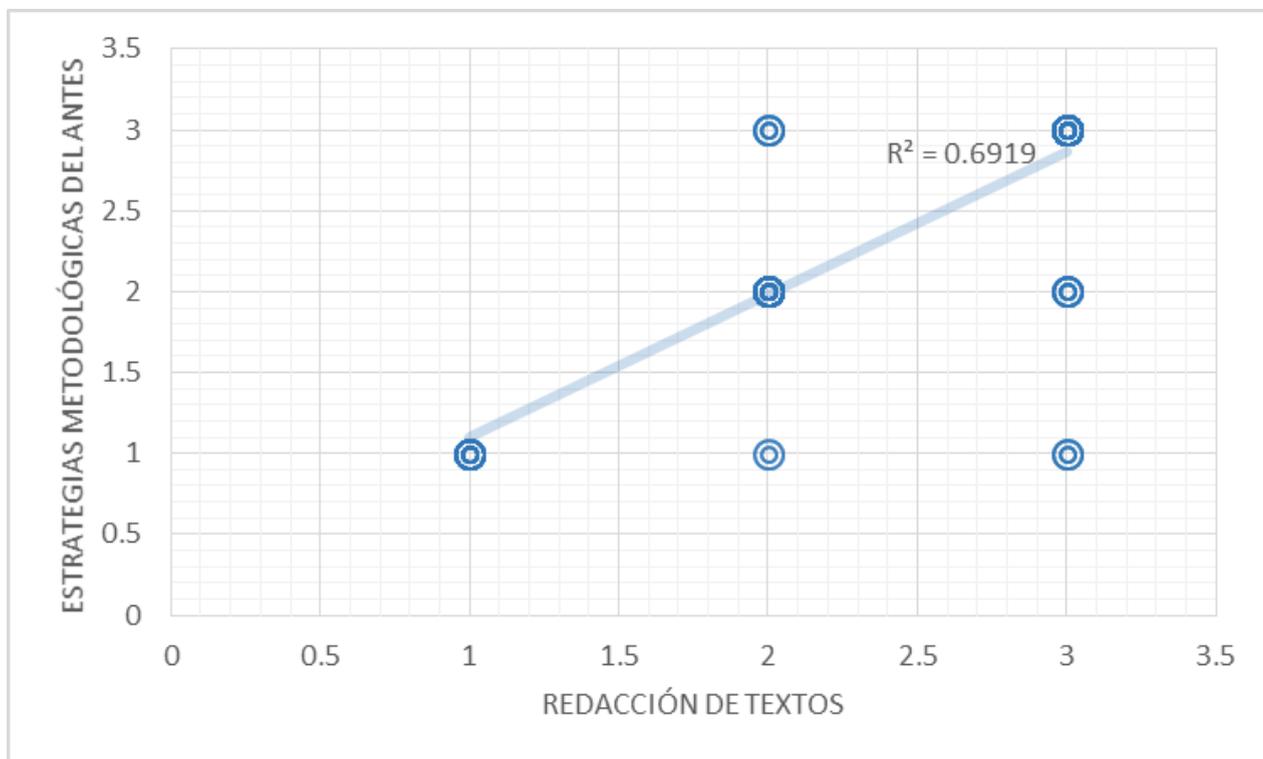
Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 2, la dimensión estrategias metodológicas del antes está relacionada directa y positivamente con la variable redacción de textos, según la correlación de Spearman de 0.692, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01. De esta manera, se acepta la hipótesis específica 1 y se rechaza la hipótesis nula.

Figura 2

Dispersión de datos de la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos.



Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión estrategias metodológicas del antes y la redacción de textos, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable redacción de textos, de manera proporcional.

4.1.3. Hipótesis específica 2

Ha: Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

H0: No existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Tabla 5

Prueba de correlación de Spearman entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos.

		Estrategias metodológicas del durante	Redacción de textos
Rho de Spearman	Estrategias metodológicas del durante	Coefficiente de correlación	,671**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	100
	Redacción de textos	Coefficiente de correlación	,671**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	100

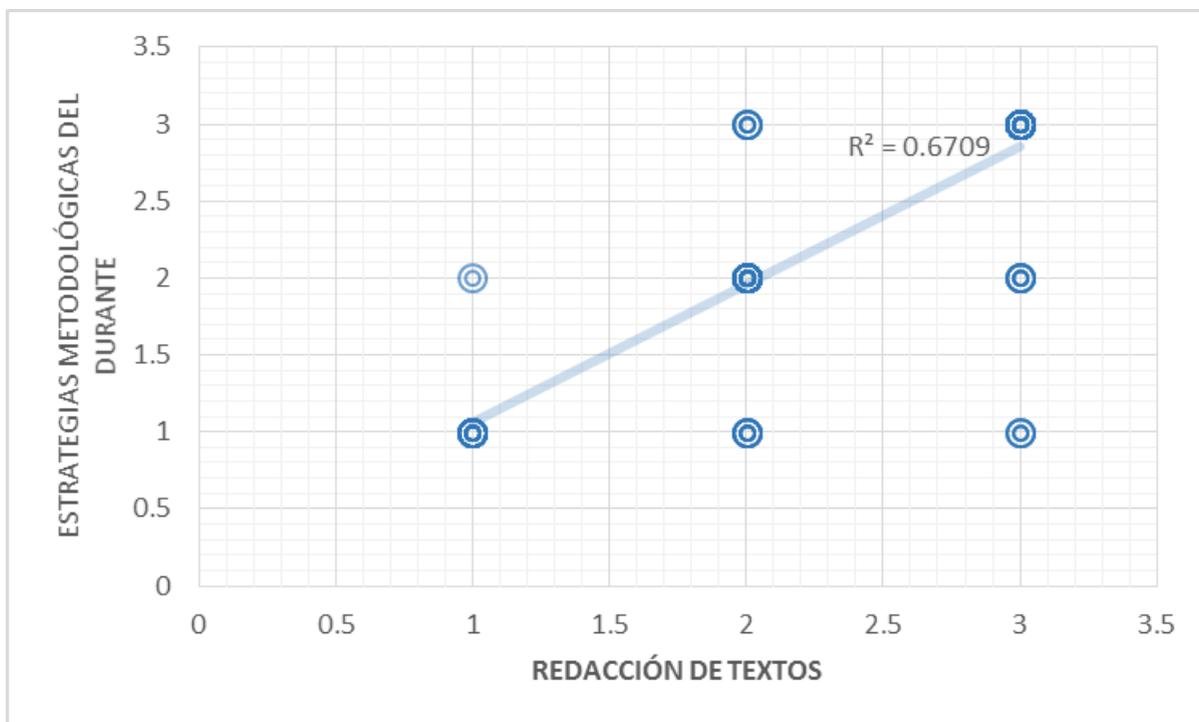
Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 5, la dimensión estrategias metodológicas del durante está relacionada directa y positivamente con la variable redacción de textos, según la correlación de Spearman de 0.671, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01. Es así como se acepta la hipótesis específica 2 y se rechaza la hipótesis nula.

Figura 3

Dispersión de datos de la dimensión estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos.



A saber, se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión estrategias metodológicas del durante y la redacción de textos, lo cual significa que, a medida que la puntuación de la dimensión estrategias metodológicas del durante de la lectura se incrementa, esta va acompañada del incremento de su par redacción de textos de manera proporcional.

4.1.4. Hipótesis específica 3

Ha: Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

H0: No existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitana-2019.

Tabla 6

Prueba de correlación según Spearman entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos.

		Estrategias metodológicas del después	Redacción de textos
Rho de Spearman	Estrategias metodológicas del después	Coeficiente de correlación	,637**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	100
	Redacción de textos	Coeficiente de correlación	,637**
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	100	

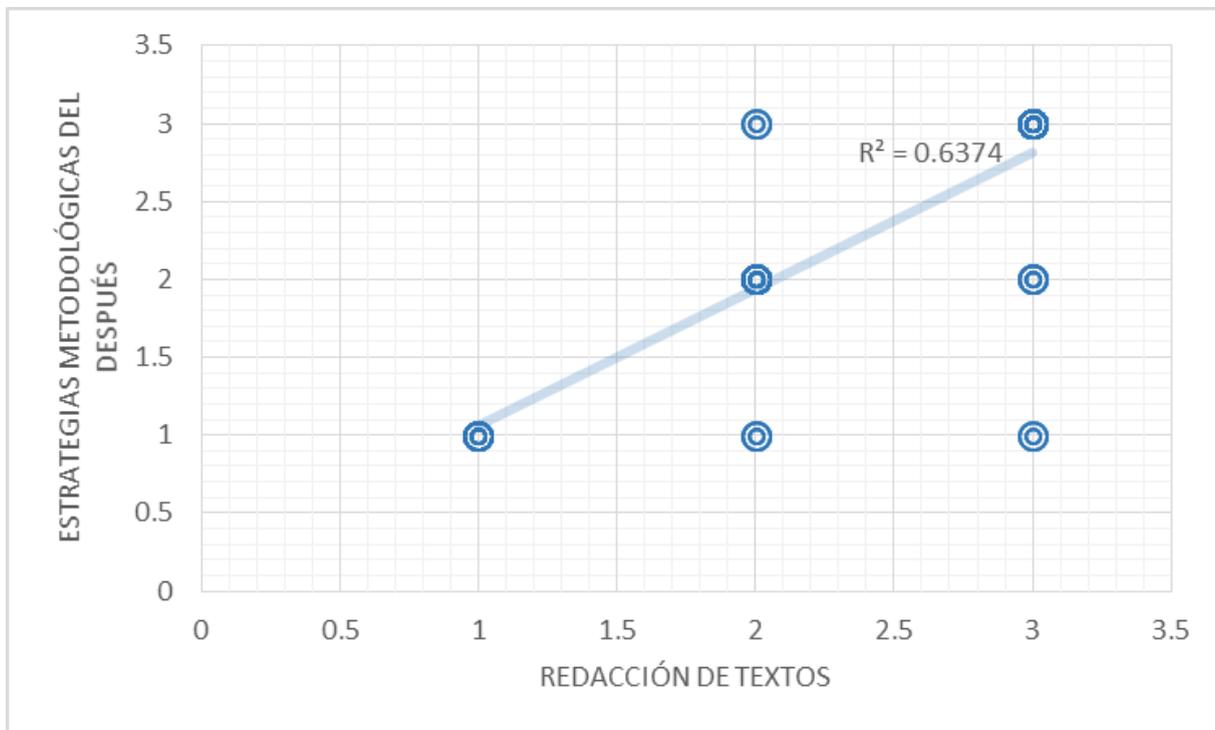
Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 4, la dimensión estrategias metodológicas del después está relacionada directa y positivamente con la variable redacción de textos, según la correlación de Spearman de 0.637, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 3 y se rechaza la hipótesis nula.

Figura 4

Dispersión de datos de la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos.



Finalmente, se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión estrategias metodológicas del después y la redacción de textos, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable redacción de textos, de manera proporcional.

4.2. Análisis e interpretación

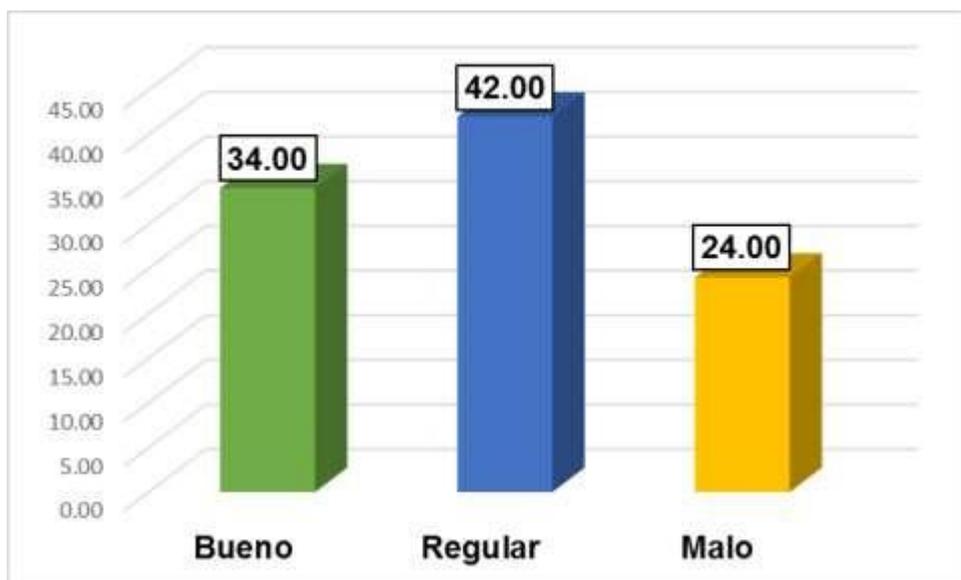
Tabla 7

Distribución de datos según la variable comprensión lectora.

Niveles	f	%
Bueno	34	34.00
Regular	42	42.00
Malo	24	24.00
Total	100	100.00

Figura 5

Datos según la variable comprensión lectora.



Análisis e interpretación:

Según los datos obtenidos, el 34.00 % de los estudiantes encuestados perciben un nivel bueno en el desarrollo de la variable comprensión lectora, mientras que el 42.00 % denotan un nivel regular y un 24.00 % un nivel malo.

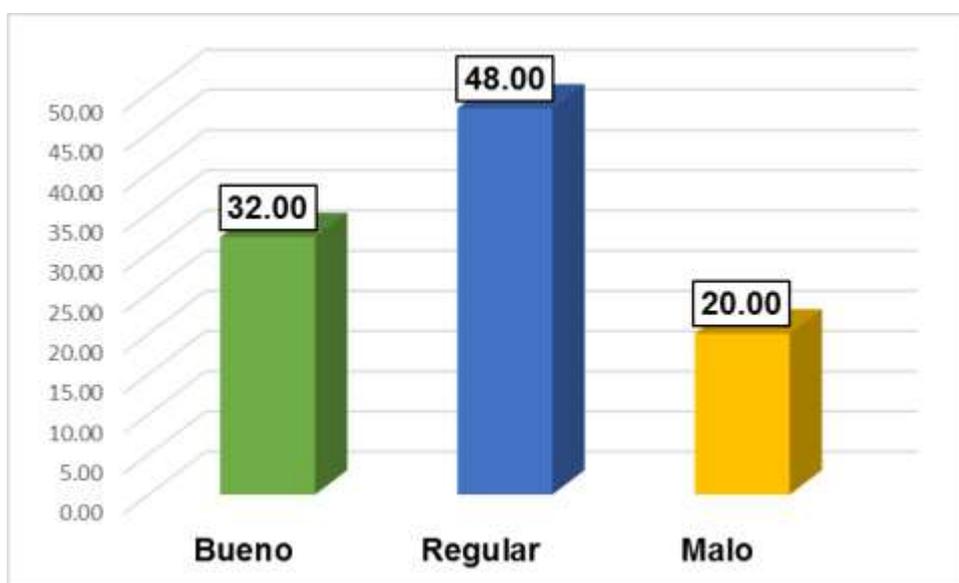
Tabla 8

Distribución de datos según la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura.

Niveles	f	%
Bueno	32	32.00
Regular	48	48.00
Malo	20	20.00
Total	100	100.00

Figura 6

Datos según la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura.



Análisis e interpretación:

Teniendo cuenta los datos obtenidos, el 32.00 % de los encuestados perciben un nivel bueno con respecto al desarrollo de la dimensión estrategias metodológicas del antes de la lectura, el 48.00 % un nivel regular y un 20.00 % uno malo.

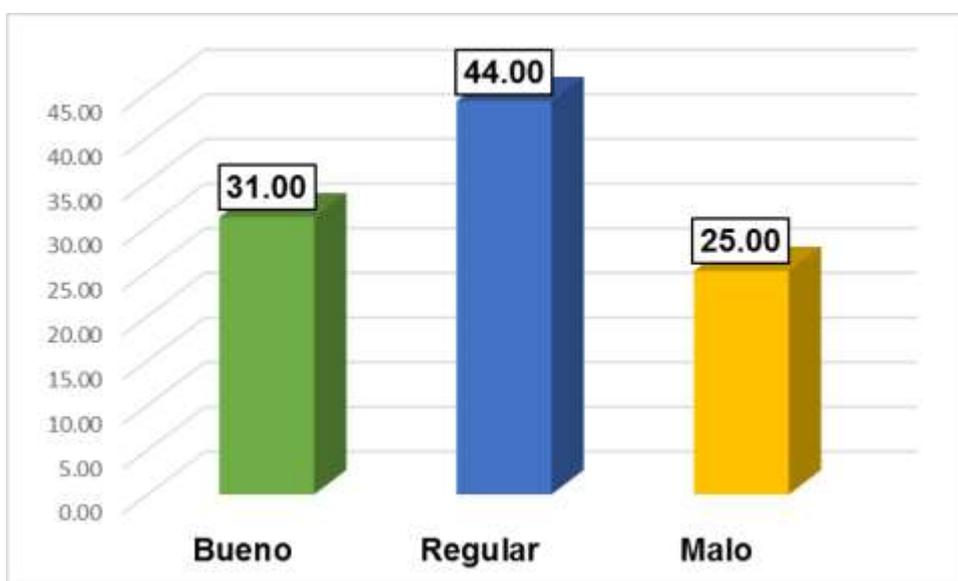
Tabla 9

Distribución de datos según la dimensión estrategias metodológicas del durante la lectura.

Niveles	f	%
Bueno	31	31.00
Regular	44	44.00
Malo	25	25.00
Total	100	100.00

Figura 7

Datos según la dimensión estrategias metodológicas del durante de la lectura.



Análisis e interpretación:

Según los datos obtenidos, el 31.00 % de los discentes notan un nivel bueno al referirse al desarrollo de la dimensión estrategias metodológicas del durante la lectura, el 44.00 % un nivel regular y un 25.00 % uno malo.

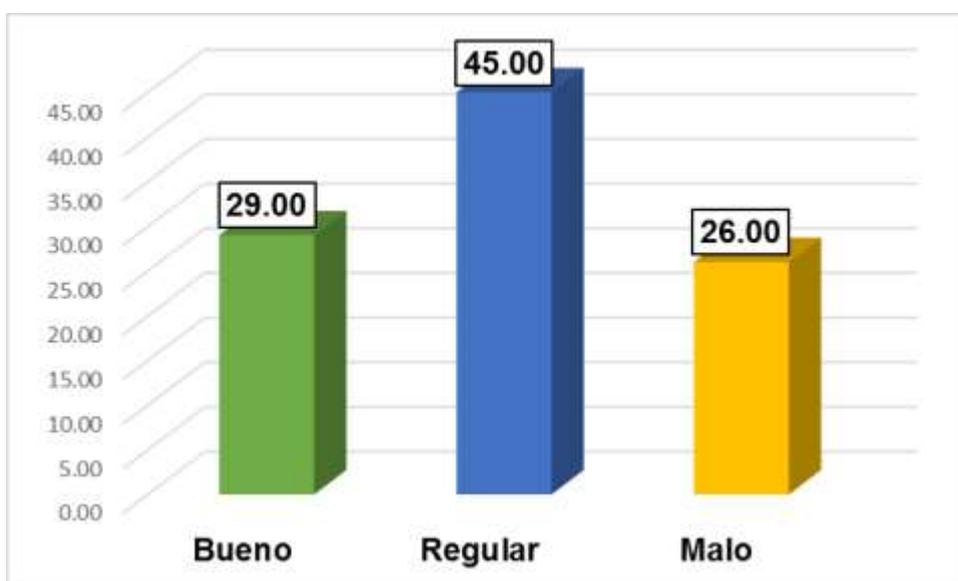
Tabla 10

Distribución de datos de la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura.

Niveles	f	%
Bueno	29	29.00
Regular	45	45.00
Malo	26	26.00
Total	100	100.00

Figura 8

Datos según la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura.



Análisis e interpretación:

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, el 29.00 % de los alumnos perciben un nivel bueno con respecto a la dimensión estrategias metodológicas del después de la lectura, el 45.00 % un nivel regular y un 26.00 % un nivel malo.

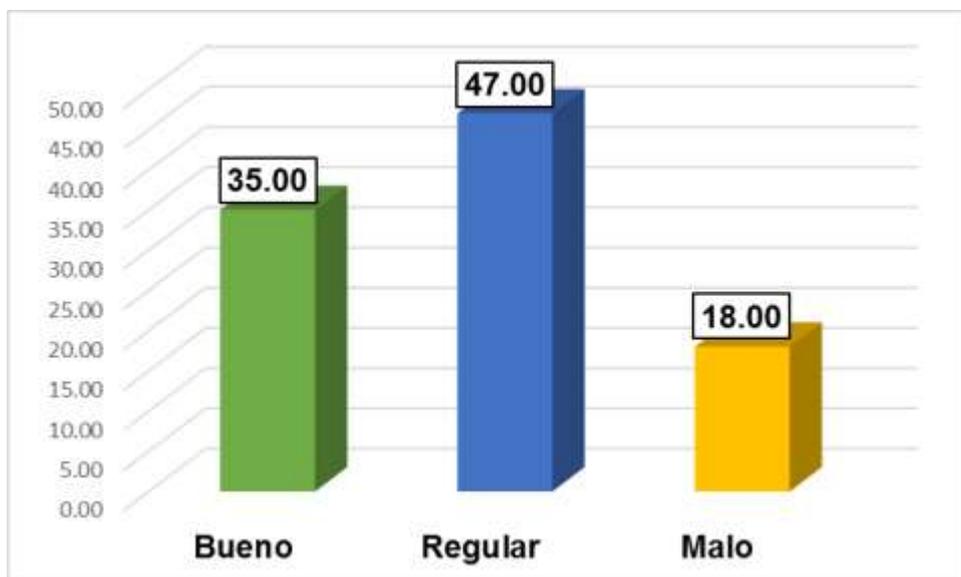
Tabla 11

Distribución de datos según la variable redacción de textos.

Niveles	f	%
Bueno	35	35.00
Regular	47	47.00
Malo	18	18.00
Total	100	100.00

Figura 9

Datos según la variable redacción de textos.



Análisis e Interpretación:

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, el 35.00 % de los estudiantes mostraron un nivel bueno con respecto a la variable redacción de textos, mientras que el 47.00 % un nivel regular y un 18.00 % uno malo.

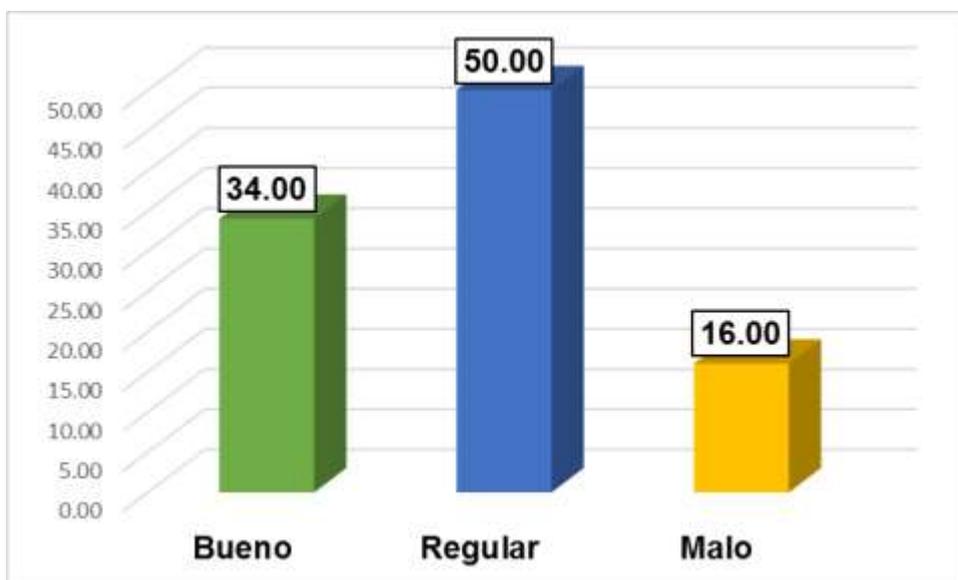
Tabla 12

Distribución de datos según la dimensión etapas de redacción de textos escritos.

Niveles	f	%
Bueno	34	34.00
Regular	50	50.00
Malo	16	16.00
Total	100	100.00

Figura 10

Datos según la dimensión etapas de redacción de textos escritos.



Análisis e Interpretación:

Según los datos obtenidos el 34.00 % de los encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión etapas de redacción de textos escritos, el 50.00 % un nivel regular y un 16.00 % uno malo.

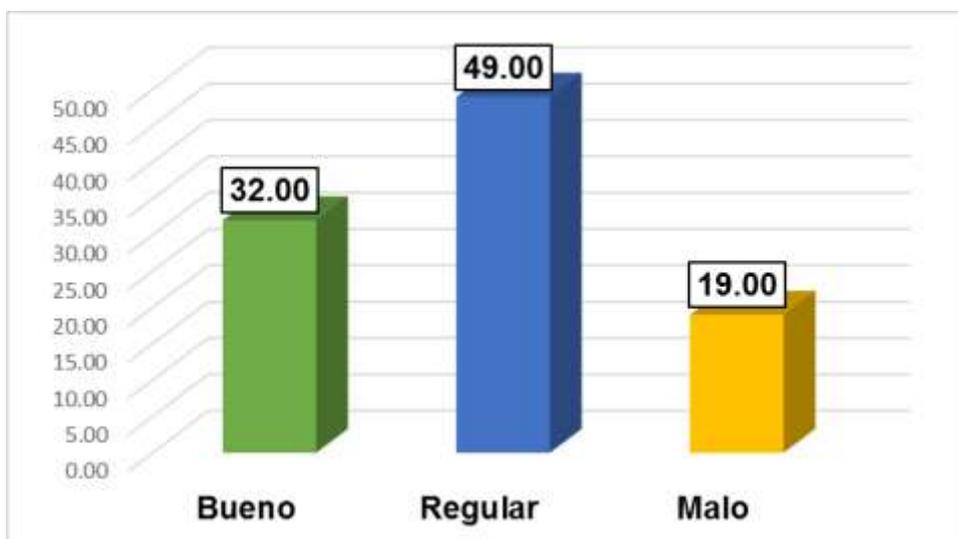
Tabla 13

Distribución de datos según la dimensión tipos de textos.

Niveles	f	%
Bueno	32	32.00
Regular	49	49.00
Malo	19	19.00
Total	100	100.00

Figura 11

Datos según la dimensión tipos de textos.



Análisis e Interpretación:

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, el 32.00 % de los estudiantes mostraron un nivel bueno con respecto a la dimensión tipos de textos, el 49.00 % un nivel regular y un 19.00 % uno malo.

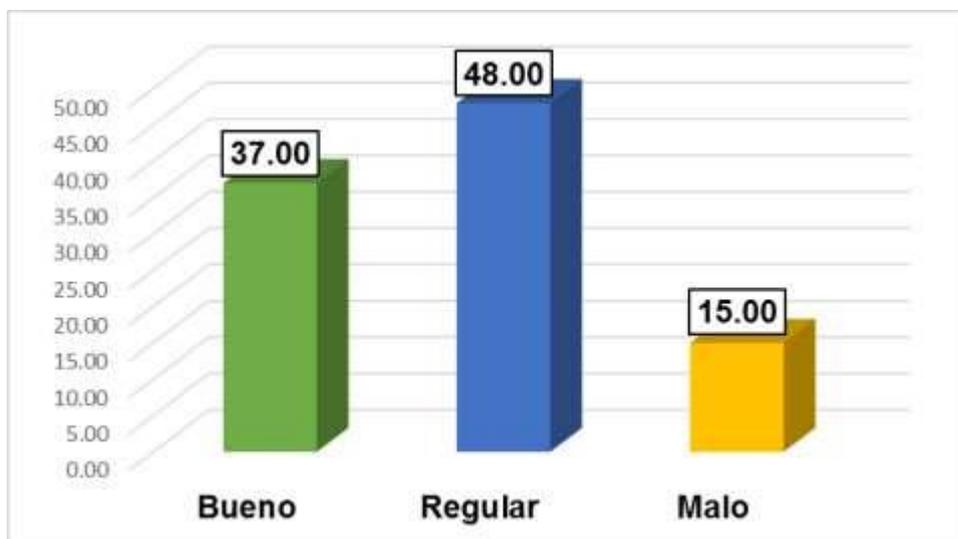
Tabla 14

Distribución de datos según la dimensión propiedades de la redacción.

Niveles	f	%
Bueno	37	37.00
Regular	48	48.00
Malo	15	15.00
Total	100	100.00

Figura 12

Datos según la dimensión propiedades de la redacción.



Análisis e interpretación:

Finalmente, con los datos obtenidos, el 37.00 % de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión propiedades de la redacción, mientras que el 48.00 % un nivel regular y un 15.00 % uno malo.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Discusión

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, el 34.00 % de los encuestados se perciben un nivel bueno en el desarrollo de la variable comprensión lectora, el 42.00 % en un nivel regular y un 24.00 % en un nivel malo. Asimismo, el 35.00 % tiene un nivel bueno con respecto a la variable redacción de textos, el 47.00 % un nivel regular y un 18.00 % uno malo. Por otra parte, se logró concluir que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitano-2019, según la correlación de Spearman de 0.675, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01.

Estos resultados se contrastan con el estudio de Sánchez (2013) titulado *La comprensión de textos expositivos en el aula de Ciencias Sociales en la educación secundaria de la Universidad de Granada, España*, en el que concluyó que la mejora del grupo experimental en la comprensión lectora es significativa estadísticamente, es decir, que el programa de intervención tuvo un impacto relevante en el desempeño lector de los alumnos, lo cual concuerda con esta investigación en cuanto al resultado positivo de la comprensión al leer desarrollada en el lugar investigado, siendo en esta de un nivel regular en su mayoría, lo que indica que se debe seguir mejorando las estrategias de estudio para un perfeccionamiento de la comprensión y redacción de textos.

De otro lado, en la investigación de Jaimes (2014) titulada *Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana, Perú*, se llegó a la conclusión de que el rendimiento en comprensión lectora, los estilos y atribuciones en escolares de tercer año de

secundaria de instituciones de gestión pública y privada en Lima Metropolitana se correlacionan de manera significativa y negativa, mostrando concordancia con esta investigación donde se halló una relación significativa entre las variables de estudio como un resultado estadístico moderado.

Asimismo, en el estudio de Llanos (2013) titulado *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* en el Perú, se llegó a la conclusión de que la comprensión de textos en la formación universitaria es de suma importancia para el desarrollo de la persona humana y el despliegue de sus capacidades comunicativas. Asimismo, la universidad exige un aprendizaje con habilidades de pensamiento que le permitan desenvolverse eficazmente en los diversos contextos y retos que le demande el lugar que ocupe en la sociedad. De esta manera, guarda concordancia con la importancia en este trabajo investigativo donde la comprensión lectora juega un papel importante en la redacción de textos por lo que, según resultados, tienen una relación moderada, lo cual indica que si hay una mejor comprensión lectora habrá una mejor redacción.

Finalmente, en la investigación de Pérez (2013) titulada *Comprensión lectora en alumnos de primero de secundaria de una institución educativa del Callao según su procedencia escolar* en el Perú, se concluyó que ambos grupos mostraron un desempeño bajo en este nivel de comprensión lectora. Esto indica que ambos grupos aún están en proceso de desarrollar la capacidad de hacer deducciones y conclusiones poniendo como base su experiencia personal. Es así como esto manifiesta una discrepancia con este trabajo donde se encontró valores regulares tanto en la comprensión lectora como en la redacción de textos.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Primera

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del tercero de secundaria del ámbito de la UGEL 04–Comas de Lima Metropolitano-2019, según la correlación de Spearman de 0.675, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01.

6.2. Segunda

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes, según la correlación de Spearman de 0.692, representando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01.

6.3. Tercera

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción de textos de las discentes, según la correlación de Spearman de 0.671, mostrando este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01.

6.4. Cuarta

Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos, según la correlación de Spearman de 0.637, mostrando como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$, siendo menor que el 0.01.

VII. RECOMENDACIONES

7.1. Primera

Al director de la Institución Educativa "Presentación de María" - del ámbito de la UGEL 04-Comas de Lima Metropolitana, se le sugiere fomentar con más ahínco el desarrollo de la comprensión lectora y, a la par, la redacción de textos desde el punto de vista creativo, pues ambas están ligadas de manera directa.

7.2. Segunda

Se recomienda al director de la institución educativa mencionada, establecer monitoreo constante del desempeño de los docentes, principalmente en lo referido al trabajo del plan lector implantado por el Minedu, programa que debe ser llevado para mejorar la calidad de la comprensión y también incentivar la práctica de la redacción de textos de los estudiantes, tanto para realizar resúmenes o crear sus propias historias.

7.3. Tercera

A los docentes tutores en conjunto, con los demás colegas, diseñar nuevas estrategias en las cuales estén directamente relacionadas la comprensión lectora y la redacción de textos, no como un mero solucionario de preguntas, sino como un espacio donde el estudiante se sienta libre de realizar la lectura que desee y representar su comprensión a través de pequeños resúmenes o lecturas con obras literarias e interés del alumnado, etc.

7.4. Cuarta

Se recomienda al director de la institución educativa que es necesario que se establezca en la institución educativa un espacio dentro del horario para que los discentes de segundo, y

también de los demás grados, tengan un taller de lectura y de creación literaria, lo cual llevará a mejores resultados en cuanto a su comprensión y por ende la redacción de textos.

VIII. REFERENCIAS

- Aedo, G. (2008). *El estilo del Liderazgo del Director y el Desempeño Docente de la I.E Pachacutec-Ventanilla*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española, Colección *Nebrija y Bello*. Editorial Espasa Calpe. S.A.
- Albarrán, M. (2005). *La evaluación en el enfoque procesual de la composición*.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*.
- Álvaro, K. (2017) *La comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de Ventanilla-2016*. Universidad Cesar Vallejo.
- Araujo, I. (1993). Descubriendo estrategias de lectura por medio de protocolos de pensamiento en voz alta. *Revista de Investigación*, 18(39). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Arrieta de Meza, R. (1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados. *OMNIA. Revista Interdisciplinaria de la Facultad de Humanidades y Educación*. 3(1). Universidad del Zulia.
- Arrieta de Meza, R. (2000). Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de recién ingreso. *Revista Investigación y Postgrado*, 15(1). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Blay, A. (1984). *La lectura rápida*. (7ma. Ed.). Editorial Iberia, S.A.
- Brown, F. (1985). *Principios de redacción*. Ediciones Brown, S.R.L.
- Bunge, M. (1985). *Investigación Científica*. Edit. Ariel S.A.
- Calkins, M. (1994). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*.
- Casimiro, W. (2008). *Teoría, Diseño y Formulación de Proyectos de Investigación*. Edit. Gramal.
- Cassany, D. (1989): *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Módulo 6: Plan de acción y buenapráctica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico*. Minedu.
- Sánchez, H. (2006). *Metodología y Diseño de la Investigación Científica*. Edit. Visión Universitaria.
- Unesco (2011). *Manual de gestión para Directores de Instituciones Educativas*.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2002). *Escuelas que aprenden y se desarrollan*.

UPCH.

Vallejo, M. (2004). *Estadística Aplicada a la Educación*. Edit. Unidad de PostGrado UPU.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<https://clbe.wordpress.com/category/evaluaciones-internacionales/>

<https://conceptodefinicion.de/estrategia/>

<https://es.scribd.com/doc/152795407/Lista-de-Cotejo-Del-Texto-Narrativo>

<https://psicologiaymente.com/cultura/pragmatismo>

<https://tallerdelecred.wordpress.com/2015/03/06/tema-3-las-propiedades-de-la-redaccion/>

<https://www.educantabria.es/docs/Digitales/Bachiller/TeoriaArgumentacion/FCII3.htm#a1>

<https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2017/04/01/5>

<https://www.portaleducativo.net/primer-medio/7/Coherencia-y-cohesion>

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

<https://www.semana.com/educacion/articulo/unesco-niveles-de-lectura-en-america-latina/541971>

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>

<https://conceptodefinicion.de/compresion/>

IX. ANEXOS

Anexo A

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TEMA: **COMPRESION LECTORA Y REDACCION DE TEXTOS ESCRITOS** EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA IE“PRESENTACION DE MARÍA N°41-COMAS

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES
¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018?	Determinar la relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018	Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018	X: Comprensión lectora	
			Y: Redacción de textos escrito	
PROBLEMAS SECUNDARIOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	DIMENSIONES / SUBVARIABLES	INDICADORES
¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018?	Determinar la relación entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018.	Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del antes de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018.	X1: Estrategias metodológicas: - Antes	- Lee por placer - Practica la lectura en voz alta - Valora lo que ha comprendido
			Y1: Etapas de la Producción de Textos:	- Planifica la producción de diversos textos escritos. - Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.

<p>¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas del durante</p>	<p>Determinar la relación entre las estrategias metodológicas del durante de la lectura y la redacción</p>	<p>Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del</p>	<p>X 2: Estrategias metodológicas: Durante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formula predicciones sobre el texto. - Determina la importancia de las partes relevantes comprensión. - Plantea preguntas sobre lo que se va leyendo
---	--	--	--	--

<p>de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018?</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018?</p>	<p>de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018.</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018.</p>	<p>durante de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018.</p> <p>Existe una relación significativa entre las estrategias metodológicas del después de la lectura y la redacción de textos de las estudiantes de la Institución educativa “Presentación de María” del 3° de secundaria del ámbito de la UGEL 04 – Comas de Lima Metropolitano-2018.</p>	<p>Y 2: Tipos de textos</p> <p>X3: Estrategias metodológicas del Después</p> <p>Y3: Propiedades de la redacción:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Produce textos continuos de manera organizada, respetando la estructura. -Produce textos discontinuos con conexión idiomática contextualizada. -Relaciona los textos continuos y discontinuos producidos con el contexto social cultural y familiar <ul style="list-style-type: none"> - Identifica la idea principal. - Formula y responde a preguntas. - Elabora conclusiones <ul style="list-style-type: none"> - Identifica la propiedad de la redacción de textos considerando la coherencia. - Tiene en cuenta la adecuación en la introducción con referencia al tiempo y al lugar. - Escribe un texto teniendo la cohesión. En la estructura sintáctica.
--	---	---	---	---

Anexo B

Plan Maestro

TÍTULO: **COMPRESION LECTORA** Y **REDACCION DE TEXTOS** EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA “PRESENTACION DE MARÍA N°41-COMAS

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	N°	REACTIVO	ALTERNATIVA DE RESPUESTA	JUICIO DEL EXPERTO	
COMPRESION LECTORA	X1: Estrategias metodológicas: del Antes de la lectura	- Lee por placer	1	¿Considera que la estrategia metodológicas del antes es importante porque despierta el interés por leer haciendo uso de sus conocimientos previos?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		-Práctica de la lectura en voz alta	2	¿Se brinda espacios para una adecuada Práctica de la lectura en voz alta ?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			3	¿Considera que en la institución promueven el cambio de actitud en la Práctica de la lectura en voz alta brindándole confianza y seguridad ?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		Valora lo que ha comprendido	4	¿En la institución se ha establecido un espacio de reflexión sobre la valoración lo que ha comprendido el lector de los textos que lee?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			5	¿La comunidad de aprendizaje se encuentra organizada para ver cómo va aprendiendo el lector el mismo que puede afectar o favorecer a la institución?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO

	X2 Estrategias metodológicas: del Durante la lectura	- Formula predicciones sobre el texto.	6	¿Las estrategias metodológicas del durante permite poner en práctica los procesos cognitivos al hacer las predicciones sobre el texto que lee?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			7	¿Todas las actividades que se desarrolla en las estrategias metodológicas del durante permiten aprendizajes significativos?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		- Plantea preguntas sobre lo que se va leyendo	8	¿La comunidad de aprendizaje cuenta con capacidad de hacer que el lector determine la importancia de las partes relevantes de la comprensión desde un contexto real?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			9	¿El planteamiento de las preguntas sobre lo que va leyendo considera los propósitos de la comprensión lectora?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		10	¿Las preguntas planteadas sobre lo que va leyendo el lector incluye la contradicción pedagógica de lo fácil a lo complejo?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO	
		X3 Estrategias metodológicas del Después de la lectura	- Identifica la idea principal.	11	¿Las estrategias metodológicas del después promueve la identificación de las ideas principales?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ
	12			¿Las estrategias metodológicas del después asegura la concreción de la identificación de las ideas	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no 	SÍ	NO

				principales en el texto que lee?	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de veces - Siempre 		
		- Formula y responde a preguntas.	13	¿La formulación de las preguntas y las respuestas del lector promueve la mejora aprendizaje incentivando la práctica de la comprensión a la producción textos?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			14	¿El planteamiento o formulación de las preguntas promueve la mejora de la comprensión lectora a través de los espacios de reflexión y recuperación de los saberes?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		-Elabora conclusiones	15	¿Las estrategias metodológicas del después realizan actividades que cierran todas la preguntas y juicios para llegar a conclusiones, basadas en el texto, que genera en el lector aprendizaje duradero?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
Y: Redacción de textos escritos	Y1 Etapas de la Producción de Textos:	- Planifica la producción de diversos textos escritos.	16	¿Se considera capaz y preparado de hacer la planificación como la segunda etapa de la escritura formando una representación mental del texto que van a escribir? Determinando su propósito o las razones para escribir y partiendo de preguntas ¿Qué voy a escribir? ¿Para quién? ¿qué tipo de texto?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			17	¿Se considera capaz de Seleccionar el registro formal o informal que empleará al escribir su texto? para adecuar aspectos como el lenguaje y el contenido,	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO

				con o sin la guía permanente del docente		
		-Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	18	¿Se considera listo para producir el mensaje de acuerdo a lo planificado convirtiendo sus ideas en un texto, escribe el primer borrador, revisa reescribe poniendo énfasis en que el texto lleguen a tener coherencia?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ NO
			19	¿Se considera capaz de relacionar sus ideas a través de conectores y referentes? En donde Lee y releo lo que escribe, para ver si dijo lo que quería decir.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ
		Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	20	¿Se considera apto para hacer la reflexión sobre el contenido de sus textos de acuerdo con los propósitos propuestos en la planificación corrigen sus errores hasta llegar a la versión final, para luego publicarlo?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ NO
			21	¿Se considera competente para revisar su texto para detectar errores y mejorar su texto? Se dan cuenta que la escritura requiere de trabajo constante.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ NO
	Y2 Tipos de textos	-Produce textos continuos de manera organizada, respetando la estructura.	22	¿Se encuentra interesado y dispuesto a hacer redacción de texto narrativo? Expresando sus ideas y experiencias con coherencia y cohesión, para ello pone en juego sus saberes previos y las diversas fuentes de información.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ NO

			23	¿Se encuentra interesado y listo para hacer redacción de un texto descriptivo ? Explica la función que tiene la redacción del texto descriptivo en el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		- Produce textos discontinuos con conexión idiomática contextualizada	24	¿Considera necesario especificar la redacción de textos discontinuos con condiciones idiomática ? empleando los elementos de la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		Relaciona los textos continuos y discontinuos producidos con el contexto social cultural y familiar	25	¿Considera que se debe relacionar los textos continuos y discontinuos en la redacción de textos como producto de diferentes escenarios ?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
			26	¿Piensa en lo que sabe, y sobre lo que les gustaría escribir relacionando ambos tipos de textos ?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
	Y3 Propiedades de la redacción de textos escritos :	- Identifica la propiedad de la redacción de textos considerando la <u>coherencia</u>	27	¿Identifica que es necesario tener en cuenta la <u>coherencia</u> al momento de redactar un determinado texto ? Comprende que las propiedades de la redacción de textos son importantes en la redacción de textos escritos —	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO
		- Tiene en cuenta la <u>adecuación</u> en la introducción con referencia	28	¿Considera necesario que la <u>adecuación</u> desde la introducción con referencia al tiempo y al lugar son claves para hacer una redacción de un texto ?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 	SÍ	NO

		al tiempo y al lugar.	29	¿Considera en la elaboración de su plan de escritura, las siguientes preguntas: según la <u>referencia al tiempo y lugar ¿dónde</u> sucedieron los hechos?¿hace cuánto tiempo?	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 		
		-Escribe un texto teniendo la cohesión. En la estructura sintáctica.	30	¿Considera de suma importancia que en la <u>redacción de un texto la cohesión</u> garantiza la parte gramatical de un texto? distinguiendo lo importante de la <u>estructura sintáctica</u> en el texto que produce.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca - La mayoría de las veces no - Algunas veces sí y algunas veces no - La mayoría de veces - Siempre 		
Reactivos que se deben modificar							
Reactivos que se deben suprimir							
Reactivos que se deben incrementar							
Otras observaciones							
Datos del experto							
Nombres y apellidos:							
Profesión:							
Institución donde labora:							
Cargo que desempeña:							
Experiencia laboral							

Anexo C
Modelo de cuestionario

ENCUESTA
I.INTRODUCCION

El presente cuestionario tiene como objetivos conocer su opinión sobre **La COMPRENSION LECTORA Y LA REDACCION DE TEXTOS** en las Estudiantes de la Institución Educativa “Presentación de María” del Tercer Año de Secundaria del Ámbito de la Ugel 04 –Comas de Lima Metropolitano-2018” La información proporcionada es completamente anónima, por lo que se le solicita responder todas las preguntas con sinceridad tomando en cuenta sus propias experiencias.

II. DATOS GENERALES: Por favor, marque con una (X) su respuesta

Sexo	Femenino		Masculino	
Edad	13 -20	21-25		25 a más
Escuela Profesional	I.E	I.E.P	I.P.S	UNI

III. INDICACIONES:

Marque con una (X) y con la mayor objetividad posible, cada aspecto del cuestionario y la respuesta que mejor represente su opinión. Agradecemos su amable colaboración

La escala de calificación es la siguiente:

1	2	3	4	5		
Nunca	La mayoría de las veces no	Algunas veces sí y algunas veces no	La mayoría de veces	Siempre		
N°	Comprensión lectora (variable independiente)					
1	¿Considera que la estrategia metodológicas del antes es importante porque despierta el interés por leer haciendo uso de sus conocimiento previos?	1	2	3	4	5
2	¿Se brinda espacios para una adecuada Práctica de la lectura en voz alta?	1	2	3	4	5
3	¿Considera que en la institución promueven el cambio de actitud en la Práctica de la lectura en voz alta brindándole confianza y seguridad?	1	2	3	4	5

4	¿En la institución se ha establecido un espacio de reflexión sobre la valoración lo que ha comprendido el lector de los textos que lee?	1	2	3	4	5
5	¿La comunidad de aprendizaje se encuentra organizada para ver cómo va aprendiendo el lector el mismo que puede afectar o favorecer a la institución?	1	2	3	4	5
6	¿Las estrategias metodológicas del durante permite poner en práctica los procesos cognitivos al hacer las predicciones sobre el texto que lee?	1	2	3	4	5
7	¿Todas las actividades que se desarrolla en las estrategias metodológicas del durante permiten aprendizajes significativos?	1	2	3	4	5
8	¿La comunidad de aprendizaje cuenta con capacidad de hacer que el lector determine la importancia de las partes relevantes de la comprensión desde un contexto real?	1	2	3	4	5
9	¿El planteamiento de las preguntas sobre lo que va leyendo considera los propósitos de la comprensión lectora?	1	2	3	4	5
10	¿Las preguntas planteadas sobre lo que va leyendo el lector incluye la contradicción pedagógica de lo fácil a lo complejo?	1	2	3	4	5
11	¿Las estrategias metodológicas del después promueve la identificación de las ideas principales?	1	2	3	4	5
12	¿Las estrategias metodológicas del después asegura la concreción de la identificación de las ideas principales en el texto que lee?	1	2	3	4	5
13	¿La formulación de las preguntas y las respuestas del lector promueve la mejora aprendizaje incentivando la práctica de la comprensión a la producción textos?	1	2	3	4	5
14	¿El planteamiento o formulación de las preguntas promueve la mejora de la comprensión lectora a través de los espacios de reflexión y recuperación de los saberes?	1	2	3	4	5
15	¿Las estrategias metodológicas del después realizan actividades que cierran todas la preguntas y juicios para llegar a conclusiones , basadas en el texto, que genera en el lector aprendizaje duradero?	1	2	3	4	5
LA REDACCION DE TEXTOS ESCRITOS VARIABLE DEPENDIENTE						
16	¿Se considera capaz y preparado de hacer la planificación como la segunda etapa de la escritura formando una representación mental del texto que van a escribir? Determinando su propósito o las razones para escribir y partiendo de preguntas ¿Qué voy a escribir? ¿Para quién? ¿ qué tipo de texto?	1	2	3	4	5
17	¿Se considera capaz de Seleccionar el registro formal o informal que empleará al escribir su texto? para adecuar aspectos como el lenguaje y el contenido, con o sin la guía permanente del docente	1	2	3	4	5
18	¿Se considera listo para producir el mensaje de acuerdo a lo planificado convirtiendo sus ideas en un texto, escribe el primer borrador, revisa reescribe poniendo énfasis en que el texto lleguen a tener coherencia?	1	2	3	4	5

19	¿Se considera capaz de relacionar sus ideas a través de conectores y referentes ? En donde Lee y relea lo que escribe, para ver si dijo lo que quería decir.	1	2	3	4	5
20	¿Se considera apto para hacer la reflexión sobre el contenido de sus textos de acuerdo con los propósitos propuestos en la planificación corrigen sus errores hasta llegar a la versión final, para luego publicarlo?	1	2	3	4	5
21	¿Se considera competente para revisar su texto para detectar errores y mejorar su texto? Se dan cuenta que la escritura requiere de trabajo constante.	1	2	3	4	5
22	¿Se encuentra interesado y dispuesto a hacer redacción de texto narrativo? Expresando sus ideas y experiencias con coherencia y cohesión, para ello pone en juego sus saberes previos y las diversas fuentes de información.	1	2	3	4	5
23	¿Se encuentra interesado y listo para hacer redacción de un texto descriptivo ? Explica la función que tiene la redacción del texto descriptivo en el contexto.	1	2	3	4	5
24	¿Considera necesario especificar la redacción de textos descontinuos con condiciones idiomática ? empleando los elementos de la comunicación.	1	2	3	4	5
25	¿Considera que se debe relacionar los textos continuos y descontinuos en la redacción de textos como producto de diferentes escenarios ?	1	2	3	4	5
26	¿Piensa en lo que sabe, y sobre lo que les gustaría escribir relacionando ambos tipos de textos ?	1	2	3	4	5
27	¿Identifica que es necesario tener en cuenta la coherencia al momento de redactar un determinado texto ? Comprende que las propiedades de la redacción de textos son importantes en la redacción de textos escritos	1	2	3	4	5
28	¿Considera necesario que la adecuación desde la introducción con referencia al tiempo y al lugar son claves para hacer una redacción de un texto ?	1	2	3	4	5
29	¿Considera en la elaboración de su plan de escritura, las siguientes preguntas: según la referencia al tiempo y lugar ¿dónde sucedieron los hechos? ¿hace cuánto tiempo?	1	2	3	4	5
30	¿Considera de suma importancia que en la redacción de un texto la cohesión garantiza la parte gramatical de un texto? distinguiendo lo importante de la estructura sintáctica en el texto que produce.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo E

Confiabilidad de instrumentos

Variable Compresión Lectora

COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH																
ENCUESTADOS	ITEM01	ITEM02	ITEM03	ITEM04	ITEM05	ITEM06	ITEM07	ITEM08	ITEM09	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15	SUMA DE ITEMS
VARP	1.56	1.24	1.81	1.02	1.34	1.15	1.78	1.41	1.44	1.28	1.33	1.10	1.93	1.22	1.47	85.61
$\Sigma Si^2 :$	21.07															

- K : El número de ítems : 15
- Si^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems : 21.07
- ST^2 : Varianza de la suma de los Ítems : 85.61
- α : Coeficiente de Alfa de Cronbach : **0.81**

$$\alpha = \frac{15}{15 - 1} \left[1 - \frac{21.07}{85.61} \right]$$

Variable Redacción de Textos

COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH																
ENCUESTADOS	ITEM01	ITEM02	ITEM03	ITEM04	ITEM05	ITEM06	ITEM07	ITEM08	ITEM09	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15	SUMA DE ITEMS
VARP	0.55	0.81	1.44	0.51	0.63	0.79	1.43	0.58	0.57	0.77	0.59	0.81	1.39	0.59	0.50	67.45
$\Sigma Si^2 :$	11.94															

- K : El número de ítems : 15
- Si^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems : 11.94
- ST^2 : Varianza de la suma de los Ítems : 67.45
- α : Coeficiente de Alfa de Cronbach : **0.88**

$$\alpha = \frac{15}{15 - 1} \left[1 - \frac{11.94}{67.45} \right]$$

Anexo F

Base de datos de Comprensión Lectora

ENCUESTADOS	ITEM01	ITEM02	ITEM03	ITEM04	ITEM05	ITEM06	ITEM07	ITEM08	ITEM09	ITEM10	ITEM11	ITEM12	ITEM13	ITEM14	ITEM15
1	5	4	3	1	5	2	1	3	1	2	3	1	5	4	3
2	5	4	3	1	5	4	2	2	2	2	3	1	5	4	3
3	5	4	4	1	5	2	3	3	3	2	4	1	5	4	4
4	3	4	4	2	3	3	2	2	2	3	4	2	3	4	4
5	3	1	4	2	3	2	3	3	3	2	4	2	3	1	4
6	3	4	4	2	3	4	3	3	3	1	4	2	3	4	4
7	4	1	3	2	4	4	3	3	3	1	3	2	4	1	3
8	4	1	3	2	4	4	4	4	4	1	3	2	4	1	3
9	5	1	3	3	5	4	4	4	4	2	3	3	5	1	3
10	5	3	5	3	5	4	4	4	4	2	5	3	5	3	5
11	3	4	5	3	3	4	4	4	4	2	5	3	3	4	5
12	3	4	3	2	4	3	3	3	3	2	4	3	3	4	3
13	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3
14	3	4	3	3	5	3	3	3	3	3	5	3	3	4	3
15	5	4	5	3	5	1	5	5	5	3	5	1	5	4	5
16	5	4	5	3	3	1	5	5	5	3	3	1	5	4	5
17	5	4	5	3	2	2	5	5	5	3	2	2	5	4	5
18	3	3	4	2	2	2	5	5	5	3	4	2	3	3	4
19	4	3	3	2	3	2	3	3	3	4	3	2	4	3	3

20	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	4	3	3
21	5	2	3	3	4	2	3	3	3	1	3	3	5	2	3

22	5	2	5	3	3	2	3	3	3	5	5	3	5	2	5
23	3	2	5	3	3	1	2	2	2	5	5	3	3	2	5
24	2	2	5	3	2	1	3	3	3	5	5	3	2	2	5
25	2	2	5	3	5	1	2	2	2	5	5	3	2	2	5
26	2	2	2	4	5	1	2	2	2	4	5	1	2	2	2
27	1	3	1	3	5	3	1	1	1	3	5	3	1	3	1
28	1	4	1	4	5	3	1	1	1	4	5	3	1	4	1
29	1	3	1	3	4	3	1	1	1	3	4	3	1	3	1
30	1	2	1	2	4	4	1	1	1	2	4	4	1	2	1
31	1	4	1	4	1	3	1	1	1	4	1	3	1	4	1
32	4	2	4	2	2	4	4	4	4	2	2	4	4	2	4
33	4	3	4	3	2	3	4	4	4	3	2	3	4	3	4
34	4	2	4	2	2	4	4	4	4	2	2	4	4	2	4
35	5	4	5	4	1	3	5	5	5	4	1	3	5	4	5
36	5	4	5	4	1	4	5	5	5	4	1	4	5	4	5
37	5	4	5	4	1	5	5	5	5	4	1	5	5	4	5
38	3	4	3	4	1	5	3	3	3	4	1	5	3	4	3
39	3	4	3	4	1	5	3	3	3	4	1	5	3	4	3
40	3	4	3	4	2	5	3	3	3	4	2	5	3	4	3
41	4	3	4	3	2	4	4	4	4	3	2	4	4	3	4
42	4	3	4	3	2	3	4	4	4	3	2	3	4	3	4
43	5	3	5	3	3	2	5	5	5	3	3	2	5	3	5
44	5	1	5	1	2	2	5	5	5	1	2	2	5	1	5
45	3	1	3	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3	1	3
46	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
47	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
48	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3
49	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2

50	4	2	4	2	3	1	4	4	4	2	3	1	4	2	4
51	3	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	1	3	2	3
52	3	1	3	1	4	1	3	2	3	2	4	1	2	1	3
53	2	1	2	1	4	2	2	2	2	1	4	2	2	1	2
54	5	1	5	1	4	2	5	5	5	1	4	2	5	1	5
55	5	1	5	1	4	2	5	5	5	1	4	2	5	1	5
56	5	3	5	3	3	2	5	5	5	3	3	2	5	3	5
57	5	3	5	3	3	2	5	5	5	3	3	2	5	3	5
58	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4
59	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	5	3	4	4	4
60	1	3	1	3	5	3	1	1	1	3	5	3	1	3	1
61	2	4	2	4	5	3	2	2	2	4	5	3	2	4	2
62	2	3	2	3	5	3	2	2	2	3	5	3	2	3	2
63	2	4	2	4	3	4	2	2	2	4	3	4	2	4	2
64	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	3	1
65	1	4	1	4	3	1	1	1	1	4	3	1	1	4	1
66	1	5	1	5	3	5	1	1	1	5	3	5	1	5	1
67	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	3	2	1	4	3
68	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2
69	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	3	2	1	2	3
70	2	2	1	4	2	2	1	4	2	2	2	2	1	4	2
71	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
72	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	2	2	4	3	2
73	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
74	2	2	5	4	2	2	5	4	2	2	2	2	5	4	2
75	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	3	4	5	4	3
76	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4
77	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4

78	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
79	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
80	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3
81	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2
82	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	2
83	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	3	2	1	4	3
84	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2
85	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3
86	2	4	2	4	4	3	5	2	2	4	4	3	5	4	2
87	2	5	2	5	5	3	2	5	5	5	5	3	5	5	2
88	3	5	3	5	5	1	3	3	3	5	5	1	3	5	3
89	4	2	4	2	3	3	4	4	4	2	3	3	4	2	4
90	5	3	5	3	3	3	5	5	5	3	3	3	5	3	5
91	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4
92	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
93	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
94	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5	4	5	3
95	1	1	4	1	4	3	3	3	3	1	3	4	3	4	3
96	3	5	3	3	3	3	4	3	4	5	3	3	3	5	3
97	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4
98	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	5	5	3
99	3	3	3	3	4	2	2	1	2	3	3	3	3	4	2
100	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2

22	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	2
23	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	3	2	1	4	3
24	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2
25	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	3	2	1	2	3
26	2	2	1	4	2	2	1	4	2	2	2	2	1	4	2
27	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
28	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	2	2	4	3	2
29	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
30	2	2	5	4	2	2	5	4	2	2	2	2	5	4	2
31	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	3	4	5	4	3
32	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4
33	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
34	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
35	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
36	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3
37	2	4	4	3	2	4	4	3	2	4	2	4	4	3	2
38	2	5	5	3	2	5	5	3	2	5	2	5	5	3	2
39	3	5	5	1	3	5	5	1	3	5	3	5	5	1	3
40	4	2	3	3	4	2	3	3	4	2	4	2	3	3	4
41	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2
42	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	2
43	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	3	2	1	4	3
44	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2
45	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	3	2	1	2	3
46	2	2	1	4	2	2	1	4	2	2	2	2	1	4	2
47	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
48	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	2	2	4	3	2
49	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3

50	2	2	5	4	2	2	5	4	2	2	2	2	5	4	2
51	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	3	4	5	4	3
52	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4
53	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
54	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
55	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
56	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3
57	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2
58	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	2
59	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	3	2	1	4	3
60	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	2
61	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	3	2	1	2	3
62	2	2	1	4	2	2	1	4	2	2	2	2	1	4	2
63	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
64	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	2	2	4	3	2
65	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	3	2	4	2	3
66	2	2	5	4	2	2	5	4	2	2	2	2	5	4	2
67	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	3	4	5	4	3
68	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4
69	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
70	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
71	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
72	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3
73	2	4	4	3	2	4	4	3	2	4	2	4	4	3	2
74	2	5	5	3	2	5	5	3	2	5	2	5	5	3	2
75	3	5	5	1	3	5	5	1	3	5	3	5	5	1	3
76	4	2	3	3	4	2	3	3	4	2	4	2	3	3	4
77	5	3	3	3	5	3	3	3	5	3	5	3	3	3	5

78	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3
79	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
80	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3
81	3	4	2	3	5	4	3	4	3	3	4	2	3	5	3
82	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
83	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3
84	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4
85	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
86	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
87	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4
88	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3
89	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
90	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3
91	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4
92	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
93	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
94	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3
95	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3
96	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
97	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4
98	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3
99	3	3	3	3	4	2	2	1	2	3	3	3	3	4	2
100	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2