



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Relación entre el nivel de comprensión lectora y la
producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la
Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco**

PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACION MENCION EN DOCENCIA Y
GESTION EDUCATIVA.**

AUTOR:

Br. Elmer Cusiyupanqui Tecsi

ASESOR:

Dr. CUSIHUAMAN HERMOZA MELQUIADES

SECCIÓN:

Educación e idiomas

LINEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones pedagógicas

PERÚ - 2013

Página del jurado

DR. ZEGARRA SALAS WILBERT

PRESIDENTE

DRA. MARMANILLO MANGA ROSA ELVIRA

SECRETARIO

DR. CUSIHUAMAN HERMOZA MELQUIADES

VOCAL

Dedicatoria

A Dios quien nos dio la vida nos guía por siempre, quien
cobija nuestros fríos.

A mi familia siempre pendiente y exigente del
cumplimiento de mis objetivos.

Elmer.

Agradecimiento

Al Dr. César Acuña Peralta, Presidente y Fundador de la Universidad César Vallejo de Trujillo.

A la Dra. María Hilda Rozas Cáceres quién nos ha acompañado en todo el proceso de nuestra formación.

Finalmente también nuestro agradecimiento a todos los profesionales de la Universidad César Vallejo.

El Autor.

DECLARACIÓN JURADA

DECLARACION JURADA DE AUTORIA Y AUTORIZACION PARA LA PUBLICACIÓN DE LA TESIS

Yo, Elmer Cusiyupanqui Tecsi, estudiante (), egresado (X), docente (), del Programa Maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, con la tesis titulada:

Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis pertenece a mi autoría.
- 2) 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 alguna revista.
- 4) De identificarse el fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a 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, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, la tesis fuese aprobada para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Trujillo, Enero del 2019



Elmer Cusiyupanqui Tecsi

Presentación

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento a las normas del reglamento de elaboración y sustentación de Tesis de Escuela de Posgrado de la Universidad “Cesar Vallejo” , para elaborar la tesis de Maestría en Educación mención en Docencia y Gestión Educativa, presento el trabajo de investigación correlacional denominado: “Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco”

En el trabajo mencionado describo la relación que existe entre dos variables comprensión y producción de textos en forma general y correlaciones en los tres tipos de textos en los que se ha evaluado: narrativos, descriptivos e instructivos.

Señores miembros del jurado espero que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

El Autor.

ÍNDICE

Presentación	vi
ÍNDICE	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	x
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Formulación del problema	17
1.3 Justificación	17
1.3.1 Justificación legal.....	17
1.3.2 Justificación por la conveniencia y relevancia social	18
1.3.3 Justificación metodológica	19
1.4 Limitación	19
1.5 Antecedentes.....	20
1.6 Objetivos.....	32
1.6.1 General	32
1.6.2 Específicos.....	32
II. MARCO TEÓRICO	33
2.1 La comprensión lectora	33
2.1.1 Concepto de la comprensión lectora	33
2.1.2 Los procesos que involucra la comprensión lectora	34
2.1.3 Niveles de la lectura	35
2.1.4 Estrategias de lectura.....	37
2.1.5 La lectura, un aprendizaje que se extiende al conjunto de la escolaridad	38
2.1.6 Una reconceptualización de la lectura.....	39
2.2 Modelos de lectura	40
2.2.1 Modelos ascendentes	41
2.2.2 Modelos descendentes	42
2.2.3 Modelos interactivos.....	43
2.3 Categorías para analizar en la lectura - la macroestructura	45
2.4 La producción de textos.....	45
2.4.1 Concepto de la producción de textos.	45

2.4.2	La enseñanza de la expresión escrita, responsabilidad de todos	46
2.4.3	¿Qué es escribir?	47
2.4.4	Qué se entiende por “escribir bien”	49
2.4.5	El proceso de la escritura	50
2.4.6	Habilidades lingüísticas y composición	51
2.4.7	Escritura y desarrollo	52
2.4.8	Niveles de uso y funciones de la escritura	52
2.4.9	Propiedades de un texto escrito	56
2.4.10	La madurez sintáctica y la producción de textos	70
2.4.11	La didáctica de la escritura	75
2.5	Entre las normas de nuestra lengua y las necesidades reales de la comunicación	78
2.6	Tipos de textos	81
III.	MARCO METODOLÓGICO	86
3.1	Hipótesis	86
3.2	Variables	86
3.2.1	Definición conceptual	86
3.2.2	Definición operacional	86
3.3	Metodología	88
3.3.1	Tipo de estudio	88
3.3.2	Diseño del estudio	89
3.4	Población y muestra	89
3.5	Método de investigación	90
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	91
3.7	Validación de la prueba	92
3.8	Método de análisis de datos	94
IV.	RESULTADOS	96
4.1	Descripción de resultados	96
4.2	Discusión de resultados	103
V.	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	106
5.1	CONCLUSIONES	106
5.2	SUGERENCIAS	107
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

RESUMEN

El presente trabajo de investigación describe la relación que existe entre la comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del cuarto grado de primaria en institución educativa San Martín de Porres de Cusco – Alumnas del 4to. Grado de educación primaria, La aplicación de las pruebas se ha realizado en el mes de setiembre del año 2017 y en forma simultánea en las aulas correspondientes de la Institución Educativa.

Los principales resultados obtenidos muestran que el nivel de correlación entre las dos variables son: a nivel general la r de Pearson es 0,52 y el coeficiente R^2 es 0,27, esta se considera como una correlación sustancial. Realizando la correlación entre los diferentes tipos de textos se pudo hallar una variación en función de los diversos tipos, así: la correlación entre la comprensión y producción de textos narrativos es moderada, donde la r de Pearson es 0.44 y el coeficiente R^2 0,19. Mientras la correlación de comprensión y producción de textos descriptivos es moderada donde la r de Pearson es 0.39 y el coeficiente R^2 es 0.10. Finalmente la correlación entre comprensión y producción de textos instructivos es baja debido a que la r de Pearson es 0.21 y el coeficiente R^2 es 0.04.

En conclusión, existe una correlación sustancial entre la comprensión y producción de textos, pero el nivel de significatividad en función de los diferentes tipos de textos es variada, habiéndose encontrado más significativo en los textos narrativos y bajo en los instructivos.

Palabras clave: Comprensión lectora, producción de textos y correlación

ABSTRACT

This research paper describes the relationship between reading comprehension and the production of texts in students of the fourth grade of primary school San Martin de Porres in Cusco - Students of the 4th. Degree of primary education, The application of the tests has been made in September of 2017 and simultaneously in the corresponding classrooms of the Educational Institution.

The main results obtained show that the level of correlation between the two variables are: at a general level the Pearson r is 0.52 and the R^2 coefficient is 0.27, this is considered as a substantial correlation. Realizing the correlation between the different types of texts we could find a variation depending on the different types, like this: the correlation between the comprehension and production of narrative texts is moderate, where the Pearson's r is 0.44 and the coefficient R^2 0.19 . While the correlation of comprehension and production of descriptive texts is moderate, where the Pearson's r is 0.39 and the coefficient R^2 is 0.10. Finally, the correlation between comprehension and production of instructional texts is low because the Pearson r is 0.21 and the R^2 coefficient is 0.04.

In conclusion, there is a substantial correlation between the comprehension and production of texts, but the level of significance according to the different types of texts is varied, having been found more significant in the narrative texts and lower in the instructive ones. Key words: Reading comprehension, text production and correlation

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son actividades interdependientes, prácticas complementarias y recíprocas, escribir es ejercitar con especial rigor y

esmero el arte de la lectura. Para escribir es necesario haber leído antes en una proporción mayor, haber interpretado los textos y encontrado en éstos los argumentos suficientes para ser tenidos en cuenta en el momento de iniciar el proceso de escritura. Los textos son leídos e interpretados dependiendo de la disposición anímica, la edad, las áreas de interés, las experiencias de vida y las lecturas anteriores.

Según Rosas (2005) ser lector se puede convertir en una práctica gratificante siempre y cuando se realice de manera libre y se tengan claros los propósitos que se persiguen: se lee para comprender el mundo, para comprenderse a sí mismo o simplemente para vanagloriarse de ser un gran erudito; cualquiera de las opciones es válida con tal de que el lector obtenga lo que se propone y acepte que al ejercitar esta actividad se está aislando, ya que la lectura y la escritura exigen absoluta soledad para realizarse plenamente.

La lectura es de por sí una actividad placentera cuando se ha convertido en un acto casi natural, la escritura, en cambio, es un proceso mucho más complicado ya que en éste entran en juego desde el uso de mínimas bases de redacción y conocimiento de la lengua, hasta complejos procesos de abstracción y transmisión de información. A través de la escritura se le debe presentar el mundo al lector de manera ordenada y clara, no de manera caótica, tal como se representa en la mente o a través de la oralidad en situaciones cotidianas.

Todo texto es una linealidad de signos que puede ser explicada a través de la observación y el análisis de la estructura interna a partir de la cual se ha constituido, como material homogéneo susceptible de ser observado desde sus elementos más mínimos -los fonemas- hasta la concepción del texto como una extensa frase (si se tratara de una novela, por ejemplo) que expresa una intención, como un discurso. El lector se puede conformar con develar la estructura sobre la que se sustenta el texto, tratarlo como un objeto sin mundo y sin autor, sin contexto, dar cuenta del conocimiento del mismo a partir del análisis de sus relaciones internas, de su estructura formal. También se puede emprender el salto a un nivel de lectura más complejo, vital y enriquecedor, se trata del paso de la observación y la comprensión al de la interpretación.

Sin duda, estas dos habilidades son preponderantes para adquirir nuevas habilidades que pueden aportar en la construcción de nuevas capacidades. Pero la pregunta que no está claramente resuelto, es la conexión que existe entre estas dos capacidades. En principio, en términos globales, la idea subyacente que parece marcar la mayoría de los trabajos de investigación es que un buen comprendedor tiende a ser un buen productor de textos y, al contrario, un lector deficiente suele desempeñarse pobremente como escritor. Estos supuestos han conducido a múltiples especulaciones teóricas y diversas.

Parodi (2003: 121) expone sobre la relación práctica y curricular, entre lectura y escritura que se traduce en el diseño de actividades eminentemente instruccionales al interior de la sala de clases y la forma interconectada en que la lectura y la escritura se han de enfrentar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una segunda vertiente que arroja, es el tema de las conexiones se desarrolla en el campo netamente teórica, con el fin de indagar y formular teorías y modelos cognitivos que logren dar cuenta de los procesos de la lectura y escritura como parte de un proceso global de lenguaje y de cognición en que se supone se compartiría un determinado sustrato de conocimiento común.

En el segundo enfoque Kucer (2001), Nystrand (1990) y Greene & Ackerman (1995) citado por Parodi (2001) postulan ciertos principios universales que dan cuenta de un soporte que logre explicitar las relaciones entre las habilidades de la lectura y escritura y argumentan que dichos parámetros universales serían de tipo cognitivo y lingüístico. Especificando aun estas posturas teóricas, Square (1983) citado también por Parodi señala que existirían proceso de pre-lectura y de pre-escritura y proceso de post-lectura y post escritura que serían idénticos, tales como la activación de conocimientos previos, la evaluación de lo construido o interpretado y la congruencia de las partes con el todo. A pesar de profundizar más en estas ideas, este investigador parece estar convencido de que ciertos procesos deben constituir un soporte único para la lectura y escritura.

En esta perspectiva, la presente investigación intenta aportar en encontrar elementos de relación entre estas dos habilidades importantes y dar un aporte teórico en la construcción de un nuevo conocimiento.

El presente trabajo de investigación consta de cinco capítulos.

El primer capítulo comprende el planteamiento, formulación del problema, la justificación, limitaciones de la investigación, antecedentes de la investigación descritos en tres niveles: a nivel local, nacional e internacional y finalmente se presentan los objetivos generales y específicos de la investigación.

El segundo capítulo contiene el marco teórico conceptual, donde se presenta la sustentación teórica de las dos variables de investigación: la comprensión lectora y la producción de textos.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación donde se señalan: la hipótesis de la investigación, las variables, en ésta se presenta la definición conceptual y operacional. Asimismo se detalla la metodología, población y muestra de estudio, el método de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validación de las pruebas y el método y análisis de datos.

En el cuarto capítulo, se considera dos aspectos: la descripción de los resultados de investigación, a la cual se presenta la respectiva discusión.

En el quinto capítulo se presenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Finalmente se señalan las referencias bibliográficas y anexos.

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Leer es algo más que decodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso multinivel, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total. INECSE (2005: 7)

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto. Según PISA 2000, la comprensión de un mismo lector varía ampliamente en distintos tipos de textos. Esta misma institución señala que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y de retener que la prosa expositiva. En general, se puede decir que mientras en la exposición se transmite información nueva y se explican nuevos temas, en la narración se describen nuevas variaciones sobre información ya conocida. Mientras que el lector asume que la información que se transmite en una exposición es cierta, en la narración puede ser ficticia y, por tanto, el lector no tiene que evaluar constantemente la verdad de las afirmaciones en relación con su propio conocimiento.

La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal y/o orientada hacia metas mientras que la exposición abunda más en conceptualizaciones descriptivas. Se hacen más inferencias a partir de los textos narrativos que de

los expositivos. Según el Programa PISA, “Las funciones comunicativas de la narración y de la exposición son principalmente las de entender e informar, respectivamente” INECE (2005:7). Los recursos retóricos que utiliza el escritor para transmitir la información en uno y otro tipo de discurso difieren precisamente porque sirven a distintos propósitos. Los medios para señalar los distintos tipos de relaciones de coherencia juegan un papel más importante en la comprensión de la exposición que de la narración.

Por otra parte, la producción escrita se considera también como una de las habilidades fundamentales en la educación y vector para el aprendizaje de otras áreas. El desarrollo de la capacidad de expresarse aceptablemente por escrito, de escribir bien, es una de las responsabilidades básicas de la institución escolar. De ahí que figure como uno de los objetivos generales de todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta el sistema universitario. “Se trata de uno de los saberes instrumentales más relevantes, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para la vida adulta, y su adquisición se da casi en exclusiva en el ámbito escolar” (Jimeno, 2004: 8).

Es un error pensar que esta enseñanza es responsabilidad exclusiva del área de Comunicación en el caso de primaria o del profesor de Lengua en los otros niveles. Una mirada rápida al desarrollo de las clases en cualquier materia muestra el protagonismo inevitable que en todas tiene la lengua escrita, tanto en lo referido a la lectura como en lo que atañe a la escritura.

Investigaciones realizadas a nivel nacional como las pruebas crecer en el año 1996 en producción de textos, luego las pruebas de comprensión en el año 1998 y 2000 y las pruebas de evaluación censal que aplican desde el año 2006, todas por el Ministerio de Educación, se han desarrollado básicamente en forma independiente, es decir, diagnósticos en cada una de las habilidades, no existen estudios que indiquen niveles de correlación entre estas dos variables. Por ello, es importante conocer información relevante respecto a ella, sobre todo en las secciones, es decir, las tres escuelas que se ubican cerca a la población del distrito de Cusco y esta se caracteriza porque se ubica en una zona urbana, que atiende a estudiantes básicamente de extracción campesina con lengua

materna quechua. En este sentido, esta investigación permitirá conocer la correlación que existe entre estas dos variables, la comprensión lectora y la producción de textos.

En el 4to. Grado de primaria "A":

El pastor y el zorro

había una vez un pastor que le gustaba pastear a sus ovejas , un día se apareció un zorro y les siguió a sus ovejas y el pastor no sabía cómo cuida y los atajó para que no se lo comiera sus ovejas porque lloraría de pena, el pastor no llamo a nadie solo el peleaba con el zorro, al poco rato aparece su mujer y le ayuda a pegar al zorro después se van juntos a su casa para dormir, guardando sus ovejas en su corral, las ovejas se asustan mucho y están saltando de miedo.

En el 4to. Grado de primaria "B"

El pastor en el campo

Había una vez pastor que pasteava su ovejas y aparece un zorro y quiere comer a su oveja del pastor y el perro le corre a morder a sorro y pelan los animales y el pastor se asusta escapándose a llama a sus becinos para ayudarse y no come a sus ovejas feliz se va a su casa a comer sopa que consina la mama y después duerme en su cama en la mañana se levanta y come papa sancochado para ir a su chacra.

Estos dos textos, expuestos hacen ver a las claras, problemas en la estructuración interna del texto. En el caso del primero, se observa claramente la falta de cohesión por ejemplo, se inicia la narración del texto en tiempo pasado, para finalizar en tiempo presente. Asimismo hay palabras que se omiten para enlazar las ideas, lo cual dificulta la comprensión global del texto. En relación a las faltas de ortografía y gramática son evidentes.

También se hizo la exploración en la fluidez de la lectura oral, en el cual también la mayoría de los estudiantes leen los textos segmentando en palabras, son muy pocos los que leen segmentando en los signos de puntuación.

De estas investigaciones exploratorias, se pudo observar de manera muy puntual que aquellos estudiantes que tenían mejores niveles de producción de textos, también podían leer mejor, situación que nos permitió visualizar nuestro problema de investigación. Por ello el problema central de la investigación es saber, en qué medida se relacionan estas dos capacidades, teniendo en cuenta que la comprensión lectora ha tenido mayor nivel de atención, mientras el segundo todavía, es poco trabajado. El conocimiento de hecho aportará significativamente en la construcción de una teoría educativa y sobre todo en la didáctica de aprendizaje.

1.2 Formulación del problema

En función del planteamiento expuesto, surge la siguiente interrogante:

¿Cuál el nivel de relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos, en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco?

1.3 Justificación

La realización de la presente investigación se justifica por las siguientes razones:

1.3.1 Justificación legal

Entre las bases legales que valida el desarrollo de la presente investigación se tiene:

La Constitución Política del Perú (1993) Promulgada el 29 de diciembre de 1993 vigente desde el 31 de diciembre de ese mismo año.

Artículo 13º.- La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El estado reconoce y garantiza la libertad de

enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

Artículo 14º.- La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.

Ley General de Educación La actual ley que regula el sector educación es la ley 23384, expedida en 1982.

Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular, aprobadas por R.M. N° 0386-2006. Este documento define como un conjunto de estrategias para fomentar, incitar y promover en los niños y niñas el apego a los libros, el gusto por la lectura, a partir de situaciones creativas, lúdicas y placenteras, que despierten el interés, la inventiva y la sensibilidad; así como actitudes positivas en relación con la lectura como herramienta para el desarrollo de capacidades para la vida.

Este instrumento legal afirma que la educación es un proceso permanente que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, se inspira en los principios de la democracia social.

1.3.2 Justificación por la conveniencia y relevancia social

En relación a la conveniencia, el presente trabajo de investigación es muy importante por cuanto destaca aspectos de trascendencia en la educación de ahora. Sobre todo cuando el logro deficiente de estas variables están en un debate y cuestionamiento permanente por parte de especialistas y políticos tanto en el escenario nacional como la internacional.

En cuanto a la relevancia social, los beneficiarios de esta investigación serán en primer lugar los docentes de la institución educativa de la zona de estudio, quienes a partir del manejo de la información podrán implementar nuestras estrategias de trabajo. Pero también permitirá la exploración nuevas hipótesis que se formulan en la investigación.

1.3.3 Justificación metodológica

En relación a la utilidad metodológica, el estudio abrirá nuevas pistas para desarrollar investigaciones a futuro que permitan conocer la correlación de variables que intervienen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el nivel de educación primaria.

En general, entender de manera global la problemática con la presente investigación se espera contribuir no sólo a describir el problema existente en las instituciones educativas públicas, sino evidenciar los niveles de comprensión y producción alcanzados por los estudiantes, de este modo asumir retos y acciones que ayuden a mejorar las condiciones ya existentes, partiendo principalmente por la toma de conciencia, de las posibilidades y limitaciones académicas con que llega un estudiante a la institución, para luego revisar y replantear los planes y programas las que deberán incidir en técnicas y estrategias puntuales en el tratamiento de textos de acuerdo a las exigencias curriculares y que todo ello coadyuve en elevar el logro de estas dos capacidades fundamentales.

1.4 Limitación

Una de las limitaciones al realizar el presente trabajo fue la poca experiencia que tenemos como investigadoras, pero no fue determinante en la ejecución del estudio ya que se ha superado con la adecuada orientación del docente asesor.

Otra de las limitaciones es, por ser una investigación con una muestra no probabilística, las conclusiones no son posibles de generalizar a una población mayor, salvo a aquellas con similares características a la estudiada.

1.5 Antecedentes

A continuación se presentan estudios realizados en el territorio peruano y fuera de él con la finalidad de dar soporte al trabajo de investigación que se viene realizando:

Antecedentes a nivel local

En la tesis intitulada “Calidad de lectura y aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria modalidad adultos del Colegio Estatal Mixto Amauta del Cusco” presentado por CusiHuallpa & Trujillo (2000) en la Universidad San Antonio Abad del Cusco. El estudio es de tipo tecnológica y utilizaron un diseño cuasi experimental de un solo grupo. Para la medición de la calidad de lectura se utilizó una prueba de rendimiento, los datos fueron analizados con la estadística descriptiva simple. En el estudio se arribó a las siguientes conclusiones:

1. El 100% de los profesores y el 87.7 de los alumnos reconocen una serie de problemas de aprendizaje como: Falta de atención, de comprensión, bajo rendimiento, no captan con facilidad los significados de la información nueva en las actividades significativas.
2. El 100% de los profesores califican la calidad de lectura de los alumnos como regular y pésimo, situación confirmada a través de la observación y el Pre Test, en el que el 65% de los alumnos tienen lectura silabeante, pues adicionan, omiten, sustituyen letras, sílabas palabras o frases, no respetan los signos de puntuación y de acentuación. Caracterizando una lectura lenta e incoherente. De igual manera a nivel de la comprensión el 81.4% llegan al nivel de literalidad y retención, situación que califica una lectura de baja calidad.

3. El 90% de los profesores reconocen la importancia y necesidad de la lectura de calidad en el proceso de aprendizaje significativo, por lo que es el único medio que posibilita la construcción de conocimientos, mas no la promueven en forma sistemática y racional; incluso un 10% consideran que es una actividad que les corresponde a los profesores de lengua y literatura, concepción que por cierto errada en un mundo globalizado del conocimiento.
4. El 11% de los alumnos manifiestan que leen en sus momentos libres; sin embargo esta práctica lo hace una sola vez a la semana, frecuencia no suficiente para poder potencializar la calidad de lectura necesaria para los aprendizajes significativos. Situación que cualifica una actitud de indiferencia y poca importancia por la lectura de los alumnos, definidos por diversas causas.
5. Después de aplicar el programa de lectura se observó en el Post Test que se superó la calidad de lectura en los alumnos subiendo a un 65% de los alumnos a nivel de una lectura vacilante en el nivel oral y en la calidad de comprensión el 45% llegan al nivel de organización e inferencia, el 25% al nivel de interpretación y el 16.3% de creatividad y juzgamiento. Contrastando de esta manera la hipótesis que direcciona el trabajo, la calidad de la lectura influye en los aprendizajes significativos.

En la tesis intitulada “Estrategias de aprendizaje y educación de calidad en participantes de centros educativos no escolarizados en la ciudad del Cusco” presentado por Sulla & Choque (2000) en la Universidad San Antonio Abad del Cusco. El estudio es de tipo tecnológica y utilizaron un diseño cuasi experimental de un solo grupo. Para la medición de las estrategias de aprendizaje se utilizó una prueba de rendimiento y cuestionarios, los datos fueron analizados con la estadística descriptiva simple. La investigación arribó a las siguientes conclusiones:

1. Un mayor porcentaje del 75% de los participantes en la prueba de diagnóstico, tienen un nivel de comprensión de lectura deficiente, porque llegan al nivel de literalidad y retención, el 74% promedio de los alumnos

tienen un bajo rendimiento escolar; sus notas fluctúan entre los 09 y 12 puntos; el 33% tiene deficiente redacción y el 55 % una lectura deficiente grave, indicadores de una baja calidad de formación.

2. El 100% de los profesores y el 67.7% de los participantes reconocen una serie de problemas, que limita la calidad de la educación, como el bajo nivel de comprensión, el bajo rendimiento escolar, no han desarrollado la capacidad crítica, analítica y reflexiva limitando las posibilidades de un mejor desenvolvimiento personal.
3. El 22% de los profesores no supieron caracterizar las estrategias de aprendizaje y material promovidos por sus centros educativos. Situación con el cual no están de acuerdo el 68% de los estudiantes, aducen que no tienen apoyo de los profesores y los materiales con los que trabajan son difíciles de comprender.
4. De la respuesta alcanzada en el diagnóstico, en la encuesta y la experimentación deducen que su hipótesis de investigación ha sido validada, la estrategia de aprendizaje, influye en la calidad de educación de los participantes precisamente por las deficiencias a nivel de lectura y comprensión.

El trabajo de investigación hace énfasis sobre la importancia que tiene la comprensión lectora en el rendimiento académico. Pero además resalta aunque no explícitamente el factor docente para el bajo rendimiento de los estudiantes. Este último aspecto está siendo cuestionado en las diferentes esferas educativas.

Antecedentes a nivel nacional

En la tesis intitulada “Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana”, presentado por Delgado & Escurra (2005) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El estudio es de tipo descriptivo,

se utilizó un diseño descriptivo comparativo de dos muestras, en quienes se aplicó una prueba de rendimiento en una sola vez. Los datos fueron analizados con la estadística descriptiva simple. En el estudio se arribó a las siguientes conclusiones:

1. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de comprensión lectora entre los alumnos de centros educativos no estatales y estatales de 4º grado de primaria.
2. No se observaron diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los alumnos de 4º grado en función a la variable sexo.
3. Los alumnos de 5º y 6º grado de centros educativos no estatales presentaron significativamente un mayor nivel de comprensión lectora que los alumnos de centros educativos estatales.
4. Los varones de 6º grado de primaria de centros estatales no mostraron significativamente un mayor nivel de comprensión lectora que sus pares mujeres del mismo tipo de colegio.
5. Los alumnos y alumnas de colegios no estatales de cuarto grado mostraron mayor capacidad para diferenciar las oraciones que expresan deseos o posibilidades de aquellas que enuncian hechos que sucedieron, que los de colegios estatales.
6. Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de los varones y mujeres de colegios estatales y no estatales de cuarto grado de primaria.
7. Las mujeres de cuarto grado de colegios no estatales demostraron mayor capacidad para asignar características específicas a personas y objetos que los varones del mismo tipo de colegio.

8. Los alumnos de cuarto grado de centros educativos no estatales alcanzaron un mayor nivel en la categorización de los elementos del texto que las alumnas del mismo tipo de centro educativo.

El trabajo muestra la comparación de los niveles de comprensión lectora de los alumnos de instituciones educativas estatales y no estatales, determinando que existe solo un margen mínimo que sobresale los no estatales quienes determinan por mitología incidiendo en su rendimiento. Estos resultados son coherentes con los resultados de la evaluación censal que aplica el Ministerio de Educación a los estudiantes del segundo grado, donde existe la diferencia entre estatales y no estatales a favor de estas los últimos aunque no de manera muy significativa.

En la tesis intitulada “Estrategias meta cognitivas para la comprensión y producción de textos continuos” presentado por Inga (2007) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El estudio es de tipo experimental, presenta una propuesta de comprensión y producción de textos desde una mirada meta cognitiva. Parte de una nueva definición de textos, enmarcada dentro de la lingüística textual, se incidió en un texto continuo, cuyos elementos constitutivos son la jerarquía, la coherencia y la cohesión. Luego se reflexionó sobre los procesos mentales que actúan durante la lectura y, por ende, también cuando la producen. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. Considera que es fundamental promover e internalizar la concepción de texto como manifestación que gira en torno a un tema, el cual presenta elementos jerarquizados en forma coherente y cohesionada.
2. Además, se debe tener en claro que esa manifestación no sólo es estrictamente lingüística (textos continuos). Por ello, un texto nos presenta una manifestación de la realidad, enmarcada desde una perspectiva personal.

3. También es fundamental desarrollar estrategias que nos permitan procesar esas informaciones o manifestaciones que están frente a nosotros y, por supuesto, después de ser conscientes de estas estrategias, regularlas, con lo cual estaremos garantizando una adecuada comprensión y producción de textos.

De hecho lo que la investigación intenta demostrar es que la claridad que tiene el estudiante sobre la concepción teórica que el texto gira en torno a un tema mejora los niveles de comprensión. De hecho es algo atípico que va en contracorriente de lo que pregonan las nuevas teorías de aprendizaje donde lo primordial es el factor de desarrollo de habilidades las que marcan la diferencia para lograr mejores aprendizajes. A fin de cuentas las cifras demuestran lo contrario.

En la tesis intitulada: “La comprensión lectora y la expresión escrita en el aprendizaje significativo” presentado por Mg. Guely Enrique Contreras, trabajo realizado en la Universidad de Sipan en el año 2006. El estudio es de tipo tecnológica y utilizaron un diseño cuasi experimental con dos grupos de estudio uno experimental y el otro control. Para la medición de la comprensión lectora se utilizó una prueba de rendimiento, los datos fueron analizados con la estadística descriptiva simple y se arribó a las siguientes conclusiones:

1. Finalizado el programa implementado que analizó la comprensión lectora, expresión escrita y su relación con el mejoramiento de la calidad de aprendizaje, podemos afirmar que existe una relación positiva, pues , los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Profesional de Contabilidad, que han trabajado bajo la influencia del programa implementado, mejoraron notablemente su rendimiento académico en relación al grupo control, conformado por los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Profesional de Administración.
2. Aplicadas las estrategias de comprensión lectora, el aprendizaje fue de manera significativa en el grupo experimental, quienes incrementaron su

promedio general de 11,45 a 15,05 puntos, en relación al grupo de control que solo incrementó su promedio de: 10,20 puntos a 12,55 puntos.

3. El nivel de expresión escrita, en el grupo experimental, se incrementó su promedio de manera significativa de 12,03 puntos a 15,48 puntos, en relación al grupo control que solo fue de 11,53 puntos a 12,83 puntos.
4. Las micro habilidades, técnicas lectoras y estrategias de redacción, desarrolladas en el grupo experimental, contribuyeron de manera exitosa en su aprendizaje, mas no así en los estudiantes que formaron el grupo control.
5. Los estudiantes que conformaron el grupo experimental, tuvieron una buena comprensión lectora y redactaron textos de manera significativa en relación al grupo control, lo que nos permite afirmar que existe una excelente relación entre comprensión lectora, expresión escrita con el aprendizaje significativo.

La comprensión lectora tiene gran incidencia en la calidad educativa, el autor evidencia con una mejora en su aprendizaje significativo, entender lo que leen permite a los estudiantes profundizar sus conocimientos y adquirir un aprendizaje interiorizado.

Antecedente a nivel Internacional

En la tesis intitulada “La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum”, presentada por Arrieta, Batista, Meza R, & Meza D (2006) en la Universidad del Zulia en Venezuela.

El estudio fue la primera etapa de la investigación «Bases teórico-metodológicas para el diseño de un Instituto Universitario de Comprensión Lectora y Redacción Académica», en La Universidad del Zulia (LUZ). Tuvo como finalidad demostrar la necesidad de darle a la lectura y a la redacción la importancia dentro de las exigencias del currículum de los estudios universitarios. Se analiza la lectura desde una perspectiva práctica, centrada en el currículum. En ésta investigación centró el campo de la práctica a la lectura como centro del

currículo, lo cual les permitió acercarse a la solución del problema. Parten del supuesto que al centrar los estudios de lectura en el currículo correspondiente, es posible ayudar directamente al estudiante y al profesor. Para la etapa posterior, fue necesario considerar que la redacción académica sólo existe si hay previamente una comprensión lectora. De todo este proceso se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Pobreza lexical, evidenciada por la incidencia de expresiones redundantes, uso de muletillas, deficiencia en la expresión de ideas.
2. Incorrecciones ortográficas, morfosintácticas y semánticas, resultando estos dos últimos más graves aún que los ortográficos, porque al afectar el sentido de la oración y del párrafo dificultan la comunicación.
3. La alta incidencia de errores ortográficos indica una severa deficiencia en el manejo del código escrito de la lengua materna.

Con respecto al dominio de las destrezas de lectura- La actividad de la lectura es una acción personal, voluntaria, la cual debe ser espontánea, incluso para el disfrute propio Arrieta y Meza (1997). Conviene acotar la definición de lectura de Walter (en Arrieta y Meza, 1997:74), como “el proceso de recrear el texto en la mente del que lee, donde el lector coteja los elementos del texto con su propia estructura del mundo, y la modifica de acuerdo a sus propios conceptos”.

Entre las dificultades reportadas por estos autores, en relación con los problemas de lectura de los estudiantes universitarios tenemos:

1. Poco interés por la lectura de libros, artículos de opinión, o periódicos.
2. Poco interés hacia la terminología desconocida.
3. Bajo nivel de información, tanto de alumnos procedentes de institutos públicos, privados, parasistemas públicos y parasistemas privados.

El problema de comprensión lectora atañe a todo nivel desde los primeros grados inclusive en el nivel superior como es el caso del trabajo de investigación de incremento del léxico, buscar hábitos de lectura que permitirán mejorar los niveles de aprendizaje, en el caso particular está orientado a niveles primarios que trabajar sobre mejorar la comprensión lectora permitirá afianzar conocimientos futuros.

En la tesis intitulada: “Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios”, presentada por Ball, M., de la Universidad de los Andes – Mérida, en el año 2004.

El estudio consistió en el desarrollo de una experiencia pedagógica realizada con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Integral (ULA), referida a la producción de textos biográficos. Se hizo un diagnóstico que permitió conocer la concepción de escritura de los estudiantes, qué escriben, con qué frecuencia y sobre qué les gustaría escribir. Con base en el diagnóstico se propone la escritura de textos biográficos sobre personajes seleccionados por ellos mismos. Se aportaron las pautas para su elaboración y se abordaron contenidos referidos a la escritura como proceso de composición. Se usó la entrevista para acompañar al estudiante durante todo el proceso, revisando y volviendo al texto. La experiencia resultó ser una estrategia altamente eficaz en la composición de textos escritos. Los estudiantes aprendieron lo relativo al proceso de composición desde el punto de vista teórico y, desde su propia visión del mundo, vivenciaron el proceso en todas sus fases. Este estudio llegó a las siguientes conclusiones:

1. A partir de la propuesta trabajada durante el proceso de investigación los alumnos lograron vencer el miedo a escribir y pudieron, a través de la realización de la biografía, experimentar la escritura de manera personal. Mientras se iba revisando la teoría que hablaba de la escritura como proceso, de la misma manera se discutió acerca de sus avances en el proceso, qué estaba pasando con ellos como escritores, por qué tenían dificultades, cómo podían enfrentarlas, cuáles aspectos de su escritura

debían trabajar con mayor énfasis. Esto se logró gracias a las entrevistas periódicas que se tuvo durante el semestre.

2. El poder ver juntos el proceso en cuestión, volver a los borradores, revisar, corregir, fue de gran utilidad para que los estudiantes tomaran conciencia de su propio proceso y de cuáles eran sus debilidades y cuáles sus fortalezas.
3. Los textos biográficos producidos versaron sobre escritores, científicos, exploradores y algunos personajes de nuestra historia venezolana. Escribieron sobre Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Arturo Uslar Pietri, Marie Curie, Leonardo Da Vinci, Ler Davidovich Landau, Domingo Peña, Juan Félix Sánchez, Manuela Sáenz, Simón Bolívar, José Antonio Páez, Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Sor Juana Inés de la Cruz.
4. Se logró una cohesión muy importante en el grupo, sobre todo en la fase de planificación. A medida que iban buscando información, y como todos sabían acerca de qué estaba trabajando cada quien, esto favoreció la cooperación entre los estudiantes. Se prestaban materiales, se pasaban datos acerca de la información y dónde conseguirla.
5. Para muchos el trabajo se convirtió en una meta que lograron alcanzar. Con mucho orgullo, al final del semestre presentaron oralmente y por escrito su trabajo final: narraron la experiencia, cómo se habían sentido, qué dificultades habían confrontado, cómo las habían superado, qué aspecto del proceso les había agradado más, entre otros.
6. Muchos de ellos confesaron no sentirse capaces de hacer algo así jamás, pero poco a poco fueron venciendo sus temores y lograron culminar su meta.
7. El nivel de participación de los alumnos y el compromiso adquirido con las tareas asignadas para realizar la biografía fue significativamente elevado. La mayoría se sintió satisfecha y en algunos casos sorprendida con los resultados finales.

8. Por último, la elaboración de un texto biográfico a lo largo del semestre, resultó ser una propuesta altamente eficaz en la composición escrita de los estudiantes. No sólo aprendieron lo relativo al proceso de composición desde el punto de vista teórico, sino que a través de la experiencia directa, desde su propia visión del mundo, pudieron vivenciar el proceso en todas sus fases.

La investigación sobre la producción de textos biográficos en el nivel superior con estrategias adecuadas permite dar seguridad a los alumnos a poder crear textos sobre personajes que son de su simpatía, igualmente los niños deben buscar producir textos de acuerdo a su realidad y sus preferencias permitiendo abrir el gusto por la lectura, y producción de textos.

En la tesis intitulada: “Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico, presentado por Ramos, C., de la Universidad de la Sirena, en el año 2006.

El objetivo del estudio fue dar cuenta de un instrumento que –tomando como punto de partida el modelo de comprensión de van Dijk y Kinstch (1983) – busca explicar cómo los niños de 13 ó 14 años llevan a cabo el proceso de comprensión lectora de textos expositivos.

Especialmente, se interesó en observar el tipo de razonamiento que los sujetos realizan en los distintos niveles de representación mental del texto. En otras palabras, se buscó indagar la capacidad de los sujetos para leer de manera eferente, es decir, con el objetivo de extraer información del texto y a su vez observar si se da el nivel de comprensión profunda Graesser y Tipping (1998). Se consideró a la medición como fundamental ya que la lectura eferente es indispensable para adquirir conocimientos, relacionarlos con otros y transferirlos a otras áreas del saber. En esta propuesta leer es comprender y comprender es aprender.

La muestra con la que se hizo el estudio piloto de dicho instrumento está compuesta por sesenta niños y niñas que asisten a octavo año básico en

colegios municipales y subvencionados de dos ciudades de Chile. Este estudio llegó a las siguientes conclusiones:

1. La primera conclusión que emana de estos resultados parece indicar que los niños de octavo año básico no logran una comprensión acabada de los textos que leen, ya que no son capaces de dar cuenta del modelo de situación del mismo. Esto implica que –a pesar de que los alumnos son capaces de manejar información obtenida de la lectura– en la mayoría de los casos no son capaces de construir una representación mental personal de lo leído. Si logran construir esa representación podrían ponerla en relación con otros eventos, contenidos o experiencias, en especial las de tipo formal vivenciadas en los ámbitos escolares.
2. La lectura que poseen los alumnos de este estudio todavía no es una lectura eferente Rosenblatt (1994). No son capaces de utilizar la lectura como una herramienta eficaz que les permita obtener información acerca de la realidad de manera vicaria o hacer uso de la lectura como una fuente de aprendizaje. En los ámbitos escolares, académicos y profesionales la lectura cumple un rol instrumental básico en esta época de saturación informativa y de incremento constante de todas las áreas del saber.

Al hacer un análisis cualitativo de las respuestas emitidas, se puede observar que muchas están basadas en los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema que trata el texto y no consideran la información contenida en el mismo para responder a lo que se pregunta. Esto podría explicarse por dificultades para extraer las ideas principales o por falta de estrategias de comprensión para relacionar ambos tipos de información. En otras respuestas se aprecia una tendencia a repetir la información literal sin establecer el nexo con el conocimiento previo sobre el tema. Según Coté y Goldman (1999), cuando los lectores construyen sólo el texto base, éste tiende a almacenarse en forma encapsulada en la memoria episódica, lo que haría imposible usarlo en nuevas situaciones.

1.6 Objetivos

1.6.1 General

Determinar la relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos, en estudiantes de cuarto grado de primaria en la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco.

1.6.2 Específicos.

- a) Identificar los niveles de comprensión lectora de textos alcanzados por estudiantes del cuarto grado de primaria en la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco.
- b) Identificar el nivel de producción de textos alcanzado por los estudiantes del cuarto grado de primaria en la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 La comprensión lectora

2.1.1 Concepto de la comprensión lectora

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen.

Es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, sin embargo cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto, es posible incluso que se comprenda mal, como casi siempre ocurre. Como habilidad intelectual, comprender implica captar los significados que otros han

transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre lectura y comprensión. Solé (2006:35)

2.1.2 Los procesos que involucra la comprensión lectora

Según Pérez (2006) la comprensión de textos involucra dos procesos: la escucha y la lectura. En esta exposición solo se enfocará el segundo. La lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y del mundo. El uso de la lengua implica manejo de los conceptos que pueden estar o no a la altura del conocimiento del lector. De igual manera involucra la competencia lingüística que comprende esencialmente los aspectos sintácticos y semánticos del idioma en que está escrito el texto. El conocimiento de la cultura conlleva el conocimiento de los marcos, los significados implícitos, las formas retóricas, la ideología y los roles. Finalmente, el conocimiento del mundo supone una experiencia vital del sujeto que lo ponga en contacto con su entorno físico y social.

Es por medio de este proceso cognoscitivo, se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico. En otras palabras, es captar el significado del texto, en el que juega un papel determinante la macro estructura textual. Esta se forma a partir de las reglas transformacionales de supresión, generalización y construcción. Nuestro cerebro va eliminando la información secundaria y conservando la información más general que sirve para integrarla a la nueva información. Esta información se almacena en la memoria semántica para evocarla cuando las circunstancias así lo precisen. En otros términos el cerebro recupera de arriba a abajo en orden de importancia la información. Primero se rememoran las ideas del nivel superior y luego las relaciones y proposiciones subordinadas en orden descendente. Pérez (2006: 76)

Según el mismo autor, para la comprensión es importante también, descubrir las estructuras lógicas como inducción, deducción, clasificación que han sido utilizadas por el autor. Igualmente, interesan las estructuras de orden superior como las superestructuras y la narratividad.

Al describir la superestructura se facilita la organización de las ideas en orden de importancia y se establecen sus conexiones. La superestructura sirve para guiar la recuperación y producción de la rememoración, lo que facilita posteriormente el resumen.

2.1.3 Niveles de la lectura

De acuerdo con el ICFES -Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, existen tres niveles de lectura de un texto para comprenderlo bien:

1. El primer nivel es literal y se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura son la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación.
2. El segundo nivel de lectura es el inferencial. En éste se establecen relaciones que van más allá del contenido literal del texto, es decir, se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas. Este nivel de lectura, además de los procesos mencionados en el primer nivel, requiere hacer uso de la decodificación e interpretación de las temáticas de un texto.
3. El tercer nivel de lectura es el crítico intertextual porque permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro. En este nivel, además de los procesos requeridos en los niveles anteriores,

se precisa interpretar las temáticas del escrito, establecer relaciones analógicas de diferentes índoles, y emitir juicios de valor acerca de lo leído Kabalen, (1995), citado por Pérez (2006).

Varios investigadores coinciden en que es una de las habilidades más importantes para la comprensión lectora que se va ampliando de acuerdo con las etapas de desarrollo humano y su ejercitación. Entre más información se retiene más inferencias se pueden realizar. Un texto será tanto más complejo cuando mayores inferencias se le exijan al lector.

El proceso de inferencia introduce al lector en un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito. Permite hacer uso del pensamiento crítico, emitir juicios valorativos e interpretar las ideas a la luz de las experiencias previas.

Sin embargo, la inferencia debe ser controlada a partir de elementos textuales demostrados y de una aplicación estricta que permita, la exactitud del pensamiento, alejada de la difusión y la fantasía del lector.

Se hacen inferencias cuando a partir de un contenido afirmado se realizan deducciones o inducciones. En el primer caso, si se explica algo general se puede inferir un caso particular. Por ejemplo si se dice: "Los libros son costosos en Perú" se infiere que para comprar dos libros de lingüística se necesita una cantidad representativa de dinero. En el segundo caso, en la inducción, si se dan varios casos se infiere la regla general.

Un aspecto que es necesario señalar es lo siguiente: No se debe confundir la inferencia con la extrapolación. Según Pérez (2006: 77) En la primera se interpreta a partir de enunciados textuales generales o particulares de modo que el lector lo único que hace es sacar a la luz los sobreentendidos. En la segunda, se asocian experiencias personales que son evocadas por situaciones o enunciados del texto pero no están implicados en él.

2.1.4 Estrategias de lectura

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de lectura en el cerebro? Según algunos investigadores, entre ellos Smith (1983: 17) señala que en el proceso de lectura intervienen dos tipos de información: visual y no visual. La información visual se refiere a todo lo impreso y que se puede percibir por medio de la vista. Mientras la información no visual se refiere al bagaje cultural, conocimiento del mundo, las habilidades cognitivas para inferir y las experiencias que uno ha acumulado a lo largo de tu vida.

Cuando leemos, ambos tipos de información entran en juego. Sin embargo, es la información no visual la que adquiere un papel más importante. Gracias a esta, nuestro cerebro puede ir dando sentido a lo que lee.

Podemos decir que la información visual comprende toda la información impresa. Mientras la información no-visual es más amplia: comprende el acervo cultural, las habilidades cognitivas y todas las experiencias vividas que han ido conformando la percepción de la realidad.

El siguiente cuadro ilustra las características de ambos tipos de información:

Información visual	Información no visual
1. Observar el título, subtítulo, ilustraciones, presentación y formato del texto impreso.	1. Conocimiento previo del tema y de la realidad.
2. Términos desconocidos.	2. Capacidad para asociar, inferir, deducir información a partir de elementos conocidos.
3. Puntuación	3. Conocimiento de pausas y entonación.

4. Mayúsculas, minúsculas y otros elementos tipográficos.	4. Experiencias vivenciales anteriores.
5. La información visual está frente a los ojos y al cerrarlos desaparece.	5. La información no visual, al cerrar los ojos permanece.

Para desarrollar la habilidad de lectura es necesario desarrollar el empleo de la información no visual al máximo y depender lo menos posible de la información visual. Smith (1983: 17) señala que más información no visual tenga el lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere. Pero también reconoce que ambos tipos de información son parte integral del proceso de lectura.

Con base en estas ideas se puede señalar tres estrategias indispensables para leer con eficiencia un texto en el idioma materno o en un idioma extranjero:

- Hacer uso de su información no visual al máximo pues es ésta la que le ayuda a encontrar el sentido lógico de un texto.
- Siempre que se lea, buscar del significado del texto. El escrito tiene un mensaje, pero, quién lee es el único que lo va a descifrar poniendo en juego su información visual y no visual.
- Leer activamente, la lectura es un proceso eminentemente activo. Una actividad mental que permite asociar, inferir, eliminar posibilidades, comparar, etc.; es la que le permite apoderarse del mensaje.

2.1.5 La lectura, un aprendizaje que se extiende al conjunto de la escolaridad

El aprendizaje de la lectura representa una de las mayores conquistas de la vida escolar del alumno. Al principio constituye un objetivo en sí y el alumno lee para aprender a leer, pero muy rápidamente se vuelve un medio para lograr otros objetivos (el alumno lee para hacer un ejercicio,

un resumen, etc.). Si bien las instrucciones oficiales siempre han puesto énfasis en el aprendizaje de la lectura, en realidad este sólo se ejercita en especial en su componente de decodificación a partir del tercer o cuarto de primaria. Ahora bien, muchos trabajos dan testimonio de que las dificultades de lectura/comprensión subsisten en la secundaria e incluso más adelante.

En pocas palabras, sin querer ser alarmistas, según Solé (2003) parece que muchas dificultades de lectura/comprensión que se consideran normales al principio del aprendizaje pueden persistir en la secundaria y más adelante, y, por lo tanto, llegar a obstaculizar o bloquear el resto del aprendizaje. Tomemos un ejemplo muy simple: una lección es más difícil de aprender mientras más lenta y difícil sea la decodificación.

En general la lectura es una habilidad instrumental que permite el aprendizaje de nuevas habilidades. Estas se logran desarrollar a lo largo de los diferentes grados y niveles educativos. En la medida que se tiene experiencia nuevas experiencias en la lectura como en la escritura, estas habilidades se van automatizando cada vez.

2.1.6 Una re conceptualización de la lectura

En las últimas décadas, y sin duda gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda re conceptualización de ésta, de lo que es y lo que supone su dominio, así como de su función instrumental, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Hoy nadie duda acerca de que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta los contenidos que éste aporta. Tal vez uno considere que esa afirmación no contiene nada revolucionario. Casi podría decirse que responde al sentido común, a lo directamente observable. Sin embargo, hay que tener en cuenta que con frecuencia se ha considerado que leer es "decir" lo que está

escrito, o bien se ha asimilado la lectura a las necesarias pero no suficientes habilidades de decodificación, asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada.

Según Solé (2001) esta postura en torno a la lectura, en la que se incluyen teorías y autores diversos, ha sido denominada "modelo bottom up" (de arriba a abajo) porque sus adeptos defienden que la lectura conlleva un procesamiento de la información de tipo secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...), lo que permite comprender el texto en su conjunto.

De forma **coherente** con estos presupuestos, se considera que la enseñanza debe enfatizar el conocimiento y el uso competente de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías, lo que resulta imprescindible para acceder a los textos y a su significado. De esa relación que postulábamos entre lector y texto, la aproximación bottomup favorece claramente al segundo.

Ambas posturas, descritas de forma sumaria, han tenido su momento estelar y sus adeptos, y ambas han influido en la investigación y en las propuestas de enseñanza de la lectura. Al lector de este artículo no le habrá costado **mucho** esfuerzo identificar en el modelo bottomup postulados que subyacen a los métodos llamados sintéticos ni relaciona los métodos analíticos con el modelo bottomup.

2.2 Modelos de lectura

La comprensión del lenguaje es uno de los fenómenos mentales más complejos. Son muchos los modelos que pretenden explicar el fenómeno de la comprensión de la lectura.

Samuels y Eisemberg, citado por Zans (2003) consideran que los modelos de lectura, para que resulten válidos, deben cumplir algunos requisitos, como:

- a) Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en el proceso.
- b) Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.
- c) Por último, explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos meramente lingüísticos, que solamente tienen en cuenta las características lingüísticas del texto, no cumplirían con este requisito.

A estos requisitos, se podría añadir uno de orden pedagógico que valoraría la utilidad de dichos modelos para la enseñanza y la mejora de la comprensión lectora.

Según Zans (2003) entre los modelos de lectura que sobresalen en la literatura específica son tres:

- Modelos ascendentes
- Modelos descendentes
- Modelos interactivos

2.2.1 Modelos ascendentes

Estos modelos se caracterizan por implicar *procesos secuenciales* que, de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos): este sentido unidireccional no implica el proceso contrario.

Aunque es muy difícil encontrar un modelo puro de los anteriormente enunciados, Gough, citado por Zans (2003) propone uno que se puede caracterizar en sus líneas generales como modelo ascendente. El proceso

de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase «El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas».

Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough citado por Zans (2003) lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo. Estos modelos han sido criticados al no explicar una serie de fenómenos que se dan en el proceso lector. Por ejemplo, han demostrado que ante tareas de reconocimiento de letras sueltas y dentro de palabras, es más fácil el reconocimiento en este segundo caso.

Según este modelo las palabras se leen más velozmente si se hallan dentro de frases significativas. Esto demuestra que aun siendo la fuente textual importante, no es la única que explica la comprensión del material escrito.

2.2.2 Modelos descendentes

Estos modelos subrayan la importancia de la *información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión* de un texto. Smith (1993) distingue dos tipos de información relevante para explicar el fenómeno complejo de la comprensión de la lectura. Por una parte, el texto ofrece una información visual. Por otra, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual. Esta información es capital para explicar la comprensión.

Desde el punto de vista de la lectura, la información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa. De aquí se desprende, según el autor, que los buenos

lectores no leen palabra tras palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Según el uso que el lector haga de su “información no visual” la lectura será más o menos eficaz. Estos modelos, tanto el de Smith, como el de Goodman, explican una serie de factores importantes en el proceso lector, pero no consideran la importancia de los procesos de bajo nivel.

En este modelo, la comprensión del texto depende de la comprensión de la frase. Existe una relación interna entre el rendimiento en una tarea de análisis léxico y el de una tarea de análisis de frases; y entre la comprensión de frases y párrafos. Estos dos modelos no pretenden negar el papel desempeñado por los procesos inferiores de decodificación y procesamiento, sino que se centran en el papel preeminente de los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos, entre otros, que el lector posee y aplica a la información verbal proveniente del texto. Una postura extrema sería totalmente inconcebible, ya que, paradójicamente, el lector llegaría a realizar una lectura sin texto.

2.2.3 Modelos interactivos

Estos modelos, surgen con la intención de proponer explicaciones más *comprehensivas* y menos reduccionistas. Pretenden explicar más factores, relacionándolos, que los modelos anteriormente expuestos. Asumen los *supuestos básicos de ambas posturas* pero no como datos exclusivos, sino como datos parciales que deben ser explicados por un modelo más potente que los anteriores. Tienen en cuenta la información proveniente del texto en toda su complejidad y los conocimientos previos que aporta el lector, pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores.

Frente a los análisis secuenciales y unidireccionales sustentados por los modelos ascendentes, los interactivos proponen *análisis paralelos* entre ambos niveles. Otra diferencia estriba en que en los modelos secuenciales el resultado de cada nivel es la base para el siguiente. En los modelos interactivos, el resultado de cada uno de los niveles implicados influye en

el resto de los niveles, sean de orden más complejo o de habilidades más sencillas.

Cada tipo de modelo percibe la comprensión lectora con matices diferentes. Mientras los modelos secuenciales entienden el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso que desemboca en el nivel semántico, los modelos interactivos la consideran como el resultado entrecruzado de varios factores, entre los que destacan los conocimientos previos y esquemas, y la información proveniente del texto. Ambos interactúan, generando hipótesis que se van comprobando, mediante la reducción de incertidumbres, al avanzar en la lectura del texto.

La comprensión requiere la ejecución de dos tareas concurrentes: la comprensión superficial de las expresiones mientras se reciben, y una comprensión más profunda del significado del mensaje como una globalidad... Estas situaciones en las que existen dos tareas concurrentes con diferentes prioridades se denominan situaciones de tareas dobles con una estructura primaria y secundaria.

En resumen, se puede decir, que los modelos interactivos de lectura se caracterizan por lo siguiente:

- a) El lector es reconocido como un *sujeto activo* en el proceso lector.
- b) El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con información visual como no visual.
- c) Las hipótesis que el lector va verificando conforme avanza en la lectura desempeñan un papel muy importante en la comprensión. Lo mismo se podría decir de los procesos inferenciales que el lector realiza a partir de la información textual.
- d) Existen diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector.

- e) Cuanto más se automaticen los procesos básicos, perceptuales y de descodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.
- f) La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los niveles superiores condicionan también los más básicos.
- g) La lectura es un proceso de búsqueda progresiva del significado de un texto. Se dan distintos grados de comprensión y es difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.

2.3 Categorías para analizar en la lectura - la macro estructura

La macro estructura es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto" Van Dijk (1978:55). Además tiene que ver también con el tema o asunto del texto. Dicho de otro modo, es la información más importante que los hablantes recordarán de una conversación, de un artículo o de un ensayo y que se expresa en el resumen.

De acuerdo al mismo autor, la macro estructura se da por niveles de arriba abajo, por orden de importancia de las ideas y así es recordada por el oyente cuando viene la recuperación de la información. La macro estructura general en algunas ocasiones, será el título. Tal es el caso de algunos libros, por ejemplo: álgebra. Esto significa que el contenido ha sido reducido a un título que involucra todos los subtemas. Del título hacia abajo estarán los otros niveles de la macro estructura:

En síntesis la macro estructura se puede formular a nivel de palabra, frase, oración, párrafo o grupo de párrafos. Depende del grado de generalización que se desee alcanzar.

2.4 La producción de textos

2.4.1 Concepto de la producción de textos.

La producción de textos es un proceso interactivo mediante el cual, el hablante, el estudiante pone en funcionamiento todas sus estructuras

mentales con la finalidad de expresar sus ideas, necesidades, experiencias, sentimientos de manera escrita utilizando códigos lingüísticos. Al escribir se hace un esfuerzo mental donde se reestructura toda la competencia lingüística con el fin de expresarse correctamente.

Los hablantes al producir sus textos evalúan de distintos y en diversos momentos la elaboración de un enunciado y sus resultados. Así, la producción espontánea y sin planificar recurre muy poco a este control, en tanto que la constreñida por la corrección expresiva (por ejemplo, en registros formales, al escribir...) exige la presencia activa del mismo. El funcionamiento de este mecanismo se apoya en cierto saber previamente almacenado de modo más o menos consciente. En este sentido, el monitor, que es como se denomina comúnmente a este saber, proporciona a los usuarios en forma de reglas, convenciones, creencias, etc. una imagen consciente de su competencia. Puede decirse que se trata de un saber metalingüístico, de la explicitación gramatical que cada hablante se confecciona a su medida.

2.4.2 La enseñanza de la expresión escrita, responsabilidad de todos

El desarrollo de la capacidad de expresarse aceptablemente por escrito, de escribir bien, es una de las responsabilidades básicas de la institución escolar. De ahí que figure como uno de los objetivos generales de todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta el nivel superior. Se trata de uno de los saberes instrumentales más relevantes, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para la vida adulta, y su adquisición se da casi en exclusiva en el ámbito escolar.

El área de Comunicación en el nivel primario y Lengua y Literatura en el nivel secundario, es el marco en el que tiene lugar la intervención más sistemática para promover el aprendizaje de la expresión escrita. Sus contenidos están orientados especialmente al desarrollo de la competencia

comunicativa, competencia que incluye, entre otras, la de expresarse aceptablemente por escrito.

Ahora bien, sería un error pensar que esta enseñanza es responsabilidad exclusiva de los profesores que enseñan netamente el área de comunicación. Una mirada rápida al desarrollo de las clases en cualquier área muestra el protagonismo inevitable que en todas tiene la lengua escrita, tanto en lo referido a la lectura como en lo que atañe a la escritura.

En todas las áreas se lee y en todas las áreas los alumnos tienen que producir textos de muy diversa índole, tanto en el desarrollo de las clases, como en el proceso de estudio y en las actividades de evaluación. Los alumnos tienen que aprender y deben saber comunicar, casi siempre por escrito lo aprendido. Así pues, sería erróneo creer que el profesorado que imparte áreas no lingüísticas no tiene ninguna responsabilidad en la enseñanza de la escritura.

2.4.3 ¿Qué es escribir?

Además de las características propias del acto de escritura, existen diversos factores de índole cognitivo e histórico-social que intervienen en él, por lo que se podría decir, con certeza, que escribir es una práctica social.

Una de sus características esenciales y, asimismo de sus dificultades, está dada por el carácter diferido de la comunicación escrita. La emisión y la recepción del mensaje escrito no se producen simultáneamente, sino que medio un tiempo entre ellas. El escritor debe imaginarse al destinatario de su mensaje para poder adecuar su discurso a la comprensión de aquél que no está presente. Se trata, entonces, de una comunicación en ausencia.

Este carácter diferido obliga al escritor a producir un texto que pueda funcionar en forma autónoma, es decir que pueda ser comprendido en la situación comunicativa para la que fue previsto, sin necesidad de que nadie esté a su lado para aclararlo. Por ello, quien escribe, trata de eliminar de su escrito las ambigüedades que pudieran provocar malentendidos (salvo que ésta sea una de sus intenciones). Por ello también, al escribir, revisa el texto y lo corrige antes de ponerlo en circulación.

Frente a la comunicación oral cara a cara que es, en general, espontánea, la comunicación escrita es controlada: el escritor puede planificar lo que va a decir y volver atrás sobre lo escrito para reformularlo cuantas veces quiera. Y de ese control depende la eficacia de la comunicación escrita.

La Psicología Cognitiva es una de las disciplinas que más ha estudiado la escritura, a la que define como un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos en su memoria, construye una idea de la tarea por resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige Álvarez (2002:3)

Según la referencia del autor, el proceso de producción de un texto comienza antes de la redacción propiamente dicha, con una evaluación consciente por parte del escritor del tipo de texto más adecuado para la situación comunicativa prevista y con la elaboración de un plan.

Este proceso de planificación implica actividades de búsqueda, selección y composición de los conocimientos pertinentes para la resolución de la tarea, que están archivados en la memoria o bien provienen de otras fuentes (de otros textos, de entrevistas, etc.). El plan comprende, como mínimo, una representación de la finalidad del escrito (que es lo que se quiere escribir y para qué) y una representación del destinatario (para quién se escribe).

En síntesis, la finalidad del escrito, el tema y la representación del destinatario guían la búsqueda de los datos pertinentes y su presentación en el texto.

Pero, además, a medida que avanza en la composición de su escrito, el escritor va corrigiendo el texto, a través de operaciones de reducción o supresión de elementos, de expansión o inclusión y de reformulación por sustitución o reordenamiento.

El proceso de revisión equivale a la edición del texto, en el sentido que el término tiene en informática: se procede por borrado, inserción, traslado y reemplazo de elementos, sean estos, letras, palabras, construcciones, frases, párrafos, parágrafos.

El proceso concluye cuando el texto alcanza su versión final, lo más cercana posible a las expectativas del escritor.

2.4.4 Qué se entiende por “escribir bien”

Escribir bien hoy, en la sociedad llamada del conocimiento, es algo muy complejo y, en consecuencia, notablemente difícil. Es frecuente escuchar quejas del profesorado, que lamenta lo “mal que escriben” muchos alumnos, y también es frecuente escuchar o leer críticas acerca de lo degradado de la lengua escrita en general y en los medios de comunicación en particular.

Sin embargo, cuando se pide a quienes lamentan el actual estado de las cosas que maticen su crítica y que expliquen lo que para ellos significa “escribir bien”, es fácil encontrar serias discrepancias. Para algunos, es escandalosa la pobreza de vocabulario; para otros, la ortografía deficiente; para otros, en fin, la mala presentación. Pero lo cierto es que uno estar ante un texto perfectamente presentado, con una ortografía impecable y un léxico correcto, y, sin embargo, muy poco afortunado en su

conjunto. En este sentido no hay un acuerdo explícito sobre lo que es un texto bien escrito, hay algunos que priorizan la ortografía y la caligráfica frente a otros que tiene que ver con el conjunto del texto que tiene que ver más con la estructura o aspectos de fondo.

Desde nuestra óptica podemos decir que un texto es aceptable cuando, además de estar correctamente escrito, está bien cohesionado, es coherente y responde adecuadamente a las reglas socio comunicativas. Para Jimeno (2003), son cuatro las propiedades de un buen texto: corrección, cohesión, coherencia y adecuación. Estas se describen a continuación cada una de ellas para tener una mayor comprensión.

2.4.5 El proceso de la escritura

La elaboración de un texto escrito supone un complejo proceso de trabajo que involucra distintos momentos o subprocesos: la planificación del escrito, la puesta en texto o redacción y la revisión (pre escritura, escritura y pos escritura), estos tres momentos también están señalados en el Diseño Curricular Nacional del 2008 como una estrategia de la producción escrita.

Sin embargo, lo que se entiende por escritura dentro del ámbito escolar, se ha basado en lo que suele llamar "escritura a pedido", "escritura por encargo". Se toma como una actividad que los alumnos(as) deben realizar de un tirón, sin planificación previa y sin que medie ninguna preparación para ello; los alumnos(as) también la toman de la misma manera: realizan la tarea a pedido, sin que medie necesidad alguna comunicativa o expresiva para llevarla a cabo. De ese modo, comienzan, acaban y de inmediato se lo muestran al docente que es quien dirá si está bien o mal, linda o fea, corregirá con tinta de otro color los errores ortográficos y algún error de sintaxis o alguna otra cosa.

Para modificar esta práctica, se podría partir de la necesidad de planificar aquello que se va a escribir, con el grupo entero. Delimitar entre

lodos qué tipo de texto se producirá, reconocer el soporte material que tendrá y dibujar entre todos la plantilla en la pizarra, leer algunos textos con el mismo soporte material que tengamos en la biblioteca de aula e iniciar un trabajo con borradores que se irán perfeccionando hasta quedar acabado. Posteriormente se podrá compartir el producto final y, de ser necesario, pasarlo en limpio.

2.4.6 Habilidades lingüísticas y composición

Según Cassany (2007:39) componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: quien redacta, lee los borradores que va elaborando para verificar que expresen lo que desea (a veces incluso algunos oralizan para “escuchar” el sonido de la prosa), se dialoga con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificar o revisar. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.

Asimismo, el autor señala también que la composición es la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin, y que el producto final esconda cualquier rastro compositivo, de manera que el lector debe atribuir corresponsabilidad completa a los distintos firmantes del texto. En cambio, la oralidad exige que una persona actúe de portavoz o comunicador “en representación” de otros (que pueden haber participado o no en la gestación del discurso), de manera que la audiencia siempre tiene una “voz” y una “cara” asociadas a la enunciación del texto, que inevitablemente asumen responsabilidades superiores a las del resto de autores, que permanecen en la penumbra. En las habilidades receptivas, la comprensión oral y lectora, son siempre y forzosamente individuales.

En conjunto, el escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como

un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas.

2.4.7 Escritura y desarrollo

Varios estudios, señalan sobre el impacto que ha causado la invención y el desarrollo de la escritura en la historia de la humanidad, reconocen que no se puede explicar nuestra civilización actual sin la aportación de la tecnología escrita. Lo escrito (*literacy*, en inglés, que recibe varias denominaciones según los autores: *alfabetización, literidad, escrituralidad*) parece estar directamente relacionado con la formación de organizaciones sociales complejas (ciudades, Estados, escuelas, democracias), y con el desarrollo de disciplinas vertebradoras de la civilización actual, como el derecho y el sistema judicial, la historia y la memoria colectiva, o las formas de pensamiento empírico y razonado, que son la base de la ciencia. Cassany (2007:42)

2.4.8 Niveles de uso y funciones de la escritura

Los rasgos característicos de la escritura se relacionan directamente con las funciones que desarrolla esta técnica en la vida cotidiana. Del mismo modo que se han formulado inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también se pueden encontrar clasificaciones de usos escritos. Desde la psicología, Wells (1987) explora el concepto de lo escrito (*literacy*) e identifica cuatro niveles de uso: *ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico*, estas según Cassany (1999) no se deben considerar exactamente *funciones* en el sentido lingüístico:

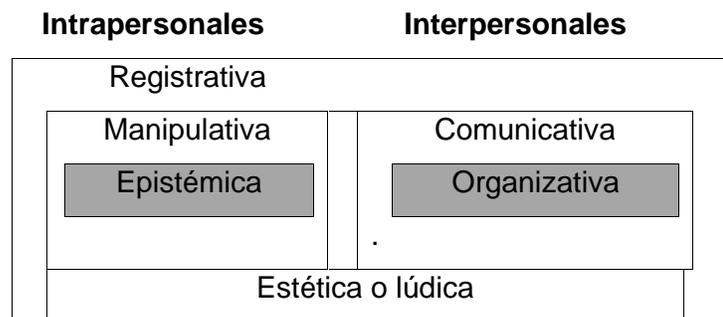
El nivel más básico **ejecutivo** se refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y descodificar signos gráficos, de poder

“traducirlos” al canal oral en ello se podrían ubicarse acciones como dictar textos, copiar fragmentos). El **funcional** incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos). El **instrumental** corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales). Y el **epistémico** se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que desconocía previamente.

En el nivel epistémico, de acuerdo a la taxonomía de funciones lingüísticas de M. A. K. Halliday (1973) citado por Cassny (2007) a su vez distingue dos categorías en el nivel epistémico: el uso heurístico, referido específicamente a la construcción de conocimiento nuevo, y el **imaginativo**, relativo a los usos más creativos y/o artísticos de la escritura, que incluyen los géneros literarios. A este se refiere también como *Coulmas (1989) se refiere a esta última función como **estética***, además de incluir otra con la denominación de **control social**, que incluiría todos los textos organizativos (administración, leyes, instrucciones) de las comunidades lingüísticas.

Por otra parte, adoptando una perspectiva lingüística, Cassany (2007: 53) distingue los siguientes tipos de funciones de la escritura:

Funciones de la escritura



Aunque el conjunto de los usos escritos sea social por origen y desarrollo, se puede establecer una primera distinción entre usos individuales (***intrapersonales***) o sociales (***interpersonales***):

El uso **intrapersonal**, consiste en que el autor del escrito y su destinatario son la misma persona. La escritura constituye una herramienta de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones son:

- **Registrativa.** La escritura supera la volatilidad de la oralidad, la evanescencia del pensamiento interior o las limitaciones de la memoria humana, y permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Se trata de la función mnemotécnica más básica que utilizamos corrientemente cuando anotamos direcciones y teléfonos, compromisos en agendas, o ideas que se nos ocurren en un momento imprevisto. Requiere dominio del código escrito (correspondencia sonido/grafía, aspectos gráfico-motrices, caligráficos) y su correspondencia con los sonidos. Cualquier uso escrito que desempeñe otras funciones, intra e interpersonales, es también registrativo.
- **Manipulativa.** Al ser bidireccional y planificada, la escritura facilita la reformulación de los enunciados, según las necesidades y las circunstancias. No siempre uno reproduce literalmente lo escuchado, leído, visto o pensado. Escribir permite elaborar la información, como si se tratara de barro o yeso: uno resume, amplía, modifica los datos para conseguir un propósito. Así, uno prepara el guión de una charla, refundiendo guiones viejos de otras ocasiones, o resumiendo un texto según lo que tenga que hacer con la información seleccionada (aprenderla, incluirla en otro texto). También escribe para organizar actividades de todo tipo, verbales o no: prepara la compra con listas de productos, planifica el recorrido de un viaje después de leer varias guías; u organiza la expansión de una empresa, elaborando un proyecto escrito de la misma.

- **Epistémica.** Subiendo otro peldaño de desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. El objeto textual puede ser observado, analizado y expandido: escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Se entiende por **conocimiento nuevo** un amplio abanico de posibilidades de transformación de datos: ampliar la conciencia sobre aspectos desconocidos de la personalidad o del entorno (reacciones, sentimientos, opiniones); relacionar ideas ya conocidas pero inconexas; enriquecer o concretar ideas vagas o generales; formulación de una idea nueva a partir de otras viejas; explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc.

Todos hemos experimentado el poder epistémico de la escritura en situaciones cotidianas. Al tener que explicar por carta a un amigo una situación embarullada o comprometida, descubrimos que el hecho de haber depositado nuestras ideas encima del papel nos ha hecho más conscientes de todos los aspectos. También, al tener que escribir una exposición o una argumentación sobre un tema que al principio nos parecía complejo, nos damos cuenta de que poco a poco se aclara y ordena, a medida que encontramos las palabras para formularlo por escrito.

Por otra parte, el uso interpersonal de la escritura se refiere a que el autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc. También se distingue varias funciones como:

- **Comunicativa.** Sirve como canal comunicativo, la escritura permite interactuar con el prójimo en circunstancias nuevas: en diferentes lugares (textos de autores lejanos) y tiempos (textos antiguos de autores difuntos), cuando lo escrito resulta más preciso (artículo científico, informe) o cortésmente adecuado (correo electrónico,

invitación postal). Esta función interactiva exige dominar los rasgos discursivos y gramaticales propios de cada *género y tipo de texto* (carta, nota, instancia, *currículum vitae*, narración, argumentación).

- **Organizativa.** Por su carácter permanente, la escritura también desarrolla importantes funciones ordenadoras, certificadoras o administradoras en las comunidades alfabetizadas. Lo escrito garantiza derechos y deberes de la ciudadanía, informa al público lector, garantiza derechos al trabajador, establece el funcionamiento de la justicia o de los gobiernos, facilita la utilización de la tecnología (manuales de instrucciones), etc. En muchos casos, sólo un escrito “oficial” de instancia, noticia, invitación o sentencia legitiman un hecho o un dato transmitidos, que en su versión oral sólo serían un “rumor” o un comentario sin valor. Por ejemplo, se expiden certificados de asistencia y participación en cursillos, aunque tanto el emisor como el receptor de los mismos conozcan perfectamente el contenido del escrito, sólo para que el segundo pueda poseer un documento que dé fe de la actividad realizada.

Finalmente, una última función que participa tanto de los usos intra como interpersonales es la **estética o lúdica**. En cualquier situación, la escritura posee también una dimensión placentera o de diversión, que puede conseguir a través de varios procedimientos (humor, belleza, ironía, sarcasmo, parodia). No sólo lo estrictamente literario formaría parte de esta función; también deben incluirse muchas formas de periodismo, correspondencia, publicidad, etc. Incluso textos más áridos (informes técnicos, ciencia) pueden contener chispas lúdicas.

2.4.9 Propiedades de un texto escrito

2.4.9.1 La corrección

Un texto bien escrito tiene que atender las exigencias de la corrección: es decir, debe respetar las reglas ortográficas, reproducir fielmente las palabras y atender las reglas de la construcción

sintáctica. Para comprender mejor sobre esta propiedad es preciso citar el ejemplo que cita Jimeno un texto incorrecto: *Los protagonistas Will, Henry y Larguirucho escapa una vez tras otra a que les pongan la placa. Todo empieza en Winchester al final se salvan y su proyecto es reunir a todos los que están como ellos y cuando se junten revelarse a los invasores.* En el texto anterior se dan las siguientes correcciones: Falta de concordancia en “escapa”, que debería ser “escapan”. La construcción “escapan a que” debería ser sustituida por “escapan de que”. Debe haber un punto o punto y coma tras “Winchester”. “Están”, debe llevar tilde: “están”. “Revelarse”, está escrito incorrectamente: lo correcto es “rebelarse”, puesto que se trata de un acto de “rebeldía” y no de “revelación”. “Rebelarse a” debería ser sustituido por “rebelarse contra”. Jimeno (2003:10)

De lo señalado en el ejemplo se puede concluir que la adecuada corrección de un texto, permite entender con claridad al lector, porque se han utilizado de manera adecuada los signos lingüísticos, los cuales permiten dar una información clara.

2.4.9.2 La cohesión

Las reglas anteriores están explícitamente formuladas, recogidas en los textos normativos de la RAE. Sin embargo, su conocimiento y correcta aplicación no garantizan automáticamente la adecuada producción de los textos. Quien escribe, además, debe tener en cuenta toda una serie de reglas también sintácticas, pero que tienen un carácter supra oracional. Son reglas menos rigurosas, apenas sistematizadas, cuyo aprendizaje explícito no es particularmente productivo.

La cohesión se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector

interpretarlo con eficacia Halliday y Hasan, 1976; Mederos, 1988 citado por Casany, (1999:25). Por ejemplo, son recursos cohesivos locuciones como en cambio, en primer lugar, por otra parte, que conectan elementos anteriores y posteriores; palabras como aquél, esta condición o considerarla, o elipsis de sujeto (María se levantó; o se acercó...) o de cláusula (yo, también), que sólo pueden interpretarse recurriendo al contexto verbal previo, o las relaciones semánticas que se puedan establecer entre el léxico de un texto (así, en una multa de tráfico:

La aplicación de estas reglas garantizan el avance de la información en los textos, evita repeticiones que harían penosa la lectura y garantiza *que* quién lee no pierda el referente. Son reglas que forman parte de nuestra gramática implícita, y de cuya existencia no somos plenamente conscientes hasta que las vemos transgredidas.

En esta misma perspectiva, Jimeno (2003) señala que un error de cohesión puede, incluso, *generar* incoherencia, es decir, puede provocar el que se transmita un contenido distinto del que se pretende.

Por otra parte, según Casany (2007) señala que desde un punto de vista didáctico, la distinción entre *coherencia* y *cohesión* permite distinguir los aspectos globales o macro del texto (construcción del contenido, estructura lógica, adaptación a los géneros) de los aspectos más locales o micro (anáforas gramaticales, semánticas y pragmáticas, marcadores discursivos). Algunos procedimientos cohesivos según el autor citado son:

- **Mecanismos de repetición.** Uso de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento: anáforas, catáforas, elipsis, definición de sustantivos, etc.

- **Marcadores discursivos.** Uso de procedimientos de conexión intra y extra oracional que guían las inferencias que realiza el lector, de acuerdo con distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas Portóles, 1998, citado por Casany (2007: 83)
- **Cadenas nominativas.** Selección de léxico de campos semánticos afines o que mantiene variados tipos de relaciones semánticas, de acuerdo con el conocimiento enciclopédico de los interlocutores.
- **Sucesión de tiempos verbales.** Elección y coordinación del tiempo, el modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto (descripción, narración, etc.), el propósito y el contenido.

2.4.9.3 Principales mecanismo de cohesión

a. La referencia:

Este mecanismo de cohesión establece una relación entre un elemento del texto y otro u otros que están presentes en el mismo texto o en el contexto situacional. La identificación de los referentes es un aspecto muy importante en la comprensión de los textos, ya que incide en forma directa en el procesamiento de la información. La referencia textual puede ser de dos clases:

a.1 Referencia exofórica:

Se presenta cuando un elemento del texto alude a elementos de la realidad o a factores extralingüísticos que no están en el texto sino en el contexto situacional. Ejemplo: Nosotros somos parte esencial de la Universidad de Antioquia.

Nosotros establece una relación con alguno de los estamentos que hace parte de la Universidad de Antioquia y que no está presente en el texto: estudiantes, profesores, empleados, trabajadores, etc.

a.2 Referencia endofórica:

Se presenta cuando la relación se establece con un referente que está presente en el mismo texto.

Ejemplo: Nos hizo una oferta excelente. En ella, describe con precisión todas las ventajas de la alianza.

El pronombre personal ella hace referencia a un grupo nominal que está presente en el mismo texto: una oferta excelente.

Las referencias endofóricas pueden ser de dos tipos:

a.2.1 Anafóricas:

Ocurren cuando en el interior del texto se establece una referencia retrospectiva, es decir, cuando un término alude a otro ya mencionado con anterioridad (como sucede en el ejemplo anterior). Veamos otro ejemplo:

“Entre los caracteres físicos que contribuyen más a hacer que una persona resulte atrayente (o repulsiva) hay algunos que son incontrolables a causa de su predeterminación...”

Algunos establecen una referencia anafórica con caracteres físicos.

a.2.2 Catafóricas:

Se presentan cuando en el interior de un texto se establece una referencia prospectiva, es decir, cuando el sentido de un término depende de otro que aparece posteriormente. Como la referencia

catafórica anuncia algo, con frecuencia aparece seguida de dos puntos (:) — con expresiones como por ejemplo, tales como, etc.

Ejemplos: “Todos los empleados les solicitaron un aumento de salario; pero las directivas se opusieron rotundamente”.

“Mis palabras son como las estrellas: nada ocultan”.

Les establece una referencia catafórica con las directivas. En el segundo ejemplo, el sentido de la comparación (palabras = estrellas) se explica de manera prospectiva: porque nada ocultan.

b. La sustitución:

La sustitución de un elemento léxico por otro (o por una expresión), es un mecanismo que nos indica que se ha establecido dentro del texto una relación semántica entre el término sustituido y el sustituto. Se busca así evitar la repetición de un mismo elemento. La sustitución es una relación de tipo anafórico y puede realizarse de dos maneras diferentes: sustitución sinonímica o sustitución por medio de proformas.

La sustitución sinonímica consiste en el reemplazo de un elemento por un sinónimo.

Ejemplos: “Las **transformaciones** del cuerpo son aloplásticas cuando se deben a objetos y materiales exteriores, como las máscaras, vestidos y adornos, o a artificios poco duraderos como el maquillaje, el peinado y las pinturas aplicadas al cuerpo. Estas **modificaciones** son las más frecuentes en nuestra cultura”.

“Aquejado por una molesta tos, visitó a un **médico** amigo. Luego de examinarlo, el **facultativo** le recetó un jarabe...”

La sustitución por medio de proformas es la que se lleva a cabo cuando una palabra o una oración es reemplazada por un elemento lingüístico cuya función es la de servir de sustituto a ese elemento léxico. Es indispensable en este mecanismo de cohesión que el referente y el sustituto sean correferenciales.

En español, existen proformas nominales, pronominales (todos los pronombres), adjetivales, adverbiales y verbales (el verbo hacer).

Ejemplos: “Estuve en la reunión con el **gerente** de la compañía. En realidad, es un **sujeto** muy equilibrado”. (Proforma nominal)

“El gran jefe de Washington manda palabras, quiere comprar nuestra tierra. El gran jefe también **manda palabras de amistad y bienaventuranza**. **Esto** es amable de parte suya...” (Proforma pronominal)

“Sobre la mesa hay **unas guayabas**. ¿Puedes traerme **las maduras?** (proforma adjetival)

“Toda la tarde estuvo en **la terraza**. Desde **allí**, observó cómo los alcatraces...” (Proforma adverbial)

“**Regresa** todos los años a su país; casi siempre lo **hace** en el mes de enero”. (Proforma verbal)

c. La elipsis:

Esta forma de cohesión consiste en suprimir la información que está sobreentendida, y que, por lo tanto, el lector puede inferir sin ningún inconveniente. Podemos decir que la elipsis es una manera de sustituir un referente (término elidido) por un elemento cero (Ø). Sirve como mecanismo de economía y de estilo. Ejemplos:

“En Medellín, ese día el cielo estaba despejado; en Tunja, Ø estaba oscuro, plomizo”.

“Unos pensaban en las vacaciones; otros Ø en el curso de repaso”.

d. Los conectivos:

También llamados conectores, relaciones conjuntivas o expresiones de transición. Sirven para establecer relaciones lógicas entre las oraciones de un texto. Expresan determinados sentidos y presuponen la existencia de otros elementos. Se suelen definir como un conjunto de indicadores de texto que le permiten al lector anticiparse al sentido en que el escritor manejará la siguiente idea. Los conectivos textuales pueden ser adverbios, locuciones adverbiales, conjunciones, preposiciones y frases conjuntivas, preposicionales o nominales.

e. La repetición o recurrencia:

En todo texto escrito, debe existir un equilibrio entre la información nueva y la información conocida, entre los procesos de expansión y de reducción e integración de la información.

“Los mecanismos de repetición tienen como función primordial garantizar los niveles de redundancia exigidos a la hora de facilitar una correcta interpretación textual. Su existencia tiene dos grandes razones de ser. De un lado, porque sirven de recordatorio de contenidos ya conocidos. De otro, porque en el momento de actualizar determinados conceptos, permiten seleccionar unos u otros dentro del total que aparece en el texto. Por todo ello, su función es doble: en primer lugar, como recuperadores conceptuales; en segundo, como desambiguadores textuales” Bustos Gisbert (1996:) citado por Rincon s/f.

Así pues, la repetición es más una necesidad textual que una cualidad. Un exceso de ella genera un desequilibrio en el texto, como podemos apreciarlo en el siguiente ejemplo: El coordinador ya había previsto de antemano invitarnos al seminario. Es evidente que de antemano reduplica innecesariamente el significado del sintagma verbal. Por lo tanto, no amplía ni refuerza la información, y se constituye en un caso típico de pleonasma.

Según la naturaleza de las unidades correferenciales, existen dos grandes modelos de repetición: repetición designativa y repetición léxica.

En la repetición designativa, uno de los elementos correferenciales es un deíctico:¹

Yo permaneceré en esta oficina; en cambio, ustedes se ubicarán en aquélla.

En la repetición léxica, los dos elementos son léxica mente independientes: La Ilustración fue un **movimiento intelectual e ideológico** que se desarrolló en el siglo XVIII. Este **fenómeno cultural** tuvo repercusiones políticas, sociales y económicas.

Se observa que en el ejemplo de la repetición designativa se establece una relación anafórica entre aquélla y oficina. Mientras que en el segundo ejemplo se presenta una sustitución de proformas entre movimiento intelectual e ideológico y fenómeno cultural.

¹ La *deixis* es la localización e identificación de personas, objetos, acontecimientos, etc. generados por un texto en relación con un contexto informativo y una situación espacio-temporal dada. Los *deícticos* carecen de significado autónomo, pues su sentido depende del texto en el que aparecen.

f. Los signos de puntuación:

Quizás no ha existido en los cursos tradicionales de redacción otro asunto sobre el que se haya insistido tanto, pero que al mismo tiempo provoque tantas confusiones, dudas, preguntas y resistencias como ha sucedido con el empleo de los signos de puntuación. La mayoría de los estudiantes considera bastante difícil aprender a puntuar formalmente, y reconoce su incapacidad para utilizarlos de manera adecuada.

Los signos de puntuación le proporcionan al lector pautas fundamentales para generar sentido a partir de un texto escrito. Sus funciones son diversas: estructuran el texto, delimitan las frases, eliminan ambigüedades, resaltan ideas e indican las relaciones de subordinación entre ellas, regulan el ritmo de la composición, etc. Sin lugar a dudas, podemos establecer una estrecha relación entre puntuación, unidad textual, propósito comunicativo y estilo personal del escritor.

El empleo de los distintos signos de puntuación no obedece a reglas generales y absolutas que puedan aprenderse de memoria; lo que no quiere decir que su utilización sea anárquica y caprichosa. Aunque es innegable que existen errores de puntuación que todos los manuales coinciden en condenar, un mismo texto o un mismo enunciado pueden tener varias maneras correctas de puntuarse. Recordemos aquel famoso testamento al que cada uno de los involucrados le cambiaba la puntuación para favorecer sus intereses: “Un anciano millonario que se negaba siempre a hacer su testamento, un día sintió por fin llegar su último momento. Se llamó a toda prisa a notario y testigos. Mientras éstos llegaban, se agravó el enfermo; de tal manera que sólo pudieron tomar nota, sin colocar la puntuación, de la siguiente frase ininteligible por lo entrecortada de la pronunciación: de jo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi sobrino Pedro nunca jamás pagarán la deuda al sastre nada para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”.

Giovanni Parodi Sweis y Paulina Núñez Lagos, en su texto “EN BÚSQUEDA DE UN MODELO COGNITIVO/TEXTUAL PARA LA EVALUACIÓN DEL TEXTO ESCRITO” afirman: “La puntuación de los textos producidos ha sido el rasgo más considerado, ya que incide en forma directa en la organización de la estructura textual, es decir, en el proceso de construcción lineal de información tanto en el nivel micro como macro estructural; por ende, su adecuado o inadecuado uso redundaría definitivamente en la elaboración y posterior reconstrucción de los significados textuales”.

Es importante advertir que el dominio de la puntuación sólo se consigue por medio de la práctica permanente de la escritura. Nosotros pensamos que la dinámica para un joven aprendiz es de la práctica al manual y del manual nuevamente a la práctica; y no pretender ejercitarse en el manejo de todos los signos al mismo tiempo — ¿A quién le han enseñado todos los estilos en su primera clase de natación?—. Lingüistas, psicólogos y otros investigadores han estudiado, desde distintas perspectivas, cómo funciona la cohesión en la lectura y en la escritura. En general, han encontrado que los vínculos cohesivos sirven como señales que ayudan a los lectores a comprender e interpretar los textos o a construirlos con una estructura organizada.

2.4.9.4 La coherencia

Que un texto esté bien cohesionado es necesario para que pueda ser entendido. Pero no es el único requisito. Cuando hablamos de la coherencia como una de las propiedades de los textos, nos referimos a su sentido. A fin de cuentas, los textos responden a la intención de comunicar un contenido.

Por lo tanto, deben estar escritos de modo que quien los lea sea capaz de hacerse con su sentido global, de reconocer sin demasiadas dificultades el sentido de cada parte y el del conjunto.

Y ello dependerá, entre otras cosas, de la disposición de las ideas y de que éstas no choquen con la realidad (o de su consistencia semántica, en el caso de la ficción).

La coherencia es uno de los conceptos discursivos más relevantes. A grandes rasgos, equivale al concepto de **gramaticalidad** en el ámbito textual. Si en el marco oracional diferenciamos, por ejemplo, **Los manifestantes invadieron la calle** (gramatical) de **El manifestantes invadiste la calle** (agramatical), según la intuición lingüística de los hablantes, en el marco textual la coherencia establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo. Pero, al ser la coherencia dinámica, dependiente del contexto y escalar (hay un continuum entre lo coherente y lo incoherente), resulta todavía más difícil identificar los criterios o las reglas que determinan su funcionamiento. Casany (2007:57)

El concepto de coherencia procede de la lingüística del texto Bernárdez (1982 y 1995) y tiene carácter fundamentalmente pragmático y semántico (e incluso gramatical, en las acepciones más amplias, que incluyen la cohesión y la formación de oraciones complejas). Algunos de los aspectos que incluye son:

- **Fuerza elocutiva y perlocutiva.** Correlación entre el propósito del autor del texto, su contenido semántico y la situación comunicativa (interlocutor, género discursivo, canal).
- **Construcción del significado.** Elección del contenido informativo según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al grado de explicitación, a la

recuperabilidad pragmática de implícitos, a la macro estructura del contenido.

- **Estructura y progresión de la información.** Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género. Uso de las superestructuras particulares de cada género o tipo discursivo y embalaje informativo (tema/rema) adaptado a la progresión textual.
- **Párrafos y apartados.** Organización del contenido en unidades compactas, jerárquicas y gráficas. Organización de las oraciones en el interior del párrafo.

Por su parte según Rincon (s/f, 118) la coherencia es la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica.

Teun Van Dijk ha propuesto la noción de macro estructura para caracterizar estos aspectos. Recordemos que la macro estructura es un esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones.

En ese sentido la coherencia es una característica esencial de ese plan global, de esa organización secuencial y estructurada de los contenidos. Es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuación lógica entre el texto y sus circunstancias contextuales. Por eso, un texto es coherente si en él encontramos un desarrollo proposicional lógico, es decir, si sus proposiciones mantienen una estrecha relación lógico semántica.

Según Rincón, la cohesión obedece a criterios formales, la coherencia obedece a criterios relacionados con la intención comunicativa.

Cuando hablamos de coherencia, nos estamos refiriendo además a los mecanismos que permiten concebir un texto como el resultado de un equilibrio entre la progresión y la redundancia informativa.

Van Dijk citado por Rincón ha establecido tres clases de coherencia:

- Lineal, secuencial o local: es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de relaciones semánticas.
- Global: está determinada por las macro estructuras textuales. Caracteriza al texto como una totalidad; en términos de CONJUNTOS de proposiciones y secuencias completas—.
- Pragmática: se da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto (las condiciones específicas de los interlocutores, la intención comunicativa, el tiempo, el lugar y demás circunstancias extra verbales).

2.4.9.5 La adecuación

Esta propiedad tiene que ver con las peculiaridades que en cada caso presentan los distintos elementos que intervienen en el acto de comunicación, en este caso que rodean al escrito. Quien escribe lo hace asumiendo un determinado papel social –ciudadano de a pie, presidente de una comunidad determinada, tutor, delegada, etc. Lo hace con una intención; se dirige a unos receptores uno o varios, conocidos o no...; y todo ello se da en un contexto y en un ámbito determinado: medio de comunicación, administración, familia. Y, finalmente, exige una determinada forma de

comunicación, un modo de escribir, que afecta al formato, a la estructura, al tratamiento, al léxico, al tono Jimeno (2003:13)

Si bien no se suele tratar de reglas perfectamente marcadas, se puede decir que en cada situación de comunicación se espera del que escribe que atienda una serie de requisitos, cuya vulneración causaría sorpresa, o incluso que la comunicación resulte fallida.

En el Diseño Curricular, esta parte se está señalando con claridad la intención comunicativa del escritor. Por lo que es importante fijar el interlocutor para quien se escribe el texto y de acuerdo a ello se tiene que usar determinadas expresiones, a fin que la comunicación sea fluida. En este sentido no es lo mismo escribir para la autoridad que para el compañero; para el primero se utilizaran frases delicadas y para el segundo frases más a nivel coloquial.

2.4.10 La madurez sintáctica y la producción de textos

Se entiende por madurez sintáctica la capacidad de producir oraciones complejas. El rasgo que más notoriamente caracteriza la sintaxis infantil o la adulta inmadura es el uso casi exclusivo de oraciones simples, que se colocan una tras otra, separadas por punto o por conjunciones copulativas.

El español, como toda lengua natural, dispone de unos mecanismos lingüísticos que permiten combinar dos, tres y más oraciones simples en una oración única, más elaborada sintácticamente, más precisa desde el punto de vista semántico. Este tipo de oración es el que se encuentran los textos producidos por escritores profesionales y también por adultos cultos.

Para explicar lo propuesto López, Samper, & Hernández. (2003) explican de manera didáctica con los siguientes tres ejemplos que a continuación se mencionan.

Obsérvense con cuidado las siguientes redacciones:

A

El Ática es una región griega y antigua. Es una península triangular. Está situada al este del Golfo de Corinto. El Ático tiene montañas escarpadas. De esas montañas los helenos extraían mármol. El mármol era un material muypreciado y con él los helenos construían fastuosos monumentos. Estos monumentos perduran hasta hoy y muestran que la Grecia clásica fue grande.

B

El Ática es una península triangular que está situada al este del Golfo de Corinto, es una región griega y de sus montañas los helenos extrajeron el mármol; sus montañas son escarpadas y el mármol fue un material muypreciado, porque con él los griegos construyeron fastuosos monumentos; estos monumentos perduran hasta hoy y muestran que la Grecia clásica fue grande.

C

El Ática, antigua región griega, es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto, de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol. Con este material tanpreciado construyeron fastuosos monumentos que perduran hasta hoy, mostrando la grandeza de la Grecia clásica.

Estas *tres* redacciones han sido hechas partiendo de un conjunto de oraciones simples:

1. El Ática es una región griega,

2. El Ática es una región antigua.
3. El Ática es una península.
4. La península es triangular.
5. La península está en el Golfo de Corinto.
6. La península está al este del Golfo
7. El Ática tiene montañas.
8. Las montañas son escarpadas.
9. Los helenos extraían el mármol de las montañas.
10. El mármol es un material muypreciado.
- 11, Los helenos construían monumentos con el mármol.
12. Los monumentos fueron fastuosos.
13. Los monumentos perduran hasta hoy.
14. Los monumentos muestran algo.
15. La Grecia clásica fue grande.

Cualquier tipo de examen, por superficial que sea pondrá de manifiesto notables diferencias entre las tres redacciones presentadas. Se observa que las redacciones mejoran según se pasa de la A, B hasta la C. Cuando se hace un análisis objetivo de la madurez sintáctica, se corrobora que el texto C es el mejor de todos porque su autor ha sabido combinar con más efectividad las 15 oraciones (proposiciones) que le sirven de base. El tercero básicamente se construye con dos oraciones compuestas donde las 15 proposiciones se han absorbido, creando una unidad de expresión clara. Mientras los dos primeros aun utilizan oraciones simples segmentadas. Se observa que utilizan ideas separadas de uno del otro. De todo de ello se puede concluir que la madurez sintáctica en la producción de textos es la capacidad que el niño tiene para expresar ideas con la menor cantidad de palabras.

2.4.10.1 Procedimiento para medir la madurez sintáctica

Para medir la madurez sintáctica de un texto se parte de lo que K. Hunt (1965) ha llamado *unidad terminal* o *unidad T*. Esta

unidad, que sustituye al concepto clásico de oración, es una cláusula principal más toda cláusula subordinada que pueda estar añadida o incrustada en ella. Por cláusula se entiende lo que la gramática ha llamado tradicionalmente (a) oración simple. (b) oración principal y (c) oración subordinada. El contraste más notable entre la unidad T y las clasificaciones comunes de oración compuesta es que excluye de la misma unidad T a las coordinadas y a las yuxtapuestas, que según Hunt, constituyen unidades T independientes.

El primer presupuesto en que se basan los índices de madurez sintáctica es el que establece una relación asociativa fuerte entre un mayor grado de madurez y unas unidades T más extensas y en segundo lugar, entre un mayor grado de madurez y unas cláusulas más extensas, midiéndose la extensión de ambas por el número de palabras que las integran. El tercer índice se fundamenta en la cantidad de cláusulas por unidades T. estableciendo como principio que una más alta proporción de cláusulas por unidad T es señal de madurez sintáctica. Desde este punto de vista, la inmadurez sintáctica estaría representada por la proporción 1 a 1, es decir, una situación textual en la que todas las unidades T estuvieran constituidas por una cláusula o, lo que es lo mismo, que todo el texto estuviera construido con oraciones simples.

Para entender, el planteamiento, tomemos los textos anteriores;

El texto A consta de 9 unidades T:

- | | |
|--|---|
| 1. El Ática es una región griega y antigua | 8 |
| 2. Es una península triangular | 4 |
| 3. Está situada al este del Golfo de Corinto | 8 |
| 4. El Ática tiene montañas escarpadas | 5 |
| 5. De esas montañas los helenos extraían el mármol | 8 |
| 6. El mármol era un material muy preciado | 7 |

- 7. Y con el los helenos construían fastuosos monumentos 8
- 8. Esos monumentos perduran hasta hoy 5
- 9. Y muestran que la Grecia clásica fue grande 8

La media de palabras por unidades T es aquí de 6,7. Como cada una de estas unidades, con excepción de la última, que consta de dos, está compuesta por una cláusula, la proporción entre unidades T y cláusulas es de 1 a 1,1.

En el texto C, en cambio, hay dos unidades T únicamente:

- 1. El Ática, antigua región griega, es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto, de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol. 25
- 2. Con este material tanpreciado construyeron fastuosos monumentos que perduran hasta hoy, mostrando la grandeza de la Grecia clásica. 19

En estas unidades T la media de palabras es de 22.

En este mismo texto, la primera unidad T, a su vez, consta de tres cláusulas:

- 1.1 El Ática, antigua región griega, es una península triangular 9
- 1.2 situada al este del Golfo de Corinto 7
- 1.3 de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol 9

y la segunda unidad T consta de otras tres:

- 2.1 Con este material tanpreciado construyeron fastuosos monumentos 8

2.2 que perduran hasta hoy	4
2.3 mostrando la grandeza de la Grecia clásica	7

La media de palabras por cláusula es de 7,3 y la proporción entre unidades T y cláusulas es de 1 a 3.

Compárense ahora los resultados:

	P/UT	P/C	C/UT
A	6,7	6,1	1/1,1
C	22	7,3	1/3

P/UT = media de palabras por unidad T

P/C = media de palabras por cláusula

C/UT = proporción de cláusulas por unidad T

Se ve que el autor del texto C es el que mejor redacta, puesto que, para combinar las oraciones de base, ha utilizado, entre otros procedimientos, la aposición (*El Ática, antigua región griega*) y la subordinación (*en de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol y en que perduran hasta hoy*).

2.4.11 La didáctica de la escritura

La didáctica de la escritura, contempla el conjunto de subprocesos mentales para que el escritor inexperto adquiera experiencia y reflexione sobre las dificultades que encierran, tanto la planificación como la puesta en texto y la revisión del escrito.

Este proceso cognitivo que se desarrolla en la escritura, opera siempre con el lenguaje. De allí que la posibilidad de convertirse en un

escritor experto o hábil requiere, además, de una reflexión sobre las características que el lenguaje adquiere en las prácticas de escritura.

Las ciencias del lenguaje han aportado mucho a la reflexión acerca de qué es escribir, ya que han identificado regularidades en los modos de organización de los discursos y han podido explicar, entre otros, los elementos locales y globales que forman la textualidad.

Todo escrito se plasma en un género discursivo, de allí que sea importante profundizar el conocimiento de las características de los géneros en que se busca entrenar.

El conocimiento del sistema de nuestra lengua, en lo que hace a su funcionamiento sintáctico, al uso de pronombres, al establecimiento de correlaciones temporales, al uso de conectores, entre otros, se torna también indispensable para lograr una eficacia comunicativa mayor a través de la escritura.

De modo que, a medida que el escritor escribe y se plantea cómo escribir, va reflexionando sobre la lengua, las funciones y usos de las palabras, de las expresiones, de los géneros (reflexión que orienta la revisión y la escritura), y además sobre el contenido de ese texto, sobre el tema que está desarrollando, lo que enriquece su conocimiento acerca del mismo.

Según Álvarez (2002) una de las funciones de la escritura es ampliar o transformar el conocimiento que el escritor tiene del tema que desarrolla y de la lengua que usa. La escritura, además de involucrar un proceso cognitivo y el uso de un código de comunicación, es una práctica histórico-social, lo cual significa que el escritor tiene conductas escriturales propias de su época y que ésta determina los espacios sociales donde circula lo escrito así como sus modalidades. Por otro lado, la diversidad en las prácticas de escritura se debe también a que en distintos momentos históricos y en los distintos grupos sociales se gestan distintas representaciones acerca de qué es escribir, cuál es la finalidad de la escritura, cuáles son las situaciones en las que la comunicación puede o

debe ser escrita, cuál es la forma adecuada de escribir y cuál es su valor social. Representaciones que están, a su vez, relacionadas con aquellas que los grupos tienen sobre los destinatarios de sus escritos, sobre ellos mismos como escritores en esa situación particular de la escritura, sobre los espacios sociales de la escritura, entre otros.

Hay formas de escritura "precarias", vinculadas con la vida cotidiana como: armar una lista de las compras que se deben hacer, dejar una nota a un familiar indicando dónde se ha ido, organizar el presupuesto doméstico, anotar en una agenda los encuentros previstos o las tareas a realizar. Otras son más formales y estables como: llenar formularios administrativos o completar un cheque.

Algunas modalidades responden a la necesidad de comunicarse con un destinatario determinado como la correspondencia, que puede ser personal, comercial, administrativa o profesional y que varía según el tipo de soporte, el destinatario y el asunto a tratar. Si bien la representación habitual de la carta personal, por ejemplo, es la de una conversación por escrito, operan sobre ella, como sobre los otros escritos, restricciones genéricas que se evidencian en la composición, el estilo y las fórmulas de encabezamiento y cierre.

Así como algunas prácticas de la escritura constituyen un apoyo para el discurso oral (notas para una exposición oral, gráficos y estadísticas para presentar un informe ante un grupo de pares) otras dependen de la escucha, como las notas que se toman en una clase o el relato de un paciente.

La lectura, por su parte, está en el origen de numerosas modalidades de escritura, sobre todo en el medio educativo, como el resumen, los apuntes a partir de textos bibliográficos, las fichas, los exámenes. En algunos casos, el texto fuente está presente y en otros no.

Algunas formas de escritura no requieren un aprendizaje detenido, pero otras, como la periodística, exigen profesionales entrenados: y uno de

los campos más prestigiosos de ejercicio sostenido de la palabra escrita, el literario, supone una competencia importante de los autores y una capacidad de explorar las potencialidades del lenguaje.

La escritura en los ámbitos educativos está destinada, fundamentalmente, a poner en circulación nuevos y viejos conocimientos, pero además hay una función importante que cumple que es la estructuración de los procesos cognitivos, donde al estudiante le permite ordenar, relacionar ideas, los cuales son capacidades fundamentales en la posterior estructuración de las ideas.

2.5 Entre las normas de nuestra lengua y las necesidades reales de la comunicación

Encarar trabajos de escritura exige, en primer lugar, revisar las normas que regulan el uso de nuestra lengua (en cuanto a la selección léxica, a la sintaxis, a la ortografía, a la puntuación), ya que el ámbito escolar exige una adecuación a ellas. Sin embargo, en el tramo que abarca el Nivel Primario, la adquisición de estos conocimientos se debe producir en un "durante", pues la escritura en sí misma, constituye el único estímulo significativo para que los niños y las niñas tengan interés en conocer más acerca del lenguaje.

Según Álvarez (2002) precisamente aquí radica uno de los problemas más serios de la escuela actual, que consiste en "enseñar" primero "todo" acerca de las normas del lenguaje escrito y luego aplicarlo a la producción de textos, la cual, lamentablemente, nunca termina de llegar de la manera correcta a las aulas. Igual cosa ocurre en los sistemas de enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua (alfabetización), pues se parte de que una vez conocidas todas las letras con su correspondiente sonoridad el niño y la niña podrán unirlos para formar palabras.

Aunque se caiga en la insistencia, se debe recordar, una vez más, que a escribir se aprende escribiendo, con todo lo que esto implica. Será escribiendo

que el escritor sentirá la falta o la necesidad de saber, informarse, preguntar, investigar acerca de las normas que rigen la lengua escrita.

Hoy en día, los estudios más avanzados en el campo de las normas lingüísticas destacan el vínculo estrecho que existe entre norma y género discursivo, entre norma y situación comunicativa, entre norma y estilo. Es decir, las exigencias normativas no son idénticas en todas las situaciones comunicativas que atraviesa un hablante (no exige, por ejemplo, el mismo apego a las normas que prescribe una gramática una situación formal que una informal), e incluso en la realización de un mismo género hay siempre cierto margen de libertad para el hablante o escritor, que constituye lo que tradicionalmente se ha llamado el estilo. Pero si bien es cierto que en la resolución de un escrito el escritor hace elecciones, opta por una u otra forma, también es cierto que esas formas entre las que elige no son infinitas sino que son las que el sistema de la lengua pone a su disposición Álvarez (2002:7)

De modo que, es necesario conocer las normas lingüísticas para quien necesita producir textos que han de entrar en circulación. Éstas muestran "las reglas del juego", las posibilidades del "usuario", pero también sus límites. Por otro lado, el conocimiento de las normas gramaticales y ortográficas, por ejemplo, es útil ya que facilita la tarea de escritura. En la medida en que el escritor tiene menos dudas al respecto, puede desplazar su escritura hacia otros tipos de problemas que plantea un estilo, como es su resolución a nivel estructural o conceptual.

Será la necesidad de producir determinado tipo de texto para enunciar algo a determinado destinatario lo que conducirá, necesariamente, a la reflexión, al análisis y, eventualmente, al estudio.

Los niños y las niñas, para poder ejercitarse de esta forma, en la escritura, necesitan de un (una) docente que desde su clara intencionalidad pedagógica realice la correspondiente mediación. En primer lugar, llevando al grupo a reflexionar acerca del tipo de texto que se desea producir; en segundo lugar y en base a esto, a trazar un plan; y en tercer lugar, mostrando la necesidad de

leerse a sí mismo, de compartir esa lectura con otros y de verificar si se cumple o no el plan previo. Este último llevará a los niños y niñas a internalizar la noción de producción escrita con todos los componentes que debe tener, a entender que no se escribe para que el maestro o la maestra corrijan y pongan una nota sino que se escribe para algo: comunicar, emocionar, afianzar un conocimiento, etc. y que el único que puede determinar si ese texto ha logrado el cometido propuesto es el propio productor, en estas instancias, por supuesto, con la guía indispensable del (de la) docente.

A medida que se avanza en el camino de la educación, "el peso de las formas" ejerce su discriminación: los textos "mal" escritos generan rechazos. Pero no es la única razón por la que es necesario aprender las normas. Además de este aspecto social, la escritura cumple una función cognitiva importante: ayuda a adquirir conocimientos, a organizar pensamientos, a aclarar ideas. En ese proceso, es de gran utilidad un conocimiento más fino, más preciso de la herramienta que se está utilizando.

Para que los (las) docentes puedan guiar la producción escrita con los fines expuestos, es preciso que reflexionen acerca de su propio proceso como productores de escritura, por un lado y, por otro, que puedan re significar el currículum del área de Lengua, a fin de comprender el alcance de cada uno de los contenidos allí enunciados.

Si el maestro o la maestra no comprenden para qué sirve enseñar y aprender el sujeto y el predicado de una oración, no van a poder darse cuenta de cuánto se necesita este conocimiento para la correcta escritura de un párrafo narrativo, por ejemplo. Si los (las) docentes no comprenden por dónde pasa la necesidad de conjugar correctamente los verbos en un texto escrito o de poder concordar géneros y números en un párrafo, continuarán poniendo el carro delante de los bueyes. Esto es, seguirán enseñando todo por separado y harán "escribir" a sus alumnos y alumnas, de vez en cuando, para llenar las páginas del cuaderno.

Cuando se menciona de re significar los contenidos del área de Lengua se está hablando de encontrar la relación interna de todos esos contenidos entre sí y con la lectura, la escritura y la expresión oral; los tres ejes fundamentales y dialécticamente interrelacionados del lenguaje.

2.6 Tipos de textos

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que manejamos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer un libro que una novela o un informe de investigación. Una segunda razón que justifica que los distingamos, la constituyen las diferentes expectativas que distintos textos despiertan en el lector.

Según Bronckart, (1979); Van Dijk, (1983) citado por Solé (2006:71) Cuando se habla de tipos de texto o de “superestructuras” se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que quiero es exponer sucintamente el procedimiento seguido en una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, el escrito tenderá a ajustarse a una estructura formal distinta de las enunciadas con anterioridad.

En esta perspectiva denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macro estructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.

Para Solé (2006:73) los tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Por ejemplo cuando se revisa un informe de investigación, se espera que se enuncie un problema, que se comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión.

En relación a los tipos de textos o superestructuras existentes, la verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983) citado por Solé (2006:74) distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico. Otros autores como Cooper (1990) o Adam (1985), citado por Solé (2006) se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam, por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

- **Narrativo.** Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imagina: cuento, leyenda, novela.
- **Descriptivo.** Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
- **Expositivo.** Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.

- **Instructivo-inductivo.** Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Aun otros autores Teberosky, (1987) citado por Solé, distinguen un tipo de texto «informativo/periodístico», cuyo ejemplo característico lo constituyen las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990) citado por Solé, considera que cada uno de los tipos de textos, posee una determinada estructura, por ello hay la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto que son los narrativos y los expositivos.

Los **narrativos** se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye diversos episodios).

En cuanto a los textos **expositivos**, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Según Solé (2006:74) existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: agrupadora; causa; aclaratoria y comparativa.

En la estructura **descriptiva** se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo **agrupador**, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y

relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como “En primer lugar [...], en segundo lugar; Por último [...]».

También los textos **causales** contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: “A causa de [...]: La razón por la cual [...]; A raíz de [...]; Por el hecho de que [...]”. En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto **aclaratorio se** presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: “El problema que se presenta consiste en [...]; El interrogante que se plantea [...]”. En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto **comparativo** se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: “Tal como sucedía con [...]; A diferencia de [...]” y otras expresiones sinónimas.

Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas, estos tipos de textos, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado puro en los materiales de lectura que se utilizan en la vida cotidiana. Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni a un tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

En la escuela, existe la necesidad de enseñar las distintas estructuras textuales o superestructuras. En este sentido es importante que los profesores como los alumnos sepan reconocer cada uno de ellos, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información

que contiene y que facilitan enormemente su interpretación, por ejemplo, mediante las palabras clave. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas.

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Por ello, no es necesario casarse- con ninguna tipología en particular: para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y que nos brinda una determinada información.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Hipótesis

H1: Existe una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y la producción escrita de textos en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.

H0: No existe una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y la producción escrita de textos en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.

3.2 Variables

3.2.1 Definición conceptual

Variable de estudio N° 1. La comprensión lectora, se define como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en la comunidad de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para el disfrute personal Mullis y otros (2006: 3)

Variable de estudio N° 2. Producción de textos, es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y comunicar. Para el niño y la niña, producir un texto es escribir “de verdad”, desde el inicio, textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación. Ministerio de Educación (2005: 95)

3.2.2 Definición operacional

Variable de estudio N° 1. Comprensión lectora de textos, es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados de un texto;

puede ser literal o inferencial. Implica tener la capacidad de extraer información de textos narrativos cuya característica es que se describen nuevas variaciones sobre información ya conocida y su exposición puede ser cierta o ficticia y, por tanto, el lector no tiene que evaluar constantemente la verdad de las afirmaciones en relación con su propio conocimiento.

La matriz para medir esta variable se detalla en el siguiente cuadro.

Dimensiones	Indicadores	Ítems/Índices
Localización de información literal.	Localiza información que está escrito en un texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Según el cuento, ¿dónde vivía el gallo? - ¿Dónde vive el tunqui? - Según el texto, ¿cuántas papas necesitamos para preparar el caldo de gallina? - ¿Dónde se desarrolla la historia? Elige la respuesta más precisa. - ¿Cuáles son los personajes que intervienen? - ¿Era la mamá de Pablo buena cocinera? Copia la frase que lo demuestra. - ¿Qué material compró Pablo para hacer zapatillas a los bola peludos? - ¿De qué color se ponía la mamá de Pablo cuando se asustaba mucho? - ¿Qué necesitó Pablo para cazar a la mamá bola peludo?
	Reconoce el orden en que suceden los hechos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál de las siguientes acciones realizó primero el lorito? - ¿En qué momento echamos las presas de gallina a la olla? - Numera las frases del 2 al 4 siguiendo el orden de sucesos de la historia que has leído (el 1 ya está puesto)
Capacidad inferencial	Deduce la causa de un hecho o afirmación.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué se escapó el zorro? - El tunqui hace su nido en los acantilados porque: - ¿Por qué al final ya no se oían ruidos de los bola peludos? Señala la respuesta correcta.
	Deduce el significado de palabras o expresiones usando la	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quiere decir que “el lorito estaba ofuscado”? - Según el texto, ¿qué es un acantilado? - ¿Existen realmente los bola peludos o se los ha inventado el escritor? - ¿Cómo es Pablo, de acuerdo con lo que nos dice este cuento? Señala las respuestas correctas.

	información del texto.	
	Deduce el tema central de un texto.	- ¿Cómo era el lorito? - ¿De qué trata principalmente este texto?
	Deduce para qué fue escrito un texto.	- ¿Para qué fue escrito este texto?

Variable de estudio N° 1. Producción de textos, es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar hechos, que les suceden a los personajes en un lugar y en un tiempo determinado o situaciones, ideas y procesos que una persona quiere comunicar.

La matriz para medir esta variable se detalla en el siguiente cuadro.

Dimensiones	Indicadores	Ítems/Índices
Cohesión	- Usa referencias - Uso de sustituciones	(2) Usa correctamente (1) Usa incorrectamente. (0) No usa
	Uso de los signos de puntuación	(3) En todos los casos.
	- Usa mayúsculas, después del punto y nombres propios.	(2) En la mayoría de casos.
	- Usa correctamente las letras	(1) En pocos o muy pocos casos.
	- Uso del punto y seguido, punto aparte, punto final y dos puntos. - Uso de la coma (enumerativa)	(0) En ningún caso.
Coherencia	- Organización secuencial del contenido	(1) Si (0) No
	- Estructuración de contenidos	

3.3 Metodología

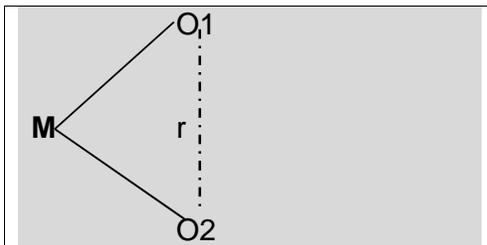
3.3.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio de la presente investigación según Hernández y Otros (1991:60-63) corresponde a un tipo de estudio descriptivo y

correlacional. Es descriptiva porque se han medido las variables de comprensión lectora y producción de textos en forma independiente sin ningún tipo de manipulación. Luego se han realizado el respectivo análisis para determinar si estas dos variables están o no relacionadas.

3.3.2 Diseño del estudio

El diseño de investigación corresponde al diseño transeccional correlacional, porque tiene como objetivo describir relaciones entre dos o más variables, Hernández y otros (1991: 193) en este caso las variables de estudio a relacionar fueron: comprensión lectora y producción de textos. A continuación se expresa su representación esquemática:



M = Muestra

O1 = Variable comprensión lectora

O2 = Producción de textos

r = relación

3.4 Población y muestra

Población.- La población de estudio está conformada por todos los estudiantes cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco:

Muestra.- La muestra de la presente investigación fue no probabilística, debido a que los sujetos para el estudio fueron seleccionados intencionalmente, Hernández y otros (1991:231) ésta selección se hizo de acuerdo a nivel de accesibilidad, es decir en ellas hemos encontrados facilidades para realizar el trabajo de investigación.

Tabla Nº 2

Estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco

Sección	Frecuencia y porcentaje	Total
Sección A	n	29
	%	100,0%
Sección B	n	25
	%	100,0%
Sección C	n	25
	%	100,0%
Total	n	79
	%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos en las tres I.E.

3.5 Método de investigación

La presente investigación está dentro del enfoque cuantitativo, por cuanto las variables de comprensión lectora y producción de textos se han medido en forma numérica y ubicada en la escala ordinal, con estos datos procesados se han realizado la correlación correspondiente.

El procedimiento que se ha seguido en la investigación es: una vez determinado la muestra de la investigación que fue intencional, donde se ha elegido a tres grupos de estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco. En seguida se ha procedido a la elección de los instrumentos de medición que permitan saber el nivel de comprensión y producción de textos narrativos, descriptivos e instructivos. Para ello se ha tomado como referencia los instrumentos que usó el Ministerio de Educación para hacer sus respectivos estudios. Para la producción de textos el instrumento de referencia fue la prueba “Crecer 1996” a ello se ha completado utilizando el mismo formato un texto descriptivo un

instructivo. Para medir la comprensión de textos se ha tomado como referencia la estructura de la prueba de comprensión lectora de la Evaluación Censal del año 2010, en base a ello, se han seleccionado los tres tipos de textos. Una vez culminado la elaboración de las pruebas por los investigadores, fueron consultados a los expertos para el proceso de validación de la prueba a través del procedimiento del “juicio de expertos”, en seguida, la prueba se aplicó a un grupo piloto de 79 casos. Con el resultado de estas pruebas se ha elaborado una base de datos, de ambos casos, con el cual se ha aplicado la prueba de confiabilidad utilizando el software SPSS 15, de cuyos resultados se muestran en el acápite 3,7. Finalmente la prueba final se ha aplicado a la muestra seleccionada en forma simultánea en las tres secciones.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recolectar datos de las variables del nivel de comprensión lectora y el nivel de producción de textos se ha aplicado las siguientes técnicas e instrumentos, las mismas se explican en el siguiente cuadro:

Variables	Técnicas	Instrumentos
Comprensión lectora	Encuestas	Prueba de rendimiento
Producción de textos	Encuesta	Prueba de rendimiento de lápiz y papel.

Para el caso de la variable de comprensión lectora, en el instrumento aplicado se ha considerado las denominadas preguntas categorizadas, es decir, frente a una pregunta, se han presentado como respuesta una serie de categorías, entre las cuales el encuestado eligió una, que a su modo de entender era la respuesta correcta a la pregunta, Sierra (1994:307)

Para la variable de producción de textos, en los reactivos se ha utilizado preguntas abiertas, los cuales han orientado que los estudiantes demuestren un tipo de desempeño, es decir, producir un determinado tipo de texto (narrativo, descriptivo o instructivo).

3.7 Validación de la prueba

Una vez elaborado el cuestionario preliminar, en base a los objetivos del estudio, se procedió al análisis de la validez y confiabilidad del instrumento, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Validez de contenido.
- Confiabilidad con el procedimiento de Cron Bach

- Validez de contenido

Para garantizar la validez del instrumento se ha recogido la opinión de 04 profesionales en educación, a quienes se les denomina expertos. Ellos han realizado la validación del instrumento de autovaloración, emitiendo su opinión respecto a cada uno de los ítems. El procedimiento seguido para la validación fue lo siguiente:

A cada experto se le ha entregado las pruebas de rendimiento de comprensión lectora y producción de textos de tres tipos de textos: narrativos, descriptivos e instructivo. Las pruebas se han acompañado con la matriz de consistencia de la investigación y la matriz del instrumento. En el momento de la entrega se ha conversado personalmente con cada uno de los profesionales. En el diálogo se les ha explicado el propósito de la validación que es emitir una opinión respecto a cada ítem, en función si esta recoge el dato que se busca con el instrumento, es decir, el nivel de comprensión lectora y la producción de textos. Asimismo, se explicó la metodología que debían seguir en el proceso de validación.

La metodología que se ha seguido en la validación fue: El profesional dio su opinión profesional respecto a la forma, el contenido y la estructura de las pruebas de rendimiento.

Con este proceso, se ha podido lograr entre otras cosas: precisar la formulación de cada ítem, eliminar o agregar un ítem. Una muestra de la validación se presenta en la parte de los anexos

La relación de expertos que han participado en el proceso de validación de instrumento se presenta en el siguiente cuadro.

No	Nombres y apellidos	Grado académico	Título
1.	Adolfo Arana	Magister en investigación y docencia en educación superior	Licenciado en Educación
2.	José Eduardo Villavicencio	Magister en investigación y docencia en educación superior	Licenciado en Educación
3.	Elías Pérez Candía	Magister en investigación y docencia en educación superior	Licenciado en Educación
4.	Carina Calderón Pimentel	Magister en investigación y docencia en educación superior	Licenciado en Educación

- **Confiabilidad**

Finalmente con los ítems válidos de la prueba de rendimiento se analizó la consistencia interna de la prueba, calculando el coeficiente alfa de Cron Bach. Dentro de la Teoría Clásica de los Test (TCT) el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido. Tomando en cuenta esta referencia es que se aplicó esta prueba, cuyos resultados se mencionan a continuación:

1. Prueba de comprensión de lectora

2. Número de casos = 79
3. Número de Ítems = 22
4. Alpha = 0,705

5. Prueba de producción de textos

- 6. Número de casos = 79
- 7. Número de Ítems = 18
- 8. Alpha = 0,840

Interpretando los resultados, recurrimos a la tabla de interpretación, donde los resultados varían de 0 a 1, un 0 indica que no existe relación entre puntajes, mientras un valor cercano a -1 o a +1 hay una consistencia interna buena del instrumento.

En esta perspectiva tanto en la prueba de comprensión lectora como en la prueba de producción de textos hay una consistencia interna de la prueba ya que se obtuvo como resultados de 0,705 en la primera y 0,840 en la segunda. Como se observa ambos datos están cercanos a +1, por lo tanto. Hay una buena consistencia interna de ambas pruebas, es decir los ítems miden el contenido que se desea medir.

3.8 Método de análisis de datos

Después de haber aplicado las pruebas de rendimiento, a los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco, se ha efectuado la calificación respectiva. Con los puntajes de cada estudiante se ha elaborado una base de datos en Excel, el cual contiene las puntuaciones en cada una de las dimensiones así como la puntuación global de la variable. El registro de las puntuaciones fueron registradas para cada variable de estudio en forma independiente.

Los datos establecidos en EXCEL, fueron exportados al paquete estadístico SPSS versión 15.0, con el que se estableció la relación de las variables aplicando la correlación de Pearson.

Adicionalmente para la exposición aclaratoria en el informe final se utilizan tablas de contingencia, las cuales, permitirán visualizar la correlación de datos en forma simple.

El estadígrafo principal para hallar la correlación es la **r de Pearson**, cuyo coeficiente de correlación se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos.

A continuación, en el siguiente cuadro se presenta la formula y explicación del estadígrafo a utilizar.

ESTADÍGRAFO	FORMULAS ESTADÍSTICAS	SÍMBOLOS
Coeficiente de correlación de Pearson	$r = \frac{\sum (Z_x \times Z_y)}{N-1}$	<p>r = r de Pearson</p> <p>Z_x = Puntuación estándar primer valor.</p> <p>Z_y = Puntuación estándar para el segundo valor.</p> <p>N = Tamaño de la muestra</p>

Si bien existe un método manual para el cálculo de correlación entre variables, para ello se aplica la formula estadística arriba mencionado. Para la presente investigación se ha utilizado un procedimiento computarizado, que facilita el proceso manual y para ello, se ha utilizado el software SPSS 15, en el cual, se han cargado las puntuaciones individuales por tipo textos y las puntuaciones totales también por tipo de texto. Luego utilizando estos dos datos se han realizado las correlaciones respectivas en cuatro dimensiones

- Correlación entre comprensión lectora y producción de textos con puntajes totales.
- Correlación entre comprensión y producción de textos narrativos.
- Correlación entre comprensión y producción de textos descriptivos.
- Correlación entre comprensión y producción de textos instructivos.

IV. RESULTADOS

4.1 Descripción de resultados

Finalizado el trabajo de campo se ha procedido a realizar el análisis de los resultados. Para ello, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 15.0. El tipo de estadística usada para el procesamiento de los datos fue la **r de Pearson**, que sirvió para analizar la relación que existe entre las variables de comprensión y producción de textos. Asimismo se ha utilizado el **coeficiente R²** con lo cual se ha

determinado el porcentaje de casos que se presentan en la muestra, respecto a los niveles de correlación que existen entre las dos variables.

Nivel de logro en comprensión lectora y producción de textos

Tabla N° 3

Nivel de comprensión y producción de textos narrativos

Nivel de logro	Comprensión lectora		Producción de textos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	42	53,2	28	35,4
En proceso	32	40,5	50	63,3
Logrado	5	6,3	1	1,3
Total	79	100,0	79	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al procesamiento de las pruebas

La tabla N° 3 se observa que comprensión lectora el 53,2% de estudiantes se ubican en el nivel “en inicio”. El 40,5% de estudiantes se ubican en el nivel “en proceso” y un 6,3% se ubican en el nivel “logrado”.

Mientras en producción de textos un 35,4% se ubican en el nivel “en inicio”, un 63,3% en el nivel en “proceso” y solo un 1,3% se ubican en el nivel “logrado”

En general, hay un mayor porcentaje de estudiantes que se ubican en mejores niveles de logro en el aspecto de comprensión, pero esto no necesariamente se refleja en mejores niveles de logro en el aspecto de producción.

Tabla N° 4

Nivel de comprensión y producción de textos descriptivos

Nivel de logro	Comprensión lectora		Producción de textos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	8	10,1	13	16,5
En proceso	24	30,4	60	75,9
Logrado	47	59,5	6	7,6
Total	79	100,0	79	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al procesamiento de las pruebas.

La tabla N° 4 se observa que comprensión lectora el 10,1% de estudiantes se ubican en el nivel “en inicio”. El 30,4% de estudiantes se ubican en el nivel “en proceso” y un 59,9% se ubican en el nivel “logrado”.

Mientras en producción de textos un 16,5% se ubican en el nivel “en inicio”, un 75,9% en el nivel en “proceso” y un 7,6% se ubican en el nivel “logrado”

En general, como en los textos narrativos, hay un mayor porcentaje de estudiantes que se ubican en mejores niveles de logro en el aspecto de comprensión, pero esto no necesariamente se refleja en mejores niveles de logro en el aspecto de producción de textos descriptivos.

Tabla N° 5

Tabla de contingencia: Nivel de comprensión y producción de textos instructivos

Nivel de logro	Comprensión lectora		Producción de textos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	4	5,1	19	24,1
En proceso	16	20,3	57	72,2
Logrado	59	74,7	3	3,8
Total	79	100,0	79	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al procesamiento de las pruebas.

La tabla N° 5 se observa que comprensión lectora el 5,1% de estudiantes se ubican en el nivel “en inicio”. El 20,3% de estudiantes se ubican en el nivel “en proceso” y un 74,7% se ubican en el nivel “logrado”.

Mientras en producción de textos un 24,1% se ubican en el nivel “en inicio”, un 72,2% en el nivel en “proceso” y un 3,8% se ubican en el nivel “logrado”

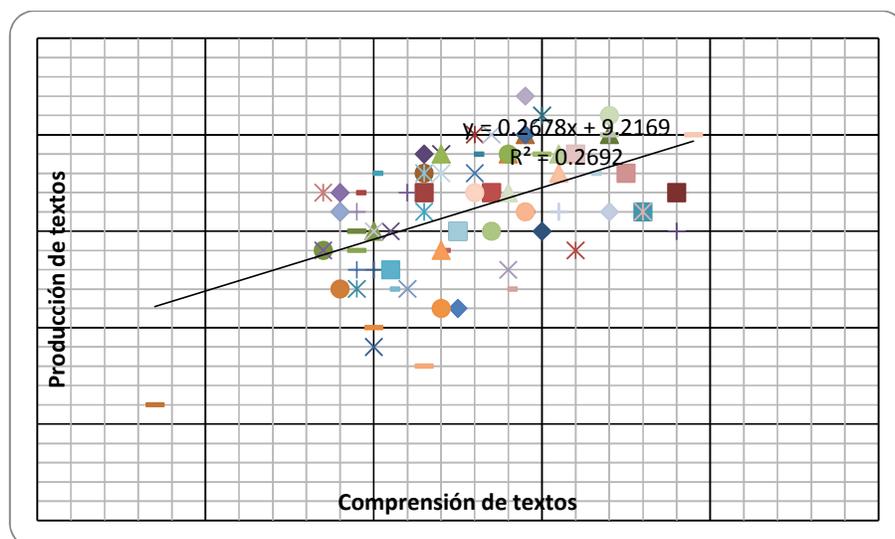
En general, al igual que en los textos narrativos como en los textos descriptivos hay un mayor porcentaje de estudiantes que se ubican en mejores niveles de logro en el aspecto de comprensión, pero esto no necesariamente se refleja en mejores niveles de logro en el aspecto de producción de textos instructivos.

Nivel de correlación entre comprensión lectora y producción de textos

En los siguientes gráficos se presenta los resultados de la correlación efectuada entre los niveles de comprensión lectora y producción de textos.

Gráfico N° 1

Nivel de correlación entre producción y comprensión de textos en general



Fuente: Elaboración propia en base a datos procesados.

r de Pearson = 0,52

Coeficiente R2 = 0,27

Para interpretar el nivel de correlación de las dos variables, es necesario, conocer sobre el nivel de significancia, para ello recurrimos a Sierra (1994, 506) quien muestra escala de valores para realizar la interpretación sobre el nivel de significancia en las relaciones que existe entre dos variables, la misma se muestra a continuación:

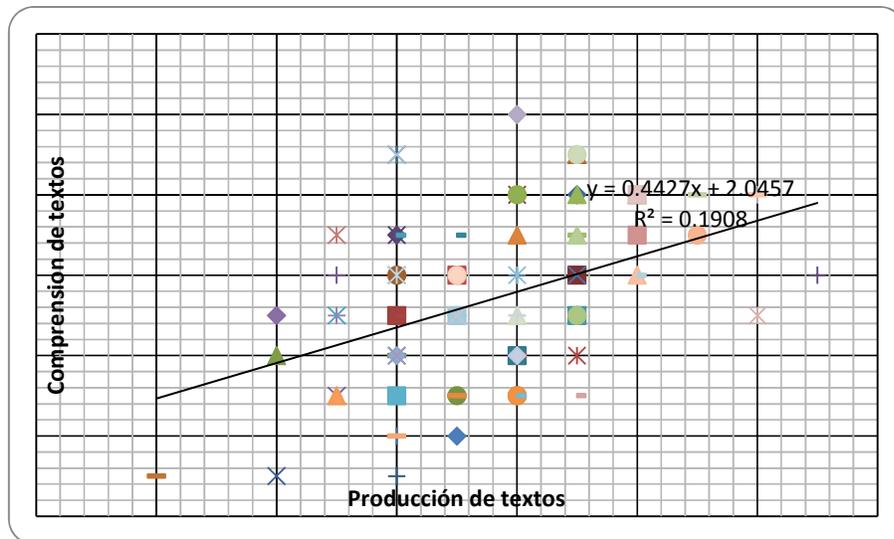
+ 0.70	muy fuerte
+ 0.50 a 0.69	sustancial
+ 0.30 a 0.49	moderada
+ 0.10 a 0.29	baja
+ 0.01 a .09	despreciable

Tomando consideración las valoraciones expuestas, vemos que la **r de Pearson** es 0.52 y esta cifra en el nivel de significancia corresponde a una **relación sustancial**. Lo que significa que hay relación estrecha entre la comprensión y producción de textos, es decir a mejores niveles de producción de textos, hay mejores niveles de comprensión o también viceversa.

En relación al **coeficiente R2** que es el 0,27, significa que en el 27% de casos de la muestra se da este nivel de correlación entre estas dos variables.

Gráfico Nº 2

Nivel de correlación entre producción y comprensión de textos narrativos



Fuente: Elaboración propia en base a datos procesados.

r de Pearson = 0,44

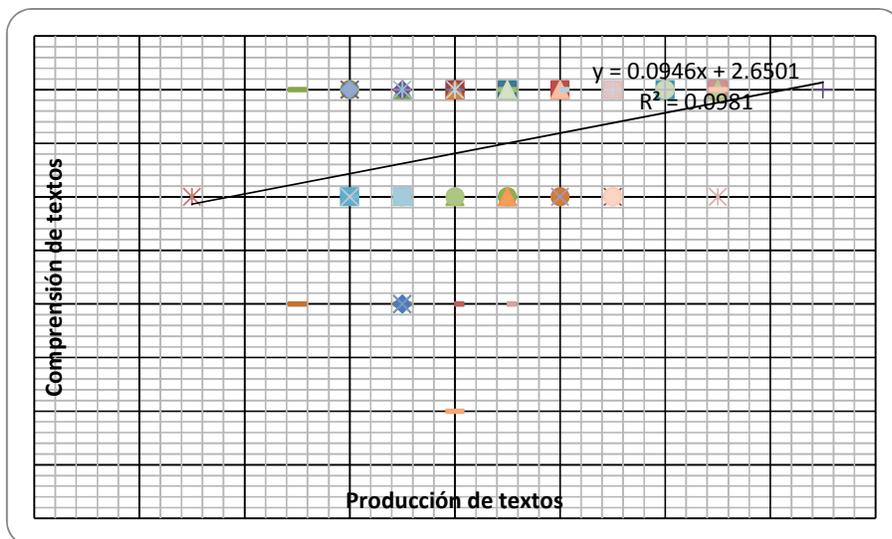
Coefficiente R2 = 0,19

La figura N° 2 muestra el nivel de correlación entre la comprensión y producción de textos narrativos, donde la **r de Pearson** es 0.44 y esta cifra en el nivel de significancia corresponde a una relación moderada. Lo que significa que existe una relación estrecha entre la comprensión y producción de textos, es decir a mejores niveles de producción de textos, hay mejores niveles de comprensión o también viceversa.

En relación al **coeficiente R2** que es el 0,19 significa que en el 19% de casos de la muestra se da este nivel de correlación entre las dos variables.

Gráfico N° 3

Nivel de correlación entre producción y comprensión de textos descriptivos



Fuente: Elaboración propia en base a datos procesados.

r de Pearson = 0,31

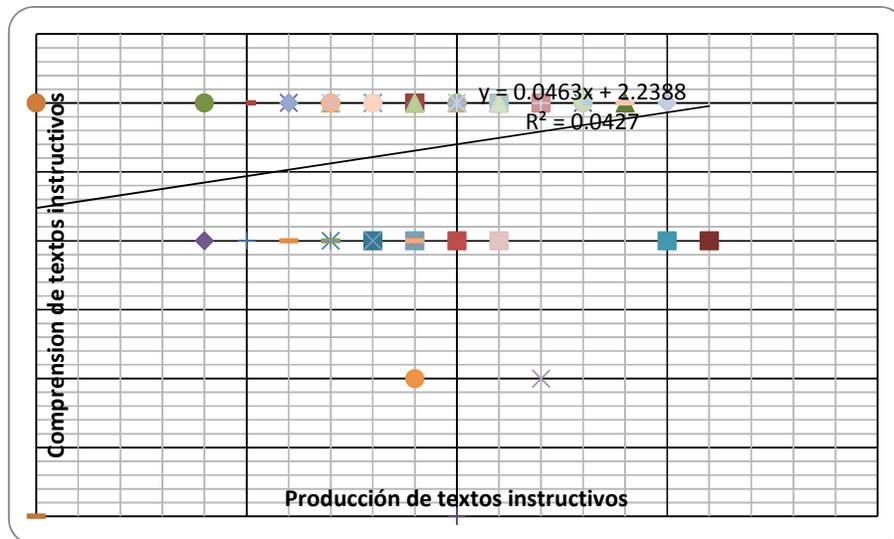
Coefficiente R2 = 0,10

La figura N° 3 muestra el nivel de correlación entre la comprensión y producción de textos descriptivos, donde la **r de Pearson** es 0.31 y esta cifra en el nivel de significancia corresponde a una relación moderada. Lo que significa que existe una relación entre la comprensión y producción de textos, es decir a mejores niveles de producción de textos, hay mejores niveles de comprensión o también viceversa en un porcentaje determinado.

En relación al **coeficiente R2** que es el 0,10 significa que en el 10% de casos de la muestra se da este nivel de correlación entre las dos variables.

Gráfico N° 4

Nivel de correlación entre producción y comprensión de textos instructivos



Fuente: Elaboración propia en base a datos procesados.

r de Pearson = 0,21

Coefficiente R2 = 0,04

La figura N° 4 muestra el nivel de correlación entre la comprensión y producción de textos instructivos, donde la **r de Pearson** es 0.21 y esta cifra en el nivel de significancia corresponde a una relación baja. Lo que significa que existe muy poca relación entre la comprensión y producción de textos instructivos y si existe algún tipo de relación entre estas dos variables.

En relación al **coeficiente R2** que es el 0,04 significa que sólo en el 4% de casos de la muestra se da este nivel de correlación entre las dos variables.

4.2 Discusión de resultados

En general, el resultado muestra una correlación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos, llegando este al 0.52 en el coeficiente de correlación r de Pearson, con lo cual atendiendo la discusión de los mismos, existe evidencia para determinar que en general a nivel de comprensión y producción de textos hay una relación sustancial de acuerdo a la tabla de especificación que señala Sierra (1994). Si bien tienen un nivel de relación, pero la investigación muestra que no es de alto nivel, porque solamente a dos puntos de la mitad de 1.

De hecho, estos resultados generales, van en la misma línea que Rosas (2005) señala que la lectura y la escritura son actividades interdependientes, prácticas complementarias y recíprocas, escribir es ejercitar con especial rigor y esmero el arte de la lectura. Para escribir es necesario haber leído antes en una proporción mayor, haber interpretado los textos y encontrado en éstos los argumentos suficientes para ser tenidos en cuenta en el momento de iniciar el proceso de escritura.

El mismo autor señala que la **lectura** es de por sí un actividad placentera cuando se ha convertido en un acto casi natural, **la escritura**, en cambio, es un proceso mucho más complicado ya que en éste entran en juego desde el uso de mínimas bases de redacción y conocimiento de la lengua, hasta complejos procesos de abstracción y transmisión de información. A través de la escritura se le debe presentar el mundo al lector de manera ordenada y clara, no de manera caótica, tal como se representa en la mente o a través de la oralidad en situaciones cotidianas.

Por otra parte, analizando los resultados específicos de acuerdo a los diferentes tipos de textos. Esta tiene una variación sustancial entre uno y otro. Así, entre la comprensión y producción de textos narrativos hay una relación sustancial de 0,44 de significatividad, luego en los textos descriptivos baja a 0.31, el cual se ubica en un nivel moderado y finalmente la relación de comprensión y producción en textos instructivos el nivel de correlación llega al 0,21, esta cifra se ubica en el nivel de correlación baja.

Los diferentes niveles de correlación entre los diversos tipos de textos, se puede explicar por el tipo de trabajo que se realiza en la escuela. Es sabido que en ella se aborda los textos narrativos con mayor énfasis. Es el texto con el cual se inicia a procesar los aspectos de comprensión, se podría decir que aun estando en la cuna se inicia la narración de textos narrativos. Esta situación de cómo se inicia el tratamiento en la cotidianidad podría explicar un mayor nivel de correlación entre la comprensión y producción de textos narrativos y menores niveles de significancia entre los textos descriptivos e instructivos.

En contraste con los textos narrativos, los textos descriptivos como los instructivos pedagógicamente son abordados con poca frecuencia y profundidad. Por lo que las estructuras internas y externas no son bien conocidas por lo que al escribir no necesariamente se toman las estructuras formales del texto.

En la perspectiva mencionada Pérez (2006:33) señala que las macro estructuras tienen un valor estructural muy alto en la memoria: organizan muchas proposiciones y están relacionadas con información esquemática de la superestructura. Esta estructura esquemática aparece en la recapitulación por ejemplo de un cuento, donde primero se recuerda la introducción, luego el nudo y finalmente el desenlace. De igual manera, la macro estructura tiene una función muy importante en el recuerdo cuando pedimos que se resuma un cuento.

Sin duda la forma y el tiempo que se le brinda para abordar un tipo de texto determina en qué medida avanza o no una determinada habilidad comunicativa.

La investigación realizada por el Mg Gueily Enrique de la Universidad de Sipan, en el año 2006, también se explica en esa misma tendencia donde este estudio también encontró una relación positiva entre comprensión lectora y producción escrita después de haber aplicado un programa de mejoramiento. Así en comprensión lectora se incrementó de manera significativa en el grupo experimental, quienes incrementaron su promedio general de 11,45 a 15,05 puntos, en relación al grupo de control que solo incrementó su promedio de: 10,20 puntos a 12,55 puntos. El nivel de expresión escrita, en el grupo experimental, se incrementó su promedio de manera significativa de 12,03 puntos a 15,48 puntos, en relación al grupo control que solo fue de 11,53 puntos a 12,83 puntos. Este caso también apoya nuestra tesis que a mayor nivel de trabajo de un determinado texto, los progresos también se presentan en esa misma dimensión.

V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 CONCLUSIONES

1. Existe una relación sustancial entre la comprensión lectora y producción de textos en los estudiantes del cuarto grado de primaria en la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco., esta relación llega 0,52 en la r de Pearson, por lo tanto es sustancial de acuerdo a la escala que señala Sierra y dándose el caso de relación en 27% de casos de la muestra estudiada. Con esto se confirma la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.
2. En la relación a los niveles de correlación entre la comprensión y producción de los diversos tipos de textos es variado, encontrándose una correlación sustancial de 0,44 de significancia en los textos narrativos, moderada en los textos descriptivos con el 0,31 de significancia y bajo en los textos instructivos con el 0,21 de significancia. En términos de porcentajes el 19% de casos se dan en textos narrativos, 10% de casos en textos descriptivos y el 4% de casos en textos instructivos.
3. En relación al nivel de logro en la comprensión de textos, en el nivel “logrado” se ubican 6,3% en textos narrativos, 59,5% en textos descriptivos y 74,7% en textos instructivos. En promedio 43, 83% de estudiantes se ubican en el nivel logrado. Con lo que se podría decir que la mayor parte de los estudiantes no han logrado las capacidades previstas para el grado, es decir se ubican en el nivel de “proceso” y otros en “inicio”. Por lo tanto se confirma la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

4. En relación al nivel de logro en la producción de textos, en el nivel “logrado” se ubican 1,3% en textos narrativos, 7,6% en textos descriptivos y 3,8% en textos instructivos. En promedio sólo el 4,2% de estudiantes se ubican en el nivel “logrado”. Con lo que se podría decir que gran parte de los estudiantes no han logrado las capacidades previstas para el grado, la mayoría se ubica en el nivel en “proceso” y otros en el nivel “en inicio”. Con estos datos se confirma la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

5.2 SUGERENCIAS

A partir de los resultados obtenidos en la investigación se pueden dar las siguientes recomendaciones:

1. En relación con el problema de investigación. La comprensión lectora como la producción de textos son dos habilidades muy importantes, son consideradas como instrumentales para acceder al mundo del conocimiento y la información. Sin embargo aún no se tiene estudios puntuales sobre la estructuración de niveles cognitivos en estudiantes de las zonas andinas como la estudiada en la presente investigación. Por ello se recomienda abordar estos aspectos en estudios posteriores.
2. En relación a la producción de los diferentes tipos de textos, se sugiere que se haga un trabajo más sistemático con cada tipo, determinando los diferentes niveles de exigencia en cada uno de ellos, además desarrollando contenidos de su propia cultura, lo cual permitirá al docente crear nuevos textos para ayudar a desarrollar la habilidad.
3. Con relación a la metodología de la investigación. La investigación aborda un grupo de sujetos con determinadas características, zona rural donde los niños hablan el quechua y castellano. En adelante podría realizarse estudios que analicen variables como manejo de los idiomas, edades como procedencia, en ese sentido se podría ampliar la muestra de manera estratificada para tener análisis de correlación tomando diferentes variables.
4. La presente investigación encuentra una relación entre las dos variables de estudio, pero como se sabe, este resultado se obtiene en una muestra intencionada y en un grupo específico. Sin embargo se sugiere que más adelante se siga profundizando en otros grupos y con diferentes tipos de muestra y sobre todo en estudiantes de los primeros grados del nivel primario,

grupo donde se van construyendo los niveles de estructuración mental a nivel de conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adam, J.M. "Reflexión sobre los tipos de textos lingüísticos y habilidades de lectura." Orientación profesional. Barcelona. 1985.

2. Álvarez, S. La escritura. Libresa, Quito. 2002.
3. Cassany, D. Construir la escritura. Barcelona España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2007.
4. Golder, C & Gaonac'h, D. Leer y comprender. s/l. Siglo XXI. 2002.
5. Hernández, R; Fernández, C & Baptista, L. Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL Interamericana de México. Bogota.1994
6. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (PISA) LIMA. 2000
7. Hunt, K. Grammatical structures written at three grade levels, Research Report 3. Urbana: National Council of Teachers of English. 1965
8. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) Bogota, Colombia. 1996.
9. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, España, (INECSE), Madrid. 2005.
10. Jimeno, Pedro. La expresión escrita en todas las áreas". Navarra. España. Ona Industria Gráfica. 2004.
11. López, Samper & Hernández, Eugenia. La producción de textos. La Coruña España. Netbiblo O.S.L.A. 2003.
12. Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima. 2005.
13. Mullis y Otros, "PIRLS 2006" Editorial ROELMA, Amsterdam, 2006.
14. Parodi, G. Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva y discursiva. Valparaíso Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 2003
15. Pérez, H. Comprensión y producción de textos. Bogotá Colombia. Cooperativa Editorial Mauisiero. 2006.
16. Rincón, C. La coherencia y cohesión. Documento PDF. s/f.
17. Sánchez, H & Reyes, C. Metodología y Diseño en la Investigación Científica. Lima Perú. Editorial Mantaro. 1998.
18. Sierra, R. Técnicas de Investigación Social. Madrid España. Editorial Paraninfo S.A. 1994.

19. Van D. Lectura comprensiva un estudio de intervención. Artículos relacionados.1978.
20. Smith, F. Comprensión de la lectura. México. Editorial Trillas. 1983.
21. Solé, I. Estrategias de lectura. España. Editorial Grao. 2006.
22. Zans, A. Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. Navarra España. Line Grafic. 2003.

Tesis

23. Arrieta, Batista, Meza R, & Meza D (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. Tesis de maestría no publicada en la Universidad del Zulia. Venezuela.
24. Ball, M (2004). Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. Tesis de maestría no publicada en la Universidad de los Andes – Mérida. Venezuela.
25. Contreras (2006). La comprensión lectora y la expresión escrita en el aprendizaje significativo. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Sipán. La Libertad. Perú.
26. Cusihualpa & Trujillo. (2000). Calidad de lectura y aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria modalidad adultos del Colegio Estatal Mixto Amauta del Cusco. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad San Antonio Abad del Cusco. Cusco, Perú.
27. Delgado & Ecurra (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
28. Inga (2007). Estrategias meta cognitivas para la comprensión y producción de textos continuos. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
29. Ramos, C. Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. Tesis de maestría no publicada en la Universidad de la Sirena, Guanajuato. México.
30. Sulla & Choque (2000). Estrategias de aprendizaje y educación de calidad en participantes de centros educativos no escolarizados en la ciudad del Cusco. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad San Antonio Abad del Cusco. Cusco, Perú.

Referencias electrónicas

31. Ball, M., Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios, en: <http://saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/articulo9.pdf> 15-08-2008
32. Contreras, g. La comprensión lectora y la expresión Escrita en el aprendizaje significativo. En: http://www.uss.edu.pe/investigacion/ArticulosCientificosdeDocentes/Art%C3%ADculoCient%C3%ADfico-Guely_Conteras.pdf
33. Meza, A. La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo. En: http://www.adbia.com.ar/eidibi_archivos/aportaciones/com_orales/trabajos_completos/perez_berzal_co_2.pdf 2008.
34. Rosas, E. Comprensión y producción de textos. En revista electrónica Cyber Humanitatis N° 36 (Primavera 2005) publicada en: http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D16295%2526SID%253D577,00.html
35. Ramos, C., Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico en: <http://onomazein.net/14/14-7.pdf> 15-08-2008

ANEXOS

- 1. Matriz de consistencia**
- 2. Matriz del instrumento**

Anexo 1

Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de primaria en la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES		
¿Cuál el nivel de relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos, en estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco?	Determinar relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos, en estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.	Existe una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y la producción escrita de textos en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.	V. INDEPENDIENTE: (X) Comprensión lectora.		
			Dimensiones	Indicadores	Ítems/Índices
			Localización de información literal.	Localiza información que está escrito en un texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Según el cuento, ¿dónde vivía el gallo? - ¿Dónde vive el tunqui? - Según el texto, ¿cuántas papas necesitamos para preparar el caldo de gallina? - ¿Dónde se desarrolla la historia? Elige la respuesta más precisa. - ¿Cuáles son los personajes que intervienen? - ¿Era la mamá de Pablo buena cocinera? Copia la frase que lo demuestra. - ¿Qué material compró Pablo para hacer zapatillas a los bola peludos? - ¿De qué color se ponía la mamá de Pablo cuando se asustaba mucho? - ¿Qué necesitó Pablo para cazar a la mamá bola peludo?
				Reconoce el orden en que suceden los hechos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál de las siguientes acciones realizó primero el lorito? - ¿En qué momento echamos las presas de gallina a la olla? - Numera las frases del 2 al 4 siguiendo el orden de sucesos de la historia que has leído (el 1 ya está puesto)
Capacidad inferencial	Deduce la causa de un	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué se escapó el zorro? 			

				<p>hecho o afirmación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tunqui hace su nido en los acantilados porque: - ¿Por qué al final ya no se oían ruidos de los bola peludos? Señala la respuesta correcta. 	
				<p>Deduce el significado de palabras o expresiones usando la información del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quiere decir que “el lorito estaba ofuscado”? - Según el texto, ¿qué es un acantilado? - ¿Existen realmente los bola peludos o se los ha inventado el escritor? - ¿Cómo es Pablo, de acuerdo con lo que nos dice este cuento? Señala las respuestas correctas. 	
				<p>Deduce el tema central de un texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo era el lorito? - ¿De qué trata principalmente este texto? 	
				<p>Deduce para qué fue escrito un texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Para qué fue escrito este texto? 	
V. DEPENDIENTE: (Y) Producción de textos					
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis secundarias	Dimensiones	Indicadores	
¿Cuál es el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco?	Identificar los niveles de comprensión lectora de textos alcanzados por estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.	El nivel de comprensión lectora de textos alcanzados por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.	Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Usa referencias - Uso de sustituciones 	<p>(2) Usa correctamente</p> <p>(1) Usa incorrectamente.</p> <p>(0) No usa</p>
				Uso de los signos de puntuación	<p>(3) En todos los casos.</p> <p>(2) En la mayoría de casos.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> - Usa mayúsculas, después del punto y nombres propios. - Usa correctamente las letras 	<p>(1) En pocos o muy pocos casos.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> - Uso del punto y seguido, punto aparte, punto final y dos puntos. 	<p>(0) En ningún caso.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la coma (enumerativa) 	

¿Cuál es el nivel de producción de textos alcanzado por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.	Identificar el nivel de producción de textos alcanzado por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.	El nivel de producción de textos narrativos alcanzado por los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco se encuentra muy bajo.	Coherencia	- Organización secuencial del contenido	(1) Si (0) No
				- Estructuración de contenidos	

METODO Y DISEÑO	POBLACION	TECNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADISTICA
<p>Tipo de investigación: Descriptiva y correlacional. Hernández y Otros (1991)</p> <p>Diseño de investigación: Transeccional correlacional, Hernández y otros (1991)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> $M \begin{cases} O_1 \\ r \\ O_2 \end{cases}$ </div> <p>Donde: M = Muestra X = Variable criterios de evaluación Y = Variable ítem de los instrumentos de evaluación r = Relación entre variables</p>	<p>Población: estudiantes cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco.</p> <p>Muestra: 79 alumnos del cuarto grado de educación primaria de la Institución educativa San Martín de Porres de Cusco</p>	<p>Técnica: Encuestas</p> <p>Instrumentos: Cuestionario (prueba de rendimiento)</p> <p>La técnica y el instrumento se aplican para las dos variables.</p>	<p>Correlación r de Pearson</p>

Anexo 2

Matriz del instrumento

MATRIZ DEL INSTRUMENTO

VARIABLE N° 1: Comprensión lectora

Dimensión	Indicadores	Peso	No de ítems	Ítems	Criterios de evaluación
Comprensión literal	Localiza información que está escrito en un texto.	41%	9	<ul style="list-style-type: none"> - Según el cuento, ¿dónde vivía el gallo? - ¿Dónde vive el tunqui? - Según el texto, ¿cuántas papas necesitamos para preparar el caldo de gallina? - ¿Dónde se desarrolla la historia? Elige la respuesta más precisa. - ¿Cuáles son los personajes que intervienen? - ¿Era la mamá de Pablo buena cocinera? Copia la frase que lo demuestra. - ¿Qué material compró Pablo para hacer zapatillas a los bola peludos? - ¿De qué color se ponía la mamá de Pablo cuando se asustaba mucho? - ¿Qué necesitó Pablo para cazar a la mamá bola peludo? 	(1) Respuesta correcta (0) Respuesta incorrecta
	Reconoce el orden en que suceden los hechos	14%	3	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál de las siguientes acciones realizó primero el lorito? - ¿En qué momento echamos las presas de gallina a la olla? - Numera las frases del 2 al 4 siguiendo el orden de sucesos de la historia que has leído (el 1 ya está puesto) 	(1) Respuesta correcta (0) Respuesta incorrecta
Comprensión inferencial	Deduca la causa de un hecho o afirmación.	14%	3	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué se escapó el zorro? - El tunqui hace su nido en los acantilados porque: - ¿Por qué al final ya no se oían ruidos de los bola peludos? Señala la respuesta correcta. 	(1) Respuesta correcta (0) Respuesta incorrecta
	Deduca el significado de palabras o expresiones usando la información del texto.	18%	4	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quiere decir que “el lorito estaba ofuscado”? - Según el texto, ¿qué es un acantilado? - ¿Existen realmente los bola peludos o se los ha inventado el escritor? - ¿Cómo es Pablo, de acuerdo con lo que nos dice este cuento? Señala las respuestas correctas. 	(1) Respuesta correcta (0) Respuesta incorrecta
	Deduca el tema central de un texto.	9%	2	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo era el lorito? - ¿De qué trata principalmente este texto? 	(1) Respuesta correcta (0) Respuesta incorrecta

	Deduce para qué fue escrito un texto.	4%	1	- ¿Para qué fue escrito este texto?	(1) Respuesta correcta (0) Respuesta incorrecta
TOTAL		100%	22		

MATRIZ DEL INSTRUMENTO

VARIABLE N° 2: Producción de textos

Dimensión	Indicadores	Peso	No de ítems	Criterios de evaluación
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Usa referencias - Uso de sustituciones Uso de los signos de puntuación - Usa mayúsculas, después del punto y nombres propios. - Usa correctamente las letras - Uso del punto y seguido, punto aparte, punto final y dos puntos. - Uso de la coma (enumerativa) 	75%	06	
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Organización secuencial del contenido - Estructuración de contenidos 	25%	02	
TOTAL		100%	08	

Feedback Studio - Google Chrome

https://eprints.unicach.edu.pe/handle/document/11034334?file=104687857&c=1

feedback studio | Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la Institución F



Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCION EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA.

AUTOR:
 Dr. Elmer Cusi Yupanqui Tercsi

ASESOR:
 Dr. CUSIHUAMAN HERMOZA MELQUIADES

SECCIÓN:
 Educación e idiomas.

Todas las fuentes X

Conocida 1 de 8

- [biblioteca2.uca.edu.ve](#) <1 %
Fuente de Internet
- [www.formaciondocent...](#) <1 %
Fuente de Internet; 2 URL
- [menjelazo.wordpress...](#) <1 %
Fuente de Internet; 2 URL
- [lenguajehuman.blogsp...](#) <1 %
Fuente de Internet
- [lecturacompreension3G...](#) <1 %
Fuente de Internet
- [www.farzatozere.blog...](#) <1 %
Fuente de Internet
- [repositorio.iteam.mx](#) <1 %
Fuente de Internet
- [mcomex.wikispaces.com](#) <1 %

Excluir fuentes

Página: 1 de 122 Número de palabras: 28732 Text-only Report High Resolution Activado

10:53 a.m. 1/04/2019



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL
UCV**

Yo Elmer Cusiyanpanqui Tecsi, identificado con DNI N° **24485724** egresado del Programa Académico de **MAESTRIA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION** de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado **"Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco"**

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: **24485724**



Trujillo, 10 de Enero del 2019

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

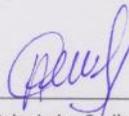
Yo, Melquiades Cusiahaman Hermoza, docente de la experiencia curricular de asesoramiento y elaboración de tesis (AET) y revisor del trabajo académico titulado.

Relación entre el nivel de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del 4to. Grado de la Institución Educativa San Martín de Porres de Cusco

Del estudiante; Elmer Cusiyupanqui Tecsi, he constatado por medio del uso de la herramienta TURNITIN lo siguiente.

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud del 24 o/o verificable en el reporte de originalidad del programa TURNITIN, grado de coincidencia mínima 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 Cesar Vallejo.

Trujillo.05 de Enero del 2019



Dr. Melquiades Cusiahaman Hermoza
Docente de Investigación UCV