



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**La comprensión lectora y su relación
con la composición escrita de los estudiantes de
IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la
Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura,
2018**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Mg. Nery Palacios Abramonte

ASESORA:

Dra. Esperanza Ida León More

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACION:

Innovaciones Pedagógicas

**PIURA – PERÚ
2018**

Página del jurado



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 15:30PM del día 18 de enero de 2019, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE IV Y V CICLO DE EBR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20133, CASTILLA- PIURA, 2018, presentada/o por el /la bachiller PALACIOS ABRAMONTE, NERY

Luego de evidenciar el acto de exposición y defensa de la tesis, se dictamina: APROBAR
por unanimidad

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

Piura, 18 de enero de 2019

DR. LUGO DENIS DAVRON
PRESIDENTE

DR. ALARCÓN LLANTOP LUIS ROLANDO
SECRETARIO

DRA. LEÓN MORE ESPERANZA
VOCAL



Dedicatoria

A Dios por ser mi compañía constante en todos mis proyectos.

A mis hijos que han sido y son la razón para seguir creciendo como persona y profesional.

Nery.

Agradecimiento

Mi gratitud:

A los niños y niñas de educación primaria de la Institución Educativa n° 20133 de la Urbanización Cossio del Pomar del distrito de Castilla por su loable apoyo durante el recojo de la información.

A los directivos y docentes de la Institución Educativa n° 20133 por su apoyo durante el proceso de ejecución de la investigación.

A todos, mi eterno agradecimiento.

La autora.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Mg. Nery Palacios Abramonte, estudiante del Programa de Doctorado Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI. n° 03300468, con la tesis titulada: “La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2017”.

Declaro bajo juramento que:

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

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

Piura, agosto de 2018.



Nery Palacios Abramonte

DNI. n° 03300468

Presentación

Señores miembros del Jurado, presento ante ustedes la tesis titulada: “La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2017”, con la finalidad de determinar la asociación que existe entre la comprensión lectora y el nivel de composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR y en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Doctora en Educación.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

La autora

Índice

Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Resumen.....	xi
Abstract.....	xiii
I. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1 Realidad problemática	15
1.2 Trabajos previos	18
1.3 Teoría relacionada con el tema.....	26
1.3.1 Enfoques de lectura y comprensión lectora	26
1.3.2. Teorías sobre la comprensión lectora.....	28
1.3.3. Enfoques sobre la composición escrita.....	32
1.3.4. Marco conceptual sobre comprensión lectora.....	33
1.3.5. Base conceptual sobre la composición escrita	42
1.3.6. Relación entre la comprensión lectora y la composición escrita	51
1.4. Formulación del problema.....	52
1.4.1. Problema general	52
1.4.2. Problemas específicos	52
1.5. Justificación del estudio	53
1.6. Hipótesis.....	55
1.6.1. Hipótesis general.....	55
1.6.2. Hipótesis específicas.....	55
1.7. Objetivos.....	56
1.7.1. Objetivo general	56
1.7.2. Objetivos específicos.....	56
II. MÉTODO	57

2.1. Diseño de investigación	57
2.2. Variables, operacionalización.....	58
2.2.1. Operacionalización de las variables	58
2.3. Población y muestra.....	63
2.3.1. Población	63
2.3.2. Muestra	63
2.3.3. Criterios de Inclusión y Exclusión de la muestra	64
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	64
2.4.1. Instrumentos de recolección de datos	65
2.4.2. Procedimiento de elaboración de instrumentos	66
2.4.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	66
2.5. Métodos de análisis de datos.....	68
2.6. Aspectos éticos.....	68
III. RESULTADOS.....	70
3.1. Relación entre el nivel textual de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes.....	70
3.2. Relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes	73
3.3. Relación entre el nivel contextual de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes	76
3.4. Relación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes	79
IV. DISCUSIÓN.....	83
V. CONCLUSIONES	87
VI. RECOMENDACIONES.....	89
VII. REFERENCIAS	91
VII. ANEXOS.....	99
Anexo 1: Artículo Científico	100
Anexo 2: Ficha de Arbitraje N° 01	117
Anexo 3: Ficha de Arbitraje N° 02	118
Anexo 4: Ficha de Arbitraje N° 03	119

Anexo 5: Ficha Técnica del Artículo Científico.....	120
Anexo 6: Ficha técnica para el instrumento 1	121
Anexo 7: Prueba para medir la Comprensión Lectora	127
Anexo 8: Ficha técnica para el instrumento 2	134
Anexo 9: Prueba para medir la Comprensión Lectora	140
Anexo 10: Ficha técnica para el instrumento 3	144
Anexo 11: Prueba para medir la composición escrita	149
Anexo 12: Ficha técnica para el instrumento 4	153
Anexo 13: Prueba para medir la composición escrita	158
Anexo14: Validación del instrumento – Comprensión Lectora IV Ciclo Prueba 1.....	162
Anexo 15: Matriz de Validación de instrumento (primer experto).....	165
Anexo 16: Validación del instrumento – Comprensión Lectora V Ciclo Prueba 2.....	167
Anexo 17: Matriz de Validación de instrumento (primer experto).....	171
Anexo 18: Validación del instrumento – Composición Escrita IV Ciclo Prueba 1	173
Anexo 19: Matriz de Validación de instrumento (primer experto).....	176
Anexo 20: Validación del instrumento – Composición Escrita V Ciclo Prueba 2	178
Anexo 21: Matriz de Validación de instrumento (primer experto).....	181
Anexo 22: Validación del instrumento – Comprensión Lectora IV Ciclo Prueba 1.....	183
Anexo 23: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)	186
Anexo 24: Validación del instrumento – Comprensión Lectora V Ciclo Prueba 2.....	188
Anexo 25: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)	192
Anexo 26: Validación del instrumento – Composición Escrita IV Ciclo Prueba 1	194
Anexo 27: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)	197
Anexo 28: Validación del instrumento – Composición Escrita V Ciclo Prueba 2	199
Anexo 29: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)	202
Anexo 30: Validación del instrumento – Comprensión Lectora IV Ciclo Prueba 1.....	204
Anexo 31: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto).....	207
Anexo 32: Validación del instrumento – Comprensión Lectora V Ciclo Prueba 2.....	209
Anexo 33: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto).....	213
Anexo 34: Validación del instrumento – Composición Escrita IV Ciclo Prueba 1	215

Anexo 35: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto).....	218
Anexo 36: Validación del instrumento – Composición Escrita V Ciclo Prueba 2	220
Anexo 37: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto).....	223
Anexo 38: Matriz de consistencia	225
Anexo 39: Matriz de Operacionalización de las variables	228
Anexo 40: Hoja de Vida (primer experto).....	231
Anexo 41: Hoja de Vida (segundo experto)	233
Anexo 42: Hoja de Vida (tercer experto).....	235
Anexo 43: Ficha técnica del aspecto estadístico	237
Anexo 44: Autorización para la aplicación de Instrumentos a los estudiantes	239
Anexo 45: Protocolo de consentimiento informado.....	240
Anexo 46: Constancia emitida por el Director de la Institución Educativa	241
Anexo 47: Evidencia fotográfica	242
AUTORIZACION DE LA VERSION FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	246
ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV.....	247
AUTORIZACION DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV.....	248
INFORME DE ORIGINALIDAD	249
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS.....	250
DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN.....	251

Resumen

La investigación titulada: “La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2017” plantea como objetivo general determinar la relación entre las variables intervinientes, tomadas como elementos de investigación dada su trascendental importancia en el proceso educativo, en cuanto se relaciona con el nivel de comprensión lectora, y que a través de estrategias idóneas como la lectura, se constituyen en guía para que los educandos, logren en la práctica un nivel óptimo para la composición escrita, en sus dimensiones: textual, inferencial y contextual, para cuyo efecto se ha seleccionado dentro de la población estudiantil una muestra que comprende a los estudiantes de primaria de IV y V ciclo de EBR de la institución educativa .

El estudio se realizó asumiendo los fundamentos de la investigación cuantitativa no experimental y las orientaciones metodológicas de la investigación correlacional causal. En concordancia con el tipo y diseño de investigación, se midió las dos variables: comprensión lectora y composición escrita por medio de una prueba escrita y una rúbrica de evaluación, estableciendo su grado de relación por medio de la prueba de correlación denominada r de Pearson. En la investigación participaron 175 estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

En sus resultados, se comprobó que el nivel de comprensión lectora en sus dimensiones: textual, inferencial y contextual se ubica en proceso (70 / 50,7%) e inicio (43 / 31,1%), situación que se asocia con el bajo nivel de composición

escrita que tienen los estudiantes (56,5%), hallazgo que demuestra que las dificultades que presentan al momento de leer están incidiendo sobre su capacidad para redactar textos. En la distribución de frecuencias y en la prueba de hipótesis se verificó que existe una alta correlación entre la comprensión lectora textual ($r = ,697^{**}$ / sig = 0,000), la comprensión lectora inferencial ($r = ,561^{**}$ / sig = 0,000) y la comprensión lectora contextual ($r = ,689^{**}$ / sig = 0,000) con la composición escrita. En conclusión, la comprensión lectora se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura.

Palabras clave : Comprensión lectora, nivel textual, nivel referencial, nivel contextual, composición escrita.

Abstract

The research entitled: "The reading comprehension and its relation with the written composition of the primary students of the Educational Institution N ° 20133, Castilla-Piura, 2017" has as a general objective to determine the relationship between the intervening variables, taken as elements of research given its transcendental importance in the educational process, insofar as it is related to the level of reading comprehension, and that through appropriate strategies such as reading, they constitute a guide for students to achieve, in practice, an optimum level for reading. Written composition, in its dimensions: textual, inferential and contextual, for which effect a sample has been selected within the student population that includes the primary students of the fourth and fifth EBR cycle of the educational institution.

The study was carried out assuming the foundations of non-experimental quantitative research and the methodological orientations of causal correlational research. In agreement with the research type and design, the two variables were measured: reading comprehension and written composition by means of a written test and a rubric of evaluation, establishing its degree of relationship by means of the correlation test called Pearson's *r*. The research involved 175 students from third, fourth, fifth and sixth grade of primary education.

In their results, it was found that the level of reading comprehension in its dimensions: textual, inferential and contextual is located in process (70 / 50.7%) and beginning (43 / 31.1%), situation that is associated with the low level of written composition that students have (56.5%), a finding that shows that the

difficulties they present at the time of reading are affecting their ability to write texts. In the distribution of frequencies and in the hypothesis test, it was verified that there is a high correlation between textual reading comprehension ($r =, 697^{**} / \text{sig} = 0,000$), inferential reading comprehension ($r =, 561^{**} / \text{sig} = 0,000$) and contextual reading comprehension ($r =, 689^{**} / \text{sig} = 0,000$) with written composition. In conclusion, the reading comprehension is significantly related to the written composition of the students of the Educational Institution N ° 20133, Castilla-Piura.

Key words: Reading comprehension, textual level, referential level, contextual level, written composition.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

La lectura y la escritura constituyen dos competencias claves en la formación del estudiante en la educación primaria, puesto que de éstas dependen aprendizajes posteriores. No obstante, en los últimos años, en la educación básica se ha reportado serias deficiencias en los desempeños y resultados de los estudiantes, tal como lo hacen evidente los reportes internacionales y nacionales de la UNESCO y del MINEDU.

En el Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE) desarrollado por la UNESCO (2016) para Latinoamérica se reporta respecto a los estudiantes de tercer y sexto grado de primaria de dieciséis países, lo siguiente: En lectura, el 61,0% de estudiantes de tercer grado y el 70,0% de sexto grado a nivel regional se encuentran entre el nivel I y II, siendo Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Panamá y República Dominicana, los países que se ubican por debajo de la media regional; lo anterior significa que los estudiantes sólo reconocen información explícita en textos familiares, no logran inferir, relacionar ni interpretar significados; El Perú logró puntuaciones sobre la media regional en tercer grado e igual que la media regional en sexto grado. En escritura, los mismos países mencionados anteriormente se encuentran también por debajo de la media regional; lo que implica que los estudiantes no logran producir textos adecuados al propósito comunicativo y al género del mismo. En este caso, el Perú también se ubica sobre la media regional para tercer grado y en el promedio para sexto grado. Tal como se hace evidente todavía existe un número considerable número de países latinoamericanos que presentan problemas en la comprensión lectora y en la producción de textos. “El Perú ha sido en comparación al examen anterior, el país que ha presentado la mayor mejora de la región” (Asensios, 2016), sin que ello signifique que ya superó sus problemas de lectura y escritura.

En el caso de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016, para el caso de lectura (escritura no se evalúa) de los estudiantes de cuarto grado de primaria, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU), (2017) informó los siguientes resultados a nivel nacional: El 9,1% de estudiantes se encuentra en el nivel previo al inicio, el 26,2% en inicio y el 33,2% en proceso, lo que supone que existe un porcentaje representativo de estudiantes que no logra los aprendizajes necesarios para estar en el nivel o que sólo logra realizar tareas poco exigentes respecto de lo que se espera para el ciclo.

Asimismo, en el Informe de lectura para estudiantes de sexto grado del MINEDU (2016), se concluye que el 14,0% de estudiantes se ubica en el nivel previo al inicio y el 31,6% en el nivel inicio, es decir, no logran los aprendizajes esperados para el V ciclo; incluso para el año 2016 el porcentaje se redujó en 3,4% respecto a la evaluación anterior, lo que muestra un relativo incremento del problema. En el caso de la escritura, un informe del mismo MINEDU (2014) establece que el 21,9% de los estudiantes que concluyen educación primaria se encuentra en el nivel 1 y que el 64,6% en el nivel 2, siendo más crítica la situación en área rural (35,4% se ubica en nivel 1), de lo que se infiere que se ubican en la fase inicial en la competencia de producción de textos o presentan dificultad en alguna de sus capacidades, sobre todo en los mecanismos de cohesión y en la aplicación de las convenciones ortográficas esperadas para el grado.

En el caso de Piura, la misma ECE 2016 MINEDU (2017), encontró que el 8,1% de estudiantes de cuarto grado de primaria se encuentran en el nivel previo al inicio y el 25,4% en el inicio, lo que significa que casi un tercio de los estudiantes no logra superar los aprendizajes de lectura establecidos para el grado. En Piura provincia, las cifras se reducen un poco, pero sigue representando una preocupación.

La problemática expuesta anteriormente, también se replica en la Institución Educativa N° 20133 de la Urbanización Cossio del Pomar, aquí los estudiantes presentan las mismas dificultades identificadas para el ámbito nacional y regional. En el caso de la ECE de la institución educativa para cuarto grado de

educación primaria se identifica que el 10,2% se encuentran previo al inicio y el 26,3% en el nivel de inicio, situación que establece que los estudiantes presentan aún dificultades en el manejo de las destrezas para leer y cualidades que se necesitan para producir composiciones escritas.

De acuerdo con (Chinga, 2013), es evidente que un grupo considerable de estudiantes de educación primaria no están suficientemente calificados para desarrollar su capacidad de escribir, ni siquiera a nivel de textos narrativos, por lo general, logran sólo producir oraciones gramaticales poco articulados, sin considerar la estructura que corresponde; además, desconocen las propiedades de la producción textual: Adecuación, coherencia, cohesión y corrección ortográfica, por eso, sus producciones tienen poca concordancia y no tienen una secuencia lógica (Solé, 2012). En la práctica cotidiana, se encuentran estudiantes con escasos recursos lingüísticos y gramaticales para producir textos coherentes, concisos, creativos; que sigan la estructura adecuada de cada texto. Para muchos, la producción de textos, constituye realmente una tarea complicada y de poco interés (Chinga, 2013).

La problemática, atañe una serie de consecuencias para el estudiante, incluso para los mismos docentes. En el caso de los estudiantes, lleva a que no logren desarrollar la competencia para comprender y para producir textos, situación que incrementa el nivel de estudiantes con problemas de aprendizaje en lectura y escritura, no sólo del área de comunicación, sino de las otras áreas curriculares, pues no hay que perder de vista que estas dos competencias son claves para su desarrollo cognitivo. Además, presentarán limitaciones para lograr un buen desempeño académico en otras habilidades cognitivas, pues al tener dificultades para leer les costará hacer un análisis, una síntesis, clasificar y organizar información, argumentar y defender puntos de vista, incluso comunicar sus ideas por escrito y expresarse oralmente. En el caso del docente, también le trae dificultades porque al contar con estudiantes con déficit de lectura y escritura, tendrá limitaciones para lograr que comprendan lo que explica, no podrá avanzar en el desarrollo de actividades significativas en

clase y probablemente, no conseguirá que sus estudiante tengan un buen desempeño en las tareas.

Lo anterior, plantea la necesidad de indagar las limitaciones que presentan los estudiantes para saber en qué aspectos necesitan apoyo, asimismo demostrar si su nivel de comprensión lectora está ayudándoles o no al momento de hacer sus composiciones escritas. Esto llevará –en perspectiva- a que los docentes integren estrategias que articulen la lectura y escritura y que orienten a los estudiantes para que aprendan a explorar textualmente un texto, a deducir y hacer inferencias y sobre todo hacer análisis contextual de los textos; planteando paralelamente actividades de composición escritural donde logren escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical.

Es la problemática expuesta anteriormente la que conllevó a determinar si el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes está asociado con su nivel de composición escrita, tomando como muestra a los estudiantes matriculados en el cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133 de Cossio del Pomar, Castilla-Piura.

1.2 Trabajos previos

1.2.1 Internacionales

Madero (2011) realizó un estudio titulado: “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, la que presentó como tesis doctoral al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México.

Es una investigación que utilizó un método mixto secuencial para contestar la pregunta central de la investigación y medir la relación existente entre sus variables comprensión lectora y su influencia en los alumnos de tercero de secundaria; esto se realizó con el objetivo de describir el proceso que siguen los estudiantes para lograr comprender un texto, así como saber las estrategias que usan al momento de leer y las creencias que tienen los estudiantes respecto a lo que leen. La muestra estuvo constituida por 258 estudiantes de tercer grado de educación secundaria se la zona 3 de la ciudad de Guadalajara

(México). En los instrumentos se aplicó una prueba de comprensión lectora elaborada a partir de los ítems liberados de la Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), así como entrevistas.

En los resultados, se encontró que el grupo de estudiantes con alto nivel de lectura conocen su proceso lector, saben cómo leer, qué estrategias les sirven para comprender mejor, leen con un plan específico, se evidencia que los lectores planean, monitorean y evalúan su lectura, es decir, son lectores activos. Por lo general, tienen ciertas creencias acerca de sí mismos y de la lectura. Por otro lado, la investigación corroboró que existe relación directa entre las creencias lectoras y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Asimismo, Martínez (2012) ejecutó la investigación: “Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos”, la que presentó como tesis doctoral a la Universidad Autónoma de Madrid.

El estudio se llevó a cabo aplicando un diseño cuasi experimental con pre y post test, diseñando y llevando a la práctica un programa experimental de lectura que incidiera en la mejora de la escritura de los estudiantes; el cual tomo como variables principales al programa experimental y la lectura y escritura como herramientas de aprendizaje, para lo cual se tomo una muestra conformada por 62 estudiantes de sexto grado de educación primaria, de una institución educativa pública, divididos en dos grupos. Las variables de estudio fueron la lectura, la escritura y los aprendizajes en general que se obtenían a partir del ejercicio de leer y producir textos. La variable de eficacia se centró en la calidad de los textos producidos, traducida en la capacidad mostrada por los estudiantes para sintetizar situaciones. Para medir los resultados se utilizó una prueba construida y validada por el Instituto IDEA, además de un cuestionario que indagaba por el nivel de conocimientos de Historia adquiridos por los estudiantes. La prueba se aplicó en tres momentos: al inicio, durante y después de la aplicación de la intervención.

Al final del estudio se constató que los estudiantes que habían puesto en práctica procedimientos más complejos en la lectura y escritura lograban las mejores síntesis. Al inicio si bien los grupos mostraron algunas diferencias, estas no fueron muy significativas, asumiéndose que los grupos eran equivalentes, tal como lo demostraba la prueba chi cuadrado aplicada al inicio. En la prueba final los estudiantes del grupo experimental, lograron hacer mejores exposiciones sobre la base de la aplicación de procedimientos más complejos, como por ejemplo, la toma de apuntes, el uso de borradores previos y la revisión sistemática de sus textos. Se constató al final los estudiantes del grupo experimental tuvieron productos más elaborados tanto en los textos escritos (síntesis) como en las exposiciones.

Nacionales

Gómez (2011) publica a través de la revista Comunicación un estudio: "Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación".

La investigación pertenece a un estudio experimental que se llevó a cabo en la ciudad de Puno con el objetivo de conocer la influencia de la comprensión lectora en el rendimiento escolar de una muestra probabilística y estratificada de 200 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de las instituciones educativas públicas de la UGEL Puno; tomando como variables objeto de estudio la comprensión lectora y el rendimiento académico, con respecto a las técnicas e instrumentos de medida, se administró el test de Lectura Oral de Gray-Gort-3 que tiene como propósito evaluar la precisión de lo leído, la comprensión de textos y la velocidad lectora, asimismo, se aplicaron pruebas escritas y orales para medir el rendimiento académico.

En los resultados, el autor plantea que: El nivel de comprensión lectora muestra cierto grado de deficiencia, pues el 57,5% se ubicó en promedio, el 20,0% en bajo el promedio y el 7,5% en pobre. En consecuencia, se evidencia que existe relación el pobre y bajo el promedio nivel en comprensión lectora con el nivel malo en rendimiento académico de los estudiantes, asimismo, se

corroborar que aquellos estudiantes que tienen un nivel promedio de comprensión lectora tienen un rendimiento bueno. Lo anterior se confirmó en la prueba de hipótesis ($\chi^2 = 382,460$; $\text{sig} = ,000$) que determinó que la comprensión lectora se asocia significativamente con el rendimiento escolar de los estudiantes.

El antecedente previo se relaciona con el estudio porque demuestra que existe una problemática en el nivel de comprensión lectora, la que incide sobre los desempeños y resultados académicos de los estudiantes, la que sirve para discutir con la nueva investigación.

La investigación es de interés porque expone una fundamentación teórica clara y precisa sobre la lectura y la comprensión lectora, además de los resultados que demuestran la existencia de una problemática en el grupo de estudiantes que participaron del estudio.

Villar (2015) desarrolló una tesis: “Estrategias de lectura y comprensión de textos narrativos en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Carlos Wiesse de Comas, 2014”, la que presentó para optar del grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

El estudio corresponde a una investigación no experimental, de diseño correlacional que se ejecutó con el propósito de determinar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión literal, inferencial y crítica de textos narrativos; para lo cual se consideró como variables las estrategias de lectura y la comprensión de textos narrativos el cual tuvo como dimensiones la comprensión literal, crítica e inferencial, tomando como muestra 200 estudiantes provenientes de seis secciones de primer grado de secundaria. En los instrumentos se aplicó dos cuestionarios: uno para medir el uso de estrategias de lectura y otro para la comprensión de textos narrativos.

En los resultados se encontró que del total de la muestra, 118 estudiantes utilizan estrategias lectoras inadecuadas y 58 estrategias poco adecuadas; asimismo, se detectó que el nivel de comprensión literal, inferencial y crítica de

textos narrativos, es baja en la mayoría de estudiantes (118). En el cruce de variables se determinó que de 118 estudiantes que tienen inadecuado manejo de estrategias de lectura tienen un bajo nivel de comprensión de textos. En la prueba de hipótesis se comprobó que existe un alto y positivo grado de correlación entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos narrativos de los estudiantes ($\rho = 0,856^{**}$; $\text{sig} = ,000$) que participaron de la investigación; esta misma tendencia se encontró para la comprensión literal ($\rho = ,771^{**}$), inferencial ($\rho = ,708^{**}$) y crítica ($\rho = ,966^{**}$).

El estudio es útil porque ha contribuido en la construcción del estado del arte y de la cuestión sobre lectura y comprensión lectora, como condición indispensable para comprender la nueva investigación; además ayuda a demostrar que existe relación entre las estrategias de lectura y la comprensión de textos.

Larico (2015) ejecutó la investigación: "Influencia de la lectura oral dirigida en la comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de la CAP de Odontología de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca, 2015", la que corresponde a un estudio doctoral presentado a la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.

El estudio, asumió el enfoque de la investigación cuantitativa no experimental, de diseño cuasi experimental con preprueba y posprueba con dos grupos: experimental y control, el mismo que se realizó con el propósito de comprobar si la lectura oral dirigida influye sobre la mejora de la comprensión lectora y la redacción de textos; para lo cual se considero como variables a la lectura oral dirigida y la comprensión lectora y redacción de textos. Se optó por el muestreo no probabilístico dirigido y se distribuyó a los estudiantes en un grupo experimental y un grupo control en el cual participaron 100 estudiantes del I ciclo de la CAP de Odontología, 50 del grupo experimental y 50 del grupo de control. En los instrumentos se utilizó: a) una lista de control para autoevaluar al investigador respecto al uso de la estrategia lectora oral dirigida; b) una prueba escrita objetiva para medir la comprensión lectora literal,

inferencial y crítica de los estudiantes; c) una prueba escrita para medir la ejecución de la redacción de textos, considerando además una rúbrica.

En los resultados, se demostró que los niveles de desempeño en comprensión lectora y redacción de textos de los estudiantes eran bajos al iniciar el semestre académico. En la comprensión lectora se encontró lo siguiente: En el pretest, el 48% de estudiantes del grupo experimental se ubicó en inicio y el 46% en proceso, mientras que el 52% de estudiantes del grupo de control también se ubicó en inicio y el 40% en proceso; en el postest, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron puntuaciones correspondientes al logro previsto (44%) y al logro destacado (22%), en cambio, los estudiantes del grupo de control siguió obteniendo puntuaciones de los niveles inicio (48%) y proceso (40%). En la redacción de textos, se verificó que en el pretest, que los estudiantes del grupo experimental obtuvo calificaciones del nivel inicio (46%) y del nivel proceso (42%); en el grupo de control, también los estudiantes obtuvieron calificaciones de inicio (34%) y proceso (54%); en el postest, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron puntuaciones del logro previsto (34%) y logro destacado (16%), por el contrario, en el grupo de control, los estudiantes siguieron ubicados en los niveles inicio (46%) y proceso (38%). En conclusión, existe diferencia estadísticamente significativa en las dos variables, en lo que corresponde a su desempeño en la comprensión lectura y en la redacción de textos. En el pretestes, en la variable: Comprensión lectora, los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control tuvieron puntuaciones bajas (Inicio = Promedio 10); en la redacción de textos, ambos grupos tienen un promedio de 11 (En proceso); por el contrario, en el postest, el grupo experimental tiene más promedio respecto al grupo de control, tanto en la comprensión lectora (GE = 16 y GC = 11) como en la redacción de textos (GE = 15 y GC = 11).

La investigación aporta información para orientar la caracterización de la problemática y para la sistematización de base conceptual sobre las variables: comprensión lectura y composición escrita.

Hernández (2015) desarrolló la tesis doctoral: "Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de secundaria en la IE. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla-2013", la que defendió en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, en la cual se planteo como objetivo Establecer la relación que existe entre las estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos en los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla, 2013.

La investigación pertenece a un estudio no experimental, de diseño descriptivo correlacional que se realizó para determinar la relación entre las variables estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos; para lo cual se utilizó una muestra de 100 estudiantes de primer grado de secundaria de la institución mencionada en el título. Los instrumentos aplicados son: un cuestionario tipo Likert para medir las estrategias metacognitivas autorreguladoras (organización, control y evaluación) y pruebas y prácticas calificadas para medir el aprendizaje de la producción de textos (planificación, textualización y revisión).

En los resultados se encontró respecto al uso de estrategias metacognitivas autorreguladoras que nunca las utilizan (21%), a veces (33%) y siempre (46%); en cambio, sobre el aprendizaje de producción de textos: el 14% obtuvo calificaciones del nivel deficiente, el 29% del nivel bajo y el 51% del nivel medio, de manera específica: en la planificación, el 51% logró calificaciones entre bajo y deficiente; en la textualización, el 35% logró puntuaciones correspondientes a bajo y deficiente y 57% a medio; en revisión, el 38% se ubicaron entre bajo y deficiente y 57% en medio. En la prueba de hipótesis se demostró que existe un considerable nivel de correlación entre las estrategias metacognitivas autorreguladoras y el aprendizaje de la producción de textos en los estudiantes ($r = ,738$; $sig = ,000$); situación similar se encontró en la contrastación de las hipótesis específicas.

La investigación resulta de interés porque da pautas y orientaciones metodológicas sobre el diseño descriptivo correlacional, ayudando a formular la metodología de la nueva investigación.

Locales

Llanos (2013) desarrolló un estudio titulado: “Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria”, el mismo que sustentó como tesis posgradual en la Universidad de Piura (Perú), en el cual se planteó como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I.

El estudio se hace en el marco del paradigma cuantitativo; se trata de una investigación descriptiva transversal, cuyo propósito es establecer el nivel de comprensión lectora para lo cual se trabajó con la comprensión lectora como única variable y tomó como dimensiones a la comprensión literal e inferencial, trabajándose con 425 estudiantes universitarios del primer ciclo en siete escuelas profesionales de la universidad Santo Toribio de Mogrovejo como muestra. Para medir el nivel de comprensión lectora se utilizó una prueba constituida por cuatro textos, de complejidad gradual, a través de los cuales se busca inferir la habilidad de la comprensión lectora en lo literal e inferencial, usando como categorías de logro los niveles previo, básico y suficiente. Las conclusiones finales mostraron que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra es bajo, ya que la mayoría (42,1%) se ubica en el nivel básico y solo un 29,9% en el nivel suficiente.

Portero (2015) llevó a cabo el estudio: “Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado “C” de educación primaria de la IE. “Sagrado Corazón de Jesús” – Piura, 2014”, la que presentó como tesis doctoral en la Universidad Nacional de Piura, en el cual se planteó como objetivo demostrar los efectos de las estrategias didácticas centradas en procesos metacognitivos en el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas del segundo grado “C”

de educación primaria de la IE. “Sagrado Corazón de Jesús” – Piura, 2014. Es una investigación experimental, de nivel explicativo y diseño pre experimental con pretest y posttest en un solo grupo, la que se realizó con el objetivo de demostrar que la aplicación de estrategias didácticas basadas en procesos metacognitivos de Kintsch y Van Dijk favorece la comprensión lectora de las niñas que conformaron el grupo de investigación; para lo cual se considero como variable independiente las estrategias didácticas basadas en procesos metacognitivos y como variable dependiente la comprensión lectora. La muestra estuvo representada por 36 estudiantes, a quienes se les aplicó una prueba y una propuesta experimental articulada a las sesiones de clase del área de Comunicación. En sus resultados se encontró que durante el pretest la mayoría de niñas se encuentran en el nivel proceso en la evaluación de los modelos de representación (87,1% en promedio); por el contrario en el posttest, la mayoría alcanzó puntuaciones correspondientes al nivel destacado (84,3% en promedio), demostrándose que existe diferencia significativa en el modelo de representación superficial del texto (3,72 puntos), representación del texto base (6,0 puntos) y representación del modelo de la situación (6,19 puntos), todos con un sig = ,000 ($< ,05$). En la calificación general se encontró una diferencia de 6,94 puntos entre el pretest y el posttest, igual con un sig de ,000.

1.3 Teoría relacionada con el tema

1.3.1 Enfoques de lectura y comprensión lectora

El desarrollo de la Psicología Cognitiva y de la Lingüística durante el último siglo, ha permitido plantear diversas teorías sobre la comprensión lectora, las mismas que han ido explicando la ocurrencia de este proceso desde diferentes enfoques. En este marco, Gonzales (2012) recoge tres enfoques epistemológicos sobre la comprensión lectora:

Primero, el enfoque empirista inductivo que plantea que la lectura es un proceso en la que se aprehende la información escrita en un texto impreso, continuo o discontinuo. Es decir, se capta la información de un texto escrito a través de la percepción visual, auditiva, táctil (como el sistema Braille), se

procesa en el cerebro, decodificando y comprendiendo el significado de su contenido.

En este sentido, Vega (1990) citado en Gonzáles (2012) explica que la comprensión lectora consiste en identificar letras, en construir una representación fonológica y semántica de las palabras, encontrar (a partir de la asignación sintáctica a las palabras) el significado de las frases y lograr articularlas para lograr comprender el sentido global del texto, logrando realizar las inferencias respectivas por medio de los conocimientos guardados en la memoria semántica.

Es decir, por este enfoque, la lectura es un acto de descubrimiento que permite que los estudiantes reconozcan palabras, frases, párrafos que configuran un texto, hasta lograr descubrir, explicar y comprender datos, eventos y el sentido general del texto. Se evidencia cuando los estudiantes de manera inductiva van leyendo parte por parte hasta llegar a comprender todo el mensaje del texto.

Segundo, el enfoque racionalista deductivo que plantea que el origen del conocimiento está en la razón, en el pensamiento. En consecuencia, para acceder al conocimiento, es necesario utilizar el método científico, el enfoque hipotético-deductivo, lo que permite descubrir las particularidades de la realidad ya establecida. En el caso de la lectura, el texto escrito, constituye la materia o insumo que tiene un contenido que el lector decodifica y comprende a través de un proceso deductivo, a partir de la formulación de hipótesis. Desde esta perspectiva, la lectura se entiende como un método, más que como una actividad, que implica un procedimiento único en la que lea lo que se lea, de prisa o despacio, de manera silenciosa o en voz alta, siempre se logrará interpretar lo que las letras impresas quieren decir (Cassany, Luna y Sanz, Enseñar lengua, 2003).

En este sentido, la lectura es un medio de comunicación, en que se produce una interacción activa entre el lector y el autor, en el que se combinan la información del texto, las ideas del autor y el conocimiento previo del lector

(Solé, 1996). De esta manera, la comprensión de textos, es construir significados nuevos que se elaboran a partir de las operaciones mentales del lector, en la perspectiva de lograr interpretar los signos del texto.

En la práctica, el enfoque racionalista deductivo entiende la lectura como un acto de construcción social, en donde el estudiante lector logra construir mediante su pensamiento racional el contenido del texto, haciéndolo mediante la deducción. En este sentido, se tiene que activar las operaciones mentales del lector para que logre deducir el mensaje del texto.

Tercero, el enfoque hermenéutico crítico asume que la lectura es un proceso de comunicación entre el texto y el lector, pero entendido como una transacción entre un lector y un texto dentro de un momento y contexto particular; el significado del texto sólo se construye a partir de la transacción entre el lector y el texto, no existe independientemente, ni en el texto, ni en el lector.

Se entiende, de acuerdo a lo que explica Gonzales (2012), que el texto adopta un rol pasivo, que no explica ni manifiesta todo en si mismo, sino que requiere de la acción constructiva del lector para lograr inferir e interpretar el mensaje del texto. La lectura no existe sin la transacción entre el lector y el texto, ambos elementos se sumergen en una dinámica compleja, no lineal, periódica, autocrítica y única. Es lo que Eco denominó cooperación interpretativa, es decir, a la acción que ejerce el lector para dar significado a las expresiones del texto, logrando establecer las relaciones entre esas expresiones y las circunstancias en las que se enuncian.

En conclusión, desde este enfoque la lectura, es un acto de interpretación personal, que se ejerce a través de la introspección vivencial. La comprensión lectora, es consecuencia de la interpretación que hace el lector de los símbolos, valores, creencias y actitudes que se integran en el texto desde los valores, experiencias y conocimientos que tiene el lector.

1.3.2. Teorías sobre la comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido explicada teóricamente desde tres perspectivas: una que sostiene que asume la lectura como un acto de transferencia de información, otra que considera que la lectura es un proceso interactivo y una última que la plantea que es un proceso transaccional.

1.3.2.1. Teoría lectora como transferencia de información

Es una teoría desarrollada a mediados de 1960, a partir de los avances de la Neurología y la inteligencia artificial. Plantea que la lectura es un proceso que demanda del desarrollo de habilidades cognitivas individuales que deben ser practicadas para lograr decodificar de los símbolos gráficos de un texto. En este sentido, el lector debe conocer y aplicar habilidades para decodificar el texto, es decir, extraer el significado de palabras y oraciones que componen el texto, hasta lograr comprender su significado. De acuerdo a esta teoría, el lector avanza desde un nivel inferior (percepción y desciframiento de signos gráficos y palabras) hasta un nivel superior (procesamiento de frases y del texto), logrando de esta manera comprender el significado global.

En esta teoría se adscriben tres modelos: a) el modelo de Gough desarrollado por Philip Gough en 1972 que propone que la lectura es un proceso mental secuencial, que se ejecuta paso a paso hasta lograr leer con fluidez; b) el modelo de Laberge y Samuels propuesto por David Laberge y Jay Samuels en 1974, quienes desarrollaron un modelo de automaticidad lectora, en la que se comienza con la discriminación de letras e identificación de palabras; luego descifra palabras, logrando leer con fluidez y comprender lo que lee.

Es una teoría que en cierta medida aún está vigente en las propuestas didácticas actuales y en las orientaciones del mismo MINEDU, pues en la práctica se sigue enseñando a decodificar letra por letra y palabra por palabra, hasta lograr comprender el significado del texto; apoyándose en técnicas como el modelado o la práctica constante de habilidades que permitan leer con más efectividad.

1.3.2.2. Teoría lectora interactiva

La teoría interactiva se propuso en 1970, a partir de los avances de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística. Plantea que la comprensión lectora es un proceso mental en la que se obtiene información del texto (entrada), se activan capacidades cognitivas, conocimientos previos y esquemas (procesamiento) y se construye el significado global del texto (salida) (Gonzales, 2012). Para esta teoría, el lector es un activo procesador de información.

Desde esta perspectiva, Solé (1996) sostiene que la lectura.

Es una actividad cognitiva compleja en la que el lector es como un procesador activo de la información que contiene el texto, proceso en que pone en juego sus esquemas de conocimientos (frutos de sus experiencias, vivencias y aprendizajes previos) con el fin de integrar los nuevos datos que el texto incluye; y, en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos (p.5).

Es decir, se asume que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, que implica el pensamiento y el lenguaje para lograr comprender el significado global del texto. El lector activa sus conocimientos previos y los integra a la nueva información del texto, logrando comprender su significado. Por ello, el lector requiere activar sus procesos cognitivos (inferiores o superiores), integrándolas con las estructuras morfológicas, semánticas y sintácticas del texto (Makuc, 2008, p. 410; citado por Gonzáles, 2012)

De acuerdo al autor anterior, se han planteado cuatro modelos que se adscriben a esta teoría

El modelo propuesto por Kenneth Goodman, que considera que la lectura es un proceso mental secuencial, en consecuencia tiene un carácter interactivo, dado que en la actividad lectora, interactúa la información no visual que posee el lector y la información visual que contiene el texto. En este sentido, el lector es un agente activo que predice, anticipa y formula conjeturas sobre el significado y contenido del texto, haciendo uso de sus experiencias previas, sus vivencias y su capacidad para comprender los conceptos.

El modelo desarrollado por Frank Smith que planteó que la lectura es un proceso silencioso, en la que el lector logra decodificar y comprender el significado del texto, sin tener que pasar por el lenguaje oral. Sostuvo que en la lectura interactúa información visual (texto) y no visual (lector), en consecuencia, leer es comprender el contenido del texto con el mínimo uso de la información visual, pero con el máximo uso de la no visual (conocimientos previos del lector).

El modelo formulado por (Rumelhart, 1980), quien propuso que la lectura es un proceso paralelo y no lineal; que requiere tanto de la intervención de los niveles superiores como inferiores, la lectura es consecuencia de la interacción simultánea de ambos. En este caso, la lectura es un proceso interactivo, en la que se requiere identificar y comprender el significado de cada palabra del texto, valiéndose de conocimientos previos y otras habilidades mentales hasta lograr la interpretación total del texto.

Por último, el modelo de (Van Dijk y Kintsch, 1983), basado en los procesos psicológicos del discurso. Ellos plantean que un texto cuya estructura debe ser contemplada desde lo micro, macro y lo global u holístico; subrayan que la lectura es un proceso dinámico que encierra no solo identificación de palabras sino representación de significados como resultado de los procesos interactivos entre lector y texto.

1.3.2.3. Teoría lectora transaccional

La teoría transaccional fue planteada por Louise Rosenblatt en 1978, aportando como tesis central: la lectura es una transacción recíproca en la medida que resulta de una interacción que es recíproca en el tiempo entre el lector y el significado que le va atribuyendo al texto

Las teorías y modelos antes expuestos están presentes de una u otra manera en la formación lectora de los estudiantes de educación primaria, pues cuando se explora el texto a nivel literal se asume la lectura como un acto de transferencia de información, en cambio cuando se trabaja los niveles inferencial y crítico se asume la lectura como proceso interactivo y

transaccional, dado que requiere de un rol más activo del lector al momento de formular conjeturas, establecer relaciones, etcétera. Y para que el lector cumpla eficientemente con ese rol, es necesario desarrollar sus habilidades mentales mediante estrategias didácticas.

En consecuencia, son estas teorías las que se aplican en la formación de los estudiantes, dado que al momento de ejecutar la actividad lectora tienen que decodificar el contenido de los textos propuestos, pero fundamentalmente interactuar con el mismo para lograr comprender lo que el autor propone. En este sentido, se tiene que buscar la interacción entre el lector (estudiante), texto (material de lectura) y el autor.

1.3.3. Enfoques sobre la composición escrita

El desarrollo teórico sobre la escritura y la producción de textos, empieza con la aparición de la psicología cognitiva en la década de 1960. Y desde entonces se han planteado tres enfoques de escritura que Marinkovich (2002) explica de la siguiente manera:

El enfoque expresivo, es un enfoque que aparece a mediados 1960, como una respuesta al interés en el producto escritural, es decir, en el resultado que obtienen aquellos que producen textos a partir de sus voces y de su decisión de expresarse libremente. De acuerdo a este enfoque la escritura es innata, es decir, no se aprende a escribir, más bien se nace con esa disposición a escribir, el escritor nace y no se hace; en consecuencia, existe una base biológica que permite al sujeto que escribe explotar su creatividad y expresarse de manera libre cuando escribe.

El enfoque cognitivo es un enfoque que nace en la década del setenta como consecuencia de la fuerte influencia de la psicología cognitiva, a través de este enfoque se describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Plantea que la escritura es un proceso complejo en el que se hace composición escrita a través de unos procesos operativos que incluye la planificación, la traducción y la revisión, los que están monitoreados por un control ejecutivo que se denomina monitor. A este enfoque pertenecen los

modelos desarrollados por Flower y Hayes (1977, 1980, 1981) y el modelo de (Bereiter y Scardamalia, 1987). Estos modelos caracterizan de manera diferente los procesos de composición escrita; uno se centra en “decir el conocimiento” y el otro en “transformar el conocimiento”.

El enfoque social, es un modelo que surge en los años 80, a partir de las propuestas de (Cooper, 1986), (Miller, 1984) y (Reither, 1985), quienes argumentan que la escritura acontece dentro de una situación socio-retórica. Además, este modelo destaca que la escritura es una actividad social que se usa para comprender el mundo, dependiente de estructuras sociales que se produce, se lee e interpreta en contextos sociales. Plantea que tanto los escritores como los oradores, representan papeles que son definidos por las estructuras sociales y al escribir según las convenciones y expectativas socialmente reconocidas se adaptan a una situación, circunstancia y contexto. Para este enfoque, el lenguaje está estrechamente vinculado con el contexto y su contenido y es por medio de éstos que el significado se realiza, a través de la escritura de la escritura factual y de género.

Son estos enfoques los que de manera implícita intervienen al momento de orientan el trabajo de composición escrita de los estudiantes, por un lado tienen que aprender a expresarse de manera escrita, pero para ello se tienen que activar los procesos operativos que incluye la planificación, la traducción y la revisión textual, pensando en que desarrolle sus habilidades escriturales para reproducir por escrito sus puntos de vista sobre la problemática de su contexto.

1.3.4. Marco conceptual sobre comprensión lectora

La lectura, de acuerdo con (Solé, 1987), es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en la que el intenta lograr y satisfacer los propósitos que motivan su lectura. Es buscar de manera activa el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses e intenciones del lector (Jolibert, 1995). El fin último de todo acto lector es comprender el contenido del texto en su totalidad, asumiéndolo como un acto placentero.

1.3.4.1. Definición de lectura

El término lectura según (Sánchez, 2007) deriva del latín “*legere*” que se traduce como “unir”, “atar”; esto supone que la lectura acontece cuando se establece una unión entre el pensamiento del autor y del lector, de tal manera que se asume como la capacidad del pensamiento que permite comprender el contenido de la imagen textual. En este sentido, la lectura establece un diálogo del lector con el autor, comprendiendo sus pensamientos, descubriendo e interpretando sus propósitos, hacer preguntas y hallar las respuestas en el texto.

La lectura es la capacidad que permite identificar ideas, establecer relaciones, realizar inferencias, juzgar y cuestionar las opiniones expresadas por el autor; no implica aceptar libremente cualquier objetivo, sino que exige desarrollar la capacidad de para criticar y entablar juicios de valor y cuestionamientos para así comprender a cabalidad el mensaje del texto. En consecuencia, la lectura es un proceso interactivo que permite que el lector se comunique y elabore un significado del texto. De esta manera, el lector comprende lo que se lee cuando relaciona la información nueva con la antigua (saberes previos); este proceso acontece sin importar la extensión o brevedad del texto (Solé, 2004).

De acuerdo con (Solé, 1998) la lectura tiene dos componentes relevantes: La decodificación y la comprensión. Con el primer componente se alude a la identificación y reconocimiento de las palabras y sus significados; se trata de un proceso cognitivo desde las funciones superiores del pensamiento, como las denomina Vygotsky, ya que se trata de poner en juego estructuras cognitivas en forma instantánea para poder comprender lo que se lee (Solé, 1998). Es función compleja en tanto se requiere procesar los datos que ingresan para otorgarles un significado, de modo que solo cuando se ha creado una imagen del mensaje hay comprensión de por medio. (Solé, 1998)

En consecuencia, debe entenderse que la comprensión está muy lejos de ser un proceso pasivo o estático, ya que por el contrario trata de reconocer datos externos, para asimilarlos y luego acomodarlos a información que ya se

tiene (como dice Piaget) a la estructura cognitiva, es decir, es un proceso dinámico, que moviliza la actividad cognitiva del estudiante.

1.3.4.2. Concepto de comprensión lectora

La palabra comprender, etimológicamente deriva del latín *comprehender* que se traduce como “entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar”. En este sentido, comprender es captar el significado del texto, es encontrar sentido al objeto de lectura (código escrito, sonidos, imágenes, colores) (Paz 2006; citado en Gonzales, 2012).

En lo que concierne al concepto comprensión lectora, los autores la asocian como la capacidad de captar el sentido y significado de un texto escrito, a partir de la identificación de ideas, la inferencia de información o la valoración o enjuiciamiento de su contenido.

A continuación se registran algunas definiciones propuestas por algunos autores sobre el constructo comprensión lectora.

(Grellet, 1981) sostiene que la comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas, que incluye diversas habilidades que van desde decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.

En este sentido, la comprensión se produce cuando el lector logra encontrar y dar sentido y significado al contenido del texto, a partir de sus saberes previos y sus intereses que lo movilizan (González, 1998); citado en Santiesteban y Velázquez Ávila, (2011).

En consecuencia, la comprensión es un proceso de construcción de significados de un texto que implica activamente al lector, dado que es él quien hace el esfuerzo cognitivo para encontrar sentido al contenido del texto, utilizando un conjunto de recursos (Solé, 2006).

Por tanto, se concluye que la lectura no sólo consiste en extraer información, identificar opiniones y posturas del texto; sino que también es encontrar sentido a lo que se lee y lograr interpretar su contenido, apoyándose en la propia actitud, experiencia, vivencias y conocimientos previos del lector.

1.3.4.3. Dominios y niveles de la comprensión de textos

La más antigua de las taxonomías de lectura es la de (Barret, 1968), quien consideró que para comprender un textos se tenía que comprender literalmente el texto (captar la información que explícita el texto), retener la información (recordar la información explícita), organizar la información (ordenar información y explicar relaciones), inferir información (descubrir aspectos implícitos en el texto), interpretar información (reordenación personal de la información del texto), valorar la información (formular juicios basándose en experiencias y valores), crear información (transferir e incluir ideas nuevas en el texto) y, por último, la metacognición (supervisar y controlar el propio proceso de lectura).

Es a partir de esa taxonomía primigenia que diversos autores han desarrollado otras propuestas en las que se encuentra la de (Sánchez, 2007), quien –de acuerdo a destrezas graduadas de menor a mayor complejidad- propone siete niveles de lectura, agrupados en tres dominios o etapas del proceso de comprensión lectora: Textual o de análisis, inferencial y contextual o de síntesis.

El nivel textual o de análisis es aquel en la que el lector logra identificar, reconocer y recordar hechos, detalles, ideas principales y acontecimientos que aparecen en el texto. Es un nivel asociado a una capacidad fundamental que deben lograr los estudiantes para alcanzar una óptima comprensión textual (Sánchez, 2007; citado en Castillo, 2014). De manera general, en este nivel que es muy elemental, se hacen los primeros reconocimientos de la información, que si bien servirán de base para hacer nuevas relaciones en la comprensión, no es un proceso que resalte por su complejidad, en tanto se recoge la información tal como es presentada en el texto.

El nivel textual, tiene se identifican los siguientes sub niveles:

Primero, el sub nivel literal recoge los contenidos explícitos del texto, ayuda a decodificar (descifrar) las palabras desde sus signos, buscando darle un sentido a lo visual desde lo sonoro de modo que lo sonoro pasa a ser visual. A decir de Sánchez (2007), tiene cuatro indicadores, como reconocimiento del significado de palabras u oraciones, caracterización de detalles en términos de espacio y tiempo y línea o secuencia de los sucesos.

Segundo, el sub nivel de retención, es la aprehensión de los contenidos del texto, a través de seis indicadores, que Sánchez (2007) describe de la siguiente manera: evocar situaciones y listas con detalles los hechos, distinguiendo lo principal de lo secundario.

Tercero, el sub nivel de organización, que conlleva a que el lector ordene los elementos y las relaciones que se dan a lo largo del texto, a partir de la puesta en práctica de seis indicadores: percepción y reconocimiento de las relaciones, identificación de relaciones causales que explican los sucesos, reconocimiento de personajes y sus roles desde lo principal a lo secundario y viceversa, reajuste de los sucesos en nuevas secuencias y generalización.

El nivel inferencial, que conlleva a que los lectores descubran aspectos implícitos en el texto, busca poner al lector en la situación de poner en juego su experiencia personal relacionada con lo que lee para poder reconocer los sucesos, descomponerlos y reconstruirlos en su significado; para ello obviamente debe recurrir el lector al empleo de las funciones superiores del pensamiento, pues se trata de ir más allá de lo literal (Saussure, 1985; citado por Castillo, 2014)

Para Sánchez (2007) este nivel es significativo en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, ya que se precisa la adaptación de la información para resolver nuevos desafíos en la construcción de significados, yendo más allá de lo que está escrito, de lo que no se ve, pero que se percibe inherente al texto (Sánchez, 2007)

El autor antes citado, propone los siguientes indicadores: Incorporar elementos que no están en el texto, proponer supuestos o hipótesis que expliquen los sucesos y las relaciones que el texto plantea en torno a motivaciones personales o colectivas y la identificación de la enseñanza que transforma al lector.

El nivel contextual o de síntesis, que tiene que ver con la formación de juicios propios expresando opiniones personales a cerca de lo que se lee (Saussure, 1985; citado en Castillo, 2014). Se logra cuando el sujeto emite opiniones, comentarios propios que encierra una valoración de los hechos propuestos. bre: el uso de los elementos ortográficos y gramaticales, la cohesión y coherencia del texto, el lenguaje que utiliza; incluso es capaz de cuestionar las ideas y argumento vertidas en el texto por el autor, además opina sobre el comportamiento de los personajes, etcétera.

En consecuencia, es un nivel que exige procesos cognitivos de mayor complejidad, ya que se trata de establecer relaciones no solo de tipo causal sino también las implicancias que los sucesos tienen para hacer proyecciones o establecer las perspectivas de los hechos; esto solo es posible cuando el lector es capaz de ir más allá de la simple comprensión o traducción de hechos para adentrarse en la búsqueda de relaciones y en la construcción de modelos que expliquen las nuevas situaciones. (Sánchez, 2007).

Camba, (2011), citado en Castillo (2014), considera que para que el estudiante llegue a este nivel se le debe enseñar a: a) emitir juicios de contenido del texto, b) discriminar hechos de opiniones, c) percibir más allá de lo explícito d) Valorar la actuación de los personajes, e) analizar la intención del autor, f) emitir juicio frente a un comportamiento, g) Evaluar la naturaleza del texto desde su estructura.

Comprende los siguientes sub niveles: que hace posible enfocar desde un nuevo esquema los contenidos el texto, tomando como indicadores: emitir opiniones, plantear conclusiones consistentes, hacer proyecciones de

procesos y resultados, incluyendo efectos; distinguir valoraciones desde nuevos criterios y reconstruir los textos desde una mirada propia.

Segundo, el sub nivel de valoración, se trata de recuperar la experiencia del lector para emitir valoraciones sobre las situaciones que está, leyendo y examinando. Sánchez (2007) recomienda como indicadores: Percepción de los sentidos que no son evidentes, emisión de valoraciones del texto, distinción de hechos y opiniones, juicios de la calidad del texto y de los personajes y evaluación estética (fondo y forma).

Tercero, sub nivel de creatividad, el lector desde su experiencia y ateniéndose a un marco conceptual básico compara las situaciones del texto con las vivencias propias; para ello Sánchez (2007) plantea los siguientes indicadores: Articulación de ideas del texto con las personales afirmación en algunos puntos de vista o reajuste desde las enseñanzas recogidas; propuesta de nuevas formas de percibir la realidad desde lo leído en los textos; solución de problemas desde las nuevas enseñanzas.

En consecuencia, son estos niveles los que deben lograr desarrollar el estudiante cuando se enfrenta a un texto, debe ser capaz de reconocer la información explícita, pero sobre todo debe lograr hacer inferencias y hacer apreciaciones críticas sobre lo que lee. Lo previo resulta más enriquecedor cuando logra valorar el contenido de lo que lee y también expresar otros puntos de vista o perspectivas.

1.3.4.4. Estrategias para la lectura

Solé (1998) explica que el proceso de lectura se tiene que desarrollar en tres momentos: Antes, durante y después de la lectura, considerando determinadas estrategias para cada uno de ellos:

En las estrategias antes de la lectura, se integran las siguientes acciones: reconocer el objetivo o propósito de la lectura, crear un contexto para lograr encontrar sentido a la lectura, establecer lo que lector trae como conocimiento

de la situación del texto, usar técnicas variadas para aprehender el texto, ello va desde diagramas simples hasta organizadores de ideas complejos.

En las estrategias durante la lectura, se debe llevar a los estudiantes a que reorienten la lectura mediante preguntas explícitas o inferenciales, tomar nota, subrayar, parafrasear, descubrir e identificar los aspectos importantes del mensaje y centrar la atención en ellos, auto cuestionarse para modificar o confirmar hipótesis y tomar conciencia del logro de la comprensión; así como aclarar dudas respecto a léxico y expresiones.

En las estrategias después de la lectura, se orienta al estudiante a: Hablar sobre los procesos de comprensión y verbalizar las dificultades, hacer preguntas literales, generar conclusiones desde premisas claras, establecer relaciones de las informaciones después de haber evocado situaciones conocidas, hacer proyecciones, volver a revisar los textos, hacer esquemas que ayuden a comprender las situaciones, ayudar se organizadores.,

1.3.4.5. Importancia de la comprensión lectora

(Gil, 2011) subraya que la comprensión lectora es una habilidad que implica otras tantas como el disfrute por leer, diagnosticar, reflexionar, proponer, en fin, todas las habilidades ligadas al pensamiento crítico.

La comprensión lectora es un indicador de la calidad educativa, que generan las instituciones, ya que una persona que lee y comprende lo que lee, está en la posibilidad de crecer en lo personal, social, y académico. Una persona que comprende lo que lee, puede abordar los desafíos de la formación profesional, técnica, y aumentar sus posibilidades de incorporarse al mercado laboral. (Gil, 2011), estima que la lectura, genera mejores posibilidades para la formación integral, puesto que no basta con el desarrollo de capacidades funcionales para aplicar destrezas, competencias en el mercado laboral; sino que también se debe crecer en la sensibilidad social, emocional, estética y ética. Solo el desarrollo integral nos avizora otras posibilidades de crecer en libertad, potenciando todas las capacidades.

(Mantilla, 2011) subraya que leer se vuelve relevante para la formación de las personas en tanto promueve: a) La formación crítica, derivada de indagar, investigar, innovar, es decir producir conocimiento permanentemente; solo de esta manera se puede hablar de mejora en el juicio crítico. b) la lectura, permite la formación más allá de los espacios en los que se actúa; puede aprenderse en la escuela o fuera de ella, en las instituciones educativas formales o en las que no lo son. c) la habilidad lectora, genera nuevos manejos de información, en un mundo donde la empleabilidad se ha vuelto muy versátil; nadie se prepara para ingresar y luego jubilarse en puesto, sino que sabe que deberá migrar a otros, en tanto esté preparado. d) la lectura contribuye a formar desde una mirada diversa, de modo que la persona, no solo se prepara para la inserción en el mercado laboral, sino también para investigar, participar dentro de los roles familiares y ciudadanos.

1.3.4.6. La comprensión lectora en el sistema educativo nacional

En Rutas de Aprendizaje, documento orientador del proceso educativo, presentado por el (Ministerio de Educación (MINEDU), 2011), se plantea que los estudiantes deben tener en la lectura un instrumento de aprendizaje; ello significa que la lectura debe promover en los estudiantes no solo el gusto por seguir leyendo, sino que debe ayudarles a mejorar sus habilidades para recoger, procesar e interpretar información; en suma leer debe hacer de los estudiantes personas con curiosidad, pero también con herramientas para acercarse a la realidad conocerla y transformarla.

Lomas, (2014) señala que leer contribuye a la formación crítica de las personas, ya que de esta manera pueden revisar su contexto, en tanto crecen sus herramientas para analizar, e interpretar la realidad. Asumir una posición, adoptar un enfoque o una perspectiva supone estar informado de modo consistente; eso se logra con la lectura.

El (Ministerio de Educación (MINEDU), 2013), ha subrayado la necesidad de darle herramientas al estudiante desde la comprensión lectora para manejar diversos tipos de textos, utilizados en múltiples situaciones comunicativas;

debo por ello partir desde sus experiencias y enriquecerlas con la lectura, las interacciones que se suele tener con los textos.

1.3.5. Base conceptual sobre la composición escrita

1.3.5.1. La escritura y la composición escrita

La escritura “es un proceso social y cognoscitivo; aquí el autor recrea un mundo para que los destinatarios- sus lectores- aviven su imaginación asumiendo los textos en el marco de sus contextos culturales (Jiménez y otros, 2008)

En este sentido, los mismos autores entienden y asumen la composición escrita como un proceso que implica diversas estructuras, de ahí que requiere habilidades relacionadas con el manejo no solo gramatical, sino de composición consistente de situaciones, que suponen niveles altos de análisis y síntesis.

Las microhabilidades que intervienen en la escritura abarca cuestiones muy diversas, al respecto Cassany, Luna y Sanz, (2003) señalan que las habilidades y destrezas van desde aquellas que son tan simples la caligrafía, hasta procesos de suma complejidad que requieren capacidades para ordenar, organizar, clasificar, o aquellas vinculadas al amanejo de estrategias cognitivas como son las propias de la composición de textos, que van más de lo ortográfico para ingresar al campo de la composición, en el que hay que darle sentido a los párrafos y luego al texto completo.

En este sentido la composición escrita al decir de (Cassany, Luna y Sanz, 2003) requiere el manejo de los procesos iniciales como son: tener ideas iniciales, esquemas, apuntes, borradores; para luego pasar a textos con ideas más elaboradas, como producto de haber utilizado bien los esquemas iniciales.

1.3.5.2. La producción de textos

Etimológicamente, texto proviene del vocablo latín “textere” que significa tejer; así pues, el propio origen de la palabra texto nos indica la característica esencial de un texto: el entrecruce de las ideas. (Cassany, 1990).

Basados en el planteamiento de la **lingüística textual**, el texto se define como “una unidad comunicativa” (Hartmann, 1964; citado por Corbacho, 2006). El mismo autor recoge las definiciones de (Petöfi, 1972) que considera el texto como una sucesión de elementos lingüísticos hablados y escritos” y la de (Bernárdez, 1982) que sostiene que el texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, y su coherencia profunda y superficial.

Un texto se entiende como cualquier manifestación verbal y compleja que se produce en la comunicación, la cual debe ser clara y cargada de sentido, tales como: las palabras literarias, las redacciones de los estudiantes, las conversaciones, las noticias. Pueden ser orales o escritos, literarios o no, largos o cortos, etc. (Cassany, Luna, y Sanz, 1994). En consecuencia, el texto es una unidad comunicativa que expresa un mensaje hablado o escrito, que tiene sentido para quien lo produce y para quién lo lee o lo escucha.

La teoría de (Cassany, 2009) sostiene que:

Es un procedimiento a través del cual se consiguen objetivos dentro de las comunidades alfabetizadas. Tener herramientas para escribir solo tiene sentido si hay algo que decir, y ese algo está relacionado con decir lo que uno quiere que signifiquen las palabras; las palabras solo caen en un determinado contexto.

(Zapata, 2013) sostiene que producir textos supone componer algo para otros; es la oportunidad de poner en manos de la comunidad alfabetizada lo que la creatividad ha dado lugar: la imaginación, las emociones, los sueños por aquello que se desea genere mundos mejores, es lo que alienta los textos escritos.

Para el estudiante, la producción de textos debe ser gratificante, ya que puede comunicarse con otras personas sobre aspectos de la realidad que ha

representado en la forma en que mejor se acomodan a su inteligencia y creatividad. (Zapata, 2013). Esta es la razón central por la cual los docentes deberían motivar a los estudiantes para que lean y escriban, ya que desarrollar la imaginación y escribir acerca de cómo les gustaría que sea el mundo, es decir crear, imaginar y hacer textos de mundos mejores, es un acto de rebeldía como dice Mario Vargas Llosa.

Cassany y García del Toro (1998), señala que la noción de escribir cambia con los años, lo que antes pensábamos que era escribir va cambiando a medida que las disciplinas afines a la producción de textos han evolucionado, también cambian; cambia la lingüística, la psicología, la sociolingüística. Hoy tenemos la irrupción de la neurociencia y ello abre nuevas entradas a la escritura; todo ello ha incidido no solamente en la escritura, sino en cómo se enseña y también en cómo se aprende (Grabe y Kaplan, 1996). Ya nadie piensa que escribir es un proceso esquemático como el que divide las acciones en contenidos, procedimientos y actitudes. Si bien los procedimientos resuelven situaciones de corte práctico, en aquellas donde se hace necesario el manejo de la palabra, el conocimiento del significado y el significante, las situaciones cambian. Desde esta perspectiva, nadie asume que escribir un texto es similar a hablar, y que puede hacerlo sin hacer más de un intento, sin borradores previos. No existen los textos espontáneos.

1.3.5.3. Propiedades de la composición escrita

(Cassany y García del Toro, 1998), citado en Zapata (2013), señala respecto a las propiedades del texto lo siguiente: la adecuación, la coherencia, la cohesión, la gramática y la presentación estilística.

Estas propiedades van de la mano con las exigencias cognitivas del texto y el manejo de reglas para lograrlo. Darle coherencia de sentido y gramática es resultado de la búsqueda de adecuación. Buscar la cohesión es amalgamar frases al interior de un párrafo y estos dentro de un texto. Buscar el estilo justo, aunque pareciera trivial requiere manejo de la retórica.

A continuación se explica cada una de las propiedades del texto:

La adecuación textual, que para (Cassany y García del Toro, 1998), citado por Zapata (2013), es un indicio relacionado con la calidad del texto desde criterios de comunicación, es decir se juzga la calidad del texto de acuerdo al cumplimiento del objetivo que tuvo el productor del texto o emisor. Bajo este contexto se puede afirmar, que el texto cumple con la situación comunicativa buscada. “Es la capacidad para utilizar el registro de lengua adecuado, el más apropiado en función del tema o propósito” (Ballesteros, Silva y León, 2010). Requiere el conocimiento de la amplia gama lingüística desde la perspectiva demográfica, cultural, etnográfica, etc (Mendoza, 2007). Para el análisis de la adecuación de un texto hay que tener muy la intención y propósito comunicativo del texto.

De acuerdo a un documento del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013) se establecen para la adecuación, los siguientes indicadores: Primero, objetivo del texto, en la que se respeta el propósito comunicativo (es una narración, descripción, exposición, argumentación) y de acuerdo a la consigna establecida (redactar una narración, una noticia, una carta); segundo, pertinencia del texto que hace destacar la relevancia para la situación comunicativa solicitada y la forma en la que aparece es adecuada al género en cuestión; tercero, el registro lingüístico que lleva el texto a que se adecue a la variedad lingüística que exige (formal e informal); cuarto, el texto es objetivo, mantiene la persona verbal (predomina uso de la tercera persona).

La coherencia textual es el trabajo sobre la secuencia lingüística; para ello se busca producir un hilo conductor de la secuencia que articule y dé continuidad entre lo interno y lo externo. (Corbacho, 2006). Es decir, esta propiedad permite organizar el texto de manera global como una unidad de sentido. Desde esta perspectiva hay una suerte de articulación entre los componentes del texto (las partes y el todo) dándoles de este modo sentido y complementariedad. (Bernárdez; citado por Zapata, 2013).

Además, hace referencia al dominio del procesamiento de la información, cantidad y calidad, a la organización u ordenación de los datos, los términos que se emplean para proporcionar tal o cual sentido a la información que se transmite, a la estructuración y articulación global del texto que han sido cohesionadas entre sí y sus respectivas relaciones lógicas (Bernárdez, 1982 y Ballesteros, Silva y León, 2010).

El documento del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013) considera los siguientes indicadores de la coherencia: Primero, la estructura textual en la que se respeta la estructura textual del texto solicitado, sea una narración, una exposición; considerando sus apartados; segundo, la coherencia textual, en la que el texto selecciona la información adecuada y en forma lógica, sin contradicciones, ni repeticiones innecesarias.

La cohesión textual busca que cada parte respete su estructura dentro de la estructura general del texto, asumiendo las reglas de la sintaxis. (Corbacho, 2006). Genera equilibrio en el texto, de tal manera que se respira unidad y coherencia. Hay que tener cuidado de buscar que haya armonía pero junto con ella coherencia, este requisito para que se pueda contar con un texto lingüísticamente bien trabajado. (Zapata, 2013).

Cuando se alude a la cohesión se asume como la búsqueda de articulaciones de tipo gramatical al interior del texto, de modo que el texto sea comprensible, porque las relaciones que destacan lo son. Las denominadas redes lingüísticas deben funcionar para los texto sean susceptibles de ser codificados y decodificados. (Coseriu, 1992).

Los indicadores a considerar, según el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), tiene que ver con el uso de uso de conectores y organizadores textuales necesarios para que su estructura sea cohesionada.

La corrección gramatical, considera el uso de la morfosintaxis y el léxico para que generen oraciones bien formadas, haciendo uso de normas ortográficas” (Ballesteros, Silva y León, 2010). A través de esta propiedad se toma en cuenta que el texto se ajuste a la normatividad lingüística, se toman

en cuenta, por tanto, todas las funciones que están normalizadas para el uso del lenguaje escrito, como son la morfología, la sintaxis, la semántica, entre otras.

Los indicadores de la corrección gramatical, de acuerdo al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), son: Primero, la corrección ortográfica que exige que el texto respete las normas ortográficas básicas (tildes); segundo, la corrección gramatical que exige que el texto utiliza las estructuras gramaticales y sintácticas correctas y variadas; tercero, la corrección léxica, que demanda que el texto usa el léxico adecuado al tema, sin repeticiones y con un buen vocabulario.

La presentación del texto, es la propiedad que se centra en las convenciones que exige el tipo de texto, considerando aspectos relacionados con el orden, la secuencia, la organización y la riqueza del texto (Ballesteros, Silva y León, 2010).

La estilística del texto, es el rasgo que distingue a un texto, ya que aquí se plasma no solo la creatividad sino fundamentalmente la maestría en el manejo del idioma, ello se traduce en el uso fino, pertinente y coherente del vocabulario y los recursos retóricos.

1.3.5.5. Estructura del texto

Para (Cortáza, 1996) en la estructura del texto hay que tener en cuenta las siguientes partes:

La introducción o planteamiento: Desde aquí parte la historia, se presentan las primeras situaciones junto a los personajes; aquí se sustentan los hechos que se desarrollarán más adelante

El desarrollo o nudo: Aquí se propone la situación de tensión, nudo o conflicto; desde aquí deben desencadenarse las situaciones que darán cuerpo a la historia.

El desenlace o final: Etapa esperada por el lector, que exige maestría de quien produce el texto.

La comprensión lectora está asociada a otros aprendizajes, entre los que se encuentra la escritura, o lo que en los grados superiores de educación primaria se llama: composición escrita.

1.3.5.6. Fases de la composición escrita

La escritura de un texto por lo general se apoya en unas fases o procesos que Cassany, Luna y Sanz (2003) explican de la manera siguiente:

- a) Hacer planes. Se hace una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que se quiere escribir y de cómo se quiere proceder. Supone generar ideas, organizar las ideas y formular objetivos.
- b) Redactar. Se concreta el plan de la elaboración del texto escrito, a través de discurso que cumple los protocolos que se han establecido tanto para la producción como para evaluación.
- c) Revisar. Se compara el escrito realizado y se retoca para adaptarlo a los objetivos y mejorarlo. Incluye dos subprocesos: leer para comparar el texto producido con el plan previsto y rehacer, en el que se modifica todo lo que sea necesario.
- d) Controlar. Se hace uso de criterios de regulación, para establecer en qué medida se cumple con determinados estándares del proceso de composición. Permite adquirir conciencia de la dinámica de composición escrita.

Jiménez y otros (2008), al desarrollar el mismo asunto, considera cuatro fases:

La planeación. Es la etapa en la que la persona que produce el texto establece un plan o ruta de trabajo que le permite ir recogiendo o acopiando elementos que le servirán de insumos para la construcción de los textos. En esta etapa se seleccionan lugares, textos generales que estén dentro de los objetivos que se ha propuesto el escritor. Los apuntes son de gran ayuda, pues permiten actuar como ayuda memoria de lo que se va trabajando.

La producción. Es la etapa en la que el escritor procede a interpretar-crear las ideas y decide cómo presentarlas. Para ello, procede a: desarrollar las ideas del tema por medio de explicaciones, ejemplificaciones, comparaciones; consultar fuentes externas para enriquecer el texto; vincular con ideas nuevas, partiendo de lo ya conocido.

La revisión. Es la etapa en la que se revisa la versión final del texto, haciendo las correcciones que corresponden. Se asume como un proceso de evaluación en el que de acuerdo a determinados criterios e indicadores se establece el nivel de cumplimiento del texto. Se revisa forma y contenido, en este último la atención se centra en la coherencia, en la secuencia y en la significatividad. La evaluación. Es la etapa en la que se procede a evaluar diversos aspectos de la escritura, haciendo un seguimiento tanto de las fases de la escritura como de las funciones del texto; resaltando aspectos positivos y negativos.

Estas fases son las que intervienen al momento de orientar el proceso de composición escrita en educación primaria, los niños tienen que ser capaces de planificar lo que escribirán, luego orientarles para que escriban considerando las normas para una buena redacción, no obstante, tienen que adquirir el hábito de revisar lo que escriben, pero sobre todo de ir regulando su proceso de escritura.

1.3.5.7. Tipos de textos

La lectura y escritura está asociada a diferentes textos, los que se van desarrollando a través de las diferentes experiencias formativas. Los tipos de texto se refieren a la clasificación de los textos de acuerdo a criterios que están sustentados en una base teórica. (Corbacho, 2006).

En la bibliografía hay varias tipologías, siendo una de las más comunes la que recoge Corbacho (2006) de (Werlich, 1979).

Primero, los textos narrativos (*narration*), son aquellos textos que, en términos generales, transmiten acontecimientos vividos (cuentos, informes,

etc.). Se relacionan con la percepción de hechos y cambios en el tiempo. Las frases o preguntas que son usuales: En la introducción (Érase una vez, hace un tiempo, en un lugar, ¿Quién es?, ¿Cómo es el personaje?, ¿Cómo es el lugar? ¿Qué sensaciones te produce?). En el nudo (¿Con quién se encontró?, ¿Qué pasó?, ¿Qué dicen los personajes?, ¿Qué ocurre luego?. En el desenlace (Al final, después de todo) (Ballesteros, Silva y León, 2010).

Segundo, los textos descriptivos (deskription), son aquellos que caracterizan situaciones, hechos, lugares, culturas, pueblos, personas o eventos; tratan de ubicar históricamente los fenómenos que describen. La descripción supone representar una realidad por medio del lenguaje, siendo fiel a lo percibido por los sentidos, es decir, de acuerdo a lo que se ve, se oye, huele, toca o gusta. Estos textos por lo general evocan y representan personas, objetos, fenómenos, hechos, procesos; en educación primaria por lo general se da prioridad a la descripción de objetos (forma, tamaño, color, sabor, impresión) y personas (rasgos físicos, psíquicos). En un texto descriptivo se responde a preguntas: ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué partes tiene?, ¿A qué se parece?, ¿Para qué sirve? (Ballesteros, Silva y León, 2010).

Tercero, los textos expositivos (exposition), son aquellos que clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, exposiciones de clase, definiciones, conferencias, artículo periodístico, etc.). Están asociados al análisis y síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Se trata de textos que presentan la información en términos debidamente secuenciados, buscando dar a la información un matiz de integralidad de modo que quien la lea comprenda de qué se trata. En su estructura, estos textos tienen una organización externa (introducción, cuerpo y conclusión, en la que cada párrafo tiene una idea principal) y una organización interna (deductiva, inductiva, enumerativa, descriptiva, secuenciada, causal, comparativa) (Ballesteros, Silva y León, 2010).

Cuarto, los textos argumentativos (argumentation), son aquellos que permiten al hablante manifestar una opinión, rebatir algún argumento o expresar sus dudas (comentarios, tratados científicos). Están vinculados con

las relaciones entre ideas y conceptos. La argumentación consiste en dar razones para defender o atacar una idea con propósito de convencer, incluyendo dos posibilidades: a favor o en contra. Son textos que defienden, refutan o muestran conformidad con alguna situación, hecho o propuestas en general; se caracterizan porque presentan una serie de explicaciones que buscan persuadir al lector en torno a una posición, como las mencionadas. (Ballesteros, Silva y León, 2010).

Quinto, los textos instructivos (instrucktion), son aquellos que buscan provocar en el lector motivación, ya que previenen, instruyen, ponen a prueba, etc, al lector para conocer normas, protocolos, procedimientos de actuación, que actúan como guías para llegar a la comprensión de la meta. Están relacionados con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras.

En el caso de Educación Primaria, sobre todo en el IV y V ciclos se trabaja con textos narrativos, instructivos, informativos y expositivos (tercer y cuarto grado), así como textos dialogados y textos expositivos (quinto y sexto grado). Entre los textos que se leen o se escriben se encuentran los cuentos, informes, notas de prensa radial, mensajes de las redes sociales, publicaciones en diarios, revistas y boletines (MINEDU, 2015).

1.3.6. Relación entre la comprensión lectora y la composición escrita

En la teoría hay diversos puntos de vista sobre la comprensión lectora y la composición escrita, pues ambos procesos constituyen una unidad. Al respecto, Condemarin (1984) menciona tres metáforas que permiten analizar tal relación: La metáfora del espejo que establece que la lectura es el proceso contrario a la escritura y viceversa, estos procesos son lingüística y cognitivamente inversos uno del otro; la metáfora piramidal que considera que la lectura es la culminación de procesos secuenciales del lenguaje, donde ambos se desarrollan como una extensión del otro, la escritura se estructura en el nivel superior de la pirámide; la metáfora del bloque monolítico, en la que la lectura y escritura constituyen un bloque monolítico.

La lectura y la escritura constituyen dos procesos que conforman una “comunalidad”, ambos representan una fuerte e innegable complementariedad y correspondencia. Es inconcebible la existencia de la escritura sin la lectura, e igualmente, es imposible la lectura sin la escritura (Morles, Arteaga, Bustamante y García, 2002), pues la competencia de lectura comprensiva repercute sobre la escritura efectiva, de tal manera que aquel persona que lee, de una u otra forma, escribe mejor o viceversa (Reimers y Jacobs, 2008).

En consecuencia, existe una estrecha asociación entre comprensión lectora y escritura, la lectura es un acto necesario para comprender aquello que se escribe y la escritura se hace para ser leída. La lectura ayuda a decodificar palabras y significados que se traducen en el vocabulario que se necesita en la composición escrita; asimismo, la lectura provee estructuras textuales para escribir, así como permite llevar una secuencia de ideas al momento de producir un texto, además hace posible la evaluación y revisión de un texto escrito de acuerdo a las normas y regulaciones del lenguaje (Björk y Blomstrand, 2000).

1.4. Formulación del problema

1.4.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR de la Institución Educativa N° 20133 del distrito de Castilla- Piura, 2017?

1.4.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión textual de lectura y composición escrita de los estudiantes?
- ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión inferencial de lectura y la composición escrita de los estudiantes?

- ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión contextual de lectura y la composición escrita de los estudiantes?

1.5. Justificación del estudio

La trascendencia de la presente investigación, encuentra sustento y objetividad en base a la realidad problemática, que muestra el diagnóstico realizado sobre la operatividad de las variables comprensión lectora y su correlación con el nivel de producción en composición escrita, de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa N° 20133 del distrito de Castilla- Piura, 2017. En este propósito, es importante realizar un estudio que facilite conocer de qué manera se están aplicando las estrategias que coadyuven a lograr resultados óptimos, a través del desarrollo de estrategias aplicadas por el sistema educativo en el nivel de formación primaria, tendente a la consecución de aprendizajes significativos.

En este propósito frente a la inquietud de hacer frente a las exigencias, a través de los instrumentos de investigación utilizados, ha sido posible identificar los niveles logrados, siendo por ello necesario la influencia de las técnicas empleadas en el desarrollo de lectura y escritura, cuyo producto final, permita alcanzar niveles óptimos de composición escrita. Primero, es necesaria y conveniente, reconocer que en el nivel de educación primaria en la jurisdicción nacional, el Perú se muestran resultados que evidencian que aún existen porcentajes altos de estudiantes que presentan un deficiente nivel; situación que es más crítica en las aulas, donde los docentes deben lidiar día a día con estudiantes que no les gusta leer o que no logran comprender un texto, la mayoría lo hace bien en lo literal, pero no en lo inferencial y contextual; lo mismo ocurre en la escritura, por lo general los estudiantes se quedan en el acto de copiar mecánicamente un texto y no logran aplicar los modelos de composición escrita y menos respetan las propiedades del texto. Es este desafío surge la necesidad de hacer una investigación que coadyuve a profundizar sobre las estrategias y medidas apropiadas en el tema planteado

Asimismo planteamos su relevancia de la presente investigación, considerando el papel que ejerce en la formación de los estudiantes la lectura y la escritura para lograr efectividad de los demás aprendizajes. Al respecto (Liceo, 2013), en relación a la lectura comprensiva, manifiesta su función de medio para lograr aprendizajes que tengan influencia en el desarrollo de la cognición. De igual forma (Gómez y Lupiáñez, 2005), Señala: “queda establecido que la composición escrita también resulta fundamental para el desarrollo cognitivo del estudiante, ya que su ejecución implica el desarrollo de una serie de procesos en los que quedan comprometidas una serie de habilidades de análisis, aplicación, síntesis e interpretación”. Es en base a los resultados que llegamos a colegir la trascendencia de la investigación realizada, pues a través de la misma ha sido posible medir la relación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita en los estudiantes de la Institución Educativa n° 20133, permitiendo detectar dificultades para que los actores participantes del proceso de formación educativa, proyecten y apliquen acciones de mejora.

De igual forma, su elaboración es novedosa, pues la exploración realizada a nivel de las investigaciones comprendidas en el recojo o recopilación de antecedentes y cuestiones previas, fue posible detectar, en a nivel nacional y regional, no existen estudios a nivel de posgrado que comprenda la correlación de las variables comprensión lectora y composición escrita. De esta manera se muestra como un incentivo para poner en práctica estrategias, que permitan abrir pistas teóricas y metodológicas para que otros docentes profundicen acerca del tema.

Finalmente, su ponderación en relación a la utilidad por los resultados alcanzados es considerablemente alta, pues responde a una necesidad socio-educativa dados sus aportes teóricos, metodológicos y prácticos. Asumimos que se identifica con una necesidad en la formación educativa del nivel primario, pues la situación de pobreza educativa que se evidencia, en nuestra sociedad requiere de análisis y de conocimientos de todos los sujetos participantes en el proceso, pues de ello depende el desarrollo y bienestar de la

persona y su realización en el futuro. El esfuerzo realizado en la consulta doctrinaria, que conforman el marco teórico, sobre comprensión lectora y composición escrita en estudiantes de educación primaria, es de gran aporte para perfeccionar las concepciones docentes, sirviendo de guía para ejecutar nuevos estudios. En sus aportaciones metodológicas, se han diseñado instrumentos de evaluación (pruebas y rúbricas) que tiene validez y confiabilidad, cuyo aporte es significativo para docentes que trabajan en los grados de educación primaria, de igual forma para otros investigadores que necesiten medir las variables utilizadas, en comparación otras realidades. En sus aportaciones prácticas, los resultados de este estudio constituyen insumo que ayudará a la institución educativa a tomar decisiones sobre la problemática que afecta a sus estudiantes.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

Hi : La comprensión lectora se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura 2017.

Ho : La comprensión lectora no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura 2017.

1.6.2. Hipótesis específicas

a) Hi : El nivel de comprensión textual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Ho: El nivel de comprensión textual de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

b) Hi : El nivel de comprensión inferencial de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Ho: El nivel de comprensión inferencial de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

c) Hi : El nivel de comprensión contextual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Hi: El nivel de comprensión contextual de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133 del distrito de Castilla-Piura, 2017.

1.7.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes.
- Determinar entre el nivel de comprensión lectora inferencial y la composición escrita de los estudiantes.
- Identificar entre el nivel de comprensión lectora contextual y la composición escrita de los estudiantes.

II. MÉTODO

El método de investigación constituye el procedimiento que hace posible el recojo y análisis de los datos necesarios para producir nuevos conocimientos. El método de investigación se fundamenta en la teoría que sustenta la investigación; en este sentido tanto la estrategia metodológica, como las técnicas e instrumentos de recolección de datos, responden al marco teórico que está utilizando y al paradigma (cuantitativo) que se asume como referente. (Balestrini, 2006, p.125). Finol de Franco y Camacho (2008) señalan que el método responde al cómo se planificará y concretará la investigación.

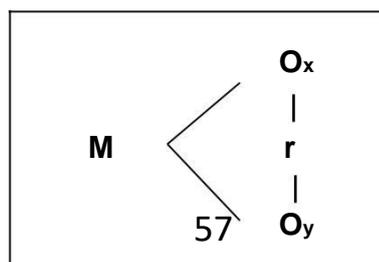
La investigación siguió un tipo de estudio no experimental, ya que se especifica dentro del estudio que se efectuó sin manipular determinadamente la variable y en los que se visualizó el fenómeno en su contexto original para la realización del análisis correspondiente, (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.1. Diseño de investigación

En la realización de una investigación, se hace necesario establecer un plan, este plan para recoger la información es lo que se conoce como diseño (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño que orienta el desarrollo de la investigación es el denominado: transversal, porque se determina el grado de relación que existe entre las dos variables de investigación en una misma muestra de sujetos y en un solo momento. Se trata de diseños descriptivos que miden la asociación entre dos variables de estudio, en una relación que puede ser causal o no (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El referido diseño se grafica de la siguiente manera:



El diagrama se explica de la siguiente manera:

M : Es la muestra de estudiantes de IV (cuarto grado) y V ciclo (quinto y sexto grados) de Educación Básica Regular.

O_x : Representa la observación de la variable: comprensión lectora.

O_y : Representa la observación de la variable: composición escrita de los estudiantes

r : Representa el grado de relación entre ambas variables.

2.2. Variables, operacionalización

Variable 1: Comprensión lectora

Variable 2: Composición escrita

2.2.1. Operacionalización de las variables

La operacionalización de variables, constituye “el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles e ítems o equivalentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En la investigación, las dos variables se han operacionalizado a partir de los planteamientos teóricos de Sánchez (2007) y Cassany, Luna y Sanz, (2003).

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Comprensión lectora	Es la correcta percepción que tiene el lector de los signos y símbolos escritos, la misma que le permite identificar, retener, organizar e inferir los contenidos expuestos por el emisor, para posteriormente seleccionarlos, valorizarlos con situaciones personales y poder aplicarlos en la solución	Es una competencia comunicativa inherente al ser humano, que le permite al lector decodificar el significado del contenido de un texto y comprenderlo en sus niveles: textual, inferencial y contextual. Se mide a través de una prueba de	Nivel textual o de análisis.	<p>Literalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capta el significado de palabras. • Precisa espacio y tiempo. • Secuencia sucesos y acciones. <p>Retención</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda pasajes y detalles. • Recolecta datos específicos. • Capta idea principal del texto <p>Organización</p>	Ordinal

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
	problemas y en la mejora personal y colectiva. Se da en niveles: nivel textual o de análisis, nivel inferencial y nivel contextual o de síntesis, cada uno apoyados en destrezas graduadas de menor a mayor complejidad (Sánchez, 2007).	comprende la comprensión de textos de 20 ítems que permite determinar en qué nivel de logro se encuentran los estudiantes.	Nivel inferencial.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica personajes principales y secundarios. Capta y establece relaciones. 	Ordinal
			Nivel contextual o de síntesis.	<ul style="list-style-type: none"> Complementa detalles que no aparecen en el texto. Propone títulos distintos. Realiza conjeturas de los sucesos ocurridos. 	Ordinal

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
				<ul style="list-style-type: none"> • Formula una opinión <p>Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enjuicia verosimilitud o valor del texto. • Enjuicia actuación de personajes. <p>Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociación de ideas del texto con ideas personales. • Formulación de ideas o vivencias propias. 	
Composición escrita	Es un acto en el que se escribe asumiendo el proceso de redacción (pre-	Es la capacidad que tienen los estudiantes para redactar textos con	Adecuación textual	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa el propósito o intención del texto. • Escribe con pertinencia. 	Ordinal
			Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta orden y 	Ordinal

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
	escribir o hacer un esquema o una lista de ideas a desarrollar, escribir un primer borrador, repasarlo y pasarlo todo a limpio) y que, además, es necesario corregir todos los errores de todas las redacciones...	adecuación, coherencia, cohesión y corrección de acuerdo a lo que comprende de los textos escritos. Se mide a través de una prueba de ensayo a través de la cual se escriben textos breves y extensos que son analizados y evaluados mediante una rúbrica.	textual	secuencia lingüística. • Escribe sin contradicciones o repeticiones innecesarias.	
	Considera aspectos como: adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical (Cassany, Luna y Sanz, 2003).		Cohesión textual	• Articula conectores y conjunciones. • Utiliza signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y coma).	Ordinal
			Corrección textual	• Escribe con corrección ortográfica. • Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica.	

2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

La población, según (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Está constituido por el conjunto de unidades que cumplen con el criterio de pertenencia para recoger los datos y hacer la investigación.

La población estuvo conformada por la totalidad estudiantes (278) matriculados en los grados de educación primaria de la Institución Educativa n° 20133 del distrito de Castilla-Piura durante el año escolar 2017. La respectiva población se distribuyó de la siguiente manera:

Tabla A

Población de estudiantes matriculados en el año 2017 en la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, según grado de estudios

Grado de estudios	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Total
Muestra	30	39	60	66	37	37	269

Fuente: Fichas de matrícula

2.3.2. Muestra

Asimismo, es necesario definir la muestra, es decir, una parte de la población, que debe seleccionarse con criterio de representatividad en sus componentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En el caso de la investigación, la muestra se ha seleccionado por muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, dado que se ha tomado la decisión de considerar a la totalidad de estudiantes que pertenecen a cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria y que asisten de manera regular.

En consecuencia, la muestra quedó conformada de la siguiente manera.

Tabla B

Muestra de estudiantes matriculados en el año 2017 en la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, según grado de estudios 63

Grado de estudios	Cuarto	Quinto	Sexto	Total
Muestra	65	37	36	138
%	47,1	26,8	26,1	100,0

Fuente: Fichas de matrícula

La muestra definitiva se determinó a partir de los estudiantes que tienen características similares en cuanto a las habilidades correspondientes a la comprensión lectora y a la composición escrita. Se consideró a los que asisten de manera regular y que manifiestan su consentimiento informado para participar en el estudio.

2.3.3. Criterios de Inclusión y Exclusión de la muestra

a) Criterios de Inclusión

- Estudiantes matriculados durante el año durante el 2017 en la Institución Educativa N° 20133 de Castilla (Piura).
- Disposición de los estudiantes a participar en las pruebas de comprensión lectora.
- Estudiantes que participaron de la aplicación de las pruebas de los grados de 4° al 6° obteniendo bajos calificativos.

b) Criterios de Exclusión

- Estudiantes con limitaciones que le impiden comprender las pruebas propuestas.
- Estudiantes con inasistencias durante las pruebas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Una técnica se entiende como una herramienta que orienta la actividad de observación o de medición de una realidad, “es un medio auxiliar que ayuda a recoger información empírica necesaria” (Vara, 2008), en el caso de la

investigación se asumió la técnica de la encuesta al momento de recoger información sobre la comprensión lectora y la técnica de observación para comprobar el proceso de composición escrita. Los instrumentos “son recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre variables” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), es decir, son objetos que ayudan a hacer mediciones mediante un formato ordenado de acuerdo a las mediciones de cada variable. En el caso de la investigación se consideró: Una prueba objetiva y una rúbrica de evaluación.

2.4.1. Instrumentos de recolección de datos

Prueba objetiva: Se diseñó dos pruebas objetivas (una por ciclo) para medir los tres niveles de la comprensión lectora: textual, inferencial, contextual. Cada instrumento consta de 20 ítems y se calificó en escala vigesimal (0 a 20) (un punto cada ítems), la que se recodificó a los rangos siguientes: Inicio (De 0 a 10), proceso (De 11 a 15) y logro (De 16 a 20).

Variables	Técnica	Instrumentos
Variable 1: Comprensión lectora	Encuesta	<i>Prueba objetiva:</i> Se diseñó dos pruebas objetivas (una por ciclo) para medir los tres niveles de la comprensión lectora: textual, inferencial, contextual. Cada instrumento consta de 20 ítems y se calificó en escala vigesimal (0 a 20) (un punto cada ítems), la que se recodificó a los rangos siguientes: Inicio (De 0 a 10), proceso (De 11 a 15) y logro (De 16 a 20).
Variable 2: Composición escrita	Observación	<i>Rúbrica de evaluación:</i> Se diseñó una rúbrica para evaluar cuatro propiedades de la composición escrita de los estudiantes: adecuación, coherencia, cohesión y corrección, la misma que se calificó en escala vigesimal (0 a 20), a partir de las puntuaciones obtenidas en una prueba escrita semi objetiva. De acuerdo a las puntuaciones obtenidas se hizo una recodificación a los rangos siguientes: Inicio (De 0 a 10), proceso (De 11 a 15) y logro (De 16 a 20).

2.4.2. Procedimiento de elaboración de instrumentos

Los instrumentos han sido elaborados por la investigadora, considerando el siguiente procedimiento:

- a) Para la prueba objetiva: En primer lugar, se revisó teóricamente las taxonomías de evaluación de la comprensión lectora, asumiendo la de Danilo Sánchez; en segundo lugar, se seleccionó y adaptó textos de lectura de acuerdo al grado de los estudiantes; en tercer lugar, se redactaron ítems de comprensión textual, inferencial y contextual, con sus respectivas opciones de respuesta; en cuarto lugar, se sometió el instrumento al juicio de expertos (validez de contenido); en quinto lugar, se aplicó una prueba piloto a una muestra de quince estudiantes y se determinó el grado de confiabilidad del instrumento.

- b) Para la rúbrica de evaluación: En primer lugar, se revisó teóricamente los modelos de evaluación de la composición escrita, incidiendo en los aspectos que proponen Condemarín y Chadwick (1990) y Cassany, Luna, y Sanz, (1994); en segundo lugar, se diseñó una prueba semi objetiva (de ensayo) para que los estudiantes escriban textos breves y extensos en función a su comprensión textual; en tercer lugar, se elaboró una rúbrica para evaluar a los estudiantes de acuerdo a la escala y rangos establecidos; en cuarto lugar, se sometió los instrumentos a la revisión y evaluación de expertos (validez de contenido); en quinto lugar, se administró la prueba a una muestra piloto de quince estudiantes para determinar su confiabilidad.

2.4.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez

La validez “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En el estudio, se ha determinado a través del procedimiento denominado: validez de

contenido mediante juicio de expertos. Para ello, se han sometido los instrumentos a la revisión y evaluación de tres expertos con grado de Doctor, uno con experiencia en la enseñanza y asesoría de tesis y dos especialistas en la enseñanza de la comunicación (Anexo 12), quienes han calificado a través de la matriz de validación de instrumentos de la Universidad César Vallejo la claridad, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems con los objetivos, las variables y las dimensiones, así como la relación entre los elementos de la investigación.

De acuerdo a los resultados, los tres expertos calificaron los instrumentos con una muy alta validez, lo que significa que su contenido está midiendo la comprensión de textos y la composición escrita, que es propósito de la investigación.

Confiabilidad

La confiabilidad está referida al grado de consistencia que tiene el instrumento cuando es sometido a varias mediciones. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En la investigación, la confiabilidad se determinó con el procedimiento de consistencia interna denominado: Kuder Richardson 21 (KR_{21}), considerando los criterios propuestos por George y Mallery (2003), que establece que un instrumento es confiable cuando el coeficiente es mayor a 0,80 (buena confiabilidad). Para ello se aplicó los instrumentos a una muestra piloto de quince estudiantes, aplicando a los resultados la fórmula:

$KR_{21} = \frac{k}{k - 1} * \left[1 - \frac{k p q}{S^2} \right]$	<p>KR_{21} = Kuder Richardson 21 K = Número de ítems p = Proporción sujetos que aciertan ítems Q = Proporción de sujetos que no aciertan ítems S^2 = Varianza de las puntuaciones.</p>
--	---

De acuerdo a los resultados (Anexos 1 y 3) se observa que en todos los instrumentos se ha obtenido un KR_{21} superior a 0,80, lo que significa que todas las pruebas tienen un buen nivel de confiabilidad, en consecuencia, cuentan

con la seguridad y confianza para la medición de la comprensión lectora y de la composición escrita.

2.5. Métodos de análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando con el programa estadístico IBM SPSS, asumiendo el siguiente procedimiento:

- a) Elaboración de base datos:** Se diseñó una vista de variables y una vista de datos para registrar el conteo de respuestas dadas por los estudiantes informantes a través de las pruebas objetivas y la rúbrica de evaluación.
- b) Análisis descriptivo:** Se organizó los resultados en tablas de contingencia, cruzando las frecuencias obtenidas en los tres niveles de comprensión lectora y el nivel logro en las composiciones redactadas de los estudiantes, sistematizándolas, de acuerdo a los objetivos de investigación. Asimismo, se diseñó gráficos de columnas de las frecuencias relativas, para destacar los resultados de investigación de acuerdo a los resultados de las tablas. Por último, se procedió a la respectiva interpretación de los resultados.
- c) Análisis inferencia:** Se realizó el análisis estadístico, calculando el grado de correlación y la significatividad (p-valor), utilizando la correlación de Spearman, dado que los datos no tenían una distribución normal (Prueba de Kolmogorov Smirnov).

En los resultados, el signo positivo significa que existe correlación directa; el signo negativo significa que existe correlación inversa. También se ejecutó las interpretaciones del porcentaje del coeficiente de determinación ($r^2 \cdot 100$) que es el porcentaje con que la variable dependiente es explicado o determinado por la variable independiente.

2.6. Aspectos éticos

En la medición del nivel de comprensión lectora y de las composiciones redactadas se asumió tres principios éticos propuestos por Belmont: respeto a

las personas, beneficencia y justicia. Lo anterior, exige que el instrumento sea aplicado sólo a los estudiantes que concedan el consentimiento voluntario para participar en la investigación, sin ocasionarles ningún daño o molestia y respetando su privacidad.

Asimismo, el estudio se llevó a cabo considerando criterios de rigor teórico y metodológico, tal como lo exige la aplicación del método científico. En atención a ello, el registro, procesamiento y sistematización de la información se realizó dentro del marco de la ética de la investigación, utilizando normas APA. También se recogió la información a través de instrumentos validados por jueces lo que aseguró que la información tenga consistencia y objetividad.

III. RESULTADOS

La investigación planteó como propósito: correlacionar la comprensión lectora (en sus niveles: textual, inferencial y contextual) con la composición escrita de los estudiantes de la Institución Educativa N° 20133 de Castilla (Piura). Los resultados son los siguientes

3.1. Relación entre el nivel textual de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Objetivo específico 1

En el objetivo específico 1 se asoció los resultados de la prueba de comprensión lectora (nivel textual) con el nivel de composición escrita, encontrando en la distribución de frecuencias, los resultados que se presentan a continuación:

Tabla 1: Relación entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora (Nivel textual)	F	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
a) Inicio	N	60	16	0	76
	%	78,9	21,1	0,0	100,0
b) Proceso	N	17	21	2	40
	%	42,5	52,5	5,0	100,0
c) Logro	N	1	8	13	22
	%	4,5	36,4	59,1	100,0
Total	N	78	45	15	138
	%	56,5	32,6	10,9	100,0

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

Interpretación

En los resultados previos se establece que la mayoría de estudiantes (76 / 55,1%) tiene un bajo nivel de comprensión lectora textual (inicio); asimismo, se encontró que 78 estudiantes (56,5%) tiene bajo nivel de composición escrita (inicio). En el cruce de variables se evidencian dos situaciones: Primero, de 76 estudiantes que se ubican en el nivel inicio en la comprensión lectora contextual, el 78,9% (60 estudiantes) no logró producir los textos que se solicitaron, es decir, también se ubicó en inicio; segundo, de los 22 estudiantes que lograron puntuaciones altas (nivel logro) en comprensión lectora textual, existen 13 (59,1%) que consiguieron composiciones escritas acorde a los criterios establecidos, por lo que se calificaron en el nivel logro.

En conclusión, las frecuencias establecen que existe cierta asociación entre el nivel de comprensión lectora textual que tienen los estudiantes y su nivel de composición escrita.

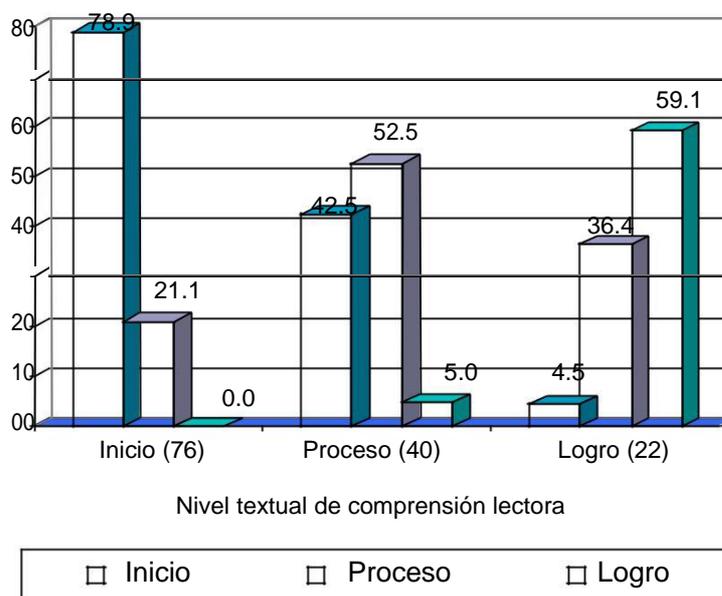


Figura 1: Relación entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes

Hipótesis específica 1

Se formuló la siguiente hipótesis:

Hi : El nivel de comprensión textual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Ho: El nivel de comprensión textual de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Análisis estadístico

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

Tabla 2: Correlación entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes

Dimensión	Estadístico	Composición escrita
Comprensión lectora (Nivel textual)	Correlación de Spearman	,697**
	Sig.	,000
	N	138

Interpretación

El coeficiente de correlación ($r = ,697^{**}$) determina que existe una alta correlación entre el nivel textual de comprensión lectora y la composición escrita, con una significancia de ,000 ($< 0,05$).

Toma de decisión

De acuerdo al planteamiento hipotético de la presente investigación, a través de los resultados obtenidos mediante la correlación establecida entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes, según se muestra en la tabla 2, se acepta la hipótesis, cuya realidad resulta preocupante y de gran desafío para el sistema educativo, y específicamente para la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla, dado que permite deducir que aquellos estudiantes que no logran comprender

literalmente, y que tampoco consiguen retener y organizar la información tienen dificultad al momento de hacer sus composiciones escritas o viceversa, y que por tanto encontrarán grandes dificultades en el logro final del proceso, encaminado a lograr aprendizajes significativos y preparar al estudiante a los retos posteriores.

3.2. Relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Objetivo específico 2

En el objetivo específico 2 se asoció los resultados de la prueba de comprensión lectora (nivel inferencial) con el nivel de composición escrita de los estudiantes, encontrando a nivel de distribución de frecuencias, los siguientes resultados:

Tabla 3: Relación entre el nivel de comprensión lectora inferencial y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora (Nivel inferencial)	F	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
a) Inicio	N	49	10	0	59
	%	83,1	16,9	0,0	100,0
b) Proceso	N	26	32	13	71
	%	36,6	45,1	18,3	100,0
c) Logro	N	3	3	2	8
	%	37,5	37,5	25,0	100,0
Total	N	78	45	15	138
	%	56,5	32,6	10,9	100,0

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

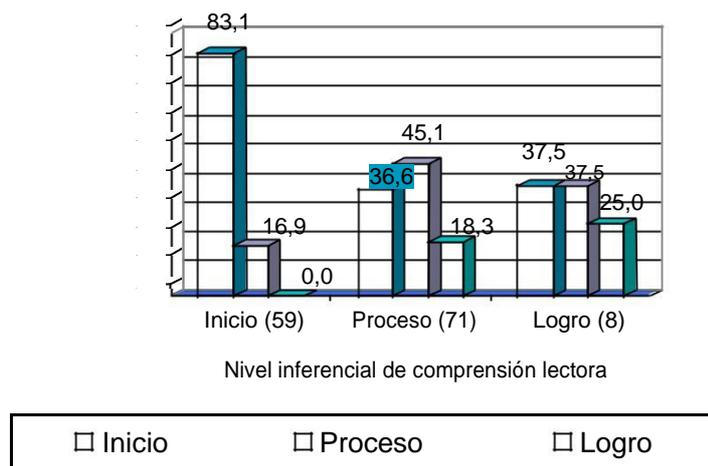


Figura 2: Relación entre el nivel de comprensión lectora inferencial y la composición escrita de los estudiantes

Interpretación

En los resultados se percibe que un porcentaje significativo de estudiantes (59 / 42,7%) tiene un bajo nivel de logro en la comprensión textual inferencial (nivel inicio), así como una mayoría (71 / 51,4%) que tiene un logro correspondiente a proceso; asimismo, se determina que el 56,5% de estudiantes tienen un nivel de composición escrita que corresponde a inicio. En la asociación de frecuencias, se establece que aquellos estudiantes con un nivel de inicio en comprensión lectora inferencial (59) también tienen un nivel de inicio en la composición escrita (83,1%); asimismo, se verifica que un alto porcentaje de estudiantes que tienen un nivel de logro de proceso en comprensión inferencial (71), también tienen ese mismo nivel en su composición escrita (45,1%).

En consecuencia, existe relación entre las puntuaciones del nivel de comprensión lectora inferencial que tienen los estudiantes con su nivel de composición escrita.

Hipótesis específica 2

Se formuló la siguiente hipótesis:

Hi : El nivel de comprensión inferencial de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Ho: El nivel de comprensión inferencial de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Análisis estadístico

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

Tabla 4: Correlación entre el nivel de comprensión lectora inferencial y la composición escrita de los estudiantes

Dimensión	Estadístico	Composición escrita
Comprensión lectora (Nivel inferencial)	Correlación de Spearman	,561**
	Sig.	,000
	N	138

Interpretación

El coeficiente de correlación ($r = ,561^{**}$) determina que existe una moderada correlación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la composición escrita, con una significancia de ,000 ($< 0,05$).

Toma de decisión

En respuesta antelada a la inquietud de conocer la correlación entre las variables dependiente e independiente de la presente investigación y sus dimensiones en el proceso de aprendizaje – enseñanza, en lo que concierne al nivel de comprensión inferencial de lectura con la composición escrita de los estudiantes, llegamos a obtener información, gracias a las estrategias e instrumentos empleados , que el planteamiento hipotético de aceptación acerca de una relación significativa, entre ambas, es verdadero y por consiguiente permite aceptar la hipótesis de investigación, es decir, se determina que el nivel

de logro que tienen los estudiantes en la realización de inferencias, complemento de detalles y formulación de conjeturas se relaciona con el nivel de composición escrita que adquieren, de tal forma, que podemos contar con una guía, que sirva a los actores intervinientes en el proceso educativo de formación primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla, para afianzar los programas y aplicar estrategias idóneas para el logro de niveles de mayor aceptación en los objetivos trazados.

3.3. Relación entre el nivel contextual de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Objetivo específico 3

En el objetivo específico 3 se asoció los resultados de la prueba de comprensión lectora (nivel contextual) con el nivel de composición escrita de los estudiantes, encontrando en la distribución de frecuencias, los resultados que se presentan a continuación:

Tabla 5: Relación entre el nivel de comprensión lectora contextual y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora (Nivel contextual)	f	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
a) Inicio	n	20	4	0	24
	%	83,3	16,7	0,0	100,0
b) Proceso	n	55	23	1	79
	%	69,6	29,1	1,3	100,0
c) Logro	n	3	18	14	35
	%	8,6	51,4	40,0	100,0
Total	n	78	45	15	138
	%	56,5	32,6	10,9	100,0

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

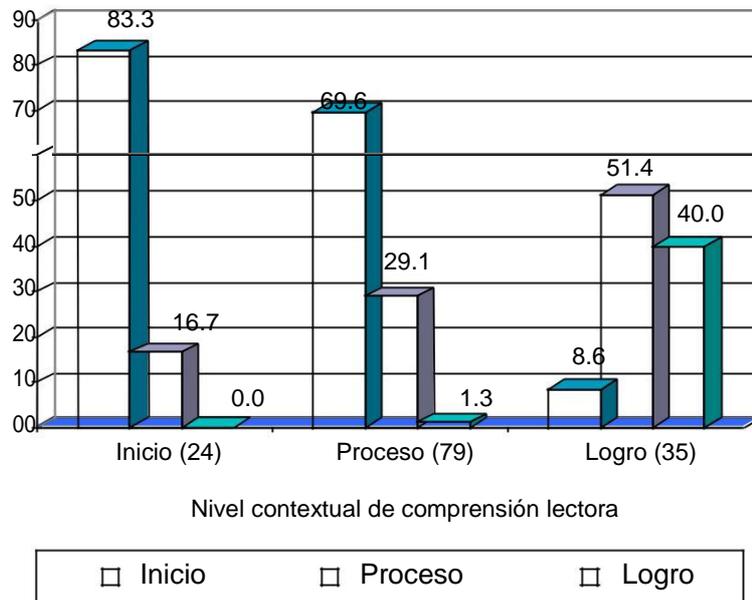


Figura 3: Relación entre el nivel de comprensión lectora contextual y la composición escrita de los estudiantes

Interpretación

En los resultados se verifica que la mayoría de estudiantes obtuvo calificaciones que corresponden a un nivel de proceso en la comprensión lectora contextual (79 / 57,2%) con una tendencia hacia el nivel logro (35 / 25,4%). En la composición escrita, el 56,5% de los estudiantes alcanzó puntuaciones del nivel inicio y el 32,6% del nivel proceso. En el cruce de variables se observa que de los estudiantes que se ubican en el de nivel inicio en su comprensión lectora contextual (24), la mayoría también tiene nivel de inicio en su composición escrita, aunque no ocurre la misma tendencia en los estudiantes del nivel proceso (79), pues en este caso su nivel de composición escrita es de inicio (69,6%).

El comportamiento de las frecuencias establece que existiría cierta relación entre el nivel de comprensión lectora contextual y el nivel de composición escrita, pues aquellos estudiantes que no leen, tampoco escriben.

Hipótesis específica 3

Se formuló la siguiente hipótesis:

Hi : El nivel de comprensión contextual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Ho: El nivel de comprensión contextual de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.

Análisis estadístico

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

Tabla 6: Correlación entre el nivel de comprensión lectora contextual y la composición escrita de los estudiantes

Dimensión	Estadístico	Composición escrita
Comprensión lectora (Nivel contextual)	Correlación de Spearman	,689**
	Sig.	,000
	N	138

Interpretación

El coeficiente de correlación ($r = ,689^{**}$) determina que existe una alta correlación entre el nivel contextual de comprensión lectora y la composición escrita, con una significancia de ,000 ($< 0,05$).

Toma de decisión

En cuanto se refiere al objetivo de investigación, que busca determinar la **Relación entre el nivel contextual de comprensión lectora y la**

composición escrita de los estudiantes, partiendo de un planteamiento hipotético afirmativo que el nivel de comprensión contextual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura; por tanto se acepta la hipótesis de investigación, lo que significa que aquellos estudiantes que no han desarrollado su capacidad para la interpretación y valoración y creatividad de un texto, no tienen capacidad para hacer composiciones escritas; por el contrario, los que sí han logrado un nivel de lectura contextual tienen más facilidad para hacer sus composiciones escritas.

3.4. Relación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Objetivo general

En el objetivo general se asoció el promedio general de la prueba de comprensión lectora con el promedio general de la composición escrita de los estudiantes, encontrando a nivel de distribución de frecuencias, los siguientes resultados:

Tabla 7: Relación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora	f	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
a) Inicio	n	42	1	0	43
	%	97,7	2,3	0,0	100,0
b) Proceso	n	36	34	0	70
	%	51,4	48,6	0,0	100,0
c) Logro	n	0	10	15	25
	%	0,0	40,0	60,0	100,0
Total	n	78	45	15	138
	%	56,5	32,6	10,9	100,0

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

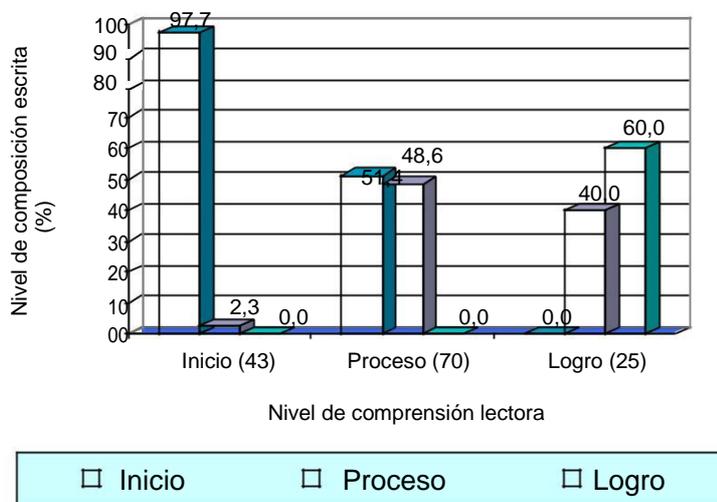


Figura 3: Relación entre el nivel de comprensión lectora contextual y la composición escrita de los estudiantes

Interpretación

En los resultados del objetivo general se encontró con respecto a la comprensión lectora, que 70 estudiantes (50,7%) alcanzaron puntuaciones correspondientes al nivel proceso, con una tendencia hacia el nivel inicio (43 / 31,1%). Con respecto a la composición escrita, 78 estudiantes (56,5%) logró puntuaciones correspondientes al nivel inicio, con una tendencia al nivel proceso (45 / 32,5%).

En el cruce de variables, se observa que los 43 estudiantes que tienen un bajo nivel de comprensión de textos, un 97,7% también tienen un bajo nivel de composición escrita, de lo que se infiere que aquellos estudiantes que tienen dificultades de comprensión lectora también tienen dificultad para escribir. Por el contrario, también se distingue que de los 25 estudiantes que tienen un nivel alto de comprensión lectora, el 60,0% también tiene un alto nivel de composición escrita.

De acuerdo a lo expuesto, se concluye que existe relación entre el nivel de logro en comprensión lectora y el nivel de logro en composición escrita de los estudiantes.

Hipótesis general

Se formuló la siguiente hipótesis:

Hi : La comprensión lectora se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura.

Ho : La comprensión lectora no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura.

Análisis estadístico

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

Tabla 8: Correlación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Dimensión	Estadístico	Composición escrita
Comprensión lectora	Correlación de Spearman	,934**
	Sig.	,000
	N	138

Interpretación

El coeficiente de correlación ($r = ,934^{**}$) determina que existe una muy alta correlación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita, con una significancia de ,000 ($< 0,05$).

Toma de decisión

Dado el planteamiento hipotético que acepta que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y

V ciclo de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, podemos concluir afirmativamente que existe una significativa relación entre el nivel de comprensión contextual de lectura con la composición escrita de los estudiantes, mediante los resultados alcanzado por medio de los instrumentos aplicados dando por aceptada la hipótesis 3, cuyo planteamiento deja establecido que la comprensión lectora se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura siendo por ello valedero que existe una relación directa entre el nivel de logro en comprensión lectora y el nivel de logro en composición escrita de los estudiantes.

IV. DISCUSIÓN

La investigación se realizó con el propósito de determinar si el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes, en sus dimensiones comprensión textual, inferencial y contextual, está asociado con la composición escrita, pues se partió del hecho de que los estudiantes que tienen un buen nivel lector tendrían mejores condiciones para escribir, así como un lector con bajo nivel podría presentar limitaciones al momento de escribir, pues a decir de Condemarín (1984) existe una relación entre lectura y escritura, desde tres metáforas que explica: a) Cada proceso es espejo del otro, b) La escritura se estructura en el nivel superior de una pirámide y c) ambos procesos constituyen un bloque monolítico.

En concordancia a la perspectiva anterior, se discuten los resultados desde las tres dimensiones, a partir de las cuales se formularon los objetivos específicos.

En el objetivo específico 1, sobre la relación del nivel textual en la composición escrita, se encontró que existe un buen grado de relación ($r = ,697^{**}$) (tabla 2) entre el nivel de inicio que alcanzan los estudiantes al momento de leer y el nivel de inicio al momento de escribir textos breves y extensos, lo que demuestra que ambos procesos están estrechamente asociados en la realidad de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

Lo anterior coincide con los estudios de Martínez (2012) quien en un estudio realizado en la comunidad de Madrid encontró que los procedimientos lectores de los estudiantes tienen relación con los productos escriturales; también tiene alguna coincidencia con la investigación de Gómez (2011) que en un estudio desarrollado en Puno encontró que los estudiantes que tienen un nivel promedio de lectura, tienen un rendimiento bueno; asimismo, se determinó que el pobre y bajo promedio en comprensión lectora está asociado al nivel de rendimiento académico malo. De esto se deduce que la actividad lectora tiene incidencia sobre la escritura, tal como lo explica el mismo Condemarín (1984)

cuando señala que la aplicación de técnicas para lograr la decodificación influye positivamente en un mejoramiento de las destrezas de escritura.

Los resultados dejan establecido que los estudiantes evaluados (que corresponden a los últimos grados de educación primaria) presentan dificultades para leer y comprender textos y, por tanto, ello les limita al momento de escribir textos. Lo previo puede estar vinculado con el hecho de que a veces los docentes parcelan la lectura y la escritura, incluso cuando evalúa la comprensión lectora se hace a través de pruebas objetivas donde los estudiantes se limitan a leer y marcar una respuesta y no a escribir. La otra posibilidad puede estar asociada a que las prácticas didácticas áulicas cada vez más dejan de lado la escritura, pues hay docentes que desarrollan sus sesiones sólo a través de textos y materiales fotocopiados. Lo previsible es que no se está vinculando la información decodificada y comprendida de un texto con la producción escrita.

En el objetivo específico 2, sobre la relación del nivel inferencial de lectura con la composición escrita, se corroboró que existe una aceptable relación entre el nivel deficiente (en inicio) que tienen los estudiantes para hacer lectura inferencial con el bajo nivel (en inicio) de composición de textos ($r = ,561^{**}$) (tabla 4).

Este hallazgo está asociado con algunas investigaciones, como la de Gutiérrez (2011) que detectó en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, un bajo y muy bajo nivel de comprensión inferencial, situación que está asociada con el aprendizaje significativo. Si bien no hay estudios que permitan confrontar los resultados obtenidos con hallazgos de otras experiencias, la observación de la realidad ha permitido saber que los estudiantes muestran más dificultad al momento de organizar información, discriminar, sintetizar, abstraer información.

En la práctica la problemática identificada tiene que ver con las pocas oportunidades que tienen los estudiantes para condensar la información más importante de la menos importante a través de resúmenes o síntesis o para

clasificarla, organizarla y jerarquizarla a través de esquemas u organizadores visuales. El poco uso de estas herramientas hace que no se logró facilidad para hacer inferencias y, tanto, existan limitaciones para parafrasear o escribir textos.

En el objetivo específico 3, sobre la relación del nivel contextual de lectura con la composición escrita, se ha determinado que existe un buen grado de relación ($r = ,689^{**}$) (tabla 6) entre el nivel de formación de juicios, opiniones personales (Castillo, 2014) con la capacidad para escribir textos.

De acuerdo con Sánchez (2008) este nivel permite activar procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento y valoración, el mismo que es también deficiente en la medición realizada, en consecuencia, conlleva a hacer una composición escrita que responda a las propiedades del texto. A decir de Figueredo y Herrera (2015) “los procesos de interpretación y producción textual, requiere de la comprensión y análisis de la naturaleza de cada proceso y su interrelación para originar nuevas competencias, en este caso la argumentativa”. Y el mismo autor sostiene que cuando el estudiante logra el tercer nivel de lectura, está preparado para producir discurso y es entonces cuando se debe aprovechar para potenciar su habilidad escritora.

El nivel contextual, de acuerdo a la realidad de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla, es donde los estudiantes presentan mayor dificultad y esto se debe al nivel de exigencia que plantea, lo que podría tener algún vínculo con la edad de los estudiantes, el nivel de práctica lectora que tienen, así como la capacidad para escribir sus textos.

En efecto, la investigación ha demostrado que el nivel de comprensión lectora está asociado al nivel de composición escrita ($r = ,934$) (Tabla 8) lo que ratifica el consenso que existe entre los estudiosos respecto a tal relación, quienes establecen que existe cierta “comunalidad entre algunas habilidades básicas para el desarrollo de estos procesos” (Morles, Arteaga, Bustamante y García, 2002), aunque hay que tomar en cuenta que pesar que tal “comunalidad” no es valida para todos los estudiantes. El hallazgo demuestra

que las dificultades que tienen los estudiantes al momento de comprender un texto, incide sobre la capacidad de producir sus textos, lo que significa que el hecho de no lograr identificar información, captar significados u organizar el contenido de un texto crearía limitaciones al momento de planificar, producir o revisar sus textos.

V. CONCLUSIONES

- a) El nivel de comprensión lectora, en sus dimensiones textual, inferencial y contextual se relaciona de manera significativa con el nivel de composición escrita de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla, así quedó demostrado en el cruce de variables a nivel de frecuencias (tabla 7) y en la prueba de hipótesis (tabla 8), determinando que existe una buena correlación entre ambas variables ($r = 0,934^{**}$; sig = 0,000), lo que significa que las dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer sus textos repercuten sobre la calidad de sus composiciones escritas.
- b) El nivel de comprensión lectora textual se relaciona significativamente con el nivel de composición escrita, así quedó establecido al corroborar que los estudiantes que están en nivel de inicio en la comprensión textual también se ubican en el nivel de inicio en la composición escrita (78,9%) (Tabla 1); en la prueba de hipótesis se comprobó que existe una buena correlación entre aquellos estudiantes que tienen un bajo nivel de literalidad, retención y organización con el bajo nivel de logro en sus composiciones escritas ($r = 0,697^{**}$; sig = 0,000) (tabla 2). El resultado determina que el bajo nivel de captación del significado de palabras, la secuencia de sucesos y acciones, la captación de ideas, la evocación de pasajes y detalles, así como la captación de relaciones entre las ideas está limitando la capacidad escritural de los estudiantes.
- c) El nivel de comprensión lectora inferencial se relaciona significativamente con el nivel de composición escrita, esto implica que los estudiantes que se ubican en los niveles inicio y proceso de comprensión lectora inferencial también se ubican en los mismos niveles en la composición escrita (83,1% y 45,1% respectivamente) (tabla 3), estableciéndose que el grado de correlación entre su nivel de lectura inferencial y sus composiciones escritas es aceptable ($r = 0,561^{**}$; sig = 0,000) (tabla 4). En consecuencia, aquellos estudiantes que no demuestran mucha habilidad para complementar detalles

que no aparecen en el texto o de realizar conjeturas de sucesos también tienen limitaciones para escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección escrita.

d) El nivel de comprensión lectora contextual tiene un buen grado de correlación con el nivel de la composición escrita de los estudiantes ($r = 0,689^{**}$; $\text{sig} = 0,000$) (tabla 6), dado que aquellos que muestran dificultad para interpretar, valorar o crear al momento de leer un texto escrito, también tienen dificultad para hacer sus composiciones al momento de producir un texto (83,3%) (tabla 5), situación que resulta preocupante porque un proceso está afectando al otro.

VI. RECOMENDACIONES

- a) La dirección de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla, en coordinación con los docentes de educación primaria y profesorado general, debe fortificar, a través de diversas acciones (seminarios, talleres, cursos, festivales escolares, programas) de proyección, realización, monitoreo y valoración curricular y didáctica, enfocadas a optimizar las actividades de comprensión lectora y de escritura, promoviendo a través de actividades significativas el aprendizaje vinculado de la comprensión textual, inferencial y contextual de textos con respecto a la composición escrita.
- b) Los docentes, personal de asistencia y/o administrativo que tenga a cargo las aulas de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla deben diseñar e implementar estrategias didácticas (que permitan el aprendizaje y desarrollo de capacidades cognitivas y axiológicas), así como medios didácticos que coadyuven en pro de los estudiantes para que estos fortalezcan y generen un nivel idóneo de comprensión lectora textual; medios que permitan la interacción de estos recursos con actividades de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical de sus composiciones escritas.
- c) El profesorado a cargo de las aulas de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla tienen que crear programas que coadyuven al fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes, por medio de trabajo en el aula, trabajos para el hogar e incentivos que le permitan al estudiante inferir, formular conjeturas, establecer relaciones al momento de escribir textos.
- d) La directiva y profesorado de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla deben trabajar en conjunto para diseñar y desarrollar estrategias y actividades didácticas que coadyuven a lograr un sistema educativo integral con compromisos claros y eficientes del personal que labora allí; lo cual tendrá un efecto benéfico en la interpretación, valoración y creatividad al momento de que los estudiantes compongan textos,

complementándose con la apertura de un dialogo permanente con los padres de familia fortaleciendo en binomio escuela-padres.

VII. REFERENCIAS

- Albarrán, M., & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 15-32.
- Asensios, R. (2016). Resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo sobre logros de aprendizaje (Terce). *Moneda*, 18-21.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación: (para los Estudios Formulativos o Exploratorios, Descriptivos, Diagnósticos, Evaluativos, Formulación de Hipótesis Causales, Experimentales y los Proyectos Factibles)* (7ma ed.). Caracas: Consultores Asociados.
- Ballesteros, M. C., Silva, J. L., & León, R. M. (2010). *Composición escrita en primaria*. Obtenido de Wordpress: https://ptaldehecun.files.wordpress.com/2010/02/programa_de_escritura.pdf
- Barret, T. (1968). *Taxonomy of cognitive and effective dimensions reading comprehension*. Chicago: University of Chicago press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- Björk, A. L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graò.
- Camba, M. (2011). *Comprensión lectora*. Obtenido de http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/comprension_lectora/
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. CL&E: Comunicación, lenguaje y educación.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona : Paidós Ibérica Ediciones SA.

- Cassany, D., & García del Toro, A. (1998). *Recetas para Escribir*. San Juan de Puerto Rico: Playor.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo Ramos, I. (2014). Educación ambiental en el nivel medio superior, desde la perspectiva de género, Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, vol. 18, núm. 3, p.17-38.
- Chinga, E. (2013). *Aprendamos a leer y a escribir*. México: Edamex.
- Condemarin, M. (1984). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura* (pág. s/p). San José, Costa Rica: Programa de Educación Especial de la Universidad Católica de Chile.
- Condemaráin, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura*. España: Visor.
- Cooper, R. (1986). *Planificación lingüística y cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, 77-90.
- Cortáza, J. (1996). *La obra literaria como instrumento de investigación filosófica*. Madrid: Ed .Cátedr.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Figueredo, S. M., & Herrera, J. A. (2015). Leer bien para argumentar. Pedagogía para las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y organización. *Revista Temas en debate*, 70-92.
- Finol de Franco, M., & Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. Maracaibo, Venezuela: EDILUZ.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows paso a paso: una guía simple y una actualización de referencia 11.0* (4a ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Gil Monte, P. (2011). *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT). The Spanish Burnout Inventory (CESQT)*. Madrid: Editorial TEA.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *Comunicación, Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 27-36.
- Gómez, P., & Lupiáñez, J. (2005). *Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. Trabajo presentado en V Congreso Ibero-americano de educação matemática*. Oporto, Portugal.
- Gonzales, M. W. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora (Tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Grabe , W., & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Longman.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: C. U. P.
- Gutiérrez, C. P. (2011). *La comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Hernández, E. (2015). *Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de secundaria en la IE. 5051 Virgen de Fátima de*

Ventanilla-2013 (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana editores.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (2013). *Evaluación de la expresión escrita: Criterios de corrección*. Obtenido de Edidagnostiko: http://edidagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED13/Criterios_exp_escrita2013/Crit_correc_2013_2_ESO_cas_centros.pdf

Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C. D., Rojas, S., Guzmán, C. K., & Hernández, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Jolibert, J. (1995). *A la hora de leer y escribir textos: una didáctica del texto para 4º, 5º, 6º y 7º grado*. Buenos Aires: Aique.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2016). Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-32.

Larico, B. (2015). *Influencia de la lectura oral dirigida en la comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de la CAP de Odontología de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca, 2015 (Tesis doctoral)*. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca.

Lasso, O. E., & De la Cruz, P. N. (2015). *Incidencia de la comprensión lectora en la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Municipal Mercedario de Pasto-Nariño Jornada de la Mañana (Tesis de grado)*. Universidad de Nariño.

Liceo Javier. (2013). *Lectura comprensiva y sus estrategias*. Guatemala: Publicaciones escolares.

- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativa y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Madero, I. P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria (Tesis doctoral)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Mantilla Quintero, D. (2011). Diseño de un Sistema de Formación de Competencias, a propósito de la apropiación de la noción de propiedad intelectual, apoyado en Tecnología de la Información (TI). *Zona Próxima, No 15*, p.2-4.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 217-230.
- Martínez, I. (2012). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción*. Caracas: IESALC UNESCO.
- Miller, J. (1984). La cultura y el desarrollo de la explicación social cotidiana. *Revista de personalidad y psicología social*, 46, p. 961-978.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2011). *Rutas del aprendizaje: Nuevo material para docentes*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2013). *¿cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros niños? Comprensión y producción de textos escritos IV y V ciclo. Fascículo I*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Informe de evaluación de escritura en sexto grado 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en escritura muestran los*

estudiantes al finalizar la primaria. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Informe de evaluación de lectura en sexto grado-2013. ¿Qué logros de aprendizaje en lectura muestran los estudiantes al finalizar primaria?* Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Ministerio de Educación de Perú. (2017). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016*. Lima: Sistema de Consulta de Resultados de Evaluaciones.

Morles, A., Arteaga, M., Bustamante, S., & García, M. (2002). Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 1-14.

Petőfi, J. (1972). «Zu einer grammatischen Theorie sprachlicher Texte», *LiLi (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik)*.

Portero, G. M. (2015). *Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado "C" de educación primaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús-Piura, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Piura, Escuela de Posgrado, Perú.

Ray, A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria (Tesis doctoral)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara-México.

Ray, J. A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria (tesis doctoral)*. Instituto Tecnológico y de Esstudios Superiores de Occidente, México.

Reimers, F., & Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Madrid: Fundación Santillana.

- Reither, J. (1985). Writing and knowing: Toward redefining the writing process. *College English*, 47, p. 8.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Esquemas: los bloques de construcción de la cognición*. En: RJ Spiro et al. (eds) *Cuestiones teóricas en comprensión de lectura*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Sánchez, D. (2004). *Orientaciones, niveles y hábitos de lectura*. Obtenido de Lecturas y vida: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf
- Sánchez, D. (2007). *Niveles de comprensión lectora*. Obtenido de Espacio Latino: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/niveles_de_comprension_lectora.htm
- Santiesteban Naranjo, E., & Velázquez Ávila, K. (2011). La comprensión lectora desde una concepción didáctico cognitiva. *Revista Didasc@lia*, p. 2-8.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Infancia y Aprendizaje.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Graò.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2004). *Programas y proyectos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. En T. Mauri, C. Monereo & A. Badía (Comps.) *La práctica psicopedagógica en la educación formal*. Barcelona: UOC.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación N° 59*, p. 43-61.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- Vara, A. A. (2008). *La tesis de maestría en Educación. Una guía efectiva para obtener el Grado de Maestro y no desistir en el intento*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Villar, S. E. (2015). *Estrategias de lectura y comprensión de textos narrativos en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Carlos Wiesse de Comas, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte* (2a ed.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Zapata Ros, M. (2013). *Evaluación de la calidad en entornos de aprendizaje de la web social y con tecnología ubicua". En entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Obtenido de <http://www.editorialeva.net/evya.html>

VII. ANEXOS

Anexo 1: Artículo Científico

ARTÍCULO CIENTÍFICO

TÍTULO: Comprensión lectora y composición escrita en estudiantes del nivel primario

AUTORÍA

Nombre del autor

NERY PALACIOS ABRAMONTE

Afiliación institucional

dulcenenita2008@gmail.com

RESUMEN

La competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo del pensamiento, de ahí la preocupación de estudiar la relación en que se asocian los diversos tipos de comunicación que usualmente se desarrollan. El presente estudio realizado en una institución educativa de nivel primario, localizada en la zona periurbana del distrito de Castilla, se enfocó en establecer la asociación entre la comprensión lectora y la composición escrita de estudiantes de IV y V ciclo de educación básica. Las variables del estudio han sido: la Comprensión lectora operativizada en tres dimensiones y catorce indicadores y la composición escrita investigada en sus cuatro dimensiones y 8 indicadores. El estudio se realizó asumiendo los fundamentos de la investigación cuantitativa no experimental y las orientaciones metodológicas de la investigación correlacional causal. En concordancia con el tipo y diseño de investigación, se midió las dos variables: comprensión lectora y composición escrita por medio de una prueba escrita y una rúbrica de evaluación, estableciendo su grado de relación por medio de la prueba de correlación denominada r de Pearson. Las unidades de análisis 138 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

Los resultados, acordes con las reflexiones de Condemarín (1984) quien señala que, existe una relación entre lectura y escritura, desde tres metáforas que explica: a) Cada

proceso es espejo del otro, b) La escritura se estructura en el nivel superior de una pirámide y c) ambos procesos constituyen un bloque monolítico.; en este estudio se ha encontrado que hay una relación significativa y una correlación notable, entre las dos variables de estudio.

Se comprobó asimismo, que, el nivel de comprensión lectora en sus dimensiones: textual, inferencial y contextual se ubica en proceso (50,7%) e inicio (31,1%), situación que se asocia con el bajo nivel de composición escrita que tienen los estudiantes (56,5%), hallazgo que demuestra que las dificultades que presentan al momento de leer están incidiendo sobre su capacidad para redactar textos. Se concluyó que la hipótesis de la asociación de las dos variables es aceptada y que, existe una alta correlación entre la comprensión lectora (en sus dimensiones) y la composición escrita; por lo que se recomienda a los docentes a trabajar articulando la práctica de la comprensión y de la composición de textos.

Palabras clave : Comprensión lectora, nivel textual, nivel referencial, nivel contextual, composición escrita.

ABSTRACT

The communicative competence is fundamental for the development of thought, hence the concern to study the relationship in which the various types of communication that usually develop are associated. The present study carried out in an educational institution of primary level, located in the peri-urban zone of the district of Castilla, focused on establishing the association between reading comprehension and the written composition of students of IV and V cycle of basic education. The variables of the study were: Reading comprehension operationalized in three dimensions and fourteen indicators and written composition investigated in its four dimensions and 8 indicators. The study was carried out assuming the foundations of non-experimental quantitative research and the methodological orientations of causal correlational research. In agreement with the research type and design, the two variables were measured: reading comprehension and written composition by means of a written test and a rubric of evaluation, establishing their degree of relationship by means of the correlation test

called Pearson's r. The units of analysis 175 students of third, fourth, fifth and sixth grade of primary education.

The results, consistent with the reflections of Condemarín (1984) who points out that there is a relationship between reading and writing, from three metaphors that explains: a) Each process is a mirror of the other, b) The writing is structured at the higher level of a pyramid and c) both processes constitute a monolithic block .; In this study it was found that there is a significant relationship and a remarkable correlation between the two study variables.

It was also verified that, the level of reading comprehension in its dimensions: textual, inferential and contextual is located in process (50.7%) and beginning (31.1%), situation that is associated with the low level of written composition that students have (56.5%), a finding that shows that the difficulties they have at the moment of reading are affecting their ability to write texts. It was concluded that the hypothesis of the association of the two variables is accepted and that there is a high correlation between reading comprehension (in its dimensions) and written composition; Therefore, teachers are recommended to work articulating the practice of comprehension and composition of texts.

Key words: Reading comprehension, textual level, referential level, contextual level, written composition.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje es fundamental en los estudiantes porque les abre las posibilidades de adquirir madurez en el pensamiento y con ello abrir numerosas funciones para el desarrollo general de la persona. En la escuela las estrategias de desarrollo del lenguaje tienen estrecha relación con el proceso formativo de lectura y escritura, tal como se puede constatar en los diseños curriculares de los últimos años.

La implementación de medidas desde el Ministerio de Educación para mejorar los aprendizajes como, la inversión en bibliotecas , la capacitación de docentes o actividades como el denominado Plan lector, desarrollado en las escuelas con creativas variantes, no ha tenido la repercusión en los aprendizajes de los estudiantes en relación a darles una cultura lectora, que muchos esperaban, porque los resultados no han ido

acompañando a las propuestas, de ahí que la formación de sujetos lectores o productores de textos resulte ser a la fecha un objetivo que no se ha logrado en los niveles que se aspira.

A nivel internacional, se hace una evaluación sistemática de los procesos formativos, se constata el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) desarrollado por la UNESCO (2016) para Latinoamérica se reporta que cerca del 60% de estudiantes del tercero al sexto de primaria se ubican por debajo de la media regional.

A nivel nacional, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es un indicador del avance en el desarrollo de las competencias comunicativas, muestran que aún no se consolidan los incrementos que se logran, y que se está muy lejos de afirmar que la competencia comunicativa es manejada por la mayoría de los estudiantes. Asimismo, a nivel regional, los resultados de los últimos años, han mostrado que las brechas se profundizado sobre todo en las zonas deprimidas de la región, como el ámbito rural y el urbano marginal, en los que los porcentajes de logro en comprensión lectora están por debajo del 40% (es decir solo comprenden lo que leen 4 de cada 10 estudiantes).

La institución educativa N° 20133 de la Urbanización Cossío del Pomar, a nivel local también reproduce los resultados que se tienen a nivel regional, contando con un porcentaje de niños de 4to grado que, aún no comprenden lo que lee, este hecho es explicado por Solé(2012) citada por Chinga, quien afirma que es evidente que un grupo considerable de estudiantes de educación primaria no están suficientemente calificados para desarrollar su capacidad de escribir, ni siquiera a nivel de textos narrativos, por lo general, logran sólo producir oraciones gramaticales poco articulados, sin considerar la estructura que corresponde; además, desconocen las propiedades de la producción textual: Adecuación, coherencia, cohesión y corrección ortográfica, por eso, sus producciones tienen poca concordancia y no tienen una secuencia lógica. El corolario es que los estudiantes no solo no manejan la competencia comunicativa, sino que tienen problemas con el desarrollo del pensamiento, ya que la madurez en la expresión sea escrita, oral, gestual, es decir por cualquier medio, es un proceso cognitivo.

Lo expuesto anteriormente, plantea la necesidad de indagar las limitaciones que presentan los estudiantes para saber en qué aspectos necesitan apoyo, asimismo

demostrar si su nivel de comprensión lectora está ayudándoles o no al momento de hacer sus composiciones escritas. Esta investigación se ha sustentada teóricamente en los enfoques que actualmente se debaten para mejorar la competencia comunicativa, en los aspectos de comprensión lectora y producción de textos.

Enfoques de la comprensión lectora

El desarrollo de la Psicología Cognitiva y de la Lingüística durante el último siglo, ha permitido plantear diversas teorías sobre la comprensión lectora, las mismas que han ido explicando la ocurrencia de este proceso desde diferentes enfoques. En este marco, Gonzales (2012) recoge tres enfoques epistemológicos sobre la comprensión lectora:

El enfoque empirista inductivo que plantea que la lectura es un proceso en el que se aprehende la información escrita en un texto impreso, continuo o discontinuo.

El enfoque racionalista deductivo que plantea que el origen del conocimiento está en la razón, en el pensamiento; en consecuencia, para acceder al conocimiento, es necesario utilizar el método científico, el enfoque hipotético-deductivo, lo que permite descubrir las particularidades de la realidad ya establecida. (Cassany, Luna y Sanz. 2003).

El enfoque hermenéutico crítico asume que la lectura es un proceso de comunicación entre el texto y el lector, pero entendido como una transacción entre un lector y un texto dentro de un momento y contexto particular; el significado del texto sólo se construye a partir de la transacción entre el lector y el texto, no existe independientemente, ni en el texto, ni en el lector.

Teorías sobre la comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido explicada teóricamente desde tres perspectivas: una que asume la lectura como un acto de transferencia de información, otra que considera que la lectura es un proceso interactivo y una última que la plantea como un proceso transaccional.

Teoría lectora como transferencia de información: Es una teoría desarrollada a mediados de 1960, a partir de los avances de la Neurología y la inteligencia artificial. Plantea que la lectura es un proceso que demanda del desarrollo de habilidades

cognitivas individuales que deben ser practicadas para lograr decodificar de los símbolos gráficos de un texto.

Teoría lectora interactiva: La teoría interactiva se propuso en 1970, a partir de los avances de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística. Plantea que la comprensión lectora es un proceso mental en la que se obtiene información del texto (entrada), se activan capacidades cognitivas, conocimientos previos y esquemas (procesamiento) y se construye el significado global del texto (salida), (Gonzales, 2012). Para esta teoría, el lector es un activo procesador de información.

Teoría lectora transaccional: Fue planteada por Louise Rosenblatt en 1978, aportando como tesis central: la lectura es una transacción recíproca en la medida que resulta de una interacción que es mutua en el tiempo entre el lector y el significado que le va atribuyendo al texto

Enfoques sobre la composición escrita

El desarrollo teórico sobre la escritura y la producción de textos, empieza con la aparición de la Psicología Cognitiva en la década de 1960. Y desde entonces se han planteado tres enfoques de escritura que Marinkovich (2002) explica de la siguiente manera: El enfoque expresivo, se centra en el resultado que obtienen aquellos que producen textos a partir de sus voces y de su decisión de expresarse libremente. El enfoque cognitivo plantea que la escritura es un proceso complejo en el que se hace composición escrita a través de unos procesos operativos que incluye la planificación, la traducción y la revisión, los que están monitoreados por un control ejecutivo que se denomina monitor.

Esta investigación responde a numerosas preguntas que se hacen en relación a los escasos logros que vienen obteniendo los estudiantes en las pruebas anuales de comprensión lectora aplicadas por el Ministerio (pruebas ECE), las mismas que generan interrogantes como: ¿puede haber logros en áreas de la competencia comunicativa si no los hay en comprensión lectora? ¿Existe relación entre las distintas capacidades que componen la estructura de la competencia comunicativa? ¿cuáles son las habilidades de la comprensión tienen más relación con la composición? Estas preguntas son

relevantes, porque implican no solo la necesidad de una necesaria articulación sino la reflexión sobre la metodología que se viene aplicando en las aulas.

La investigación se ha centrado en: Determinar la relación entre la comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR de la Institución Educativa N° 20133 del distrito de Castilla-Piura, 2017. Para lograr este objetivo se ha planteado los siguientes objetivos específicos: Establecer la relación entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes. Determinar entre el nivel de comprensión lectora inferencial y la composición escrita de los estudiantes. Identificar entre el nivel de comprensión lectora contextual y la composición escrita de los estudiantes.

Estado del arte

El tema de las competencias comunicativas tiene antigua data, y por ello hay abundante estudios se han orientado a diagnosticas, evaluar, los estados de la comprensión, así a establecer los nivel en que ciertos factores se asocian al desarrollo de la competencia. Aportan a esta investigación: Madero (2011) que realizó un estudio titulado: “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”. En los resultados, se encontró que el grupo de estudiantes con alto nivel de lectura conocen su proceso lector, saben cómo leen, qué estrategias les sirven para comprender mejor, leen con un plan específico, se evidencia que los lectores planean, monitorean y evalúan su lectura, es decir, son lectores activos. Martínez (2012) ejecutó la investigación: “Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos”. El estudio se llevó a cabo aplicando un diseño cuasi experimental con pre y post test, diseñando y llevando a la práctica un programa experimental de lectura que incidiera en la mejora de la escritura de los estudiantes. A nivel nacional , Gómez (2011) publica a través de la revista Comunicación un estudio: “Comprensión lectora y rendimiento escolar: Los resultados mostraron que, el nivel de comprensión lectora muestra cierto grado de deficiencia, pues el 57,5% se ubicó en promedio, el 20,0% en bajo el promedio y el 7,5% en pobre.

La investigación se justifica ya que los diagnósticos sobre la lectura y escritura en la educación primaria del Perú, muestran que aún existen porcentajes altos de estudiantes que presentan un deficiente nivel, a pesar que las cifras oficiales muestran cierta mejora; situación que es más crítica en las aulas, donde los docentes deben lidiar día a día con estudiantes que no les gusta leer o que no logran comprender un texto, la mayoría lo hace bien en lo literal, pero no en lo inferencial y contextual; lo mismo ocurre en la escritura, por lo general los estudiantes se quedan en el acto de copiar mecánicamente un texto y no logran aplicar los modelos de composición escrita y menos hacerlo respetando las propiedades del texto.

Esta investigación deja aun situación para investigar, ya que si bien la teoría de la competencia comunicativa es amplia y los enfoques que la sustentan no solo están ligados la disciplina de la lengua sino a la Psicología, Filosofía, Neurociencia y Sociología por mencionar algunas, quedan por tanto abiertas nuevas interrogantes desde la comprobación de la asociación entre las dos variables estudiadas, como por ejemplo, la dirección y sentido que debe tener la programación de actividades relacionadas con los componentes de la estructura de la competencia comunicativa o lo modelos de evaluación que mejor se adaptan a las demandas de un desarrollo integral de los estudiantes en la mencionada competencia.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Epistemológicamente la investigación se ubica en la denominada corriente empirista, cuya denominación más conocida es el positivismo, como dice Durán (2012) paradigma positivista presenta ciertas características que es necesario precisar: su interés es explicar, controlar y predecir; la naturaleza de la realidad la describe como dada, singular, tangible, fragmentable y convergente; la relación sujeto objeto la manifiesta como independiente, neutral y libre de valores; su objetivo fundamental es la generalización. En este sentido, el estudio corresponde a una investigación cuantitativa, específicamente, es correlacional, porque su propósito es establecer la relación entre la variable: comprensión lectora y la variable: nivel de logro en la composición escrita de los estudiantes en el contexto de la Institución Educativa n° 20133 durante el año 2017.

El diseño que orienta el desarrollo de la investigación es el denominado: transversal, específicamente el correlacional, porque se determina el grado de relación que existe entre las dos variables de investigación en una misma muestra de sujetos y en un solo momento. Se trata de diseños descriptivos que miden la asociación entre dos variables de estudio, en una relación que puede ser causal o no (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La población de estudio estuvo conformada por 138 estudiantes de 4to, 5to y 6to grado de educación primaria, de los cuales 65 pertenecen a 4to, 37 a 5to y 36 a 6to.

De acuerdo al diseño de investigación y teniendo en cuenta las variables de estudio, habilidades de comprensión lectora y habilidades de composición escrita, para recoger los datos la técnica fue la evaluación y el instrumento han sido las pruebas; en este sentido se utilizó una prueba para la comprensión lectora y una rúbrica para la composición escrita. En ambos casos los instrumentos fueron ajustados para cumplir con los criterios de confiabilidad y validez, obteniéndose en el primer caso una confiabilidad de 0,8 para los dos casos, y una validez de experto, juzgada en el nivel de “muy alto”

Criterios éticos

En todo el proceso de la investigación, los estudiantes han sido informados del proceso, asimismo, se ha hecho un uso responsable de la información de la investigación.

3. RESULTADOS

Relación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

En el objetivo general se buscó establecer la asociación desde los resultados de la prueba de comprensión lectora con el nivel de composición escrita, encontrando en la distribución de frecuencias, los resultados que se presentan a continuación.

En los resultados del objetivo general se encontró con respecto a la comprensión lectora, que el 50,7% alcanzaron puntuaciones correspondientes al nivel proceso, con una tendencia hacia el nivel inicio (31,1%). Con respecto a la composición escrita,

estudiantes (56,5%) logró puntuaciones correspondientes al nivel inicio, con una tendencia al nivel proceso (32,5%). De acuerdo a lo expuesto, se concluye que existe relación entre el nivel de logro en comprensión lectora y el nivel de logro en composición escrita de los estudiantes.

Tabla 1: Relación entre el nivel de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora	f	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
d) Inicio	n	42	1	0	43
	%	97,7	2,3	0,0	100,0
e) Proceso	n	36	34	0	70
	%	51,4	48,6	0,0	100,0
f) Logro	n	0	10	15	25
	%	0,0	40,0	60,0	100,0
Total	n	78	45	15	138
	%	56,5	32,6	10,9	100,0

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

Relación entre el nivel textual de comprensión lectora y la composición escrita.

En el objetivo se buscó establecer la asociación desde los resultados de la prueba de comprensión lectora (nivel textual) con el nivel de composición escrita, encontrando en la distribución de frecuencias, los resultados que se presentan a continuación.

El análisis de los niveles de logro, por separado de las dos variables así como de su relación a nivel de las dimensiones nos proporciona de modos generales los rasgos de la asociación entre las dos variables. Los datos evidencian que tanto en comprensión lectora como en composición escrita los resultados son de bajo nivel; lo que en principio concuerda con los antecedentes históricos de la evaluación que viene haciendo

el Ministerio de Educación a través de la prueba ECE, y en otro nivel con la prueba PISA, en la que no se logra avances notables año tras año.

En los resultados previos se establece que la mayoría de estudiantes (55,1%) tiene un bajo nivel de comprensión lectora textual (inicio); asimismo, se encontró que los estudiantes (56,5%) tiene bajo nivel de composición escrita (inicio). En el cruce de variables se evidencian dos situaciones: Primero, de los estudiantes que se ubican en el nivel inicio en la comprensión lectora contextual, el 78,9% no logró producir los textos que se solicitaron, es decir, también se ubicó en inicio; segundo, de los estudiantes que lograron puntuaciones altas (nivel logro) en comprensión lectora textual, el 59,1% consiguió composiciones escritas acorde a los criterios establecidos, por lo que se calificaron en el nivel de logro. La correlación de 0,697 reafirma la relación explicada. Los resultados generales abren interrogantes, no respecto a los procedimientos estadísticos, sino las causas de los bajos niveles.

Tabla 2: Relación entre el nivel de comprensión lectora textual y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora (Nivel textual)	F	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
d) Inicio	N	60	16	0	76
	%	78,9	21,1	0,0	100,0
e) Proceso	N	17	21	2	40
	%	42,5	52,5	5,0	100,0
f) Logro	N	1	8	13	22
	%	4,5	36,4	59,1	100,0
Total	N	78	45	15	138
	%	56,5	32,6	10,9	100,0

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla.

Relación entre el nivel inferencial de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes

En el objetivo específico se buscó establecer la asociación desde los resultados de la prueba de comprensión lectora (nivel inferencial) con el nivel de composición escrita, encontrando en la distribución de frecuencias, los resultados que se presentan a continuación.

En los resultados de la tabla 03 se percibe que un porcentaje significativo de estudiantes (42,7%) tiene un bajo nivel de logro en la comprensión textual inferencial (nivel inicio), así como una mayoría (51,4%) que tiene un logro correspondiente a proceso; asimismo, se determina que el 56,5% de estudiantes tienen un nivel de composición escrita que corresponde a inicio. En la asociación de frecuencias, se establece que aquellos estudiantes con un nivel de inicio en comprensión lectora inferencial también tienen un nivel de inicio en la composición escrita (83,1%); asimismo, se verifica que un alto porcentaje de estudiantes que tienen un nivel de logro de proceso en comprensión inferencial también tienen ese mismo nivel en su composición escrita 45,1%. La correlación entre las variables es de 0,56.

Tabla 3: Relación entre el nivel de comprensión lectora inferencial y la composición escrita de los estudiantes

Comprensión lectora (Nivel inferencial)	F	Composición escrita			
		Inicio	Proceso	Logro	Total
d) Inicio	N	49	10	0	59
	%	83,1	16,9	0,0	100,0
e) Proceso	N	26	32	13	71
	%	36,6	45,1	18,3	100,0
f) Logro	N	3	3	2	8
	%	37,5	37,5	25,0	100,0
Total	N	78	45	15	138

%	56,5	32,6	10,9	100,0
---	------	------	------	-------

Fuente: Pruebas aplicadas a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación se realizó con el propósito de determinar si el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes, en sus dimensiones comprensión textual, inferencial y contextual, está asociado con la composición escrita, pues se partió del hecho de que los estudiantes que tienen un buen nivel lector tendrían mejores condiciones para escribir, así como un lector con bajo nivel podría presentar limitaciones al momento de escribir, pues a decir de Condemarín (1984) existe una relación entre lectura y escritura, desde tres metáforas que explica: a) Cada proceso es espejo del otro, b) La escritura se estructura en el nivel superior de una pirámide y c) ambos procesos constituyen un bloque monolítico.

En concordancia a la perspectiva anterior, se discuten los resultados desde las tres dimensiones de la comprensión y su relación con la calidad de la composición escrita.

Respecto a la relación entre el nivel textual en la composición escrita, se encontró que existe un buen grado de relación ($r = ,697^{**}$) (tabla 2) entre el nivel de inicio que alcanzan los estudiantes al momento de leer y el nivel de inicio al momento de escribir textos breves y extensos, lo que demuestra que ambos procesos están estrechamente asociados en los estudiantes del ámbito de estudio. Sin embargo, hay que subrayar bque la mayoría de estudiantes se localizan en el nivel de inicio tanto en Comprensión lectora como en composición escrita. Lo anterior coincide con los estudios de Martínez (2012) quien en un estudio realizado en la comunidad de Madrid encontró que los procedimientos lectores de los estudiantes tienen relación con los productos escriturales; también tiene alguna coincidencia con la investigación de Gómez (2011) que en un estudio desarrollado en Puno encontró que los estudiantes que tienen un nivel promedio de lectura, tienen un rendimiento bueno; asimismo, se determinó que el pobre y bajo promedio en comprensión lectora está asociado al nivel malo de rendimiento académico.

En cuanto a la relación del nivel inferencial de lectura con la composición escrita, se corroboró que existe una aceptable relación entre el nivel deficiente (en inicio) que tienen los estudiantes para hacer lectura inferencial con el bajo nivel (en inicio) de composición de textos ($r = ,561^{**}$) (tabla 4). Este hallazgo está asociado con algunas investigaciones, como la de Gutiérrez (2011) que detectó en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, un bajo y muy bajo nivel de comprensión inferencial, situación que está asociada con el aprendizaje significativo. Si bien no hay estudios que permitan confrontar los resultados obtenidos con hallazgos de otras experiencias, la observación de la realidad ha permitido saber que los estudiantes muestran más dificultad al momento de organizar información, discriminar, sintetizar, abstraer información.

La relación del nivel contextual de lectura con la composición escrita es alta, ya que se ha determinado que existe un buen grado de relación ($r = ,689^{**}$) (tabla 6) entre el nivel de formación de juicios, opiniones personales (Castillo, 2014) con la capacidad para escribir textos. De acuerdo con Sánchez (2008) este nivel existe activar procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento y valoración, el mismo que es también deficiente en la medición realizada, en consecuencia, conlleva a hacer una composición escrita que responda a las propiedades del texto. Finalmente, hay que subrayar que, la investigación ha demostrado que el nivel de comprensión lectora está asociado al nivel de composición escrita ($r = ,934$) (Tabla 8) lo que ratifica el consenso que existe entre los estudiosos respecto a tal relación, quienes establecen que existe cierta “comunalidad entre algunas habilidades básicas para el desarrollo de estos procesos” (Morles, Arteaga, Bustamante y García, 2002), aunque hay que tomar en cuenta que pesar que tal “comunalidad” no es válida para todos los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

- a) Se ha comprobado que existe una asociación notable entre los niveles de comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes; este hecho es significativo, por más allá de confirmar los presupuestos de la teoría, convoca a reflexionar sobre la necesaria visión holística que debe tener el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia comunicativa; es decir deja abiertas interrogantes como esta: ¿Puede

seguirse evaluando la habilidad comunicativa de los estudiantes solo a través de una prueba de comprensión lectora?

- b) El nivel de comprensión lectora, en sus dimensiones textual, inferencial y contextual se relaciona de manera significativa con el nivel de composición escrita de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 20133-Cossio Del Pomar-Castilla, así quedó demostrado determinando que existe una buena correlación entre ambas variables ($r = 0,934^{**}$; $\text{sig} = 0,000$), lo que significa que las dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer sus textos repercuten sobre la calidad de sus composiciones escritas. La comprobación hecha en esta institución educativa pública, tiene validez para muchas otras de la misma índole, pues las características generales de los estudiantes, familias y comunidad son similares, de modo que estos resultados, pueden ser utilizados para seguir indagando no solo la asociación entre las dimensiones, sino la eficacia de los proyectos educativos institucionales que está manejando cada institución en relación a los logros de los aprendizajes.
- c) El nivel de comprensión lectora textual se relaciona significativamente con el nivel de composición escrita, así quedó establecido al corroborar que los estudiantes que están en nivel de inicio en la comprensión textual también se ubican en el nivel de inicio en la composición escrita 78,9%; en la prueba de hipótesis de comprobó que existe una buena correlación entre aquellos estudiantes que tienen un bajo nivel de literalidad, retención y organización con el bajo nivel de logro en sus composiciones escritas ($r = 0,697$).
- d) El nivel de comprensión lectora inferencial se relaciona significativamente con el nivel de composición escrita, esto implica que los estudiantes que se ubican en los niveles inicio y proceso de comprensión lectora inferencial también se ubican en los mismos niveles en la composición escrita (83,1% y 45,1% respectivamente) (tabla 3), estableciéndose que el grado de correlación entre su nivel de lectura inferencial y sus composiciones escritas es aceptable ($r = 0,561^{**}$; $\text{sig} = 0,000$) (tabla 4).
- e) El nivel de comprensión lectora contextual tiene un buen grado correlación con el nivel la composición escrita de los estudiantes ($r = 0,689^{**}$; $\text{sig} = 0,000$) (tabla 6), dado que aquellos que muestran dificultad para interpretar, valorar o crear al momento de leer

un texto escrito, también tienen dificultad para hacer sus composiciones al momento de producir un texto (83,3%).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarrán, M. y García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 15-32.

Ballesteros, M. C., Silva, J. L. y León, R. M. (2010). *Composición escrita en primaria*. Obtenido de Wordpress: https://ptaldehecun.files.wordpress.com/2010/02/programa_de_escritura.pdf

Camba, M. (2011). Comprensión lectora: Recuperado de: http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/comprension_lectora/

Cassany, D. (2009). Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2009). Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Madrid: Paidós.

Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, 77-90.

Castillo, J. A. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens*, 12-25.

Cooper, R. (1986). Planificación lingüística y cambio social. Madrid: Cambridge University Press

Chinga, E. (2013). Aprendamos a leer y a escribir. México: Edamex.

García, H. (2001). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/102030/11_PREGUNTAS_LITERALES.pdf

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: C. U. P.

Goodman, K. (1994). Innovaciones en Ruralnet: satisfacción de los estudiantes y competencias genéricas que perciben desarrollar en contextos virtuales. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.

González, W. (2012). Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la Comprensión Lectora. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1683/>

- Gutiérrez, (2012). Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora. Tesis de maestría en la Universidad de Piura, Perú.
- Hernández, E. (2015). *Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de secundaria en la IE. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla-2013 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana editores.
- Jolibert, J. (1995) A la hora de leer y escribir... textos: una didáctica del texto para 4º, 5º, 6º y 7º grado. Buenos Aires: Aique,
- Llanos (2013). Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria. Tesis de maestría en la Universidad de Piura (Perú).
- Madero, I. P. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria (Tesis doctoral)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Martínez, I. (2012). *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Portero, G. M. (2015). *Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado "C" de educación primaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús-Piura, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Piura, Escuela de Posgrado, Perú.
- Ray, J. A. (2009). *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria (tesis doctoral)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Sánchez, A. M., Vásquez, M. D. y Hernández, I. (2006). La comunicación oral, sus características generales. Ciencias Holguín, 1-6.
- Smith, E. (1999). El poder de la lectura: Teorías de la lectura. México. Recuperado de: <http://tuslecturasanimadas.blogspot.com/2012/07/teorias-de-la-lectura.html>.
- Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Barcelona: Editorial Infancia y Aprendizaje
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Anexo 2: Ficha de Arbitraje N° 01

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

ASPECTO	INDICADORES	Valoración por niveles de elaboración				Sub total por cada indicador
		Alto 5	Medio 4	bajo 3	No cumple 2	
TÍTULO	1.-Es descriptivo y preciso	X				
RESUMEN	2.- Presenta de modo claro los objetivos y alcances de la investigación.		X			
	3.-Describe con precisión los métodos empleados	X				
INTRODUCCIÓN	4.-Resume los resultados relevantes articulándolos con las conclusiones significativas de la investigación	X				
	5.-Presenta en forma breve la naturaleza del problema investigado situándolo en el marco de la teoría		X			
	6.-Presenta el alcance del problema denotando sus límites teórico-prácticos		X			
	7.-Sitúa la investigación en la línea o marco de otras investigaciones relevantes	X				
	8.-Indica con precisión el método, justificando su utilización	X				
	9.-Señala resultados de la investigación articulándolo a las conclusiones más relevantes	X				
RESULTADOS	10.-Describe el diseño y los métodos de investigación que ha utilizado, relevando la confiabilidad de los instrumentos	X				
	11.-Presenta los datos relevantes de los resultados	X				
DISCUSIÓN	12.-Plantea el análisis estadístico de modo claro y preciso, mostrando la pertinencia del método estadístico		X			
	13.-Presenta los resultados dentro de principios y relaciones que los sustentan y dan sentido.		X			
	14.-Presenta generalizaciones a que dan lugar los resultados, mostrando si es posible las limitaciones o excepciones que se desprenden.		X			
	15.-Muestra la concordancia entre sus resultados y trabajos anteriores de otros autores	X				
FORMA	16.-Se anotan las consecuencias del trabajo articulándolas con las conclusiones		X			
	17.-Figuras y Tablas que se entienden por sí solas y con el soporte de las conclusiones del estudio	X				
	18.-Se hace referencia de todas las tablas en el texto	X				
	19.-Las referencias son relevantes y se citan tanto en el texto, como en la lista de referencias.	X				
	20.-Acatamiento a las normas de la revista (criterios de uniformidad y arbitraje)	X				
PUNTAJE TOTAL						93

Mg. Luis Felipe Vélez Ubillús

CONSULTOR

Piura:
07/07/2018

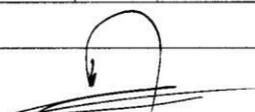
FIRMA _____

DNI 02620849

Anexo 3: Ficha de Arbitraje N° 02

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

ASPECTO	INDICADORES	Valoración por niveles de elaboración				Sub total por cada indicador
		Alto 5	Medio 4	Bajo 3	No cumple 2	
TÍTULO	1.-Es descriptivo y preciso	X				
RESUMEN	2.- Presenta de modo claro los objetivos y alcances de la investigación.	X				
	3.-Describe con precisión los métodos empleados	X				
	4.-Resume los resultados relevantes articulándolos con las conclusiones significativas de la investigación	X				
INTRODUCCIÓN	5.-Presenta en forma breve la naturaleza del problema investigado situándolo en el marco de la teoría		X			
	6.-Presenta el alcance del problema denotando sus límites teórico-prácticos		X			
	7.-Sitúa la investigación en la línea o marco de otras investigaciones relevantes	X				
	8.-Indica con precisión el método, justificando su utilización		X			
RESULTADOS	9.-Señala resultados de la investigación articulándolo a las conclusiones más relevantes		X			
	10.-Describe el diseño y los métodos de investigación que ha utilizado, relevando la confiabilidad de los instrumentos	X				
	11.-Presenta los datos relevantes de los resultados		X			
	12.-Plantea el análisis estadístico de modo claro y preciso, mostrando la pertinencia del método estadístico		X			
DISCUSIÓN	13.-Presenta los resultados dentro de principios y relaciones que los sustentan y dan sentido.	X				
	14.-Presenta generalizaciones a que dan lugar los resultados, mostrando si es posible las limitaciones o excepciones que se desprenden.		X			
	15.-Muestra la concordancia entre sus resultados y trabajos anteriores de otros autores		X			
	16.-Se anotan las consecuencias del trabajo articulándolas con las conclusiones		X			
FORMA	17.-Figuras y Tablas que se entienden por si solas y con el soporte de las conclusiones del estudio	X				
	18.-Se hace referencia de todas las tablas en el texto	X				
	19.-Las referencias son relevantes y se citan tanto en el texto, como en la lista de referencias.		X			
	20.-Acatamiento a las normas de la revista (criterios de uniformidad y arbitraje)	X				
PUNTAJE TOTAL						90


Carmen Luz Mendoza Gálvez
 DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Piura:
 06/07/2018

FIRMA _____

DNI 02657280

Anexo 4: Ficha de Arbitraje N° 03

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

ASPECTO	INDICADORES	Valoración por niveles de elaboración				Sub total por cada indicador
		Alto 5	Medio 4	bajo 3	No cumple 2	
TÍTULO	1.-Es descriptivo y preciso	X				
RESUMEN	2.- Presenta de modo claro los objetivos y alcances de la investigación.		X			
	3.-Describe con precisión los métodos empleados	X				
INTRODUCCIÓN	4.-Resume los resultados relevantes articulándolos con las conclusiones significativas de la investigación	X				
	5.-Presenta en forma breve la naturaleza del problema investigado situándolo en el marco de la teoría		X			
	6.-Presenta el alcance del problema denotando sus límites teórico-prácticos		X			
	7.-Sitúa la investigación en la línea o marco de otras investigaciones relevantes	X				
	8.-Indica con precisión el método, justificando su utilización	X				
	9.-Señala resultados de la investigación articulándolo a las conclusiones más relevantes	X				
RESULTADOS	10.-Describe el diseño y los métodos de investigación que ha utilizado, relevando la confiabilidad de los instrumentos	X				
	11.-Presenta los datos relevantes de los resultados	X				
DISCUSIÓN	12.-Plantea el análisis estadístico de modo claro y preciso, mostrando la pertinencia del método estadístico		X			
	13.-Presenta los resultados dentro de principios y relaciones que los sustentan y dan sentido.		X			
	14.-Presenta generalizaciones a que dan lugar los resultados, mostrando si es posible las limitaciones o excepciones que se desprenden.		X			
	15.-Muestra la concordancia entre sus resultados y trabajos anteriores de otros autores	X				
FORMA	16.-Se anotan las consecuencias del trabajo articulándolas con las conclusiones		X			
	17.-Figuras y Tablas que se entienden por si solas y con el soporte de las conclusiones del estudio	X				
	18.-Se hace referencia de todas las tablas en el texto	X				
	19.-Las referencias son relevantes y se citan tanto en el texto, como en la lista de referencias.	X				
	20.-Acatamiento a las normas de la revista (criterios de uniformidad y arbitraje)	X				
PUNTAJE TOTAL						93

Mg. Luis Felipe Vélez Ubillús

CONSULTOR

Piura:
07/07/2018

FIRMA

DNI 02620849

Anexo 5: Ficha Técnica del Artículo Científico

FICHA TÉCNICA

- 12. NOMBRE** : Artículo científico
- 13. AUTORES** : **Mg. Palacios Abramonte, Nery**
- 14. FECHA** : Piura 07 /07 / 2018
- 15. OBJETIVO** : Evaluar el diseño, planificación y redacción del artículo científico derivado de la Tesis Doctoral
- 16. APLICACIÓN** : Producto académico artículo científico a nivel doctoral
- 17. ADMINISTRACIÓN** : Individual
- 18. DURACIÓN** : Condición criterial
- 19. TIPO DE ÍTEMS** : Indicadores
- 20. N° DE ÍTEMS** : 20
- 21. DISTRIBUCIÓN** : indicadores y cantidad de ítems
- | | |
|-----------------|---------|
| 1. TÍTULO | 1 ítems |
| 2. Resumen | 3 ítems |
| 3. Introducción | 6 ítems |
| 4. Resultados | 2 ítems |
| 5. Discusión | 4 ítems |
| 7. Forma | 4 ítems |

Total de ítems: 20

22. EVALUACIÓN

- Puntuaciones

<i>Orden</i>	<i>Escala cualitativa</i>	<i>Escala cuantitativa</i>
1	Alto	5
2	Medio	4
3	Bajo	3
4	No cumple	2

Anexo 6: Ficha técnica para el instrumento 1

FICHA TÉCNICA PARA EL INSTRUMENTO 1

I. Datos informativos

- 1.1 Denominación : Prueba 1 para medir la comprensión lectora
- 1.2 Tipo de Instrumento : Prueba objetiva
- 1.3 Institución : Institución Educativa N° 20133-Castilla
- 1.4 Fecha de aplicación : Junio de 2017
- 1.5 Autora : Nery Palacios Abramonte
- 1.6 Medición : Nivel textual, inferencial y contextual de textos escritos
- 1.7 Administración : Estudiantes de cuarto grado de educación primaria
- 1.8 Tiempo de aplicación: 45 minutos
- 1.9 Forma de aplicación : Individual

II. Objetivo

La prueba 1 es un instrumento impreso que tiene como propósito medir el nivel de logro en los tres niveles de la comprensión lectora de un texto narrativo (literal, inferencial y contextual) que tienen los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la IE. n° 20133 de Castilla-Piura.

III. Dimensiones específicas a evaluar

3.1 Nivel textual o de análisis (9 ítems)

- Literalidad (capta significado de palabras, precisa espacio y tiempo, identifica secuencia de sucesos y acciones).
- Retención (recuerda pasajes y detalles, recolecta datos).
- Organización (identifica personajes principales y secundarios, capta la idea principal).

3.2 Nivel inferencial (5 ítems)

- Infiere el significado de palabras.
- Complementa detalles que no aparecen en el texto.
- Realiza conjeturas de los sucesos ocurridos.

3.3 Nivel contextual o de síntesis (6 ítems)

- Interpretación (Extrae el mensaje del texto).
- Valoración (Discrimina y destaca valores o actitudes positivas).
- Creatividad (Propone títulos distintos para el texto, relaciona el contenido del texto con contextos familiares y vivencias personales).

IV. Instrucciones

4.1 La prueba 1 para medir la comprensión lectora consta de 20 ítems, correspondiendo 9 ítems para medir el nivel textual, 5 ítems para el nivel inferencial y 6 ítems para el nivel contextual.

4.2 Se han establecido tres niveles para medir y describir las dimensiones investigadas: inicio, proceso y logro. Si se considera el sistema de calificación de la prueba, el puntaje mínimo que obtendría un estudiante es cero (00) y el máximo de veinte (20).

4.3 Cada ítem tuvo una valoración de: (0) Incorrecto y (1) correcto.

V. Materiales

Prueba impresa, lapicero y borrador.

VI. Evaluación

6.1 Nivel para cada una de las dimensiones

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

Niveles	Dimensiones
---------	-------------

	Nivel textual o de análisis	Nivel inferencial	Nivel contextual o de síntesis
• Inicio	00 a 05	00 a 02	00 a 02
• Proceso	06 a 07	03 a 04	03 a 04
• Logro	08 a 09	05	05 a 06

6.2. Nivel para la variable

El puntaje final, se obtendrá sumando los puntajes parciales de cada una de las dimensiones, obteniéndose el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Niveles	Puntaje general
• Inicio	00 a 10
• Proceso	11 a 15
• Logro	16 a 20

VII. Validación y confiabilidad

7.1 Validación

La prueba 1 de comprensión lectora se sometió a la revisión y evaluación de tres expertos con grado de Doctor, quienes calificaron a través de la matriz de validación de instrumentos de la Universidad César Vallejo la claridad, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems con los objetivos, las variables y las dimensiones. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Instrumento	Valoración			Promedio
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	
Prueba 1 (Comp. lectora)	Muy alta	Muy alta	Muy alta	Muy alta

De acuerdo a los resultados, los tres expertos calificaron la prueba con una muy alta validez, lo que significa que su contenido está midiendo la comprensión de textos narrativos.

7.2 Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba 1 se determinó con el método estadístico Kuder Richardson 21, considerando los criterios propuestos por George y Mallery (2003), que sostienen que un instrumento es confiable cuando el coeficiente es mayor a ,70 (aceptable confiabilidad). Para ello se aplicó la prueba a una muestra piloto de quince estudiantes, cuyos resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Instrumentos	KR ₂₁	N° de elementos
Prueba 1 (Comp. lectora)	,8442	20
Prueba 2 (Comp. lectora)	,8809	20

En la tabla se observa que se ha obtenido un coeficiente de 0,8442 y de ,8809, lo que significa que este instrumento tiene un buen nivel de confiabilidad, es decir, muestra seguridad y confianza para la medición de la comprensión lectora.



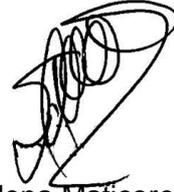
Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Experto 1



Dr. Luis Martín Ojeda Sosa

Experto 2



Dra. Silvia Elena Maticorena Campos

Experta 3



Dr. COSME CORREA BECERRA
Lic. en Estadística
Estadístico 02

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA 1 DE COMPRENSIÓN LECTORA

Variable
Comprensión lectora
Definición conceptual
Es la correcta percepción que tiene el lector de los signos y símbolos escritos, la misma que le permite identificar, retener, organizar e inferir los contenidos expuestos por el emisor, para posteriormente seleccionarlos, valorizarlos con situaciones personales y poder aplicarlos en la solución de problemas y en la mejora personal y colectiva. Se da en niveles: nivel textual o de análisis, nivel inferencial y nivel contextual o de síntesis, cada uno apoyados en destrezas graduadas de menor a mayor complejidad (Sánchez, 2008).
Definición operacional
Es una competencia comunicativa inherente al ser humano, que le permite al lector decodificar el significado del contenido de un texto y comprenderlo en sus niveles: textual, inferencial y contextual. Se mide a través de una prueba de comprensión de textos de 20 ítems que permite determinar en qué nivel de logro se encuentran los estudiantes.

Dimensiones	Indicadores	N° Ítems	Ítems	%
Nivel textual Se reconoce y recuerda hechos, detalles, ideas y acontecimientos que aparecen en el texto.	Identificación literal de la información.	4	1,2,3,4	45,0 (9 ítems)
	Retención de la información	3	5,6,7	
	Organización de la información	2	8,9	
Nivel inferencial Se establece relaciones entre las partes del texto para inferir información, hacer deducciones, destacar significados, predecir resultados, sacar conclusiones.	Inferencia del significado de palabras	2	10,11	25,0 (5 ítems)
	Completamiento de detalles	1	12	
	Realización de conjeturas	2	13,14	
Nivel contextual Se enjuicia y valora el contenido del texto, emitiendo apreciaciones personales.	Interpretación de mensajes	2	15,16	30,0 (6 ítems)
	Valoración de actitudes positivas	2	17,18	
	Creatividad de nueva información	2	19,20	
Total		20	20	100

Anexo 7: Prueba para medir la Comprensión Lectora

PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRESIÓN LECTORA

Estimado estudiante:

El presente instrumento tiene como propósito medir tu *nivel de comprensión lectora*, como parte de un estudio realizado por la Universidad Cesar Vallejo.

Lee atentamente la lectura y luego responde a las preguntas que se plantean.

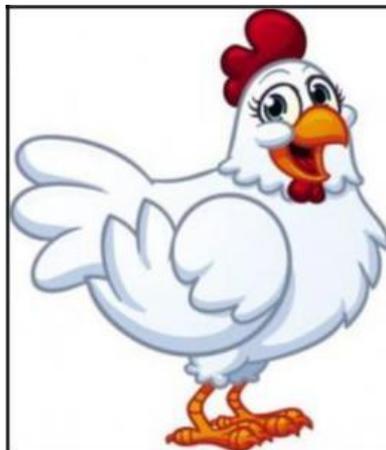
Gracias por su colaboración.

Información General

Apellidos y Nombres : _____

Grado: 3° 4° Sección: _____

¿Qué le pasa a la gallina?



Luisa tenía nueve años, y desde que tenía seis años pasaba los meses de vacaciones en la granja de sus abuelos. A Luisa le gustan muchos los animales y disfrutaba los meses de verano ayudando y acompañando a sus abuelos.

Era una granja rodeada de campo y pasto verde para que las vacas pudieran comer y pasear durante el día. Las dos yeguas y el burrito de su abuelo se refugiaban del sol dentro del establo.

En la granja también había un gallinero repleto de gallinas ruidosas y alborotadas, algunas se escondían a poner sus huevos en una caseta y otras picoteaban al pasar. Ahí también vivían un gallo que tenía la cola de colores y se encargaba de despertar todas las mañanas a los abuelos.

Lo que más le gustaba hacer a Luisa era dar alfalfa y zanahoria a los caballos, y, aunque el gallo le daba mucho miedo, se armaba de valor y entraba al gallinero para recoger los huevos de las gallinas que habían puesto y también les repartía el maíz para que comieran.

Una mañana, como de costumbre, Luisa entró al gallinero para darle de comer a las gallinas, de pronto observó que una de las gallinas estaba estática en un rincón sobre un montoncito de paja sin moverse y no se acercó a comer. Luisa se preocupó, ¡Quizás estaba enferma!, se dijo así misma.

La niña fue corriendo a llamar a sus abuelos y les contó lo que sucedía con la gallina. Todos regresaron al gallinero y los abuelos al verla se dieron cuenta de lo que pasaba, por lo que le dijeron a la niña que el animal estaba bien pero que no debían importunarla y que solo tenían que esperar unas semanas. ¿Qué sucedía con la gallina? Luisa no estaba tranquila al ver que no comía y seguía escondida sentada en la paja.

Pararon unas semanas y la gallinita seguía reposando en el rincón. Una mañana el ruido del gallinero era diferente, se asomó a la caseta y encontró juntos a la gallina ¡seis pollitos!, estaban todos juntitos sobre el montón de paja, eran muy pequeños, con plumas finitas y amarillas y piaban sin parar. Luisa salió muy contenta del gallinero para



decirles a sus abuelos la feliz noticia y los nuevos miembros de la granja. ¿Qué había pasado todo este tiempo? Luisa se dio cuenta que la gallina había estado cuidando de sus huevos durante tres semanas, dándoles calor y amor hasta que cada pollito creciera y tuviera la fuerza necesaria para romper el cascarón y salir.

Luisa y sus abuelos dejaron a la gallina y a sus polluelos descansar. Desde ese día los cuatro pollitos son sus animales preferidos de granja y disfruta mucho visitarlos cada vacaciones.

Adaptación de: Cuento: ¿Qué le pasa a la gallina? Publicado en la web: Mundo Primaria (s/f). Disponible en: <http://www.mundoprimaria.com/lecturas-infantiles/que-le-pasa-a-la-gallina.html>

I. Nivel textual o de análisis

Literalidad

1. ¿En qué estación Luisa visitaba a sus abuelos?
 - a) En primavera
 - b) En invierno
 - c) En verano

2. ¿Dónde vivían todos los animales que se mencionan en el texto?
 - a) La granja de Luisa
 - b) La granja de los abuelos de Luisa
 - c) La granja de los padres de Luisa

3. ¿Qué significa que las dos yeguas y el burrito del abuelo se refugiaban del sol?
 - a) Que se protegían del sol

- b) Que les gustaba el sol
- c) Que preferían el sol

4. ¿Qué descubrió Luisa luego de tres semanas?

- a) Que la gallina había estado cuidando sus huevos hasta que crezcan sus pollitos y salgan del cascarón.
- b) Que la gallina no quería comer porque estaba enferma.
- c) Que todas las gallinas comían menos una.

Retención

5. ¿Qué le gustaba más hacer a Luisa?

- a) Correr por el campo
- b) Dar alfalfa y zanahoria a los caballos
- c) Perseguir al gallo con cola de colores

6. ¿Qué edad tiene Luisa?

- a) 10 años
- b) 9 años
- c) 8 años

7. ¿Cómo eran las gallinas que vivían en la granja?

- a) Eran de plumas finitas y coloridas
- b) Eran estáticas y ponedoras
- c) Eran ruidosas y alborotadas.

Organización

8. ¿Cuáles son los personajes principales?

- a) Los abuelos y Luisa
- b) Luisa y la gallina
- c) La gallina y sus polluelos.

9. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a) La gallina estaba quieta y no comía por cuidar a sus huevos hasta que salgan sus pollitos rompan el cascarón.
- b) La gallina no comía porque estaba enferma.
- c) Luisa visitaba a sus abuelos todas las vacaciones para ayudar en las labores de la granja.

II. Nivel inferencial

10. ¿Cómo crees que era la granja de los abuelos de Luisa?

- a) Grande y hermosa
- b) Pequeña y sucia
- c) Calurosa y aburrida.

11. ¿Por qué Luisa iba todas las vacaciones a ver a sus abuelos?

- a) Sus padres la obligaban
- b) Disfrutaba pasar tiempo con ellos en la granja.
- c) Tenía que darle de comer a los animales.

12. ¿Por qué a Luisa le gustaban mucho las gallinas y los pollitos?

- a) Porque le gustaban los huevos
- b) Porque eran sus animales preferidos y les gustaba mucho
- c) Porque les gustaba cuidarlas.

13. ¿Por qué pensaba Luisa que la gallina estaba enferma?

- a) Porque estaba quieta y no comía
- b) Porque no picoteaba como las demás gallinas
- c) Porque estaba muy tímida

14. ¿Qué podría haber ocurrido si la gallina no se hubiese quedado estática sobre un nido?

- a) No se hubieran engendrado nuevos huevos
- b) No hubieran nacido nuevos polluelos
- c) No hubiese logrado sanarse

III. Nivel contextual o de

síntesis Interpretación

15. ¿Cuál crees que es el mensaje del texto?

- a) La preocupación por los animales cuando muestran actitudes extrañas.
- b) La actitud de no molestar a los animales.
- c) El disfrute de los abuelos

16. ¿Qué mensaje te deja el final del texto: “Desde ese día los pollitos son sus animales preferidos y disfruta de visitarlos cada vacaciones?”

- a) Que Luisa aprendió a amar y cuidar los animales
- b) Que Luisa tiene que siempre visitar los abuelos
- c) Que Luisa tiene que disfrutar sus vacaciones

Valoración

17. ¿Qué valor rescatas en Luisa?

- a) La responsabilidad
- b) La colaboración
- c) El respeto

18. ¿Qué actitud destacas en Luisa?

- a) La felicidad que siente de vivir con los animales
- b) El amor por la naturaleza y los animales
- c) La compañía y el cariño hacia los demás

Creatividad

19. ¿Qué otro título le colocarías a la historia?

20. ¿Te gustaría actuar como Luisa lo hizo en la granja? ¿Por qué?

Anexo 8: Ficha técnica para el instrumento 2

FICHA TÉCNICA PARA EL INSTRUMENTO 2

I. Datos informativos

- 1.1 Denominación : Prueba 2 para medir la comprensión lectora
- 1.2 Tipo de Instrumento : Prueba objetiva
- 1.3 Institución : Institución Educativa N° 20133-Castilla
- 1.4 Fecha de aplicación : Junio de 2017
- 1.5 Autora : Nery Palacios Abramonte
- 1.6 Medición : Nivel textual, inferencial y contextual de textos escritos
- 1.7 Administración : Estudiantes de quinto y sexto grado de primaria
- 1.8 Tiempo de aplicación: 45 minutos
- 1.9 Forma de aplicación : Individual

II. Objetivo

La prueba 2 es un instrumento impreso que tiene como propósito medir el nivel de logro en los tres niveles de comprensión lectora de un texto narrativo (literal, inferencial y contextual) que tienen los estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria de la IE. n° 20133 de Castilla-Piura.

III. Dimensiones específicas a evaluar

- 3.1 Nivel textual o de análisis (9 ítems)
- Literalidad (capta significado de palabras, precisa espacio y tiempo, identifica secuencia de sucesos y acciones).
 - Retención (recuerda pasajes y detalles, recolecta datos).

- Organización (identifica personajes principales y secundarios, capta la idea principal).

3.2 Nivel inferencial (5 ítems)

- Infiere el significado de palabras.
- Complementa detalles que no aparecen en el texto.
- Realiza conjeturas de los sucesos ocurridos..

3.3 Nivel contextual o de síntesis (6 ítems)

- Interpretación (Extrae el mensaje del texto).
- Valoración (Discrimina y destaca valores o actitudes positivas).
- Creatividad (Propone títulos distintos para el texto, relaciona el contenido del texto con contextos familiares y vivencias personales).

IV. Instrucciones

4.1 La prueba 2 para medir la comprensión lectora consta de 20 ítems, correspondiendo 9 ítems para medir el nivel textual, 5 ítems para el nivel inferencial y 6 ítems para el nivel contextual.

4.2 Se han establecido tres niveles para medir y describir las dimensiones investigadas: inicio, proceso y logro. Si se considera el sistema de calificación de la prueba, el puntaje mínimo que obtendría un estudiante es cero (00) y el máximo de veinte (20).

4.3 Cada ítem tuvo una valoración de: (0) Incorrecto y (1) correcto.

VII. Materiales

Prueba impresa, lapicero y borrador.

VIII. Evaluación

6.1 Nivel para cada una de las dimensiones

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

Niveles	Dimensiones		
	Nivel textual o de análisis	Nivel inferencial	Nivel contextual o de síntesis
• Inicio	00 a 05	00 a 02	00 a 02
• Proceso	06 a 07	03 a 04	03 a 04
• Logro	08 a 09	05	05 a 06

6.2. Nivel para la variable

El puntaje final, se obtendrá sumando los puntajes parciales de cada una de las dimensiones, obteniéndose el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria.

Niveles	Puntaje general
• Inicio	00 a 10
• Proceso	11 a 15
• Logro	16 a 20

VII. Validación y confiabilidad

7.1 Validación

La prueba 2 de comprensión lectora se sometió a la revisión y evaluación de tres expertos con grado de Doctor, quienes calificaron a través de la matriz de validación de instrumentos de la Universidad César Vallejo la claridad, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems con los objetivos, las variables y las dimensiones. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Instrumento	Valoración			Promedio
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	
Prueba 2 (Comp. de textos)	Muy alta	Muy alta	Muy alta	Muy alta

De acuerdo a los resultados, los tres expertos calificaron la prueba con una muy alta validez, lo que significa que su contenido está midiendo la comprensión de textos narrativos.

7.2 Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba 2 se determinó con el método estadístico Kuder Richardson, considerando los criterios propuestos por George y Mallery (2003), que sostienen que un instrumento es confiable cuando el coeficiente es mayor a ,70 (aceptable confiabilidad). Para ello se aplicó la prueba a una muestra piloto de quince estudiantes, cuyos resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Instrumentos	KR ₂₁	N° de elementos
Prueba 1 (Composición escrita)	,8079	05
Prueba 2 (Composición escrita)	,8121	05

En la tabla se observa que se ha obtenido un coeficiente de ,8079 y de ,8121, lo que significa que este instrumento tiene un buen nivel de confiabilidad, es decir, muestra seguridad y confianza para la medición de la comprensión lectora.



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Experto 1



Dr. Luis Martín Ojeda Sosa

Experto 2



Dra. Silvia Elena Maticorena Campos

Experta 3



Dr. COSME CORREA BECERRA
Lic. en Estadística
Estadístico 302

Estadístico

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA 2 DE COMPRENSIÓN LECTORA

Variable
Comprensión lectora
Definición conceptual
Es la correcta percepción que tiene el lector de los signos y símbolos escritos, la misma que le permite identificar, retener, organizar e inferir los contenidos expuestos por el emisor, para posteriormente seleccionarlos, valorizarlos con situaciones personales y poder aplicarlos en la solución de problemas y en la mejora personal y colectiva. Se da en niveles: nivel textual o de análisis, nivel inferencial y nivel contextual o de síntesis, cada uno apoyados en destrezas graduadas de menor a mayor complejidad (Sánchez, 2008).
Definición operacional
Es una competencia comunicativa inherente al ser humano, que le permite al lector decodificar el significado del contenido de un texto y comprenderlo en sus niveles: textual, inferencial y contextual. Se mide a través de una prueba de comprensión de textos de 20 ítems que permite determinar en qué nivel de logro se encuentran los estudiantes.

Dimensiones	Indicadores	N° Ítems	Ítems	%
Nivel textual Se reconoce y recuerda hechos, detalles, ideas y acontecimientos que aparecen en el texto.	Identificación literal de la información.	4	1,2,3,4	45,0 (9 ítems)
	Retención de la información	3	5,6,7	
	Organización de la información	2	8,9	
Nivel inferencial Se establece relaciones entre las partes del texto para inferir información, hacer deducciones, destacar significados, predecir resultados, sacar conclusiones.	Inferencia del significado de palabras	1	10	25,0 (5 ítems)
	Completamiento de detalles	2	11,12	
	Realización de conjeturas	2	13,14	
Nivel contextual Se enjuicia y valora el contenido del texto, emitiendo apreciaciones personales.	Interpretación de mensajes	2	15,16	30,0 (6 ítems)
	Valoración de actitudes positivas	2	17,18	
	Creatividad de nueva información	2	19,20	
Total		20	20	100

Anexo 9: Prueba para medir la Comprensión Lectora

PRUEBA PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado estudiante:

El presente instrumento tiene como propósito medir tu *nivel de comprensión de textos*, como parte de un estudio realizado por la Universidad Cesar Vallejo.

Lee atentamente la lectura y luego responde a las preguntas que se plantean.

Gracias por su colaboración.

Información General

Apellidos y Nombres : _____

Grado: 5° 6° Sección: _____

LEE CLARAMENTE CADA PREGUNTA Y RESPONDE ENCERRANDO EN UN CÍRCULO O COMPLETANDO LO QUE CORRESPONDE

I. Nivel textual o de análisis

Literalidad

1. ¿Qué significa que Martina haya tomado un senderillo para llegar más rápido a casa de su tía?
 - a) Tomó un ruta corta
 - b) Tomó un camino largo
 - c) Tomó un bus

2. ¿En qué festividad del año la madre de Martina la envía a dejar dulces a su tía?
 - a) En carnavales
 - b) En fiestas navideñas
 - c) En fiestas patrias

3. ¿Dónde vivía la tía de Martina?
 - a) En una granja junto al río
 - b) Al otro lado del bosque, en la casita junto al río.

c) Junto al río en una aldea

4. ¿En qué orden ocurren los hechos? 1) Martina se va a la casa de la tía, 2) Martina cae a una zona pantanosa, 3) El perro se comió las cosas de la cesta, 4) Pepe intenta enseñar a leer a Martina.

a) 2, 1, 4 y 3

b) 4, 1, 3 y 2

c) 3, 2, 1 y 4

Retención

5. ¿Qué le gusta a Martina?

a) La radio, el cine y la televisión

b) La televisión, el cine y el teatro

c) El teatro, la música y la lectura.

6. ¿A qué peligros se expuso Martina por no saber leer?

a) Perro peligroso, Fuerte tormenta y caída a hoyo

b) Peligro de tren, zona pantanosa y perro peligroso

c) Zona pantanosa, caída a hoyo, perro peligroso

7. ¿Qué alternativa completa la frase: “La mamá de Martina la mandó donde su _____ que vivía en _____ llevándole _____”

a) Abuela Maggy- el bosque- una cesta con mazapanes y turrones

b) Prima Maggy-la pradera- una con frutas y dulces

c) Tía Maggy- el bosque- una cesta mazapanes y turrones

Organización

8. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?

a) Pepe

b) Martina

c) El perro peligroso

9. ¿Qué relación existe entre no saber leer y los peligros a los que se expuso Martina?

- a) No le permitía seguir órdenes de otras personas
- b) No lograba decodificar y comprender mensajes escritos
- c) No leía libros por preferir escuchar radio y ver televisión.

II. Nivel inferencial

10. ¿Cómo es una zona pantanosa?

- a) Es un terreno donde hay agua estancada, por tanto está llena de barro y fango
- b) Es una laguna pequeña en la que hay agua sucia
- c) Es parte de un río, muy peligrosa.

11. ¿Qué intenciones tenía Pepe con Martina?

- a) Quería ir junto con ella a la escuela
- b) Quería enseñarle su enciclopedia
- c) Quería enseñarle a leer

12. ¿Qué imprudencia cometió Martina mientras se dirigía a casa de su familiar?

- a) Se comió todos los dulces que había en la cesta
- b) Se desvió del camino y se fue por un atajo
- c) En vez de ir donde su familiar se fue a jugar con Pepe

13. ¿Por qué Martina no quería aprender a leer?

- a) Porque no le gustaba estudiar
- b) Porque le parecía que no era importante aprender a leer
- c) Porque aprender a leer es muy difícil

14. ¿Por qué comprendió Martina que era importante leer?

- a) Porque así evitaría los peligros
- b) Porque le ayudaría a comprender mensajes
- c) Porque ya estaba grande y debía hacerlo

III. Nivel contextual o de síntesis

Interpretación

15. Si Martina hubiese aprendido a leer ¿Le hubiera pasado los accidentes que tuvo?
¿Por qué?

- a) No, porque hubiera leído los letreros de advertencia
- b) Sí, igual le hubiera pasado lo mismo porque era muy despistada
- c) Sí, porque era desobediente e iría por el atajo sin pensar en los peligros

16. ¿Cuál es el mensaje de la historia?

- a) No se debe tomar cualquier atajo.
- b) Saber leer es importante.
- c) Hay que valorar a los amigos.

Valoración

17. ¿Qué valores consideras que se transmiten a través de la historia?

- a) Obediencia y ganas de superación
- b) Empeño y orgullo
- c) Puntualidad y solidaridad

18. ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

- a) No, porque no es tan importante para desenvolvernos en la vida
- b) Sí, porque así se pueden conocer nuevas cosas y comunicarse
- c) Solo a veces, porque se necesita leer o escribir algo.

Creatividad

19. ¿Qué consejo le darías a Martina frente a lo que le ocurre en la historia?

20. ¿En qué circunstancias has comprendido que leer es importante?

Anexo 10: Ficha técnica para el instrumento 3

FICHA TÉCNICA PARA EL INSTRUMENTO 3

I. Datos informativos

- 1.1 Denominación : Prueba 1 para evaluar la composición escrita
1.2 Tipo de Instrumento : Prueba
1.3 Institución : Institución Educativa N° 20133-Castilla
1.4 Fecha de aplicación : Junio de 2017
1.5 Autora : Nery Palacios Abramonte
1.6 Medición : Adecuación, coherencia, cohesión y corrección
1.7 Administración : Estudiantes de cuarto grado de educación primaria
1.8 Tiempo de aplicación: 30 minutos
1.9 Forma de aplicación : Individual

II. Objetivo

La prueba 1 es un instrumento que tiene como propósito medir el nivel de logro en la composición escrita que tienen los estudiantes del cuarto grado de primaria de la IE. n° 20133 de Castilla-Piura, considerando cuatro propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

III. Dimensiones específicas a evaluar

3.1 Adecuación textual (2 ítems)

- Expresa el objetivo o propósito del texto (describir, exponer, argumentar).
- Escribe con pertinencia (el texto es adecuado al género en cuestión).

3.2 Coherencia textual (2 ítems)

- Presenta la información de forma lógica (Estructura del texto).
- Escribe sin contradicciones o repeticiones innecesarias.

3.3 Cohesión textual (2 ítems)

- Utiliza conectores y conjunciones.
- Utiliza signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y coma).

3.4 Corrección textual (2 ítem)

- Escribe respetando las normas de ortografía.
- Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica.

IV. Instrucciones

- 4.1 La prueba 1 de composición escrita consta de 8 ítems, correspondiendo 2 ítems para medir la adecuación, 2 ítems para la coherencia, 2 ítems para la cohesión y 2 ítems para la corrección ortográfica.
- 4.2 Se han establecido tres niveles para medir y describir las dimensiones investigadas: inicio, proceso y logro. Si se considera el sistema de calificación de la prueba, el puntaje mínimo que obtendría un estudiante es de cero (00) y el máximo de veinte (20).
- 4.3 Cada ítem, en cada dimensión, tuvo la siguiente valoración: Inicio (De 0 a 2,5), proceso (De 2,6 a 4,0) y logro (De 4,1 a 5).

IX. Materiales

Prueba escrita, lapicero y borrador.

X. Evaluación

6.1 Nivel para cada una de las dimensiones

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

Niveles	Dimensiones			
	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Corrección
• Inicio	0,0 a 2,5	0,0 a 2,5	0,0 a 2,5	0,0 a 2,5
• Proceso	2,6 a 4,0	2,6 a 4,0	2,6 a 4,0	2,6 a 4,0
• Logro	4,1 a 5,0	4,1 a 5,0	4,1 a 5,0	4,1 a 5,0

6.2. Nivel para la variable

El puntaje final, se obtendrá sumando los puntajes parciales de cada una de las dimensiones, obteniéndose el nivel de composición escrita de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Niveles	Puntaje general
• Inicio	00 a 10
• Proceso	11 a 16
• Logro	17 a 20

VII. Validación y confiabilidad

7.1 Validación

La prueba 1 de composición escrita se sometió a la revisión y evaluación de tres expertos con grado de Doctor, quienes calificaron a través de la matriz de validación de instrumentos de la Universidad César Vallejo la claridad, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems con los objetivos, las variables y las dimensiones. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Instrumento	Valoración			Promedio
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	
Prueba 1 (Composición escrita)	Muy alta	Muy alta	Muy alta	Muy alta

De acuerdo a los resultados, los tres expertos calificaron la prueba con una muy alta validez, lo que significa que su contenido está midiendo la composición escrita.

7.2 Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba 1 se determinó con el método estadístico Alfa de Cronbach al 95% de confianza, considerando los criterios propuestos por George y Mallery (2003), que sostienen que un instrumento es confiable cuando el coeficiente es mayor a ,70 (aceptable confiabilidad). Para ello se aplicó la prueba a una muestra piloto de quince estudiantes, cuyos resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Instrumento	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N° de elementos
Prueba 1	,712	,709	08

(Composición escrita)

En la tabla se observa que se ha obtenido un alfa de 0,709, lo que significa que este instrumento tiene un aceptable nivel de confiabilidad, es decir, muestra seguridad y confianza para la medición de la composición escrita.



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Experto 1



Dr. Luis Martín Ojeda Sosa

Experto 2



Dra. Silvia Elena Maticorena Campos

Experta 3



Dr. COSME CORREA BECERRA
Lic. en Estadística
Estadístico 302

Estadístico

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA RÚBRICA 1 DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Variable
Composición escrita

Definición conceptual
Es combinar los símbolos gráficos siguiendo las normas establecidas para construir las palabras así como organizar las palabras que formarán la frase, teniendo en cuenta la corrección gramatical, la concordancia, la adecuación, etc. (Condemarín y Chadwick, 1990; citado por Albarrán y García, 2010).
Definición operacional
Es la capacidad que tiene el estudiante para producir textos de acuerdo a lo que comprende de textos escritos, haciéndolo con cohesión, corrección y coherencia. Se mide a través de una prueba de ensayo a través de la cual se escriben textos breves y extensión que son analizados evaluados mediante una rúbrica.

Dimensiones	Indicadores	N° Ítems	Ítems	%
Adecuación textual Se refiere a la intención del texto y si se adapta con pertinencia al tema en la situación comunicativa determinada.	Expresa el objetivo o propósito del texto.	1	1 y 8	25,0 (2 ítems)
	Escribe con pertinencia (el texto es adecuado al género en cuestión).	1	2 y 8	
Coherencia textual Se refiere a la organización del texto, dándolo conexión a las partes de la oración en un todo.	Presenta la información de forma lógica.	1	3 y 8	25,0 (2 ítems)
	Escribe sin contradicciones o repeticiones innecesarias.	1	4 y 8	
Cohesión textual Se refiere a la unidad del texto, articulándolo con armonía.	Utiliza conectores y conjunciones.	1	5 y 8	25,0 (2 ítems)
	Utiliza signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y coma).	1	6 y 8	
Corrección textual Se refiere a la escritura del texto de acuerdo a la gramática normativa y a las reglas lingüísticas del español.	Escribe respetando las normas de ortografía.	1	7 y 8	25,0 (2 ítems)
	Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica	1	8 y 8	
Total		8	8	100

Anexo 11: Prueba para medir la composición escrita
PRUEBA PARA MEDIR LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Estimado estudiante: El presente instrumento tiene como propósito medir tu nivel de *composición escrita*, como parte de un estudio realizado por la Universidad Cesar Vallejo.

Lee atentamente la lectura y luego responde a las preguntas que se plantean.

Gracias por su colaboración.

Apellidos y Nombres : _____

Grado: 3° 4° Sección: _____

De acuerdo a la información e ideas principales del texto: “¿Qué le pasa a la gallina?, desarrolla las siguientes tareas.

1. Adecuación: Escribe una oración, en la que expreses la idea principal del texto: “¿Qué le pasa a la gallina?”

.....
.....

2. Coherencia: Escribe una oración, usando las siguientes palabras: Vacaciones, gallina, campo, estática, Luisa.

.....
.....

3. Cohesión: Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.

Luisa observó que la gallina reposaba sobre su nido en un rincón cuidaba sus huevos de donde nacerían nuevos pollitos los pollitos son sus animales preferidos

4. Corrección: Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (importunarla, reposando) y respetando normas ortográficas.

Luisa comprendió que no debía importunar (.....) a la gallina porque esta tenía que reposar (.....) en su nido cuidando sus huevos hasta que nacieran pollitos

5. Composición escrita

RÚBRICA PARA EVALUAR LAS COMPOSICIÓN ESCRITA (Cuarto grado)

Criterios	INICIO	EN PROCESO	LOGRO
Adecuación	De 0 a 2,5 puntos	De 2,5 a 4,0 puntos	De 4,0a 5 puntos
	La oración no responde al propósito previsto y no desarrolla el tema propuesto.	La oración responde al propósito previsto, pero su desarrollo es pobre y confuso.	La oración responde al propósito previsto y su desarrollo es claro y preciso.
	De 0 a 1,0 puntos	De 1,0 a 2,0 punto	De 2,0 a 2,5 puntos
	El texto es una descripción que no se ajusta al tema propuesto.	El texto es descripción que es insuficiente e irrelevante para el propósito del texto.	El texto descripción suficiente y relevante para el propósito del texto.
	De 0 a 1,5 puntos	De 1,5 a 2,0 punto	De 2,0 a 2,5 puntos
Coherencia	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración no tiene orden, su estructura es incompleta (sujeto, verbo, predicado), por tanto, es incoherente.	La oración presenta algo de orden, con estructura incompleta, por lo que su lectura es incoherente.	La oración tiene orden y presenta estructura completa (sujeto, verbo y predicado), su lectura es coherente.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto no se presenta en forma lógica, es contradictorio y con información repetitiva.	El texto tiene cierta estructura lógica, pero es algo incoherente y con información repetitiva.	El texto tiene estructura lógica, es coherente y no repetitivo.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos
Cohesión	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración no presenta el conector adecuado y no considera el uso de la coma y el punto.	La oración presenta el conector adecuado, pero no considera el uso de la coma y el punto.	La oración presenta el conector adecuado y considera el uso de la coma y el punto.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto utiliza muy pocos conectores lógicos (menos de 3) y obvia los signos de puntuación (puntos y comas).	El texto utiliza algunos conectores lógicos (de 3 a 6) y obvia los signos de puntuación (puntos y comas) en alguna de sus partes.	El texto utiliza muchos conectores lógicos (Más de 6) y utiliza los signos de puntuación (puntos y comas) donde corresponde.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos

Corrección	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración tiene errores de ortografía (más de 3), es bastante simple y tiene muchas incorrecciones léxicas.	La oración tiene algunos errores de ortografía (De 1 a 3), es algo simple y tiene ciertas incorrecciones léxicas.	La oración no tiene errores de ortografía, ni de sintaxis, el léxico usado es correcto.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto presenta muchos errores de ortografía (más de 6), su sintaxis es muy simple y son frecuentes los errores léxicos.	El texto presenta algunos errores de ortografía (De 3 a 6), su sintaxis es algo simple y son pocos los errores léxicos.	El texto casi no tiene errores de ortografía (Menos de 3), su sintaxis es completa y no presenta errores léxicos.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos
Total	De 0 a 10 puntos	De 11 a 16 puntos	De 17 a 20 puntos

Calificación	Rango	Descripción
Inicio	De 00 a 10	Son evidentes un alto número de errores o dificultades en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos.
Proceso	De 11 a 16	Son evidentes un mediano número de errores o dificultades la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos.
Logro	De 17 a 20	Son evidentes un mínimo número de errores o dificultades en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos.

Anexo 12: Ficha técnica para el instrumento 4

FICHA TÉCNICA PARA EL INSTRUMENTO 4

I. Datos informativos

- 1.1 Denominación : Prueba 2 para evaluar la composición escrita
- 1.2 Tipo de Instrumento : Prueba
- 1.3 Institución : Institución Educativa N° 20133-Castilla
- 1.4 Fecha de aplicación : Junio de 2017
- 1.5 Autora : Nery Palacios Abramonte
- 1.6 Medición : Adecuación, coherencia, cohesión y corrección
- 1.7 Administración : Estudiantes de quinto y sexto grado de primaria
- 1.8 Tiempo de aplicación: 30 minutos
- 1.9 Forma de aplicación : Individual

II. Objetivo

La prueba 2 es un instrumento que tiene como propósito medir el nivel de logro en la composición escrita que tienen los estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria de la IE. n° 20133 de Castilla-Piura, considerando cuatro propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

III. Dimensiones específicas a evaluar

3.1 Adecuación textual (2 ítems)

- Expresa el objetivo o propósito del texto (describir, exponer, argumentar).
- Escribe con pertinencia (el texto es adecuado al género en cuestión).

3.2 Coherencia textual (2 ítems)

- Presenta la información de forma lógica (Estructura del texto).
- Escribe sin contradicciones o repeticiones innecesarias.

3.3 Cohesión textual (2 ítems)

- Utiliza conectores y conjunciones.
- Utiliza signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y coma).

3.4 Corrección textual (2 ítem)

- Escribe respetando las normas de ortografía.
- Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica.

IV. Instrucciones

- 4.1 La prueba 2 para evaluar la composición escrita consta de 8 ítems, correspondiendo 2 ítems para medir la adecuación, 2 ítems para la coherencia, 2 ítems para la cohesión y 2 ítems para la corrección.
- 4.2 Se han establecido tres niveles para medir y describir las dimensiones investigadas: inicio, proceso y logro. Si se considera el sistema de calificación de la prueba, el puntaje mínimo que obtendría un estudiante es cero (00) y el máximo es veinte (20).
- 4.3 Cada ítem, en cada dimensión, tuvo la siguiente valoración: Inicio (De 0 a 2,5), proceso (De 2,6 a 4,0) y logro (De 4,1 a 5)..

V. Materiales

Prueba escrita, lapicero y borrador.

VI. Evaluación

6.1 Nivel para cada una de las dimensiones

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

Niveles	Dimensiones			
	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Corrección
• Inicio	0,0 a 2,5	0,0 a 2,5	0,0 a 2,5	0,0 a 2,5
• Proceso	2,6 a 4,0	2,6 a 4,0	2,6 a 4,0	2,6 a 4,0
• Logro	4,1 a 5,0	4,1 a 5,0	4,1 a 5,0	4,1 a 5,0

6.2. Nivel para la variable

El puntaje final, se obtendrá sumando los puntajes parciales de cada una de las dimensiones, obteniéndose el nivel de composición escrita de los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria.

Niveles	Puntaje general
• Inicio	00 a 10
• Proceso	11 a 16
• Logro	17 a 20

VII. Validación y confiabilidad

7.1 Validación

La prueba 2 de composición escrita se sometió a la revisión y evaluación de tres expertos con grado de Doctor, quienes calificaron a través de la matriz de validación de instrumentos de la Universidad César Vallejo la claridad, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems con los objetivos, las variables y las dimensiones. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Instrumento	Valoración			Promedio
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	
Prueba 2 (Composición escrita)	Muy alta	Muy alta	Muy alta	Muy alta

De acuerdo a los resultados, los tres expertos calificaron la prueba con una muy alta validez, lo que significa que su contenido está midiendo la composición escrita.

7.2 Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba 2 se determinó con el método estadístico Alfa de Cronbach al 95% de confianza, considerando los criterios propuestos por George y Mallery (2003), que sostienen que un instrumento es confiable cuando el coeficiente es mayor a ,70 (aceptable confiabilidad). Para ello se aplicó la prueba a una muestra piloto de quince estudiantes, cuyos resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Instrumento	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N° de elementos
Prueba 2	,747	,747	08

(Composición escrita)

En la tabla se observa que se ha obtenido un alfa de 0,747, lo que significa que este instrumento tiene un aceptable nivel de confiabilidad, es decir, muestra seguridad y confianza para la medición de la composición escrita.



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Experto 1



Dr. Luis Martín Ojeda Sosa

Experto 2



Dra. Silvia Elena Maticorena Campos

Experta 3



Dr. COSME CORREA BECERRA
Lic. en Estadística
Estadístico 302

Estadístico

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA RÚBRICA 2 DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Variable
Composición escrita
Definición conceptual
Es combinar los símbolos gráficos siguiendo las normas establecidas para construir las palabras así como organizar las palabras que formarán la frase, teniendo en cuenta la corrección gramatical, la concordancia, la adecuación, etc. (Condemarín y Chadwick, 1990; citado por Albarrán y García, 2010).
Definición operacional
Es la capacidad que tiene el estudiante para producir textos de acuerdo a lo que comprende de textos escritos, haciéndolo con cohesión, corrección y coherencia. Se mide a través de una prueba de ensayo a través de la cual se escriben textos breves y extensión que son analizados evaluados mediante una rúbrica.

Dimensiones	Indicadores	N° Ítems	Ítems	%
Adecuación textual Se refiere a la intención del texto y si se adapta con pertinencia al tema en la situación comunicativa determinada.	Expresa el objetivo o propósito del texto.	1	1 y 8	25,0 (2 ítems)
	Escribe con pertinencia (el texto es adecuado al género en cuestión).	1	2 y 8	
Coherencia textual Se refiere a la organización del texto, dándole conexión a las partes de la oración en un todo.	Presenta la información de forma lógica.	1	3 y 8	25,0 (2 ítems)
	Escribe sin contradicciones o repeticiones innecesarias.	1	4 y 8	
Cohesión textual Se refiere a la unidad del texto, articulándolo con armonía.	Utiliza conectores y conjunciones.	1	5 y 8	25,0 (2 ítems)
	Utiliza signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y coma).	1	6 y 8	
Corrección textual Se refiere a la escritura del texto de acuerdo a la gramática normativa y a las reglas lingüísticas del español.	Escribe respetando las normas de ortografía.	1	7 y 8	25,0 (2 ítems)
	Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica	1	8 y 8	
Total		8	8	100

Anexo 13: Prueba para medir la composición escrita

PRUEBA PARA MEDIR LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Estimado estudiante: El presente instrumento tiene como propósito medir tu nivel de *composición escrita*, como parte de un estudio realizado por la Universidad Cesar Vallejo.

Lee atentamente la lectura y luego responde a las preguntas que se plantean.

Gracias por su colaboración.

Apellidos y Nombres : _____

Grado: 5° 6° Sección: _____

De acuerdo a la información e ideas principales del texto: “Martina”, desarrolla las siguientes tareas.

1. Adecuación: Escribe una oración, en la que expreses lo que le sucedió a Martina por no saber leer.

.....
.....

2. Coherencia: Escribe una oración, usando las siguientes palabras: manía, exponía, Martina, testaruda, libros, peligros.

.....
.....

3. Cohesión: Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.

Martina no sabía leer era muy testaruda no pudo comprender los avisos: Cuidado Perro peligroso Prohibido el paso Atención al tren paso a nivel

4. Corrección: Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (tarareando, senderillo, descifrar, arremetió) y respetando normas ortográficas.

Martina iba por el senderillo (.....) tarareando (.....) una canción no logró descifrar (.....) el aviso: Cuidado: Perro peligroso por lo que el animal arremetió (.....) contra ella

RÚBRICA PARA EVALUAR LAS COMPOSICIÓN ESCRITA (V CICLO)

Criterios	INICIO	EN PROCESO	LOGRO
Adecuación	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración no responde al propósito previsto y no desarrolla el tema propuesto.	La oración responde al propósito previsto, pero su desarrollo es pobre y confuso.	La oración responde al propósito previsto y su desarrollo es claro y preciso.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto no es una exposición del tema y su explicación no se ajusta al tema propuesto.	El texto es una exposición, pero con explicación insuficiente e irrelevante.	El texto es una exposición que responde al tema, con una explicación suficiente y relevante.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos
Coherencia	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración no tiene orden, su estructura es incompleta (sujeto, verbo, predicado), por tanto, es incoherente.	La oración presenta algo de orden, con estructura incompleta, por lo que su lectura es incoherente.	La oración tiene orden y presenta estructura completa (sujeto, verbo y predicado), su lectura es coherente.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto no se presenta en forma lógica, es contradictorio y con información repetitiva.	El texto tiene cierta estructura lógica, pero es algo incoherente y con información repetitiva.	El texto tiene estructura lógica, es coherente y no repetitivo.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos
Cohesión	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración no presenta el conector adecuado y no considera el uso de la coma y el punto.	La oración presenta el conector adecuado, pero no considera el uso de la coma y el punto.	La oración presenta el conector adecuado y considera el uso de la coma y el punto.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto utiliza muy pocos conectores lógicos (menos de 3) y obvia los signos de puntuación (puntos y	El texto utiliza algunos conectores lógicos (de 3 a 6) y obvia los signos de puntuación (puntos y	El texto utiliza muchos conectores lógicos (Más de 6) y utiliza los signos de puntuación (puntos y

	comas).	comas) en alguna de sus partes.	comas) donde corresponde.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos
Corrección	De 0 a 2,5 puntos	De 2,6 a 4,0 puntos	De 4,1 a 5 puntos
	La oración tiene errores de ortografía (más de 3), es bastante simple y tiene muchas incorrecciones léxicas.	La oración tiene algunos errores de ortografía (De 1 a 3), es algo simple y tiene ciertas incorrecciones léxicas.	La oración no tiene errores de ortografía, ni de sintaxis, el léxico usado es correcto.
	De 0 a 1,0 puntos	De 0 a 0,5 punto	De 0 a 0,5 puntos
	El texto presenta muchos errores de ortografía (más de 6), su sintaxis es muy simple y son frecuentes los errores léxicos.	El texto presenta algunos errores de ortografía (De 3 a 6), su sintaxis es algo simple y son pocos los errores léxicos.	El texto casi no tiene errores de ortografía (Menos de 3), su sintaxis es completa y no presenta errores léxicos.
	De 0 a 1,5 puntos	De 0 a 1,0 punto	De 0 a 0,5 puntos
Total	De 0 a 10 puntos	De 11 a 16 puntos	De 17 a 20 puntos

Calificación	Rango	Descripción
Inicio	De 00 a 10	Son evidentes un alto número de errores o dificultades en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos.
Proceso	De 11 a 16	Son evidentes un mediano número de errores o dificultades en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos.
Logro	De 17 a 20	Son evidentes un mínimo número de errores o dificultades en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección de los textos.

**Anexo14: Validación del instrumento – Comprensión Lectora IV Ciclo Prueba 1
Prueba 1 para medir el nivel de comprensión lectora (IV ciclo de EBR)**

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a	b	c	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Comprensión lectora	Comprensión textual o de análisis	Literalidad	1. ¿En qué estación Luisa visitaba a sus abuelos?				✓		✓		✓		✓		
			2. ¿Dónde vivían todos los animales que se mencionan en el texto?				✓		✓		✓		✓		
			3. ¿Qué significa que las dos yeguas y el burrito del abuelo se refugiaban del sol?				✓		✓		✓		✓		
			4. ¿Qué descubrió Luisa luego de tres semanas?				✓		✓		✓		✓		
	Retención	5. ¿Qué le gustaba más hacer a Luisa?				✓		✓		✓		✓			
		6. ¿Qué edad tiene Luisa?				✓		✓		✓		✓			
		7. ¿Cómo eran las gallinas que vivían en la				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta		Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones			
				a)	b)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
						Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No				
			granja?														
		Organización	8. ¿Cuáles son los personajes principales?			✓		✓		✓		✓					
			9. ¿Cuál es la idea principal del texto?			✓		✓		✓		✓					
	Comprensión inferencial	Inferencia	10. ¿Cómo crees que era la granja de los abuelos de Luisa?			✓		✓		✓		✓					
				11. ¿Por qué Luisa iba todas las vacaciones a ver a sus abuelos?			✓		✓		✓		✓				
				12. ¿Por qué a Luisa le gustaban mucho las gallinas y los pollitos?			✓		✓		✓		✓				
				13. ¿Por qué pensaba Luisa que la gallina estaba enferma?			✓		✓		✓		✓				
				14. ¿Qué podría haber ocurrido si la gallina no se hubiese quedado estática sobre un nido?			✓		✓		✓		✓				
	Comprensión contextual o	Interpretación	15. ¿Cuál crees que es el mensaje del texto?			✓		✓		✓		✓					
				16. ¿Qué mensaje te deja el final del texto:			✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones			
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No				
	de síntesis		“Desde ese día los pollitos son sus animales preferidos y disfruta de visitarlos cada vacaciones?”															
		Valoración	17. ¿Qué valor rescatas en Luisa?				✓		✓		✓		✓					
			18. ¿Qué actitud destacas en Luisa?				✓		✓		✓		✓					
		Creatividad	19. ¿Qué otro título le colocarías a la historia?				✓		✓		✓		✓					
			20. ¿Te gustaría actuar como Luisa lo hizo en la granja? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓					



 Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Anexo 15: Matriz de Validación de instrumento (primer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 1 para medir el nivel de comprensión lectora.

Objetivo : Medir el nivel de logro en comprensión lectora.

Dirigido a : Estudiantes de IV ciclo de Educación Básica

Apellidos y nombres del evaluador : Saavedra Núñez, Manuel Eduardo.

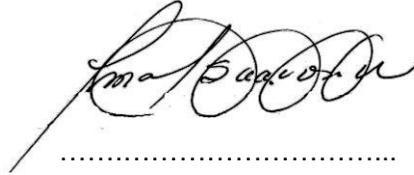
Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

165

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

Valoración

:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lina S. ...', written over a horizontal dotted line.

FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 16: Validación del instrumento – Comprensión Lectora V Ciclo Prueba 2 Prueba 2 para medir el nivel de comprensión lectora (V ciclo de EBR)

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
lector a	Comprensión textual o de análisis	Literalidad	1. ¿Qué significa que Martina haya tomado un senderillo para llegar más rápido a casa de su tía?				✓		✓		✓		✓		
			2. ¿En qué festividad del año la madre de Martina la envía a dejar dulces a su tía?				✓		✓		✓		✓		
			3. ¿Dónde vivía la tía de Martina?				✓		✓		✓		✓		
			4. ¿En qué orden ocurren los hechos? 1) Martina se va a la casa de la tía, 2) Martina cae a una zona pantanosa, 3) El				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			perro se comió las cosas de la cesta, 4) Pepe intenta enseñar a leer a Martina.														
		Retención	5. ¿Qué le gusta a Martina?				✓		✓		✓		✓				
			6. ¿A qué peligros se expuso Martina por no saber leer?				✓		✓		✓		✓				
			7. ¿Qué alternativa completa la frase: “La mamá de Martina la mandó donde su ____ que vivía en ____ llevándole ____”				✓		✓		✓		✓				
		Organización	8. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?				✓		✓		✓		✓				
			9. ¿Qué relación existe entre no saber leer y los peligros a los que se expuso Martina?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión inferencial	Inferencia	10. ¿Cómo es una zona pantanosa?				✓		✓		✓		✓				
			11. ¿Qué intenciones tenía Pepe con Martina?				✓		✓		✓		✓				
			12. ¿Qué imprudencia cometió Martina				✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			mientras se dirigía a casa de su familiar?														
			13. ¿Por qué Martina no quería aprender a leer?				✓		✓		✓		✓				
			14. ¿Por qué comprendió Martina que era importante leer?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión contextual o de síntesis	Interpretación	15. Si Martina hubiese aprendido a leer ¿Le hubiera pasado los accidentes que tuvo? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓				
16. ¿Cuál es el mensaje de la historia?						✓		✓		✓		✓					
Valoración		17. ¿Qué valores consideras que se transmiten a través de la historia?				✓		✓		✓		✓		✓			
		18. ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓		✓			
Creatividad		19. ¿Qué consejo le darías a Martina frente a lo que le ocurre en la historia?				✓		✓		✓		✓		✓			
		20. ¿En qué circunstancias has comprendido				✓		✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones			
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
							Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No				
			que leer es importante?															



 Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Anexo 17: Matriz de Validación de instrumento (primer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 2 para medir el nivel de comprensión lectora.

Objetivo : Medir el nivel de logro en comprensión lectora.

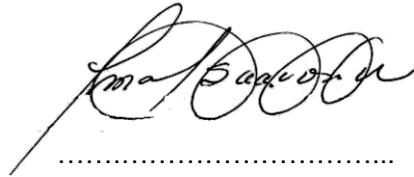
Dirigido a : Estudiantes de V ciclo de Educación Básica

Apellidos y nombres del evaluador : Saavedra Núñez, Manuel Eduardo.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración :

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ana Bago de', is written over a horizontal dotted line. The signature is cursive and stylized.

FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 18: Validación del instrumento – Composición Escrita IV Ciclo Prueba 1 Prueba 1 para medir la composición escrita (IV ciclo de EBR)

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta		Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si		No
Composición escrita	Adecuación	Expresa el objetivo del texto	1. Escribe una oración, en la que expreses la idea principal del texto: “¿Qué le pasa a la gallina?”				✓		✓		✓		✓		
		Escribe con pertinencia	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓		
	Coherencia	Presenta la información de forma lógica	2. Escribe una oración, usando las siguientes palabras: vacaciones, campo, estática, Luisa				✓		✓		✓		✓		
		Escribe sin contradicción o	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Inicio	Proces	Log	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
		repeticiones innecesarias	características de la granja de los abuelos de Luisa.													
	Cohesión	Utiliza conectores y conjunciones	3. Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.				✓		✓		✓		✓			
		Utiliza signos de puntuaciones	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓			
	Corrección	Escribe respetando normas de ortografía	4. Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (importunarla, reposando) y respetando normas ortográficas.				✓		✓		✓		✓			
		Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones			
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No				
			abuelos de Luisa.															



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Anexo 19: Matriz de Validación de instrumento (primer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 1 para medir la composición escrita.

Objetivo : Medir el nivel de logro en la composición escrita.

Dirigido a : Estudiantes de IV ciclo de EBR (Educación Primaria)

Apellidos y nombres del evaluador : Saavedra Núñez, Manuel Eduardo.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Muy baja

176 Baja

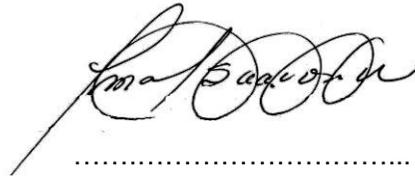
Mediana

Alta

Muy alta

Valoración

:

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Lma Bado...'. The signature is written in black ink on a white background.

.....
FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 20: Validación del instrumento – Composición Escrita V Ciclo Prueba 2
Prueba 2 para medir la composición escrita (V ciclo de EBR)

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Composición escrita	Adecuación	Expresa el objetivo del texto	1. Escribe una oración, en la que expreses lo que sucedió a Martina por lo saber leer.				✓		✓		✓		✓		
		Escribe con pertinencia	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓		
	Coherencia	Presenta la información de forma lógica	2. Escribe una oración, usando las siguientes palabras: manía, exponía, Martina, testaruda, libros, peligros.				✓		✓		✓		✓		
		Escribe sin	5. De acuerdo a la experiencia de				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Inicio	Proces	Log	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
		contradicción o repeticiones innecesarias	Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.													
	Cohesión	Utiliza conectores y conjunciones	3. Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.				✓		✓		✓		✓			
		Utiliza signos de puntuaciones	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓			
	Corrección	Escribe respetando normas de ortografía	4. Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (tarareando, senderillo, descifrar, arremetió) y respetando normas ortográficas.				✓		✓		✓		✓			
		Escribe con corrección	5. De acuerdo a la experiencia de				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación						Observaciones y/o recomendaciones		
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems			Relación entre el ítems y la opción de respuesta	
							Si	No	Si	No	Si	No		Si	No
		gramatical, sintáctica y léxica	Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.												



Dr. Manuel Eduardo Saavedra Núñez

Anexo 21: Matriz de Validación de instrumento (primer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 2 para medir la composición escrita.

Objetivo : Medir el nivel de logro en la composición escrita.

Dirigido a : Estudiantes de V ciclo de EBR (Educación Primaria)

Apellidos y nombres del evaluador : Saavedra Núñez, Manuel Eduardo.

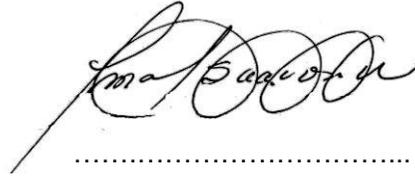
Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

181

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

Valoración

:



.....
FIRMA DEL EVALUADOR

**Anexo 22: Validación del instrumento – Comprensión Lectora IV Ciclo Prueba 1
Prueba 1 para medir el nivel de comprensión lectora (IV ciclo de EBR)**

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Comprensión lectora	Comprensión textual o de análisis	Literalidad	1. ¿En qué estación Luisa visitaba a sus abuelos?				✓		✓		✓		✓		
			2. ¿Dónde vivían todos los animales que se mencionan en el texto?				✓		✓		✓		✓		
			3. ¿Qué significa que las dos yeguas y el burrito del abuelo se refugiaban del sol?				✓		✓		✓		✓		
			4. ¿Qué descubrió Luisa luego de tres semanas?				✓		✓		✓		✓		
	Retención	5. ¿Qué le gustaba más hacer a Luisa?				✓		✓		✓		✓			
		6. ¿Qué edad tiene Luisa?				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			7. ¿Cómo eran las gallinas que vivían en la granja?				✓		✓		✓		✓				
		Organización	8. ¿Cuáles son los personajes principales?				✓		✓		✓		✓				
			9. ¿Cuál es la idea principal del texto?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión inferencial	Inferencia	10. ¿Cómo crees que era la granja de los abuelos de Luisa?				✓		✓		✓		✓				
			11. ¿Por qué Luisa iba todas las vacaciones a ver a sus abuelos?				✓		✓		✓		✓				
			12. ¿Por qué a Luisa le gustaban mucho las gallinas y los pollitos?				✓		✓		✓		✓				
			13. ¿Por qué pensaba Luisa que la gallina estaba enferma?				✓		✓		✓		✓				
			14. ¿Qué podría haber ocurrido si la gallina no se hubiese quedado estática sobre un nido?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión	Interpretación	15. ¿Cuál crees que es el mensaje del texto?				✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
	contextual o de síntesis		16. ¿Qué mensaje te deja el final del texto: "Desde ese día los pollitos son sus animales preferidos y disfruta de visitarlos cada vacaciones?"				✓		✓		✓		✓		
		Valoración	17. ¿Qué valor rescatas en Luisa?				✓		✓		✓		✓		
			18. ¿Qué actitud destacas en Luisa?				✓		✓		✓		✓		
		Creatividad	19. ¿Qué otro título le colocarías a la historia?				✓		✓		✓		✓		
	20. ¿Te gustaría actuar como Luisa lo hizo en la granja? ¿Por qué?					✓		✓		✓		✓			



Dr. Martín Ojeda Sosa

Anexo 23: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 1 para medir el nivel de comprensión lectora.

Objetivo : Medir el nivel de logro en comprensión lectora.

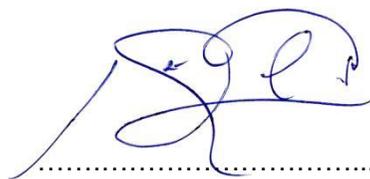
Dirigido a : Estudiantes de IV ciclo de Educación Básica

Apellidos y nombres del evaluador : Ojeda Sosa, Luis Martín.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración

:

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke, positioned above a dotted line.

FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 24: Validación del instrumento – Comprensión Lectora V Ciclo Prueba 2
Prueba 2 para medir el nivel de comprensión lectora (V ciclo de EBR)

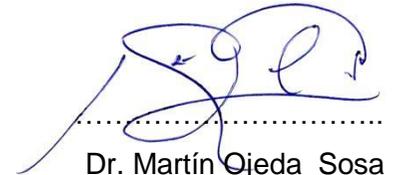
Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
lector a	Comprensión textual o de análisis	Literalidad	1. ¿Qué significa que Martina haya tomado un senderillo para llegar más rápido a casa de su tía?				✓		✓		✓		✓		
			2. ¿En qué festividad del año la madre de Martina la envía a dejar dulces a su tía?				✓		✓		✓		✓		
			3. ¿Dónde vivía la tía de Martina?				✓		✓		✓		✓		
			4. ¿En qué orden ocurren los hechos? 1) Martina se va a la casa de la tía, 2) Martina cae a una zona pantanosa, 3) El				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
			perro se comió las cosas de la cesta, 4) Pepe intenta enseñar a leer a Martina.													
		Retención	5. ¿Qué le gusta a Martina?				✓		✓		✓		✓			
			6. ¿A qué peligros se expuso Martina por no saber leer?				✓		✓		✓		✓			
			7. ¿Qué alternativa completa la frase: “La mamá de Martina la mandó donde su ____ que vivía en ____ llevándole ____”				✓		✓		✓		✓			
		Organización	8. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?				✓		✓		✓		✓			
			9. ¿Qué relación existe entre no saber leer y los peligros a los que se expuso Martina?				✓		✓		✓		✓			
	Comprensión inferencial	Inferencia	10. ¿Cómo es una zona pantanosa?				✓		✓		✓		✓			
			11. ¿Qué intenciones tenía Pepe con Martina?				✓		✓		✓		✓			
			12. ¿Qué imprudencia cometió Martina				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			mientras se dirigía a casa de su familiar?														
			13.¿Por qué Martina no quería aprender a leer?				✓		✓		✓		✓				
			14.¿Por qué comprendió Martina que era importante leer?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión contextual o de síntesis	Interpretación	15.Si Martina hubiese aprendido a leer ¿Le hubiera pasado los accidentes que tuvo? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓				
16.¿Cuál es el mensaje de la historia?						✓		✓		✓		✓					
Valoración		17.¿Qué valores consideras que se transmiten a través de la historia?				✓		✓		✓		✓		✓			
		18.¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓		✓			
Creatividad		19.¿Qué consejo le darías a Martina frente a lo que le ocurre en la historia?				✓		✓		✓		✓		✓			
		20.¿En qué circunstancias has comprendido				✓		✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones			
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
							Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No				
			que leer es importante?															



Dr. Martín Ojeda Sosa

Anexo 25: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 2 para medir el nivel de comprensión lectora.

Objetivo : Medir el nivel de logro en comprensión lectora.

Dirigido a : Estudiantes de V ciclo de Educación Básica

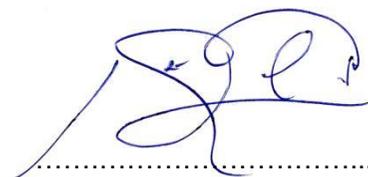
Apellidos y nombres del evaluador : Ojeda Sosa, Luis Martín.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Muy baja	Baja	Mediana	Alta	Muy alta
----------	------	---------	------	----------

Valoración

:

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke, positioned above a dotted line.

FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 26: Validación del instrumento – Composición Escrita IV Ciclo Prueba 1 Prueba 1 para medir la composición escrita (IV ciclo de EBR)

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Inicio	Proceso	Cierre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
escrit comprensión	Adecuación	Expresa el objetivo del texto	1. Escribe una oración, en la que expreses la idea principal del texto: “¿Qué le pasa a la gallina?”				✓		✓		✓		✓		
		Escribe con pertinencia	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓		
	Coherencia	Presenta la información de forma lógica	2. Escribe una oración, usando las siguientes palabras: vacaciones,				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				Inicio	Proces	Log	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			campo, estática, Luisa														
		Escribe sin contradicción o repeticiones innecesarias	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓				
	Cohesión	Utiliza conectores y conjunciones	3. Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.				✓		✓		✓		✓				
		Utiliza signos de puntuaciones	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓				
	Corrección	Escribe respetando normas de ortografía	4. Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (importunarla, reposando)				✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta		Criterios de evaluación				Observaciones y/o recomendaciones											
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta								
							Si	No	Si		No	Si	No	Si	No						
		Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica	y respetando normas ortográficas. 5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓								

.....
Dr. Martín Ojeda Sosa

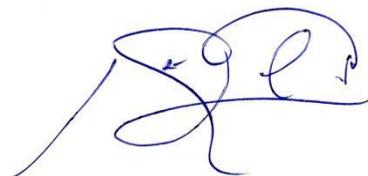
Anexo 27: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento	: Prueba 1 para medir la composición escrita
Objetivo	: Medir el nivel de logro en la composición escrita.
Dirigido a	: Estudiantes de IV ciclo de EBR (Educación Primaria)
Apellidos y nombres del evaluador	: Ojeda Sosa, Luis Martín.
Grado Académico del evaluador	: Doctor en Ciencias de la Educación

Valoración

:

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke extending to the left.

.....

FIRMA DEL EVALUADOR

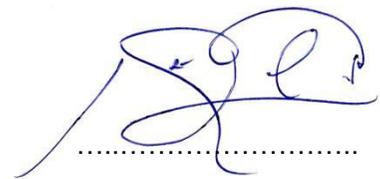
**Anexo 28: Validación del instrumento – Composición Escrita V Ciclo Prueba 2
Prueba 2 para medir la composición escrita (V ciclo de EBR)**

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Composición escrita	Adecuación	Expresa el objetivo del texto	1. Escribe una oración, en la que expreses lo que sucedió a Martina por lo saber leer.				✓		✓		✓		✓		
		Escribe con pertinencia	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓		
	Coherencia	Presenta la información de forma lógica	2. Escribe una oración, usando las siguientes palabras: manía, exponía, Martina, testaruda, libros, peligros.				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Inicio	Proces	Log	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
		Escribe sin contradicción o repeticiones innecesarias	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓		
	Cohesión	Utiliza conectores y conjunciones	3. Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.				✓		✓		✓		✓		
		Utiliza signos de puntuaciones	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓		
	Corrección	Escribe respetando normas de ortografía	4. Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (tarareando, senderillo, descifrar, arremetió) y respetando normas ortográficas.				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación				Observaciones y/o recomendaciones			
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador			Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta
							Si	No	Si	No		Si	No	
		Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.			✓			✓			✓	✓	



.....
Dr. Martín Ojeda Sosa

Anexo 29: Matriz de Validación de instrumento (segundo experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 2 para medir la composición escrita.

Objetivo : Medir el nivel de logro en la composición escrita.

Dirigido a : Estudiantes de V ciclo de EBR (Educación Primaria)

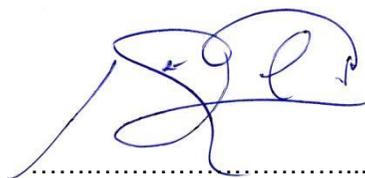
Apellidos y nombres del evaluador : Ojeda Sosa, Luis Martín.

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Muy baja	202 Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	----------	---------	------	-----------------

Valoración

:



FIRMA DEL EVALUADOR

**Anexo 30: Validación del instrumento – Comprensión Lectora IV Ciclo Prueba 1
Prueba 1 para medir el nivel de comprensión lectora (IV ciclo de EBR)**

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Comprensión lectora	Comprensión textual o de análisis	Literalidad	1. ¿En qué estación Luisa visitaba a sus abuelos?				✓		✓		✓		✓		
			2. ¿Dónde vivían todos los animales que se mencionan en el texto?				✓		✓		✓		✓		
			3. ¿Qué significa que las dos yeguas y el burrito del abuelo se refugiaban del sol?				✓		✓		✓		✓		
			4. ¿Qué descubrió Luisa luego de tres semanas?				✓		✓		✓		✓		
	Retención	5. ¿Qué le gustaba más hacer a Luisa?				✓		✓		✓		✓			
		6. ¿Qué edad tiene Luisa?				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			7. ¿Cómo eran las gallinas que vivían en la granja?				✓		✓		✓		✓				
		Organización	8. ¿Cuáles son los personajes principales?				✓		✓		✓		✓				
			9. ¿Cuál es la idea principal del texto?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión inferencial	Inferencia	10. ¿Cómo crees que era la granja de los abuelos de Luisa?				✓		✓		✓		✓				
				11. ¿Por qué Luisa iba todas las vacaciones a ver a sus abuelos?				✓		✓		✓		✓			
				12. ¿Por qué a Luisa le gustaban mucho las gallinas y los pollitos?				✓		✓		✓		✓			
				13. ¿Por qué pensaba Luisa que la gallina estaba enferma?				✓		✓		✓		✓			
				14. ¿Qué podría haber ocurrido si la gallina no se hubiese quedado estática sobre un nido?				✓		✓		✓		✓			
	Comprensión	Interpretación	15. ¿Cuál crees que es el mensaje del texto?				✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
	contextual o de síntesis		16. ¿Qué mensaje te deja el final del texto: "Desde ese día los pollitos son sus animales preferidos y disfruta de visitarlos cada vacaciones?"				✓		✓		✓		✓		
		Valoración	17. ¿Qué valor rescatas en Luisa?				✓		✓		✓		✓		
			18. ¿Qué actitud destacas en Luisa?				✓		✓		✓		✓		
		Creatividad	19. ¿Qué otro título le colocarías a la historia?				✓		✓		✓		✓		
	20. ¿Te gustaría actuar como Luisa lo hizo en la granja? ¿Por qué?					✓		✓		✓		✓			



 Dra. Silvia Maticorena Campos

Anexo 31: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 1 para medir el nivel de comprensión lectora.

Objetivo : Medir el nivel de logro en comprensión lectora.

Dirigido a : Estudiantes de IV ciclo de Educación Básica

Apellidos y nombres del evaluador : Maticorena Campos, Silvia Elena.

Grado Académico del evaluador : Doctora en Ciencias de la Educación

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

Valoración

:

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke at the bottom.

FIRMA DE LA EVALUADORA

Anexo 32: Validación del instrumento – Comprensión Lectora V Ciclo Prueba 2

Prueba 2 para medir el nivel de comprensión lectora (V ciclo de EBR)

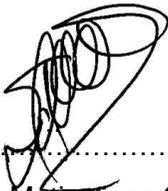
Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Comprensión lectora	Comprensión textual o de análisis	Literalidad	1. ¿Qué significa que Martina haya tomado un senderillo para llegar más rápido a casa de su tía?				✓		✓		✓		✓		
			2. ¿En qué festividad del año la madre de Martina la envía a dejar dulces a su tía?				✓		✓		✓		✓		
			3. ¿Dónde vivía la tía de Martina?				✓		✓		✓		✓		
			4. ¿En qué orden ocurren los hechos? 1)				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
			Martina se va a la casa de la tía, 2) Martina cae a una zona pantanosa, 3) El perro se comió las cosas de la cesta, 4) Pepe intenta enseñar a leer a Martina.													
		Retención	5. ¿Qué le gusta a Martina?				✓		✓		✓		✓			
			6. ¿A qué peligros se expuso Martina por no saber leer?				✓		✓		✓		✓			
			7. ¿Qué alternativa completa la frase: “La mamá de Martina la mandó donde su ____ que vivía en ____ llevándole ____”				✓		✓		✓		✓			
		Organización	8. ¿Cuál es el personaje principal de la historia?				✓		✓		✓		✓			
			9. ¿Qué relación existe entre no saber leer y los peligros a los que se expuso Martina?				✓		✓		✓		✓			
	Comprensión inferencial	Inferencia	10. ¿Cómo es una zona pantanosa?				✓		✓		✓		✓			
			11. ¿Qué intenciones tenía Pepe con				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				a)	b)	c)	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			Martina?														
			12. ¿Qué imprudencia cometió Martina mientras se dirigía a casa de su familiar?				✓		✓		✓		✓				
			13. ¿Por qué Martina no quería aprender a leer?				✓		✓		✓		✓				
			14. ¿Por qué comprendió Martina que era importante leer?				✓		✓		✓		✓				
	Comprensión contextual o de síntesis	Interpretación	15. Si Martina hubiese aprendido a leer ¿Le hubiera pasado los accidentes que tuvo? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓				
16. ¿Cuál es el mensaje de la historia?						✓		✓		✓		✓					
Valoración		17. ¿Qué valores consideras que se transmiten a través de la historia?				✓		✓		✓		✓		✓			
		18. ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?				✓		✓		✓		✓		✓			
Creatividad		19. ¿Qué consejo le darías a Martina frente a				✓		✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta		Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				a)		Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
						Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
			lo que le ocurre en la historia?												
			20. ¿En qué circunstancias has comprendido que leer es importante?			✓		✓		✓		✓			



 Dra. Silvia Maticorena Campos

Anexo 33: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 2 para medir el nivel de comprensión lectora.

Objetivo : Medir el nivel de logro en comprensión lectora.

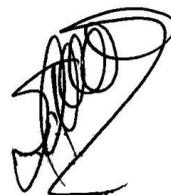
Dirigido a : Estudiantes de V ciclo de Educación Básica

Apellidos y nombres del evaluador : Maticorena Campos, Silvia Elena.

Grado Académico del evaluador : Doctora en Ciencias de la Educación

Valoración :

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

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke at the bottom.

.....
FIRMA DE LA EVALUADORA

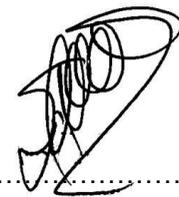
Anexo 34: Validación del instrumento – Composición Escrita IV Ciclo Prueba 1 Prueba 1 para medir la composición escrita (IV ciclo de EBR)

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Inicio	Proceso	Cierre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
escrit comprensión	Adecuación	Expresa el objetivo del texto	1. Escribe una oración, en la que expreses la idea principal del texto: “¿Qué le pasa a la gallina?”				✓		✓		✓		✓		
		Escribe con pertinencia	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓		
	Coherencia	Presenta la información de forma lógica	2. Escribe una oración, usando las siguientes palabras: vacaciones,				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones		
				Inicio	Proces	Log	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No			
			campo, estática, Luisa														
		Escribe sin contradicción o repeticiones innecesarias	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓				
	Cohesión	Utiliza conectores y conjunciones	3. Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.				✓		✓		✓		✓				
		Utiliza signos de puntuaciones	5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓				
	Corrección	Escribe respetando normas de ortografía	4. Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (importunarla, reposando)				✓		✓		✓		✓				

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta		Criterios de evaluación				Observaciones y/o recomendaciones										
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta							
							Si	No	Si		No	Si	No	Si	No					
		Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica	y respetando normas ortográficas. 5. De acuerdo al texto... escribe una descripción sobre las características de la granja de los abuelos de Luisa.				✓		✓		✓		✓							



.....
Dra. Silvia Maticorena Campos

Anexo 35: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 1 para medir la composición escrita.

Objetivo : Medir el nivel de logro en la composición escrita.

Dirigido a : Estudiantes de IV ciclo de EBR (Educación Primaria)

Apellidos y nombres del evaluador : Maticorena Campos, Silvia Elena.

Grado Académico del evaluador : Doctora en Ciencias de la Educación

Muy baja

²¹⁸ Baja

Mediana

Alta

Muy alta

Valoración

:

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and curves, positioned above a horizontal dotted line.

FIRMA DE LA EVALUADORA

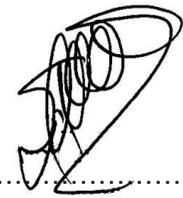
Anexo 36: Validación del instrumento – Composición Escrita V Ciclo Prueba 2
Prueba 2 para medir la composición escrita (V ciclo de EBR)

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Composición escrita	Adecuación	Expresa el objetivo del texto	1. Escribe una oración, en la que expreses lo que sucedió a Martina por lo saber leer.				✓		✓		✓		✓		
		Escribe con pertinencia	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓		
	Coherencia	Presenta la información de forma lógica	2. Escribe una oración, usando las siguientes palabras: manía, exponía, Martina, testaruda, libros, peligros.				✓		✓		✓		✓		
		Escribe sin	5. De acuerdo a la experiencia de				✓		✓		✓		✓		

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación								Observaciones y/o recomendaciones	
				Inicio	Proces	Log	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
		contradicción o repeticiones innecesarias	Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.													
	Cohesión	Utiliza conectores y conjunciones	3. Escribe en la oración los dos conectores que consideras necesarios y los signos de puntuación que corresponden.				✓		✓		✓		✓			
		Utiliza signos de puntuaciones	5. De acuerdo a la experiencia de Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.				✓		✓		✓		✓			
	Corrección	Escribe respetando normas de ortografía	4. Escribe una oración usando sinónimos de las siguientes palabras (tarareando, senderillo, descifrar, arremetió) y respetando normas ortográficas.				✓		✓		✓		✓			
		Escribe con corrección	5. De acuerdo a la experiencia de				✓		✓		✓		✓			

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta			Criterios de evaluación						Observaciones y/o recomendaciones					
				Inicio	Proceso	Logro	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems			Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
							Si	No	Si	No	Si	No		Si	No			
		gramatical, sintáctica y léxica	Martina, escribe una explicación sobre la importancia de la lectura en la vida de los niños.															



.....
Dra. Silvia Maticorena Campos

Anexo 37: Matriz de Validación de instrumento (tercer experto)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Nombre de instrumento : Prueba 2 para medir la composición escrita.

Objetivo : Medir el nivel de logro en la composición escrita.

Dirigido a : Estudiantes de V ciclo de EBR (Educación Primaria)

Apellidos y nombres del evaluador : Maticorena Campos, Silvia Elena

Grado Académico del evaluador : Doctor en Ciencias de la Educación

Muy baja	223 Baja	Mediana	Alta	<u>Muy alta</u>
----------	----------	---------	------	-----------------

Valoración

:

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke at the bottom.

.....
FIRMA DE EVALUADORA

Anexo 38: Matriz de consistencia

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR de la Institución Educativa N° 20133 del distrito de Castilla- Piura, 2017?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre la comprensión lectora y la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR de la Institución Educativa N° 20133 del distrito de Castilla-Piura, 2017.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Hi : La comprensión lectora se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura 2017.</p> <p>Ho : La comprensión lectora no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura 2017.</p>	<p>Variable 1</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>D1: Nivel textual</p> <p>D2: Nivel inferencial</p> <p>D3: Nivel contextual</p>	<p>1. Tipo de investigación</p> <p>Correlacional.</p> <p>2. Diseño de investigación</p> <p>No experimental transversal, correlacional.</p> <p>3. Población</p> <p>269 estudiantes</p>

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
<p>Problemas específicos</p> <p>a) ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión textual de lectura y composición escrita de los estudiantes?</p> <p>b) ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión inferencial de lectura y la composición escrita de los estudiantes?</p> <p>c) ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión contextual de lectura y la composición escrita de los estudiantes?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>a) Establecer la relación entre el nivel de comprensión textual de lectura y la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>b) Determinar entre el nivel de comprensión inferencial de lectura y la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>c) Identificar entre el nivel de comprensión textual de lectura y la composición escrita de los estudiantes.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>Hi : El nivel de comprensión textual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>Ho : El nivel de comprensión textual de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>Hi : El nivel de comprensión inferencial de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>Ho : El nivel de comprensión inferencial de lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>Hi : El nivel de comprensión contextual de lectura se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.</p> <p>Hi: El nivel de comprensión contextual de</p>	<p>Variable 2</p> <p>Composición escrita</p> <p>D1: Adecuación textual</p> <p>D2: Coherencia textual</p> <p>D2: Cohesión textual</p> <p>D3: Corrección textual</p>	<p>matriculados en educación primaria durante el año escolar 2017 en la IE. n° 20133.</p> <p>4. Muestra</p> <p>Muestra no probabilístico intencional, dado que se está considerando a la totalidad de estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado.</p> <p>5. Técnicas e instrumentos de medida</p> <p>Test (Prueba para medir nivel de comprensión lectora)</p>

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
		lectura no se relaciona significativamente con la composición escrita de los estudiantes.		<p>Test (Prueba para medir composiciones redactadas).</p> <p>6. Análisis de datos</p> <p>Software SPSS, considerando conteo y procesamiento, tabulación, graicación, análisis estadístico e interpretación.</p>

Anexo 39: Matriz de Operacionalización de las variables
MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Título de tesis : La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de educación básica de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Comprensión lectora	Es la correcta percepción que tiene el lector de los signos y símbolos escritos, la misma que le permite identificar, retener, organizar e inferir los contenidos expuestos por el emisor, para posteriormente seleccionarlos, valorizarlos con situaciones personales y poder aplicarlos en la solución de problemas y en la mejora personal y colectiva. Se da en niveles: nivel textual o de análisis,	Es una competencia comunicativa inherente al ser humano, que le permite al lector decodificar el significado del contenido de un texto y comprenderlo en sus niveles: textual, inferencial y contextual. Se mide a través de una prueba de comprensión de textos de 20 ítems que permite determinar en qué nivel de logro se encuentran los estudiantes.	Nivel textual o de análisis	Literalidad <ul style="list-style-type: none"> • Capta el significado de palabras. • Precisa espacio y tiempo. • Secuencia sucesos y acciones. Retención <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda pasajes y detalles. • Recolecta datos específicos. • Capta idea principal del texto Organización <ul style="list-style-type: none"> • Identifica personajes principales y secundarios. • Capta y establece relaciones. 	Ordinal
			Nivel inferencial	Inferencia <ul style="list-style-type: none"> • Complementa detalles que no aparecen en el texto. • Propone títulos distintos. • Realiza conjeturas de los sucesos ocurridos. 	Ordinal

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
	nivel inferencial y nivel contextual o de síntesis, cada uno apoyados en destrezas graduadas de menor a mayor complejidad (Sánchez, 2008).		Nivel contextual o de síntesis	<p>Interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extrae el mensaje del texto. • Formula una opinión <p>Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enjuicia verosimilitud o valor del texto. • Enjuicia actuación de personajes. <p>Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociación de ideas del texto con ideas personales. • Formulación de ideas o vivencias propias. 	Ordinal
Composición escrita.	Es un acto en el que se escribe asumiendo el proceso de redacción (pre-escribir o hacer un esquema o una lista de ideas a desarrollar, escribir un primer borrador, repasarlo y pasarlo todo a limpio) y que,	Es la capacidad que tienen los estudiantes para redactar textos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección de acuerdo a lo que comprende de los textos escritos. Se mide a través de una prueba de ensayo a través de la cual se escriben textos breves y	Adecuación textual	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa el propósito o intención del texto. • Escribe con pertinencia. 	Ordinal
			Coherencia textual	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta orden y secuencia lingüística. • Escribe sin contradicciones o repeticiones innecesarias. 	Ordinal
			Cohesión textual	<ul style="list-style-type: none"> • Articula conectores y conjunciones. • Utiliza signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y coma). 	Ordinal

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
	<p>además, es necesario corregir todos los errores de todas las redacciones... Considera aspectos como: adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical (Cassany, Luna y Sanz, 2003).</p>	<p>extensos que son analizados y evaluados mediante una rúbrica.</p>	<p>Corrección textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe con corrección ortográfica. • Escribe con corrección gramatical, sintáctica y léxica. 	<p>Ordinal</p>

Anexo 40: Hoja de Vida (primer experto)



HOJA DE VIDA PROFESIONAL



MANUEL EDUARDO SAAVEDRA NÚÑEZ

Docente Universitario/Asesor de Tesis Dirección: Mz F1,
It 7, Urbanización Bello Horizonte-Piura Teléfonos:
353117 / 969004299 Email: geoedu12@gmail.com



FORMACIÓN PROFESIONAL

- **Título profesional** : Ingeniero Geógrafo, Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima).
- **Maestría en Educación:** Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Piura en convenio con la Universidad de Barcelona (España).
- **Doctorado en Educación** : Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Piura.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- **Experiencia en la docencia universitaria**
 - 1989- Hoy : Docente universitario en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Geografía, Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis.
 - 2003– 2010 : Docente universitario en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, en las cátedras de: Geografía.
 - 2006– 2010 : Docente universitario en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Piura, en las cátedras de: Geografía y asesor de tesis en la Maestría en Didáctica de la Enseñanza de las matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Educación.
 - 2010– 2012 : Docente universitario en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo-TAE Investigación Educación, sede Tumbes y Piura, en la cátedra de: Investigación Educativa.
 - 2013– 2016 : Docente universitario en la Escuela de Posgrado de la Universidad San Agustín de Arequipa, Programa de Doctorado.
- **Experiencia en la Gestión Universitaria**
 - 1993 : Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación-UNP.
 - 2004 : Director Administrativo del Programa de Desarrollo Profesional del Educador-UNP.

2007	: Director Académico del Programa de Capacitación y Perfeccionamiento Magisterial-UNP.
2012 - 2013	: Director de la Escuela Profesional de Historia y Geografía de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación-UNP.

PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y COMPETENCIAS PROFESIONALES	
Producción/Actividad Intelectual	Competencias Profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Autor de textos universitarios de: Geografía General, Geografía del Perú, Geografía Humana, Cartografía, entre otros. • Autor de trabajos de investigación sobre Didáctica de la Geografía. • Expositor/Ponente en eventos académicos locales, nacionales e internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducción de cursos de formación docente en: Geografía, Metodología de la Investigación, Seminario de Tesis. • Asesoría de tesis de Educación en Pregrado, Maestría y Doctorado. • Manejo de Sistemas de Información Geográfica.

Anexo 41: Hoja de Vida (segundo experto)



HOJA DE VIDA PROFESIONAL



LUIS MARTÍN OJEDA SOSA

Docente Universitario/Asesor de Tesis

Dirección: Calle Los Rubíes, Urbanización Miraflores Country Club-Piura

Teléfonos: 345758 / 961541360

Email: martinojedasosa@hotmail.com



FORMACIÓN PROFESIONAL

- **Título profesional** : Licenciado en Educación, especialidad Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Piura.
- **Maestría en Educación:** Magister en Ciencias de la Educación, mención: Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Piura.
- **Doctorado en Educación** : Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Piura.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- **Experiencia en la docencia universitaria**
 - 1996- Hoy : Docente universitario en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Lengua, Lingüística, Introducción de la Investigación, Métodos y Técnicas de Investigación, Taller de Tesis I y II.
 - 2005– Hoy : Docente universitario en la Escuela de Posgrado (Maestría y Doctorado) de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación, Tesis I y Tesis II.
 - 2007– 2010 : Docente capacitador en el Programa de Capacitación y Formación Permanente, convenio Universidad Nacional de Piura-Ministerio de Educación de Perú.
- **Experiencia en la Gestión Universitaria**
 - 2007 - 2010 : Director General y Director Académico en el Programa de Capacitación y Perfeccionamiento Magisterial de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación-UNP.
 - 2016 - 2017 : Director Académico del Programa de Desarrollo Profesional del Educador-UNP.
 - 2016 - 2017 : Director de la Escuela Profesional de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación-UNP.

PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Producción/Actividad Intelectual	Competencias Profesionales
<ul style="list-style-type: none">• Autor de textos universitarios de: Lengua Española, Gramática, Lingüística, Investigación Educativa, entre otros.• Autor de trabajos de investigación sobre Enseñanza de la Lengua e Investigación Educativa.• Ponente/Capacitador en cursos de formación docente (Diplomados, especializaciones).	<ul style="list-style-type: none">• Conducción de cursos de formación docente en: Lengua y Literatura, Investigación Educativa y Elaboración de Tesis.• Asesoría de tesis de Educación y Ciencias Sociales, a nivel de Pregrado, Maestría y Doctorado.• Manejo de Software Estadístico SPSS para el análisis de datos.

Anexo 42: Hoja de Vida (tercer experto)



HOJA DE VIDA PROFESIONAL



SILVIA ELENA MATICORENA CAMPOS

Docente Universitario/Cursos de Comunicación

Dirección: Jirón Los Incas, Urbanización Mariscal Tito-Piura

Teléfonos: 969968635

Email: si_maticorena@hotmail.com



FORMACIÓN PROFESIONAL

- **Título profesional** : Licenciada en Educación, especialidad Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Trujillo.
Licenciada en Segunda Especialidad en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Piura
- **Maestría en Educación** : Magister en Ciencias de la Educación, mención: Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Piura.
- **Doctorado en Educación** : Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Piura.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- **Experiencia en la docencia universitaria**
 - 1997- Hoy : Docente universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Lengua, Literatura Peruana y Latinoamericana.
 - 2008– Hoy : Docente universitaria en la Escuela de Posgrado (Maestría y Doctorado) de la Universidad Nacional de Piura, en las cátedras de: Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación, Taller de Acompañamiento de Tesis.
- **Experiencia en la Gestión Universitaria**
 - 2009 - 2010 : Directora en el Colegio de Aplicación Privado de la UNP, Carlota Ramos de Santolaya.
 - 2008 - 2014 : Coordinadora General y Académica en el Programa de Capacitación y Formación Permanente, convenio Universidad Nacional de Piura-Ministerio de Educación de Perú.
 - 2016 - 2017 : Coordinadora Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación,

PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Producción/Actividad Intelectual	Competencias Profesionales
<ul style="list-style-type: none">• Autora de módulos y textos universitarios de: Lengua Española, Literatura, Metodología de la Investigación, entre otros.• Autora de trabajos de investigación sobre Didáctica de la Lengua Española e Investigación Educativa.• Capacitador/Asesora en cursos de formación docente (Diplomados, especializaciones).	<ul style="list-style-type: none">• Conducción de cursos de formación docente a nivel de pregrado y posgrado: Lengua y Literatura, Investigación Educativa y Elaboración de Tesis.• Asesoría de tesis de Educación, a nivel de Pregrado, Maestría y Doctorado.• Corrección de estilo de tesis de pre y posgrado.

Anexo 43: Ficha técnica del aspecto estadístico

FICHA TÉCNICA DEL ASPECTO ESTADÍSTICO

1. Población objetivo

La totalidad de estudiantes de educación primaria de la IE. N° 20133 de la Urb. Felipe Cossio Del Pomar-Castilla (Piura), matriculados durante el año escolar 2017.

2. Diseño muestral

2.1 Marco muestral

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

2.2 Unidades de muestreo

Las unidades de análisis están conformadas por los grupos de estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria que asisten en la fecha y hora de administración de las pruebas.

2.3 Tipo de muestra

La muestra es no probabilística de tipo intencional.

2.4 Tamaño muestral

El tamaño muestral consideró al 100,0% de estudiantes matriculados, provenientes de cuarto grado (66), quinto grado (37) y sexto grado (37), sin considerar error muestral, ni nivel de confianza.

2.5 Unidades muestrales

Se consideró a 140 estudiantes, procedentes de los grados mencionados.

3. Técnica aplicada en trabajo de campo

La información se recogió mediante la técnica de la encuesta, de manera individual (estudiante por estudiante).

4. Período de recojo de datos

Los datos se recogieron entre el 1 y el 4 de agosto de 2017, asignando una hora pedagógica para la prueba de comprensión lectora y una hora para la prueba de composición escrita.

5. Procesamiento estadístico

El procesamiento estadístico consideró los siguientes pasos:

5.1 Codificación

Se codificó los instrumentos, asignando códigos a cada prueba, según grados y tipo de instrumento: 4P1_1; 4P1_2 y así sucesivamente hasta 6P2_140.

Los ítems no fue necesario codificarlos, porque se trabajó con las puntuaciones obtenidas por cada estudiante.

5.2 Conteo de respuestas

Se elaboró una vista de variable y una vista de datos para registrar cada una de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes.

5.3 Análisis estadístico

En el análisis estadístico se consideró los siguientes pasos:

a) Tabulación

Se diseñaron tablas de contingencia que representa las frecuencias absolutas y relativas, destacando la relación entre las variables.

b) Graficación

Se elaboraron gráficos de columnas para representar la relación entre la variable: comprensión lectora y las dimensiones de la composición escrita.

c) Prueba de hipótesis

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

Anexo 44: Autorización para la aplicación de Instrumentos a los estudiantes



“AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO”

ASUNTO: Autorización para la aplicación de instrumentos para proyecto de tesis de doctorado

SERÑOR(A): Directora Nery Palacios Abramonte

Yo, Nery Palacios Abramonte con DNI N° 03300468, ante usted me presento y expongo:

Que, estando realizando el Proyecto de Investigación relacionado a la “La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2017” para obtener el Grado de Doctora, con mención en Educación.

Por lo expuesto:

Solicito a Usted., el permiso respectivo para la aplicación de los instrumentos de investigación de mi tesis en la Institución Educativa, que a continuación detallo:

- Institución Educativa N° 20133, Castilla - Piura

Es, ocasión para expresarle mi saludo y estima y pedirle se sirva a mi petición por ser de justicia.



Atentamente,


Lic Esperanza León Mor
DRA. EN EDUCACIÓN

Piura 08 de julio del 2017

Anexo 45: Protocolo de consentimiento informado



PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La (el) investigadora Mg. Nery Palacios Abramonte con mención en Doctorado en Educación de la Universidad Cesar Vallejo, Sede Piura, 2017, está desarrollando una investigación denominada **“La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2017”**, con el objetivo de medir el nivel del logro en los tres niveles de la Comprensión Lectora.

En este sentido solicito a la Directora de la Institución Educativa N° 20133, su consentimiento para aplicar los instrumentos de la mencionada investigación.

DATOS DE LA DIRECTORA:

- Nombres y Apellidos: Nery Palacios Abramonte
- Documento de identidad: 03300468
- Dirección domiciliaria: Ampliación Tacalá B9 lote 15 – Castilla, Piura
- Teléfono: 073-342324 / 953979844

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

Piura, 08 de julio 2017





Lic Esperanza León Morc
DRA. EN EDUCACIÓN

Anexo 46: Constancia emitida por el Director de la Institución Educativa



“AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO”

Piura, 08 de julio del 2017

CARTA DE PRESENTACIÓN

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

Mg. Nery Palacios Abramonte

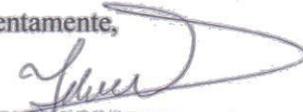
Quien está desarrollando acciones de recolección de datos, en el campo de la educación, con tesis titulado:

“La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2017”

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



Atentamente,


Lic Esperanza León More
DRA. EN EDUCACIÓN

Anexo 47: Evidencia fotográfica

Estudiantes de 4to Grado desarrollando prueba escrita



Estudiantes de 5to Grado desarrollando prueba escrita



Estudiantes de 6to Grado desarrollando prueba escrita



N°



Frontis de I.E.
20133



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

LA UNIDAD DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

PALACIOS ABRAMONTE, NERY

INFORME TITULADO:

“La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2018”

PARA OBTENER EL GRADO O TÍTULO DE:

DOCTOR EN EDUCACION

SUSTENTADO EN FECHA: **18 DE ENERO DEL 2019**

NOTA O MENCIÓN: **Aprobado por Unanimidad**



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

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

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

La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de EBR de la Institución Educativa N° 20133, Castilla- Piura, 2018

De la estudiante Mg. Nery Palacios Abramonte he constatado por medio del uso de la herramienta Turnitin lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud de 23 %, verificable en el reporte de originalidad del Programa Turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Piura, 26 de mayo de 2018



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



	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
---	--	---

Yo Nery Palacios Abramonte identificado con DNI N° 03300468 egresado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, autorizo (), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado **“La comprensión lectora y su relación con la composición escrita de los estudiantes de IV y V ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa N° 20133, Castilla-Piura, 2018”**; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33.

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



 FIRMA

DNI: 03300468

FECHA:..... de del 201.....



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

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	losbolsillosdeluri.blogspot.com.es Fuente de Internet	2%
3	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	marcoele.com Fuente de Internet	1%
8	docplayer.es Fuente de Internet	1%
9	repositorio.uam.es Fuente de Internet	1%



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

El/La bachiller PALACIOS ABRAMONTE, NERY, para obtener el Grado Académico de DOCTOR EN EDUCACIÓN, ha sustentado la Tesis titulada:

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN

CON LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES

DE IV Y V CICLO DE EBR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 20133, CASTILLA- PIURA, 2018

El jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por el jurado

Habiendo hecho las recomendaciones siguientes:

Piura, 18 de enero de 2019

DR. LUGO DENIS DAYRON

[Signature]

DR. ALARCÓN LLONTOP LUIS ROLANDO

[Signature]

DRA. LEÓN MORE ESPERANZA

[Signature]

