



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Producción de textos escritos y evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN**

AUTOR:

Diaz Solano, Yuler (orcid.org/0000-0002-3470-9996)

ASESOR:

Mg. Vilcapoma Perez, Cesar Robin (orcid.org/0000-0003-3586-8371)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

A mi madre Clotilde por todo ese amor que me regaló y ser mi maestra de vida.

A mi padre Elías que desde el cielo me ilumina para seguir adelante con mis sueños.

A mi querida familia por ser parte de mi vida y por permitirme ser parte de su orgullo.

A mis amigos de la vida que nunca dejaron de confiar en mí y por tantos momentos compartidos.

AGRADECIMIENTO

Mi principal agradecimiento a Dios por la vida y regalarme lo más importante: salud.

Al Mg. César Vilcapoma por sus valiosísimas enseñanzas en este corto tiempo y que me sirvieron tanto para la consolidación de esta investigación.

Al Mg. Marlon Acuña por su amistad y enseñanzas en la UCV.

Al Dr. Ricardo Flores por sus enseñanzas y recomendaciones para la mejora continua de esta tesis.

A la Universidad César Vallejo por su aporte infinito a mi formación de investigador y permitirme alcanzar una gran meta.

A la Dra. Ada Tafur por su amistad, profesionalismo y confianza desde nuestra experiencia docente.

A mi directora, colegas y en especial a mis estudiantes de la I.E. 5090 A.M.C. por su colaboración en esta investigación.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	27
3.1 Tipo y Diseño de investigación	27
3.2 Variables y operacionalización	28
3.3. Población, muestra y muestreo	28
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.5. Procedimiento	29
3.6. Métodos de análisis de datos	30
3.7 Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	32
V. DISCUSIÓN	42
VI. CONCLUSIONES	49
VII. RECOMENDACIONES	50
REFERENCIAS	51
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Prueba de Alfa de Cronbach para la variable producción de textos escritos	29
Tabla 2. Prueba de Alfa de Cronbach para la variable evaluación formativa	30
Tabla 3. Sexo de los estudiantes de segundo de secundaria	32
Tabla 4. Niveles de la variable producción de textos escritos en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	33
Tabla 5. Niveles de la dimensión Adecuación a la situación comunicativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla.	34
Tabla 6. Niveles de la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión textual en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	35
Tabla 7. Niveles de la dimensión Reflexión y evaluación textual en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	36
Tabla 8. Niveles de la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	37
Tabla 9. Prueba de Rho Spearman para la producción de textos escritos y la evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	38
Tabla 10. Prueba del Rho de Spearman para la dimensión Adecuación a la situación comunicativa y la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	39

Tabla 11.	Prueba de Rho Spearman para la dimensión Organización textual con coherencia-cohesión y la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	40
Tabla 12.	Prueba del Rho de Spearman para la dimensión Reflexión y evaluación textual y la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	41

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Proceso general de la evaluación formativa	22
Figura 2. Sexo de los estudiantes de segundo de secundaria	32
Figura 3. Niveles de la variable producción de textos escritos en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	33
Figura 4. Niveles de la dimensión Adecuación a la situación comunicativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	34
Figura 5. Niveles de la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión textual en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	35
Figura 6. Niveles de la dimensión Reflexión y evaluación textual en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	36
Figura 7. Niveles de la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla	37

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la producción de textos escritos y la evaluación formativa en estudiantes del segundo grado de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022. La tesis responde a un estudio del tipo básica, enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel correlacional. Se contó con una población de 113 estudiantes y la muestra estuvo representada por 87 colaboradores de la mencionada institución. La técnica utilizada fue la encuesta, con la elaboración de dos cuestionarios: el primero con 23 ítems para la variable 1 y el segundo con 33 ítems para la variable 2, los cuales fueron debidamente validados por juicio de expertos, determinando su fiabilidad. Los resultados del estudio fueron obtenidos a través del Rho de Spearman, denotando un nivel de significancia de $0,181 > 0,05$, con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Se concluye que no existe relación directa ni significativa entre las variables Producción de textos escritos y Evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

Palabras clave: Producción textual, evaluación formativa, retroalimentación.

ABSTRACT

The present investigation had as objective determinate the relationship between Production written texts and Formative assessment in students from 2nd secondary in the school 5090, Ventanilla, 2022. The thesis is based on basic type studios, quantitative approach, design no-experimental and correlational level. There were a population of 113 students and the sample was represented for 87 students in this institution. The technique was the survey with two questionnaires: the first with 3 items for variable number 1 and the second with 33 items for the variable number 2, which were verified by experts who are determined your authenticity. The results of this studios were obtained by Rho Spearman, had a significance level of $0,181 > 0,05$ with a little mistake 0,5% and by decision rule we have enough statistics evidence to accept a null hypothesis. It is concluded that there is no direct or significant relationship between the variables Production of written texts and Formative assessment in students from 2nd secondary of the school 5090, Ventanilla, 2022.

Keywords: Textual production, Formative assessment, feedback.

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de escritura es una de las competencias más importantes y vitales que debemos desarrollar, ya que es un acto que se aprende con el contexto social, nos permite comunicarnos, expresar nuestro mundo interior y sobre todo plasmar todo el conocimiento que iremos adquiriendo a la largo de la vida. Hemos dejado atrás la enseñanza y la evaluación tradicional, ya que según el nuevo enfoque evaluamos competencias, valorando los desempeños de nuestros estudiantes, identificando el nivel en que se encuentran y creando oportunidades continuas; es decir la evaluación es formativa. Pero, a pesar de eso muchas veces resulta tan complicado escribir; más aún para nuestros estudiantes que en su gran mayoría carecen de hábitos de lectura, aprendizaje autónomo y de estrategias de redacción de textos que deberían utilizar al momento de rendir evaluaciones internacionales, nacionales y locales. A nivel internacional, según UNESCO, (2022) en los resultados en la evaluación de la producción escrita del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2019), sustenta que los estudiantes de Ecuador del 4° grado de Educación General Básica escriben diversos tipos de textos (carta narrativa sobre un viaje y texto de presentación de un baile) con dominio discursivo y textual, sin embargo, deben fortalecer la adecuación al género y el cuidado de la ortografía. La mayoría de los estudiantes lograron redactar su texto basándose en las temáticas solicitadas, pero el 58% de estudiantes al redactar la carta y el 49% al redactar el texto del baile no respondió al género solicitado. En el dominio textual, la mayoría escribió sin redundancias, ni vacíos y se centraron en el tema planteado sin presentar muchos errores gramaticales. Sin embargo, el 77% al escribir la carta y el 68% con el texto de presentación del baile no lograron escribir utilizando los recursos de cohesión. En cuanto a las convenciones de legibilidad una gran mayoría de estudiantes redactaron con mínimos errores en la puntuación, pero el 89% al escribir la carta y el 83% al redactar el texto del baile no asociaron sus productos a las normas ortográficas. Por otro lado, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2019), afirma que en Panamá sus estudiantes del 3° Educación General Básica, un total de 8 de cada 10 estudiantes se alcanzaron los niveles más bajo de desempeño (categoría 1), es decir no adecuaron la carta a la consigna ni al propósito

planteado. Y con relación al 6° grado cerca del 50% del alumnado no pudo adecuar su carta de petición al propósito ni al género que se le planteó redactar. Asimismo, de acuerdo con las convenciones de legibilidad 8 de cada 10 estudiantes no mantuvieron la asociación entre el sonido y cómo se escribe el grafema, independiente de la ortografía. Por otra parte, dicho Estudio Regional y Comparativo en el 2019, afirma que en Uruguay sus estudiantes deben mejorar los dominios discursivo y convenciones de legibilidad en sus textos escritos. Para los estudiantes de 3° grado en cuanto al primer dominio, un 60% (carta narrativa de un viaje) y un 36% (presentación de un baile), en sus escritos no lograron responder al género planteado. En cuanto al tercer dominio, un 65% (texto 1) y un 55% (texto 2), escribieron con dificultades de asociación entre el fonema y el grafema. En cambio, para los estudiantes de 6° grado, solo en el tercer dominio presentaron dificultades de escritura de una carta de petición y un texto descriptivo a un animal; con cifras como 6 de cada 10 estudiantes tuvieron errores de puntuación. Asimismo, 2/3 del total de alumnos escribió con falencias en la asociación de fonemas y grafemas.

A nivel nacional, Minedu, (2016) a través de la Oficina de Medición de los Aprendizajes, señala que en el Perú en cuanto a la Evaluación Muestral de escritura del año 2013 para el sexto grado de primaria, el 65% de estudiantes se ubican en el nivel 2; es decir, crean textos adecuados, pero con algunas falencias en la secuencia narrativa de los hechos, problemas notorios en el uso de conectores y referentes; así como también en la aplicación de la ortografía. El 22% de ellos se situaron en el primer nivel; es decir, presentaron un desarrollo inicial y básico de la competencia textual en lo relacionado a la adecuación, coherencia, cohesión y ortografía. Ello nos demuestra que una gran cantidad de nuestros estudiantes no se ubican en el nivel deseado, demostrando que solo se han alcanzado objetivos básicos del nivel primaria en la competencia escribe y que denota la preocupación en el fortalecimiento de las capacidades de la redacción de textos para el nivel de secundaria. Del mismo modo, según UNESCO, (2022) en los resultados de la prueba de escritura del Estudio Regional y Comparativo, sustenta que los estudiantes de Perú del 3° grado de Educación General Básica escriben diversos tipos de textos (carta narrativa sobre un viaje y texto de presentación de un baile), en cuanto al dominio discursivo el 48% de los que redactaron el primer texto y

el 39% que escribieron el segundo texto no lo hicieron respondiendo al género solicitado. De acuerdo con las convenciones de legibilidad el 80% que escribió la carta narrativa y el 66% que redactó el texto presentación del baile no hubo una correcta asociación entre el fonema y el grafema. Y con relación al sexto grado en cuanto al dominio textual el 71% de los estudiantes que elaboraron una carta de petición y el 56% que redactó un texto descriptivo sobre un animal, no lograron utilizar los referentes textuales para omitir categorías como verbos y sujetos. Y en tercer dominio un 66% (texto 1) y el 44% (texto 2) presentaron errores de redacción en la puntuación. Los estudiantes de la institución educativa 5090 “Antonia Moreno de Cáceres” del distrito de Ventanilla en donde laboro son evaluados formativamente; pese a ello presentan muchas dificultades al momento de redactar sus textos. Muchos de ellos no lo planifican antes de escribirlo, por lo que no realizan la adecuación de este, (destinatario, tema, tipo de lenguaje, género, formato textual, etc.). Asimismo, algunos no saben utilizar conectores o referentes para relacionar una idea con otra u omitir o reemplazar algunas palabras evitando la redundancia. Del mismo modo, otros no utilizan los signos de puntuación para relacionar y separar sus ideas en oraciones y párrafos que le den el orden que requiere el texto. Además de desconocer la aplicación de los recursos ortográficos como el caso de las mayúsculas, la tilde en las palabras para darle sentido al significado de ellas en la unidad del texto. Finalmente se ha observado en algunos de sus trabajos no se toma en cuenta la coherencia, ya que hay ausencia de unidad temática, vacíos y redundancia en el desarrollo del texto. Por todo lo anterior, como comunidad educativa hemos visto las ventajas del enfoque por competencias que promueve la evaluación formativa permitiendo desarrollar el conjunto de capacidades de la competencia “Escribe diversos tipos de textos escritos en lengua materna” propuesta por el Currículo Nacional y que de acuerdo con los estándares de aprendizajes lograremos las metas del perfil de egreso para cada estudiante.

El presente trabajo de investigación contribuirá a la reflexión e importancia que tiene la escritura en nuestra vida, como una de las competencias comunicativas que nos permite expresar lo que sentimos de nuestro mundo interior, comunicarnos con los demás, plasmar el conocimiento que iremos adquiriendo a lo largo de la vida; pero que

es una necesidad para todos orientarla y desarrollarla con un gran aliado como lo es la evaluación formativa. Asimismo, resaltar la relación significativa entre ambas variables.

La presente investigación es de gran relevancia ya que permite al profesional en educación conocer las ventajas de la evaluación formativa y su estrecha relación en la producción de textos escritos de manera transversal. Asimismo, este estudio permitirá conocer las diferentes realidades y experiencias sobre la situación de la producción de textos en algunas escuelas del Perú y del mundo y cómo la evaluación formativa la viene orientando en sus diversos procesos desde la planificación, textualización, revisión y reflexión con el propósito de que nuestros estudiantes mejoren sus producciones (evidencias, informes, pruebas escritas, participación en concursos, cuadernos de trabajo, etc.).

De lo indicado en líneas anteriores, se planteó la siguiente pregunta general de investigación: ¿Qué relación existe entre la Producción de textos escritos y la Evaluación Formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla? Asimismo, se pudieron las siguientes preguntas específicas: a) ¿Qué relación existe entre la adecuación a la situación comunicativa y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla?, b) ¿Qué relación existe entre la organización de las ideas con coherencia y cohesión textual y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla? y c) ¿Qué relación existe entre la reflexión y evaluación del texto y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla?

De la misma manera, el presente informe se sustenta en una justificación teórica, ya que se han corroborado las teorías de Benjamín Bloom y Vygotsky sobre el entendimiento y aplicación de la evaluación formativa en el proceso de aprender; complementándose a ello el gran aporte de Daniel Cassany respecto a la base teórica que hoy en día son un fundamento para los procesos de la escritura que orientan al área de Comunicación; por otro lado, en la justificación práctica la investigación estableció su utilidad para los docentes que podrán encontrar una explicación útil de la relación existente entre las producciones escritas de sus estudiantes con la

evaluación formativa que apliquen en su praxis docente, las mismas que desde un enfoque constructivista y sociocultural, podrían ser insertadas en la planificación de sus experiencias y actividades de aprendizaje; de la misma manera en cuanto a la justificación metodológica, la presente tesis proporciona dos instrumentos debidamente validados y confiables, que pueden ser utilizados y adaptados en otras investigaciones relacionadas a las variables.

Por otro lado, se consideró como objetivo general para el siguiente trabajo de investigación: Determinar la relación que existe entre la producción de textos escritos y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla. De la misma manera, también se pudieron redactar los siguientes objetivos específicos: a) Determinar la relación existente entre la adecuación a la situación comunicativa y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, b) Determinar la relación entre la organización de las ideas con coherencia y cohesión textual y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla y c) Determinar la relación entre la reflexión y evaluación del texto y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Finalmente se pudo redactar la hipótesis general de investigación: Existe una relación directa y significativa entre la producción de textos escritos y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla. De la misma forma, también se pudieron redactar las hipótesis específicas: a) Existe una relación directa y significativa entre la adecuación a la situación comunicativa y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, b) Existe una relación directa y significativa entre la organización de las ideas con coherencia y cohesión textual y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla y c) Existe una relación directa y significativa entre la reflexión y evaluación del texto y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

II. MARCO TEÓRICO

Investigando estudios referentes a la producción de textos escritos y la evaluación formativa, se tomó en cuenta las investigaciones previas internacionales que se detallan a continuación:

Ruano y Cedeño (2022), en su trabajo de investigación, de enfoque cuantitativo y carácter descriptivo sobre la evaluación formativa, que tuvo como objetivo de analizar las dimensiones de la evaluación formativa, aplicada a profesores de la Unidad Educativa Profuturo en Las Esmeraldas en Ecuador; con una prueba muestral de 41 docentes, en quienes se aplicó un cuestionario (regulación evaluativa formativa con 17 ítems), debidamente validado por expertos; donde se obtuvo como resultado el criterio de nivel medio concerniente a la activación de los procesos regulables en la evaluación formativa, es decir se requiere mejorar dichos procesos enfocándose en indicadores como la reflexión, la regulación y la reestructuración. El aporte de este estudio radica en el análisis del verdadero sentido que tiene la evaluación formativa desde el enfoque constructivista del sistema educativo ecuatoriano, que amplía y sostiene los conceptos sobre este tema para nuestra investigación.

Por su parte, Pérez (2021), en su tesis de investigación, de carácter exploratorio y descriptivo sobre la caracterización de la retroalimentación y evaluación formativa de la escritura, que tuvo como objetivo caracterizar, identificar y describir a ambas variables; la cual contó con una prueba muestral de 180 discentes del quinto año de EB de Santiago de Chile, en quienes se aplicó en análisis de sus producciones textuales y las retroalimentaciones dadas por sus docentes (portafolio), donde se obtuvo como resultado que los docentes no destacan los aciertos o logros encontradas en las producciones de sus estudiantes, sino resaltando lo negativo, lo que trae un efecto perjudicial en ellos y nos les permite mejorar sus escritos. El aporte de este estudio es de gran relevancia porque nos propone el trabajo de la escritura auténtica, por su conexión a las inclinaciones y contextos de los alumnos, permitiendo utilizar a la retroalimentación como una estrategia efectiva de la evaluación formativa y elevar los índices de la producción de textos en nuestro país.

De igual manera, Sarmiento y Zuleta (2019) en su tesis de investigación de enfoque cuasiexperimental y cuantitativo, sobre la producción de textos inéditos como un

conjunto de acciones planificadas para el desarrollo del acto de escribir, con el objetivo de mostrar su efecto en el desarrollo de la producción escrita; la que tuvo como muestra alumnos del séptimo ciclo de la I.E.T.I. San Antonio de Padua de Barranquilla Colombia, en quienes se aplicó una rúbrica a escala sintética de evaluación a un texto inédito como pre y post prueba, donde se obtuvo la conclusión que la mayoría de los estudiantes carece de hábitos y estrategias de lectura en la escuela y el hogar, lo que se refleja en su escritura con poco criterio para argumentar sus textos y asumir una postura a favor o en contra de un tema y llegar a defenderlo. El aporte de este estudio es de gran relevancia porque promueve el uso de estrategias (acciones y pensamiento de los alumnos durante su proceso de aprendizaje hacia una meta); que permitirá fortalecer la enseñanza de la escritura a través de textos inéditos (cartas, poemas, recetarios, dedicatorias, diarios, autobiografías, chiste y cuentos).

Del mismo modo, Suárez (2019) en su trabajo de investigación de carácter descriptivo sobre la implementación de un plan de evaluación formativa y retroalimentación de aprendizajes, con el objetivo de variar las prácticas de evaluación formativa y retroalimentación de los aprendizajes, la cual tuvo como muestra 29 alumnos de quinto y séptimo año básico en la Universidad de Desarrollo de Chile, en quienes se aplicó una escala de apreciación sobre la evaluación formativa, donde se obtuvo como resultado que el 80% de ellos está de acuerdo con la forma de evaluarse formativamente y diversificada durante varios momentos del proceso de aprendizaje. El aporte de este estudio es de gran relevancia porque ha permitido mejorar la concepción de la evaluación formativa compartiendo un plan evaluativo que nos invita a fortalecer la confianza que el estudiante debe tener de sí mismo durante su proceso de producción escrita; permitiéndoles compartir sus experiencias de retroalimentación entre pares, siendo esta más significativa en el aula y de acuerdo con el enfoque socio constructivista.

Finalmente, Tovar (2020) en su tesis de investigación, de enfoque cualitativo y descriptivo, sobre el fortalecimiento de la comprensión y producción textual, con el objetivo de identificar los niveles de las competencias comunicativas de leer y escribir, aplicada a una muestra de alumnos del noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga en Colombia, en quienes se aplicaron tres pruebas (pretest,

intervención y salida), debidamente validado por juicio de expertos; donde se obtuvo la conclusión que la investigación tuvo un efecto relevante en los progresos de las competencias de lectura y escritura, ya que las estrategias propuestas por Solé y Cassany permitieron a los estudiantes abordar los procesos de lectoescritura de una forma ordenada, aprovechando sus saberes previos en el subrayado, sumillado, ideas clave y la aplicación de sus micro habilidades en el acto de escribir. El aporte de este estudio es de gran relevancia porque nos exige a nuestra investigación la implementación de las estrategias de escritura de Daniel Cassany (preescritura, escritura y reescritura); orientando la enseñanza y aprendizaje del proceso de escribir para la mejora de niveles de logro.

Para reforzar la base teórica del presente informe, se agregan los siguientes estudios previos nacionales, que se explican a continuación:

Apolinario, (2018) en su tesis de investigación aplicada, con nivel correlacional y diseño descriptivo sobre las estrategias de metacognición y la producción de textos narrativos; que tuvo como objetivo determinar la relación entre ambas variables; la cual tuvo como muestra un total de 100 estudiantes del tercer año de secundaria en la I.E. N° 100 S.J.L., en quienes se aplicaron un inventario de estrategias metacognitivas (20 ítems) y una prueba escrita PROESC (10 indicadores), debidamente validados por expertos en investigación; donde se obtuvo como resultado de que ambas variables se relacionan de forma moderada entre sí, además el coeficiente de correlación Rho Spearman $r=0,501$ indica que la relación entre estrategias metacognitivas y la redacción de textos como el caso de cuentos en los alumnos es moderado. El aporte de esta investigación es de gran relevancia porque nos presentan qué estrategias metacognitivas (planificación, monitoreo y conciencia metacognitiva) y de qué manera estas pueden elevar los niveles del proceso de escritura de cuentos en alumnos del nivel secundaria.

Por su parte, Chira, (2020) en su tesis de nivel correlacional, enfoque cuantitativo básica no experimental sobre los estilos de aprendizaje y la producción de textos escritos; donde se propone determinar la relación entre ambas variables; cuya muestra fue de 235 estudiantes de segundo grado de secundaria en la I.E. La Inmaculada de la ciudad de Talara; en la cual se aplicaron dos cuestionarios debidamente validados,

donde se obtuvo como resultado a través del Chi cuadrado de Pearson un nivel de significancia de $p=0,581 > 0,05$, es decir que no se evidencia relación estadística significativa entre ambas variables. El aporte de esta investigación es de gran relevancia porque el instrumento que midió la producción de textos escritos de su muestra ha sido de base y fundamento para la elaboración de nuestra propuesta acorde con los desempeños del Minedu.

En lo que respecta a Hualpa (2020), realizó una tesis de nivel correlacional, diseño descriptivo correlacional sobre las estrategias didácticas que desarrollan los docentes de Comunicación y la producción de textos escritos, con el objetivo de establecer la relación significativa entre ambas variables, cuya muestra abarcó a 251 estudiantes del tercer grado del nivel secundaria en la Institución Educativa “Hermanos Meléndez de Piura”; en la cual se aplicó un cuestionario y una prueba narrativa para la producción de textos, debidamente validados, obteniéndose como resultado que no se evidencia relación significativa entre las estrategias metodológicas y didácticas de los docentes del área de Comunicación y la redacción de textos escritos, con un nivel de significancia $p= 0,209 >0,05$. El aporte de esta investigación es de gran relevancia ya que fomenta el conocimiento y aplicación de las estrategias didácticas del profesorado de Comunicación para la enseñanza del proceso de producción escrita como una necesidad transversal en mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Del mismo modo, Martínez (2021), en su tesis de investigación de tipo sustantiva y diseño descriptivo correlacional sobre las estrategias de retroalimentación y la evaluación formativa, que tuvo como objetivo establecer la relación entre ambas variables; cuya población estuvo conformada por un total de 76 docentes del nivel inicial; en la cual se aplicaron dos cuestionarios validados por expertos en investigación obteniendo como resultado que existe una relación directa y significativa entre ambas variables con un valor de correlación de 0,953 y otro de significancia de $p=0,000$, reafirmando que el Minedu de nuestro país viene desarrollando un acertado trabajo con las profesoras que laboran en el nivel inicial en la provincia de Chincha. El aporte de esta investigación es de gran relevancia porque enriquece el trabajo de la evaluación formativa con las estrategias de la retroalimentación, demostrando que, si lo seguimos aplicando (como en el ejemplo de la provincia de Chincha) en nuestro

quehacer docente obtendremos mejores resultados de aprendizajes en nuestros estudiantes.

Por último, Velásquez, (2019), realizó una investigación de nivel correlacional, diseño no experimental y método hipotético deductivo sobre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias, que tuvo como objetivo determinar la relación existente entre las dos variables, cuya población y muestra requirió de 119 estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa 158 Santa María, Lima; en la cual se utilizaron dos cuestionarios debidamente validados por juicio de expertos obteniendo como resultado $-0,064$, $p\text{-valor} = 0,05 < 0,491$ a través del Rho de Spearman, es decir que no hay relación directa ni significativa entre la evaluación formativa y las dimensiones del aprendizaje por competencias; por lo que prevalece la propuesta de la hipótesis nula. El aporte de esta investigación es de gran relevancia ya que ha asentado las bases para la consolidación de nuestro instrumento en la evaluación formativa, adaptando sus dimensiones a nuestra propia propuesta. Del mismo modo, sus concepciones sobre la evaluación han nutrido en gran parte nuestras bases teóricas y poder estructurar el desarrollo del tema.

Producción de textos escritos

En cuanto a la producción de textos desde el enfoque del área de Comunicación, Minedu (2016) sostiene que el referente teórico y didáctico que encaminan el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Comunicación es el enfoque comunicativo. Dicho enfoque orienta el desarrollo de competencias tales como “Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”; todas ellas a partir de su uso en la vida diaria, prácticas sociales del lenguaje y en diversos contextos socioculturales.

Avendaño (2020) destaca el planteamiento sociocultural de Vygotsky (1989) en el proceso de la escritura, ya que esta es construida desde las diversas vivencias comunicativas que experimenta el sujeto. Dicho aprendizaje y enseñanza inicia desde los pocos años de vida, donde para el autor, el niño o estudiante presente la posibilidad de asumir el proceso de escribir como una forma de comunicarse, exponer sus ideas, pensamientos, saberes, sentimientos e intereses. Por tal manera el estudiante

desarrollará competencias comunicativas, que sirvan a su proceso formativo, como un ser social que utiliza su lenguaje con un rol cognitivo, social y expresivo.

El enfoque es comunicativo porque parte del uso del lenguaje para comunicarse con los demás. Es en este proceso donde los estudiantes comprenden y crean diversos tipos de textos hablados y escritos de distinta tipología y formatos variados, propósito y géneros discursivos como resultado de su expresividad. Asimismo, este enfoque considera a las interacciones sociales del lenguaje como un gran aliado porque permite que nosotros interactuemos entre sí y con los demás, ampliar nuestro bagaje cultural y conllevando a muchas maneras para crear sentidos en los textos. Por último, destaca el aspecto sociocultural, ya que el dominio y aplicación del lenguaje se da en diversos contextos a nivel social y cultural. Las producciones orales y escritas adoptan las características propias y particulares de cada contexto, generando identidades individuales y colectivas.

En cuanto a los estándares de aprendizaje el Minedu (2016), los define como las descripciones producto del desarrollo de las competencias en niveles de menor a mayor complejidad, que van desde el inicio hasta finalizar la EBR; es decir es lo que se anhela que los estudiantes alcancen o logren al finalizar los ciclos de su proceso educativo. Incluso, los estándares nos dan información valiosísima que permite retroalimentar a los discentes sobre sus aprendizajes, ayudándolos a avanzar y adaptar la enseñanza a los requerimientos de sus necesidades de aprendizaje localizadas. Para el caso del VI ciclo en la competencia “Escribe diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, tenemos el siguiente estándar de aprendizaje:

Escribe variados tipos de textos de manera reflexiva. Adecúa su texto al público lector, intención y el tipo de lenguaje a partir de sus interacciones previas y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla secuencialmente las ideas de su texto de acuerdo con una temática, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo con algunos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso pertinente de variados tipos de conectores, referentes y emplea un vocablo variado. Utiliza distintos recursos ortográficos y textuales para la separación y aclaración de expresiones e ideas, así como la diferenciación del significado de las palabras con la intención de darle mayor claridad y significancia a su texto. Reflexiona y evalúa

constantemente la coherencia y cohesión de todo lo escrito en el texto, así como el uso del lenguaje para aducir, acrecentar o proponer sentidos y producir diversos efectos en el público lector según el propósito y la intención de comunicar.

Con respecto a las Competencia Escribe diversos tipos de textos en lengua materna el Minedu, (2016), sostiene que la competencia escribe es el empleo del lenguaje escrito con el fin de crear sentidos en el texto y compartirlo con otras personas. Asimismo, se obtiene a través de un proceso reflexivo-evaluativo, ya que inicia con la adecuación y el ordenamiento de las ideas en estructuras oracionales y párrafos; tomando en cuenta los contextos y la intención comunicativa, llevando a una revisión constante con la intención de mejorarlo.

En cuanto a las capacidades de la competencia Escribe según Minedu (2016), Las capacidades son los recursos que le permiten al estudiante proceder de forma competente; siendo estos medios o recursos: habilidades, conocimientos y actitudes que son utilizadas para afrontar una situación determinada y retadora.

La competencia de la producción de textos escritos requiere de la combinación de las siguientes capacidades: Adecúa el texto escrito a la situación comunicativa, Organiza y desarrolla las ideas de su texto escrito de forma coherente y cohesionada, Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Respecto a los desempeños para la competencia Escribe el Minedu, (2016) indica que los desempeños son descripciones observables y propias del actuar de los estudiantes respecto a los grados de desarrollo de las competencias en situaciones o contextos diversos.

Asimismo, Minedu, (2016) en el Programa Curricular de Educación Secundaria al momento de escribir diversos tipos de textos en lengua materna y lograr niveles esperados en el VI ciclo, realiza los siguientes desempeños: a) Adecúa su texto a la situación comunicativa planteada, al tipo de texto y a las particularidades del género discursivo; manteniendo el registro formal o informal de acuerdo con el destinatario elegido y al seleccionar distintas fuentes de información complementaria, b) Escribe diversos textos con coherencia y cohesión. Ordena sus ideas en torno al tema, las jerarquiza en sus temas ideas principales y las desarrolla para ampliar la información

con sentido completo. Realiza una secuencia textual (argumenta, narra, describe, explica, instruye etc.), De forma pertinente, establece distintas relaciones lógicas entre las ideas de su texto utilizando variados referentes y conectores. Incluye de forma pertinente un vocabulario variado con diversidad de términos propios de su saber, c) Utiliza diversos recursos gramaticales y ortográficos que enriquecen el sentido de su texto; empleando recursos textuales y figuras retóricas, con el fin de producir belleza en su escrito y efectos en el lector, d) Revisa de manera constante el texto, garantizando su ajuste a la situación comunicativa planteada. Cuidado de los vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. Establece la efectividad de los recursos ortográficos y el uso del vocabulario para la mejora del texto y el cuidado de su sentido y e) Evalúa el impacto de su texto en los lectores de acuerdo con los recursos textuales y estilísticos usados, considerados desde la planificación. Compara y contrasta aspectos gramaticales, ortográficos según el tipo de texto y las convenciones del lenguaje escrito, cuando evalúe su texto.

Con relación a la definición de producción de textos escritos Ferrer (2020) reafirma el aporte de Cassany que la producción de textos escritos es una finalidad de la comunicación y del mismo modo un método instrumental para desarrollar y fortalecer el aprendizaje de la lengua, por ello es una compleja actividad, en la cual los estudiantes deben combinar un conjunto de habilidades, conocimientos y valores que le permitan plasmar lo que piensan, sienten o perciban de acuerdo con una situación y a un propósito planteado.

Asimismo, Piñeros, et al. (2018) afirma que la producción escrita es la herramienta social, cognitiva y perdurable que le permite al hombre a pensar, imaginar, construir y consolidar sus conocimientos, para aportar no solo al desarrollo académico, sino también al entendimiento de sí mismo y de todo su entorno. Por ello, es importante que la escuela dé las bases y la formación del aprendizaje en la producción de textos de los estudiantes, para reflexionar de forma crítica qué aprendizajes básicos se han obtenido al finalizar la Educación Básica y de acuerdo con los estándares de aprendizaje.

Además, Palacios (2018) indica que redactar es expresar por escrito lo que pensamos, sentimos, ordenamos, imaginamos, deseamos con una organización previa; cuyo propósito es la combinación de palabras, oraciones, párrafos cuyo destino será un lector en particular y con un objetivo planteado (informar, convencer, instruir, describir, narrar, etc.).

Por su parte, Mendoza (2021) sostiene que el proceso de la producción de textos escritos es una acción compleja que requiere diferentes saberes básicos, desarrolla y fortalece el pensamiento creativo y combina un conjunto de capacidades tales como la adecuación a la circunstancia comunicativa, organización y desarrollo de ideas con cohesión y coherencia, requiere de convenciones del lenguaje escrito y evalúa y reflexiona sobre el texto escrito.

Por último, Vargas (2014 citado por Moreno 2021), afirma que producir un texto no es una capacidad espontánea como el acto de conversar. Para que el estudiante escritor redacte debe cumplir etapas: primero reflexiona sobre lo que va a producir, luego anota, revisa modelos, realiza esquemas, hace varios borradores, relea lo escrito, corrige y reformula hasta llegar a la versión final.

Respecto a los tipos de textos escritos, Minedu (2018) en un análisis de la última prueba PISA donde evaluó la comprensión lectora de los estudiantes del nivel primaria y secundaria realizó una clasificación de los textos de acuerdo con diferentes aspectos: Según el formato textual, por la manera cómo se organiza o presenta la información. Estos pueden ser: a) Textos continuos, son los que están constituidos por oraciones, que a su vez están estructurados en párrafos. Suelen leerse de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo; b) Textos discontinuos, son los que presentan una estructura diferente a los continuos, ya que en este predominan los gráficos. Pueden ser leídos de diferentes direcciones. Aquí encontramos, por ejemplo: las infografías, los mapas, las tablas, los horarios, los diagramas, etc., y c) Textos mixtos, aquellos que presentan una combinación de algunas secciones de los textos continuos y discontinuos.

Con respecto al tipo textual, según las secuencias textuales basadas en la propuesta de Werlich (citado por Minedu, 2018) clasifica a los textos en: a) Narrativos, son los que estructuran la información en una cadena de hechos que se dan en un lugar y tiempo específico. Se pueden identificar dos clasificaciones: los ficcionales (el cuento,

la novela, la fábula, la historieta, los mitos, las leyendas) y no ficcionales (la biografía, la noticia o el informe periodístico); b) Argumentativos son los que tienen por propósito convencer o persuadir al lector sobre un tema u opinión a partir de argumentos que fundamenten su postura. Aquí tenemos, por ejemplo: la columna de opinión, la editorial, el ensayo; c) Descriptivos, que nos dan a conocer información de las características de objetos, animales o seres humanos. Estas descripciones suelen ser subjetivas u objetivas. Estos textos se pueden clasificar en etopeya, prosopografía, topografía. Por ejemplo: un catálogo de viajes, un mapa para turistas, etc.; d) Instructivos, son aquellos que nos indican o enseñan cómo realizar una tarea a través de un conjunto de actividades. Aquí tenemos a los recetarios de cocina, protocolos del cuidado de la salud o ante una emergencia, los manuales, etc.; e) Expositivos, nos dan a conocer una información o explicación de cómo algunos elementos o hechos se interrelacionan en un todo, siendo estos conceptos, fenómenos o problemáticas. Por ejemplo: los artículos de divulgación y académicos, organizadores gráficos, las definiciones, etc. y f) Transaccionales, son aquellos textos donde se da la interacción de dos o más personas. Por ejemplo: los foros, los chats, los mensajes de correo electrónico, etc.

Concerniente a las funciones de la escritura Cassany, (1999) sostiene que el acto de escribir desde su aparición ha contribuido notablemente en el desarrollo personal, social y académico del ser humano, por lo cual es una necesidad fortalecerla en nuestros estudiantes desde un enfoque formativo y evaluativo. A continuación, mencionaré las principales funciones: a) Función Intrapersonal: Es cuando la persona escribe para sí mismo(a) con el propósito de guardar o registrar la información (números de teléfono, citas textuales, palabras desconocidas o difíciles de recordar de la lectura de un texto, anotar ejemplos que comentó el docente en la clase, etc.); para transformar o manipular dicha información (anotar datos relevantes de un video observado, tomar notas de una explicación de la clase, etc.) y para crear nuevas opiniones o hipótesis sobre un tema o asunto (elaborar una exposición breve de un tema de interés propio, escribir un diario de lectura del análisis de una novela o texto favorito, etc.), b) Función Interpersonal: Aquí la persona escribe a un destinatario específico con el propósito de informar o comunicar algo (escribir un mensaje de correo

electrónico, enviar una nota de solicitud o sugerencia al docente, escribir una nota de retroalimentación, etc.) y para certificar o dar fe de algo (elaborar un certificado de estudio, responder a las preguntas de una prueba o examen, etc.), c) Función Lúdica: Es intra e interpersonal al mismo tiempo, ya que la persona escribe por placer para sí mismo y para los demás con un propósito humorístico, estético o irónico (escribir una historia, un poema, biografía imaginaria, etc.).

Respecto a los procesos y estrategias de la producción de textos escritos Cassany, (1999) sostiene como procesos de la escritura: a) La planificación: Es la parte inicial del proceso de la escritura, ya que aquí el autor establece planes de composición del trabajo a seguir y del producto que intentará producir. Asimismo, seleccionará las ideas que serán útiles para su texto y el registro lingüístico que utilizará en su redacción, pensando siempre en su destinatario y el propósito que desea alcanzar con su producción. Por último, buscará organizar sus ideas en esquemas que permitan ver cómo será el texto planificado, b) La textualización: En este segundo paso del proceso de escribir, el autor elige el léxico más adecuado para el contexto de su producción escrita, es decir elabora las estructuras oracionales y las relaciona en párrafos con el uso de referentes y conectores que le dan cohesión a su texto. Del mismo modo, busca la coherencia de su producto centrándose en el tema seleccionado, evitando las redundancias y las digresiones y c) La revisión: En este tercer y último paso del proceso escrito, el autor evalúa el plan de composición y las producciones intermedias, como los borradores del escrito (primeras versiones del texto). Estima si este tiene coherencia y cohesión textual. Por último, revisa si los signos de puntuación, conectores, referentes y la ortografía conllevan a la buena comprensión del texto para realizar los ajustes pertinentes.

Según Abdullah, et al. (2020) afirma que el enfoque para el desarrollo de la enseñanza de la escritura está enfocado más en el proceso que el producto final. Además, es necesario centrarse en nutrir ese conjunto de habilidades y actividades que el escritor realiza en el acto de escribir y que se plantean desde la planificación hasta lograr el producto. Por ello, se presentan los siguientes procesos de la escritura tales como: la generación de ideas, el enfoque, la estructura, la redacción, la revisión y la evaluación.

Williams, (2003 citado por Abas y Abd Aziz 2016) sostiene las siguientes estrategias para la producción escrita: a) La preescritura, es la lluvia de ideas que solemos anotar antes de planificar nuestro texto, b) La planificación, es el plan que se organiza pensando en diferentes aspectos que debe cumplir el texto adecuado a la situación comunicativa, c) La redacción, es el proceso de escribir diversas versiones del texto en diferentes momentos, d) La pausa, son los momentos en el que el escritor no está redactando el texto sino reflexionando sobre lo que ha producido y que tan bien coincide con su plan, e) La lectura, es el tiempo en que el escritor aprovecha la pausa para leer lo que ha escrito y lo compara con su planificación, f) La revisión, es cuando el escritor vuelve a ver lo que ha escrito con el objeto de realizar cambios de ser necesario para cumplir con lo planificado en el inicio del proceso, g) La edición, es el momento que el escritor realiza acciones de estilo y el cuidado de la ortografía en todo su texto y h) La publicación, es cuando el escritor comparte la versión terminada de su texto con su público objetivo.

Con referente a la Dimensión Adecuación a la situación comunicativa, según Sotomayor, et al. (2016), en la adecuación se mide el nivel de ajuste que realiza el sujeto a la intención comunicativa propuesta en la actividad escrita; partiendo de la generación de ideas, pensando en el destinatario, el registro a utilizar, la organización de ideas (boceto textual) y conocer qué propósito busca con su texto.

Por otra parte, en la Dimensión Organización textual con coherencia y cohesión, según Sotomayor, et al. (2016), la coherencia es una propiedad semántica, basada en las relaciones que enlazan las ideas que conforman un texto como un todo (tejido de ideas), garantizando la mantención del eje temático, evitando la redundancia o las digresiones. Asimismo, Alvarado (2019) sostiene que la coherencia contiene ciertos criterios que delimitan el significado global del texto; es decir que si la unidad textual presenta una temática clara, organización adecuada, así como centrarse en una información relevante y jerarquizada; por ello el producto será un texto que cumple su propósito comunicativo y con un mensaje claro y significativo con una fácil comprensión para sus lectores.

Noruegas (2018) afirma que la cohesión es la propiedad textual encargada de conectar las diferentes ideas, oraciones o frases entre sí, mediante el uso de procedimientos,

recursos o mecanismos cohesivos que garanticen la comprensión del significado total del texto. Para ello, la cohesión se observa con el uso de conectores o referentes que permitan esa relación de las partes en un todo.

En referencia a la Dimensión Reflexión y evaluación del texto, Agurto (2019), nos dice que la evaluación o revisión del texto está destinada a mejorar o repotenciar el resultado de la organización del texto con adecuación, coherencia y cohesión; ya que busca detectar ciertos errores, incoherencias, digresiones que hayan sido identificados y que requieran una mejora. Por ello, complementamos esta etapa de la escritura con preguntas como: ¿Existe coherencia y cohesión entre las ideas que conforman el texto? ¿Las palabras están bien redactadas y cumplen con la ortografía? ¿Mi texto está adecuado al propósito planteado? ¿Los pronombres y artículos mantienen la cohesión textual? ¿Lograré mi propósito con mi texto escrito en el público destinatario? ¿De qué manera será útil mi texto?

Evaluación Formativa

Martínez, (2012), sostiene que Michael Scriven fue el primero en marcar esa diferencia entre evaluación sumativa de la evaluación formativa, ya que de la segunda se conocía muy poco o no se sabía cómo aplicarla. Scriven, (1967 citado por Martínez, 2012) fue el que planteó la idea original, que diferencia a la información usada para mejorar algo que se encuentra en proceso, en contraste a la que sirve para valorar el producto final. Asimismo, Bloom, (1968 citado por Martínez, 2012) afirma que la evaluación formativa proporciona información muy valiosa sobre el proceso de aprendizaje, no solo de lo que resulta al final; por ello, este tipo de evaluación es un recurso valioso para todos los maestros que desean reflexionar de su práctica pedagógica y les permita tomar decisiones eficaces de mejora.

Anijovich, (2017), sostiene que la evaluación formativa debe ser considerada como una oportunidad para el sujeto que aprende y ponga en juego sus ideas básicas, visualice sus logros, identifique sus fortalezas y debilidades y sobre todo reflexione y mejore su aprendizaje a través de la retroalimentación.

Según Velásquez (2019) Es el conjunto de actividades donde docentes y estudiantes adquieren información importante y permanente del proceso enseñanza- aprendizaje; con el propósito de destacar fortalezas o aciertos, identificar errores, entender sus

causas y establecer decisiones oportunas para poder superarlas. Asimismo, motivando al estudiante en todo el proceso y retroalimentándolo para alcanzar aprendizajes con mejores resultados.

Por otro lado, la CCSSO (2018), define a la evaluación formativa como un proceso empleado por docentes y discentes durante el acto de enseñar, que proporciona retroalimentación para adaptar al conjunto de acciones planificadas de la enseñanza y los estilos de aprendizaje en curso, y poder mejorar la experiencia de los discentes hacia el logro de los resultados de aprendizaje previstos.

Del mismo modo, Chang y Wimmers (2016) afirma que los estudiantes pueden utilizar a las evaluaciones formativas para orientar sobre su aprendizaje futuro, reflexionando de los comentarios o preguntas que se le dan; logrando identificar sus fortalezas y debilidades en sus producciones, logrando comprender las expectativas de sus maestros. Por otro lado, los mismos docentes necesitan de las evaluaciones formativas para reconsiderar ciertos aspectos de su manera de enseñar y monitorear el progreso de sus estudiantes.

Minedu, (2022) sostiene que la evaluación formativa es un proceso constante y estructurado que parte del recojo y análisis de la información para poder conocer y valorar los aprendizajes y niveles de avances de los estudiantes en el logro de competencias. Esto nos permitirá tomar decisiones oportunas y convenientes para la mejora continua en la enseñanza y aprendizaje. Se plantean tres preguntas clave de la evaluación formativa: Hacia dónde vamos (metas de aprendizaje), dónde estamos (análisis de las evidencias de aprendizaje) y cómo seguimos avanzando (retroalimentación, reflexión y adaptación de nuestro quehacer).

Sánchez y Martínez, (2020) afirman que este tipo de evaluación se aplica para monitorear los progresos de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes sobre sus logros, dificultades, desaciertos y oportunidades de mejora. asimismo, esta evaluación debe darse en todo el proceso educativo y de manera gradual.

Con referente a las características de la evaluación Formativa, tenemos el aporte de Minedu (2022) con las siguientes características: a) Informa y se asegura de que todos sus estudiantes comprendan lo que llegarán a aprender, cómo y bajo qué criterios serán evaluados, b) Fomenta situaciones de reflexión e interacción donde el estudiante

pueda demostrar lo que va aprendiendo, identificando y comunicando sus logros, dificultades y errores tomándolo como una oportunidad de aprendizaje y de mejora, c) Propone situaciones significativas auténticas, retadoras y complejas que sean factibles de realizarlas en el trabajo de una experiencia de aprendizaje, d) Establece criterios de evaluación de acuerdo con los estándares y desempeño, ajustadas a la situación o problema a solucionar o enfrentar, e) Recopila y analiza evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, para valorar niveles de logro, identificar avances y falencias para brindar el apoyo necesario de acuerdo con la diversidad y f) Desarrolla una retroalimentación eficaz, que permita proporcionar información oportuna para reflexionar y conlleve a la mejora de sus aprendizajes.

En cuanto a las Técnicas de evaluación, Hamodi, et al. (2015) refiere que las técnicas de evaluación son estrategias que todo docente debe utilizar para obtener la información acerca de las creaciones, producciones o evidencias de sus estudiantes. Asimismo, indica que cuando las técnicas son ejecutadas unilateralmente por el docente pueden ser la observación, (al estudiante, al grupo o sistemática); análisis documental o de producciones (individuales o grupales). Por otro lado, cuando en el proceso evaluativo existe participación de los estudiantes las técnicas más utilizadas son la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación colaborativa.

Según Pérez, et al. (2017) sostiene que la evaluación formativa puede aplicarse a través de las siguientes técnicas: a) La autoevaluación, como el análisis evaluativo que hace el mismo estudiante de sus evidencias o producciones, según los criterios acordados al inicio de la actividad, a través de la autorreflexión de sus logros y debilidades, b) La evaluación entre iguales, es el proceso evaluativo que el estudiante hace a otro compañero de la clase o de un grupo, tomando en cuenta los criterios de evaluación previos, a través del análisis de las producciones o de la observación y c) Evaluación colaborativa, son las situaciones de diálogo que mantiene el docente con el estudiante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados. Pueden darse de forma individual o grupal, a través de entrevistas entre docente y estudiante. Con referencias a los instrumentos de evaluación Minedu (2022), sostiene que para la evaluación formativa existen instrumentos con criterios que guardan relación con las

capacidades de las competencias y que demuestren la combinación de estas al momento de afrontar un desafío, precisadas y descritas en niveles de logro.

Se logra obtener y recoger las producciones escritas u orales de nuestros estudiantes por medio de diversas técnicas e instrumentos, por ejemplo: la observación directa o indirecta, el cuaderno anecdótico, entrevistas, pruebas escritas, portafolios, etc. Asimismo, se puede valorar dichas producciones de los estudiantes con criterios previamente establecidos para identificar niveles de logro, respecto a las competencias, a través de una rúbrica, lista de cotejo, escalas de valoración, etc.

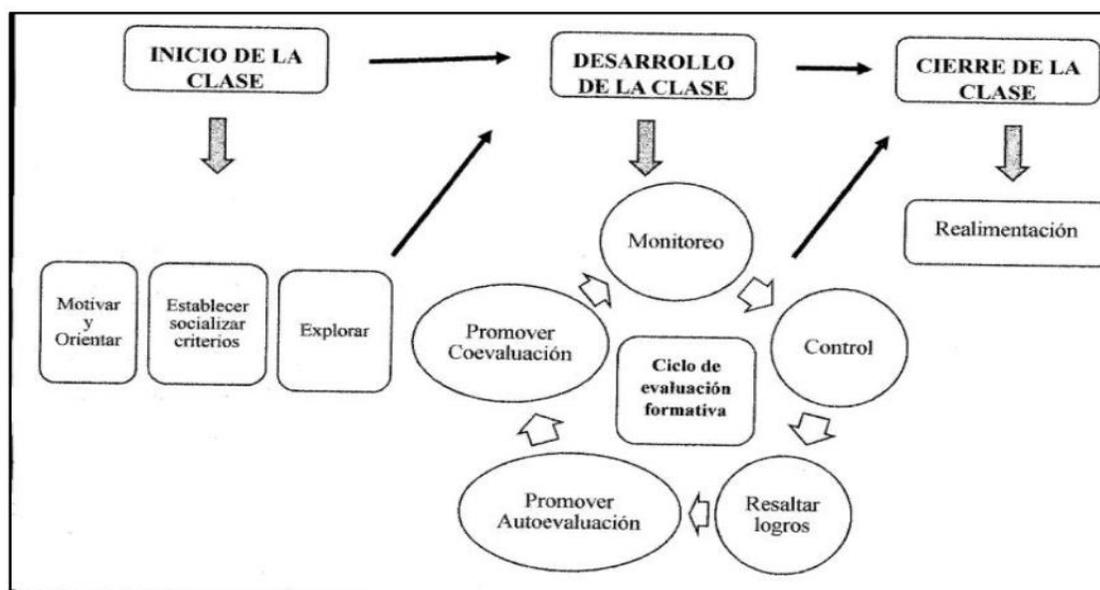
Sánchez y Martínez (2020) sostienen que los instrumentos de evaluación son recursos que permiten medir y recolectar diversos datos con el objetivo de acreditar el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas de todos los estudiantes con sus fortalezas y limitaciones. Por ello es importante clasificar a los instrumentos a través de las siguientes categorías: a) Evaluaciones escritas (exámenes de opción múltiple, ensayos, disertaciones, reportes, formularios, etc.); b) La Observación (Rúbrica, lista de cotejo, reporte del docente); c) Registros de desempeño (portafolio, libretas de registro y registro de procedimiento); d) Evaluaciones prácticas (exámenes orales, examen objetivo, examen práctico con casos, etc.) y e) La Autoevaluación (reporte del estudiante, ficha de metacognición).

Con respecto a la Finalidad de la evaluación formativa, según Minedu, (2022), la evaluación formativa desde el enfoque por competencias busca en los discentes lo siguiente: a) Estima el desempeño del discente al momento de afrontar situaciones o problemáticas que reflejen retos reales para su vida; que les exijan combinar e integrar un conjunto de capacidades; b) Determinar en el discente cómo es su evolución en el desarrollo de las competencias, con el propósito de ayudarlo, orientarlo y elevar su nivel y c) Facilita oportunidades constantes para que el discente evidencie hasta dónde es capaz de combinar diversas capacidades para lograr un perfil competente. Asimismo, su intención no radica en comprobar el aprendizaje de contenidos o habilidades de forma aislada, ni notar quién aprueba o quien no. Este acto educativo va mucho más allá, busca formar personas a través de la evaluación, haciéndolas conscientes de su propio aprendizaje.

Pasek y Mejía, (2017) destaca la importancia de la evaluación formativa como un proceso valorativo competente para el éxito de la calidad educativa de cualquier país y los progresos en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Debido a que requiere de los docentes un seguimiento al desarrollo de las actividades de aprendizaje, con un registro sistemático y organizado de la información sobre el actuar de los estudiantes en una actividad o tarea; que servirá para la toma de nuevas decisiones, estrategias y/o pasos que permitan alcanzar criterios de éxito planteados. En consecuencia, las autoras promueven la ejecución de la evaluación formativa en todas las instituciones educativas mejores resultados sobre los progresos de cada estudiante con el propósito de lograr escuelas y/o aulas formadoras de ciudadanos participativos, creativos, integrales que construyan el futuro de la sociedad. Finalmente, las dimensiones de la variable 2 están basados en la propuesta de las autoras mencionadas anteriormente que constituyen los procesos de la evaluación formativa en los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. A continuación, se comparte un gráfico que resume este importante proceso:

Figura 1.

Proceso general de la Evaluación formativa



Fuente: Pasek y Mejía, (2017)

Gonzales, et al. (2020) también resalta el aporte de Vygotsky (1995) a la evaluación formativa ya que a través del andamiaje como el método utilizado para cambiar el nivel de apoyo que se le atribuye al que aprende. Por ejemplo, cuando al realizar una actividad el experto da las indicaciones, a medida del incremento de la competencia del discente, el apoyo o acompañamiento disminuye. Esto porque el aprendiz va interiorizando sus conocimientos, el experto eleva la Zona de Desarrollo Próximo del que va aprendiendo. Del mismo modo, Vygotsky basaba su enfoque en un aprendizaje sociocultural que partía de una Zona de Desarrollo Real (lo que el aprendiz puede hacer y llegar por sí solo); una Zona de Desarrollo Próximo (El proceso de formación y el conocimiento socialmente compartido) y una Zona de Desarrollo Potencial (lo que el aprendiz puede lograr con el apoyo o guía de un experto).

Otro valioso aporte para la evaluación formativa nos lo da Bloom (1956, citado por Caeiro 2019), donde nos plantea una taxonomía que enlaza fases que conllevan al aprendizaje metacognitivo (aprender a aprender), que parte de las habilidades básicas o de orden inferior que el discente puede hacer hasta las habilidades de orden más superior que puede lograr. Para ello, su taxonomía se basaba en la descripción de cada categoría como un sustantivo, en orden ascendente: Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta propuesta fue analizada y mejorada por los discípulos de Bloom, asociándola de manera articulada al campo de la educación artística y sus repercusiones en el campo cognitivo, sensibilizándola a una proposición integrada del conocimiento. Mediante esta situación se preguntaban: el estudiante no puede comprender algo si primero no lo recuerda, y de manera muy similar no puede aplicar algo si antes no lo ha entendido, y del mismo modo existía esa discusión en entender cómo Bloom planteaba en la categoría de la síntesis las acciones de crear, componer, dibujar, etc., desligando la idea de que muchos alumnos sin experiencia previa o sin pasar por los anteriores procesos, crean desde un primer momento. Allí justamente es donde nace esta propuesta de revisar y replantear la propuesta de Bloom con una nueva Taxonomía revisada con verbos que describen cada categoría de la siguiente manera: Recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. La nueva educación que vivimos no solo nos exige lograr conocimientos básicos como recordar, memorizar, comprender, sino abarcar procesos

de orden superior como analizar nuestro aprendizaje, evaluar nuestro logros y deficiencias y el de los demás y finalmente el crear entendida en sí como la competencia que deseamos logren nuestros estudiantes.

En referencia a la dimensión Motivación y orientación de aprendizajes, Canchanya (2020), sostiene que la motivación es el proceso de estimulación intrínseca o extrínseca, donde el estudiante traslada un conjunto de esfuerzos para el logro de metas u objetivos propuestos en su realización personal y autorregulación. Del mismo modo, según Pasek y Mejía (2017) sostienen que la orientación de los aprendizajes es un proceso vital en la evaluación formativa ya que establece el tema que será objeto de estudio presentándoles los objetivos a lograr, la actividad a realizar, el tiempo establecido y la importancia de cada actividad como parte del proceso del aprendizaje. Concerniente a la dimensión Socialización de criterios, según Verdejo (2017), los criterios de evaluación vienen a ser aquellos principios o reglas que utilizamos para establecer juicios valorativos de una situación, hecho o producto específico. Todo ello está basado en los estándares de aprendizaje, los propósitos, los objetivos, métodos y todo lo que el estudiante debe conocer y aplicar en su quehacer de aprendizaje. Por su parte Arribas, (2017) afirma que todo proceso evaluativo no debe ser un hecho incierto, que no se conoce o por antojo del evaluador; sino más bien por un propósito previsto, donde los objetivos y criterios de evaluación estén debidamente definidos, organizados y comprendidos por quienes serán los evaluados. Ello permitirá que los estudiantes tengan control sobre los aspectos a medir o evidenciar de la competencia seleccionada en dicho proceso de evaluación. Por último, es necesario complementar a los criterios de evaluación con el instrumento más pertinente y que permita observar los progresos de los estudiantes.

Respecto a la dimensión Saberes previos, Mansur, et al. (2022) afirma que es una estrategia didáctica muy utilizada en el proceso de aprendizaje, para estimular o activar los conocimientos que se tiene sobre el tema, vinculándolo con el nuevo aprendizaje y así aumentar la comprensión, mejorar los conceptos y desarrollar el pensamiento en todos sus tipos. Del mismo modo, Diaz (2017) sostiene que los saberes previos son parte elemental del aprendizaje, porque es el trampolín que permite que una persona

pueda saltar a otro tema y aprenderlo. Es así como conlleva que la información antigua se conecte, se vincule a la nueva, construyendo un aprendizaje nuevo y mejorado.

Con respecto a la dimensión desarrollo de la evaluación según Navarro, et al. (2017) la evaluación es un proceso clave, minucioso, sistemático y donde se valora a la información obtenida de acuerdo con un propósito educativo, para emitir un juicio de valor sobre el mérito o esfuerzo alcanzado por el estudiante hacia la mejora continua de sus aprendizajes. Estos esfuerzos de la evaluación permiten tomar decisiones congruentes a la formación integral del estudiante para corregir o mejorar la situación evaluada. Por otro lado, Pasek y Mejía (2017) indican que el desarrollo evaluativo es el tiempo estimado y planificado por el docente para propiciar el aprendizaje, mediante el uso de un conjunto de estrategias como el monitoreo permanente, resaltar los logros y debilidades alcanzados, verificarlos con un instrumento de evaluación y promoviendo la auto y coevaluación. Todo ello con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y reflexionar sobre nuestros logros a través de la evaluación de evidencias aprendizajes. Según Minedu, (2022) las evidencias de aprendizajes son las producciones o actuaciones que indican de qué sabe o puede lograr el estudiante ante una situación retadora, de acuerdo con criterios de evaluación conocidos y establecidos. Estas evidencias responden a las competencias y capacidades a evaluar. En el trabajo virtual hemos recurrido a la implementación y uso del portafolio donde nuestros estudiantes organizaban sus evidencias: textos escritos, desarrollo de ejercicios matemáticos, organizadores de información, dibujos, muestras científicas, etc.

Con respecto a la dimensión retroalimentación, Graham, et al. (2017), sostiene que es un elemento vital para la evaluación formativa eficaz que facilita información utilizada por los estudiantes para mejorar su propia escritura o aprendizajes y del mismo modo para los docentes ya que les permite reconsiderar cambios en su enseñanza. Es así como los estudiantes utilizan a la retroalimentación sobre sí mismos para cerrar la brecha entre lo que escriben y los objetivos que desean alcanzar.

Según SUMMA (2019) consiste en la devolución de la información que hace el docente de las producciones o evidencias de sus estudiantes utilizando comentarios o preguntas que les permitan analizar sus logros o hasta dónde han llegado y qué pueden hacer para llegar al objetivo, estableciendo un diálogo cálido con el alumnado.

Anijovich y Cappelletti, (2017) resaltan la importancia de las interacciones dialogadas formativas como una estrategia de la retroalimentación que consiste en las conversaciones proactivas, progresistas y de andamiaje que realiza el docente junto al estudiante con el fin de articular y fortalecer las evidencias de aprendizajes presentadas con relación a los criterios, objetivos y estándares de evaluación. Asimismo, valorar el grado de aprendizaje alcanzado, afrontar nuevos desafíos, reflexionar sobre sus producciones y recorrer caminos hacia la autonomía.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio de investigación pertenece a un enfoque cuantitativo, debido a que se llegó a recoger datos utilizando dos instrumentos que luego fueron procesados estadísticamente. Según Hernández et al. (2014) sostienen que una investigación es cuantitativa cuando requiere de la recolección de información para probar las hipótesis establecidas, basadas en la medición numérica y el análisis de cifras estadísticas con el propósito de probar una teoría. Este tipo de enfoque tiene un orden secuencial que no puede romperse ni omitirse; es decir parte de una idea, un planteamiento del problema, se revisa la literatura y las teorías que la sustentan, se proponen algunas hipótesis, el desarrollo metodológico y la selección de la muestra, se recolectan los datos necesarios, se analiza la información y se reportan los resultados obtenidos. Con respecto al nivel de la investigación, se utilizó el nivel correlacional, ya que tuvo como propósito determinar si existe relación entre las variables. En referencia a esto Martínez (2018) sostiene que la investigación correlacional es aquella que se aplica con el fin de medir el grado de relación existente entre dos o más variables en un contexto determinado. Asimismo, pueden ser también las descripciones que mide, analiza y evalúa la correlación o relación causal entre las variables. Con relación al corte, indicamos que se hizo uso del corte transversal, es decir; los datos o información fueron obtenidos en una sola oportunidad. Martínez (2018) afirma que el estudio de corte transversal está estructurado en la relación que existe entre las variables con la intención de identificarlas, describirlas y analizarlas, cuyos datos han sido recolectados en un solo momento o período determinado.

3.1. Tipo y diseño de investigación: Respecto a la tipología investigativa, esta corresponde a una investigación básica, debido a que se buscó reafirmar las teorías existentes y ampliarlas en todos sus conceptos. Tam et al. (2008) nos menciona que la investigación básica tiene como propósito contribuir a la mejora del conocimiento, más que producir resultados novedosos o descubrimientos que beneficien en un futuro a la humanidad. Finalmente, en lo que respecta al diseño de investigación, reafirmamos que se utilizó un diseño no experimental, ya que no se manipuló ni se alteró a las variables. Mousalli (2015) hace referencia a que la investigación es no

experimental cuando no existe variación intencional de variable alguna para evaluar su efecto en la otra; pero que sí se perciban los fenómenos como se den en su contexto natural.

3.2. Variables y operacionalización: En el presente estudio se estimó el desarrollo de las variables que se muestran a continuación:

Variable 1, Producción de textos escritos como la herramienta cognitiva, social y perdurable que nos permite expresar lo que sentimos, deseamos y anhelamos. Para MINEDU (2016) la producción de textos escritos es la competencia comunicativa que se obtiene a través de un proceso de reflexión, ya que inicia con la adecuación y el ordenamiento de las ideas en estructuras oracionales y párrafos; tomando en cuenta los contextos y el propósito comunicativo, llevando a una revisión constante con la intención de mejorarlo. Las dimensiones consideradas para la producción de textos escritos fueron: Adecuación a la situación comunicativa, Organización textual con coherencia y cohesión y reflexión y revisión del texto.

Variable 2, Evaluación formativa es un proceso muy empleado por estudiantes y docentes según el enfoque por competencias ya que proporciona retroalimentación como un mecanismo de ajuste a la enseñanza-aprendizaje. Para Velásquez (2019) es el conjunto de actividades donde docentes y estudiantes adquieren información importante y permanente del proceso enseñanza y aprendizaje, con el fin de determinar errores, entender sus causas y establecer decisiones oportunas para poder superarlas. Asimismo, motivando al estudiante en todo el proceso y retroalimentándolo para el logro de múltiples aprendizajes. Las dimensiones de la evaluación formativa fueron: Motivación y orientación de aprendizajes, socialización de criterios, saberes previos, desarrollo de la evaluación y retroalimentación.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: Como cantidad poblacional se consideró al total de alumnos del segundo de secundaria, los cuales eran 113 en las diferentes 3 secciones. Según Mohammad (2006) la población se define como el universo que será objeto de la investigación. Asimismo, nos refiere que de ser una población pequeña se debe tomar a todos los miembros para el estudio, pero de ser grande es conveniente seleccionar una muestra representativa en base a ciertos criterios.

Criterios de exclusión: No fueron considerados en la cantidad poblacional, los estudiantes inclusivos del grado registrados en el SAANE.

Muestra: Según Camacho (2008) la muestra es un pequeño grupo de la población conforme a la realidad de ese conjunto, teniendo los valores de esta. La muestra fue de 87 estudiantes, calculada a través de fórmulas (ver anexo 5)

Muestreo: Según Otzen y Manterola (2017) sostienen que el muestreo son el resultado de la selección de las técnicas probabilísticas y no probabilísticas que nos permiten elegir a los individuos de nuestra muestra a partir de la población. En el trabajo de investigación se empleó un tipo de Muestreo aleatorio simple por balotas, lo que constituyó una técnica probabilística, es decir elegidos al azar.

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos: En esta sección del presente estudio, indicamos que se recurrió a la encuesta como técnica, siendo como instrumentos dos cuestionarios estructurados posteriores a la composición de la matriz de operacionalización correspondiente. Dichos cuestionarios midieron las variables utilizando una escala politómica llamada escala de Likert mediante el cual 5 = siempre, 4 = casi siempre, 3 = a veces, 2 = casi nunca y 1 = nunca.

Con respecto al primer cuestionario que mide la variable Producción de textos escritos, se puede afirmar que tuvo 25 preguntas, y para su validación se solicitó la opinión de tres expertos, un magíster y dos doctores, los cuales comprobaron su pertinencia, relevancia y claridad en cada uno de los ítems presentados, en la cual se obtuvo un dictamen de aplicabilidad.

En lo referente a la confiabilidad, esta se logró con la ejecución de una prueba piloto a 10 alumnos colaboradores de la población. Luego, de la comprobación de su confiabilidad se pudo obtener un valor Alfa de Cronbach = 0,722, lo cual indicó el instrumento era confiable de poderlo aplicar.

Tabla 1

Alfa de Cronbach para el instrumento de la variable Producción de textos escritos

Alfa de Cronbach	Nº de ítems
0,722	23

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

La segunda variable, consistió en 33 preguntas, los mismos que pasaron por una prueba de validez de juicio de expertos, los cuales también dieron como veredicto que el cuestionario era aplicable. Respecto a la confiabilidad del instrumento, se aplicó también el Alfa de Cronbach, el cual determinó un valor de 0,752 con lo cual se concluyó que es instrumento para medir la variable evaluación formativa era confiable.

Tabla 2

Alfa de Cronbach para el instrumento de la variable Evaluación formativa

Alfa de Cronbach	Nº de ítems
0,752	33

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

3.5. Recolección: Para este efecto se elaboraron dos cuestionarios en físico (impresos), los mismos que se hicieron llegar a los colaboradores que conformaron la muestra de estudio. Previamente se hicieron las coordinaciones con la directora de la I.E. para que firme la carta de consentimiento y se pudieron recoger información esencial para este estudio.

3.6. Método de análisis de la información: Con respecto al análisis estadístico de del estudio, se indica que para el análisis descriptivo se utilizaron tablas y figuras, lo cual permitió detallar las características y particularidades de la muestra de estudio y en lo que respecta al análisis inferencial, se utilizó el Rho Spearman para el contraste de las hipótesis de investigación. Estos importantes procedimientos se realizaron con el uso de software estadístico SPSS V21.

3.7. Aspectos éticos: Para el desarrollo del presente estudio, en primer lugar, se tuvo en cuenta la formulación y planteamiento del investigador, donde se respetó la opinión de los estudiantes encuestados que amablemente se comprometieron al desarrollo de los cuestionarios y lo resolvieron de forma anónima, con mucha responsabilidad. Por lo tanto, los resultados y el desarrollo de esta investigación esta manera veraz y transparente. Asimismo, se han respetado toda la contribución relevante de distintos autores, citándolos y referenciándolos adecuadamente. Por último, los datos recogidos

a través de los dos cuestionarios no se han visto alterados, no hubo manipulación antiética y todo corresponde a datos reales.

IV. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Como se puede visualizar en la tabla 3 y figura 2, los colaboradores de sexo masculino fueron 39 los cuales representaban el 44,8%, mientras que los colaboradores de sexo femenino fueron 48 los mismo que representaban el 55,2% del total de estudiantes. Se puede observar cantidad predominante (más del 50%) del número de colaboradores femenino sobre el masculino, debido a que también en la población de estudiantes de segundo grado en la institución educativa 5090, Ventanilla; según nómina de matrícula existen más estudiantes mujeres que varones.

Tabla 3

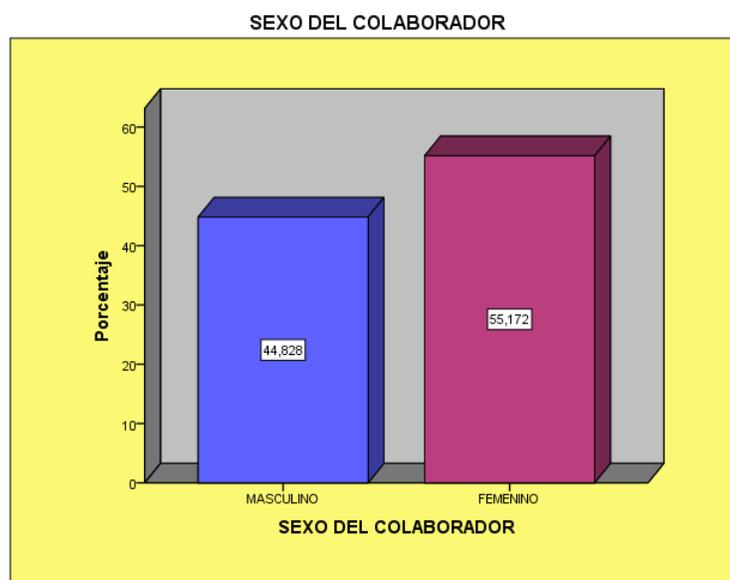
Sexo de los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MASCULINO	39	44,8	44,8	44,8
FEMENINO	48	55,2	55,2	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Figura 2

Sexo de los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090.



Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Asimismo, como se puede visualizar en la tabla 4 y figura 3, los niveles de la variable producción de textos escritos en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla. De un total de 87, el 9,2% (8 estudiantes) refieren un nivel de inicio para la producción escrita; el 51,7% (45 estudiantes) refieren un nivel de proceso y un 39,1% (34 estudiantes) refieren un nivel satisfactorio. Es decir, la mayoría de los colaboradores (más del 50%) refieren que su desempeño en cuanto a la producción de sus textos escritos se encuentra en el nivel de proceso; ello nos invita a reformular la implementación de la evaluación formativa en las dimensiones de la variable 1: Adecuación a la situación comunicativa, Organización textual con coherencia-cohesión y Reflexión-evaluación del texto.

Tabla 4

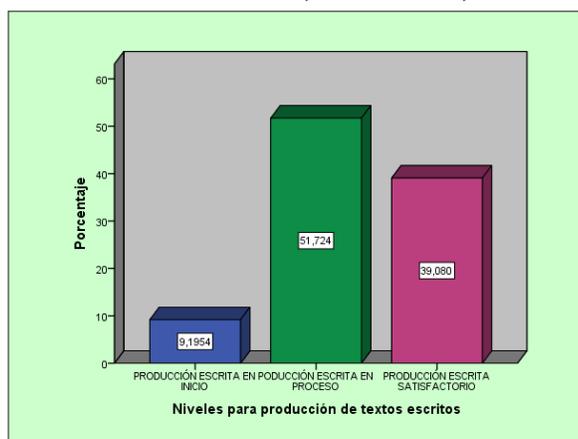
Niveles de la variable producción de textos escritos en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
PRODUCCIÓN ESCRITA EN INICIO	8	9,2	9,2	9,2
PRODUCCIÓN ESCRITA EN PROCESO	45	51,7	51,7	60,9
PRODUCCIÓN ESCRITA SATISFACTORIO	34	39,1	39,1	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Figura 3

Niveles de la variable producción de textos escritos en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.



Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

También, como se puede visualizar en la tabla 5 y figura 4, los niveles de la dimensión Adecuación a la situación comunicativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla. De un total de 87, el 16,1% (14 estudiantes) refieren un nivel de inicio para la dimensión señalada; el 49,4% (43 estudiantes) indican un nivel de proceso y un 34,5% (30 estudiantes) muestran un nivel satisfactorio. Ello quiere decir, la mayoría de los colaboradores (casi un 50%) refieren que su desempeño en cuanto a la adecuación a la situación comunicativa en la producción de sus textos escritos se encuentra en el nivel de proceso; ello nos invita a realizar algunos ajustes en la orientación de los aprendizajes y la socialización de criterios presentes en la evaluación formativa.

Tabla 5

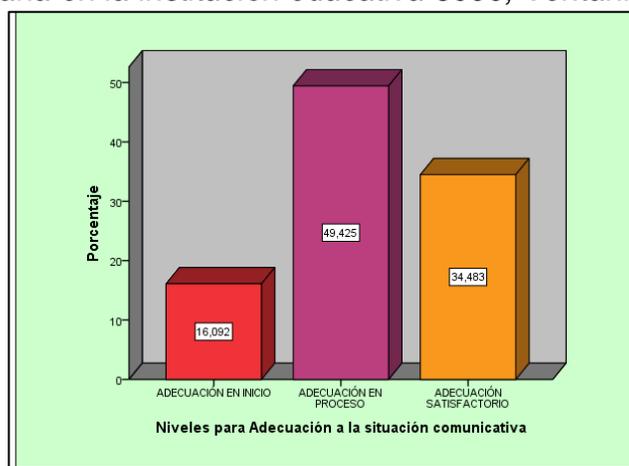
Niveles de la dimensión Adecuación a la situación comunicativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ADECUACIÓN EN INICIO	14	16,1	16,1	16,1
ADECUACIÓN EN PROCESO	43	49,4	49,4	65,5
ADECUACIÓN SATISFACTORIO	30	34,5	34,5	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Figura 4

Niveles de la dimensión Adecuación a la situación comunicativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022



Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio

Además, como se puede visualizar en la tabla 6 y figura 5, los niveles de la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión textual en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla. De un total de 87, el 4,6% (4 estudiantes) refieren un nivel de inicio para la dimensión señalada; el 41,4% (36 estudiantes) indican un nivel de proceso y un 54,0% (47 estudiantes) muestran un nivel satisfactorio. Ello quiere decir que la mayoría de los colaboradores (más del 50%) refieren que su desempeño en cuanto a la organización de las ideas con coherencia-cohesión textual en la producción de sus textos escritos se encuentra en el nivel satisfactorio; ello nos motiva e invita a seguir reforzando los procesos de la evaluación formativa (monitoreo constante al proceso de escritura y la autoevaluación).

Tabla 6

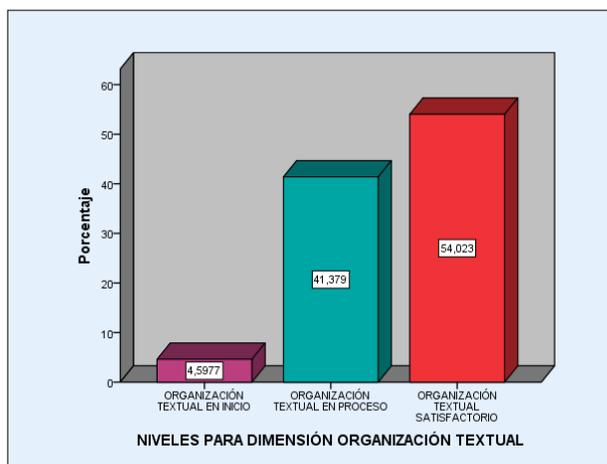
Niveles de la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión textual en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ORGANIZACIÓN TEXTUAL EN INICIO	4	4,6	4,6	4,6
ORGANIZACIÓN TEXTUAL EN PROCESO	36	41,4	41,4	46,0
ORGANIZACIÓN TEXTUAL SATISFACTORIO	47	54,0	54,0	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Figura 5

Niveles de la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión textual en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090 de Ventanilla



Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Incluso, como se puede visualizar en la tabla 7 y figura 6, los niveles de la dimensión Reflexión y evaluación textual en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla. De un total de 87, el 8,0% (7 estudiantes) refieren un nivel de inicio para la dimensión señalada; el 63,2% (55 estudiantes) indican un nivel de proceso y un 28,7% (25 estudiantes) muestran un nivel satisfactorio. Ello quiere decir que la mayoría de los colaboradores (más del 60%) refieren que su desempeño en cuanto a la reflexión y evaluación textual en la producción de sus textos escritos se encuentra en el nivel de proceso; ello nos invita a reconsiderar el sentido que le estamos dando a la retroalimentación como estrategia de la evaluación formativa en fortalecer la producción escrita de dichos estudiantes.

Tabla 7

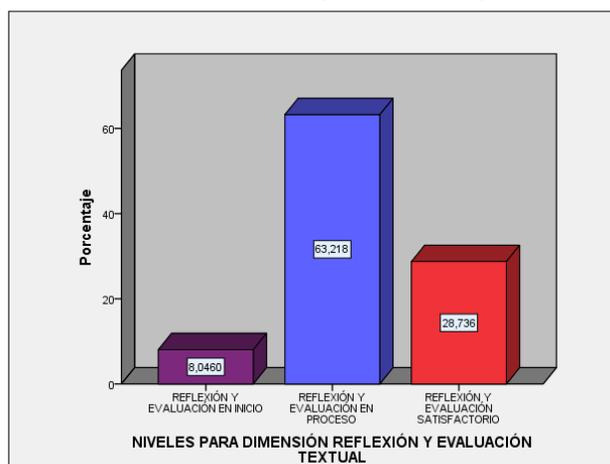
Niveles de la dimensión Reflexión y evaluación textual en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN EN INICIO	7	8,0	8,0	8,0
REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN EN PROCESO	55	63,2	63,2	71,3
REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN SATISFACTORIO	25	28,7	28,7	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Figura 6

Niveles de la dimensión Reflexión y evaluación textual en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.



Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Finalmente, como se puede visualizar en la tabla 8 y figura 7, los niveles de la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo grado de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022. De un total de 87, el 12,6% (11 estudiantes) refieren un nivel malo para la evaluación formativa; el 29,9% (26 estudiantes) refieren un nivel regular y un 57,5% (50 estudiantes) refieren un nivel bueno. Es decir, la mayoría de los colaboradores (casi un 60%) refieren que el trabajo de la evaluación formativa sobre su desempeño en la producción de sus textos escritos se encuentra en el nivel bueno; ello nos motiva e invita a seguir reforzando los procesos de la evaluación formativa (motivación, socialización de criterios, saberes previos, desarrollo de la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes).

Tabla 8

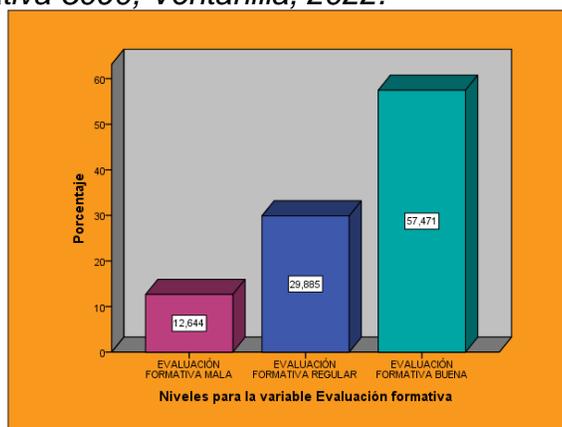
Niveles de la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria, en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
EVALUACIÓN FORMATIVA MALA	11	12,6	12,6	12,6
EVALUACIÓN FORMATIVA REGULAR	26	29,9	29,9	42,5
EVALUACIÓN FORMATIVA BUENA	50	57,5	57,5	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio

Figura 7

Niveles de la variable evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria, en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.



Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio

Análisis inferencial

Hipótesis general:

Hi: Existe una relación directa y significativa entre la producción de textos escritos y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Ho: No existe una relación directa ni significativa entre la producción de textos escritos y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Nivel de confianza de la investigación: 95%

Margen de error: 5%

Estadístico de prueba de Rho de Spearman.

Como se visualiza en la tabla 9 se ha obtenido un valor sig= 0,181 mayor a 0,05, con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre las variables Producción de textos escritos y Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Tabla 9

Prueba de Rho de Spearman para la Producción de textos escritos y la Evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

		Niveles para producción de textos escritos	Niveles para la variable Evaluación formativa
Niveles para producción de textos escritos	Coefficiente de correlación	1,000	,145
	Sig. (bilateral)	.	,181
	N	87	87
Niveles para la variable Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,145	1,000
	Sig. (bilateral)	,181	.
	N	87	87

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Hipótesis específica 1

Hi: Existe una relación directa y significativa entre la adecuación a la situación comunicativa y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Ho: No existe relación directa y significativa entre la adecuación a la situación comunicativa y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Nivel de confianza de la investigación: 95%

Margen de error: 5%

Estadístico de prueba de Rho de Spearman.

Como se puede visualizar en la tabla 10 se ha obtenido un valor sig= 0,111 > 0,05; con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre la dimensión Adecuación a la situación comunicativa y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Tabla 10

Prueba de Rho de Spearman para la dimensión Adecuación a la situación comunicativa y la variable Evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

		Niveles para Adecuación a la situación comunicativa	Niveles para la variable Evaluación formativa
	Coefficiente de correlación	1,000	,172
Niveles para Adecuación a la situación comunicativa	Sig. (bilateral)	.	,111
	N	87	87
Niveles para la variable Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,172	1,000
	Sig. (bilateral)	,111	.
	N	87	87

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Hipótesis específica 2

Hi: Existe una relación directa y significativa entre la organización de las ideas con coherencia - cohesión y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Ho: No existe relación directa y significativa entre la organización de las ideas con coherencia - cohesión y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Nivel de confianza de la investigación: 95%

Margen de error: 5%

Estadístico de prueba de Rho de Spearman.

Como se puede visualizar en la tabla 11 se ha obtenido un valor sig= 0,175 > 0,05; con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla.

Tabla 11

Prueba de Rho de Spearman para la dimensión Organización de las ideas con coherencia-cohesión y la variable Evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

		Niveles para la dimensión Organización de las ideas.	Niveles para la variable Evaluación formativa
	Coefficiente de correlación	1,000	,175
Niveles para la dimensión Organización de las ideas	Sig. (bilateral)	.	,105
	N	87	87
	Coefficiente de correlación	,175	1,000
Niveles para la variable Evaluación formativa	Sig. (bilateral)	,105	.
	N	87	87

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

Hipótesis específica 3

Hi: Existe una relación directa y significativa entre la reflexión y evaluación del texto y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Ho: No existe relación directa y significativa entre la reflexión y evaluación del texto y la evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla.

Nivel de confianza de la investigación: 95%

Margen de error: 5%

Estadístico de prueba de Rho Spearman.

Como se puede visualizar en la tabla 12 se ha obtenido un valor sig= 0,347 > 0,05; con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre la dimensión Reflexión y evaluación del texto y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla.

Tabla 12

Prueba de Rho de Spearman para la dimensión Reflexión y evaluación del texto y la variable Evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria en la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

		Niveles para dimensión Reflexión y evaluación textual	Niveles para la variable Evaluación formativa
Niveles para la dimensión Reflexión y evaluación textual.	Coeficiente de correlación	1,000	,102
	Sig. (bilateral)	.	,347
	N	87	87
Niveles para la variable Evaluación formativa	Coeficiente de correlación	,102	1,000
	Sig. (bilateral)	,347	.
	N	87	87

Fuente: Reporte del SPSS V21 para el estudio.

V. DISCUSIÓN

El presente estudio para corroborar el análisis realizado tomó en cuenta indagaciones previas (estudios nacionales e internacionales) para dar mayor realce; para ello trabajó con dos variables que son muy importantes en el ámbito educativo, ya que es necesario orientar la producción de textos escritos a través de la evaluación formativa en estudiantes de la Educación Básica Regular para lograr mejoras significativas en la competencia ESCRIBE. Todo esto debido a que es una problemática que afecta a muchos países latinoamericanos, a muchas ciudades del Perú y sobre todo las distintas escuelas del distrito de Ventanilla. La investigación planteó como objetivo general el hecho de determinar la relación existente entre la producción de textos escritos y la evaluación formativa en estudiantes de segundo grado de secundaria en la institución educativa 5090 del distrito de Ventanilla. Al respecto, se halló a partir de la aplicación de la prueba no paramétrica del Rho de Spearman, que no existe una asociación relevante entre las variables de estudio, en dichos estudiantes de la institución educativa mencionada; tal como lo señala la tabla N°9, en la que se percibe que el nivel de significancia obtenido 0,181 es mayor a 0,05. Ello significa que las categorías Adecuación a la situación comunicativa, Organización de las ideas con coherencia-cohesión textual y la Reflexión-evaluación del texto, no intervienen en la evaluación formativa; debido a que dichas variables se desarrollan independiente una de la otra con dicha muestra de estudio.

Estos resultados son contrastados por el trabajo realizado por Apolinario (2018) cuya investigación sí obtuvo una relación moderada entre las estrategias de metacognición y la producción de textos escritos con una muestra de 100 estudiantes del tercer grado de secundaria en el distrito de SJL. Del mismo modo nos presentan 2 instrumentos muy interesantes medir la relación entre ambas variables, cuyo primero fue un inventario de estrategias metacognitivas (cuestionario 1) con 20 ítems en escala de Likert y el segundo una prueba escrita PROESC con 10 ítems para verificar la producción de escritura. Sin embargo, considero que el segundo instrumento no ha sido el más pertinente por su complejidad y profundidad en el tema ya que de acuerdo con el estudio realizado solo se busca establecer una correlación entre las variables y

con la sistematización de resultados que lo demuestren. Contrario a este aporte tenemos a Hualpa (2020) con una muestra mucho mayor a la anterior (251 estudiantes), pero del mismo grado en el departamento de Piura; donde nos demuestra que su estudio no encontró una relación significativa entre las estrategias didácticas que aplica el docente de Comunicación y la producción de textos escritos. Incluso nos menciona que utilizó 2 instrumentos muy similares a Apolinario (2018), pero en este caso se trató de un cuestionario sobre estrategias didácticas docentes para la redacción de textos que constaba de 17 ítems y el otro era una prueba escrita de producción de textos con 8 criterios de evaluación. No obstante, considero que el segundo instrumento tampoco ha sido el más pertinente por su complejidad y profundidad en el tema ya que de acuerdo con el estudio solo se busca establecer una correlación entre las variables y por la gran cantidad de muestra de estudiantes que hay por sistematizar.

Por otro lado, nuestra investigación guarda mucha relación con el aporte de Velásquez (2019) sobre todo en la constitución de nuestro cuestionario 2. Esta investigación al igual que el presente estudio, se dio en una institución educativa en el departamento de Lima, cuya muestra (119) tuvo una aproximación cercana de 32 estudiantes del nivel secundaria. Al igual que este estudio sus resultados concluyeron que no existe relación directa ni significativa entre la evaluación y el aprendizaje por competencias. Se obtuvo un nivel sig de $p=0,491>0,05$ a través del Rho de Spearman. El autor nos comparte un cuestionario de 41 ítems que miden a la primera variable y otro cuestionario con 25 ítems que miden a la segunda. Asimismo, el investigador reflexiona de dichos resultados y sostiene una razón que en el análisis descriptivo las dimensiones de la variable 2 se observan que en la expresión oral la mayor parte de los estudiantes del estudio se ubican en los niveles esperado (22,7%) y destacado (37,8%) por la organización de ideas de manera clara y cohesionada, con el uso de distintos recursos y reflexión de su texto oral. En el caso de la comprensión de textos los resultados indican que un buen porcentaje de estudiantes están en los niveles esperado (44,5%) y destacado (5,0%) pues obtienen información adecuada, realizan inferencias e interpretaciones y reflexiona del texto escrito. En cambio, en la producción escrita los resultados no son tan alentadores ya que una mayoría de

estudiantes se ubican en los niveles de inicio (45,4%) y proceso (17,6%) por las carencias de habilidades en los procesos de la redacción de textos. En este caso se propone a las autoridades educativas locales organizar capacitaciones y cursos presenciales dirigidos a los directivos y acompañantes pedagógicos que monitorean y refuerzan la práctica del docente, respecto a la evaluación formativa relacionándola a la producción de textos y podamos superar esta problemática que atraviesan muchas escuelas.

Al respecto también se guarda semejanza con los aportes de Chira, (2020) en una institución educativa del departamento de Piura, con una muestra de 235 estudiantes del nivel secundaria, muy similar a la de Hualpa (2020). Asimismo, el autor al igual que esta investigación propone 2 instrumentos para medir la relación entre las variables del estudio; aquí tenemos al primer cuestionario de Honey y Alonso sobre los estilos de aprendizajes con 80 ítems de escala dicotómica y un segundo cuestionario de 30 ítems que mide la producción de textos escritos. Lo que aquí podemos destacar es la similitud del investigador al igual que la investigación realizada en adaptar su instrumento 2 a los desempeños de la competencia escribe que propone el Minedu (2016), ya que son las descripciones específicas más adecuadas para medir el actuar de los estudiantes respecto a los niveles de las competencias, frente a una situación determinada. Por otro lado, sus resultados concluyeron que los estilos de aprendizaje no se relacionan significativamente con la producción escrita en alumnos de segundo año. Se obtuvo un nivel de significancia de $p=0,581 > 0,05$ a través del Chi cuadrado de Pearson. Del mismo modo, el autor analiza dichos resultados y sostiene que puede deberse a que en dicha institución educativa no se ha estado aprovechando el estilo de aprendizaje (modelo de Kolb) predominante en los estudiantes que es el reflexivo asociándolo a la producción de textos escritos y fortaleciendo una de las capacidades del acto de escribir que es la revisión y reflexión del texto. Por ello se propone talleres de lectura reflexiva para fortalecer aspectos de adecuación, cohesión y coherencia textual.

Y opuesto a lo anterior, Martínez (2021) desarrolló una investigación con 76 docentes de educación inicial en otro ámbito de la costa peruana (Ica); donde se aplicaron 2 instrumentos para medir la relación entre sus variables. Uno de ellos fue un

cuestionario sobre las estrategias de retroalimentación al docente que constaba de 20 ítems y el otro para medir la evaluación formativa con 18 ítems en total. Sus resultados concluyeron que existe una relación directa y significativa entre las estrategias de retroalimentación y la evaluación formativa. Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r=0,953$ (positiva y muy fuerte) y un nivel sig $p=0,000$. Esto debido a que en el análisis descriptivo se puede notar una mayor predominancia de las estrategias de retroalimentación (constructiva, apreciativa y reflexiva) en los niveles regular y bueno sobre la evaluación formativa; lo que nos hace reafirmar la postura del autor en que las capacitaciones y cursos de autoformación del Minedu, vienen dando sus frutos y una permanente formación docente en beneficio de las aulas del nivel inicial de la provincia de Chincha.

De acuerdo con nuestra investigación y con la hipótesis específica 1, se determinó que no existe una relación directa ni significativa entre la dimensión Adecuación a la situación comunicativa y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022; según la tabla 10 se observa un nivel sig $=0,111$, en la cual comprobamos que el proceso de la planificación es una deficiencia en muchos de nuestros estudiantes no están desarrollando antes de redactar su texto y la evaluación formativa que los docentes estamos aplicando en la escuela no está relacionada directa ni significativamente con ella. En la cual, Abas y Abd (2016) confirman que para escribir un texto se deben tomar en cuenta estrategias como la preescritura y la planificación, siendo la primera esa lluvia de ideas que solemos formar antes de preparar nuestro texto, esta puede ser mental o escribiéndolas de manera desordenada. La segunda estrategia se refiere al plan organizacional de los diversos aspectos que debe cumplir mi texto antes de escribirlo. Esta mirada sobre el proceso de la planificación, llamada también preescritura coincide con el aporte de Cassany (1999), donde nos dice que planificar es el proceso inicial de la escritura, donde se planea todas las acciones que le servirán al escritor para producir un texto; seleccionando las ideas útiles, el registro lingüístico, el destinatario, el tipo de texto, formato y el propósito que busca alcanzar. Todo ello nos hace reflexionar sobre el énfasis que le debemos dar a este importante proceso de la producción de textos, ya que como lo dijo Anijovich (2017) a través de una

efectiva evaluación formativa lograremos que nuestros estudiantes y nosotros los docentes identifiquemos logros y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, llegando a su reflexión y por ende a la mejora de resultados obtenidos.

Según la hipótesis específica 2, se determinó que no existe una relación directa ni significativa entre la dimensión Organización textual con coherencia-cohesión y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022; según la tabla 11 se observa un nivel $\text{sig} = 0,175$, en la cual notamos que el bajo nivel de la producción de textos en nuestra escuela radica en que nuestros estudiantes no manejan una secuencia para organizar sus ideas a la hora de escribir su texto con coherencia y cohesión; ello coincide con el estudio realizado por el Minedu (2016) en nuestro país, en cuanto a la Evaluación muestral de escritura del 2013 en estudiantes del sexto de primaria, donde señala que el 22% de estos, se situaron en el primer nivel; es decir, presentaron un desarrollo inicial y básico de la competencia textual en lo relacionado a la adecuación, coherencia, cohesión y ortografía. Lo que nos hace suponer que esta situación se origina desde el nivel primaria y que sería necesario implementar con capacitaciones y talleres de formación docente en las maestras de dicho nivel para complementarse con secundaria y desarrollar la organización textual en nuestros estudiantes a través de una evaluación formativa y de proceso. Asimismo, existe una coincidencia en el estudio de Sarmiento y Zuleta (2019) en estudiantes del séptimo ciclo de la I.E.T.I. San Antonio de Padua de Colombia, cuyos resultados de la investigación durante el pretest también se identificaron deficiencias de los alumnos al producir un texto (falta de estructura organizacional en sus ideas, uso inadecuado de signos de puntuación, tildación y ausencia de conectores), pero que después de un acompañamiento docente y la aplicación de su propuesta sobre textos inéditos en el postest, los resultados en cuanto a la coherencia y cohesión mejoraron relativamente. Frente a esto, Noruegas (2018) enfatiza la importancia que tiene la cohesión en la organización textual, ya que es la encargada de conectar las ideas, oraciones en párrafos (uso de conectores y referentes), que formen el tejido del texto y que logren el propósito de ser comprendido por el destinatario. Sin embargo, esta problemática no solo recae en nuestro país, ya que UNESCO (2022) en los resultados de la evaluación de la producción escrita en el

Estudio Regional Comparativo del 2019, en Ecuador para niños de 4° de Educación General Básica nos dice que al escribir una carta narrativa y otro texto sobre la presentación de un baile, respecto al dominio textual se obtuvo que el 22% de ellos se situaron en el primer nivel; es decir, presentaron un desarrollo inicial y básico de la competencia textual en lo relacionado a la adecuación, coherencia, cohesión y ortografía.

Según la hipótesis específica 3, se determinó que no existe una relación directa ni significativa entre la dimensión Reflexión y evaluación del texto y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022; según la tabla 12 se observa un nivel $\text{sig}=0,347$, en la cual notamos que el último proceso de la producción de textos escritos no ha sido interiorizado por los estudiantes de nuestra institución educativa y que no responde a una de las técnicas y finalidades de la evaluación formativa que es la autoevaluación de sus aprendizajes. A ello resaltamos el aporte de Pérez, et al. (2017), que habla sobre los grandes beneficios de la autoevaluación que hacen los mismos estudiantes de sus propios aprendizajes (evidencias y producciones, según los criterios dados al inicio de la actividad). Esta debilidad reflexiva de producciones por parte de nuestros estudiantes puede también deberse a que los docentes no han logrado el verdadero sentido de la retroalimentación, donde Graham, et al. (2017), donde nos dice que los estudiantes la utilizan sobre sí mismos para cerrar las brechas entre lo que escriben y los objetivos que desean alcanzar. Sin embargo, esto lo podemos observar en una realidad del país chileno con una muestra de 180 estudiantes de quinto año, en el que Pérez, (2021) resalta el mal accionar de algunos docentes en la revisión de las producciones escritas a través de un portafolio, donde solo resaltan los errores y desaciertos de los estudiantes, que podría desmotivarlos y perder el sentido verdadero de la revisión y la autoevaluación de sus producciones.

Hemos podido notar que los aportes de Cassany (1999), Bloom (1956) y Vygotsky (1995), entre otros; mantienen su vigencia teórica en las variables de esta investigación y a pesar de que no se logró determinar una correlación entre ellas, sus procesos, taxonomía y propuesta de andamiaje a los aprendizajes de nuestros

estudiantes queda como una tarea por hacer y por lograr en las instituciones educativas de nuestro país y sobre todo en el distrito de Ventanilla.

VI. CONCLUSIONES

Primera. Se obtuvo un valor sig= 0,181 mayor a 0,05, con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre las variables Producción de textos escritos y Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

Segunda. Se obtuvo un valor sig= 0,111 mayor a 0,05; con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre la dimensión Adecuación a la situación comunicativa y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

Tercera. Se obtuvo un valor sig= 0,175 mayor a 0,05; con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre la dimensión la dimensión Organización textual con coherencia-cohesión y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla, 2022.

Cuarta. Se obtuvo un valor sig= 0,347 mayor a 0,05; con error menor al 5% y por regla de decisión podemos sostener que hay suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula. Concluimos que no se pudo demostrar la relación directa y significativa entre la dimensión Reflexión y evaluación del texto y la variable Evaluación formativa en los estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa 5090, Ventanilla.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. Que la directora de la I.E. N° 5090 “Antonia Moreno de Cáceres” socialice entre la comunidad docente la problemática planteada en esta investigación sobre la producción de textos escritos, ya que esta no solo se observa en el área de Comunicación, sino desde todos los ámbitos curriculares, dando propuestas de cómo podríamos abordarla para lograr mejoras de los aprendizajes a través de las producciones escritas.

Segunda. Que la directora de la I.E. lleve a cabo un plan de fortalecimiento a los docentes sobre los beneficios de la Evaluación Formativa, durante los cuatro bimestres para orientar y consolidar los procesos de evaluación según el enfoque por competencias; ya que existen algunos docentes que solo evalúan por productos y no por procesos, ello justamente dificulta que se logre una relación significativa entre la evaluación formativa y la producción de textos escritos.

Tercera. Que la directora de la I.E. junto a la subdirectora de secundaria trabajen de manera articulada la gestión pedagógica para empoderar a sus docentes del área de Comunicación sobre los diferentes procesos en la enseñanza de la producción de textos y cómo esta puede ser nutrida con la propuesta de la evaluación formativa. Asimismo, reforzar con casuísticas del área en las horas de trabajo colegiado, compartiendo experiencias exitosas de otros contextos, estrategias, métodos y otros que sumen al trabajo docente.

Cuarta. Que el equipo directivo lidere entre sus docentes y estudiantes prácticas significativas de producciones de textos escritos a través de concursos de caligrafía, redacción de cuentos, textos literarios, columnas de opinión, noticias, etc. Asimismo, la implementación de los periódicos murales en las aulas fomentando la publicación de textos escritos y revisados por los mismos docentes y estudiantes. Todo ello de alguna tendrá un impacto positivo en los aprendizajes de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Abas, I. y Abd Aziz N. (2016). Classification of L2 writing process and writing strategies. *Proceedings of The ICECRS*, Vol.1(1), 369-371. <https://doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.505>
- Abdullah, H., Mohamed, A, Ab, N., Muzhafar, M. y Wati, M. (2020). A Process Approach in the Teaching of Writing: Saving 21st Century Learners from Writer's Block. *Universal journal of education Research*. Vol. 8 (12) , 7161-7162. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081283>
- Agurto M. (2019). *El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador, 2017*. [Tesis de doctorado en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis repositorio de tesis digitales. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11572/Agurto_fm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad de Piura]. Repositorio institucional PIRHUA. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3917/MAE_EDUC_TyGE-L_009.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Anijovich R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*. Vol.2 (1), 32-33. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós SAICF. <https://edutic2020.files.wordpress.com/2020/07/4f51a-anijovich-rebeca-la-evaluac3b3n-como-oportunidad.pdf>
- Apolinario, L. (2018). *Estrategias metacognitivas y la producción de textos narrativos (cuentos) en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 100 de San Juan de Lurigancho*. [Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional de la U.N.E. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2878/TM%20E-Co%204349%20A1%20-%20Apolinario%20Vega%20Luc%c3%ada%20%20Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, Vol. 21 (4), 392-393. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Avendaño, Y. (2020). *Formas de simbolización que favorecen la adquisición de la escritura en Educación Inicial desde un aprendizaje situado*. [Tesis de maestría en Pedagogía de la lengua materna, Universidad Distrital Francisco José Caldas de Colombia]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24399/Avenda%C3%B1oMu%C3%B1ozYoismarthLizeth2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caeiro, M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, (24), 67-71. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- Camacho B. (2008). *Metodología de la investigación científica: un camino fácil de recorrer para todos*. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/124/154/3259>
- Canchanya, S. (2020). *Motivación escolar y aprendizaje significativo de los estudiantes del ciclo inicial e intermedio del CEBA Salcabamba, Tayacaja, Huancavelica*. [Tesis de segunda especialidad en Andragogía, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3363/TESIS-SEG-ESP-FED-2020-CANCHANYA%20ABAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/EL. *Dialnet*, N° 46, 9-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197339>
- Chang, E. y Wimmers, P. (2017). Effect of Repeated/Spaced Formative Assessments on Medical School Final Exam Performance. *Science direct*. (3), 32-34. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.08.001>
- Chira, N. (2020). *Estilos de aprendizaje y producción de textos escritos en estudiantes de segundo de secundaria de la I.E. La Inmaculada, Talara*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82601/Chira_D N-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Council of Chief State School Officers (2018). *Revising the definition of Formative Assessment*. Washington D.C. <https://ccsso.org/sites/default/files/2018-06/Revising%20the%20Definition%20of%20Formative%20Assessment.pdf>

- Díaz, K. (2017). Prior Knowledge: Its Role in Learning. *ResearchGate*. Recuperado el 02 de mayo del 2022 de https://www.researchgate.net/publication/334291100_Prior_Knowledge_Its_Role_in_Learning
- Ferrer, V. (2020). Estrategia didáctica para la producción de textos escritos en español como lengua extranjera. *Revista de investigación, formación y desarrollo*, Vol.8 N°3, 22-23. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- González, D., Maytorena, M., González, V., López, M. y Fuentes, M. (2020). Zona de Desarrollo Próximo y Desempeño de Universitarios en una Prueba de Ejecución. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, Vol. 1 (58), 94-96. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.08>
- Graham, S., Hebert, M. y Harris, H. (2017). Formative Assessment and writing. *ResearchGate*. Recuperado el 02 de mayo del 2022 de https://www.researchgate.net/publication/277943944_Formative_Assessment_and_Writing_A_Meta-Analysis
- Hamodi, C, López, V. y López, A. (2015). Medios técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, Vol. 37 (147), 153-157. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749009.pdf>
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Hualpa, (2020). *Estrategias didácticas docentes y producción de textos escritos en estudiantes de tercer grado del nivel secundario de la I.E. Hermanos Meléndez – La Unión*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/53749/Hualpa_NADL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mansur, M., Saad, H. y Wisan, H. (2022). The Effect of the Strategy of Activating Prior Knowledge on the Acquisition of Syntactic Concepts among Fourth Preparatory Grade Students and the Development of their Systemic Thinking. *International Journal of early childhood special education*. Vol. 14 (1), 740-741. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=c453b499-5d10-4a1d-bd98-f61f3dff190b%40redis>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía del inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 17 (54), 852-854. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>

- Martínez, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning S.A.
- Martínez C. (2021). *Estrategias de retroalimentación y la evaluación formativa de las docentes del nivel de educación inicial de la provincia de chincha- 2019*. [Tesis de maestría en Gestión y administración de la Educación, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional de la UNFV. http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/5306/MART%c3%8dNEZ_JONDA_CECILIA_TESIS_MAESTR%c3%8dA_2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mendoza, N. (2021). *“Estrategias didácticas para desarrollar la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes del primer ciclo, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, sede Rioja, región San Martín - 2017”*. [Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional de la UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/9858/Mendoza%20Hern%c3%a1ndez%2c%20N%c3%b3rvil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. (Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU). <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. (Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4550>
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe de evaluación de Escritura en sexto grado - 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?* Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Serie de aportes pedagógicos. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Escritura-BAJA-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Evaluación Formativa. Preguntas frecuentes*. Sistema integrado de formación docente en servicio. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8310>
- Mohammad, N. (2006). *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México. Editorial Limusa.

- Moreno, C. (2021). *Estrategia metodológica para desarrollar la producción de textos escritos en estudiantes de derecho de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría en educación, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ba62ea9f-ba73-4f73-afa4-1adeaf4bccfa/content>
- Mousalli G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa*. ResearchGate. Recuperado el 05 de mayo del 2022 de https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa
- Navarro, N., Falconí, A. y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Scielo*, Vol.9 (4), 58-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400008
- Noruegas, A. (2018). Propuesta didáctica para la enseñanza de los procedimientos de cohesión textual en la construcción de textos escritos. *Dilemas contemporáneos, educación política y valores*. Vol. 5 (3), 3-4. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/340>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. *Scielo*, Vol.35 (1), 228-229. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palacios, L. (2018). *Programa COMPRETEX en la producción de textos escritos en los estudiantes del CEBA Augusto Cazorla de la Provincia Constitucional del Callao*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/23888/Palacios_VLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pasek, E. y Mejía, T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*. Vol. 10(1), 186-191. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pérez, M. (2021). *Caracterización de la retroalimentación y evaluación formativa de la escritura en estudiantes de quinto año de la educación básica*. [Tesis de maestría en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/63085>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y Gonzáles, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Scielo*, Vol. 9 (3), 275-277.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017

- Piñeros A., Orjuela D. y Torres A. (2018, junio). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Scielo*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000100173&lang=es
- Ruano, A. y Cedeño, O. (2022). *Evaluación formativa aplicada por los docentes en la Unidad Educativa Profuturo*. [Tesis de maestría en Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio digital de la PUCESE. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2920>
- Sánchez M. y Martínez A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación, Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sarmiento, J. y Zuleta, H. (2019). *Producción de textos inéditos como estrategia para el fortalecimiento de la escritura*. [Tesis de maestría en Educación modalidad virtual, Universidad de la Costa de Colombia]. Repositorio de la PUCCH. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5916/Producci%C3%B3n%20de%20textos%20in%C3%A9ditos%20como%20estrategia%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20escritura%20%20.pdf?sequence=1>
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Gómez, G. Dominguez, A., Jéldrez, E. y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, (34), 389-390. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Suárez, O. (2019). *Implementación de un plan de evaluación formativa y retroalimentación de aprendizajes en estudiantes del segundo ciclo*. [Tesis de maestría en Innovación Curricular y Evaluación, Universidad del Desarrollo de Chile]. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2846/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SUMMA, Laboratorio de investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Fundación bancaria La Caixa. <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Tam J., Vera, G. y Oliveros R. (2008). *Tipos, métodos y estrategias de investigación científica*. Pensamiento y acción.

http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf

Tovar, D. (2020). *Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga*. [Tesis de maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12120/2020_Tesis_Diana_Maria_Tovar_Osorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO, (2022). *Estudiantes de Ecuador escriben con un buen dominio discursivo y textual, pero deben mejorar la adecuación al género y la ortografía inicial en 4°EGB*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://en.unesco.org/sites/default/files/ecuador-escritura-comunicado-nacional.pdf>

UNESCO, (2022). *Cerca de la mitad de los estudiantes de Panamá logra adecuarse al propósito sobre el que se le pide escribir, pero deben mejorar el desarrollo y puntuación de sus textos*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://en.unesco.org/sites/default/files/panama-escritura-comunicado-nacional_1.pdf

UNESCO, (2022). *Estudiantes de Uruguay logran un adecuado desarrollo de sus escritos, pero deben mejorar el dominio discursivo de sus textos*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://en.unesco.org/sites/default/files/uruguay-escritura-comunicado-nacional.pdf>

UNESCO, (2022). *Estudiantes de Perú logran un apropiado desarrollo de sus textos, pero deben adecuarse al género que se les solicita escribir*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://en.unesco.org/sites/default/files/comunicado_escritura_peru.pdf

Velásquez, L. (2019). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en estudiantes de 5° secundaria en el área de Comunicación, IE 158 “Santa María”, SJL – 2019*. [Tesis de maestría en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional de la UCV https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39345/VELASQUEZ_GL.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Verdejo, P. (2017, junio). Criterios para la evaluación y evaluación del criterio. La profesionalización de la evaluación en las instituciones de educación superior. *ResearchGate*. Recuperado el 02 de mayo del 2022 de https://www.researchgate.net/publication/333148960_Criterios_para_la_evaluacion_y_evaluacion_del_criterio_la_profesionalizacion_de_la_evaluacion_en_las_instituciones_de_educacion_superior

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Producción de textos escritos	Según Minedu, (2016), la producción de textos escritos es la competencia comunicativa lograda a través de un proceso reflexivo, ya que inicia con la adecuación y el ordenamiento de las ideas en estructuras oracionales y párrafos; tomando en cuenta los contextos y el propósito comunicativo, llevando a una revisión constante con la intención de mejorarlo.	Según Sotomayor, et al. (2016), en la adecuación se mide el nivel de ajuste que realiza el sujeto a la intención comunicativa propuesta en la actividad escrita; partiendo de la generación de ideas, pensando en el destinatario, el registro a utilizar, la organización de ideas (boceto textual) y conocer qué propósito busca con su texto.	Adecuación a la situación comunicativa	Propósito y destinatario	<p>Escala Politémica</p> <p>Escala de Likert</p> <p>5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca</p>
				Registro lingüístico	
				Características textuales	
				Estructura y extensión textual	
		Según Sotomayor, et al. (2016), la coherencia es una propiedad semántica, basada en las relaciones que enlazan las ideas que conforman un texto como un todo (tejido de ideas), garantizando la mantención del eje temático, evitando la redundancia o las digresiones. Asimismo, para Noruegas (2018) la cohesión es la propiedad textual encargada de conectar las diferentes ideas, oraciones o frases entre sí, mediante el uso de procedimientos, recursos o mecanismos cohesivos que garanticen la comprensión del significado total del texto. Para ello, la cohesión se observa con el uso de conectores o referentes que permitan esa relación de las partes en un todo.	Organización textual con coherencia y cohesión	Ordena lógicamente las ideas en torno al tema y las complementa.	
				Establece relaciones de cohesión entre las ideas y utiliza vocabulario variado	
				Recursos textuales, gramaticales y ortográficos.	

		<p>Según Agurto (2019), nos dice que la evaluación o revisión del texto está destinada a mejorar o repotenciar el resultado de la organización del texto con adecuación, coherencia y cohesión; ya que busca detectar ciertos errores, incoherencias, digresiones que hayan sido identificados y que requieran una mejora. Por ello, complementamos esta etapa de la escritura con preguntas como: ¿Existe coherencia y cohesión entre las ideas que conforman el texto? ¿Las palabras están bien redactadas y cumplen con la ortografía? ¿Mi texto está adecuado al propósito planteado? ¿Los pronombres y artículos mantienen la cohesión textual? ¿Lograré mi propósito con mi texto escrito en el público destinatario? ¿De qué manera será útil mi texto?</p>	<p>Reflexión y evaluación del texto</p>	<p>Revisión permanente del texto con adecuación, cohesión y coherencia.</p>	
				<p>Analiza compara y contrasta las características del texto</p>	

Fuente: Instrumento adaptado de los desempeños y capacidades de la competencia “Escribe” del Programa Curricular de Educación Secundaria, (2016)

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE EVALUACIÓN FORMATIVA

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Evaluación Formativa	Según Velásquez, (2019) define a la Evaluación Formativa como el conjunto de actividades donde docentes y estudiantes adquieren información importante y permanente del proceso enseñanza y aprendizaje, con el fin de determinar errores, entender sus causas y establecer decisiones oportunas para poder superarlas. Asimismo,	Canchanya (2020), sostiene que la motivación es el proceso de estimulación intrínseca o extrínseca, donde el estudiante traslada un conjunto de esfuerzos para el logro de metas u objetivos propuestos en su realización personal y autorregulación. Del mismo modo, según Pasek y Mejía (2017) sostienen que la orientación de los aprendizajes es un proceso vital en la evaluación formativa ya que establece el tema que será objeto de estudio presentándoles los objetivos a lograr, la actividad a realizar, el tiempo establecido y la importancia de cada actividad como parte del proceso del aprendizaje.	Motivación y orientación de los aprendizajes.	Propósito de la actividad	<p align="center">Escala Politémica</p> <p align="center">Escala de Likert</p> <p align="center">5 = Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca</p>
				Metas de aprendizaje	
		Según Verdejo (2017) Los criterios de evaluación vienen a ser aquellos principios o reglas que utilizamos para establecer juicios valorativos de una situación, hecho o producto específico. Todo ello está basado en los estándares de aprendizaje, los propósitos, los objetivos, métodos y todo lo que el estudiante debe conocer y aplicar en su quehacer de aprendizaje.	Socialización de criterios	Clarificamos criterios de logro	

motivando al estudiante en todo el proceso y retroalimentándolo para el logro de sus aprendizajes	Según Mansur, et al. (2022) Es una estrategia didáctica muy utilizada en el proceso de aprendizaje, para estimular o activar los conocimientos que se tiene sobre el tema, vinculándolo con el nuevo aprendizaje y así aumentar la comprensión, mejorar los conceptos y desarrollar el pensamiento en todos sus tipos.	Saberes previos	Recolectamos evidencias
	Según Pasek y Mejía (2017) Es el tiempo estimado y planificado por el docente para propiciar el aprendizaje, mediante el uso de un conjunto de estrategias como el monitoreo permanente, resaltar los logros y debilidades alcanzados, verificarlos con un instrumento de evaluación y promoviendo la auto y coevaluación. Todo ello con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y reflexionar sobre nuestro aprendizaje.	Desarrollo de la evaluación	Monitoreo
			Resaltar logros alcanzados
			Control
			Autoevaluación y coevaluación
	Según SUMMA (2019) consiste en la devolución de la información que hace el docente de las producciones o evidencias de sus estudiantes utilizando comentarios o preguntas que les permitan analizar sus logros o hasta dónde han llegado y qué pueden hacer para llegar al objetivo, estableciendo un diálogo cálido con el alumnado.	Retroalimentación	Aplicación de la retroalimentación
			Toma de decisiones
			Reconocimiento de la retroalimentación.

Fuente: Instrumento adaptado de Velásquez, (2019)

ANEXO 2

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

DATOS INFORMATIVOS:

SEXO

MASCULINO

FEMENINO

INSTRUCCIONES. Estimado estudiante, el presente cuestionario es de carácter anónimo y tiene el propósito de recopilar información sobre la Producción de textos escritos desarrollado en el área de Comunicación de la Institución Educativa 5090 “Antonia Moreno de Cáceres”- Ventanilla; por lo que le pedimos:

- Sinceridad en sus respuestas.
- No deje preguntas sin contestar.
- Marque con un aspa en solo uno de los recuadros correspondiente a la escala siguiente:

(1) NUNCA	(2) CASI NUNCA	(3) A VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

DIMENSIÓN 1: Adecuación a la situación comunicativa.		Escala de Valoración				
	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Adecúa su texto al propósito planteado.	N	CN	AV	CS	S
2	Adecúa su texto al público destinatario seleccionado.	N	CN	AV	CS	S
3	Reconoce los tipos de registros lingüísticos (lenguajes existentes).	N	CN	AV	CS	S
4	Adecúa el registro lingüístico que usará en su texto según el destinatario seleccionado.	N	CN	AV	CS	S
5	Adecúa su texto al tipo textual: narrativo, argumentativo, descriptivo, instructivo o expositivo.	N	CN	AV	CS	S
6	Adecúa su texto al género textual: cuento, artículo de opinión, etopeya, receta, infografía, etc.	N	CN	AV	CS	S
7	Adecúa su texto al formato textual: continuo, discontinuo, mixto o múltiples.	N	CN	AV	CS	S
8	Considera la estructura que tendrá el texto de acuerdo con sus características.	N	CN	AV	CS	S
9	Considera el tamaño que tendrá su texto al redactarlo.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 2: Organización textual con coherencia y cohesión		Escala de Valoración				
10	Ordena las ideas de su texto en torno al tema planteado.	N	CN	AV	CS	S

11	Establece relaciones lógicas (comparaciones o distinciones) entre las ideas de su texto.	N	CN	AV	CS	S
12	Relaciona las ideas de su texto a través del uso diversos tipos de conectores.	N	CN	AV	CS	S
13	Utiliza diversos signos de puntuación para darle un mejor sentido a su texto.	N	CN	AV	CS	S
14	Escribe las ideas de su texto respetando las normas de la ortografía.	N	CN	AV	CS	S
15	Emplea en la escritura de su texto algunas figuras literarias (símil, hipérbole, metáfora, etc.), para darle belleza a su contenido.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 3: Reflexión y evaluación del texto		Escala de Valoración				
16	Evalúa si su texto se ajusta a la situación comunicativa.	N	CN	AV	CS	S
17	Evalúa si existe relación entre las ideas de su texto.	N	CN	AV	CS	S
18	Revisa si los conectores y referentes aseguran la organización y comprensión entre las ideas del texto.	N	CN	AV	CS	S
19	Evalúa si las palabras de su texto están bien escritas y mantienen el cuidado de la ortografía.	N	CN	AV	CS	S
20	Revisa si su texto ha cumplido con todos los criterios evaluación planteados.	N	CN	AV	CS	S
21	Corrige de ser necesario, algunos aspectos del texto escrito.	N	CN	AV	CS	S
22	Reflexiona sobre el impacto que tendrá el texto en sus lectores, a partir de los recursos usados en su escritura.	N	CN	AV	CS	S
23	Reflexiona si su texto escrito logró el propósito planteado al inicio de la actividad.	N	CN	AV	CS	S

Muchas gracias por su aporte

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE EVALUACIÓN FORMATIVA

DATOS INFORMATIVOS:

SEXO

MASCULINO

FEMENINO

INSTRUCCIONES. Estimado estudiante, el presente cuestionario es de carácter anónimo y tiene el propósito de recopilar información sobre la Evaluación formativa aplicado en el área de Comunicación de la Institución Educativa 5090 “Antonia Moreno de Cáceres”- Ventanilla; por lo que le pedimos:

- Sinceridad en sus respuestas.
- No deje preguntas sin contestar.
- Marque con un aspa en solo uno de los recuadros correspondiente a la escala siguiente:

(1) NUNCA	(2) CASI NUNCA	(3) A VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

DIMENSIÓN 1: Motivación y orientación del aprendizaje		Escala de Valoración				
	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Al inicio de la sesión el docente suele despertar el interés de los estudiantes.	N	CN	AV	CS	S
2	Se le presenta el propósito de la sesión.	N	CN	AV	CS	S
3	Se le mencionan las normas de convivencia a cumplir en la sesión.	N	CN	AV	CS	S
4	Se le indican cuáles serán las actividades para realizar en la sesión.	N	CN	AV	CS	S
5	Se le indica el tiempo asignado para el desarrollo de la actividad.	N	CN	AV	CS	S
6	Es suficiente el tiempo que asigna el docente para el desarrollo de la actividad.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 2: Socialización de criterios		Escala de Valoración				
7	Se le comparte los criterios de evaluación a cumplir en la actividad de la sesión.	N	CN	AV	CS	S
8	Se le explica en qué consisten los criterios a evaluar en la actividad.	N	CN	AV	CS	S
9	Se le presenta los instrumentos de evaluación (ficha de metacognición, lista de cotejo, rúbrica), según sea la actividad para realizar.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 3: Saberes previos		Escala de Valoración				
10	Se plantea una situación retadora, interesante y pertinente para la actividad.	N	CN	AV	CS	S

11	Se le invita a responder algunas preguntas iniciales sobre el tema (lluvia de ideas).	N	CN	AV	CS	S
12	Se vinculan los aprendizajes previos con los que va a aprender.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 4: Desarrollo de la evaluación		Escala de Valoración				
13	El docente lo guía y acompaña durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje.	N	CN	AV	CS	S
14	El docente responde a las dudas o inquietudes durante la actividad de aprendizaje.	N	CN	AV	CS	S
15	Se presentan otras actividades complementarias para demostrar lo que saben.	N	CN	AV	CS	S
16	El docente revisa la actividad y les informa cómo van logrando los aprendizajes.	N	CN	AV	CS	S
17	El docente a modo de ejemplo señala algunos desaciertos y los orienta para lograr el objetivo.	N	CN	AV	CS	S
18	Se evalúa el resultado de la actividad, considerando los criterios establecidos al inicio de la sesión.	N	CN	AV	CS	S
19	Se verifica los resultados obtenidos aplicando un instrumento de evaluación pertinente.	N	CN	AV	CS	S
20	El docente escribe la información obtenida de sus alumnos en su registro auxiliar.	N	CN	AV	CS	S
21	El docente da la oportunidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje.	N	CN	AV	CS	S
22	Se dan espacios de reflexión de sus logros, aciertos o errores.	N	CN	AV	CS	S
23	Reconoce la importancia de realizar la autoevaluación para el logro de aprendizajes.	N	CN	AV	CS	S
24	Se fomenta la evaluación entre compañeros del aula después de una actividad.	N	CN	AV	CS	S
25	En los trabajos grupales, se solicita la evaluación de desempeño de los miembros del equipo para dar información requerida.	N	CN	AV	CS	S
26	Reconoce la importancia de la evaluación entre compañeros, para mejorar los aprendizajes y alcanzar objetivos propuestos.	N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN 5: Retroalimentación		Escala de Valoración				
27	Antes de finalizar la sesión, se aplica la retroalimentación pertinente de la actividad.	N	CN	AV	CS	S
28	Se aclaran dudas sobre las actividades realizadas para evitar errores posteriores.	N	CN	AV	CS	S
29	El docente retroalimenta a través de preguntas o comentarios, brindando las orientaciones para mejorar los aprendizajes.	N	CN	AV	CS	S
30	La retroalimentación le permite reorientar sus decisiones como estudiante.	N	CN	AV	CS	S
31	La retroalimentación le sugiere buscar distintas formas de aprender.	N	CN	AV	CS	S
32	La retroalimentación es importante para el logro de sus aprendizajes.	N	CN	AV	CS	S
33	La retroalimentación contribuye a su formación personal.	N	CN	AV	CS	S

Muchas gracias por su aporte

ANEXO 3

CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Parámetros utilizados:

Nivel de confianza = 95%

Error muestral = 5%

Proporción muestral = 0,5 (Criterio conservador)

Población N = 113 estudiantes

$$n = \frac{Z^2 p(1-p) N}{e^2 (N-1) + Z^2 p(1-p)}$$

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5) (1-0,5) (113)}{(0,05)^2 (113-1) + (1,96)^2 (0,5)(1-0,5)}$$

$$n = 87,49209$$

$$n = 87 \text{ Estudiantes}$$

ANEXO 4

CERTIFICADO DE LA VALIDACIÓN DE LOS TRES EXPERTOS

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA							
1	Adecúa su texto al propósito planteado.	X		X		X		
2	Adecúa su texto al público destinatario seleccionado.	X		X		X		
3	Reconoce los tipos de registros lingüísticos (lenguajes existentes).	X		X		X		
4	Adecúa el registro lingüístico que usará en su texto según el destinatario seleccionado.	X		X		X		
5	Adecúa su texto al tipo textual: narrativo, argumentativo, descriptivo, instructivo o expositivo.	X		X		X		
6	Adecúa su texto al género textual: cuento, artículo de opinión, etopeya, receta, infografía, etc.	X		X		X		
7	Adecúa su texto al formato textual: continuo, discontinuo, mixto o múltiples.	X		X		X		
8	Considera la estructura que tendrá el texto de acuerdo con sus características.	X		X		X		
9	Considera el tamaño que tendrá su texto al redactarlo.	X		X		X		
	DIMENSION 2: ORGANIZACIÓN TEXTUAL CON COHERENCIA Y COHESIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
10	Ordena las ideas de su texto en torno al tema planteado.	X		X		X		
11	Jerarquiza las ideas de su texto en subtemas e ideas principales.	X		X		X		
12	Establece relaciones lógicas (comparaciones o distinciones) entre las ideas de su texto.	X		X		X		
13	Relaciona las ideas de su texto a través del uso diversos tipos de conectores.	X		X		X		
14	Incorpora en su texto un vocabulario pertinente con términos propios de su aprendizaje.	X		X		X		
15	Utiliza diversos signos de puntuación para darle un mejor sentido a su texto.	X		X		X		
16	Escribe las ideas de su texto respetando las normas de la ortografía.	X		X		X		
17	Emplea en la escritura de su texto algunas figuras literarias (símil, hipérbole, metáfora, etc.), para darle belleza a su contenido.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL TEXTO	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Evalúa si su texto se ajusta a la situación comunicativa.	X		X		X		
19	Evalúa si existe relación entre las ideas de su texto.	X		X		X		
20	Revisa si los conectores y referentes aseguran la organización y comprensión entre las ideas del texto.	X		X		X		
21	Evalúa si las palabras de su texto están bien escritas y mantienen el cuidado de la ortografía.	X		X		X		
22	Revisa si su texto ha cumplido con todos los criterios evaluación planteados.	X		X		X		
23	Corrige de ser necesario, algunos aspectos del texto escrito.	X		X		X		
24	Reflexiona sobre el impacto que tendrá el texto en sus lectores, a partir de los recursos usados en su escritura.	X		X		X		

25	Reflexiona si su texto escrito logró el propósito planteado al inicio de la actividad.	x		x		x		
----	--	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia. _____

✓ **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Vilcapoma Pérez, César Robin ,..... **DNI: 09142246**

Especialidad del validador: Temático

- ¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

-

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE							
1	Al inicio de la sesión el docente suele despertar el interés de los estudiantes.	X		X		X		
2	Se le presenta el propósito de la sesión.	X		X		X		
3	Se le mencionan las normas de convivencia a cumplir en la sesión.	X		X		X		
4	Se le indican cuáles serán las actividades para realizar en la sesión.	X		X		X		
5	Se le indica el tiempo asignado para el desarrollo de la actividad.	X		X		X		
6	Es suficiente el tiempo que asigna el docente para el desarrollo de la actividad.	X		X		X		
	DIMENSION 2: SOCIALIZACIÓN DE CRITERIOS	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
7	Se le comparte los criterios de evaluación a cumplir en la actividad de la sesión.	X		X		X		
8	Se le explica en qué consisten los criterios a evaluar en la actividad.	X		X		X		
9	Se le presenta los instrumentos de evaluación (ficha de metacognición, lista de cotejo, rúbrica), según sea la actividad para realizar.	X		X		X		
	DIMENSION 3: SABERES PREVIOS	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
10	Se plantea una situación retadora, interesante y pertinente para la actividad.	X		X		X		
11	Se le invita a responder algunas preguntas iniciales sobre el tema (lluvia de ideas).	X		X		X		
12	Se vinculan los aprendizajes previos con los que va a aprender.	X		X		X		
	DIMENSION 4: DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
13	El docente lo guía y acompaña durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
14	El docente responde a las dudas o inquietudes durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
15	Se presentan otras actividades complementarias para demostrar lo que saben.	X		X		X		
16	El docente revisa la actividad y les informa cómo van logrando los aprendizajes.	X		X		X		
17	El docente a modo de ejemplo señala algunos desaciertos y los orienta para lograr el objetivo.	X		X		X		
18	Se evalúa el resultado de la actividad, considerando los criterios establecidos al inicio de la sesión.	X		X		X		
19	Se verifica los resultados obtenidos aplicando un instrumento de evaluación pertinente.	X		X		X		
20	El docente escribe la información obtenida de sus alumnos en su registro auxiliar.	X		X		X		

21	El docente da la oportunidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje.	X		X		X		
22	Se dan espacios de reflexión de sus logros, aciertos o errores.	X		X		X		
23	Reconoce la importancia de realizar la autoevaluación para el logro de aprendizajes.	X		X		X		
24	Se fomenta la evaluación entre compañeros del aula después de una actividad.	X		X		X		
25	En los trabajos grupales, se solicita la evaluación de desempeño de los miembros del equipo para dar información requerida.	X		X		X		
26	Reconoce la importancia de la evaluación entre compañeros, para mejorar los aprendizajes y alcanzar objetivos propuestos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 5: RETROALIMENTACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
27	Antes de finalizar la sesión, se aplica la retroalimentación pertinente de la actividad.	X		X		X		
28	Se aclaran dudas sobre las actividades realizadas para evitar errores posteriores.	X		X		X		
29	El docente retroalimenta a través de preguntas o comentarios, brindando las orientaciones para mejorar los aprendizajes.	X		X		X		
30	La retroalimentación le permite reorientar sus decisiones como estudiante.	X		X		X		
31	La retroalimentación le sugiere buscar distintas formas de aprender.	X		X		X		
32	La retroalimentación es importante para el logro de sus aprendizajes.	X		X		X		
33	La retroalimentación contribuye a su formación personal.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia. _____

✓ **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Vilcapoma Pérez, César Robin.,..... **DNI:** 09142246

Especialidad del validador: Temático.....

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

26 de mayo del 2022

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Adecúa su texto al propósito planteado.	X		X		X		
2	Adecúa su texto al público destinatario seleccionado.	X		X		X		
3	Reconoce los tipos de registros lingüísticos (lenguajes existentes).	X		X		X		
4	Adecúa el registro lingüístico que usará en su texto según el destinatario seleccionado.	X		X		X		
5	Adecúa su texto al tipo textual: narrativo, argumentativo, descriptivo, instructivo o expositivo.	X		X		X		
6	Adecúa su texto al género textual: cuento, artículo de opinión, etopeya, receta, infografía, etc.	X		X		X		
7	Adecúa su texto al formato textual: continuo, discontinuo, mixto o múltiples.	X		X		X		
8	Considera la estructura que tendrá el texto de acuerdo con sus características.	X		X		X		
9	Considera el tamaño que tendrá su texto al redactarlo.	X		X		X		
	DIMENSION 2: ORGANIZACIÓN TEXTUAL CON COHERENCIA Y COHESIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
10	Ordena las ideas de su texto en torno al tema planteado.	X		X		X		
11	Jerarquiza las ideas de su texto en subtemas e ideas principales.	X		X		X		
12	Establece relaciones lógicas (comparaciones o distinciones) entre las ideas de su texto.	X		X		X		
13	Relaciona las ideas de su texto a través del uso diversos tipos de conectores.	X		X		X		
14	Incorpora en su texto un vocabulario pertinente con términos propios de su aprendizaje.	X		X		X		
15	Utiliza diversos signos de puntuación para darle un mejor sentido a su texto.	X		X		X		
16	Escribe las ideas de su texto respetando las normas de la ortografía.	X		X		X		
17	Emplea en la escritura de su texto algunas figuras literarias (símil, hipérbole, metáfora, etc.), para darle belleza a su contenido.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL TEXTO	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Evalúa si su texto se ajusta a la situación comunicativa.	X		X		X		
19	Evalúa si existe relación entre las ideas de su texto.	X		X		X		
20	Revisa si los conectores y referentes aseguran la organización y comprensión entre las ideas del texto.	X		X		X		
21	Evalúa si las palabras de su texto están bien escritas y mantienen el cuidado de la ortografía.	X		X		X		
22	Revisa si su texto ha cumplido con todos los criterios evaluación planteados.	X		X		X		
23	Corrige de ser necesario, algunos aspectos del texto escrito.	X		X		X		

24	Reflexiona sobre el impacto que tendrá el texto en sus lectores, a partir de los recursos usados en su escritura.	X		X		X		
25	Reflexiona si su texto escrito logró el propósito planteado al inicio de la actividad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

✓ **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador Acuña Benites Marlon Frank DNI: 42097456

Especialidad del validador: Metodólogo

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE							
1	Al inicio de la sesión el docente suele despertar el interés de los estudiantes.	X		X		X		
2	Se le presenta el propósito de la sesión.	X		X		X		
3	Se le mencionan las normas de convivencia a cumplir en la sesión.	X		X		X		
4	Se le indican cuáles serán las actividades para realizar en la sesión.	X		X		X		
5	Se le indica el tiempo asignado para el desarrollo de la actividad.	X		X		X		
6	Es suficiente el tiempo que asigna el docente para el desarrollo de la actividad.	X		X		X		
	DIMENSION 2: SOCIALIZACIÓN DE CRITERIOS	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
7	Se le comparte los criterios de evaluación a cumplir en la actividad de la sesión.	X		X		X		
8	Se le explica en qué consisten los criterios a evaluar en la actividad.	X		X		X		
9	Se le presenta los instrumentos de evaluación (ficha de metacognición, lista de cotejo, rúbrica), según sea la actividad para realizar.	X		X		X		
	DIMENSION 3: SABERES PREVIOS	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
10	Se plantea una situación retadora, interesante y pertinente para la actividad.	X		X		X		
11	Se le invita a responder algunas preguntas iniciales sobre el tema (lluvia de ideas).	X		X		X		
12	Se vinculan los aprendizajes previos con los que va a aprender.	X		X		X		
	DIMENSION 4: DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
13	El docente lo guía y acompaña durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
14	El docente responde a las dudas o inquietudes durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
15	Se presentan otras actividades complementarias para demostrar lo que saben.	X		X		X		
16	El docente revisa la actividad y les informa cómo van logrando los aprendizajes.	X		X		X		
17	El docente a modo de ejemplo señala algunos desaciertos y los orienta para lograr el objetivo.	X		X		X		
18	Se evalúa el resultado de la actividad, considerando los criterios establecidos al inicio de la sesión.	X		X		X		
19	Se verifica los resultados obtenidos aplicando un instrumento de evaluación pertinente.	X		X		X		
20	El docente escribe la información obtenida de sus alumnos en su registro auxiliar.	X		X		X		
21	El docente da la oportunidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje.	X		X		X		
22	Se dan espacios de reflexión de sus logros, aciertos o errores.	X		X		X		
23	Reconoce la importancia de realizar la autoevaluación para el logro de aprendizajes.	X		X		X		

24	Se fomenta la evaluación entre compañeros del aula después de una actividad.	X		X		X		
25	En los trabajos grupales, se solicita la evaluación de desempeño de los miembros del equipo para dar información requerida.	X		X		X		
26	Reconoce la importancia de la evaluación entre compañeros, para mejorar los aprendizajes y alcanzar objetivos propuestos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 5: RETROALIMENTACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
27	Antes de finalizar la sesión, se aplica la retroalimentación pertinente de la actividad.	X		X		X		
28	Se aclaran dudas sobre las actividades realizadas para evitar errores posteriores.	X		X		X		
29	El docente retroalimenta a través de preguntas o comentarios, brindando las orientaciones para mejorar los aprendizajes.	X		X		X		
30	La retroalimentación le permite reorientar sus decisiones como estudiante.	X		X		X		
31	La retroalimentación le sugiere buscar distintas formas de aprender.	X		X		X		
32	La retroalimentación es importante para el logro de sus aprendizajes.	X		X		X		
33	La retroalimentación contribuye a su formación personal.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

✓ **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Acuña Benites Marlon Frank **DNI:** 42097456

Especialidad del validador: Metodólogo

31 de mayo del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Adecúa su texto al propósito planteado.	X		X		X		
2	Adecúa su texto al público destinatario seleccionado.	X		X		X		
3	Reconoce los tipos de registros lingüísticos (lenguajes existentes).	X		X		X		
4	Adecúa el registro lingüístico que usará en su texto según el destinatario seleccionado.	X		X		X		
5	Adecúa su texto al tipo textual: narrativo, argumentativo, descriptivo, instructivo o expositivo.	X		X		X		
6	Adecúa su texto al género textual: cuento, artículo de opinión, etopeya, receta, infografía, etc.	X		X		X		
7	Adecúa su texto al formato textual: continuo, discontinuo, mixto o múltiples.	X		X		X		
8	Considera la estructura que tendrá el texto de acuerdo con sus características.	X		X		X		
9	Considera el tamaño que tendrá su texto al redactarlo.	X		X		X		
	DIMENSION 2: ORGANIZACIÓN TEXTUAL CON COHERENCIA Y COHESIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
10	Ordena las ideas de su texto en torno al tema planteado.	X		X		X		
11	Jerarquiza las ideas de su texto en subtemas e ideas principales.	X		X		X		
12	Establece relaciones lógicas (comparaciones o distinciones) entre las ideas de su texto.	X		X		X		
13	Relaciona las ideas de su texto a través del uso diversos tipos de conectores.	X		X		X		
14	Incorpora en su texto un vocabulario pertinente con términos propios de su aprendizaje.	X		X		X		
15	Utiliza diversos signos de puntuación para darle un mejor sentido a su texto.	X		X		X		
16	Escribe las ideas de su texto respetando las normas de la ortografía.	X		X		X		
17	Emplea en la escritura de su texto algunas figuras literarias (símil, hipérbole, metáfora, etc.), para darle belleza a su contenido.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL TEXTO	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Evalúa si su texto se ajusta a la situación comunicativa.	X		X		X		
19	Evalúa si existe relación entre las ideas de su texto.	X		X		X		
20	Revisa si los conectores y referentes aseguran la organización y comprensión entre las ideas del texto.	X		X		X		
21	Evalúa si las palabras de su texto están bien escritas y mantienen el cuidado de la ortografía.	X		X		X		
22	Revisa si su texto ha cumplido con todos los criterios evaluación planteados.	X		X		X		
23	Corrige de ser necesario, algunos aspectos del texto escrito.	X		X		X		

24	Reflexiona sobre el impacto que tendrá el texto en sus lectores, a partir de los recursos usados en su escritura.	X		X		X		
25	Reflexiona si su texto escrito logró el propósito planteado al inicio de la actividad.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí tiene suficiencia.

✓ **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: **Tafur Chavez, Luz Ada** **DNI: 10612216**

Especialidad del validador: **Estadístico.....**

31 de mayo del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Al inicio de la sesión el docente suele despertar el interés de los estudiantes.	X		X		X		
2	Se le presenta el propósito de la sesión.	X		X		X		
3	Se le mencionan las normas de convivencia a cumplir en la sesión.	X		X		X		
4	Se le indican cuáles serán las actividades para realizar en la sesión.	X		X		X		
5	Se le indica el tiempo asignado para el desarrollo de la actividad.	X		X		X		
6	Es suficiente el tiempo que asigna el docente para el desarrollo de la actividad.	X		X		X		
	DIMENSION 2: SOCIALIZACIÓN DE CRITERIOS	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
7	Se le comparte los criterios de evaluación a cumplir en la actividad de la sesión.	X		X		X		
8	Se le explica en qué consisten los criterios a evaluar en la actividad.	X		X		X		
9	Se le presenta los instrumentos de evaluación (ficha de metacognición, lista de cotejo, rúbrica), según sea la actividad para realizar.	X		X		X		
	DIMENSION 3: SABERES PREVIOS	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
10	Se plantea una situación retadora, interesante y pertinente para la actividad.	X		X		X		
11	Se le invita a responder algunas preguntas iniciales sobre el tema (lluvia de ideas).	X		X		X		
12	Se vinculan los aprendizajes previos con los que va a aprender.	X		X		X		
	DIMENSION 4: DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
13	El docente lo guía y acompaña durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
14	El docente responde a las dudas o inquietudes durante la actividad de aprendizaje.	X		X		X		
15	Se presentan otras actividades complementarias para demostrar lo que saben.	X		X		X		
16	El docente revisa la actividad y les informa cómo van logrando los aprendizajes.	X		X		X		
17	El docente a modo de ejemplo señala algunos desaciertos y los orienta para lograr el objetivo.	X		X		X		
18	Se evalúa el resultado de la actividad, considerando los criterios establecidos al inicio de la sesión.	X		X		X		
19	Se verifica los resultados obtenidos aplicando un instrumento de evaluación pertinente.	X		X		X		
20	El docente escribe la información obtenida de sus alumnos en su registro auxiliar.	X		X		X		
21	El docente da la oportunidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje.	X		X		X		
22	Se dan espacios de reflexión de sus logros, aciertos o errores.	X		X		X		
23	Reconoce la importancia de realizar la autoevaluación para el logro de aprendizajes.	X		X		X		

24	Se fomenta la evaluación entre compañeros del aula después de una actividad.	X		X		X		
25	En los trabajos grupales, se solicita la evaluación de desempeño de los miembros del equipo para dar información requerida.	X		X		X		
26	Reconoce la importancia de la evaluación entre compañeros, para mejorar los aprendizajes y alcanzar objetivos propuestos.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 5: RETROALIMENTACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
27	Antes de finalizar la sesión, se aplica la retroalimentación pertinente de la actividad.	X		X		X		
28	Se aclaran dudas sobre las actividades realizadas para evitar errores posteriores.	X		X		X		
29	El docente retroalimenta a través de preguntas o comentarios, brindando las orientaciones para mejorar los aprendizajes.	X		X		X		
30	La retroalimentación le permite reorientar sus decisiones como estudiante.	X		X		X		
31	La retroalimentación le sugiere buscar distintas formas de aprender.	X		X		X		
32	La retroalimentación es importante para el logro de sus aprendizajes.	X		X		X		
33	La retroalimentación contribuye a su formación personal.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_Sí hay suficiencia.

✓ **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Tafur Chávez, Luz Ada **DNI:** 10612216

Especialidad del validador: Estadístico.....

31 de mayo del 2022

¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

Especialidad

REGISTRO EN SUNEDU DE LOS TRES EXPERTOS





REGISTRO NACIONAL DE
GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
VILCAPOMA PEREZ, CESAR ROBIN DNI 09142246	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA. ESPECIALIDAD: MATEMATICA Y FISICA Fecha de diploma: Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>
VILCAPOMA PEREZ, CESAR ROBIN DNI 09142246	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA Y FISICA Fecha de diploma: 26/02/1998 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>
VILCAPOMA PEREZ, CESAR ROBIN DNI 09142246	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 17/12/1987 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL <i>PERU</i>
VILCAPOMA PEREZ, CESAR ROBIN DNI 09142246	MAGISTER EN EDUCACION MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 05/09/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>





REGISTRO NACIONAL DE
GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
ACUÑA BENITES, MARLON FRANK DNI 42097456	BACHILLER EN INGENIERIA DE SISTEMAS Fecha de diploma: 01/03/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
ACUÑA BENITES, MARLON FRANK DNI 42097456	INGENIERO DE SISTEMAS Fecha de diploma: 11/05/2012 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
ACUÑA BENITES, MARLON FRANK DNI 42097456	MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Fecha de diploma: 03/02/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 05/08/2013 Fecha egreso: 09/07/2015	UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS S.A. <i>PERU</i>
ACUÑA BENITES, MARLON FRANK DNI 42097456	DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN Fecha de diploma: 19/07/21 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 09/10/2017 Fecha egreso: 17/01/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i>

GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
TAFUR CHAVEZ, LUZ ADA DNI 10612216	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 16/07/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUÍZ GALLO <i>PERU</i>
TAFUR CHAVEZ, LUZ ADA DNI 10612216	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 23/03/15 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (****) Fecha egreso: Sin información (****)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
TAFUR CHAVEZ DE NEGRETE, LUZ ADA DNI 10612216	DOCTORA EN GESTION PUBLICA Y GOBERNABILIDAD Fecha de diploma: 06/05/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 02/03/2015 Fecha egreso: 31/12/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
TAFUR CHAVEZ DE NEGRETE, LUZ ADA DNI 10612216	LICENCIADA EN EDUCACION, ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA Fecha de diploma: 05/02/19 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUÍZ GALLO <i>PERU</i>

PRUEBA DE CONFIABILIDAD

RESULTADO FINAL DE CONFIABILIDAD YULER VRIABLE 1.spv [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Edición Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

RELIABILITY
 /VARIABLES=ADE1 ADE2 ADE3 ADE4 ADE5 ADE6 ADE7 ADE8 ADE9 ORG1 ORG2 ORG3 ORG4 ORG5 ORG6 ORG7 ORG8 REF1 REF2 REF3 REF4 REF5 REF6 REF7 REF8
 /SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA
 /SUMMARY=TOTAL.

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos0] C:\Users\YULER\Desktop\PRUEBA DE CONF PRODTEX_EVFORM.sav

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

Casos	Válidos	N	%
		10	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,635	25

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Adecúa su texto al propósito planteado.	93,50	72,722	,264	,620
Adecúa su texto al público destinatario	94,30	83,344	-,351	,669

IBM SPSS Statistics Processor está listo

RESULTADO FINAL DE CONFIABILIDAD YULER VRIABLE 1.spv [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Edición Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Resumen del procesamiento de los casos

Casos	Válidos	N	%
		10	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,683	24

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Adecúa su texto al propósito planteado.	89,70	81,122	,220	,676
Adecúa su texto al público destinatario seleccionado.	90,50	92,500	-,415	,717
Reconoce los tipos de registros lingüísticos (lenguajes existentes).	90,00	75,333	,403	,656
Adecúa el registro lingüístico que usará en su texto según el destinatario seleccionado.	90,90	91,433	-,280	,721
Adecúa su texto al tipo textual: narrativo, argumentativo, descriptivo, instructivo o expositivo.	89,30	78,900	,591	,656
Adecúa su texto al género textual: cuento, artículo de opinión, etopeya, receta, infografía, etc.	90,20	76,844	,341	,663
Adecúa su texto al formato textual: continuo, discontinuo, mixto o múltiples.	89,60	72,711	,777	,630
Considera la estructura que tendrá el texto de acuerdo con sus características.	90,20	80,844	,185	,679

ANEXO 5

CARTA DE PRESENTACIÓN Y AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN Y UTILIZAR EL NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 24 de mayo de 2022
Carta P. 0176-2022-UCV-VA-EPG-F01/J

LIC.
MARGARITA DOLORES LOZADA CHIROQUE
DIRECTORA
I.E. N° 5090 ANTONIA MORENO DE CÁCERES

De mi mayor consideración:

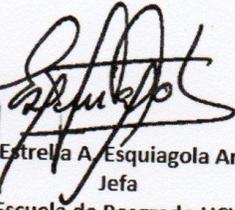
Es grato dirigirme a usted, para presentar a DIAZ SOLANO, YULER; identificado con DNI N° 44325502 y con código de matrícula N° 7002676205; estudiante del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA I.E. N° 5090 DE VENTANILLA.

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestro estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestro estudiante investigador DIAZ SOLANO, YULER asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda
Jefa
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Recibido 25-5-2022



Margarita D. Lozada Chiroque
DIRECTORA
9.10 a.m.

omos la universidad de los
e quieren salir adelante.



ucv.edu.pe



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA PUBLICAR SU IDENTIDAD EN LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES

Datos Generales

Nombre de la Organización:	RUC:
I.E. N° 5090 "ANTONIA MORENO DE CÁCERES"	
Nombre del Titular o Representante legal: Directora	
Nombres y Apellidos: Margarita Dolores Lozada Chiroque	DNI: 06227074

Consentimiento:

De conformidad con lo establecido en el artículo 7º, literal "f" del Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo (*), autorizo [X], no autorizo [] publicar LA IDENTIDAD DE LA ORGANIZACIÓN, en la cual se lleva a cabo la investigación:

Nombre del Trabajo de Investigación	
Producción de textos escritos y evaluación formativa en estudiantes de segundo de secundaria en la I.E. N° 5090 de Ventanilla.	
Nombre del Programa Académico: Maestría en Educación	
Autor: DIAZ SOLANO, Yuler	DNI: 44325502

En caso de autorizarse, soy consciente que la investigación será alojada en el Repositorio Institucional de la UCV, la misma que será de acceso abierto para los usuarios y podrá ser referenciada en futuras investigaciones, dejando en claro que los derechos de propiedad intelectual corresponden exclusivamente al autor (a) del estudio.

Lugar y Fecha:

Ventanilla, 27 de mayo del 2022

Firma:

Lozada Chiroque

(Titular o Representante legal de la Institución)



(*) Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo-Artículo 7º, literal " f " Para difundir o publicar los resultados de un trabajo de investigación es necesario mantener bajo anonimato el nombre de la institución donde se llevó a cabo el estudio, salvo el caso en que haya un acuerdo formal con el gerente o director de la organización, para que se difunda la identidad de la institución. Por ello, tanto en los proyectos de investigación como en los informes o tesis, no se deberá incluir la denominación de la organización, pero sí será necesario describir sus características.

ANEXO 6

BASE DE DATOS PARA CONFIABILIDAD DE PRUEBA PILOTO

PRUEBA DE CONF PRODTX_EVFORM.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 57 de 57 variables

	ADE1	ADE2	ADE3	ADE4	ADE5	ADE6	ADE7	ADE8	ADE9	ORG1	ORG3	ORG4	ORG6	ORG7	ORG8	REF1	REF2	REF3
1	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
2	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	NUNCA	NUNCA	CASI NUN...	CASI NUN...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...				
3	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...

PRUEBA DE CONF PRODTX_EVFORM.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 57 de 57 variables

	REF2	REF3	REF4	REF5	REF6	REF7	REF8	XXXX	MOT1	MOT2	MOT3	MOT4	MOT5	MOT6	SOC1	SOC2	SOC3	SAB
1	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	CASI NUN...		CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
2	CASI NUN...	CASI NUN...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	A VECES	SIEMPRE		CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...
3	CASI NUN...	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...		CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...
4	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	NUNCA	CASI NUN...	A VECES		CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE
5	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...		A VECES	A VECES	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...
6	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE		SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI NUN...	CASI SIE...
7	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE		A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...
8	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...		CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...
9	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	NUNCA	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...		CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...
10	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...		CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

PRUEBA DE CONF PRODTEX_EVFORM.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 57 de 57 variables

	SOC3	SAB1	SAB2	SAB3	DES1	DES2	DES3	DES4	DES5	DES6	DES7	DES8	DES9	DES10	DES11	DES12	DES13	DES14
1	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...
2	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...								
3	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
4	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES
5	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE
6	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE
7	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...
8	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE
9	SIEMPRE	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...
10	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

PRUEBA DE CONF PRODTEX_EVFORM.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 57 de 57 variables

	DES9	DES10	DES11	DES12	DES13	DES14	RET1	RET2	RET3	RET4	RET5	RET6	RET7	var	var	var	var	var
1	ASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE					
2	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE					
3	ASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES					
4	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...					
5	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...					
6	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...					
7	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE					
8	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE					
9	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...					
10	ASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE					
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

ANEXO 7:

BASE DE DATOS DE LA POBLACIÓN O MUESTRA

DATOS FINALES DE INSTRUMENTOS YULER DIAZ PARA TESIS 2022.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 68 de 68 variables

	SEXO	ADE1	ADE2	ADE3	ADE4	ADE5	ADE6	ADE7	ADE8	ADE9	ORG1	ORG2	ORG3	ORG4	ORG5	ORG6	REF1	RE
1	FEMENINO	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...
2	MASCULINO	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...
3	MASCULINO	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	SIE...
4	FEMENINO	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A V...
5	FEMENINO	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A V...
6	FEMENINO	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CAS...
7	MASCULINO	A VECES	A VECES	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CAS...
8	FEMENINO	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CAS...
9	MASCULINO	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	A VECES	CASI NUN...	CASI NUN...	A VECES	CASI NUN...	CASI NUN...	NUNCA	A VECES	CASI NUN...	NUNCA	A VECES	CASI...
10	FEMENINO	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIE...
11	MASCULINO	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI NUN...	A VECES	SIEMPRE	A V...
12	MASCULINO	CASI NUN...	NUNCA	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A V...
13	MASCULINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIE...
14	MASCULINO	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	CAS...
15	MASCULINO	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	A VECES	A V...
16	FEMENINO	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CAS...
17	FEMENINO	CASI NUN...	NUNCA	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	A VECES	NUNCA	A VECES	CASI NUN...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	A VECES	SIE...
18	FEMENINO	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIE...
19	FEMENINO	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUN...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A V...
20	FEMENINO	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	NUNCA	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	CAS...
21	MASCULINO	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CAS...
22	MASCULINO	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	NUNCA	CASI SIE...	SIE...
23	MASCULINO	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	NUNCA	CASI SIE...	CASI SIE...	SIE...
24	MASCULINO	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CAS...
25	MASCULINO	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	A V...
26	FEMENINO	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A V...
27	FEMENINO	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIE...

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

DATOS FINALES DE INSTRUMENTOS YULER DIAZ PARA TESIS 2022.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 68 de 68 variables

	SEXO	ADE1	ADE2	ADE3	ADE4	ADE5	ADE6	ADE7	ADE8	ADE9	ORG1	ORG2	ORG3	ORG4	ORG5	ORG6	REF1	RE
64	MASCULINO	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CAS...
65	MASCULINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIE...
66	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIE...
67	FEMENINO	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A V...
68	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A V...
69	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CAS...
70	FEMENINO	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUN...	CAS...
71	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIE...
72	FEMENINO	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CAS...
73	FEMENINO	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	A V...
74	FEMENINO	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIE...
75	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CAS...
76	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NUNCA	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	NUNCA	A VECES	A V...
77	MASCULINO	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	A VECES	SIE...
78	MASCULINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	CAS...
79	MASCULINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CAS...
80	MASCULINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CAS...
81	FEMENINO	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A V...
82	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	SIE...
83	FEMENINO	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A V...
84	FEMENINO	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A V...
85	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIE...
86	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A V...
87	FEMENINO	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIE...
88																		
89																		
90																		

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

DATOS FINALES DE INSTRUMENTOS YULER DIAZ PARA TESIS 2022.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 68 de 68 variables

	REF8	XXXXXXX	MOT1	MOT2	MOT3	MOT4	MOT5	MOT6	SOC1	SOC2	SOC3	SAB1	SAB2	SAB3	DES1	DES2	DES3	DES4
1	SIEMPRE	.	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
2	A VECES	.	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	A VECES	A VECES	A VECES	A VECES	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
3	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	NUNCA	CASI NUN...	NUNCA	CASI SIE...	CASI NUN...	NUNCA	CASI SIE...	A VECES	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE
4	A VECES	.	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES
5	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
6	A VECES	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
7	CASI SIE...	.	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE
8	SIEMPRE	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
9	NUNCA	.	CASI SIE...	A VECES	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
10	CASI SIE...	.	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
11	A VECES	.	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	A VECES	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE
12	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE
13	CASI SIE...	.	CASI NUN...	A VECES	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
14	CASI SIE...	.	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
15	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES
16	SIEMPRE	.	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
17	CASI NUN...	.	CASI NUN...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES
18	SIEMPRE	.	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
19	A VECES	.	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES
20	SIEMPRE	.	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
21	CASI SIE...	.	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES
22	A VECES	.	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
23	CASI SIE...	.	NUNCA	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	NUNCA	CASI SIE...	A VECES	CASI NUN...	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI NUN...	CASI NUN...
24	CASI SIE...	.	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...
25	SIEMPRE	.	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
26	CASI SIE...	.	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
27	SIEMPRE	.	CASI NUN...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	NUNCA	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

DATOS FINALES DE INSTRUMENTOS YULER DIAZ PARA TESIS 2022.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 68 de 68 variables

	REF8	XXXXXXX	MOT1	MOT2	MOT3	MOT4	MOT5	MOT6	SOC1	SOC2	SOC3	SAB1	SAB2	SAB3	DES1	DES2	DES3	DES4
64	A VECES	.	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES
65	CASI SIE...	.	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE
66	SIEMPRE	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
67	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
68	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE
69	CASI SIE...	.	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
70	SIEMPRE	.	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
71	SIEMPRE	.	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	NUNCA	CASI SIE...	SIEMPRE	NUNCA	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
72	CASI NUN...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...
73	A VECES	.	A VECES	A VECES	A VECES	SIEMPRE	NUNCA	CASI NUN...	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	A VECES	CASI NUN...	A VECES	NUNCA	CASI SIE...	CASI NUN...	NUNCA
74	CASI SIE...	.	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
75	A VECES	.	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES
76	A VECES	.	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI NUN...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...
77	SIEMPRE	.	CASI NUN...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
78	CASI SIE...	.	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE
79	A VECES	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
80	CASI SIE...	.	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI NUN...	A VECES	SIEMPRE	CASI NUN...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI NUN...	A VECES	CASI NUN...	NUNCA
81	A VECES	.	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES
82	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES
83	SIEMPRE	.	CASI NUN...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	CASI SIE...	A VECES	A VECES	A VECES	A VECES	A VECES	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES
84	CASI NUN...	.	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI NUN...	A VECES	A VECES	SIEMPRE	CASI SIE...	CASI SIE...	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE
85	CASI SIE...	.	CASI SIE...	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
86	CASI SIE...	.	CASI SIE...	SIEMPRE	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE
87	CASI SIE...	.	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	A VECES	CASI SIE...	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIE...	SIEMPRE
88																		
89																		
90																		

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo