



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN
EDUCATIVA**

Coaching educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la
Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa

AUTORA:

Br. Flor del Socorro Gonzales Zurita (ORCID: 0000-0003-4746-1616)

ASESOR:

Mg. Winner Agurto Marchán (ORCID: 0000-0002-0396-9349)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación y Calidad Educativa

PIURA - PERÚ

2019

DEDICATORIA

Con todo mi amor para las personas que me motivan a lograr mis sueños e impulsan en mí ese deseo incesante de transformar el mundo. A ustedes por siempre mi corazón y gratitud: papá, mamá, hermana y amada sobrina.

Flor

AGRADECIMIENTO

Gracias a Dios, creador de mis días y hacedor de todo lo que soy.

A las personas que, de una u otra forma, han contribuido en esta investigación.

A las personas con quienes comparto algo más que la pasión por la enseñanza y el compromiso de aportar nuevas experiencias y compartirlas con otros maestros de aula. Definitivamente, sus y mis tantas preguntas respecto a la forma de generar aprendizajes en nuestras estudiantes, esas largas conversaciones en las que intercambiábamos estrategias e ideas para mejorar nuestra práctica pedagógica, son el origen de un arduo proceso de investigación que culmina con esta tesis.

A mis estudiantes, infinitas gracias, por motivarme a buscar y crear nuevas estrategias para mejorar mi práctica pedagógica. Por su interés en mis sesiones de aprendizaje, por la emoción con la que gestionan sus aprendizajes. Por nunca rendirse frente a los retos y por su inmenso cariño y gratitud que me hacen autotranscender y me impulsan a continuar investigando y a fortalecer mi inteligencia espiritual, con una visión de servicio, solidaridad y búsqueda del bien común, las nuevas formas de amar.

Finalmente, a mi familia por comprender mis largas y constantes ausencias, ustedes son mi puerto seguro y el impulso para asumir cualquier reto.

La autora

PÁGINA DEL JURADO

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Flor del Socorro Gonzales Zurita, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestria en Educación, mención en Docencia y Gestión Educativa de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI. 02894667, con la tesis titulada: "Coaching educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura - 2019".

Declaro bajo juramento que:

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

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

Piura, 24 de octubre de 2019.



Flor del Socorro Gonzales Zurita

DNI 02894667

Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del Jurado	iv
Declaratoria de Autenticidad	v
Índice	vi
Índice de Tablas	viii
Índice de Gráficos	ix
Resumen	x
Abstract	xi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	31
2.1. Tipo y diseño de investigación	31
2.2. Operacionalización de variables	32
2.3. Población, muestra y muestreo	36
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	36
2.5. Procedimiento	38
2.6. Métodos de análisis de datos	39
2.7 Aspectos éticos	40
III. RESULTADOS	41
IV. DISCUSIÓN	55
V. CONCLUSIONES	60
VI. RECOMENDACIONES	61
	vi

REFERENCIAS	62
ANEXOS	66
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	67
ANEXO 2: PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA	70
ANEXO 3: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1 (PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA)	75
ANEXO 4: REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LAS FASES DEL COACHING EDUCATIVO	84
ANEXO 5: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2 (REGISTRO DE OBSERVACIÓN)	86
ANEXO 6: PROGRAMA EXPERIMENTAL	95
ANEXO 7: BASE DE DATOS	152
ANEXO 8: EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS	153
ANEXO 9: PERMISO PARA APLICAR INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	154
ANEXO 10: CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS	155

Índice de Tablas

Tabla A	Estadísticos de fiabilidad	37
Tabla 1	Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: obtiene información del texto en prueba de entrada y de salida	41
Tabla 2	Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: infiere e interpreta información del texto en prueba de entrada y de salida	43
Tabla 3	Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, en prueba de entrada y de salida	44
Tabla 4	Nivel de logro de los estudiantes en la competencia lectora en prueba de entrada y de salida	46
Tabla 5	Prueba de Shapiro Wilk para la diferencia	48
Tabla 6	Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 1	49
Tabla 7	Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 2	50
Tabla 8	Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 3	52
Tabla 9	Estadísticos de contraste para la hipótesis general	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: obtiene información del texto en prueba de entrada y de salida	42
Gráfico 2	Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: infiere e interpreta información del texto en prueba de entrada y de salida	43
Gráfico 3	Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en prueba de entrada y de salida	45
Gráfico 4	Nivel de logro de los estudiantes en la competencia lectora en prueba de entrada y de salida	46

RESUMEN

La investigación denominada “Coaching educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura - 2019”, se realizó con el objetivo de determinar en qué medida la aplicación de esta herramienta didáctica mejora la competencia lectora de las estudiantes de la institución educativa antes mencionada. La investigación se abordó desde la perspectiva metodológica cuantitativa, modalidad aplicada, nivel explicativo y diseño pre experimental con prueba de entrada y de salida en un solo grupo. Se realizó con una población de estudio de 34 estudiantes de quinto grado de educación secundaria. En el recojo de datos se utilizó la técnica de la encuesta ya que se administró a cada estudiante una prueba de entrada y de salida, semiobjetiva con preguntas cerradas y abiertas, la misma que midió el nivel de logro en tres dimensiones de la competencia lectora: obtiene información, infiere e interpreta información y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. El instrumento contiene 11 ítems, los mismos que se calificaron en escala vigesimal de 0 a 20. Asimismo, se empleó una ficha de observación de las fases del *coaching* educativo, el mismo que permitió recoger información respecto a la forma en que las estudiantes desarrollan las actividades propuestas y así medir el impacto de esta herramienta. El procesamiento y análisis de datos se realizó con medidas de estadística descriptiva (frecuencias, media aritmética) y de comparación de medias (W de Wilcoxon para muestras relacionadas).

En los resultados, se corroboró que, en la prueba de entrada, un porcentaje significativo de estudiantes se encontraban en el nivel de inicio en su competencia lectora (76,5%), situación que fue similar en cada una de las dimensiones evaluadas. Por el contrario, se observó una mejora considerable después de la aplicación del *coaching*, la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel satisfactorio (41,2%). En conclusión, el *coaching* educativo mejoró significativamente la competencia lectora dado que en la comparación de medias se identificó que la media de la prueba de entrada (9,21 puntos) aumentó a 15,44 puntos durante la prueba de salida ($\text{sig} = 0,000$).

Palabras claves: competencia lectora, coach y *coaching* educativo.

ABSTRACT

The research called “Educational Coaching to improve the reading competence of the students from the Educational Institution Sagrado Corazón de Jesús -Piura - 2019”, it was carried out with the objective of determining to what extent the implementation of this didactic tool improves the reading competence of the students from the aforementioned school. The research was tackled from the perspective of the quantitative methodology, applied modality, explanatory level and pre-experimental design with a level and final test in a single group. It was made with a study population of 34 students from the fifth grade of secondary school. In the data collection, the survey technique was used since a semi-objective with closed and open questions level and final test was taken by every student, which measured the level of achievement in three dimensions of the reading competence: Obtain information, infer and interpret information and reflect and evaluate the form, content and context of the text. The instrument contains 11 items, which were rated on a vigesimal scale from 0 to 20. Likewise, an observation sheet of the phases of the educational coaching was used, which allowed to gather information regarding to the way in which students solve the suggested activities and in that way it would be possible to measure the impact of this tool. Data processing and analysis were performed with descriptive statistics (frequencies, arithmetic mean) and comparison of means (Wilcoxon W for related samples).

In the results, it was corroborated that in the level test, a significant percentage of students were placed at a beginning level in their reading competence (76.5%), and the same situation was similar in each of the dimensions evaluated. On the contrary, a considerable improvement was observed after the implementation of coaching, the majority of the students were at a satisfactory level (41.2%). In conclusion, educational coaching significantly improved reading proficiency, since in the comparison of means it was identified that the average of the level test (9.21 points) increased to 15.44 points in the final test (sig = 0.000).

Keywords: reading competence, coach and educational coaching.

I. INTRODUCCIÓN

A cada minuto surgen nuevos descubrimientos y se proponen estudios novedosos e interesantes que propician el surgimiento de información relevante que los estudiantes deben comprender e interpretar. Esto les plantea la necesidad, imperiosa de ser lectores competentes para seleccionar y procesar esa gran cantidad y variedad de información, según la actividad que desempeñen. Lo mencionado, pone en relieve, la urgencia de que los estudiantes empleen diversas estrategias que les permitan fortalecer sus habilidades de lectura para desarrollarse de manera individual e interactuar con otros, en entornos personales, académicos, sociales y laborales diversos, y cada vez más complejos.

A pesar de ser conscientes de la necesidad de desarrollar la competencia lectora en los estudiantes, en el Perú, aún no se ha logrado mucho, pese a los esfuerzos de los últimos años. Así queda demostrado, en los resultados de la Prueba PISA 2015 (Ministerio de Educación de Perú, 2017, p. 95) en la que se reportó que el 53,9% de los estudiantes peruanos no logran alcanzar el nivel de desempeño básico establecido. Esto quiere decir que se encuentran ubicados en los niveles 1b (17,4%) y 1a (26,5%) y debajo del nivel 1b (7,1%), mientras que el 27,3% de los estudiantes logran desarrollar competencias básicas señaladas por PISA y se ubican en el nivel de desempeño 2, un 15,0% está en el nivel de desempeño 3 y casi ninguno logra desarrollar los aprendizajes comprendidos en los niveles superiores (5 y 6). Estos resultados demuestran la existencia de una crisis lectora en los adolescentes, lo que evidencia que la problemática es aún más grave de lo que se piensa, pues si el mayor porcentaje de los estudiantes que están en cuarto grado de secundaria (VII ciclo) solo logra realizar tareas básicas como ubicar datos explícitos, determinar la temática o el propósito del autor en textos sencillos y respecto a temas comunes o establecer relaciones vagas entre la información proporcionada y sus saberes previos, entonces es probable que al terminar la secundaria no hayan logrado desarrollar los desempeños de la competencia lectora que se requieren para desenvolverse como ciudadanos reflexivos y propositivos en la sociedad actual.

Sin lugar a dudas, la crisis de lectura de nuestro país no es ajena a la de algunos otros países de Latinoamérica y del mundo pues de igual forma los resultados PISA 2015 no resultan nada alentadores, principalmente, para muchos países en vías de desarrollo.

Asimismo, en el informe de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018, realizada el año pasado, una considerable cantidad de escolares de segundo de secundaria del área urbana presentó dificultades en la competencia lectora: el 14,8% obtuvieron resultados que los ubica en el nivel previo al inicio y el 37,5% en inicio, de donde se deduce que un poco más de la mitad no logra los desempeños de lectura, solo un 17,3% alcanzó el nivel satisfactorio. La situación ratifica la crisis de lectura que enfrenta la educación peruana, pues cada vez son menos los adolescentes que logran alcanzar los niveles de desempeño deseados para el grado en el que se encuentran.

Así, los factores que condicionan la deficiente competencia lectora, son muchos, algunos relacionados con los estudiantes (motivación, hábitos, estrategias para gestionar sus aprendizajes, voluntad), o con los docentes (carga docente, escasas estrategias para potenciar el aprendizaje lector, recursos repetitivos y compromisos alejados a su práctica pedagógica), así como otros factores que suman el desinterés por la lectura: mal uso de la tecnología, el exceso de horas empleadas en las redes sociales o el cambio en las preferencias lectoras. Las pocas posibilidades de que los maestros utilicen internet en el aula para promover la lectura, pretender que los estudiantes lean lo que los maestros eligen, no generar su acercamiento a los libros, imponer lecturas clásicas sin realizar seguimiento o monitoreo. Así como, la falta de hábito lector que los estudiantes vivencian desde sus hogares, pues muchos de ellos nunca vieron a sus padres leer un libro, ni siquiera el periódico. Además del desinterés por la lectura, asociada a la poca voluntad de los estudiantes por acercarse al libro impreso y quizás el desgaste que les provoca el exceso de tareas que los maestros dejan para casa.

Definitivamente, los factores asociados al problema de la competencia lectora son diversos, pero un gran porcentaje de ellos recae sobre los docentes, debido a las insuficientes estrategias de aprendizaje para fortalecer dicha competencia para potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes. Muchos tienen dificultades para aplicar estrategias dirigidas, exclusivamente, al aprendizaje lector, lo que genera tedio y alejamiento de los estudiantes respecto a la lectura.

En el caso de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús las estudiantes aún presentan dificultades para inferir, interpretar, reflexionar y evaluar los textos, pues se evidencia que esta habilidad se ha visto afectada por diversos motivos. Entre ellos

destacan, pasar muchas horas en las redes sociales y la tecnología en general, los cambios generacionales, los problemas familiares y la falta de lectura que les impide ampliar su visión sobre un determinado tema, además del poco acceso a estrategias motivadoras de lectura, entre otros. Por ello, la investigación plantea la necesidad de entrenar a las estudiantes con nuevas estrategias y herramientas que respondan a sus demandas y les permita desarrollar la competencia lectora. En este marco, resulta pertinente introducir el *coaching* educativo como una poderosa herramienta de cambio que ayude al estudiante, le permita descubrir su potencial lector, lograr responsabilidad, autonomía y, sobre todo, voluntad al momento de leer.

Esta estrategia novedosa y poco utilizada “es definida como un proceso de aprendizaje sistemático que se enfoca en la situación actual de la persona y se orienta al cambio. Para lograrlo se proporcionan recursos y herramientas que permiten mejorar su desempeño en las áreas que lo requieran” (Bou, 2009, p.11).

La problemática citada se ha abordado en estudios realizados en los últimos años, a nivel internacional, nacional y local, algunos de los cuales se sistematizan a continuación:

Bécart (2015), desarrolló el estudio: “Impacto del *coaching* en el desarrollo de competencias para la vida”. Un estudio de casos en el Caribe colombiano, que se presentó como tesis doctoral en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). La investigación es de tipo empírica y se utilizó diseño mixto, basado en el paradigma de la teoría fundamentada. Su propósito fue analizar el impacto del *coaching* sobre el desarrollo de competencias para la vida en estudiantes de educación superior en el Caribe Colombiano. El contexto de estudio fue el CECAR del departamento de Sucre (Colombia).

La investigación es el resultado de tres estudios empíricos. El primero, denominado Identificación de competencias para la vida aplicada en estudiantes de educación superior tras las intervenciones de *coaching*, el segundo, impacto del *coaching* en el desarrollo de las competencias genéricas Alfa Tuning y el tercero, percepciones de estudiantes de educación superior acerca del impacto de *coaching* en su desempeño global. La primera fase, que corresponde al primer estudio, es exploratoria de corte cualitativo, permitió identificar mediante un cuestionario de preguntas abiertas, veintiocho competencias en una muestra de 70 estudiantes que participaron en el programa de *coaching* educativo de

la asignatura de Desarrollo Personal, desarrollado por la investigadora en la Cooperación Universitaria del Caribe (CEAR) durante el segundo semestre del 2014. La segunda fase, que corresponde al segundo estudio, es descriptiva de corte cuantitativo, incluye la aplicación de un cuestionario de competencias genéricas de América Latina con preprueba, posprueba y grupo control en una muestra de 402 estudiantes. Este estudio permitió probar que las intervenciones de *coaching* grupal, mejoran significativamente el desempeño de once competencias sistemáticas. La tercera, correspondiente al tercer estudio, es descriptiva - explicativa de corte cualitativa, se basa en la aplicación y análisis de entrevistas al finalizar el primer semestre del 2015. La muestra la constituyen 6 estudiantes de los dos grupos del programa de *coaching* educativo implementados en (CECAR) para demostrar el impacto positivo del *coaching* en el desempeño global y verificar si ha generado una mejora sustancial en su autoeficacia, pero sobre todo en su empoderamiento.

La investigación se realiza desde tres perspectivas, pero para este estudio resultan de interés los resultados de la segunda y tercera.

En el segundo estudio, a través de las entrevistas, los estudiantes enunciaron las 28 competencias para la vida a través de frases utilizadas en el programa de *coaching*, así sobresalen las competencias de relaciones interpersonales (57,2%) y gestión del comportamiento (51,4%) como las más recurrentes en la aplicación del programa. Otras competencias significativas como metodología del estudio (38,6%), proceso de aprendizaje (37,1%) y superación personal (32,9%), también fueron desarrolladas por el programa.

En el tercer estudio, la investigación demuestra que el *coaching* educativo es una herramienta idónea para potenciar destrezas para la vida en estudiantes de pregrado. Asimismo, se confirma el planteamiento de la investigadora al afirmar que el *coaching* es una metodología “todoterreno” aplicable a una gran diversidad de contextos y grupos de estudiantes. Esto ratifica el hecho de que el *coaching* resulta una herramienta metodológica novedosa que se ajusta a cualquier área y a estudiantes con características diversas y en contextos variados. Resulta imperativo implementarla en las aulas de las instituciones educativas ya sea del nivel secundaria como superior.

Rueda (2017), desarrolló el estudio titulado: “El *coaching*, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula”, la que corresponde a una tesis de maestría de la Universidad de Nueva Granada Bogotá. El estudio es de tipo cualitativo, aplica la metodología del estudio de casos, a través de la conducción de talleres reflexivos. Su objetivo fue analizar cómo el *coaching* mejora las relaciones interpersonales y de comunicación asertiva, para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Jorge Soto Corral - Bogotá. La muestra estuvo conformada por 10 escolares, entre 14 y 17 años, seleccionados a través de dos tipos de muestreos homogéneos.

Entre los hallazgos del estudio se cita que el *coaching* es una estrategia que propicia la intervención del docente para descubrir las causas del comportamiento de los estudiantes para propiciar autoaprendizajes, a pesar de la problemática social, cultural y económica existente en la institución educativa. Asimismo, el estudio constituye un impulso que genera la necesidad de reorientar la enseñanza y el aprendizaje, construyendo metodologías que posibiliten innovar la práctica pedagógica para mantener el deseo de los estudiantes por aprender.

Amiama (2018), realizó el estudio denominado: “Competencia lectora en los estudiantes de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica”, tesis de doctorado que se presentó a la Universidad de Sevilla. La investigación es de tipo mixta con análisis cuantitativo y cualitativo, diseño mixto secuencial. Su objetivo fue estudiar el perfil de los lectores de secundaria para proponer estrategias que orienten el fortalecimiento de la competencia lectora y analizar la gestión curricular de los centros educativos. De acuerdo a su diseño, se desarrolló en tres etapas: En la primera, se realizó un estudio cuantitativo, con el propósito de establecer un perfil lector de los estudiantes y asociar las principales variables del estudio: motivación lectora, comportamiento lector, fluidez lectora y competencia lectora. La segunda y tercera se realizaron empleando el método cualitativo que ayudó a determinar la gestión curricular para el desarrollo de la competencia lectora y ofrecer orientaciones didácticas desde una perspectiva de práctica situada. El contexto en el que se realiza el trabajo es los sectores urbano - marginales de la República Dominicana. La muestra fue de 382 estudiantes de cuarto año de secundaria, en la primera etapa y cuatro centros educativos, docentes y estudiantes en la segunda. Entre los instrumentos empleados están la Prueba de lectura

(ColeP), Escala de fluidez lectora y (EFLEa), Cuestionario de Motivación Lectora, Cuestionario de Práctica Lectora, entrevistas semiestructuradas a docentes y directores y entrevista conversacional a los estudiantes.

En los resultados respecto a la competencia lectora, se encuentra que la mayoría de estudiantes obtuvo puntuaciones correspondientes a los niveles bajos: en el nivel 0 (9,0%), nivel 1 (45,0%), y nivel 2 (23,0%); solo 6,0% se ubicó en el nivel 4 y 1,0% en el nivel 5, lo que demuestra el predominio de estudiantes con un perfil deficiente en lectura. En la evaluación niveles de lectura se encontró que los estudiantes tienen mayor dificultad para realizar inferencias (86,0%) y hacer juicios críticos (56,0%), dado que su logro fue bajo. En la fluidez lectora, la mayoría demostró tener una buena (44,0%) y muy buena (26,0%) fluidez al momento de leer. En general, la investigación comprobó que los estudiantes leen poco, incluso en la lectura académica que están obligados a realizar, se determinó que prefieren más la lectura digital que la impresa. En lo que corresponde al material de lectura: el 53,0 lee textos de literatura y el 47,0% lee libros de texto. En conclusión, se determina que el grado de desarrollo de la competencia lectora de una gran cantidad de estudiantes que participaron de la investigación es bajo y desigual, si se consideran las puntuaciones entre los colegios del sector público y privado; asimismo, se establece que la fluidez lectora tiene una relación directa con la competencia lectora.

Paucar (2015), realizó el estudio denominado: “Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM”, tesis para obtener el grado de magister. El propósito del estudio radica en la necesidad de comparar la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. La tesis corresponde al diseño descriptivo correlacional, cuya muestra la conformaron 290 estudiantes. Para el estudio se utilizaron dos instrumentos de investigación. El primero fue El MSLQ (*Motivated Strategies For Learning Questionnaire*) de Paul Pintrich y el segundo, la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic.

En los resultados correlacionales presentados se evidencia significativa relación entre las variables de estudio.

Reyes (2015), en el estudio titulado: “Programa “Estrategias” en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo, 2015”, que corresponde a una tesis doctoral. El propósito del estudio fue comprobar la trascendencia del programa en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de primer ciclo de pregrado, 2015. Para la investigación se empleó la metodología hipotética deductiva de diseño cuasiexperimental, longitudinal. La población la constituyeron 64 estudiantes del primer ciclo de una universidad particular de nuestro país. Asimismo, se empleó el muestreo probabilístico intencional. Los instrumentos de recojo de información considerados se validaron y se demostró su confiabilidad. Así, el instrumento empleado fue el informe de juicio de Expertos; se utilizó una encuesta y un cuestionario.

La investigación, permitió establecer las conclusiones siguientes: el programa resulta determinante pues incide significativamente en la comprensión de textos argumentativos. Esto lo demuestra la significancia bilateral con un valor de $p=0,009$, una diferencia de medias de $-2,756$ y un valor de $t= 2,687$. Asimismo, se determinó que el programa no incide significativamente sobre la comprensión literal de textos argumentativos como se prueba en la significancia bilateral con un valor de $p=0,589$, una diferencia de medias de $-,589$ y un valor de $t= ,543$. Por el contrario, sí incide significativamente sobre la comprensión inferencial de textos argumentativos en los estudiantes como se evidencia en la significancia bilateral con un valor de $p=0,000$, una diferencia de medias de $,190$ y un valor de $t= 4,606$.

Díaz (2017), realizó el estudio denominado “Influencia del Programa ‘Interactuando con la lectura’ en el desarrollo de las competencias lectoras, en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E. Carlos A. Olivares de Chepén”, tesis de maestría de la Universidad César Vallejo. Investigación de tipo experimental, de diseño cuasiexperimental, cuyo objetivo fue determinar la influencia del programa en el desarrollo de las competencias lectoras en educandos de cuarto grado de secundaria. Fueron 60 estudiantes de cuarto de secundaria de las secciones “A” y “B” los que conformaron la muestra. Se les aplicó dos instrumentos, un test para medir el dominio de la competencia lectora, a partir de lecturas y preguntas, literales, inferenciales y críticas, previo y posterior a la aplicación del programa. También se empleó una rúbrica para monitorear el programa, lo cual permitió evaluar cada sesión.

En los resultados, en el pretest, se identificó que el nivel de competencia lectora se ubicó, predominantemente, en el nivel de inicio, tanto en el grupo de control (84,0%) como en el grupo experimental (76,0%). Por dimensión, también en el pretest, un gran porcentaje de alumnos se ubicó en inicio en las dos dimensiones: en la dimensión identificación (84,0% GC y 79,0% GE) y en la dimensión interpretación (80,0% GC y 86,0% GE). Por el contrario, en el postest, las puntuaciones fueron favorables al grupo experimental: en la dimensión identificación (48,0% en logro previsto y 48,0% en logro destacado) y en la dimensión interpretación (44,0% en logro previsto y 48,0% en logro destacado). En la prueba de hipótesis se comprobó que la aplicación del Programa influye significativamente sobre el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, dado que la comparación de medias establece una diferencia significativa entre el pretest (7,43 puntos) y el postest (16,92 puntos) del grupo experimental.

Toledo (2017), desarrolló la investigación: “Efectos del programa “estrategias activas” en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía de la Universidad Enrique Guzmán y Valle”, la que corresponde a una tesis de doctorado de la Universidad César Vallejo. La investigación es aplicada y el diseño cuasiexperimental, así la variable estrategias activas fue manipulada para determinar su efecto en la competencia lectora. Su objetivo fue establecer la influencia del programa estrategias activas en la competencia lectora en estudiantes del II ciclo de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Enrique Guzmán y Valle 2016. La muestra del estudio la constituyeron 61 estudiantes de segundo ciclo de Pedagogía, de los cuales 31 fueron parte del grupo control y 30 del grupo experimental. Para realizar la investigación se aplicó la encuesta con cuestionario dicotómico para la variable dependiente.

Entre los hallazgos del estudio se cita que el programa tiene efectos positivos en la competencia lectora de los estudiantes de pregrado. Esto se evidencia en los resultados pues antes de que se aplicara el programa tanto los estudiantes del grupo control como los del experimental se encontraban en nivel de inicio con (58,1% GC y 46,7% GE), pero, después de su aplicación los resultados indican que el 63,3% del grupo experimental se encuentra en nivel de logro, mientras que ningún estudiante del grupo control se ubica en dicho nivel. Por capacidades, los resultados también son deficientes en la prueba de entrada: En la capacidad: acceso y recuperación de información un poco más de 40,0% de los estudiantes se ubicó en inicio; en la capacidad: integración e interpretación de

textos, el 51,6% del GC y el 33,3% del GE, también obtuvo resultados correspondientes a inicio; en la capacidad: reflexiona y evalúa sobre la forma y el contenido del texto, el 71,0% del GC y el 66,7% del GE su desempeño fue de inicio.

La investigación constituye una herramienta metodológica que demuestra que se puede lograr desarrollar las tres dimensiones citadas en la investigación con la aplicación de programas como el de estrategias activas (subrayado, sumillado, parafraseo, resumen) que se brindan como aporte a la educación básica y superior para potenciar la competencia lectora de los educandos.

Martel (2018), en su estudio titulado “*Coaching* educativo y su incidencia en el desempeño docente en instituciones educativas, Pasco”, la que se sustentó como tesis de maestría en la Universidad César Vallejo. Es una investigación no experimental, de diseño transeccional, correlacional causal. Su objetivo fue determinar la influencia del *coaching* educativo en la Institución Educativa Horacio Zevallos Gámez y San Andrés 31775 de Pasco. La muestra seleccionada para el estudio fue de 51 docentes y los instrumentos aplicados fueron dos cuestionarios, uno sobre *coaching* educativo y el otro sobre desempeño docente.

En lo que corresponde a los hallazgos sobre la medición del *coaching* educativo se encontró: a) en la práctica del modelo cooperativo, el 58,8% de docentes se ubicó en la escala bajo; b) en la participación, el 62,7% de docentes también se ubicó en la escala bajo; c) en la resolución de situaciones de conflicto, el 82,4% de docentes también consideró que es bajo. A nivel general, sobre la práctica del *coaching* educativo, el 58,8% tiene un nivel bajo y el 41,2% un nivel medio. En conclusión, se determinó que el *coaching* educativo tiene relación significativa moderada con el desempeño de los docentes ($Rho = ,517 / sig = ,000$).

Portero (2015), realizó un estudio “Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado “C” de educación primaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura - 2014”, la que se sustentó como tesis de doctorado en la UNP. Es una investigación aplicada, de diseño preexperimental, con pretest y postest cuyo objetivo fue demostrar los efectos de estrategias didácticas centradas en procesos metacognitivos en el desarrollo de la competencia lectora en una muestra de 36 estudiantes de segundo grado de primaria.

Los instrumentos de recojo de información fueron una guía de observación y una prueba de entrada y de salida de comprensión lectora. Ambos instrumentos se aplicaron para determinar el nivel de logro de las estudiantes respecto a la comprensión lectora.

Los resultados de la investigación fueron los siguientes: en el pretest el 84,3% de las estudiantes se ubicaron en nivel de proceso, resultado que evidenció cierto grado de dificultad en la comprensión lectora. Después de aplicar el postest, el 84,3% de las estudiantes se ubicó en el nivel destacado (18 a 20 en escala vigesimal), resultado que demostró la efectividad de la aplicación del programa pues permitió que las estudiantes desarrollaran de manera efectiva sus capacidades de comprensión lectora.

El *coaching* educativo como herramientas de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la competencia lectora se ha teorizado desde diferentes perspectivas. A continuación, se hace una síntesis sobre la teoría y la base conceptual de las variables.

El *coaching* como metodología de aprendizaje tiene su fundamento teórico en la filosofía socrática, psicología humanista, rama de la psicología más influyente en la teorización del *coaching*; y en la psicología cognitiva que estudia los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje (Rueda, El *coaching*, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula, 2018).

El filósofo Sócrates (470-399 a.C.) creador del arte de la mayéutica, la misma que se homologa con el método del *coaching*. A través de ella, se resuelven problemas por medio de habilidades para preguntar que conllevan al entendimiento. El método propuesto por Sócrates se basa en el diálogo, que va cuestionando todos los conceptos considerados como válidos hasta llegar a saber realmente cuáles son y cuáles no son verdaderos. A través de este método se ponía énfasis en el aprendizaje dando protagonismo al estudiante, que corresponde a la misma metodología del *coaching* actual. En el *coaching*, el *coach* no enseña, sino que conduce, orienta para que el estudiante (*coachee*) se interroge y resuelva preguntas. Sócrates ayudaba a sus *coachees* a que se conviertan en expertos en el arte de preguntar y de buscar respuestas a las dudas de su existencia (Rueda, 2017). En el *coaching* se acompaña al destinatario, a través de interrogantes e interacciones que permiten descubrir sus necesidades, esto le proporciona la posibilidad de hallar las posibles respuestas (Máñez, Navarro y Bou, s/a, p. 10).

La psicología humanista se fundamenta en las propuestas de Abraham Maslow y Carl Rogers. Plantean que “el hombre es capaz de determinar con suma libertad su destino y de asumir la responsabilidad de sus decisiones”. (Bou, 2009, p. 23). La psicología humanista asume como objetivo medular, lograr el mayor nivel de evolución particular y colectivo de las personas, que está asociado con uno de los postulados del *coaching* educativo.

La psicología cognitiva, le ayuda al *coaching* educativo, a entender cómo los procesos por los que la información de los sentidos cambia, disminuye, produce y se restablece (Neisser, 1967, citado por Rueda, 2018, p. 22). En consecuencia, es la psicología cognitiva la que le permite al *coachee* aprender a controlar lo que piensa y lo que aprende.

La palabra “*coaching*” tiene su origen en la palabra húngara: *kocsi* que significa coche, objeto que transportaba personas, de manera cómoda. Por analogía, en la acepción técnica que se usa hoy, *coaching* sería una herramienta que conduce a las personas del lugar donde se encuentran hacia donde desean estar (Rueda, 2017).

Es sobre la base del origen anterior, que en Estados Unidos se empieza hablar de *coaching* como sinónimo de entrenador, preparador, motivador. En España, es desde fines de los 90 que se introduce el término en el mundo de la empresa y desde allí se bifurca a otros campos.

Bou (2009) define *coaching* como “una estrategia potente capaz de generar una transformación para conducir a la persona hacia el éxito, proporcionando las herramientas necesarias para que alcancen sus objetivos, ambiciones y desafíos”. Es un aprendizaje sistemático que se enfoca en la situación actual de la persona y genera una transformación. Para lograrla, le proporciona a cada persona, recursos y estrategias idóneas y específicas que permiten mejorar su desempeño en el ámbito y área que requiera” (Bou, 2007, p. 11).

Es un proceso integral que tiene como propósito lograr que las personas obtengan resultados excepcionales, en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve. Contribuye con la autoformación, como insumo para aprender a aprender, lo que le genera un potencial para asumir y practicar comportamientos sostenibles en el tiempo (Sánchez, 2013).

El mismo autor anterior, recoge de Hall y Duval (2010) una definición bastante interesante: El *coaching* es “la disposición de mejorar y potenciar las habilidades, a partir de las fortalezas individuales, erradicando los aspectos que se interponen para entorpecer el logro de la excelencia” (Sánchez, 2013, p. 173).

La Asociación Española de Coaching (ASESCO), de acuerdo a lo que recoge Peláez, 2014, p.4) considera que el *coaching* es “un arte que permite potenciar a las personas para lograr que consigan resultados formidables en cualquier ámbito y situación que se les presente y que demande de una actuación competente”.

Por tanto, esta herramienta se ejerce como mínimo entre dos personas: el *coach* o entrenador y el *coachee*, en la perspectiva de ayudarlo a tomar conciencia de sí, fortalecer su motivación y su creencia en sus potencialidades, es darle oportunidad para que libere el potencial que tiene para incrementar su desempeño, enseñarle a desafiarse para lograr sus objetivos (Máñez, Navarro y Bou, s/a, p. 6).

En el caso del *coaching* educativo se ha definido “como una novel área que emplea una nueva metodología de enseñanza que proporciona una visión distinta y novedosa del aprendizaje” (Bou, 2013, p. 19). Es una rama del **coaching**, considerada como metodología innovadora que ayuda a encontrar mejoras en el sistema educativo (Bécart y Ramírez, 2016).

En el caso del *coaching* educativo, el mismo Bou (2009) plantea que consiste en el acompañamiento que se le brinda a una persona en un proceso de cambio, atendiendo a las necesidades que tiene y fortaleciendo su potencial y habilidades que le permitan lograr su autonomía, alcanzar el éxito y realizarse como persona.

El *coaching* educativo es una herramienta de desarrollo personal que contribuye de manera afectiva a promover su madurez y a lograr el éxito, entendiendo el éxito como la conquista del mundo interior en el camino que supone llegar a la felicidad (Peláez, 2014).

También, hay autores que definen el *coaching* como una metodología de aprendizaje interpersonal que busca por medio del acompañamiento, construir una relación con cada persona, con el propósito de generar una movilización, a partir de los procesos de transformación, cambio y logro de metas de aprendizaje (Rueda, 2018, p. 47).

Otros autores, entienden el *coaching* como un proceso que guía y brinda atención a los diferentes aspectos de la vida de una persona o grupo por medio de técnicas que buscan la adquisición y desarrollo de las competencias y actuaciones necesarias para potenciar sus habilidades y lograr un mejor rendimiento. (Bécart y Ramírez, 2016, p. 349).

En consecuencia, el *coaching* educativo es una herramienta que aplica el *coach* (docente) para ayudar a promover cambios positivos en los estudiantes (*coachees*), en sus diversas dimensiones, para que sea capaz de desenvolverse en los diversos contextos. Es una herramienta que ofrece a los estudiantes los instrumentos para su mejora personal y académica continua, de tal manera que optimice todo su potencial para lograr lo que se propone.

Bou (2009), plantea que el *coaching* educativo se caracteriza por propiciar la cooperación y centrarse en el aprendizaje. Esto permite que los estudiantes movilicen una serie de capacidades que evidencian su nivel de competencia y les permite obtener cambios profundos para generar hábitos de pensamiento, continuar creciendo y potenciar sus emociones.

Lo anterior, el mismo Bou (2009), lo explica de la siguiente manera:

Es cooperativo, pues los agentes del sistema educativo, en especial, los estudiantes, participan de las actividades educativas.

Es no directivo, no es rígido, ni tan dirigido en su metodología, es flexible.

Es centrado en el aprendizaje porque plantea el “aprender a aprender” como una actitud y competencia necesaria para que se produzca el cambio y se logren objetivos y metas.

Es transformacional, se orienta al cambio, a la transformación, la única intención de todo aprendizaje (fin último del *coaching* educativo).

En Sánchez (2013, p. 174) sistematiza como características del *coaching*, las siguientes: a) se dirige a proporcionar procedimientos para un asunto específico, b) supone un proceso metódico de aprendizaje, c) se focaliza en una realidad actual, que

requiere ser potenciada, d) se orienta al cambio, e) su propósito es la mejora en el desempeño de las personas para enfocarse en las necesidades que requieren ser atendidas.

El *coaching* educativo tiene dos objetivos, los que Bou (2013, p. 21), describe de la siguiente manera:

Primero, aumentar la capacidad de consciencia de la persona que participa en la experiencia de aprendizaje, es decir, lograr la disposición para que observe, reflexione o interprete lo que percibe en su medio. En este caso, el logro de este objetivo supone responder a preguntas como: ¿Qué se quiere conseguir?, ¿cuáles son sus metas?, ¿qué se necesita aprender para alcanzar esas metas?, ¿qué está impidiendo alcanzar las metas? Es la respuesta a estas preguntas lo que te lleva a una nueva visión de la situación y la del otro.

Segundo, propiciar que la realidad sea apreciada desde perspectivas diversas para generar actuaciones distintas que permitan obtener mejores resultados. Asimismo, plantea como intención: propiciar mejores relaciones con los demás, fomentar un mayor nivel de empatía, potenciar la comunicación asertiva y afectiva y fortalecer el liderazgo colectivo o compartido.

En síntesis, el propósito del *coaching* educativo es mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que estos amplíen su visión del mundo y sean capaces de transformarlo (Bou, 2009, p. 22). O como lo afirman Noguera y Sánchez (2019) desarrolla en los estudiantes un sentido competitivo y de liderazgo.

Asimismo, Bou (2009, p. 20) propone que el *coaching* educativo atiende tres áreas o dimensiones:

En la metodología en aula. Plantea un modelo cooperativo, no directivo, que promueve aprendizajes experienciales y colaborativos entre los estudiantes. Es un modelo que promueve procesos para aprender a aprender, en los que los estudiantes conducen cambios en profundidad en sus costumbres emocionales y en sus hábitos de pensamiento, en la perspectiva de lograr mejores resultados académicos y formar personas más integrales, maduras y competentes.

En la formación y desarrollo de personas. Se propone desarrollar habilidades en directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, proporcionándoles estrategias y recursos formativos que les ayuden a mejorar su desempeño, logrando sus metas personales, profesionales e institucionales.

En la mediación de conflictos. Brinda estrategias y oportunidades para la resolución de conflictos en entornos educativos, por medio de estrategias que faciliten la toma de acuerdos y de decisiones. Esta área permite conformar comunidades fortalecidas para actuar de manera colegiada dentro de un ambiente de sana convivencia.

Un aspecto fundamental tiene que ver con las fases del coaching educativo, las mismas que Sánchez (2013, pp. 178-179) y Máñez, Navarro Bou, s/a, pp. 91-98) explican de la siguiente manera:

Fase 0. Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase. Es una fase inicial que promueve la exploración de las características de los estudiantes, identificando cómo funcionan cada uno de ellos. Se debe determinar el nivel de cohesión del grupo, la tipología del liderazgo que se ejerce, el estilo de aprendizaje, los comportamientos que predominan, normas y valores. Una vez que se han reconocidos fortalezas y debilidades del grupo, se pasa a desarrollar las siguientes fases.

Fase 1. Planificación conjunta de metas y logros. Es la fase en la que se orienta a los estudiantes hacia la fijación de metas y logros, se reflexiona en función a las actitudes necesarias para lograr las metas y se identifica los posibles obstáculos que impidan conseguir los resultados. Para ello, en el inicio, hay que comunicar el proceso del *coaching* a la clase, analizar el punto de partida del estudiante; en el proceso, preguntar a los estudiantes sobre sus metas y comunicar las metas que ha establecido el profesor, priorizar una o dos metas, empezar el primer plan de acción (Máñez, Navarro y Bou, s/a, pp. 91-92).

Fase 2. Motivación. Es la fase en que se crea un clima favorable, en la que existan condiciones para una excelente interacción y comunicación, de tal manera que los chicos se sientan cómodos, en un lugar acogedor y seguro para desarrollar sus capacidades y lograr los objetivos previamente establecidos. Se moviliza a los estudiantes para que se impliquen en el proceso. Para ello, se debe promover la escucha

activa, escuchar a los estudiantes y la clase, transmitir entusiasmo y motivación de logro (Máñez, Navarro y Bou, s/a, p. 92).

Fase 3. Entrenamiento / observación de la situación. Es la fase en la que se aplican las acciones previstas, incorporando las experiencias en las que los estudiantes adquieran los conocimientos, desarrollan habilidades o se forman las actitudes necesarias para ponerlas en práctica; se propician oportunidades para observar y analizar las actuaciones del estudiante en clase para aportar una perspectiva constructiva que permita gestionar el cambio y potenciar sus competencias. Se recomienda: incluir orientaciones sencillas y flexibles, orientar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, transmitir seguridad y confianza, conocer las orientaciones y las actuaciones a observar (Máñez, Navarro y Bou, s/a, p. 93).

Fase 4. Ofrecimiento del feedback. Es la fase en la que se comunica al estudiante cómo está realizando el proceso de construcción del aprendizaje para brindarle la retroalimentación oportuna y pertinente que le permita mejorar el proceso. Frente a esto, es preciso enfocarse en éxitos y logros. En esta fase, el estudiante puede consultar sobre su desempeño, comunicar su opinión sobre el mismo y proponer sugerencias de mejora (Máñez, Navarro y Bou, s/a, p. 96).

Fase 5. Replanteamiento de nuevas metas y acciones. En esta fase se selecciona las soluciones más exitosas de las actuaciones, se crea nuevas alternativas respecto a actuaciones futuras y se toma decisiones para implementar las nuevas alternativas.

En la aplicación de las fases antes mencionadas, es fundamental, el papel del profesor - *coach*, que se entiende como el profesional que ha desarrollado capacidades para entrenar a los estudiantes en el logro de sus habilidades. Es empático, íntegro tiene interés y disposición para buscar, adoptar y aplicar enfoques y estrategias innovadoras que ayuden a los estudiantes a lograr el éxito en las asignaturas (Sánchez, 2013, p. 181).

En una institución educativa, el *coach*, debe ser un especialista (cuando se cuente con condiciones para contratar a un profesional), caso contrario, puede ser el docente tutor, siempre y cuando tenga formación en *coaching* o el profesor que maneje técnicas y herramientas para la aplicación del *coaching* (Sánchez, 2013).

En estudiantes, puede ser asumida por docentes líderes, que tienen la disposición para ayudarles a crecer (Bécart y Ramírez, 2016).

El profesor - *coach* debe tener un perfil, predefinido de cualidades, características y competencias que le ayuden a hacer su trabajo y así como reunir condiciones para lograr los resultados con sus estudiantes.

Máñez, Navarro y Bou (s/a, p. 13); Sánchez (2013, p. 181) y Peláez (2014, p. 4) recogen las siguientes cualidades del docente – *coach*: a) Es líder, tiene competencia, conocimientos y actitudes personales ejemplares, b) es una persona que tiene disponibilidad para escuchar y atender que crea confianza en el estudiante, c) es un profesional que presenta problemas atractivos y realistas que motiven al estudiante, d) es un profesional preparado que conoce lo que hace y sabe hacer su trabajo. Tiene formación psicológica y en desarrollo personal, e) es un profesional que conoce el entorno y lo que hacen los estudiantes, f) es una persona con actitud mental positiva que tiene buen ánimo, con una personalidad atractiva, con disposición para movilizar a los demás, g) Es un profesional que ayuda a los estudiantes a desarrollar sus propios recursos, encontrar pistas para sus propias soluciones, h) Es un profesional que tiene bien claro sus objetivos y sus valores, que actúa bajo los lineamientos de un plan de acción y que tiene una metodología de trabajo bien establecida.

Rueda (2017, p. 21) anota que el docente - *coach* debe tener las siguientes características: Demostrar interés, gusto y destreza en el trabajo con grupos, poseer la pericia para establecer interacciones empáticas con los otros, hacer primar el respeto, la armonía, el apoyo solidario, mostrar interés por el juego, la aventura y poseer la facilidad de emplear el lenguaje en sus diversas formas.

Asimismo, el docente - *coach*, debe tener bien claro tres condiciones: a) el uso de la palabra o el lenguaje para poder entablar un diálogo permanente y productivo con los estudiantes, que pueda abrir espacios para una comunicación efectiva; b) la filosofía de enseñar a aprender como condición para lograr aprendizajes en los estudiantes; c) la facilitación del cambio, en las actitudes, comportamientos, competencias, destrezas y habilidades de los estudiantes (Sánchez, 2013).

Por último, un profesor - *coach*, de acuerdo con Máñez, Navarro y Bou (s/a, p. 20), debe poseer un conjunto de habilidades y competencias:

Competencias aptitudinales, predomina el conocimiento, las habilidades, la inteligencia; perspectiva y la sapiencia.

Competencias de personalidad, se refieren al carácter, se incluye: modestia, curiosidad, apertura, seguridad, serenidad, firmeza, coherencia, seguridad y capacidad para solucionar problemas en cualquier contexto.

Competencias relacionales, que sirven para el dominio del ambiente social, para lo cual se requiere inteligencia emocional.

Competencias técnicas, necesarias para demostrar la pericia en el empleo de las estrategias que utiliza el *coaching*.

En educación, el *coaching* es una potentísima herramienta formativa y de acuerdo a lo que reporta la literatura académica viene ejerciendo una influencia notable sobre la formación de docentes y de estudiantes.

Se puede aplicar con todos los agentes y en diversos ámbitos. Así, puede existir *coaching* para directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. También puede haber *coaching* para la tutoría, para la lectura, el aprendizaje matemático.

En el caso, de los estudiantes, el *coaching* puede prestar ayuda en cualquiera de las facetas de su formación integral: comportamientos, hábitos, emociones, relaciones sociales, competencias técnicas, etcétera. Ayuda, a “potenciar en el estudiante diversas actuaciones y movilizar todas las capacidades que se poseen: formas de pensar, de actuar, de sentir y de relacionarse para tener un desarrollo exitoso en cualquier entorno en el que interactúe (Bécart y Ramírez, 2016, p. 356).

Sánchez (2013, p. 175) señala que el *coaching*:

Permite potenciar las competencias propias, las técnicas personales y la inventiva que los estudiantes poseen para lograr resultados magníficos, a partir de criterios no solo de calidad y eficiencia, sino, también, de excelencia, que convierte el aprendizaje en un verdadero proceso transformacional.

Su aplicación, les ofrece beneficios significativos, dado que constituye una herramienta estratégica para que puedan lograr un alto nivel de motivación, les ayuda a potenciar estrategias de aprendizaje, mejora sus habilidades cognitivas, afectivas y socioemocionales y les da soporte para enfrentar y solucionar problemas. Básicamente, el *coaching* está hecho para que los estudiantes aprendan a aprender, a tener conciencia de lo que necesitan aprender o desaprender, a potenciar sus comportamientos y actitudes: voluntad, confianza, entre otras.

En los estudiantes, el *coaching* se aplica para lograr que aprendan a aprender, tomando rienda de su propia vida, identificándose con sus propósitos personales y de estudio para generar una verdadera transformación en sus actitudes que los convierta en seres proactivos en la consecución de sus objetivos. Le debe ayudar a tomar conciencia de sus hábitos personales y académicos, de cómo administra su tiempo, sobre sus debilidades para lograr sus metas, ser consciente de su estilo de comunicación consigo mismo y con los demás (Casado y otros, 2010, p. 2; citado por Bécart y Ramírez, 2016, p. 352).

En concreto, según Medina y Perichon (2008, p. 27), tiene los siguientes beneficios: Ayuda a reflexionar sobre sí mismo, identificando las carencias para obtener sus propósitos; brinda estrategias para tomar nuevas elecciones que permitan lograr los objetivos; adiestra en la aplicación de diversas y novedosas estrategias de razonamiento actuación, que le ayuden a vencer obstáculos y presunciones; guía en la toma de decisiones acerca del tipo de vida que quiere; ayuda a la estructuración de su proyecto personal y en la preparación de su programa de acción para lograrlo.

En la lectura, el *coaching* cumple una función medular. De Sánchez (2013, p. 176), se hace una inferencia respecto a las posibilidades que permite el coaching en la lectura.

Y entre sus planteamientos considera que: Permite aprender a aprender; ayuda a ahondar en su autoconocimiento lector; ayuda a reconocer sus necesidades en la lectura; da confianza en su propia habilidad para leer y ofrece la oportunidad para desarrollar importantes destrezas para hacer sostenible la lectura.

Asimismo, el *coaching* como metodología formativa tendría los siguientes beneficios para la lectura: Promueve la motivación en los estudiantes, ayuda a desarrollar sus potencialidades y destrezas, facilita la minimización cognitiva de las limitaciones lectoras, favorece el desarrollo de estrategias centradas en el autoaprendizaje y descubrimiento, potencia las habilidades para aprender a aprender, ayuda a la transformación de estudiantes pasivos a activos, logrando que se comprometan con la lectura. Además, crea confianza entre el docente y los estudiantes.

En lo que corresponde a la segunda variable, sobre la competencia lectora, se consideró necesario teorizar sobre la lectura, la comprensión de textos, la competencia lectora y las capacidades implicadas en la misma.

La palabra lectura proviene del latín *legere* que se traduce como unir, atar. Su acepción tradicional, establece que la lectura es reconocer con la vista lo que está escrito sobre el papel, comprendiéndolo y asimilándolo (Lozano, 1996, p. 126). Es una actividad en que participan tres variables inseparables: el escritor, el texto y el lector. Se entiende como un proceso comunicativo en el que el emisor es representado por el escritor, el receptor por el lector y entre ambos, un mensaje codificado, en donde la fuente de información (periódico, revista, libro) es el medio de los mensajes (Ruffinelli (2005, p. 11).

Cassany, Marta y Sanz (2003, p. 197) señalan que leer es comprender un texto, esto significa que la lectura, se haga como se haga, es lectura cuando se logra construir un significado nuevo en la mente del lector a partir de lo que está impreso en el texto.

Leer es una tarea compleja en la que se emplean procesos cognitivos y metacognitivos que hacen posible la identificación, interpretación y valoración de información (Pinzás, 2006).

Solé (1996, p. 21) sostiene que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. En este caso, el primero es un receptor dinámico que debe analizar el texto, teniendo previamente un objetivo que guiará su lectura hasta llegar a la valoración de lo que quiere decir el autor. La misma autora, aclara que leer no solo implica saber

decodificar el lenguaje escrito de un texto, sino que es una acción en la que el lector comprende lo que lee estableciendo conexión con sus saberes previos, con su motivación e interés y con los propósitos que se ha fijado al empezar dicha lectura.

En consecuencia, la lectura “constituye uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles” y permite “el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia” (Cassany, Marta y Sanz, 2003, p. 193) ayuda a entender el significado de la información que se divulga a través de las fuentes, es una actividad mental que permite construir procesos de representación de lo escrito en la mente del lector, fijándolo como conocimiento que le ayuda a ser mejor persona.

Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) y Navarro (2008) presentan tres modelos teóricos que intervienen en el proceso lector.

El modelo ascendente (o bottom - up), se centra en la decodificación de textos, en él se propone decodificar las unidades lingüísticas. Es decir, partir de las más pequeñas (letras, sílabas) e ir hacia las más grandes (palabras, frases) para llegar a la comprensión completa del texto. Esto implica el uso de técnicas que permitan potenciar habilidades de decodificación como el subrayado y el parafeaseo.

El modelo descendente (o top - down), plantea que la comprensión se logra cuando se produce la activación de saberes previos del lector, lo que permite analizar el texto para establecer hipótesis o predicciones que posteriormente serán comprobadas. Esto evidencia que se produce un proceso de asociación entre el contenido del texto y los saberes o previos del lector.

El modelo interactivo, asume la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, lo que permite elaborar el significado. Dicho proceso, se realiza a través de dos medios: el reconocimiento de sus unidades lingüísticas y la activación de sus saberes previos. Según este modelo, la comprensión se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el asunto de la lectura (Cassany, Marta y Sanz, 2003, p. 204). Así, este modelo plantea que la lectura constituye un proceso complejo de síntesis que permite activar tanto el modelo ascendente como el descendente. Para este modelo, la lectura es una actividad

cognitiva compleja donde el lector se convierte en un procesador activo de la información del texto (Solé, 1987).

La competencia lectora, en el marco de la Prueba Pisa (Ministerio de Educación de Perú, 2018), se define como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (p.3). En consecuencia, la competencia lectora es una capacidad mucho más compleja a la tradicional concepción que plantea que la lectura es decodificar y comprender textos. (OECD, 2015, p. 56).

La competencia lectora, en el marco de la Prueba Pisa (Ministerio de Educación de Perú, 2018), se define como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (p.3). En consecuencia, la competencia lectora es una capacidad mucho más compleja a la tradicional concepción que plantea que la lectura es decodificar y comprender textos. (OECD, 2015, p. 56).

Se asume que una persona es competente en lectura cuando es capaz de aplicar de manera deliberada, estratégica y activa la lectura en una variedad de situaciones.

De acuerdo a la definición anterior, la “comprensión” supone la capacidad para construir el significado del texto que se lee, el “uso” implica tener la disposición para aplicar lo que se lee, la “evaluación” permite determinar la viabilidad de la información y la claridad de la argumentación del texto. A su vez, la “reflexión” plantea asumir una postura intelectual frente al contenido o forma del texto. Asimismo, el “compromiso” supone la actitud frente a la lectura, la motivación hacia ella, valorándola como actividad formadora. Por último, “alcanzar metas” es lograr propósitos personales o profesionales y “desarrollar las capacidades personales y participar en la sociedad”, significa seguir aprendiendo para participar como ciudadano competente (Ministerio de Educación de Perú, 2018, p. 3).

El Ministerio de Educación de Perú (2017, p. 82) establece la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, en la que se pretende que el

estudiante interactúe de manera dinámica con el texto mediante un proceso activo en el que decodifica y comprende la información de un texto, logrando también interpretarla y asumiendo una postura frente a su contenido.

En el mismo documento, se plantea que la competencia se logra a través del desarrollo de tres capacidades:

Obtiene información del texto escrito, en la que el lector identifica y escoge información que aparece de manera explícita en el texto. Implica localizar y recuperar datos o información sobre un hecho concreto. Requiere de habilidades asociadas con la selección, recojo y recuperación de información explícita en el texto (OECD, 2015).

De acuerdo al mismo MINEDU (2018), la obtención de información tiene que ver con la habilidad para localizar la información o datos en el texto, mediante dos acciones: el acceso y recuperación de las ideas presentes en el texto y la identificación y selección de aquellas que son relevantes.

Acceder y recuperar información consiste en explorar el texto para “encontrar datos particulares (como una palabra, un valor numérico o una frase)” (Ministerio de Educación de Perú, 2018, p. 8). Es capturar la información relevante a partir de la exploración rápida del texto. En cambio, la búsqueda y selección de textos relevantes, es tener la habilidad para ubicar y destacar la información más significativa de un texto.

Inferir e interpretar información del texto, que ayuda a estructurar el significado del mismo, estableciendo relaciones entre lo explícito e implícito para deducir información nueva o para complementar los vacíos que podría tener. Por medio de esta capacidad se estructura el sentido global y profundo del texto, a partir de las deducciones que se plantean. Además, supone explicar el propósito del texto, la intención del autor, el uso del lenguaje, así como la relación entre el texto y el contexto (MINEDU, 2017). Inferir supone lograr integrar y generar inferencias a partir de la información de significados literales (Ministerio de Educación de Perú, 2018).

La representación del significado literal, supone expresar razones que se exponen en forma explícita en el texto y que permiten construir el significado literal de lo leído. La integración y generación de inferencias consiste en obtener información a partir de la relación que se entabla entre lo declarado explícitamente en el texto y los saberes del lector. Se pueden hacer inferencias locales (a partir de información específica) y deducciones globales (partiendo de la información expuesta) (Ministerio de Educación de Perú, 2018).

La interpretación “hace referencia a la elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado” (OECD, 2015). Incluye la elaboración de una conclusión a partir de un contexto local, como, por ejemplo, destacar el significado de una palabra o frase.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto, a través de la comparación y contrastación de “los aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y las diversas fuentes de información” (MINEDU, 2017, p. 82). De la misma manera, el logro de la capacidad exige que el estudiante opine sobre aspectos formales, estéticos, contenido del texto y su relación con otros, así como el contexto sociocultural.

La reflexión y evaluación, implica evaluar la calidad y fiabilidad de la información de un texto, así como reflexionar sobre su contenido y forma. En el primer caso, el lector asume una postura crítica frente al contenido del texto, es capaz de analizar su contenido, haciendo uso de sus conocimientos, opiniones o actitudes; en el segundo caso, el lector puede evaluar la autenticidad y confiabilidad, así como su objetividad y actualidad (MINEDU, 2018).

La reflexión y evaluación del contenido de un texto exige que el lector relacione la información con otras fuentes. Ello implica cotejar o contrastar el contenido del texto con otras fuentes de información, expresando y defendiendo sus propios puntos de vista. Así, la reflexión y evaluación de la forma de un texto, supone reconocer el estilo de los distintos tipos de textos.

En el caso de quinto grado de secundaria, el (MINEDU 2017, p. 82), plantea que el logro de las capacidades anteriores, exige que el estudiante ejecute ciertos desempeños:

Obtiene e integra información contrapuesta o ambigua en diversos textos de estructura compleja donde se identifican ideas falaces, paradójicas y vocabulario técnico.

Deduce información, estableciendo diferentes y heterogéneas correspondencias lógicas y de prioridad en el texto, destacando las características de lugares, objetos y seres, así como el significado de vocablos y expresiones de sentido figurado, a partir de datos e información opuesta y confusa del texto.

Interpreta el sentido global del texto, demostrando habilidad para explicar el tema, subtemas, propósito y estrategias discursivas, teniendo en cuenta las características de los textos y géneros. Así como para clasificar, resumir la información y elaborar conclusiones.

Explica diferentes puntos de vista, ambigüedades, contradicciones, sesgos, contraargumentaciones; figuras retóricas, tramas, transformación de los personajes, interpretación de información expuesta en cuadros estadísticos, las representaciones sociales y la intencionalidad, en relación al sentido completo del texto, asociándolo con sus saberes previos, otros textos, lenguajes y contextos.

Reflexiona sobre textos, emitiendo opiniones sobre el fondo, la estructura textual, las diversas estrategias discursivas, representaciones sociales y la intencionalidad, enjuiciando la validez de la información, el estilo del autor, así como la ideología del texto y su influencia en los lectores.

Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia para asumir una postura acerca de las relaciones de poder e ideologías expuestas en los textos al compartirlos con otros, siendo capaz de establecer comparaciones entre sí para determinar características textuales de diversos géneros y corrientes literarias.

Finalmente, en el marco de la prueba PISA, el Ministerio de Educación de Perú (2018, p. 14) plantea trabajar acciones como estas:

Propiciar la lectura a partir de situaciones comunicativas. Se debe plantear tareas de lectura, considerando situaciones comunicativas que generen motivación en los estudiantes.

Una situación comunicativa tiene que ver con los textos y los ejercicios asociados a los mismos e implica los contextos y usos para los que el autor elaboró el texto. De esta manera, pueden usarse textos dirigidos al interés y deleite (situación personal) y a la instrucción o formación del lector (situación educativa), así como también a brindar orientación relacionada con algún campo profesional (situación profesional) o información sobre asuntos o actividades de la sociedad en general (situación pública).

Enseñar estrategias de lectura. Se debe proponer técnicas y procedimientos para una lectura eficaz, orientándolos respecto a su uso, según diferentes tipos de textos y propósito lector.

Orientar la lectura digital. Se debe promover la lectura de textos digitales, ayudándoles a usar las herramientas de búsqueda (buscadores, vínculos) para ubicar y seleccionar información relevante; así como darles criterios para evaluar la calidad de la información a seleccionar.

Promover la lectura intertextual. Se debe ayudar a los estudiantes a que comparen y contrasten información de dos o más textos, así como el empleo del lenguaje (vocabulario, ordenamiento de palabras, aspectos retóricos), de las imágenes (ubicación, colores, tamaños, formas), de las tablas y gráficos y de los elementos paratextuales (tipo y formato de letra).

Es dentro del marco empírico y teórico antes expuesto que se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el *coaching* educativo mejora la competencia lectora de las estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús - Piura - 2019?

La investigación se justifica porque la sociedad actual experimenta un proceso de cambios permanentes, lo que ha ocasionado que la información se multiplique, exigiendo nuevas formas de acceso y procesamiento de la información. Frente a esto, la educación formal, no viene respondiendo a la necesidad que tienen los estudiantes

de manejar la compleja cantidad de información que se produce. La regla es que la información se distribuye aceleradamente, pero la escuela sigue utilizando estrategias de corte tradicional. El mismo MINEDU (2018, p. 6) ha admitido que la actividad y competencia lectora ha evolucionado según los cambios en la sociedad, pero no viene respondiendo acertadamente frente a esta dinámica.

En el caso de las estudiantes que culminan la educación secundaria (con quienes se realiza la investigación), de acuerdo a lo prescrito por el Ministerio de Educación, deben ser capaces de comunicar, compartir y utilizar información, para adaptarse e innovar según las demandas del entorno, para dirigir y propalar la tecnología y para crear nuevos conocimientos en beneficio de la sociedad y de la humanidad. No obstante, en la práctica se percibe que no todas las estudiantes han logrado un nivel aceptable de competencia lectora acorde a lo que les exigirá su futuro académico o su desenvolvimiento sociolaboral.

Es dentro de este panorama que resulta conveniente, relevante y novedoso plantear una investigación sobre la aplicación del *coaching* como estrategia de aprendizaje para orientar el fortalecimiento de la competencia lectora en las estudiantes. Asimismo, la investigación tiene utilidad teórica, práctica y metodológica porque resulta un tema de interés para las mismas estudiantes y docentes.

La investigación es conveniente porque existen dificultades en la competencia lectora de las estudiantes del nivel secundaria, la misma que ha sido reportada a través de la Evaluación ECE, la Prueba PISA y otros estudios, en los que se destaca no solo el deficiente nivel de competencia lectora, sino el predominio de malas prácticas lectoras. Es dentro de este marco problemático que existe la necesidad de implementar estrategias formativas novedosas como el *coaching* educativo, la misma que ha demostrado ser efectiva dentro del trabajo educativo y ofrece beneficios, altamente significativos, para los docentes y para las estudiantes. Se ha determinado, que es una herramienta que genera motivación, que ayuda a explorar e interiorizar habilidades para potenciar la actividad lectora, permite impulsar sus capacidades, recursos y su propia creatividad (Cardona y García - Lombardía, 2009), todos

indispensables para el aprendizaje y el fortalecimiento de la competencia lectora dentro de un enfoque de aprendizaje transformacional.

La investigación es relevante porque el desarrollo de la competencia lectora es neurálgico en la formación del estudiante y en la adquisición de aprendizajes, pues de una adecuada y suficiente competencia lectora dependerá el éxito del estudiante en el campo académico, profesional y laboral. Asimismo, se sabe que la competencia lectora es importante porque permite adquirir gradualmente conocimientos y desarrollar habilidades y estrategias para que la persona logre el éxito en diversos contextos de su vida. En este escenario, resulta, sumamente, necesario, trabajar en el fortalecimiento de esta competencia en aquellas estudiantes que están por concluir la Educación Básica, dado que la necesitarán para seguir una carrera universitaria, realizar estudios complementarios, incorporarse al mundo laboral o tomar decisiones personales. Además, les permite cumplir sus aspiraciones personales.

La investigación es novedosa porque recupera del corpus científico una estrategia de trabajo que no se suele usar frecuentemente en educación: el *coaching* educativo, herramienta que permite generar interés y la motivación por leer, extraer el máximo provecho a la diversidad de comportamientos, estilos, intereses, habilidades y necesidades de los estudiantes. Además, atiende las demandas educativas que tienen los estudiantes, convirtiendo el aula de clases, en un lugar en el que se generan oportunidades y se logran desarrollar talentos. Asimismo, permite focalizar el esfuerzo de los estudiantes hacia el establecimiento de metas acordes con sus habilidades; reflexionar, permanentemente, en torno a las actitudes necesarias para lograr las metas establecidas; profundizar el autoconocimiento; ampliar su repertorio de estrategias de aprendizaje y potenciar habilidades para la vida, aplicables en todos los contextos en los que interactúe. Es obvio, que si se aplica lo antes descrito se logrará lectores eficientes que sientan placer por la lectura, pero, sobre todo, que reconozcan el valor que tiene para sus vidas. Es a través del *coaching* que los lectores pueden reconocer sus fortalezas y recursos, y sobreponerse a dificultades, logrando actuar de manera eficiente al momento de leer, asumiendo la lectura como un instrumento para potenciar su desarrollo.

La investigación es útil, porque tiene destacados aportes teóricos, metodológicos y prácticos.

El aporte teórico gira sobre la estrategia del *coaching* educativo, recoge un conjunto de información: fuentes, objetivos, beneficios, fases, así como diversas recomendaciones sobre su aplicación en el aprendizaje y en la lectura. Esta información teórico - conceptual contribuirá a enriquecer la formación de los docentes interesados en este nuevo tema.

El aporte metodológico gira sobre dos elementos: Primero, el programa experimental sobre aplicación del *coaching* en la competencia lectora, lo que ha demandado el diseño y validación de talleres, basados en el *coaching* educativo, considerando las cinco fases propuestas por Bou (2009). A través de estos talleres, se integran diversas técnicas y recursos de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de educación secundaria. Sin duda, este aporte podría llevar a la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús a pilotear una experiencia sobre *coaching* en la actividad lectora dentro de la región. Segundo, el diseño de una prueba de competencia lectora, también constituye un aporte metodológico, porque sirve de referente respecto a la medición de las tres capacidades que se establecen en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular para el grado y ciclo.

El aporte práctico ofrece a las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, sobre todo a las que participan en la investigación, la oportunidad de conocer una nueva herramienta de aprendizaje, logrando identificar sus fortalezas y debilidades en la lectura, fortaleciendo sus capacidades y destrezas para encontrar nuevas estrategias que les permitan convertirse en lectoras competentes. El propósito, no solo es que mejoren su práctica lectora, sino que asuman la lectura como parte de su vida y se comprometan a valorarla y a disfrutar de ella.

La investigación requirió de la formulación de hipótesis: general y específicas. En la hipótesis general, se proyectó corroborar si la aplicación del *coaching* educativo mejora la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019. En las hipótesis específicas, se planteó contrastar si la aplicación del *coaching* mejora cada una de las capacidades de la competencia

lectora: obtención de información del texto escrito, inferencia e interpretación de la información y reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

Asimismo, en los objetivos se formuló como general: Determinar en qué medida la aplicación del *coaching* educativo mejora la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019. Y como específicos: a) Explicar en qué medida la aplicación del *coaching* educativo mejora la capacidad obtiene información del texto escrito en las estudiantes; b) determinar en qué medida la aplicación del *coaching* educativo mejora la capacidad infiere e interpreta información del texto en las estudiantes; y c) explicar en qué medida la aplicación del *coaching* educativo mejora la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio se realizó desde la perspectiva metodológica cuantitativa, modalidad de investigación aplicada, nivel explicativo preexperimental, considerando que se aplicaron los fundamentos y orientaciones del *coaching* educativo para determinar si producía mejora en la competencia lectora de las estudiantes.

La investigación cuantitativa tiene como propósito describir, explicar o predecir fenómenos, así como probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 15). La investigación aplicada, prueba la utilidad de una o más teorías en un campo determinado (McMillan y Schumacher, 2005, p. 22).

En el diseño de investigación, se asumió el diseño preexperimental denominado: prueba de entrada y prueba de salida en un solo grupo, el mismo que se representa de la siguiente manera:



En donde:

G: Es el grupo de estudiantes de quinto grado “B” matriculadas durante el año 2019 en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

O₁: Es la observación de entrada o preprueba sobre la competencia lectora.

X: Es el programa experimental basado en la aplicación del *coaching* educativo.

O₂: Es la observación de salida o posprueba sobre la competencia lectora.

El mencionado diseño manipula la variable independiente (*coaching* educativo) para determinar en qué medida modifica la variable dependiente (competencia lectora).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 141) en este diseño “a un grupo se le aplica la prueba, anterior al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior”. Es un diseño en el que no existe manipulación, ni grupo de comparación.

2.2. Operacionalización de variables

Variable Independiente: *Coaching* educativo

Variable. Dependiente: Competencia lectora

Las mismas que se operacionalizan de la siguiente manera:

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Coaching educativo	<p>Bou (2007), sostiene que el <i>coaching</i> educativo es “una poderosa herramienta de cambio que genera el éxito de las personas”.</p> <p>De acuerdo a este punto de vista, el <i>coaching</i> “es un proceso sistemático de aprendizaje, enfocado en la situación actual y orientado al cambio, en él se proporcionan una serie de herramientas específicas para mejorar el desempeño de aquellas áreas que las personas demandan”.</p> <p>En consecuencia, el <i>coaching</i> es un procedimiento creativo que que permite analizar la visión personal del mundo en pro de mejoras individuales y sociales.</p> <p>De esta manera, el ser humano, es el protagonista, la figura principal en el proceso de crecimiento continuo y mejora de su desarrollo personal.</p>	<p>Es una nueva estrategia de trabajo didáctico que se usa para promover el fortalecimiento de la competencia lectora en las estudiantes, empoderándolas para que la usen en cualquier circunstancia y entorno de la sociedad.</p> <p>En esta investigación se asume como una filosofía de vida que conlleva a que las estudiantes aprendan a leer para ser mejores personas.</p> <p>Es una estrategia centrada en el estudiante como protagonista de todas las acciones del acto lector. Se asume como propósito clave, que las estudiantes desarrollen su autoconfianza para que tomen decisiones y asuman responsabilidades, consiguiendo así, las metas propuestas en la actividad lectora (Ward, 2012).</p> <p>En la investigación se diseñarán talleres basados en el <i>coaching</i> educativo, considerando como secuencia de trabajo todas las fases propuestas por Bou (2009)</p>	<p>Fase 0: Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase</p> <hr/> <p>Fase 1: Planificación conjunta de metas y logros</p> <hr/> <p>Fase 2: Motivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las características del grupo y de cada uno de sus integrantes. <hr/> - Orientación del esfuerzo del estudiante hacia la definición de metas y logros acordes con la competencia. - Reflexión de las actitudes necesarias para lograr metas. - Determinación de obstáculos que impiden conseguir alto rendimiento. <hr/> - Generación de un clima adecuado y una comunicación bidireccional. - Promoción de la creatividad y desarrollo de capacidad de criterio para que deduzca consecuencias positivas y negativas. 	Registro de observación

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
		y que se describen en las dimensiones.	Fase 3: Entrenamiento / observación de la situación	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para realizarlas de una forma óptima. - Exposición de puntos de vista constructivos sobre la actuación de sus pares y sobre su propia actuación para generar cambio. 	
			Fase 4: Desarrollo del faeedback	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación al estudiante sobre cómo está realizando su aprendizaje. - Focalización de atención en éxitos y logros. 	
			Fase 5: Replanteamiento de nuevas metas y acciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de las soluciones más exitosas. - Creación de nuevas alternativas. - Toma de decisiones e implantación de las alternativas adecuadas. 	
Competencia lectora en estudiantes	La competencia lectora es, la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el	Es la facultad que poseen los estudiantes para lograr leer diversos textos en su lengua	Obtención de información.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica información explícita, relevante y complementaria. 	Prueba semiobjetiva

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
	compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad. (OCDE, 2015; citado por el Ministerio de Educación de Perú, 2018).	materna, haciendo uso de las capacidades implicadas en la práctica lectora: obtención de información, inferencia e interpretación de información, y reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto. Se construye a partir de su motivación, sus conocimientos previos y el uso de diversas habilidades cognitivas.	Inferencia e interpretación de la información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue tipos de argumentos en el texto. - Infiere el propósito del texto. - Deduce relaciones lógicas. - Explica el sentido e interpretación de ideas. - Determina el significado de expresiones con sentido figurado. - Infiere la estructura del texto y determina su relación con el contenido. 	
			Reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Opina sobre la información que contiene el texto y la intencionalidad del autor. - Enjuicia la validez y confiabilidad de la información. - Sustenta su posición frente a la ideología expuesta. 	

2.3. Población, muestra y muestreo

La población “es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, situaciones) en los que se desea investigar algunas propiedades” (Vara, 2008, p. 238).

En el caso de la investigación, se consideró la totalidad de estudiantes matriculadas en quinto grado de secundaria, sección “B”, durante el año escolar 2019. En consecuencia, la población la constituyeron 34 estudiantes de quinto grado de secundaria, sección “B” (N = 34).

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

La investigación midió la variable competencia lectora, apoyándose en la técnica de la encuesta y como instrumento una prueba semiobjetiva.

Se asume la técnica de la encuesta porque se administró a cada estudiante una prueba con preguntas cerradas y abiertas.

En el caso del instrumento, es una prueba semiobjetiva que se diseñó con la intención de medir el nivel de competencia lectora en tres dimensiones (capacidades de la competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna): Obtiene información (4 ítems), infiere e interpreta información (4 ítems) y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto (3 ítems). En consecuencia, el instrumento está conformado por 11 ítems, los mismos que se han calificado en escala vigesimal (de 0 a 20).

Asimismo, se empleó una ficha de observación para evaluar el comportamiento de las estudiantes al momento que desarrollan las actividades propuestas para cada una de las fases del *coaching* y medir su impacto sobre la competencia lectora.

Validez del instrumento

La prueba de competencia lectora, se validó empleando el procedimiento: validación de contenido mediante juicio de expertos. En consecuencia, se sometió a la evaluación y revisión de tres especialistas: Un metodólogo de investigación, un psicólogo y una profesora de lengua y literatura (Comunicación), quienes la valoraron de acuerdo a la escala y criterios incluidos en el formato de validación proporcionado por la Universidad César Vallejo.

De acuerdo, a los resultados del anexo, los tres validadores coincidieron en que la prueba de competencia lectora y el registro de observación tienen validez, porque cumple con los criterios establecidos en el formato de validación de la UCV.

Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de la prueba de competencia lectora se determinó a través del estadístico Kuder Richardson 20, dado que la calificación de la mayoría de ítems se realizó en escala nominal (correcto - incorrecto). Se consideró los criterios establecidos por George y Mallery (2003) quienes plantean que un instrumento es confiable si su coeficiente alfa (α) es mayor a 0,7.

Se aplicó una prueba piloto al 30% de la muestra de estudiantes (10), obteniendo los siguientes resultados:

Tabla A: Estadísticos de fiabilidad

Kuder Richardson 20	N° de ítems
,788	11

En la tabla anterior se determina que la prueba de competencia lectora tiene una aceptable confiabilidad (alfa = ,788), lo que significa que el instrumento es confiable y seguro al momento de medir la variable mencionada anteriormente.

Escala de evaluación

La prueba se evaluó considerando los siguientes niveles de logro:

Dimensiones	Ítems	Puntaje	Inicio	Proceso	Satisfactorio
Capacidad 1	4	4	0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0
Capacidad 2	4	8	0 a 4,0	4,1 a 6,0	6,1 a 8,0
Capacidad 3	3	8	0 a 4,0	4,1 a 6,0	6,1 a 8,0
Comp. Lectora	11	20	0 a 10,0	11,0 a 15,0	16,0 a 20,0

A continuación, se hace una descripción de los niveles establecidos.

- Inicio. Las estudiantes solo lograron desempeños muy elementales de las capacidades de la competencia lectora.
- Proceso. Las estudiantes lograron de manera parcial los desempeños de las capacidades de la competencia lectora, aún evidencian dificultades.
- Satisfactorio. Las estudiantes lograron de manera efectiva los desempeños de las capacidades de la competencia lectora.

2.5. Procedimiento

La medición de la variable: competencia lectora y la aplicación del programa experimental, se realizó considerando tres fases:

- a) Fase de inducción. Se presentó a las estudiantes el propósito de la investigación, enfatizando en los objetivos, contenido y estrategias del programa experimental. Asimismo, se les explicó las pruebas de entrada y de salida y las actividades a desarrollar. En esta fase, se dio a conocer a la dirección de la institución educativa la investigación a realizar.

- b) Fase de diagnóstico. Se aplicó la prueba de entrada, midiendo en las estudiantes las tres capacidades de la competencia lectora, recogiendo el insumo para aplicar el programa experimental.
- c) Fase de aplicación. Se aplicó el programa experimental, desarrollando diez talleres sobre *coaching* educativo, como herramienta para promover la competencia lectora. La aplicación de los talleres se centró en las cinco fases del *coaching* educativo. Asimismo, se recogió a través de una ficha de observación el comportamiento de las estudiantes al momento de aplicar el *coaching* en las experiencias de aprendizaje de lectura.
- d) Fase de evaluación. Se procedió a administrar la prueba de salida para determinar el impacto del *coaching* educativo sobre la competencia lectora. Asimismo, se reflexionó con las estudiantes sobre la utilidad de esta herramienta en su desarrollo personal y profesional (futuro).

2.6. Métodos de análisis de datos

Los datos se analizaron empleando procedimientos cuantitativos y con el apoyo del software estadístico SPSS, tomando en cuenta el método que se presenta a continuación:

Elaboración de base de datos. Se diseñó una vista de variables y de datos para organizar la estructura de las dimensiones del instrumento y para registrar las puntuaciones obtenidas por las estudiantes en las pruebas de entrada y salida.

Organización de frecuencia. Se elaboró tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas para cada una de las dimensiones evaluadas en la competencia lectora, tal como se estableció en los objetivos de investigación. Asimismo, se representó a través de gráficos de columnas, las frecuencias relativas de las tablas estadísticas.

Análisis estadístico. Se calculó medidas de estadística descriptiva (media aritmética y desviación estándar) respecto al nivel de logro de las estudiantes en la prueba de entrada

y salida. Asimismo, se calculó mediante la W de Wilcoxon para muestras relacionadas, la diferencia de medias, se aplicó esta medida porque los datos no procedían de una distribución normal.

Interpretación. Se destacó por escrito el significado de los hallazgos más representativos de las tablas y gráficos, en la perspectiva de inferir conclusiones.

2.7 Aspectos éticos

En la realización de la investigación, principalmente durante la medición de la competencia lectora y en la aplicación del programa experimental se han tomado en cuenta los siguientes aspectos éticos:

Beneficiencia, dado que se cuidó a los informantes, se recogió la información y se aplicó las acciones previstas en el programa experimental sin causarles ningún daño.

Respeto, debido a que se aplicó el instrumento y las acciones del programa experimental a las estudiantes que dieron su consentimiento informado y voluntario.

Justicia, porque se trató a todas las estudiantes por igual, sin distinción alguna, se brindó oportunidades a todas y se valoró el aporte de cada una de ellas.

Rigor metodológico, considerando que había que seguir las regulaciones del método científico y las pautas de la investigación experimental en educación. En este caso, también fue necesario, considerar las orientaciones previstas en la normatividad APA.

Integridad científica, porque el desarrollo de la investigación y la redacción del informe final se realizaron atendiendo a la objetividad, confiabilidad de la información y confidencialidad de los informantes.

III. RESULTADOS

La investigación se realizó con estudiantes de quinto grado “B” de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de la ciudad de Piura. De acuerdo al diseño de investigación, se aplicó una prueba de entrada para identificar el nivel de desempeño de las estudiantes en la competencia lectora, un programa experimental basado en la aplicación de *coaching* y una prueba de salida para medir las mejoras en las tres capacidades de la competencia lectora.

En consecuencia, se formularon tres objetivos específicos y un objetivo general. En el procesamiento de las pruebas, se obtuvieron los siguientes resultados.

Descripción de resultados

Resultados en la capacidad: Obtiene información del texto escrito

En el objetivo específico 1, se midió la capacidad lectora: obtiene información del texto escrito, encontrando el siguiente resultado:

Tabla 1: Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: obtiene información del texto escrito, en prueba de entrada y de salida

Nivel de logro	Prueba Entrada		Prueba Salida		Diferencia	
	f	%	f	%	f	%
a) Inicio	16	47,1	3	8,8	↓13	↓38,3
b) Proceso	15	44,1	3	8,8	↓12	↓35,3
c) Satisfactorio	3	8,8	28	82,4	↑25	↑73,6
Total	34	100,0	34	100,0		

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.



Gráfico 1: Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: obtiene información del texto, en prueba de entrada y de salida

Interpretación

En la tabla y gráfico 1, se observa que en la prueba de entrada, el nivel de logro en la capacidad: obtiene información del texto escrito, se ubica entre inicio (47,1%) y proceso (44,1%) de donde se deduce que casi la mitad de estudiantes no logra identificar información básica que se encuentra de manera explícita en el texto; por el contrario, en la prueba de salida, la mayoría de estudiantes (82,4%) demostró los desempeños previstos para el nivel, identificando correctamente la respuesta de los cuatro ítems de la prueba. Por tanto, el resultado determina que hay una mejora significativa a partir de la experiencia con *coaching*.

3.1.2 Resultados en la capacidad: Infiere e interpreta información del texto

En el objetivo específico 2, se midió la capacidad lectora: infiere e interpreta información del texto, encontrando el siguiente resultado:

Tabla 2: Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: infiere e interpreta información del texto, en prueba de entrada y de salida

Nivel de logro	Prueba Entrada		Prueba Salida		Diferencia	
	f	%	f	%	F	%
a) Inicio	27	79,4	11	32,4	↓16	↓47,1
b) Proceso	6	17,6	12	35,3	↑06	↑17,6
c) Satisfactorio	1	2,9	11	32,4	↑10	↑29,4
Total	34	100,0	34	100,0		

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

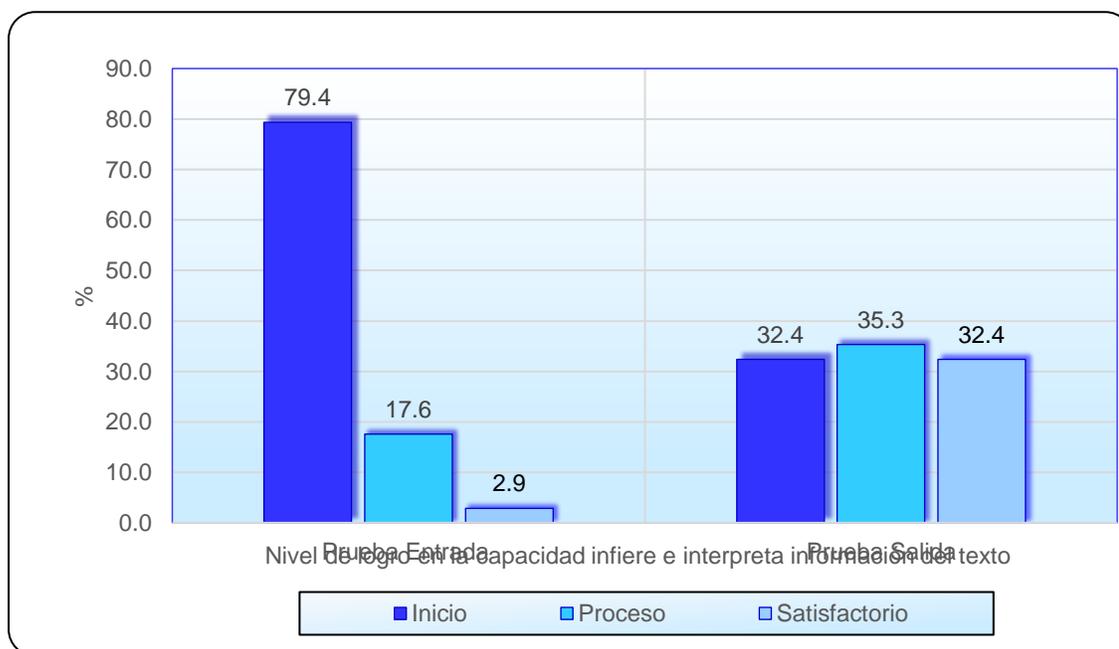


Gráfico 2: Nivel de logro de los estudiantes en la capacidad: infiere e interpreta información del texto, en prueba de entrada y de salida

Interpretación

En la tabla y gráfico 2, se lee que durante la prueba de entrada una mayoría considerable de estudiantes (79,4%) no consiguió inferir e interpretar información del texto, lo que demuestra que no fueron capaces de establecer relaciones o deducir información de los textos leídos. Por el contrario, en la prueba de salida, se identifica cierta mejora, porque el porcentaje de estudiantes ubicadas en la escala inicio se redujo a 32,4%, mientras que el porcentaje de estudiantes en la escala satisfactorio se incrementó de 2,9% a 32,4%. Se distingue que alrededor de dos tercios de estudiantes obtuvieron resultados aprobatorios en la capacidad 2, después de aplicar las actividades basadas en *coaching*.

3.1.3 Resultados en la capacidad lectora: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto

En el objetivo específico 3, se midió la capacidad lectora: reflexiona y evalúa la forma, contenido y contexto del texto.

Tabla 3: Nivel de logro de las estudiantes en esta capacidad en la prueba de entrada y de salida.

Nivel de logro	Prueba Entrada		Prueba Salida		Diferencia	
	f	%	f	%	f	%
a) Inicio	27	79,4	9	26,5	↓18	↓52,9
b) Proceso	6	17,6	18	52,9	↑12	↑35,3
c) Satisfactorio	1	2,9	7	20,6	↑06	↑17,6
Total	34	100,0	34	100,0		

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

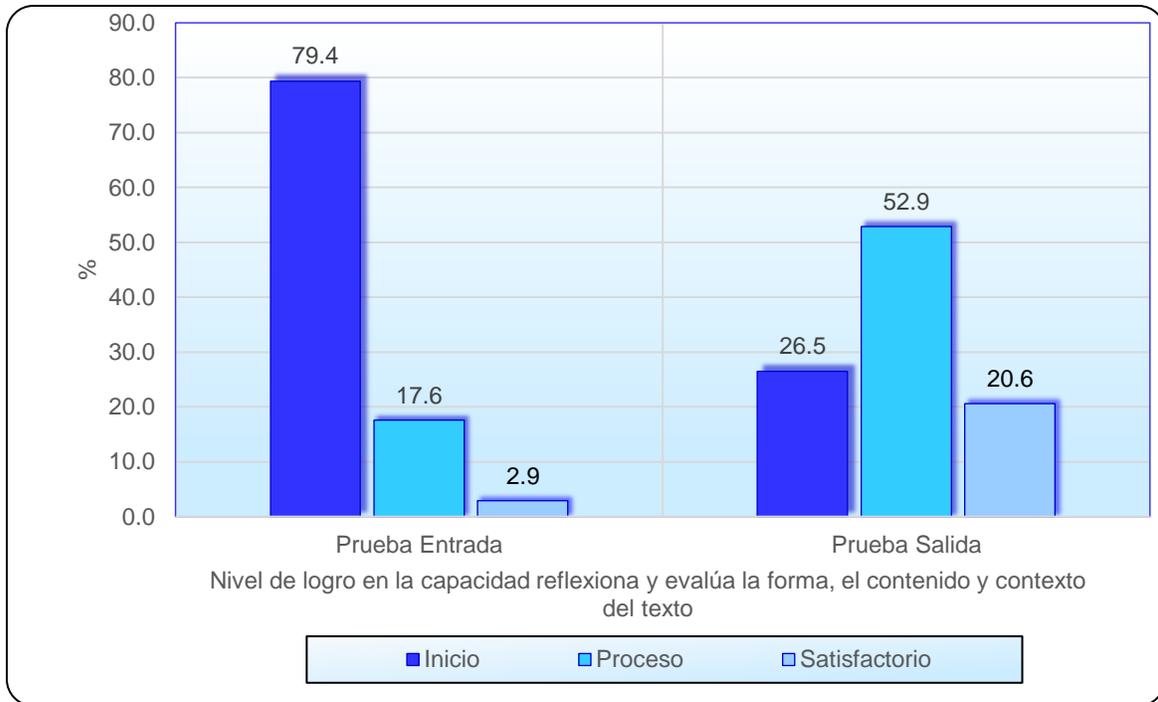


Gráfico 3: Nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, contenido y contexto del texto, en prueba de entrada y de salida

Interpretación

En la tabla y gráfico 3, se observa que, durante la prueba de entrada, la mayoría de estudiantes (79,4%) obtuvo resultados desaprobatorios en la capacidad mencionada, ubicándose sus puntuaciones en la escala de inicio (de 0 a 4 puntos). En cambio, durante la prueba de salida, se identifica un incremento considerable de estudiantes con calificaciones aprobatorias: 52,9% en proceso (de 4,1 a 6) y 20,6% en satisfactorio (de 6,1 a 8). Por tanto, se determina que hubo una mejora significativa al momento de leer el texto y opinar sobre el contenido y la intención del autor, emitir juicios acerca de la validez y confiabilidad de la información y sustentar su posición respecto a las ideologías presentes en los textos, después de la intervención de las fases del proceso de *coaching* en el aula.

3.1.4 Resultados en la competencia lectora

En el objetivo general, se midió la competencia lectora al inicio y final de la intervención con *coaching*. Se obtuvo los resultados que se presentan a continuación:

Tabla 4: Nivel de logro de los estudiantes en la competencia lectora, en prueba de entrada y de salida

Nivel de logro	Prueba Entrada		Prueba Salida		Diferencia	
	f	%	f	%	f	%
a) Inicio	26	76,5	0	0,0	↓26	↓76,5
b) Proceso	7	20,6	20	58,8	↑13	↑38,2
c) Satisfactorio	1	2,9	14	41,2	↑13	↑3,0
Total	34	100,0	34	100,0		

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

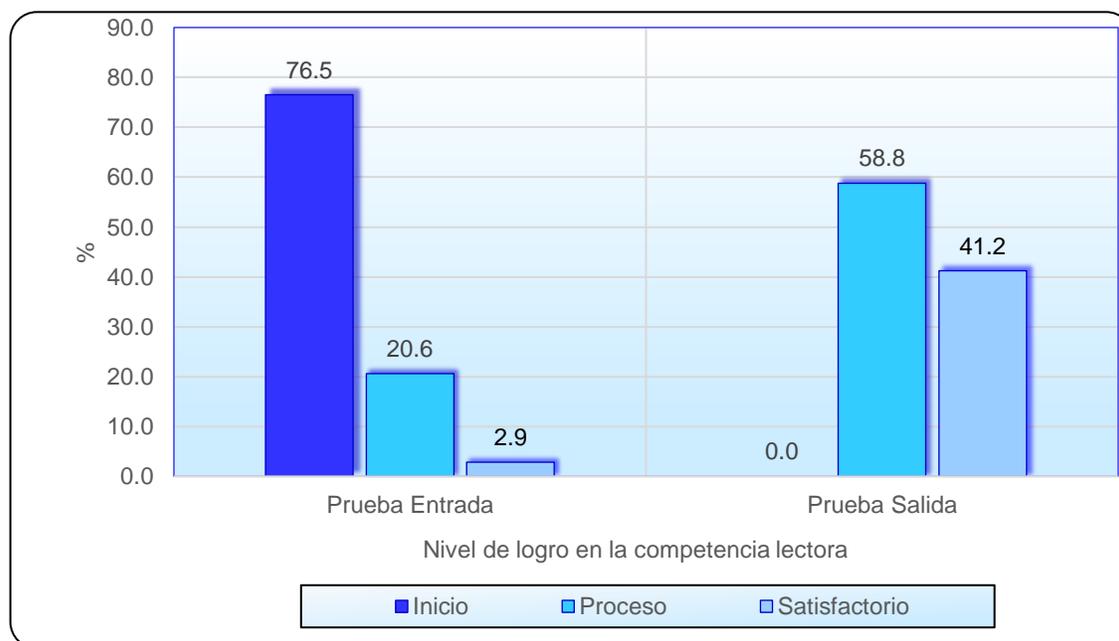


Gráfico 4: Nivel de logro de las estudiantes en la competencia lectora, en prueba de entrada y de salida

Interpretación

En la tabla y gráfico 4, se identifica que el 76,5% de estudiantes se ubicó en el nivel inicio (de 0 a 10) durante la prueba de entrada, lo que significa que la mayoría presentaba dificultades al momento obtener, inferir, interpretar o evaluar la información de los dos textos seleccionados; por el contrario, en la prueba de salida, se detecta una mejora considerable, el 58,0% de estudiantes obtiene puntuaciones entre 11 a 15 (proceso) y el 41,2% de 16 a 20 (satisfactorio). En consecuencia, el resultado demuestra que el procedimiento de trabajo aplicado en la propuesta de coaching y las herramientas aplicadas mejoró considerablemente en el desempeño lector de las estudiantes.

Prueba de hipótesis

Fue necesario realizar el análisis de supuestos básicos (Prueba de normalidad) para determinar si era procedente la aplicación de una prueba paramétrica o no paramétrica.

Aplicación de prueba de supuestos básicos

A continuación, se presenta las pruebas de verificación del supuesto de normalidad de los datos (puntuaciones/notas) y sus correspondientes resultados.

Prueba de normalidad para la diferencia: Prueba de entrada y de salida

Hipótesis

H₀: Las diferencias de las puntuaciones promedios (D = Prueba de entrada y de salida) provienen de una población normal.

H₁: Las diferencias de las puntuaciones promedios (D = Prueba de entrada y de salida) no provienen de una población normal.

Se aplicó la prueba estadística Shapiro Wilk, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$, dado que la muestra era inferior a 35.

Tabla 5: Prueba de Shapiro Wilk para la diferencia
D = Puntuaciones Pretest - postest

Estadísticos	Puntuaciones Diferencia Prueba Entrada y Salida			Competencia lectora
	Capacidad 1	Capacidad 2	Capacidad 3	
N	34	34	34	34
Shapiro-Wilk	,842	,846	,944	,929
Sig	,000	,000	,080	,030

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia, 2019

Interpretación

En los resultados, se observa que el valor de $p = \text{Sig sintót}$ es menor a ,05 (5%) en tres de los cuatro grupos de datos, esto evidencia que no siguen una distribución normal.

Decisión

Se acepta la hipótesis de investigación que establece que los datos de las diferencias de las puntuaciones $D = (\text{Prueba de entrada y de salida})$ no provienen de una población normal.

Contrastación de hipótesis

En la investigación se plantearon tres hipótesis específicas y una hipótesis general, las que se contrastaron estadísticamente a través de la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, dado que los datos no provienen de una distribución normal.

Hipótesis específica 1

Se formuló la hipótesis específica 1 (H_i) con su respectiva hipótesis nula (H_o):

H_i La aplicación del *coaching* educativo mejora la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

H_o La aplicación del *coaching* educativo no mejora la capacidad obtiene información del texto escrito en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

En la tabla siguiente se exponen los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de contraste (W de Wilcoxon para muestras relacionadas):

Tabla 6: Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 1

Evaluación	Media	Desv. Estándar	Dif. medias	W Wilcoxon con aproximación a la normal estándar Z	Sig.
Prueba Entrada	2,35	,981	1,39	-4,830 ^b	,000
Prueba Salida	3,74	,618			

b Se basa en rangos negativos

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

Interpretación

En la tabla se observa que el promedio obtenido por las estudiantes en la prueba de entrada es de 2,35 puntos, el mismo que aumentó a 3,74 puntos en la prueba de salida, identificándose un incremento de 1,39 puntos en la capacidad: obtiene información. En consecuencia, las estudiantes tenían un nivel correspondiente a proceso (2,1 a 3,0), el mismo que aumentó a satisfactorio (3,1 a 4,0) durante la prueba de salida.

Decisión

Se acepta la hipótesis específica 1 porque las medias aritméticas determinan que existe diferencia significativa en el nivel de logro de la capacidad: obtiene información del texto, con una probabilidad de error de 0,000 (< a 0,05%).

Hipótesis específica 2

Se formuló la hipótesis específica 2 (H_i) con su respectiva hipótesis nula (H_o):

H_i La aplicación del *coaching* educativo mejora la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

H_o La aplicación del *coaching* no mejora la capacidad infiere e interpreta información del texto escrito en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

En la tabla que se presenta a continuación, se sistematizan los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de contraste (W de Wilcoxon para muestras relacionadas):

Tabla 7: Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 2

Evaluación	Media	Desv. Estándar	Dif. Medias	W Wilcoxon con aproximación a la normal estándar Z	Sig.
Prueba Entrada	3,65	1,807	2,35	-4,387 ^b	,000
Prueba Salida	6,00	1,633			

b Se basa en rangos negativos

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

Interpretación

En la tabla se identifica que la media aritmética de la prueba de entrada fue de 3,64 puntos, lo que determina que las estudiantes se ubicaban en inicio en la capacidad de inferir e interpretar información; por el contrario, en la prueba de salida, la media (6,0 puntos) cayó en el nivel proceso, distinguiéndose un incremento significativo de 2,35 puntos, que se evidenció en la capacidad de inferir e interpretar información de los textos evaluados.

Decisión

Se acepta la hipótesis específica 2, considerando que las medias aritméticas establecen que en el nivel de logro de la capacidad: inferir e interpretar información del texto, existe diferencia significativa, con una probabilidad de error de 0,000 ($< 0,05\%$).

Hipótesis específica 3

Se formuló la hipótesis específica 3 (H_i) con su correspondiente hipótesis nula (H_o):

H_i La aplicación del *coaching* educativo mejora la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

H_o La aplicación del *coaching* educativo no mejora la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

En la tabla que sigue se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de contraste (W de Wilcoxon para muestras relacionadas):

Tabla 8: Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 3

Evaluación	Media	Desv. Estándar	Dif. medias	W Wilcoxon con aproximación a la normal estándar Z	Sig.
Prueba Entrada	3,21	1,737	2,50	-4,606 ^b	,000
Prueba Salida	5,71	1,382			

b Se basa en rangos negativos

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

Interpretación

En la tabla previa, se determina que, durante la prueba de entrada, en la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, las estudiantes alcanzaron puntuaciones que correspondían a la escala inicio (3,21 puntos) (de 0 a 4), situación que mejoró relativamente durante la prueba de salida, donde obtuvieron puntuaciones que en promedio (5,71 puntos) caían sobre la escala de proceso (de 4,1 a 6), la diferencia fue de 2,50 puntos a favor de la prueba de salida.

Decisión

Se acepta la hipótesis específica 3, dado que las medias aritméticas demuestran que en la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, existe diferencia significativa en el nivel de logro con una probabilidad de error de 0,000 (< a 0,05%).

Hipótesis general

Se formuló la hipótesis general (H_i) con su respectiva hipótesis nula (H_o):

H_i La aplicación del *coaching* educativo mejora la competencia lectora en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

H_o La aplicación del *coaching* educativo no mejora la competencia lectora en estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.

A continuación, se muestran en la tabla los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de contraste (W de Wilcoxon para muestras relacionadas):

Tabla 9: Estadísticos de contraste para la hipótesis general

Evaluación	Media	Desv. Estándar	Dif. Medias	W Wilcoxon con aproximación a la normal estándar Z	Sig.
Prueba Entrada	9,21	2,847	6,23	-5,105 ^b	,000
Prueba Salida	15,44	2,205			

b Se basa en rangos negativos

Fuente: Prueba para medir la competencia lectora en estudiantes de quinto grado “B” de secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús-Piura, 2019.

Interpretación

En la tabla se identifica que durante la prueba de entrada el promedio vigesimal obtenido en la prueba de competencia lectora fue de 9,21 puntos, que corresponde a la escala inicio; por el contrario, en la prueba de salida, el promedio fue de 15,44 puntos, que cae sobre la escala satisfactoria. La diferencia fue de 6,23 puntos, lo que demuestra que el desempeño de las estudiantes mejoró de manera significativa a partir de la aplicación del programa experimental basado en *coaching* educativo.

Decisión

Se acepta la hipótesis general de investigación, porque al comparar las medias de la prueba de entrada y de salida, se determina que existe una diferencia significativa en la competencia lectora, con una probabilidad de error de 0,000 ($< \alpha$ a 0,05%).

IV. DISCUSIÓN

En el estudio se planteó como propósito determinar si la aplicación del *coaching* educativo como nueva herramienta de enseñanza y aprendizaje ayuda a fortalecer la competencia lectora de las estudiantes. Se evaluaron tres capacidades, de acuerdo a lo prescrito en el Currículo Nacional de la Educación Básica, encontrándose una mejora considerable de acuerdo a lo que se expone en los apartados siguientes:

En el objetivo específico 1, se midió el nivel de logro en la capacidad: obtiene información de un texto escrito, la misma que tiene que ver con la aptitud mental del estudiante para reconocer información que está explícita en un texto (Ministerio de Educación de Perú, 2017). En la investigación se aplicó una prueba con cuatro ítems sobre la capacidad antes mencionada, identificando que en la prueba de entrada casi la mitad de estudiantes (47,1%) obtuvo calificaciones desaprobatorias, lo que significa que no logró los desempeños establecidos para la capacidad; por el contrario, en la evaluación de salida, las estudiantes mejoraron su desempeño, dado que la mayoría logró puntuaciones aprobatorias (82,4%), ubicándose en la escala satisfactorio.

Los resultados de la evaluación, en cierta medida corroboran una problemática abordada en otras investigaciones. Al respecto, Amiama (2018), identificó que la mayoría de estudiantes de colegios de República Dominicana obtuvieron puntuaciones que demostraron un nivel deficiente en competencia lectora. Asimismo, Díaz (2017), también identificó dificultad en la competencia lectora en un grupo de estudiantes de un colegio de Chepén. En la misma perspectiva, para Piura, Portero (2015) diagnosticó cierta dificultad en comprensión lectora en un grupo de estudiantes de primaria de la Institución Educativa Sagrado de Jesús. De acuerdo a las investigaciones referidas, se determina que está manteniéndose la problemática que los estudiantes de educación secundaria tienen en competencia lectora, la que ha sido también reconocida por el mismo Ministerio de Educación de Perú (2019), a través de los resultados de la última prueba ECE 2018.

No obstante, desde los resultados, también se percibe que la aplicación del *coaching* educativo contribuyó a mejorar la capacidad de obtención de información, reconociéndose

que esta herramienta ayuda al desarrollo lector de las estudiantes, dado que permite hacer más afectiva su madurez para la lectura y facilita el logro de mejores resultados (Peláez, 2014). Se ha constatado que, durante el desarrollo de la investigación, las herramientas del *coaching*, les permite a las estudiantes aprender a aprender, les ayuda a reconocer sus necesidades lectoras, les ofrece mayor autoconfianza, mayor voluntad (De Sánchez, 2013). En el caso de la investigación, la aplicación de talleres centrados en las fases del *coaching* educativo permitió mayor motivación, fijación de metas, voluntad para leer, logro de objetivos en plazos determinados, entre otros.

En el objetivo específico 2, se midió el nivel de logro de las estudiantes en la capacidad: infiere e interpreta información del texto, antes y después de la aplicación del *coaching*. La intención era saber si las escolares, objeto de investigación, lograban analizar textos argumentativos, identificar su propósito, establecer relaciones o semejanzas en su contenido o deducir significados de palabras o expresiones. En los resultados se determinó que, durante la prueba de entrada, la mayoría (79,4%) no alcanzó el nivel aprobatorio para esta capacidad, mientras que, para la prueba de salida, se evidenció cierta mejora porque hubo un considerable incremento de estudiantes con nivel de proceso (35,3%) y satisfactorio (32,4%).

El resultado demuestra que las estudiantes presentaban dificultad para establecer relaciones entre el contenido implícito y explícito de un texto, deducir nueva información o lograr integrar o generar inferencias (Ministerio de Educación de Perú, 2018), situación que ya se ha presentado en otras investigaciones donde también se detectó porcentajes altos de desaprobados en la lectura inferencial en escolares de cuarto año de secundaria de centros educativos de República Dominicana (Amiama, 2018), incluso en algunas investigaciones realizadas en Perú (Chepén) con estudiantes de secundaria, considerando la misma capacidad de inferencia e interpretación (Díaz, 2017), así como también en algunas experiencias de estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima) (Toledo, 2017). En estos últimos estudios, los estudiantes no logran interpretar textos de acuerdo a su nivel.

Es probable que la dificultad para inferir e interpretar tenga que ver con la limitación que se observa en los estudiantes para decodificar y comprender el significado del texto, pero, también, para deducir la estructura del texto y su significado. Se podría sumar a lo anterior, los pocos saberes previos que tienen respecto a los temas que son motivo de lectura o para expresar por escrito el significado de palabras o frases, así como el manejo de estrategias de inferencia lectora. El porcentaje elevado de escolares desaprobadas en la prueba de entrada, podría también significar que las prácticas lectoras de las estudiantes enfatizan en la comprensión literal y muy poco en la inferencia e interpretación del contenido de los textos que leen. Asimismo, se podría afirmar que la escasa aplicación de estrategias novedosas para potenciar la competencia lectora genera cierto desinterés de las estudiantes respecto a la lectura, lo que se convierte en un reto para seguir desarrollando experiencias exitosas como las que aporta el *coaching* educativo.

Es dentro de este panorama que el *coaching* educativo brinda las herramientas para que las estudiantes tomen conciencia de sus hábitos, de qué y cómo leen, ser conscientes de sus estrategias de lectura (Bécart y Ramírez, 2016), les ayuda a reconocer sus necesidades (De Sánchez, 2013). Además, proporciona herramientas para encontrar nuevas opciones y alternativas para el logro de objetivos, asimismo, las entrena en el uso de nuevas estrategias (Medina y Perichon, 2008). En consecuencia, el *coaching* brinda enormes posibilidades para ayudar a las estudiantes para que detecten sus debilidades frente a la lectura y para que proyecten estrategias que posibiliten nuevas prácticas lectoras.

En el objetivo específico 3, se midió la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, encontrando que la mayoría de estudiantes (79,4%) presentaron puntuaciones que corresponden al nivel de inicio durante la prueba de entrada. Por el contrario, en la prueba de salida, se incrementó el desempeño de las estudiantes, ubicándose en nivel de proceso (52,9%) y satisfactorio (20,6%). Se observó, que las estudiantes presentaban cierta dificultad al momento de opinar sobre la calidad y fiabilidad del contenido de un texto y sobre sus aspectos formales, estéticos y de contenido (Ministerio de Educación de Perú, 2018). En la prueba, se pidió la opinión respecto a los argumentos de dos textos, exponiendo sus razones.

No cabe duda que la capacidad para reflexionar y evaluar es una de las más complejas y exigentes, en la que el estudiante requiere de un profundo sentido crítico para lograr opinar sobre el contenido y forma de un texto. Por eso, es usual que las estudiantes presenten dificultades en esta capacidad, tal como ha quedado demostrado en otras investigaciones como la de Amiama (2018) con escolares de cuarto año de secundaria de Chepén y de Toledo (2017) con estudiantes de segundo ciclo universitario de Lima, en ambos casos se corroboró resultados desaprobatorios en la capacidad: reflexiona y evalúa sobre el contenido y la forma del texto.

Es probable que esta dificultad se presente porque los estudiantes tienen bajo interés por la lectura, leen poco o leen mal, lo genera que solo logren comprender el nivel literal, sin discriminar la calidad de la información. Lamentablemente, están expuestos a una realidad donde la información que fluye es bastante superficial o donde los medios brindan información, pero sin profundizar en la comprensión crítica.

Por eso, fue oportuno aplicar el *Coaching* educativo puesto que es una potentísima herramienta para que las estudiantes puedan refinar y perfeccionar sus habilidades que le permitan lograr la excelencia al momento de leer (Sánchez, 2013). Su efectiva aplicación ayudaría a fortalecer la competencia lectora (Bécart y Ramírez, 2016).

En el objetivo general, se identificó una considerable mejora en la competencia lectora, al aplicar la herramienta: *coaching* educativo, pues al iniciar la experiencia de investigación un 76,5% de estudiantes reportó deficiente nivel de logro porque sus calificaciones se ubicaron en inicio; por el contrario, al concluir la investigación, un 58,8% de estudiantes logró calificaciones de proceso (de 11 a 15 puntos) y un 41,2% obtuvo calificaciones correspondientes al nivel satisfactorio (de 16 a 20 puntos).

Los resultados ratifican, desde la experiencia de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Piura, el papel del *coaching* como una nueva metodología de enseñanza innovadora que conlleva a orientar aprendizajes (Bécart y Ramirez, 2016), es una metodología de transformación que permite acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades, atendiendo a sus necesidades (Bou, 2009). En el caso de la

lectura, se ha comprobado que la aplicación del *coaching* ha permitido despertar y mantener la motivación de las estudiantes, ayudarles en el desarrollo de su potencial lector, fortalecerles en su aprendizaje autónomo y en el manejo de estrategias para aprender a aprender.

La perspectiva de la investigación ha revelado la efectividad del *coaching* en el trabajo de aula, tal como ya lo demostraron la investigación de Bécart (2015), quien, en su tesis doctoral con estudiantes del Caribe Colombiano, demostró que el *coaching* es una herramienta estratégica para el desarrollo de competencias para la vida; así como la investigación de Rueda (2017) que comprobó la efectividad del *coaching* en la innovación de la práctica pedagógica con alumnos de secundaria de Bogotá. Por tanto, se concluye que el *coaching* constituye una nueva herramienta que puede ser integrada en el trabajo docente, con muchas posibilidades de ayuda para los estudiantes, puesto que su procedimiento de aplicación integra diferentes facetas que crean condiciones para un mejor aprendizaje (Sánchez, 2013).

V. CONCLUSIONES

La aplicación de las actividades y experiencias de aprendizaje lector basadas en el *coaching* educativo mejoran significativamente el nivel de competencia lectora de los estudiantes, así lo determinó la investigación aplicada con escolares de quinto año “B” de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús, quienes lograron superar las dificultades que presentaron al obtener, inferir, interpretar y evaluar información de un texto.

El nivel de desempeño en la capacidad lectora: obtiene información de un texto escrito de las escolares de quinto año “B”, mejoró considerablemente mediante la aplicación de experiencias basadas en *coaching* educativo. Se identificó que, en la evaluación de entrada, casi la mitad de estudiantes obtuvo resultados en inicio (47,1%), cantidad que se redujo a 8,8% durante la prueba de salida; asimismo, el porcentaje de escolares con nivel satisfactorio se incrementó de 8,8% en la prueba de entrada a 82,4% en la prueba de salida.

El nivel de desempeño en la capacidad lectora: infiere e interpreta información del texto las escolares de quinto año “B”, mejoró significativamente con la aplicación de talleres basadas en *coaching* educativo. Lo previo se corroboró al identificar que el porcentaje de estudiantes desaprobadas durante la evaluación de entrada (79,4%) se redujo a 32,4% durante la prueba de salida; por el contrario, el porcentaje de escolares con calificaciones correspondientes al nivel satisfactorio, subió de 2,9% en la prueba de entrada al 32,4% en la prueba de salida.

El nivel de desempeño en la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de quinto año de secundaria, mejoró significativamente después de la experiencia de aprendizaje lector basada en *coaching* educativo. Lo anterior, quedó demostrado al identificar que el porcentaje de estudiantes con calificaciones desaprobatorias en la prueba de entrada (79,4%) disminuyó a 26,5% durante la prueba de salida; contrariamente el porcentaje de estudiantes con calificaciones aprobatorias se incrementó a 52,9% en la escala proceso y a 20,6 en la escala satisfactorio durante la prueba de salida.

VI. RECOMENDACIONES

Se sugiere a la dirección y docentes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús explorar las bondades pedagógicas y didácticas del *coaching* educativo, aprovechándolo como un procedimiento motivador e interesante que permite realizar un análisis de la perspectiva del mundo que posee el estudiante en pos de sus mejoras individuales y sociales, esto contribuirá al fortalecimiento de sus capacidades y actitudes. Para ello, es importante considerar el desarrollo de talleres de *coaching* educativo para integrarlos en su práctica pedagógica en todas las áreas.

Se recomienda a los docentes del área de Comunicación de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús usar el *coaching* educativo en la mejora de las capacidades de la competencia lectora. En este caso, es oportuno considerar durante el desarrollo del área, la aplicación de las fases del proceso de *coaching* en el aula ya que permite potenciar a las estudiantes para obtener mejores logros en sus experiencias de aprendizaje lector.

Se recomienda a los docentes del área de Comunicación de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús seleccionar y preparar material didáctico (visual, impreso y audio visual) que contribuya a dar a conocer el *coaching* entre las estudiantes, en la perspectiva de contar con soporte que permita su aplicación permanente, haciendo sostenible la aplicación de esta herramienta en la institución educativa.

Se recomienda a otros docentes tesistas replicar experiencias de investigación usando *coaching* educativo en otras áreas curriculares o realidades educativas, con el propósito de ir ampliando el cuerpo de conocimientos y las herramientas metodológicas de aplicación en aula.

REFERENCIAS

- Amiama, C. M. (2018). *Competencia lectora en los estudiantes de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica (Tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla.
- Arzate, F. (2013). *Coaching educativo: una propuesta metodológica para innovar en el aula (Tesis de maestría)*. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Bécart, A. (2015). *Impacto del coaching en el desarrollo de competencias para la vida. Un estudio de caso en el Caribe colombiano (Tesis doctoral)*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Bécart, A., & Ramírez, J. D. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla Educativa*, 344-361.
- Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Bou, J. F. (2009). *Coaching para docentes El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Club Universitario.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Valencia, España: Ediciones universitaria.
- Cardona, P., & García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Cassany, D., Marta, L., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)*. Barcelona: Graò.
- Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Buenos Aires: Paidós.

- Díaz, M. E. (2017). *Influencia del Programa "Interactuando con la lectura" en el desarrollo de las competencias lectoras, en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E. Carlos A. Olivares de Chepén (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana editores.
- La República. (07 de abril de 2019). *ECE: Menos del 20% de escolares de 2º de secundaria entiende lo que lee*. Obtenido de La República: <https://larepublica.pe/sociedad/1445612-ece-20-escolares-2deg-secundaria-entiende-lee>
- Lozano, S. (1996). *Palabras sin palmeta. Tecnología del Lenguaje y la Literatura*. Trujillo: Libertad.
- Máñez, C., Navarro, B., & Bou, J. F. (s/a). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Madrid: CSI-F.
- Martel, S. W. (2018). *Coaching educativo y su incidencia en el desempeño docente en instituciones educativas, Pasco (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Comprensión lectora 4. Cuaderno de trabajo*. Lima: Consorcio Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Comprensión lectora 5. Cuaderno de trabajo*. Lima: Consorcio Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Curriculo Nacional de Educación Básica*. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU, documento de trabajo.

- Ministerio de Educación de Perú. (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación de Perú. (2018). *Marco de evaluación de la comprensión lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Navarro, J. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativo*. Buenos Aires: LUMEN.
- Noguera, C. E., & Sánchez, H. C. (2019). *Las nuevas pedagogías: el coaching educativo. Análisis desde la cátedra doctoral de Carlos Ernesto Noguera Ramírez*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/31766210/Las_nuevas_pedagogías_el_Coaching_Educativo
- OECD. (2015). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015. Ciencias, matemáticas, lectura y Competencia financiera*. París: OECD Publishing.
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Peláez, J. M. (junio de 2014). *El coaching educativo como herramienta afectiva y efectiva*. Obtenido de Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo: <http://atlante.eumed.net/coaching-educativo/>
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Portero, G. M. (2015). *Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado "C" de educación primaria de la IE. Sagrado Corazón de Jesús-Piura, 2014 (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Piura, Escuela de Posgrado, Perú.
- Reyes, F. M. (2015). *Programa "Estrategias" en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo, 2015 (Tesis doctoral)*. Universidad César Vallejo.

- Rueda, L. X. (2017). *El coaching, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula (Tesis de maestría)*. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- Rueda, L. X. (2018). El coaching, una estrategia pedagógica para impactar la práctica en el aula. *Hojas y Hablas*, 45-58.
- Ruffinelli, J. (2005). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Sánchez, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 171-191.
- Solé, I. (1987). *Ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Graò.
- Solé, I. (1996). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En F. López, *Comprensión lectora. Uso de la lengua como procedimiento* (págs. 15-33). Barcelona: Graò.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graò.
- Toledo, S. L. (2017). *Efectos del programa "estrategias activas" en la competencia lectora en estudiantes del II Ciclo de Pedagogía de la Universidad Enrique Guzmán y Valle (Tesis doctoral)*. Universidad César Vallejo.
- Vara, A. A. (2008). *La tesis de maestría en Educación. Una guía efectiva para obtener el Grado de Maestro y no desistir en el intento*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título de tesis: *Coaching* educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús – Piura, 2019

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
<p>Problema</p> <p>¿En qué medida el <i>coaching</i> educativo mejora la competencia lectora de las estudiantes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar en qué medida la aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Hi: La aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p> <p>Ho: La aplicación del <i>coaching</i> educativo no mejora la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p>	<p>Variable Independiente:</p> <p>Coaching educativo</p> <p>D1: Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase</p> <p>D2: Planificación conjunta de metas y logros</p> <p>D3: Motivación</p> <p>D4: Entrenamiento / observación de la situación</p> <p>D5: Desarrollo del faeedback</p> <p>D6: Replanteamiento de nuevas metas y acciones.</p>	<p>1. Tipo de investigación</p> <p>Cuantitativa</p> <p>2. Diseño de investigación</p> <p>Preexperimental Con prueba de entrada y de salida</p> <p>3. Población</p> <p>34 estudiantes de quinto “B” de secundaria de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús.</p> <p>4. Técnicas e instrumentos de medida</p>

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
				<p>Encuesta con una prueba semiobjetiva con preguntas cerradas y abiertas para medir la competencia lectora.</p> <p>Registro de observación sobre aplicación de las fases del <i>coaching</i> educativo.</p>
	<p>Objetivos específicos</p> <p>a) Explicar en qué medida la aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la capacidad obtiene información del texto escrito en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura - 2019.</p> <p>b) Determinar en qué medida la aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la capacidad infiere e interpreta información del texto en las estudiantes de</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>H₁: La aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la capacidad obtiene información del texto escrito en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p> <p>H₀: La aplicación del <i>coaching</i> educativo no mejora la capacidad obtiene información del texto escrito en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p> <p>H₂: La aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la capacidad infiere e interpreta información del texto en las estudiantes de Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p>	<p>Variable dependiente: Competencia lectora</p> <p>D1: Obtención de información del texto escrito.</p> <p>D2: Inferencia e interpretación de la información del texto.</p> <p>D3: Reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto.</p>	<p>5. Análisis de datos</p> <p>Software SPSS, considerando conteo y procesamiento, tabulación, graficación, análisis estadístico e interpretación.</p>

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología/Diseño
	<p>la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p> <p>c) Explicar en qué medida la aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p>	<p>Ho: La aplicación del <i>coaching</i> educativo no mejora la capacidad infiere e interpreta información del texto en las estudiantes de Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p> <p>H3: La aplicación del <i>coaching</i> educativo mejora la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p> <p>Ho: La aplicación del <i>coaching</i> educativo no mejora la capacidad reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.</p>		

ANEXO 2: PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

Estimada estudiante

La prueba se aplica con el propósito de medir tu nivel de competencia lectora, como parte de una tesis de maestría.

Estudiante : N° de orden:

Fecha : Sección :

“El esfuerzo y el trabajo duro construyen el puente que conecta tus sueños con la realidad”.

Daisaku Ikeda

Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.		
PUNTAJE POR CAPACIDAD		
Obtiene información de textos escritos	Infiere e interpreta información del texto	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

Lee cada uno de los textos y responde a las preguntas que se formulan en cada apartado:

Me gusta el Twitter¹

porque gracias a él ahora los nerds pueden ser celebridades y líderes de opinión

Me gusta el Twitter porque es la dictadura de la brevedad: ha decidido que la vida misma cabe en ciento cuarenta caracteres y sanseacabó. Di tu verdad y rómpete. Si algo tiene que explicarse con un par de letras más, es que no vale la pena explicarse. Adoro el Twitter porque adoro las paradojas: no hay forma de explicarle brevemente a nadie qué demonios es esta red social donde todos están publicando mensajes brevísimos. Defiendo el Twitter porque no es humilde en absoluto. Nació como un sistema para satisfacer el exhibicionismo de los nerds que, gracias a Internet, ahora son cuasicelebridades que necesitan comunicarle al mundo qué están haciendo. A cada minuto. Baño y sexo incluidos. Me gusta el Twitter porque al final resultó que no era tan inocente y que, en ciertos casos, hasta puede ser peligroso. Ahora es la Quinta Espada de la Revolución Digital, la manera más rápida y efectiva para informarte de las protestas durante las elecciones en Irán, cuando el gobierno suprimió los satélites para que los corresponsales extranjeros no pudieran transmitir al resto del mundo lo que ocurría y, entonces, los iraníes se volcaron a sus celulares para tuitear sus protestas. Soy feliz con el Twitter porque la cantidad de información que circula en sus venas es espeluznante. Agrega en tus contactos a los tuiteros correctos y listo. Desde la BBC hasta el tipo que no puede dejar de comentar ningún escándalo de la prensa de espectáculos, todos ellos, terminan trabajando para ti y te cuentan en ciento cuarenta caracteres lo que está ocurriendo allá afuera. Ya no tienes que salir a buscar la información, ella te busca, ansiosa. Hay quienes, como los periodistas, nos pasamos la mitad de nuestros días esperando algo o a alguien. Y si no te acompaña un libro durante la espera, nada mejor que un Blackberry o un iPhone para entrar al Twitter y matar el tiempo. Me gusta el Twitter porque es cuestión de lanzar una pregunta al aire para salir de cualquier duda. ¿Por qué debería gustarme el Twitter? Porque gracias a él @franco626 es el más cool e informado de su oficina; porque es la única distracción online que no han podido bloquear en el trabajo de @aledu7; porque @breno ahora tiene la ilusión de que a la gente realmente le importa saber si desayunó; (...) porque el galán de telenovelas Christian Meier tuitea desde su smartphone cada link extraño que encuentra, cada chiste tonto que le envían y cada minuto de su vida, y entonces quizá yo no sea ni tan nerd ni tan exhibicionista después de todo. Me fascina el Twitter porque no he visto jamás

¹ Sifuentes, M. (17 de febrero de 2016). Me gusta el twitter. Revista *Etiqueta Negra*. 32. Recuperado de <http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/33.pdf>.

a las personas que acabo de mencionar, pero siento una inquietante empatía con ellos. (...) Defiendo el Twitter porque pronto se volverá algo cotidiano, se esfumarán los debates a su alrededor y habrá pasado de moda. (...) Al final, me gusta el Twitter porque me gustan los amores efímeros.

Odio el Twitter²

porque lo que allí abunda son gritos de auxilio de solitarios que no saben cómo desenchufarse de la internet

Desconfío del Twitter porque está condenado a ser un registro de los tiempos muertos de cada individuo conectado a Internet: la gente suele relatar sus actividades justo cuando no hace gran cosa («Mastico un chicle bomba», «Miro largamente mis uñas»), de modo que o bien la actividad que describo es tan poco absorbente que me permite hacer su recuento en «tiempo real», o bien es a tal punto absorbente que no tiene cabida en el Twitter. Los cuernos del dilema de esta nueva interfaz conducen inevitablemente hacia lo inane, hacia un simple encabezado que no tiene texto debajo. Lo demás es alarde, minificción o necesidad desesperada de reconocimiento. ¿Qué estás haciendo? La pregunta que plantea esta red social puede parecer inocente, incluso trivial. Pero la avalancha de respuestas que ha provocado, con millones de personas describiendo en pocas palabras sus actividades cada segundo, casi se diría compulsivamente, habla de una época dominada por la simplificación, lo mismo que por el morbo. Descreo del Twitter porque quien desde su teléfono móvil o desde sus horas de hastío frente a la computadora ha creído urgente propagar por el ciberespacio –esa versión high-tech de los cuatro vientos– el curso de su vida, no hace sino aportar su granito de arena a la construcción del gran castillo de la banalidad. Desapruebo el Twitter porque allí la existencia no tiene la menor entidad sino hasta que es contada telegráficamente; porque cualquier acción carece de sustancia hasta que deja una estela escrita. Aborrezco el Twitter porque, al igual que esos turistas que nunca están plenamente en el lugar que visitan, tan preocupados se encuentran por tomar la foto que dé fe de que estuvieron allí, los acólitos del Twitter no hacen plenamente lo que dicen que están haciendo a causa de su mismo afán por informarlo. (...) No me gusta el Twitter porque, aunque se presente como una ocasión para el encuentro, ofrece un nuevo pretexto para el aislamiento. Como otras redes sociales (Facebook, Hi5, chat), promete la sociabilidad espectral de lo inalámbrico, la gélida camaradería de las pantallas electrónicas. Se ha hablado de las repercusiones de esta bitácora en miniatura en lo que ya con cierta superstición denominamos «la realidad»: su potencial para cambiar las cosas, para organizar revueltas en una sola tarde. Pero las revueltas se gestan con o sin mensajes SMS, y al final lo que circula en el Twitter tiene tan poca incidencia que nadie le presta demasiada atención. (...) Antes de escribir estas líneas desdeñaba la moda del Twitter, pero ahora la detesto. (...) el Twitter condensa el signo trágico de la impudicia de la sociedad contemporánea: canales de comunicación siempre abiertos para personas que no tienen nada que decir, para individuos aislados paradójicamente por la tecnología a los que, ay, solo les queda el consuelo del gorjeo. Porque lo que allí abunda son gritos de auxilio de solitarios que no saben cómo desenchufarse de la internet.

Lee cada una de las preguntas y marca la alternativa que corresponde

Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito (4 puntos)

1. ¿Qué ventajas y desventajas presenta Twitter, según los textos? (1 punto).
 - a) Ventajas: exhibicionismo, une a las personas, brevedad. Desventajas: insustancial y peligroso.
 - b) Ventajas: inocente, útil para los periodistas. Desventajas: informa sobre temas superficiales, busca entretener.
 - c) Ventajas: brevedad, difusión veloz de la información. Desventajas: provoca el aislamiento, detalla actividades poco importantes.

² Amara, L. (17 de febrero de 2016). Odio el twitter. Revista *Etiqueta Negra*. 33
Recuperado de <http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/33.pdf>

- d) Ventajas: falta de humildad, útil para los nerds. Desventajas: uso en “tiempo real”, difusión rápida de la información.
2. ¿Cuál es la razón por la cual el autor del texto 1 señala que Twitter se ha convertido en una espada de la revolución digital? (1 punto).
- Forma parte de una nueva revolución de las comunicaciones.
 - Permite a los exhibicionistas dar a conocer los detalles de sus vidas.
 - Twitter ayudó a los periodistas a realizar su trabajo en conflictos.
 - Se usó para difundir en el mundo las protestas que ocurrían en Irán.
3. Marca cuál es razón por la cual el autor del texto 1 afirma: “adora el Twitter porque adoro las paradojas”. (1 punto).
- Porque en solo ciento cuarenta caracteres puedes opinar de cualquier tema.
 - Porque no hay forma de explicar brevemente en qué consiste esta red social.
 - Porque a pesar de que la cantidad de información que circula en la red es inmensa, en solo 140 caracteres puedes resumir lo que te gustaría compartir.
 - Porque es la dictadura de la brevedad.
4. En el texto 2, el autor dice que Twitter condensa el signo trágico de la sociedad contemporánea porque:
- Es un canal de comunicación para personas sin ocupación y aisladas socialmente.
 - Es un canal de comunicación para la gente que busca información rápida y veraz
 - Es un pretexto para el aislamiento.
 - Es un consuelo para los que no tienen amigos.

Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto (8 puntos)

5. Analiza los siguientes argumentos correspondientes a los textos 1 y 2, luego determina de qué tipo son 1 y 2 (2 puntos).

Texto	Argumentos
1	Desde la BBC hasta el tipo que no puede dejar de comentar ningún escándalo de la prensa de espectáculos, todos ellos, terminan trabajando para ti y te cuentan en 140 caracteres lo que está ocurriendo allá afuera.
2	Descreo del Twitter porque quien desde su teléfono móvil o desde sus horas de hastío frente a la computadora ha creído urgente propagar por el ciberespacio –esa versión high-tech de los cuatro vientos– el curso de su vida, no hace sino aportar su granito de arena a la construcción del gran castillo de la banalidad.

- Dato/ Analogía
 - Causa - efecto/ Analogía
 - Dato/ Autoridad
 - Razonamiento/ Hecho
6. ¿Cuál es el propósito del texto 1? (2 puntos)
- Dar a conocer al lector la fascinación que las personas tienen por Twitter.
 - Persuadir al lector para que evite usar Twitter.
 - Convencer al lector que Twitter es una tendencia actual y pasajera que le gusta a muchas personas.
 - Informar al lector sobre las tendencias en comunicación que están generando revuelo entre los usuarios de redes sociales.

7. ¿Cuál es la semejanza entre los usuarios de Twitter y los turistas, se acuerdo a lo propuesto en el texto 2? (2 puntos)
- a) Ambos se preocupan por cosas sin importancia.
 - b) Ambos se esmeran por analizar lo que hacen para luego informarlo a todos.
 - c) Ambos se consuelan con el gorjeo.
 - d) Ambos son solitarios en busca de seguidores.
8. El autor concluye el texto 1 con la idea: “Al final, me gusta Twitter porque me gustan los amores efimeros” ¿Cuál es el significado de la expresión? (2 puntos)
- a) Al autor le gustan las relaciones duraderas.
 - b) El autor es inconstante en el amor.
 - c) El Twitter facilita las relaciones amorosas.
 - d) Al autor le gusta el twitter.

Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (8 puntos)

9. Determina con qué intención se utilizaron las comillas en el texto 2. (2 puntos)

“Desconfío del Twitter porque está condenado a ser un registro de los tiempos muertos de cada individuo conectado a Internet: la gente suele relatar sus actividades justo cuando no hace gran cosa («Mastico un chicle bomba», «Miro largamente mis uñas»)...”

- a) Para dar ejemplos de lo citado anteriormente.
 - b) Resaltar datos relevantes.
 - c) Explicar de manera breve una idea del usuario.
 - d) Presentar una cita textual del usuario.
10. Y a ti, ¿te gusta u odias twitter? Opina utilizando dos argumentos del texto (3 puntos)

Argumento1:

.....

.....

.....

Argumento2:

.....

.....

.....

11. Ana, después de leer el texto 2, opina lo siguiente:

“No sé por qué se genera tanta controversia en torno a Twitter si en realidad todos los que tenemos alguna red social nos movemos por el morbo que nos provoca escudriñar en la vida de los otros. No nos hagamos los ingenuos, esa es la verdad y punto”.

- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con ella? Plantea dos argumentos para defender tu opinión, uno de hecho y otro de causa - efecto. (3 puntos)

Argumento 1:
Argumento 2:

Escala de evaluación

Dimensiones	Ítems	Puntaje	Inicio	Proceso	Satisfactorio
Capacidad 1	4	4	0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0
Capacidad 2	4	8	0 a 4,0	4,1 a 6,0	6,1 a 8,0
Capacidad 3	3	8	0 a 4,0	4,1 a 6,0	6,1 a 8,0
Comp. Lectora	11	20	0 a 10,0	11,0 a 15,0	16,0 a 20,0

ANEXO 3: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 1 (PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA)



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN 1

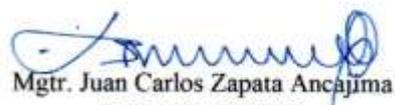
Yo, Juan Carlos Zapata Ancajima, con DNI N° 02772232, magister en Educación, con mención en Gestión Educativa, registro N° A01373186 ANR, de profesión Licenciado en Educación, desempeñándome actualmente como Docente de las asignaturas de Investigación Educativa y Taller de Tesis en la Universidad Nacional de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el instrumento: Registro de Observación para medir la aplicación de las fases del coaching educativo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Criterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad				✓	
2. Objetividad				✓	
3. Actualidad				✓	
4. Organización					✓
5. Suficiencia				✓	
6. Intencionalidad			✓		
7. Consistencia				✓	
8. Coherencia				✓	
9. Metodología				✓	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura a los nueve días del mes de abril del año dos mil diecinueve.


Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima
DNI N° 02772232
Licenciado en Educación
E-mail : jc_unp@hotmail.com

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN 2

Yo, Oscar Mario Oliva Poicón, con DNI N° 03698058, Doctor en Ciencias de la Educación, registro N° UNP003033 SUNEDU, de profesión Psicólogo, desempeñándome actualmente como Docente en la Universidad Nacional de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el instrumento: Registro de Observación para medir la aplicación de las fases del coaching educativo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Crterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad				✓	
2. Objetividad				✓	
3. Actualidad				✓	
4. Organización				✓	
5. Suficiencia			✓		
6. Intencionalidad				✓	
7. Consistencia				✓	
8. Coherencia				✓	
9. Metodología				✓	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura a los nueve días del mes de abril del año dos mil diecinueve.



Dr. Oscar Mario Oliva Poicón
DNI N° 03698058
Psicólogo
E-mail : osolpo2006@hotmail.com

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN 3

Yo, Micaela Aurora Pérez Gonzales, con DNI N° 02671447, magister en Educación, con mención en Didáctica en Ciencias de la Educación, registro N° A01130093 ANR, de profesión Licenciada en Lengua y Literatura, desempeñándome actualmente como Docente de las asignaturas de Lengua en la Universidad Nacional de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el instrumento: Registro de Observación para medir la aplicación de las fases del coaching educativo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Criterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad				✓	
2. Objetividad				✓	
3. Actualidad				✓	
4. Organización				✓	
5. Suficiencia			✓		
6. Intencionalidad			✓		
7. Consistencia				✓	
8. Coherencia				✓	
9. Metodología				✓	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura a los nueve días del mes de abril del año dos mil diecinueve.



Mgtr. Micaela Aurora Pérez Gonzales
 DNI N° 02671447
 Licenciada en Lengua y Literatura
 E-mail : micalaperezg@gmail.com

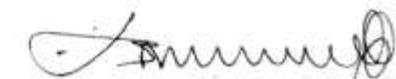
FICHA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA PARA MEDIR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA

Instrucciones: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado															75						
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																	85				
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación															75						
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																		90			
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.															75						
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																	85				
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación															75						

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
8.Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																80					
9.Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																80					

Piura, 09 de abril de 2019



Mgr. Juan Carlos Zapata Ancajima

DNI N° 02772232

Licenciado en Educación

E-mail : jc_unp@hotmail.com

FICHA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA PARA MEDIR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA

Instrucciones: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																80					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																80					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																80					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																	85				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																80					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																80					
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																80					

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																80					

Piura, 09 de abril de 2019



Dr. Oscar Mario Oliva Poicón
DNI N° 03698058
Psicólogo
E-mail : osolpo2006@hotmail.com

FICHA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA PARA MEDIR LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA

Instrucciones: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado															75						
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																80					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación															75						
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems															75						
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.												60									
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																80					
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																80					

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación															75						

Piura, 09 de abril de 2019



Mgtr. Micaela Aurora Pérez Gonzales

DNI N° 02671447

Licenciada en Lengua y Literatura

E-mail : micalaperezg@gmail.com

ANEXO 4: REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LAS FASES DEL
COACHING EDUCATIVO

Nº	ÍTEMS	1	2	3
	Fase 0: Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase	NU	AV	SI
1.	La estudiante muestra actitudes como integración grupal y atracción individual al grupo.			
2.	La estudiante muestra orientación a la tarea y orientación grupal.			
3.	La estudiante ejerce algún tipo de liderazgo dentro del aula.			
4.	Los patrones de comportamiento de la estudiante guardan concordancia con los acuerdos de convivencia establecidos para el desarrollo de los talleres.			
	Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros	NU	AV	SI
5.	La estudiante establece metas y logros acordes con las habilidades implicadas en la competencia lectora.			
6.	La estudiante evidencia actitudes positivas para lograr las metas propuestas.			
7.	La estudiante identifica los obstáculos que le impiden desarrollar la competencia lectora.			
	Fase 2: Motivar	NU	AV	SI
8.	La estudiante logra una comunicación bidireccional con la coach.			
9.	La estudiante potencia su creatividad y desarrolla su capacidad de criterio para deducir consecuencias positivas y negativas.			
	Fase 3: Entrenar/observar la situación	NU	AV	SI
10.	La estudiante logra incorporar las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desarrollar la competencia lectora de manera óptima.			
11.	La estudiante evidencia una actitud constructiva sobre su actuación y la de sus pares para generar cambio.			
	Fase 4: Ofrecer feedback	NU	AV	SI
12.	La estudiante recepciona de manera positiva las pautas y aportes que le otorga la coach.			

N°	ÍTEMS	1	2	3
13.	La estudiante reconoce sus logros y los aspectos que debe mejorar.			
14.	La estudiante focaliza su atención en éxitos y logros para enfocarse en los aspectos a mejorar.			
	Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones	NU	AV	SI
15.	La estudiante selecciona las soluciones más exitosas del proceso lector.			
16.	La estudiante crea nuevas alternativas respecto a actuaciones futuras en su actividad lectora.			
17.	La estudiante toma decisiones e implementa alternativas, poniendo en marcha las habilidades más adecuadas que le permitan continuar mejorando su desempeño lector.			

ANEXO 5: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO 2 (REGISTRO DE OBSERVACIÓN)



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN 1

Yo, Juan Carlos Zapata Ancajima, con DNI N° 02772232, magister en Educación, con mención en Gestión Educativa, registro N° A01373186 ANR, de profesión Licenciado en Educación, desempeñándome actualmente como Docente de las asignaturas de Investigación Educativa y Taller de Tesis en la Universidad Nacional de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el instrumento: Registro de Observación para medir la aplicación de las fases del coaching educativo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Criterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad				✓	
2. Objetividad				✓	
3. Actualidad				✓	
4. Organización					✓
5. Suficiencia				✓	
6. Intencionalidad			✓		
7. Consistencia				✓	
8. Coherencia				✓	
9. Metodología				✓	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura a los nueve días del mes de abril del año dos mil diecinueve.


Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima
DNI N° 02772232
Licenciado en Educación
E-mail : jc_unp@hotmail.com



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN 2

Yo, Oscar Mario Oliva Poicón, con DNI N° 03698058, Doctor en Ciencias de la Educación, registro N° UNP003033 SUNEDU, de profesión Psicólogo, desempeñándome actualmente como Docente en la Universidad Nacional de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el instrumento: Registro de Observación para medir la aplicación de las fases del coaching educativo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Criterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad				✓	
2. Objetividad				✓	
3. Actualidad				✓	
4. Organización				✓	
5. Suficiencia			✓		
6. Intencionalidad				✓	
7. Consistencia				✓	
8. Coherencia				✓	
9. Metodología				✓	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura a los nueve días del mes de abril del año dos mil diecinueve.

Dr. Oscar Mario Oliva Poicón
DNI N° 03698058
Psicólogo
E-mail : osolpo2006@hotmail.com

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN 3

Yo, Micaela Aurora Pérez Gonzales, con DNI N° 02671447, magister en Educación, con mención en Didáctica en Ciencias de la Educación, registro N° A01130093 ANR, de profesión Licenciada en Lengua y Literatura, desempeñándome actualmente como Docente de las asignaturas de Lengua en la Universidad Nacional de Piura.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el instrumento: Registro de Observación para medir la aplicación de las fases del coaching educativo.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Criterios	Deficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Claridad				✓	
2. Objetividad				✓	
3. Actualidad				✓	
4. Organización				✓	
5. Suficiencia			✓		
6. Intencionalidad			✓		
7. Consistencia				✓	
8. Coherencia				✓	
9. Metodología				✓	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura a los nueve días del mes de abril del año dos mil diecinueve.

Mgtr. Micaela Aurora Pérez Gonzales
DNI N° 02671447
Licenciada en Lengua y Literatura
E-mail : micaelaperezg@gmail.com

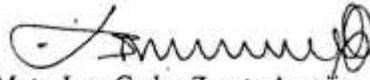
REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA APLICACIÓN DE LAS FASES DEL COACHING EDUCATIVO

Instrucciones: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																80					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																80					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																80					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																	85				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.															75						
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación												60									
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																80					

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
8.Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																80					
9.Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																80					

Piura, 09 de abril de 2019


 Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima
 DNI N° 02772232
 Licenciado en Educación
 E-mail : jc_unp@hotmail.com

REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA APLICACIÓN DE LAS FASES DEL COACHING EDUCATIVO

Instrucciones: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado															75						
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables															75						
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																80					
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																80					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.											60										
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación															75						
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																80					

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																80					

Piura, 09 de abril de 2019



Dr. Oscar Mario Oliva Poicón
DNI N° 03698058
Psicólogo
E-mail : osolpo2006@hotmail.com

REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA MEDIR LA APLICACIÓN DE LAS FASES DEL COACHING EDUCATIVO

Instrucciones: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado															75						
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables															75						
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																					80
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems															75						
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																					60
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																					60
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos-científicos de la investigación																					80

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 - 20				Regular 21 - 40				Buena 41 - 60				Muy Buena 61 - 80				Excelente 81 - 100				Observaciones
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
9. Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación															75						

Piura, 09 de abril de 2019



Mgtr. Micaela Aurora Pérez Gonzales
DNI N° 02671447
Licenciada en Lengua y Literatura
E-mail : micaelaperezg@gmail.com

ANEXO 6: PROGRAMA EXPERIMENTAL

Programa experimental: Coaching educativo para mejorar la competencia lectora

Presentación

Vivir en una sociedad del conocimiento donde los cambios surgen de manera intempestiva y dan lugar a nuevos descubrimientos, teorías, enfoques y estilos de vida que generan la proliferación de una gran cantidad de material impreso y digital, demanda de estudiantes capaces de desarrollar habilidades cognitivas, lingüística y metacognitivas que les permitan convertirse en lectores competentes.

Sin lugar a dudas, el escenario educativo del siglo XXI ha sufrido cambios que generan modificaciones sustanciales y la necesidad de que tanto docentes como estudiantes apliquen estrategias, técnicas y herramientas metodológicas y de aprendizaje diversas, que posibiliten el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora para enfrentarse a un mundo cambiante y que requiere de personas capaces de participar activamente en su comunidad, en su vida social, laboral, económica y como ciudadanos proactivos, capaces de proponer soluciones a los problemas de su entorno para transformar su realidad.

Frente a esto, surge la necesidad de insertar, a la práctica pedagógica de aula, ideas creativas y soluciones novedosas que contribuyan al desarrollo de estrategias que favorezcan el crecimiento personal y permitan liberar el potencial que poseen los estudiantes para incrementar al máximo sus capacidades de ejecución y así desarrollar su competencia lectora. Una de esas soluciones novedosas, la constituye el *coaching*, una herramienta basada en el proceso de aprender a aprender, a partir de la cual los estudiantes experimentan transformaciones relacionadas con sus emociones y pensamientos con una visión de crecimiento personal permanente.

Por ello, la investigación *coaching* educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019, brinda como aporte de investigación el programa experimental, denominado: *Coaching* educativo para mejorar la competencia lectora que consta de diez talleres, considerando como secuencia de trabajo las cinco fases del proceso de *coaching* en aula, propuestas por Bou (2009).

Justificación

Las estudiantes de quinto de secundaria que culminan la educación básica (con quienes se realiza la investigación), de acuerdo a lo prescrito por el Ministerio de Educación, deben ser capaces de comunicar, compartir y utilizar información para adaptarse e innovar según las demandas del entorno. Pero, en la práctica se percibe que no todas las estudiantes han logrado un nivel aceptable de competencia lectora acorde a lo que les exigirá su futuro académico o su desenvolvimiento sociolaboral.

Es frente a este panorama que resulta pertinente aplicar el programa experimental *Coaching* educativo para mejorar la competencia lectora. Así, su aplicación como estrategia de aprendizaje permitirá orientar el fortalecimiento de la competencia lectora en las estudiantes y desarrollar su pericia para obtener información, inferirla e interpretarla y reflexionar y evaluar sobre la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

El programa experimental posee utilidad metodológica tanto para los docentes como para los estudiantes porque permite implementar estrategias formativas novedosas como el *coaching* educativo, la misma que ha demostrado ser efectiva dentro del trabajo educativo y ofrece beneficios, altamente significativos, para los docentes y para los estudiantes. Se ha determinado que es una herramienta que genera motivación que ayuda a explorar e interiorizar estrategias de aprendizaje para mejorar la actividad lectora de las estudiantes, permite potenciar sus capacidades, recursos y su propia creatividad (Cardona y García - Lombardía, 2009), todos indispensables para el aprendizaje y el fortalecimiento de la competencia lectora dentro de un enfoque de aprendizaje transformacional.

El aporte metodológico gira sobre dos elementos: Primero, el programa experimental sobre aplicación del *coaching* en la competencia lectora, lo que ha demandado el diseño y validación de talleres, basados en las cinco fases del proceso de *coaching* en el aula, propuestas por Bou (2009). A través de estos talleres, se integran diversas técnicas y recursos de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de educación secundaria. Sin lugar a duda, este aporte podría llevar a la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús a pilotear una experiencia sobre *coaching* en la actividad lectora dentro de la región. Segundo, el diseño de una prueba de competencia lectora, también constituye un aporte metodológico porque sirve de referente respecto a la medición de las tres capacidades

que establece el Ministerio de Educación de Perú en la competencia lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.

También brinda un aporte práctico pues ofrece a las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, sobre todo a las que participan en la investigación, la oportunidad de conocer una nueva herramienta de aprendizaje, logrando identificar sus fortalezas y debilidades en la lectura, fortaleciendo sus capacidades y destrezas para encontrar nuevas estrategias que les permitan convertirse en lectoras competentes. El propósito, no solo es que mejoren su práctica lectora, sino que asuman la lectura como parte de su vida y se comprometan a valorarla y a disfrutar de ella.

Objetivo general

Planificar talleres de *coaching* educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

Objetivos específicos

- a) Aplicar talleres con las cinco fases del proceso de *coaching* en el aula para mejorar la capacidad: obtiene información del texto escrito en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.
- b) Aplicar talleres con las cinco fases del proceso de *coaching* en el aula para mejorar la capacidad: infiere e interpreta información del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.
- c) Aplicar talleres con las cinco fases del proceso de *coaching* en el aula para mejorar la capacidad: reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto en las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura, 2019.

RUTA DE TRABAJO

N°	Actividades y talleres	Resultados	Fecha
1.	Aplicación de prueba de entrada relacionada con el desarrollo de la competencia lectora.	Diagnóstico del nivel de la competencia lectora de las estudiantes.	11 de abril
2.	Determinación del propósito lector y del logro de metas a partir de la lectura de textos.	Las estudiantes establecen una meta personal y de aula, asumiendo compromiso frente a la lectura.	16 de abril
3.	Análisis de textos diversos con formato variado.	La comunicación bidireccional entre estudiante y docente permite que el aula avance individual y colectivamente en el logro del propósito que es analizar textos de formatos diversos.	18 de abril
4.	Determinación del propósito en diversos tipos de textos.	Las estudiantes determinan el propósito de diversos tipos de textos aplicando las actividades propuestas en cada fase del proceso de coaching en el aula.	23 de abril
5.	Análisis de la secuencia de textos con formato discontinuo.	Las estudiantes determinan las características del formato de los textos a partir de las fases del proceso de coaching en el aula.	25 de abril
6.	Análisis de textos argumentativos	Las estudiantes determinan la estructura del texto argumentativo, la premisa, la tesis, los argumentos y la conclusión.	30 de abril

N°	Actividades y talleres	Resultados	Fecha
7.	Análisis de los tipos de argumentos	Las estudiantes infieren los tipos de argumentos, determinan sus características e infieren las falacias.	2 de mayo
8.	Lectura de textos para formar opiniones con argumentos sólidos.	Las estudiantes organizan los hechos y opiniones en un cuadro de doble entrada y asumen una postura respecto al texto con argumentos sólidos, basados en hechos, datos, ejemplos o experiencias personales.	7 de mayo
9.	Relación de causa - efecto entre las ideas del texto	Las estudiantes determinan las relaciones de causa - efecto al interior del texto.	9 de mayo
10.	Relaciones de problema - solución al interior del texto.	Las estudiantes deducen las relaciones de problema - solución entre las ideas del texto, aplicando las fases del proceso de coaching en el aula.	14 de mayo
11.	Relaciones de comparación en el texto	Las estudiantes deducen las relaciones de comparación entre las ideas del texto, aplicando las fases del proceso de coaching en el aula.	16 de mayo
12.	Aplicación de prueba de salida relacionada con el desarrollo de la competencia lectora después de la aplicación del programa experimental	Las estudiantes desarrollan la prueba de salida para determinar el nivel de desarrollo de la competencia lectora después de la aplicación del programa experimental.	21 de mayo

Taller 1

Aplicación de prueba de entrada relacionada con el desarrollo de la competencia lectora

1. Información general

1.1 Fecha: 11 de abril de 2019

1.2 Duración: 90 minutos

1.3 Docente: Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	<ul style="list-style-type: none">➤ Obtiene información del texto escrito.➤ Infiere e interpreta información del texto.➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

- La docente saluda a las estudiantes y les explica el propósito del taller: Aplicar la prueba de entrada para diagnosticar su nivel de competencia lectora.
- Se establecen acuerdos de convivencia.
- La docente les explica la estructura de la prueba, los puntajes y el tiempo que se les asignará para desarrollarla.
- Se les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Luego, se genera un espacio de expresión de sentimientos y emociones respecto a su experiencia durante y después del proceso de meditación.
- Se les aplica la prueba de entrada para diagnosticar su nivel de competencia lectora.

Taller 2

Determinación del propósito lector y el logro de metas a partir de la lectura de textos

1. Información general

1.1. Fecha: 16 de abril de 2019

1.2. Duración: 90 minutos

1.3. Docente: Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se refuerzan los acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Luego, se genera un espacio de expresión de sentimientos y emociones respecto a su experiencia durante y después del proceso de meditación.

Fase 0: Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase

- Se propicia la reflexión respecto a las fortalezas y dificultades de las estudiantes en la competencia lectora. En un diálogo abierto se les pregunta:

¿Cuáles son sus principales temores cuando se enfrentan a un texto? ¿Por qué creen que surgen esos temores?

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran para comprender un texto?

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les solicita pensar en una meta personal acorde con su nivel de habilidades y competencia lectora para luego registrarla en su cuaderno.
- Se genera una plenaria para establecer coincidencias entre las metas y luego elaborar una meta de aula.
- La docente les pide registrar la meta de aula en su cuaderno y a partir de ella, establecer un compromiso personal, que también se registra en el cuaderno de trabajo.
- Se pega la meta de aula en una parte visible. Esta meta se convertirá en el propósito del taller.
- Se genera la participación de todas las estudiantes para reflexionar respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.

Fase 2: Motivar

- Se motiva a las estudiantes a determinar su propósito de lectura y las estrategias y técnicas pertinentes.
- Se discute a partir de las estrategias y técnicas propuestas y se decide por aquellas que se ajustan al propósito de lectura.
- Cada estudiante define su propósito de lectura y lo escribe en su cuaderno.

Fase 3: Entrenar/observar la situación

- Se les presenta el texto: El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada, seleccionado a partir de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Luego, se les solicita realizar una lectura auscultativa para que en ese primer contacto con el texto enfoquen su atención en las marcas significativas: el título, los subtítulos, el formato, las fotografías o imágenes, en definitiva, en los paratextos.
- Se les propone una ruta de trabajo a partir de la aplicación de las siguientes estrategias para el desarrollo de la competencia lectora: (Esta parte del trabajo se realiza de manera individual).

- Partir de la determinación del tema y los subtemas.
- Fijar una oración temática para cada subtema, aplicando el parafraseo y el sumillado.
- Establecer la idea principal a partir de las ideas temáticas.
- Se forman equipos de trabajo de tres integrantes para socializar, al interior de ellos, las estrategias y sus resultados.
- Cada equipo establece conclusiones parciales del trabajo realizado.

Fase 4: Ofrecer feedback

- La docente guía y monitorea el proceso de lectura a través de preguntas retadoras, que generan la reflexión y propician la metacognición permanentemente.
- La docente hace notar a las estudiantes sus logros y los aspectos a mejorar para el logro de la meta.
- Se les propone socializar el tema, los subtemas, las ideas temáticas y la idea principal.
- Se genera un espacio de plenaria para analizar la estructura del tema, los subtemas, las ideas temáticas y la idea principal, analizando los aspectos gramaticales, la estructura textual y lingüística para la comprensión. Este proceso permitirá que las estudiantes reflexionen, ajusten su proceso de lectura y encausen el logro del propósito o meta.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- Se genera un espacio de reflexión para que toda el aula contraste el logro de la meta personal y de aula.
- Se genera la identificación de los principales obstáculos que impiden lograr la meta propuesta.
- Se propicia que cada estudiante reflexione a partir de las estrategias y técnicas empleadas para adaptarlas a actuaciones futuras.

4. Recursos apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 3

Análisis de textos diversos con formato variado

1. Información general

1.1 Fecha: 18 de abril de 2019

1.2 Duración: 90 minutos

1.3 Docente: Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se establecen acuerdos de convivencia para el taller.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.

Fase 0: Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase

- Se propicia la reflexión sobre las fortalezas y dificultades de las estudiantes para reconocer la estructura textual y el formato de diversos textos escritos. En plenaria se les plantean las interrogantes:

¿Qué tipos de textos conoces?

¿Qué formatos textuales recuerdas?

¿Qué dificultades se te presentan al determinar el tipo de texto y de formato textual?

- Se reflexiona a partir de las respuestas de las estudiantes para registrar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se propicia que toda el aula defina una meta acorde con su nivel de habilidades y competencia lectora. Una estudiante la anota en papel sábana y se pega en un lugar visible del aula.
- La docente propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- La docente les presenta un caso a partir del cual se les pregunta :

¿Qué tipo de texto es el que has leído?

¿A qué formato textual corresponde?

¿Qué elementos o características te permiten identificar el formato?

- Se forman ocho equipos de trabajo y se les reparte cuatro textos de diferente formato y tipología textual.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- Se les presenta cuatro textos: (expositivos, narrativos, y argumentativo), seleccionados a partir de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Luego, se les solicita realizar una lectura auscultativa y que en ese primer contacto con el texto enfoquen su atención en el título, los subtítulos, el formato, las fotografías o imágenes, en definitiva, en los paratextos.
- Se les pide que observen la información relevante y realicen lo siguiente:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Elaboración de predicciones sobre el tema.

Lectura silenciosa del texto para contrastar hipótesis e identificar el propósito del texto.

Resaltar la información relevante, relacionada con el tema.

Analizar la intención del autor considerando las estrategias discursivas empleadas y el tipo de texto.

- La docente se acerca a cada equipo y propicia la reflexión respecto al tipo de texto que les ha tocado, generando la posibilidad de que reconozcan las características que poseen, su estructura y elementos.
- Se les pide que apliquen estrategias de comprensión partiendo de la identificación del tipo de texto.

Expositivo: Identificación del tema y subtemas para analizar los datos estadísticos proporcionados en el texto.

Narrativo: Determinar el planteamiento, nudo, conclusión y apoyos.

Crónica: Analizar la Información, el comentario y el reportaje

- La docente monitorea, permanentemente, los equipos de trabajo para mantener la comunicación bidireccional.

A través de preguntas se propicia la reflexión sobre la organización del texto (distribución de la información, palabras clave, datos, distribución de la información, número de párrafos, relación entre las ideas, uso de conectores y referentes, las características del formato textual y número de autores).

- Se les pide que a partir de lo anterior determinen el formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple).
- Se propicia la reflexión respecto a su avance individual y colectivo, sin perder de vista la meta y el compromiso.

- Se genera un espacio de socialización de los equipos, a partir del análisis del formato de cada texto, el propósito y la organización de la información.
- Se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula,

además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 4

Determinación del propósito en diversos tipos de textos

1. Información general

1.1. Fecha: 23 de abril de 2019

1.2. Duración: 90 minutos

1.3. Docente: Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se afianzan los acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para determinar el tono que se emplea en los diversos textos escritos que lee.

¿Creen que influye el tono en la identificación del propósito de un texto?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias identificadas en el momento anterior.
- Una estudiante registra y pega en un lugar visible del aula la meta.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- Se les presenta un breve comunicado (Texto escrito por la Coordinadora de Tutoría respecto a algunas medidas que se tomarán en la Institución Educativa). Se les pide que lo lean y luego, seis estudiantes, voluntarias expresan oralmente su reacción, después de leerlo.
- Cada estudiante expresa en voz alta su reacción entonándola de la manera adecuada. Luego, se les pide que deduzcan el tono que se ha empleado en cada una.
- Se propicia la reflexión a partir de preguntas como:
 - ¿Cuál ha sido el propósito con el que ha escrito el comunicado la Coordinadora de Tutoría?
 - ¿La pudo haber escrito con otro propósito?
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- Se les presenta el texto, una infografía expositiva de formato discontinuo.
- Se les solicita lo siguiente:
 - Realizar una lectura auscultativa.

Definir el propósito de lectura.

Leer el texto completo.

- Se forman nuevos equipos de trabajo.
- Se les pide observar la información relevante: marcas significativas del texto (paratextos).
- Se les explica los tres procesos fundamentales para identificar el propósito de un texto: Obtener o reconocer información del texto, inferir e interpretar información del texto y reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.
- Se les propone aplicar estrategias de comprensión partiendo de la identificación del tema y los subtemas. Se fija una oración temática para cada subtema, aplicando el parafraseo. Finalmente, se establece la idea principal a partir de las ideas temáticas. (Estrategias permanentes).
- Los equipos comparten lo trabajado y se establecen conclusiones.
- A través de preguntas se propicia la reflexión sobre la organización del texto (Estructura: requerimientos, consejos, servicios, logos, alertas, mensajes). (Esto varía de acuerdo al formato y tipo de texto).
- Se les pide determinar el formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple). Asimismo, determinar el tono del texto, para ello, se les solicita discutir sobre lo siguiente:

¿Cómo lo dice? ¿Cómo es la entonación?
- Se les pregunta: ¿Qué relación existe entre las preguntas anteriores y el proceso de inferir e interpretar información del texto?
- Se propicia la reflexión respecto a su avance individual y colectivo, sin perder de vista la meta y el compromiso.
- Se propicia la socialización de los equipos, a partir del análisis del tono que permite determinar el propósito del texto.

- Se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. Para lograrlo se les pregunta:

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se solicita a cada estudiante destacar los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 5

Análisis de la secuencia de textos con formato discontinuo

1. Información general

1.1. Fecha: 25 de abril de 2019

1.2. Duración: 90 minutos

1.3. Docente: Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se afianzan los acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para determinar el propósito de los diversos tipos de textos. Para lograrlo se les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran al momento de determinar el propósito de un texto?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- Se les presenta un anuncio de tipo argumentativo y formato discontinuo. Luego, se les solicita observarlo con detenimiento. Para propiciar el diálogo reflexivo se les pregunta:
 - ¿Qué función tienen las imágenes en el texto?
 - ¿Cómo es la tipografía empleada?
 - ¿Cómo es la distribución del espacio en el texto?
 - ¿Creen que las imágenes, la tipografía y el espacio guardan relación con el propósito del texto?
 - ¿Qué tipo de texto es? ¿A qué género corresponde? ¿Cuál es el formato?
- Se reflexiona en torno a las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- Con el mismo texto del momento anterior, se les solicita: lo siguiente:
 - Realizar una lectura auscultativa.
 - Definir el propósito de lectura.
 - Leer el texto completo.

- Se forman nuevos equipos de trabajo y se les solicita observar la información relevante:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Realizar la aplicación de estrategias de comprensión partiendo de la identificación del tema y las ideas clave, aplicando marcas gráficas: círculos y flechas. Se les recuerda que deben realizar la lectura siguiendo la secuencia de arriba hacia abajo.

- Se socializan las marcas y el subrayado, al interior de los equipos, con monitoreo de la docente.
- La docente guía detenidamente esta parte del proceso con el propósito de que las estudiantes interpreten los elementos del texto: propósito, las ideas, las relaciones entre imagen y texto, los significados de las palabras y frases, según el contexto.
- A partir de lo anterior se les pide deducir e interpretar el propósito, considerando elementos como el tamaño, la forma, color, ubicación y distribución de la información en el texto. Así como explicar la intención del autor al emplear esos elementos paratextuales. Además, se determinan los destinatarios a partir de la pregunta: ¿a quién está dirigido el texto?
- Los equipos socializan su trabajo y se establecen conclusiones.
- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración,

estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 6

Análisis de textos argumentativos

1. Información general

- 1.1. **Fecha:** 30 de abril de 2019
- 1.2. **Duración:** 90 minutos
- 1.3. **Docente:** Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	<ul style="list-style-type: none">➤ Obtiene información del texto escrito.➤ Infiere e interpreta información del texto.➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se establecen acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para comprender textos argumentativos. Para lograrlo se les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran cuando se les presenta un texto argumentativo?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- Se les presenta la siguiente afirmación:

“El fútbol es un deporte que las niñas no deben practicar pues demanda de destrezas que los varones dominan mejor. Además les resta feminidad”.

- Se forman ocho equipos de trabajo diferentes a los de los talleres anteriores, tratando siempre de que haya una coordinadora con características de liderazgo.
- Se les solicita elaborar un argumento a favor y otro en contra de la afirmación planteada.
- Se da paso al proceso de socialización de los argumentos. Un miembro de cada equipo comparte los argumentos planteados, mientras la docente monitorea la discusión
- Se genera un conversatorio en torno a los argumentos planteados y se les pregunta:
 - ¿A qué se debe que los argumentos planteados son tan diversos?
 - ¿Consideran válidos todos los argumentos planteados?
 - ¿Qué debe poseer un argumento para que adquiera solidez?
- Las respuestas se registran en la pizarra.
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- La docente les presenta el texto: Fútbol femenino. El fútbol femenino es tan diferente del masculino como un barco lo es de un avión, o tan diferente como una mujer lo es de un hombre.

- Les solicita: lo siguiente:

Realizar una lectura auscultativa.

Definir el propósito de lectura.

Leer el texto completo.

- Se les solicita observar la información relevante:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Realizar la aplicación de estrategias de comprensión de textos escritos partiendo de la identificación de la tesis u opinión, los argumentos y la conclusión. La docente guía detenidamente esta parte del proceso con el propósito de que las estudiantes identifiquen:

La premisa

La tesis

Los argumentos

La conclusión

- Los equipos socializan su trabajo y se establecen conclusiones parciales.
- La docente les presenta en la pizarra una tabla (TAC), les explica en qué consiste y las invita a completar la información de cada parte del organizador gráfico. Los equipos analizan la estructura del organizador y aportan sus ideas para completarlo. Esto permitirá reflexionar sobre la estructura textual: Introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo y conclusión

- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 7

Análisis de los tipos de argumentos

1. Información general

- 1.1. **Fecha:** 2 de mayo de 2019
- 1.2. **Duración:** 90 minutos
- 1.3. **Docente:** Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se establecen acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para comprender los tipos de argumentos en los textos. Para lograrlo se les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que se les presentan al analizar los tipos de argumentos en un texto?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- Se les presenta el título del texto: ¿Se debe aprobar la unión civil?
- Se forman ocho equipos de trabajo.
- Cada equipo recibe una tarjeta en la que aparecerán las palabras “a favor” o “en contra”. Les pide que según la consigna de la tarjeta elaboren un argumento para defender o rebatir la pregunta del título.
- Se da paso al proceso de socialización de los argumentos. Un miembro de cada equipo comparte los argumentos planteados, mientras la docente monitorea la discusión.
- Se genera un conversatorio en torno a los argumentos planteados y se les pregunta:
 - ¿Qué tipos de argumentos utilizaron los equipos?
 - ¿Ha predominado algún tipo de argumento? ¿Por qué creen que ha sucedido eso?
 - ¿Consideran que todas las afirmaciones de los equipos son verdaderas?
 - ¿Qué es lo que determina la validez de un argumento?
- Las respuestas se registran en la pizarra.
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- La docente les presenta el texto: ¿Se debe aprobar la unión civil?

- Les solicita: lo siguiente:

Realizar una lectura auscultativa.

Definir el propósito de lectura.

Leer el texto completo.

- Se les solicita observar la información relevante:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Realizar la aplicación de estrategias de comprensión de textos escritos partiendo de la identificación de la tesis u opinión, los argumentos (tipos) y la conclusión. La docente guía detenidamente esta parte del proceso con el propósito de que las estudiantes identifiquen:

La premisa

La tesis

Los argumentos

La conclusión

- La docente les plantea la necesidad de evaluar las ideas y determinar si contienen argumentos verdaderos o falsos.
- Cada equipo realiza lo solicitado, guiado por la profesora.
- En plenaria se discute respecto a los argumentos falaces, se determina su definición y se establecen las características que poseen.
- Se les proporciona información complementaria sobre los tipos de argumentos.

- Junto a las estudiantes se analizan los tipos de argumentos y se les guía para identificarlos en el texto.
- Los equipos socializan su trabajo y se establecen conclusiones parciales.
- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 8

Lectura de textos para formar opiniones con argumentos sólidos

1. Información general

- 1.1. **Fecha:** 7 de mayo de 2019
- 1.2. **Duración:** 90 minutos
- 1.3. **Docente:** Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se establecen acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para elaborar argumentos sólidos. Para lograrlo se les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que se les presentan al momento de elaborar argumentos sólidos?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- Se les presenta la siguiente situación: “Karla es una estudiante de quinto de secundaria que ha recibido el examen de Comunicación que le aplicaron la semana pasada. Al revisarlo, observa con sorpresa un 05 de nota. Pensativa, hace cálculos y se da cuenta que esa calificación hará que desaprobe la competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Con la idea clara de que merece una oportunidad para no desaprobado la competencia decide hablar con la profesora para pedirle una oportunidad. Pero como es viernes, opta por escribirle por whatsApp lo siguiente:

Estimada profesora, disculpe que le escriba por este medio, pero me urgía comunicarme con usted. Hoy recibí mi examen de Comunicación y mi nota es 05, ya hice el cálculo de las notas que he obtenido durante la unidad y el resultado no es favorable pues lo más probable es que obtendré una calificación desaprobaria en la competencia, eso me causa mucha preocupación ya que soy consciente de que durante la unidad no falté a ninguna clase, siempre me mantuve atenta y cumplí con todas las tareas y trabajos encargados. Por lo mencionado, considero que merezco una oportunidad para mejorar mi calificación y no desaprobado la competencia en mención.

- La docente le solicita a una estudiante leer en voz alta el pedido de Karla.
- Se forman equipos de trabajo y se les pregunta:

¿Si ustedes fueran la profesora, accederían al pedido de Karla? ¿Por qué? Argumenten.

¿Cuáles son los argumentos que emplea, Karla?, ¿son válidos?, ¿poseen solidez?

¿Qué hechos plantea, Karla?

¿Cuál es el propósito del mensaje de Karla?

- Se da paso al proceso de socialización. Un miembro de cada equipo comparte los argumentos planteados, mientras la docente monitorea la discusión.
- Se genera un conversatorio en torno a los argumentos planteados.
- Las respuestas se registran en la pizarra.
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- La docente les pide que lean nuevamente el texto inicial. Luego, les solicita:

Definir el propósito de lectura.

Volver a leer el texto completo.

- Se les solicita observar la información relevante:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Realizar la aplicación de estrategias de comprensión de textos escritos partiendo de la identificación de la tesis u opinión, los argumentos (tipos) y conclusión.

- Se les presenta un cuadro de hechos y opiniones para que después de leer por segunda vez el texto, los registren.
- Además, se les solicita evaluar la validez y pertinencia de los argumentos empleados por Karla. Para hacerlo, cada equipo debe evaluar los hechos y las opiniones y colocar al lado

derecho entre paréntesis una F si fortalece la opinión o una D si la debilita. En caso contrario se debe determinar si es una falacia.

- Mientras cada equipo trabaja. La profesora guía y retroalimenta, formulando preguntas retadoras que permitan orientar a las estudiantes hacia el logro de los aprendizajes.
- Junto a toda la clase se analizan los hechos y opiniones, en una plenaria, dirigida por la profesora para establecer conclusiones.
- Luego, la profesora les pide asumir una postura con argumentos sólidos (basados en hechos extraídos del texto, datos, ejemplos o experiencias personales).
- Se socializan las posturas y se evalúa su validez determinando si fortalecen o debilitan la tesis.
- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de los estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación. Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 9

Relaciones de causa - efecto entre las ideas de los textos

1. Información general

- 1.1. **Fecha:** 9 de mayo de 2019
- 1.2. **Duración:** 90 minutos
- 1.3. **Docente:** Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	<ul style="list-style-type: none">➤ Obtiene información del texto escrito.➤ Infiere e interpreta información del texto.➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se establecen acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para identificar las relaciones de causa - efecto entre las ideas de los textos. Para lograrlo, les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que se les presentan al momento de identificar las relaciones de causa – efecto al interior de los textos?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- La profesora les presenta el título del texto: “El germen del acoso escolar está en que no tratamos bien a nuestros hijos”.
- La docente le solicita a una estudiante leerlo en voz alta y les pide que elaboren hipótesis.
- Se forman equipos de trabajo y se les solicita discutir, al interior de los equipos las hipótesis para luego elegir una para socializarla.
- Se da paso al proceso de socialización.
- Se registran las hipótesis de cada equipo en la pizarra para contrastarlas en un momento posterior.
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- La docente les presenta el texto completo.
- Luego, les solicita: lo siguiente:

Realizar una lectura auscultativa.

Definir el propósito de lectura.

Leer el texto completo.

- Se les solicita observar la información relevante:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Realizar la aplicación de estrategias de comprensión de textos escritos partiendo de la identificación del tema y los subtemas, las ideas temáticas y el parafraseo.

Además, se les pide determinar el propósito del texto, el tipo de texto y formato.

- Se propicia un espacio de diálogo para socializar el trabajo de los equipos y plantear conclusiones parciales.
- La docente les propone encontrar las relaciones de causa - efecto presentes en el texto. Para lograrlo, les pide realizar una lectura guiada del texto que permitirá formular preguntas como: ¿Qué explicación sobre el tema brinda la autora del texto? ¿Cuáles son las causas? ¿En qué se basa para hacerlo? ¿Cuáles son los efectos o consecuencias? ¿Están explícitos o implícitos?
- Cada equipo realiza lo solicitado, guiado por la profesora.
- En plenaria se discute respecto a las relaciones existentes entre las ideas de los textos, especialmente las de causa - efecto.
- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración,

estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 10

Relaciones de problema - solución al interior del texto

1. Información general

1.1. Fecha: 14 de mayo de 2019

1.2. Duración: 90 minutos

1.3. Docente: Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto. ➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se establecen acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para determinar las relaciones de problema solución entre las ideas de los textos. Para lograrlo se les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que se les presentan al momento de determinar las relaciones de problema - solución entre las ideas de los textos?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- La docente les formula las siguientes interrogantes:
 - ¿Han escuchado hablar de los implantes de iris?
 - ¿Qué diferencia existe entre un trasplante convencional y uno moderno?
 - ¿Quiénes requieren de un trasplante?
 - ¿Creen que en nuestro país se realiza este tipo de procedimientos?
- Se registran las respuestas de las estudiantes en la pizarra.
- Luego, la docente, les lee en voz alta la historia del primer trasplante de córnea. Luego, les pregunta:
 - ¿Qué dificultades se podrían presentar al realizarse un trasplante de córnea?
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- La profesora les presenta el texto: Visión artificial (infografía, expositiva de formato discontinuo).
- Luego, les solicita lo siguiente:

Realizar una lectura auscultativa.

Definir el propósito de lectura.

Leer el texto completo.

- Se forman nuevos equipos de trabajo y se les solicita observar la información relevante:

Marcas significativas del texto (paratextos).

Leer el texto completo.

Encerrar en círculos la información relevante a partir de palabras clave.

Realizar la aplicación de estrategias de comprensión partiendo de la identificación del tema y las ideas clave, aplicando sus propias marcas gráficas: círculos y flechas. Se les recuerda que deben realizar la lectura siguiendo la secuencia de derecha a izquierda.

- Se socializan las marcas y el subrayado, al interior de los equipos, con monitoreo de la docente.
- La docente guía detenidamente esta parte del proceso con el propósito de que las estudiantes interpreten los elementos del texto: propósito, las ideas, las relaciones entre imagen y texto, los significados de las palabras y frases, según el contexto y las relaciones de problema - solución.
- A partir de lo anterior se les pide deducir e interpretar el propósito, considerando elementos como el tamaño, la forma, color, ubicación y distribución de la información en el texto. Así como explicar la intención del autor al emplear esos elementos paratextuales.
- Los equipos socializan su trabajo y se establecen conclusiones.
- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 11

Relaciones de comparación en el texto

1. Información general

- 1.1. **Fecha:** 16 de mayo de 2019
- 1.2. **Duración:** 90 minutos
- 1.3. **Docente:** Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	<ul style="list-style-type: none">➤ Obtiene información del texto escrito.➤ Infiere e interpreta información del texto.➤ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

3. Secuencia didáctica

- Se inicia el taller saludando a las estudiantes. Luego, se afianzan los acuerdos de convivencia.
- La docente les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Se propicia la reflexión sobre las dificultades de las estudiantes para determinar el propósito de los diversos tipos de textos que lee. Para lograrlo se les pregunta:

¿Cuáles son las principales dificultades que se les presentan al establecer relaciones de comparación entre las ideas de un texto?
- Se reflexiona a partir de las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se les propone determinar una meta de aula acorde con su nivel de habilidades y competencias. Se registra y pega en un lugar visible del aula.
- Se propicia la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Cada estudiante a partir de la meta de aula, elabora un compromiso para la sesión y lo registra en su cuaderno.

Fase 2: Motivar

- Se les presenta el texto: Planeta plástico (texto expositivo, infografía, de formato discontinuo)
- Se les solicita realizar hipótesis respecto al título y al posible contenido del texto.
- Luego se forman equipos de cuatro integrantes y se les pide que intercambien sus ideas y elijan una de las hipótesis para compartir con el resto de estudiantes.
- Se reflexiona en torno a las respuestas para consignar las ideas relevantes en la pizarra.
- La docente genera un clima adecuado y mantiene la comunicación bidireccional de manera permanente.

Fase 3: Entrenar/ observar la situación

- Con el mismo texto del momento anterior, se les solicita: lo siguiente:

Realizar una lectura auscultativa.

Definir el propósito de lectura.

Leer el texto completo.

- Luego, se les solicita observarlo con detenimiento. Para propiciar el diálogo reflexivo se les pregunta:

¿Qué función tienen las imágenes en el texto?

¿Cómo es la tipografía empleada?

¿Cómo es la distribución del espacio en el texto?

¿Creen que las imágenes, la tipografía y el espacio guardan relación con el propósito del texto?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿Qué tipo de texto es? ¿A qué género corresponde? ¿Cuál es el formato?

- Se les pide que en equipo apliquen estrategias de comprensión de textos escritos partiendo de la identificación del tema y las ideas clave, aplicando sus propias marcas gráficas: círculos y flechas. Se les recuerda que deben realizar la lectura siguiendo la secuencia de arriba hacia abajo.
- Se socializan las marcas y el subrayado, al interior de los equipos, con monitoreo de la docente.
- La docente guía detenidamente esta parte del proceso con el propósito de que las estudiantes interpreten los elementos del texto: propósito, las ideas, las relaciones entre imagen y texto, los significados de las palabras y frases, según el contexto y las relaciones de comparación entre las ideas. Para ello, se les pide que identifiquen las consecuencias comunes que sufren los animales y el ambiente debido al uso de plástico. Así como las diferencias que experimentará el planeta dentro de unas décadas.
- Se les presenta un cuadro comparativo, a partir del propósito y las variables identificadas en la infografía.
- Cada equipo completa el cuadro de doble entrada para establecer relaciones de semejanza y diferencia.
- Los equipos socializan su trabajo y se establecen conclusiones.
- Para finalizar esta fase, se propicia la reflexión y evaluación del texto a partir de preguntas dirigidas a los equipos con la finalidad de practicar con las estudiantes las acciones

previstas de modo que se incorporen habilidades, conocimientos y actitudes para realizar de manera óptima actividades de aprendizaje que permitan el logro de la capacidad: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

¿Resulta eficaz y válida la información del texto? ¿Por qué?

¿Qué opinas respecto al estilo del autor? Argumenta

¿Recomendarías la lectura de estos textos? ¿Por qué?

¿En los textos se pueden determinar relaciones de poder de algún tipo?

¿Cuáles son las ideologías presentes en los textos?

- En plenaria se discute en torno a las respuestas y se establecen conclusiones.
- Además, se les solicita que, antes de dar por concluida esta parte del trabajo, cada estudiante destaque los logros de sus compañeras, desde un punto de vista constructivo. Esto permitirá gestionar el cambio y la mejora de las habilidades.

Fase 4: Ofrecer feedback

- Mientras los equipos trabajan, la docente observa y analiza las actuaciones de las estudiantes: habilidades, competencias y actitudes y a través de mensajes positivos las destaca. Esto permitirá comunicarles cómo están realizando su proceso de aprendizaje para focalizar la atención en los éxitos, propiciando que reflexionen respecto aquello que deben mejorar.

Fase 5: Replantear nuevas metas y acciones

- En plenaria, se propicia la coevaluación de las soluciones más exitosas, que se suscitaron durante el taller, y cada equipo las sistematiza para pegarlas en un lugar visible del aula, además de registrarlas en sus cuadernos de trabajo, pues esa se convertirá en la ruta que permita tomar decisiones e implementar nuevas alternativas para futuras actuaciones.

4. Recursos de apoyo

Meditación como primera tarea de aprendizaje (5 minutos)

Disposición del espacio para realizar el ejercicio de meditación

- Solicitar a las estudiantes hacer silencio total.
- Colocar música de fondo. (Música clásica, instrumental)

Disposición corporal

- Darles instrucciones precisas respecto a cómo deben sentarse: columna recta y plantas de los pies sobre el piso, ojos cerrados y concentración en la respiración.
- Pedirles que sientan y experimenten cómo el aire que respiran ingresa a todo su organismo, llenen los pulmones de aire y exhalen, lentamente, como en la inspiración, estando todo el tiempo conscientes y atentas a lograr que cada respiración sea un poco más lenta que la anterior.

Forma de salir del estado de meditación para reconectarse con el mundo exterior

- Indicarles que lentamente irán saliendo del estado de meditación.
- Contar hasta cinco e ir indicando que abran los ojos.

Taller 12

Aplicación de prueba de salida relacionada con el desarrollo de la competencia lectora después de la aplicación del programa experimental

1. Información general

1.1. **Fecha:** 21 de mayo de 2019

1.2. **Duración:** 90 minutos

1.3. **Docente:** Flor del Socorro Gonzales Zurita

2. Propósitos

Competencia	Capacidades
➤ Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.	➤ Obtiene información del texto escrito. ➤ Infiere e interpreta información del texto ➤ Reflexiona y evalúa la forma el contenido y el context del texto escrito.

- La docente saluda a las estudiantes y les explica el propósito del taller: Aplicar la prueba de salida después del desarrollo del programa experimental.
- Se afianzan los acuerdos de convivencia.
- La docente les explica la estructura de la prueba, los puntajes y el tiempo que se les asignará para desarrollarla.
- Se les propone realizar un ejercicio de meditación como primera tarea de aprendizaje.
- Luego, se genera un espacio de expresión de sentimientos y emociones respecto a su experiencia durante y después del proceso de meditación.

Fase 0: Análisis del grupo y del nivel de desempeño de la clase

- Se propicia la reflexión respecto a las fortalezas y dificultades de las estudiantes en la competencia lectora. En un diálogo abierto se les pregunta:

¿Cuáles son sus principales temores cuando se enfrentan a una prueba que mide la competencia lectora? ¿Por qué creen que surgen?

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran para comprender un texto?

Fase 1: Planificar conjuntamente metas y logros

- Se propicia que cada estudiante defina una meta personal y luego de aula, acorde con su nivel de habilidades y competencia lectora para establecer un compromiso.
- Se pega en una parte visible del aula la meta que se convertirá en el propósito del taller.
- Se genera la reflexión respecto a las actitudes necesarias para lograr la meta planteada.
- Se aplica la prueba de salida de competencia lectora.

ANEXO 7: BASE DE DATOS

N°	PRUEBA DE ENTRADA				N°	PRUEBA DE SALIDA			
	Cap1	Cap2	Cap3	Comp. Lectora		Cap1	Cap2	Cap3	Comp. Lectora
1	3	8	2	13	1	4	8	6	18
2	3	4	4	11	2	4	8	3	15
3	3	0	6	9	3	4	8	6	18
4	1	4	4	9	4	4	8	4	16
5	3	2	0	5	5	3	6	4	13
6	3	2	2	7	6	4	6	6	16
7	2	4	4	10	7	3	6	5	14
8	3	6	4	13	8	4	8	4	16
9	4	4	5	13	9	4	8	8	20
10	3	4	3	10	10	4	4	8	16
11	1	2	2	5	11	4	4	4	12
12	2	6	2	10	12	4	6	4	14
13	3	2	4	9	13	4	6	5	15
14	1	6	2	9	14	2	6	6	14
15	4	6	5	15	15	4	6	8	18
16	1	2	1	4	16	2	6	4	12
17	2	0	5	7	17	2	8	5	15
18	3	2	2	7	18	4	4	6	14
19	1	2	6	9	19	3	8	6	17
20	3	6	8	17	20	4	8	8	20
21	3	4	5	12	21	4	8	7	19
22	2	2	2	6	22	4	4	6	14
23	1	2	4	7	23	4	4	6	14
24	1	4	3	8	24	4	4	6	14
25	3	4	1	8	25	4	6	6	16
26	1	6	2	9	26	4	8	8	20
27	3	4	1	8	27	4	6	4	14
28	3	4	4	11	28	4	4	6	14
29	2	4	4	10	29	4	4	6	14
30	1	4	2	7	30	4	4	6	14
31	3	4	2	9	31	4	6	7	17
32	2	4	4	10	32	4	4	6	14
33	2	2	2	6	33	4	4	6	14
34	4	4	2	10	34	4	6	4	14

ANEXO 8: EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Fotografía 1: Estudiantes de quinto “B” de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús en el Programa Experimental de Coaching Educativo para mejorar la competencia lectora.

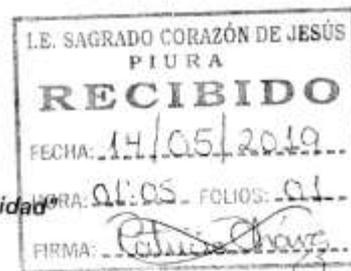


Fotografía 2: La investigadora guía el proceso de reflexión de las estudiantes de quinto “B” en el décimo taller del Programa Experimental.

ANEXO 9: PERMISO PARA APLICAR INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"



Piura, 14 de mayo del 2019

CARTA N° 001 - 2019-UPG-UCV-PIURA

Señora:

Gladys Patricia, Chávez Guevara
Director de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús - Piura

De mi especial consideración:

Por la presente me es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y, a la vez, presentarle a la profesora FLOR DEL SOCORRO GONZALES ZURITA, identificada con DNI 02894667 y código de matrícula N° 7000037174, estudiante del Programa de **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA** de nuestra casa superior de estudios, quien desea aplicar un instrumento de investigación (prueba) relacionado al trabajo de investigación que viene desarrollando para obtención de su grado de maestro. Dicho trabajo de investigación se titula: "Coaching educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús - Piura - 2019". En ese sentido, solicito tenga a bien brindarle las facilidades que el caso requiera a fin de que pueda lograr con éxito la aplicación de dicho instrumento que requiere para culminar su trabajo de investigación.

Sin otro particular y agradeciéndole por su atención a la presente, quedo de usted.

Atentamente,


Dr. Edwin Martín García Ramírez
Jefe de la Unidad de Posgrado-Piura
Universidad César Vallejo



ANEXO 10: CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS



I.E. “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS”

Misioneras Dominicanas del Rosario

“Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad”

AUTORIZACIÓN

La que suscribe, directora de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de la ciudad de Piura, autoriza a la docente Flor del Socorro Gonzales Zurita a ejecutar las acciones previstas con su tesis titulada: “Coaching educativo para mejorar la competencia lectora de las estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús-Piura, 2019”, la misma que viene realizando como requisito para obtener el grado académico de Magister en Educación en la Universidad César Vallejo, filial Piura.

Se extiende la presente autorización a solicitud de la interesada y para los fines que estime conveniente.

Piura, 10 de abril de 2019

