



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GEORGE BOOLE, CAJAMARCA, 2024

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación –
Especialidad “Lenguaje y Literatura”

Presentada por:

Bachiller: Antony Jhener Bazan Cabanillas

Asesor:

Dr. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Cajamarca – Perú

2025

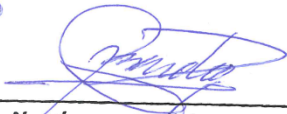


Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Norte de la Universidad Peruana"

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:
Antony Thener Razon Cabanillas
DNI: 79129710
Escuela Profesional/Unidad UNC:
Escuela Académico Profesional de Educación
2. Asesor:
Dr. Alcides Tineo Tiquillahuanca
Facultad/Unidad UNC:
Facultad de Educación
3. Grado académico o título profesional
☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor
4. Tipo de Investigación:
☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
Relación entre la lectura y escritura de textos narrativos en estudiantes del Segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.
6. Fecha de evaluación: 30 / 09 / 25
7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (OURIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: 17%
9. Código Documento: aid: 3117:505987275
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 30 / 09 / 25

Firma y/o Sello Emisor Constancia
Dr. Alcides Tineo Tiquillahuanca  Nombres y Apellidos DNI: <u>08166511</u>

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2025 by
ANTONY JHENER BAZAN CABANILLAS
todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 8:00am horas del día 04 de Julio del 2025; se reunieron presencialmente en el ambiente Auditorio Facultad Educación, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. **Presidente:** Dra. María Rosa Reaño Tirado
2. **Secretario:** Dr. Eduardo Martín Agión Cáceres
3. **Vocal:** Dr. Wigberto Waldic Díaz Cabrera
4. **Asesor (a):** Dr. Alides Tineo Tiquillawanca

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024"

presentado por: Antony Jhener Bazan Cabanillas

con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Lenguaje y Literatura

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (X) DESAPROBADO (), con el calificativo de: Quince (15)
(Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 9:20 a.m. horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 04 de Julio del 2025

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

A mis padres, Ramiro Bazan Mendoza y Angela Cabanillas Guevara; por su amor, entrega y respaldo en cada etapa de mi camino; a mi hermano, cuya fortaleza, compañía y ejemplo han sido un pilar fundamental en mi vida.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser fuente de fortaleza y guía constante en cada paso de mi camino. A mis padres, por su invaluable apoyo y amor incondicional. A mi hermano, por su compañía, motivación y ejemplo de perseverancia.

A mi asesor, Dr. Alcides Tineo Tiquillahuanca, por su orientación, paciencia y valiosos conocimientos, que han sido fundamentales en el desarrollo de este trabajo.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
INDICE GENERAL.....	vii
INDICE DE TABLAS.....	x
INDICE DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1

I. CAPÍTULO I

1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.1.2. Formulación del problema.....	5
1.1.2.1. Problema general	5
1.1.2.2. Problemas derivados	5
1.1.3. Justificación de la investigación	5
1.1.3.1. Teórica	5
1.1.3.2. Práctica	6
1.1.3.3. Metodológica	7
1.1.4. Delimitación de la investigación	7
1.1.4.1. Espacial	7
1.1.4.2. Temporal	8
1.1.5. Objetivos de la investigación	8
1.1.5.1. Objetivo general	8
1.1.5.2. Objetivos específicos	8
1.1.6. Variables de investigación.....	8

II. CAPÍTULO II

2.1. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1.1. Antecedentes de la investigación	9
2.1.2. Marco teórico – científico	14
Variable 1: “Lectura”.....	14
La lectura según el constructivismo.....	14

<i>La lectura según la dimensión cognitiva</i>	14
<i>La lectura según la dimensión socioafectiva</i>	15
<i>La lectura según la dimensión lingüística</i>	15
Las macrorreglas de Van Dijk.....	19
Estrategias de comprensión lectora.....	21
Niveles de comprensión de lectura.....	21
<i>Modelo de Anderson y Pearson</i>	22
<i>El modelo de Bloom (1956)</i>	22
<i>Modelo de cinco niveles de lectura según Cassany, Luna</i> <i>y Sanz</i>	23
Variable 2: “Escritura de textos narrativos”	25
El Modelo Cognitivo de Flower y Hayes.....	25
<i>Planificación</i>	26
<i>Textualización</i>	26
<i>Revisión</i>	26
La escritura de textos narrativos según la Teoría Socio-cultural.....	27
El texto narrativo.....	27
Metodología de escritura narrativa según Ochoa.....	39
2.1.3. Definición de términos básicos	39

III. CAPÍTULO III

3.1. MARCO METODOLÓGICO	46
3.1.1. Caracterización y contextualización de la investigación	46
3.1.2. Hipótesis de investigación	47
3.1.3. Población y muestra	50
3.1.4. Unidad de análisis	50
3.1.5. Métodos	50
3.1.6. Tipo de investigación	50
3.1.7. Diseño de investigación	50
3.1.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	51
3.1.9. Técnicas para el procesamiento de análisis de los datos	51
3.1.10. Validez y confiabilidad	51

IV. CAPÍTULO IV

4.1.	Resultados de las variables de estudio.....	54
4.1.1.	Resultados por dimensiones de la variable Lectura.....	54
4.1.1.1.	Dimensión: Literal.....	55
4.1.1.2.	Dimensión: Inferencial.....	56
4.1.1.3.	Dimensión: Crítico.....	56
4.1.2.	Resultados por dimensiones de la Variable Escritura de textos narrativos.....	57
4.1.2.1.	Dimensión: Planificación.....	57
4.1.2.2.	Dimensión: Textualización.....	58
4.1.2.3.	Dimensión: Revisión.....	61
4.1.3.	Resultados totales de las variables.....	62
4.2.	Análisis y discusión de resultados.....	65
4.3.	Prueba de hipótesis.....	67
 CONCLUSIONES		72
SUGERENCIAS		73
REFERENCIAS		74
APÉNDICES/ANEXOS		79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estadísticas de fiabilidad de la Variable Lectura.....	46
Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad de la Variable Escritura de Textos Narrativos.....	46
Tabla 3: Nivel Literal en la institución educativa George Boole 2024.....	48
Tabla 4: Nivel Inferencial en la institución educativa George Boole 2024.....	49
Tabla 5: Nivel Crítico en la institución educativa George Boole 2024.....	50
Tabla 6: Planificación de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024....	51
Tabla 7: Textualización de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.	52
Tabla 8: Revisión de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.....	53
Tabla 9: Lectura en la institución educativa George Boole 2024.....	55
Tabla 10: Escritura de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.....	56
Tabla 12: Pruebas de normalidad.....	60
Tabla 13: Prueba de hipótesis: Lectura y Escritura de textos narrativos.....	61
Tabla 14: Prueba de hipótesis: Lectura y planificación.....	62
Tabla 15: Prueba de hipótesis: Lectura y textualización.....	63
Tabla 16: Prueba de hipótesis: Lectura y revisión.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Nivel Literal en la institución educativa George Boole 2024.....	48
Figura 2: Nivel Inferencial en la institución educativa George Boole 2024.....	50
Figura 3: Nivel Crítico en la institución educativa George Boole 2024.....	51
Figura 4: Planificación de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.....	52
Figura 5: Textualización de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.....	53
Figura 6: Revisión de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.....	54
Figura 7: Lectura en la institución educativa George Boole 2024.....	55
Figura 8: Escritura de textos narrativos en la institución educativa George Boole 2024.....	56

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo determinar la relación entre lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024. La metodología utilizada fue de tipo básica; en relación con su nivel, correlacional; en términos de su temporalidad, transversal; y según su enfoque, se categorizó como cuantitativa. La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta como técnica de recolección de datos, utilizando un cuestionario como instrumento. Los resultados mostraron una correlación de $r=0.950$ entre lectura y la escritura de textos narrativos, con una significancia bilateral de $p=0.000$. Además, se identificaron correlaciones específicas entre la lectura y la planificación del texto narrativo, donde se encontró $r=0.679$, con una significancia bilateral de $p=0.005$; en cuanto a la textualización del texto narrativo se encontró un nivel de correlación de $r=0.784$, con una significancia bilateral de $p=0.001$ y con la revisión del planteamiento del texto narrativo existe un nivel de correlación de $r=0.682$, con una significancia bilateral de $p=0.005$. Estos hallazgos demuestran la existencia de una relación estadísticamente significativa y directamente proporcional entre las variables y dimensiones estudiadas.

Palabras clave: Lectura, escritura de textos narrativos, educación secundaria, comunicación, estudiantes.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to determine the relationship between reading and writing narrative texts in students in the second grade of secondary education at the George Boole Educational Institution, Cajamarca, 2024. The methodology used was basic; in relation to its level, correlational; in terms of its temporality, cross-sectional; and according to its approach, it was categorized as quantitative. The sample consisted of 15 students, who were applied a survey as a data collection technique, using a questionnaire as an instrument. The results showed a correlation of $r=0.950$ between reading and writing of narrative texts, with a bilateral significance of $p=0.000$. In addition, specific correlations were identified between reading and narrative text planning, where $r=0.679$ was found, with a bilateral significance of $p=0.005$; as for textualization of the narrative text a correlation level of $r=0.784$ was found, with a bilateral significance of $p=0.001$ and with the revision of the narrative text plan it was found a correlation level of $r=0.682$, with a bilateral significance of $p=0.005$. These findings demonstrate the existence of a statistically significant and directly proportional relationship between the variables and dimensions studied.

Key words: Reading, writing of narrative texts, secondary education, language, students.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad fundamental en el desarrollo intelectual de estudiantes de educación secundaria, ya que no solo permite adquirir información, sino que también estimula el pensamiento crítico y la comprensión lectora. A través de esta habilidad los estudiantes desarrollan la capacidad de comprensión textual, identificando así ideas principales, secundarias construyendo esquemas mentales que les permiten entender y contextualizar la información leída. La práctica constante de la lectura busca que los estudiantes sean más críticos y creativos, pues los enfrenta a diferentes perspectivas e ideas del texto, lo cual les permite evaluar y contrastar las ideas para poder llegar a una síntesis. Además, al fomentar la creatividad, da la libertad a los estudiantes para que creen mundos imaginarios y se sumerjan en ellos, ampliando su repertorio mental y su capacidad de imaginación.

En cuanto a la escritura de textos narrativos, representa una competencia necesaria en estudiantes de educación secundaria, pues el nivel de desarrollo de esta tiene implicancias directas en su aprendizaje y desempeño académico. Entonces, esta habilidad implica el dominio de cuestiones básicas como la construcción de personajes, el desarrollo del entramado textual, el manejo del tiempo narrativo, mismos que requieren de una organización partiendo de la planificación, redacción y revisión del texto narrativo. Esta habilidad tiene muchos beneficios, puesto que no solo desarrolla la creatividad e imaginación, la comunicación escrita y ortografía; sino que, también promueve la reflexión sobre situaciones personales y sociales del estudiante, constituyendo una práctica necesaria para su desarrollo comunicacional eficiente. Bajo este entendido, la escritura se nutre de la lectura, ya que ambas habilidades están estrechamente relacionadas y se potencian recíprocamente.

La educación secundaria es la clave para la formación académica, en el contexto educativo de la I.E George Boole de Cajamarca, resulta imperativo que los estudiantes de segundo grado de educación secundaria fortalezcan sus habilidades de lectura y escritura de

textos narrativos a partir de la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades y debidamente orientadas, promoviendo así la expresión y organización de ideas. Bajo esta perspectiva, surge la siguiente interrogante: ¿de qué manera la lectura influye en la escritura de textos narrativos en los estudiantes de secundaria?

Esta investigación se planteó responder la pregunta previamente mencionada y tuvo como objetivo general: “Determinar la relación entre lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024”; organizando su contenido en cuatro capítulos. El Capítulo I abarca el planteamiento y formulación del problema, junto con la justificación, delimitación de la investigación y los objetivos. El Capítulo II incluye los antecedentes de la investigación, el marco teórico y la definición de términos clave utilizados. El Capítulo III detalla el marco metodológico, describiendo el tipo de investigación, diseño empleado, enfoque, hipótesis del estudio, variables y su operacionalización, así como las técnicas e instrumentos seleccionados, junto con la validez y confiabilidad de estos. El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos, la discusión de los mismos y la prueba de hipótesis. Finalmente, se exponen las conclusiones y sugerencias, además de las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

1.1 El Problema de Investigación

1.1.1 Planteamiento del Problema

La lectura y la escritura son dos procesos cognitivos estrechamente relacionados que se apoyan mutuamente. Ambos requieren la comprensión del lenguaje, la capacidad de decodificar y codificar símbolos, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. La lectura es el proceso de comprender el significado de un texto escrito. Implica la decodificación de los símbolos, gráficos, la comprensión del vocabulario y la estructura gramatical, y la construcción de un significado global. Asimismo, la lectura activa, característica fundamental, implica no solo leer pasivamente, sino comprender el texto en profundidad, analizar su contenido y relacionarlo con conocimientos personales. Esta práctica, además de enriquecer la vida, estimula el pensamiento crítico, la creatividad, la imaginación y contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, convirtiéndose así en una actividad beneficiosa que fomenta el crecimiento cognitivo y personal (Santisteban, 2015). Por lo tanto, postulamos que existe una relación estrecha entre la lectura y la escritura de textos narrativos. Pues, la lectura de textos narrativos proporciona modelos que pueden ser imitados y adaptados en la escritura propia. Además, la escritura de textos narrativos puede ayudar a comprender mejor las estructuras y elementos de la narración, lo que puede mejorar la comprensión de los textos leídos.

En el contexto global, Riveros Muñoz (2012) postula que los procesos de investigación educativa deben integrar como actores al maestro, al estudiante y los problemas surgidos en el aula. De ser así, la interrelación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes de educación secundaria es un área insuficientemente explorada. Pues se observa una marcada carencia de investigaciones exhaustivas que analicen de manera detallada cómo la lectura puede influir en el desarrollo de las habilidades de escritura narrativa en un grupo específico de estudiantes. Esta falta de indagación limita la comprensión de prácticas educativas efectivas, impidiendo la identificación de enfoques pedagógicos que puedan potenciar de manera óptima estas habilidades fundamentales en un contexto educativo global diverso. La escasa atención también obstaculiza la formulación de políticas educativas eficaces que aborden las necesidades específicas de los estudiantes de educación secundaria. La comprensión precisa de cómo la lectura contribuye al desarrollo de habilidades narrativas puede tener un impacto significativo en la formulación de estrategias pedagógicas que fomenten una comunicación escrita efectiva y una participación activa de los estudiantes a nivel global. Por tanto, plantea desafíos para la

adopción de enfoques innovadores y contextuales que puedan beneficiar a estudiantes de diversas culturas y contextos educativos en todo el mundo.

Asimismo, en el ámbito peruano, Ramos (2011) señala que los alumnos tienen dificultades para redactar y organizar sus pensamientos, y expresarlos de forma clara y efectiva. Tampoco utilizan la redacción como una herramienta para comunicarse con los demás y participar en la sociedad. A pesar de reconocer la importancia de la lectura y la escritura en la educación secundaria, persisten desafíos en comprender y abordar de manera específica la conexión entre ambos aspectos. Las estrategias educativas en Perú tienden a centrarse predominantemente en aspectos individuales de la enseñanza, relegando esa relación a un segundo plano. Esta falta de enfoque específico contribuye a la persistencia de las deficiencias en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de educación secundaria. El desarrollo integral de estas habilidades se presenta como un componente esencial para el éxito académico y personal de los estudiantes en el contexto peruano. En efecto, la escasez de investigaciones específicas en esta área impide la implementación de estrategias pedagógicas óptimas que podrían mejorar la calidad de la educación secundaria en Perú.

En el ámbito local, en un estudio realizado por Santa Cruz (2019) indica que existe correlación entre el hábito de lectura y la redacción de textos expositivos, aunque con variantes en sus dimensiones. Pero aún faltan investigaciones que expliquen a plenitud nuestras variables de estudio. Por ejemplo, en el caso específico de la Institución Educativa George Boole de Cajamarca los estudiantes presentan diversas dificultades. No comprenden el vocabulario utilizado en el texto, pues desconocen el significado de palabras o expresiones. Desconocen la estructura gramatical de las oraciones o párrafos, lo que agrega un nivel adicional de complejidad. Tienen dificultad para entender el contexto del texto en relación con el tema o el contexto general puede ser un desafío adicional. Tales deficiencias en la lectura comprensiva no solo impactan el proceso de aprendizaje, sino que también afectan el rendimiento académico general de los estudiantes. La adquisición de nuevos conceptos y la ejecución de tareas que requieren una comprensión lectora sólida se ven comprometidas por estas barreras. Asimismo, presentan dificultades con la escritura de textos narrativos. Se observa la presencia de errores ortográficos y gramaticales en sus escritos, lo que dificulta la interpretación plena del texto, limitando así la eficacia de la comunicación escrita. Usan un vocabulario restringido muy limitado, que les impide expresar su creatividad. Muestran deficiencias en la organización de ideas, tanto a nivel lógico como coherente. Estos desafíos en la producción escrita narrativa impactan la comunicación efectiva, además, afectan la autoexpresión y la autoconfianza de los

estudiantes en el ámbito académico. En consecuencia, la falta de un análisis detallado en el contexto local limita la capacidad de la institución para implementar estrategias pedagógicas específicas que aborden las necesidades particulares de sus estudiantes. También afecta la toma de decisiones informadas en la institución educativa. Por lo tanto, investigar la relación entre lectura y escritura de texto narrativos es urgente para identificar estrategias efectivas y mejorar el proceso educativo en la institución.

1.1.2 Formulación del Problema

1.1.2.1 Problema principal

- ¿Cuál es relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024?

1.1.2.2 Problemas derivados

- ¿Cuál es la relación entre los niveles de lectura y planificación del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre los niveles de lectura y textualización del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre los niveles de lectura y revisión del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024?

1.1.3 Justificación de la Investigación

1.1.3.1 Teórica

La narración, como forma de discurso, posee una universalidad que trasciende culturas y períodos históricos. Su función esencial radica en organizar nuestra percepción del mundo, brindándonos la capacidad de comprender los eventos humanos y naturales, así como las abstracciones del pensamiento. En esencia, la narración actúa como un medio para entender y representar la realidad, permitiéndonos dar significado al pasado, comprender el presente y

proyectar el futuro. Al establecer conexiones entre diversos aspectos de nuestra experiencia, la narración se convierte en una herramienta crucial para construir un sentido coherente de nuestro entorno (Reyes, 1984). Por otra parte, Salazar (2006) señala que la lectura proporciona una experiencia personal significativa, que nos hace sentir bien con nosotros mismos, es más probable que la practiquemos con regularidad. Partiendo de esta concepción teórica, entendemos que la educación secundaria es un periodo crucial en el desarrollo académico y cognitivo de los estudiantes, donde las habilidades de lectura y escritura juegan un papel fundamental en su formación integral. La literatura actual destaca la importancia de la interrelación entre la lectura y la escritura en el proceso educativo, subrayando la necesidad de investigar cómo el fomento de la lectura influye en la competencia narrativa de los estudiantes de educación secundaria.

Las teorías cognitivas sugieren que la lectura frecuente expande el repertorio de vocabulario y estructuras narrativas, facilitando la expresión escrita. Además, los enfoques socioconstructivistas resaltan la importancia de la experiencia lectora compartida y la influencia de modelos literarios en el desarrollo de la escritura creativa. Por tanto, esta investigación busca llenar algunos vacíos al examinar de manera sistemática la relación entre lectura escritura de textos narrativos producidos por estudiantes de educación secundaria.

1.1.3.2 Práctica

En el ámbito educativo, la conexión la lectura y la habilidad para escribir textos narrativos es relevante. Los estudiantes de educación secundaria, en un momento crucial de su formación académica, enfrentan desafíos en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. La lectura influye directamente la calidad de los textos narrativos que producen puede tener implicaciones prácticas inmediatas en la enseñanza y el diseño de programas educativos. Al abordar esta relación, la investigación busca proporcionar orientación concreta para los educadores, permitiéndoles implementar estrategias efectivas que fomenten tanto la lectura como la escritura de manera integrada. Sin embargo, en muchos contextos educativos, las competencias lectoras y escriturales no recibe la atención requerida. Por ello, consideramos que esta investigación tendrá un impacto positivo al ofrecer a los docentes herramientas tangibles para mejorar el rendimiento de los estudiantes en la producción de textos narrativos. Al comprender cómo la lectura puede ser aprovechado para fortalecer las habilidades de escritura, los educadores pueden desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas y personalizadas. Además, la información resultante puede ser utilizada en la evaluación educativa para diseñar indicadores específicos que midan el progreso de los estudiantes en ambas áreas. Esto permitiría

a las instituciones educativas adoptar enfoques más holísticos y centrados en el estudiante para el desarrollo de competencias lingüísticas esenciales. Por lo tanto, la aplicación práctica de los hallazgos de esta investigación se extiende más allá del aula, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. Al fortalecer la relación entre lectura y escritura narrativa, se promueve no solo la competencia académica, sino también el enriquecimiento personal de los estudiantes a través del disfrute de la lectura y la expresión creativa. Este enfoque integrado busca cultivar una apreciación más profunda por el lenguaje y la narrativa, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos cognitivos y sociales en su trayectoria educativa y más allá. En última instancia, la investigación busca impactar positivamente en la formación de individuos competentes y apasionados por la comunicación escrita.

1.1.3.3 Metodológica

La necesidad de comprender la relación entre lectura y escritura de textos narrativos en estudiantes de educación secundaria requiere un abordaje integral. Para ello, se realizará una revisión exhaustiva de la literatura existente para establecer un marco teórico sólido. Posteriormente, se implementará un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario para cada variable, con el fin de recoger datos que den cuenta sobre la relación entre lectura y escritura de textos narrativos producidos por los estudiantes. Así, esta investigación se llevará a cabo en una muestra según la intención del investigador. El contexto de estudio se centrará en un entorno educativo real, asegurando así la aplicabilidad de los hallazgos a situaciones prácticas. El recojo de datos se llevará a cabo mediante un cuestionario. Los instrumentos serán diseñados para medir tanto la lectura y la escritura de textos narrativos a cargo de los estudiantes. Se utilizarán escalas de medición validadas para evaluar la frecuencia y preferencia de la lectura, así como rubricas específicas para la evaluación de textos narrativos. El análisis estadístico se centrará en correlaciones entre las variables cuantitativas, identificando posibles patrones y asociaciones. Finalmente, se proporcionará información a los participantes acerca de la investigación, solicitando su consentimiento para participar en conformidad con los principios éticos, y se respetará la confidencialidad y protección de sus datos.

1.1.4 Delimitación de la investigación

1.1.4.1 Espacial

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa privada George Boole, ubicada la provincia de Cajamarca.

1.1.4.2 Temporal

Esta investigación se realizó en el año 2024 en el área de lenguaje y literatura, teniendo como línea de investigación: Didáctica del lenguaje, comunicación e interculturalidad/ Estudio sobre mejora de los aprendizajes en comprensión lectora y producción de textos

1.1.5 Objetivos de la Investigación

1.1.5.1 Objetivo general

- Analizar la relación entre lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024

1.1.5.2 Objetivos específicos

- Analizar el nivel de relación entre la lectura y planificación del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024
- Analizar el nivel de relación entre la lectura y textualización del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024
- Establecer la relación entre los niveles de la lectura y revisión del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024

1.1.6 Variables de Investigación

- Variable 1: Lectura
- Variable 2: Escritura de textos narrativos

MARCO TEÓRICO

1.2. Antecedentes de la investigación

Internacional

Roldán, Zabaleta y Barreyro (2021), en su estudio titulado *Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria*, presentado en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, tuvieron como objetivo analizar la relación entre la comprensión lectora y la producción escrita en estudiantes de secundaria. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y correlacional, utilizando pruebas de comprensión lectora y análisis de textos producidos por los estudiantes como instrumentos principales. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre la capacidad de comprensión lectora y la calidad de la escritura, con un coeficiente que destacó que los estudiantes con mejor comprensión lectora elaboraban textos más coherentes y estructurados. Se concluyó que la relación entre lectura y escritura es bidireccional, donde la enseñanza explícita de estrategias de lectura no solo mejora la comprensión, sino que también fortalece indirectamente las habilidades de escritura, especialmente cuando ambas se integran explícitamente en el currículo escolar. Esta interdependencia resalta la importancia de desarrollar competencias lectoras para potenciar la producción de textos narrativos y argumentativos, proporcionando a los estudiantes herramientas clave para estructurar sus escritos de manera efectiva.

El estudio desarrollado por Nurhan et al. (2023), *La Relación entre Comprensión Lectora y Habilidades de Escritura de Estudiantes de Cuarto Grado y su Motivación para Leer y Escribir* tuvo como objetivo determinar la correlación entre las habilidades de comprensión lectora y la calidad de producción de textos narrativos en estudiantes de educación secundaria. Este fue un estudio correlacional que resaltó una relación positiva y significativa entre ambas variables estudiadas, los resultados fueron obtenidos a partir de aplicación de pruebas de comprensión lectora y rúbricas de evaluación de escritura de textos narrativos a estudiantes de instituciones estadounidenses; analizadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados del análisis estadístico mostraron una importante correlación positiva entre la motivación para leer y sus subfactores, y los subfactores de la motivación para escribir, así como entre la motivación para leer y la motivación para escribir, esto reveló que los estudiantes

que tienen un alto nivel de comprensión de lectura son más capaces para redactar sus estructuras narrativas con mayor progresividad temática y coherencia interna, entendiéndose que existe una correlación directa entre la comprensión de textos narrativos y la habilidad para crear narrativas propias.

Nacional

Un estudio desarrollado por Pretel (2020), titulado *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, El Porvenir 2020*, presentado ante el programa académico de doctorado en Educación de la universidad César Vallejo, tuvo como objetivo confirmar la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos, bajo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y con un nivel descriptivo correlacional; la muestra de dicha investigación estuvo conformada por 100 estudiantes de VII ciclo de educación secundaria, aplicándose un test para medir la comprensión lectora, para lo cual se le presentó un texto con interrogantes en los tres niveles cognitivos: literal, inferencial y criterial y con veinte ítems calificados para medir las tres dimensiones. En cuanto a la producción de textos argumentativos, se empleó una rúbrica oficial del MINEDU compuesta por trece reactivos organizados en tres dimensiones: superestructura (3 ítems), macroestructura (5 ítems) y microestructura (5 ítems), los cuales evaluaron las capacidades específicas requeridas para la elaboración efectiva de textos argumentativos mediante descripciones de avance. Para encontrar los resultados se utilizó la prueba Tau Kendall c, obteniendo el siguiente valor del nivel de significancia ($p < .05$), entendiéndose que la producción de textos argumentativos y sus dimensiones superestructura, macro estructura y microestructura dependen de la comprensión lectora.

Butron y Calcina (2022), en su estudio titulado *Relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de comprensión de textos en los estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Secundaria A-28 Perú Birf*, presentado en el Instituto de Educación Superior Pedagógico de Azángaro, tuvo como objetivo determinar la relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de comprensión de textos en los estudiantes del primer grado de Secundaria. El estudio abarcó una población de 130 alumnos de primer año de secundaria y una muestra de 24 estudiantes. Para la recopilación de información se aplicó un cuestionario mediante encuesta para medir las técnicas de estudio, y se empleó una ficha de observación para evaluar las estrategias de comprensión textual; ambos instrumentos contemplaron tres

dimensiones con quince preguntas cada uno, utilizando una escala Likert de cuatro opciones de respuesta. En cuanto a su metodología fue un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, y descriptivo-correlacional. Los resultados mostraron un valor “r” de Pearson de 0,61, con significancia bilateral de $0,000 < 0,05$; con lo que se concluyó que las técnicas de estudio tienen una relación directa con las estrategias de comprensión de textos, las cuales a su vez son importantes para la correcta escritura. Esta conexión entre ambas variables también se refleja en la relación entre lectura y escritura de textos narrativos, donde la comprensión de estructuras como el esquema narrativo, la caracterización de personajes y el desarrollo de tramas proporciona a los estudiantes herramientas fundamentales para construir sus propias narraciones de manera coherente y efectiva.

Chumacero (2021), en su estudio titulado *Textos Narrativos y la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Carlos Augusto Salaverry - Sullana, 2021*, presentado en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Educación y Humanidades de la Escuela Profesional de Educación, tuvo como objetivo determinar la relación entre los textos narrativos y la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria. El estudio abarcó una población de 138 alumnos y una muestra de 30 estudiantes. Para la recopilación de datos, se aplicaron dos cuestionarios: uno para evaluar los textos narrativos y otro para la comprensión lectora, ambos basados en una escala Likert. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y descriptivo-correlacional. Los resultados mostraron un coeficiente de correlación de Pearson de 0.80450918, con significancia bilateral, lo que indica una relación positiva alta entre los textos narrativos y la comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítica, donde la mayoría de los estudiantes presentaron un nivel moderado. Se concluye que la lectura de diversos tipos de textos narrativos es fundamental para mejorar la comprensión lectora, proporcionando a los estudiantes herramientas esenciales para interpretar y construir narraciones de manera coherente y efectiva.

Local

Barrionuevo (2020) en su estudio titulado *Estrategias de comprensión lectora y su relación con el aprendizaje de la asignatura de comunicación en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática San Ramón, Cajamarca - 2019*, presentado en la Universidad Nacional de Cajamarca, Facultad de Educación, tuvo como

objetivo determinar la relación entre las estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje de la asignatura de comunicación. El estudio abarcó una población de 120 estudiantes y una muestra de 36 alumnos. Para la recopilación de datos, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario para evaluar las estrategias de comprensión lectora y una prueba para medir el aprendizaje en la asignatura de comunicación, ambos basados en una escala de valoración. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y correlacional. Los resultados mostraron un coeficiente de correlación de Pearson de 0.762, con significancia bilateral, lo que indica una relación positiva alta entre las estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje en comunicación, destacando que los estudiantes con mejores estrategias de comprensión lograron un nivel de aprendizaje satisfactorio. Se concluye que el uso de estrategias de comprensión lectora es fundamental para mejorar el aprendizaje en la asignatura de comunicación, permitiendo a los estudiantes procesar e interpretar textos de manera efectiva.

Pisco (2025) en su investigación: *La influencia de la estrategia del subrayado en la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Juan, Cajamarca - 2024*, presentado en la Universidad Nacional de Cajamarca, Facultad de Educación, tuvo como objetivo determinar la relación entre la estrategia del subrayado y la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de tercer grado de secundaria. El estudio abarcó una población de 150 estudiantes y una muestra de 40 alumnos. Para la recopilación de datos, se emplearon dos instrumentos: un cuestionario para evaluar el uso de la estrategia del subrayado y una prueba de comprensión lectora de textos narrativos, ambos diseñados con una escala de valoración. La metodología fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y correlacional. Los resultados mostraron un coeficiente de correlación de Pearson de 0.689, con significancia bilateral, indicando una relación positiva moderada entre la estrategia del subrayado y la comprensión lectora en las dimensiones literal e inferencial, con la mayoría de los estudiantes alcanzando un nivel intermedio de comprensión. Se concluye que la estrategia del subrayado contribuye significativamente a mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, ayudando a los estudiantes a identificar ideas principales y organizar la información de manera efectiva.

Rojas y Cornejo (2024), en su investigación: *Comprensión lectora y producción de textos narrativos en estudiantes de nivel secundario de Huanavelica*, tuvieron como objetivo

determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y producción de textos narrativos, así como también las dimensiones de ambas variables: literal-planificación, inferencial-textualización y crítico-revisión. Este fue un estudio correlacional que estableció una relación significativa en entre las habilidades de comprensión lectora y la capacidad de producir textos narrativos en estudiantes de educación básica. Para determinar los resultados de esta investigación se aplicaron cuestionarios a una muestra de 35 estudiantes de una institución educativa de Huancavelica. Dichos resultados demostraron una correlación positiva entre las variables de estudio con un valor de 0,582. El análisis estadístico mostró un nivel de significancia de 0.01 y un coeficiente de correlación de 0.547. Estos datos son concluyentes en el sentido de que hay una asociación directa entre el avance de una habilidad y un mejor desarrollo eficiente de la otra.

Marco teórico científico

1.1.6.1 La lectura

1.1.6.2 La lectura según el constructivismo

La lectura mediante la propuesta constructivista se basa en la teoría del constructivismo, una corriente pedagógica que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con la información y su entorno. En el contexto de la lectura, el enfoque constructivista se centra en cómo los lectores construyen significado a partir de las experiencias, conocimientos previos y la interacción con el texto. En el paradigma constructivista, se reconoce que cada lector tiene una comprensión única del texto, ya que interpreta la información a través de sus propias experiencias y conocimientos. El proceso de lectura se ve como una actividad participativa en la que el lector no solo extrae información del texto, sino que también aporta sus propias ideas y conexiones personales para construir un significado más amplio. Los docentes que adoptan el enfoque en la enseñanza de la lectura tienden a fomentar la participación activa de los estudiantes, promoviendo la discusión, la reflexión y la conexión de la lectura con sus propias vidas. Además, se valora la diversidad de interpretaciones y perspectivas, ya que reflejan la construcción individual del significado por parte de cada estudiante (Lobo & Morales, 2008). Bajo esta propuesta de lectura podríamos analizar la lectura en base a tres dimensiones a saber.

La dimensión cognitiva es fundamental, ya que destaca la importancia de la construcción activa del conocimiento por parte del lector. La lectura no se limita simplemente a decodificar palabras, sino que implica una interacción compleja entre el lector y el texto. Los lectores construyen significados al relacionar la información presente en el texto con sus conocimientos previos, experiencias y perspectivas individuales. Este proceso cognitivo no solo implica comprender el contenido explícito, sino también la capacidad de inferir, analizar y sintetizar información para construir una comprensión más profunda y personal del texto. Además, destaca la actividad mental del lector durante la lectura. Los lectores se involucran en procesos como la identificación de palabras, la comprensión de la estructura del texto, la interpretación de conceptos abstractos y la resolución de problemas de comprensión. El constructivismo reconoce que cada individuo trae consigo un conjunto único de experiencias y conocimientos, y, por lo tanto, la construcción del significado es un proceso altamente individual y subjetivo. La dimensión cognitiva, en este sentido, resalta la capacidad del lector para dar sentido al texto a través de su participación activa en la interpretación y construcción de significado.

La dimensión socioafectiva también es esencial, ya que reconoce la interacción dinámica entre el lector y su entorno social, así como la influencia de las emociones y experiencias personales en el proceso de comprensión. En esta dimensión, la lectura se concibe como una actividad que va más allá de la adquisición de conocimientos. También se considera un acto social en el cual los lectores se conectan con otros y participan en diálogos significativos. La interacción con compañeros de lectura, discusiones en grupo y la expresión emocional juegan un papel crucial en la construcción del significado. Así, pues resalta la importancia de crear un ambiente de aprendizaje que fomente la participación activa y la expresión emocional durante la lectura. La conexión entre los lectores y la relevancia personal del texto se fortalece cuando se permiten y alientan las respuestas emocionales y las discusiones en un contexto social. El constructivismo aboga por la diversidad de perspectivas y la valoración de las experiencias individuales, reconociendo que cada lector aporta una dimensión única al proceso de comprensión.

La dimensión lingüística de la lectura que se concentra en la construcción del significado a través de las habilidades lingüísticas y gramaticales. Más allá de la mera decodificación de palabras, esta dimensión implica una comprensión profunda de la estructura del texto y la apreciación de la diversidad lingüística y cultural. Los lectores construyen significado no solo a través de la identificación de palabras, sino también mediante la interpretación de la sintaxis, el reconocimiento de la semántica y la apreciación de los elementos estilísticos que contribuyen a la riqueza del lenguaje. Reconoce la importancia de que los lectores desarrollen habilidades lingüísticas sólidas para acceder y comprender el contenido de los textos. La construcción activa de significado implica no solo entender el significado explícito, sino también la capacidad de inferir significados más profundos a través de la apreciación de la elección del lenguaje por parte del autor. Además, se valora la diversidad lingüística y cultural, reconociendo que los lectores pueden tener distintos trasfondos lingüísticos que enriquecen su comprensión del texto.

La lectura es una actividad compleja que se encuentra influida por factores sociales, históricos y culturales. Por un lado, la lectura está sujeta a reglas y restricciones que buscan limitar su significado y alcance. Por otro lado, la lectura también puede ser un acto de libertad y emancipación, que permite al lector interpretar el texto de forma creativa y original. En este sentido, la lectura puede ser un instrumento de control o una herramienta de estratificación social. Por ejemplo, la lectura puede ser utilizada para difundir propaganda o ideologías, o para promover ciertos valores o creencias. También puede ser utilizada para excluir a los grupos

sociales que no tienen acceso a la educación o a la cultura escrita. Sin embargo, la lectura también puede ser un acto de resistencia y rebeldía. Los lectores pueden utilizar la lectura para cuestionar la autoridad, desafiar las normas sociales o explorar nuevos significados. En este sentido, la lectura puede ser una puerta de libertad que permite al lector ampliar sus horizontes y descubrir nuevas posibilidades. La lectura es, por tanto, una actividad ambivalente. Puede ser utilizada para controlar o emancipar, para excluir o incluir (Ramírez Leyva, 2009).

Entonces, de todo lo dicho anteriormente, desde la concepción constructivista, la lectura es una actividad social que permite al lector construir su propio significado del texto. Esta concepción considera que el lector es un sujeto activo que aporta sus conocimientos, experiencias y creencias al texto, y que el texto, a su vez, proporciona al lector nueva información y conocimiento. Para Condemarin (2006), la lectura es una actividad fundamental para el aprendizaje, ya que nos permite conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad. A través de la lectura, podemos aprender cualquier disciplina del saber humano, desarrollando capacidades cognitivas superiores como el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico y la conciencia. La lectura también tiene una gran ventaja respecto a otros medios de comunicación. El lector tiene el control sobre diferentes variables de su propia lectura, como el tiempo, el lugar y la modalidad de la misma. Además, puede escoger qué leer, de acuerdo a sus intereses, gustos o necesidades. Todas las personas que se enfrentan a la lectura realizan procesos complejos que les permite construir significados.

Según Pinzas (2012), la lectura presenta algunas características que describen la actividad del lector.

Constructivo. Referido a la construcción activa del significado por parte del lector. Reconoce que la comprensión va más allá de la decodificación y que los lectores construyen significado al relacionar la información del texto con sus conocimientos previos. *Interactivo.* Destaca la interacción dinámica entre el lector y el texto, así como entre los propios lectores. Se valora la participación activa, la discusión y el diálogo como elementos esenciales para la comprensión profunda. *Estratégico.* Enfocado en las estrategias que los lectores emplean para abordar el texto. Los lectores utilizan diversas tácticas, como la inferencia, la anticipación y la retroalimentación, para comprender y procesar la información de manera más efectiva. *Metacognitivo.* Hace referencia a la conciencia y el control que los lectores tienen sobre sus propios procesos de lectura. Los lectores metacognitivos son capaces de monitorear su

comprensión, ajustar estrategias según sea necesario y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Esto explica la naturaleza activa y reflexiva de la lectura, donde los lectores no solo reciben pasivamente la información, sino que participan activamente en la construcción de significado, interactúan con el texto, emplean estrategias para abordar desafíos y son conscientes de sus procesos de pensamiento durante la lectura.

1.1.6.3 Niveles de procesamiento de la lectura

La lectura se divide en dos fases distintas: la primera, centrada en el reconocimiento de palabras o decodificación, implica la traducción de símbolos gráficos a sonidos fonéticos. La segunda etapa, conocida como comprensión lectora, se concentra en el entendimiento del significado de las palabras o el texto en su conjunto. Esto se basa en la clasificación propuesta por Bastian (2012). *Etapas del reconocimiento de palabras.* Esta fase se centra en la identificación y decodificación de las palabras escritas. Incluye la habilidad de reconocer las letras, combinarlas en sílabas y palabras, y atribuirles significado fonético. Es esencial para la fluidez lectora y se asocia comúnmente con las habilidades de descifrado (Puente, 1991). *Etapas de la comprensión lectora.* Después de la decodificación, la atención se dirige a la comprensión del significado del texto. En esta etapa, los lectores buscan comprender las ideas, inferir significados más profundos, hacer conexiones con sus conocimientos previos y captar la esencia del mensaje (Kitsch y Van Dijk, 1983). La comprensión lectora implica la interpretación activa y la construcción de significado a partir del texto.

Por otro lado, los niveles microestructural y macroestructural se refieren a dos dimensiones específicas de la comprensión lectora. Nivel microestructural. Este nivel se centra en detalles y elementos específicos del texto, como palabras, frases y oraciones. Implica la comprensión de la estructura gramatical, el significado de las palabras y la relación entre las ideas a nivel de párrafos (Allende & Condemarin, 2002). Nivel macroestructural. A diferencia del nivel microestructural, este nivel implica la comprensión de la estructura global del texto. Los lectores se enfocan en la organización general del contenido, la identificación de temas principales, la inferencia de ideas principales y la conexión entre secciones del texto. El nivel macroestructural también puede referirse a la conexión de un texto con otros textos o conocimientos previos (Martínez, 2006). En efecto, mientras que las etapas del reconocimiento de palabras y de la comprensión lectora describen el proceso general de la lectura, los niveles microestructural y macroestructural se centran en aspectos específicos de la comprensión a nivel de detalle y global, respectivamente.

1.1.6.4 Microestructura, macroestructura superestructura

- **La microestructura** de un texto es la estructura interna del texto, a nivel de oraciones y frases. Se ocupa de las relaciones entre las palabras y las oraciones, y de cómo estas relaciones contribuyen a la construcción del significado del texto. (Van Dijk & Kintsch, 1983; Calsamiglia & Tusón, 1999; Aguillón & Palencia, 2004; Marín & Morales, 2004). Se basa en la teoría de la gramática generativa, que propone que el significado de una oración se construye a partir de la estructura sintáctica de la oración. También se ocupa de las relaciones semánticas entre las oraciones, como las relaciones de causa-efecto, la relación de oposición, o la relación de consecuencia.

Así, la microestructura se refiere a la estructura interna de un texto, a nivel de oraciones y frases. Se ocupa de las relaciones entre las palabras y las oraciones, y de cómo estas relaciones contribuyen a la construcción del significado del texto. Por ejemplo, la microestructura de una oración como "El perro corrió detrás del gato" se refiere a la relación entre los sustantivos "perro" y "gato", y a la relación entre el verbo "corrió" y los sustantivos "perro" y "gato". Estas relaciones contribuyen a que el lector entienda que el perro es el sujeto de la oración, que el gato es el objeto de la oración, y que el perro se movió detrás del gato

- **La macroestructura** es la estructura global de un texto, que describe el tema principal del texto y las relaciones entre las ideas principales. Se diferencia de la microestructura, que se refiere a la estructura interna del texto, a nivel de oraciones y frases. La macroestructura es importante para la comprensión de un texto, ya que ayuda a entender el tema principal del texto y las relaciones entre las ideas principales. Para construir la macroestructura, los lectores utilizan sus conocimientos previos y su comprensión de las relaciones entre las ideas. Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que la macroestructura se construye mediante tres pasos: Adjunción, donde añaden detalles a las ideas principales; particularización, donde elaboran ideas generales a partir de ideas específicas; especificación en la que deducen información del marco de conocimientos.

Así, la macroestructura un texto es la estructura global del texto, a nivel de párrafos y unidades mayores. Se ocupa de la organización del contenido del texto, y de cómo este contenido se relaciona entre sí para formar una unidad coherente. Se basa en la teoría de los esquemas, que propone que el lector construye esquemas o estructuras mentales para organizar

la información que recibe del texto. También se ocupa de la identificación de los temas principales del texto, y de las relaciones entre estos temas.

- **Las macrorreglas de Van Dijk.** Las macrorreglas son operaciones cognitivas que realiza el lector para extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata. Estas operaciones se basan en las relaciones que existen entre las ideas del texto y se pueden clasificar en cuatro tipos: selección, omisión, generalización e integración.

Selección. La macrorregla de selección consiste en que el lector selecciona la información que es relevante para el tema del texto. Se basa en la relación de relevancia que existe entre la información del texto y el tema del texto. Por ejemplo, si un texto trata sobre la guerra de Troya, la información relevante sería la información sobre las causas, los acontecimientos y las consecuencias de la guerra. La información sobre los personajes secundarios y los detalles irrelevantes sería información no relevante.

Omisión. Consiste en que el lector omite la información que no es relevante para el tema del texto. Esta macrorregla se basa en la misma relación de relevancia que la macrorregla de selección. Por ejemplo, si un texto trata sobre la guerra de Troya, el lector podría omitir la información sobre los personajes secundarios y los detalles irrelevantes. Esto le permitiría concentrarse en la información más importante del texto.

Generalización. Consiste en que el lector generaliza la información para crear una idea más general. Se basa en la relación de generalización que existe entre la información del texto. Por ejemplo, si un texto trata sobre la guerra de Troya, el lector podría generalizar la información sobre los acontecimientos de la guerra para crear una idea más general sobre la guerra. Esta idea general podría ser algo así como "la guerra de Troya fue una guerra larga y sangrienta".

Integración. Consiste en que el lector integra la información de diferentes partes del texto para crear una idea más completa. Se basa en la relación de integración que existe entre la información del texto. Por ejemplo, si un texto trata sobre la guerra de Troya, el lector podría integrar la información sobre las causas, los acontecimientos y las consecuencias de la guerra para crear una idea más completa sobre la guerra. Esta idea completa podría ser algo así como "la guerra de Troya fue una guerra causada por el rapto de Helena, que duró diez años y terminó con la caída de Troya".

- **La superestructura.** El nivel superestructural de la lectura se centra en la organización formal de un texto y juega un papel crucial en la comprensión del significado subyacente. Cada tipo de texto presenta su propia estructura característica, y la capacidad del lector para identificar esta estructura es esencial para una comprensión profunda. Así para reconocer le tipo de texto asimilar la información, nuestra mente utiliza la estrategia estructural (Meyer, 1985). Los textos expositivos, por ejemplo, suelen seguir una estructura de causa y efecto, donde se presentan relaciones lógicas entre eventos o ideas. Por otro lado, los textos narrativos adoptan una estructura clásica de inicio, nudo y desenlace, que guía al lector a través de una secuencia de eventos. Los textos científicos, por su parte, siguen una estructura que incluye introducción, desarrollo y conclusión, facilitando la presentación lógica de teorías o hallazgos. Entonces, identificar la estructura de un texto permite al lector construir una macroestructura, una representación general del contenido. En el caso de una noticia periodística, el titular actúa como un resumen conciso, proporcionando una macroestructura que destaca la información esencial. En artículos periodísticos, la estructura puede incluir la presentación del problema, hipótesis, variables y soluciones. Los cuentos, con su estructura narrativa única, presentan una introducción que establece el escenario, un episodio que desarrolla la trama y un desenlace que proporciona una conclusión satisfactoria. En síntesis, la superestructura de un texto es la estructura global del texto, a nivel de género textual. Se ocupa de las características comunes que comparten los textos de un mismo género, y de cómo estas características contribuyen a la construcción del significado del texto. La superestructura se basa en la teoría de los géneros textuales, que propone que los textos se organizan de acuerdo a un conjunto de convenciones que son comunes a los textos de un mismo género. La superestructura también se ocupa de la identificación de los elementos comunes que comparten los textos de un mismo género, como los personajes, los escenarios, los acontecimientos, y los temas.

En esencia, *la microestructura, macroestructura y la superestructura* son tres niveles de estructura de un texto que contribuyen a la construcción del significado del mismo. La microestructura es importante para la comprensión de un texto, ya que nos ayuda a entender la relación entre las palabras y las oraciones. Por ejemplo, la microestructura de la oración "El perro corrió detrás del gato" nos ayuda a entender que el perro es el sujeto de la oración, que el gato es el objeto de la oración, y que el perro se movió detrás del gato. Por su parte, la macroestructura es importante para la comprensión de un texto, ya que nos ayuda a entender el tema principal del texto y las relaciones entre las ideas principales. Por ejemplo, la

macroestructura del texto "El perro corrió detrás del gato porque estaba asustado. El gato se subió a un árbol para escapar. El perro se quedó mirando al gato desde abajo" nos ayuda a entender que el tema principal del texto es el miedo, y que las relaciones entre las ideas principales son de causa-efecto. Y La superestructura es importante para la comprensión de un texto, ya que nos ayuda a identificar el género del texto y a esperar las características que suelen tener los textos de ese género. Por ejemplo, la superestructura de un cuento tradicional nos ayuda a esperar que el cuento tenga un inicio, un nudo y un desenlace, y que los personajes típicos de los cuentos tradicionales estén presentes.

1.1.6.5 Estrategias de comprensión lectora

Isabel Solé (1992) define las estrategias de comprensión lectora como procedimientos que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se encadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (p. 68). Estas estrategias se clasifican en tres grandes grupos. En primer lugar, las estrategias de prelectura son cruciales para preparar al lector antes de abordar un texto, facilitando así su comprensión. Algunas tácticas comunes incluyen activar el conocimiento previo sobre el tema, formular predicciones sobre el contenido e identificar el propósito de la lectura. En el segundo grupo, las estrategias de lectura son esenciales para comprender el significado del texto mientras se lee. Estas estrategias incluyen la lectura comprensiva, la búsqueda de información específica, la inferencia de detalles no explícitos y la relación del texto con el conocimiento previo del lector. Finalmente, las estrategias de poslectura son fundamentales para consolidar la comprensión del texto y reflexionar sobre él después de la lectura. El lector puede repasar el texto, resumirlo, responder preguntas relacionadas y discutirlo con otros para enriquecer su comprensión. La importancia de estas estrategias radica en su capacidad para ayudar a los lectores a activar sus conocimientos previos, entender el significado del texto, relacionarlo con su conocimiento previo y reflexionar sobre él. Estas habilidades son esenciales para una comprensión efectiva de los textos y su aplicación a la vida cotidiana. En cuanto a la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, Solé sugiere un enfoque explícito y progresivo. Los profesores pueden modelar el uso de estas estrategias, proporcionar oportunidades para practicarlas y ofrecer feedback para mejorar su aplicación. La enseñanza debe adaptarse a diferentes tipos de textos y propósitos de lectura, garantizando que los alumnos desarrollen habilidades de comprensión lectora de manera integral.

1.1.6.6 Niveles de comprensión de lectura

Los niveles de lectura son una forma de clasificar la comprensión lectora de un texto. Se basan en la profundidad con la que el lector entiende el texto, desde la comprensión de los hechos y detalles más básicos hasta la interpretación del significado y el propósito del texto. Existen diferentes modelos de niveles de lectura propuestos por diferentes autores.

1. Modelo de tres niveles de comprensión: Este modelo, propuesto por Anderson y Pearson (1984), divide la comprensión lectora en tres niveles:

- ✓ *Nivel literal.* El nivel literal de comprensión lectora es el nivel más básico de comprensión. Se refiere a la comprensión de los hechos y detalles más básicos del texto. El lector que comprende el nivel literal puede responder preguntas sobre el texto que requieren la identificación de información explícita.
- ✓ *Nivel inferencial.* El nivel inferencial de comprensión lectora es un nivel más avanzado que el nivel literal. Se refiere a la capacidad del lector para comprender información implícita en el texto. El lector que comprende el nivel inferencial puede responder preguntas sobre el texto que requieren la identificación de información no explícita.
- ✓ *Nivel crítico.* El nivel crítico de comprensión lectora es el nivel más avanzado de comprensión. Se refiere a la capacidad del lector para evaluar el texto, identificar su propósito y su relevancia. El lector que comprende el nivel crítico puede responder preguntas sobre el texto que requieren un pensamiento crítico.

2. El modelo de Bloom (1956) de comprensión lectora es un modelo jerárquico que divide la comprensión lectora en cuatro niveles, cada uno de los cuales requiere un nivel de pensamiento más complejo que el anterior.

- ✓ **Reconocimiento:** El nivel más básico de comprensión lectora, en el que el lector identifica los hechos y detalles del texto. Esto incluye identificar personajes, lugares, eventos, ideas principales y detalles específicos.
- ✓ **Comprensión:** El nivel intermedio de comprensión lectora, en el que el lector comprende el significado del texto. Esto incluye entender la estructura del texto, el significado de las palabras y frases, y las relaciones entre las ideas.
- ✓ **Aplicación:** El nivel superior de comprensión lectora, en el que el lector aplica el conocimiento del texto a una situación nueva. Esto incluye utilizar el conocimiento del texto para resolver problemas, tomar decisiones o crear nuevos productos.

- ✓ **Análisis:** El nivel más avanzado de comprensión lectora, en el que el lector analiza la estructura y los componentes del texto. Esto incluye identificar el propósito del texto, la perspectiva del autor, y los argumentos y evidencias que utiliza el autor.

3. Modelo de cinco niveles de lectura

El modelo de cinco niveles de lectura de Cassany, Luna y Sanz (2003) es un modelo que divide la comprensión lectora en cinco niveles, cada uno de los cuales requiere un nivel de pensamiento más complejo que el anterior.

- ✓ **Decodificación.** El nivel más básico de comprensión lectora, en el que el lector identifica las palabras y el significado de las frases. Esto incluye identificar las letras, las sílabas y las palabras, así como el significado de las frases.
- ✓ **Comprensión.** El nivel intermedio de comprensión lectora, en el que el lector comprende el significado del texto. Esto incluye entender la estructura del texto, el significado de las palabras y frases, y las relaciones entre las ideas.
- ✓ **Retención.** El nivel superior de comprensión lectora, en el que el lector recuerda el contenido del texto. Esto incluye recordar los hechos y detalles del texto, así como el significado general del texto.
- ✓ **Análisis.** El nivel más avanzado de comprensión lectora, en el que el lector analiza la estructura y los componentes del texto. Esto incluye identificar el propósito del texto, la perspectiva del autor, y los argumentos y evidencias que utiliza el autor.
- ✓ **Valoración.** El nivel más complejo de comprensión lectora, en el que el lector evalúa el texto, identificando su propósito y su relevancia. Esto incluye considerar el punto de vista del lector, así como la utilidad y la importancia del texto.

La elección del modelo de niveles de lectura más adecuado depende de las necesidades específicas de cada lector y del texto que se está leyendo. En general, los modelos de niveles de comprensión son más adecuados para textos informativos, mientras que los modelos de niveles de pensamiento son más adecuados para textos literarios.

1.1.6.7 Alcances sobre el texto y el texto literario

El texto es una unidad de comunicación verbal que tiene un significado completo. Se construye a través de un proceso de negociación entre el emisor y el receptor, y se mantiene coherente de principio a fin. El texto se caracteriza por su coherencia, que se basa en las relaciones semánticas entre las proposiciones del texto y las relaciones pragmáticas entre el texto y su contexto. Estas relaciones se manifiestan en la cohesión textual, que se crea a través

de las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos). Las escuelas de la lingüística del texto no tienen una definición única del texto. Algunas lo consideran una realidad empírica, mientras que otras lo ven como un constructo teórico. Algunas lo consideran una realidad estática, mientras que otras lo ven como un evento comunicativo dinámico. Además de las propiedades comunes a todos los textos, existen diferentes tipos de textos, que se caracterizan por unas propiedades diferenciales. El estudio de los tipos de textos se conoce como tipología textual.

En el análisis de los textos, el contenido informativo desempeña un papel importante. Para su tratamiento se han elaborado conceptos como las estructuras textuales, la progresión temática, el foco, el tópico y el comentario. Asimismo, el estudio de la organización textual ha conducido al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales, como los conectores, los marcadores del discurso, la deíxis y la referencia (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Por otra parte, Jakobson (1963) distingue entre dos funciones del lenguaje: la función referencial, que se centra en la comunicación de información, y la función poética, que se centra en la forma del lenguaje. Los textos literarios se caracterizan por una preponderancia de la función poética, lo que los diferencia de los textos no literarios, que están más centrados en la función referencial. Bajtín (1979) propone una teoría dialógica del lenguaje, según la cual el significado de un texto es el resultado de la interacción entre el autor, el texto y el lector. Sostiene que los textos literarios son más dialógicos que los textos no literarios, ya que permiten una mayor participación del lector en la construcción del significado. Roland Barthes (1978) sostiene que los textos literarios producen un efecto de realidad en el lector, que es la sensación de que lo que se está narrando es real. Barthes argumenta que este efecto de realidad se produce a través de una serie de estrategias retóricas, como la verosimilitud, la objetividad y la coherencia. Todorov (1978) define la literatura como un conjunto de discursos que se diferencian de los demás discursos por su intención estética. Todorov sostiene que los textos literarios se caracterizan por una búsqueda de la belleza, la originalidad y la expresividad. Y Culler (1975) sostiene que los textos literarios son sistemas de signos que generan significados. Argumenta que los textos literarios no tienen un significado único, sino que pueden ser interpretados de diferentes maneras por diferentes lectores.

Variable 2: Escritura de textos narrativos

1.1.6.8 El Modelo Cognitivo de Flower y Hayes

El modelo cognitivo de Flower y Hayes, desarrollado en las últimas décadas del siglo XX, constituye un paradigma fundamental en el desarrollo de la escritura narrativa desde un punto de vista cognitivo, pues surgió frente a la necesidad de entender los procesos mentales que ocurren en la escritura, alejándose de entendidos tradicionales que entendían al proceso escritural como una sucesión de etapas rígidas (Flower & Hayes, 1981). Bajo este entendido, la escritura es concebida no como un proceso lineal, sino como un proceso complejo, interactivo y dinámico que ocurre a nivel psíquico, de esta manera se refleja lo que realmente pasa cuando escribimos; ya que, al momento de escribir el estudiante va realizando cognitivamente varias cosas a la vez, pues va pensando, cambiando ideas y descubriendo cosas nuevas.

Esta estructura del modelo cognitivo de Flower y Hayes se sostiene en tres componentes importantes que interactúan simultáneamente en el proceso de escritura, los cuales se detallarán a continuación.

A. La situación de comunicación

Para Hayes y Flower (1980), este componente constituye el proceso externo que influye en el desarrollo de la escritura, el cual incluye un problema retórico que es básicamente responder a tres preguntas antes de escribir, éstas son: ¿Para quién escribo?, referida a la audiencia; ¿Para qué escribo?, referido al propósito y; ¿Qué limitaciones tengo?, referido al tiempo, espacio, formato, etc. Hacer estas preguntas es un proceso, ya que tiene un matiz importante porque va a diferenciar de otros tipos de textos como un mensaje de WhatsApp a un amigo.

B. La memoria a largo plazo del escritor

Este segundo componente es más psíquico que el primero, pues se entiende que el escritor tiene recursos cognitivos que los ha almacenado previamente, como conocimientos sobre el tema, el cual incluye información relevante que le va a ayudar a configurar su texto; la audiencia, que abarca el conocimiento de las características, necesidades y expectativas que tienen los lectores y; otros recursos textuales, entendidos como las estrategias que el escritor ha desarrollado mediante la experiencia y que pretende utilizarlos para poner en marcha su proceso de escritura de manera eficiente (Flower & Hayes, 1981).

C. Núcleo operativo

Este tercer componente, incluye tres procesos básicos que están interconectados. Estos son: Planificación, textualización y revisión.

- ✓ **Planificación:** Constituye la primera etapa del proceso de escritura, permite al escritor organizar esquemáticamente su texto, el cual implica decidir qué ideas incluir y cuáles descartar según la relevancia, pensar como conectar las ideas y determinar el orden de presentación de las mismas; establecer objetivos, lo que involucra definir claramente lo que se quiere lograr, estableciendo un lenguaje adecuado según las exigencias de los lectores, definiendo la amplitud y profundidad con el que se abordará el tema y; generar ideas, lo que empieza con la activación de conocimientos previos sobre el tema y buscar encontrar relaciones entre las mismas (Hayes & Flower, 1980).
- ✓ **Textualización:** Esta segunda etapa del proceso escritural es en la cual se lleva a cabo todo lo planificado en la etapa inicial, pues implica plasmar por escrito las ideas, materializando los esquemas mentales en un plano físico del texto mediante la selección y adecuación de palabras, construcción sintáctica de oraciones y organización de párrafos, utilizando reglas de la sintáctica y pragmática, pues para que un texto cumpla su objetivo debe de augurarse de tener progresión temática, utilizar conectores lógicos y adecuarse a los intereses de los lectores.
- ✓ **Revisión:** Esta última fase consiste en una lectura crítica, pues el escritor debe de convertirse en su propio lector y tener una mirada crítica y reflexiva sobre su contenido textual realizado para detectar incoherencias que cualquier lector pueda detectarlo, ante esto se comprueba el nivel de complejidad, lenguaje, que los personajes sean creíbles, consistentes y bien desarrollados, comprobar la verosimilitud y asegurar que la historia mantenga un interés del lector a lo largo del relato. Esto permitirá corregir y mejorar el texto narrativo de los diálogos, descripciones y estilo del lenguaje buscando crear una experiencia de lectura interesante y envolvente que conecte emocionalmente al lector.

Este modelo, tiene una característica que la diferencia de otros por su enfoque no lineal y recursivo, es decir los procesos pueden activarse en cualquier momento, permitiendo al lector retroceder o adelantar según las necesidades que

tenga (Flower & Hayes, 1981). Esto permite conocer la naturaleza dinámica del proceso escritural, permitiendo a los escritores tener una visión metacognitiva sobre su proceso e invitándoles a realizar modificaciones y ajustando algunos elementos del texto en función a sus necesidades. En dicho modo, este enfoque resulta interesante para implementarse como estrategia en estudiantes de educación secundaria, porque se ajusta al proceso activo de la escritura, ya que ve a esta como una interrelación activa del escritor, su entorno, conocimientos, experiencias previas, estrategias textuales y los tres procesos que permiten secuenciar bien un escrito.

1.1.6.9 La escritura de textos narrativos según la Teoría Socio-cultural

Esta teoría fue desarrollada por autores como Lev Vygotsky, quien nos invita a explorar las complejas interacciones entre el individuo y su entorno social y cultural en el proceso de escritura. Esta perspectiva va más allá de ver la escritura como una simple destreza mecánica y la sitúa como una actividad profundamente enraizada en la naturaleza social del ser humano. En este sentido, Vygotsky (1968), considera que nuestras experiencias, valores y creencias, moldeadas por el entorno en el que vivimos, influyen de manera significativa en cómo concebimos, producimos y comprendemos el texto escrito. Desde esta óptica, la escritura se convierte en un reflejo de nuestras interacciones con otros individuos y con las estructuras sociales que nos rodean. Nuestras narrativas, por ejemplo, no son solo producto de nuestra imaginación individual, sino que están moldeadas por las historias compartidas, los valores culturales y las expectativas sociales de nuestra comunidad. Asimismo, el proceso de escribir no ocurre en un vacío, sino que está marcado por la colaboración, el diálogo y el intercambio de ideas con otros escritores, lectores y críticos, lo que enriquece y moldea el texto final. Además, la Teoría Socio-cultural resalta el poder transformador de la escritura como herramienta indispensable para el trabajo en equipo, la comunicación y la participación social. Siguiendo esta premisa, busca que podamos apreciar la diversidad de voces y puntos de vista que enriquecen el panorama literario y que podamos construir una sociedad donde todos tengan la posibilidad de expresar sus ideas y ser comprendidos a través de la escritura.

Por su parte, Bruner (1986), aporta la idea de que la construcción del conocimiento en contextos sociales puede aplicarse a la escritura, donde la actividad de escribir no solo refleja, sino que también construye significados en un entorno cultural, es decir, que la escritura es un proceso de diálogo continuo e intercambio de ideas, en donde los autores plasman sus

significados en el texto, invitando a los lectores a construir sus propios significados. En este sentido, la escritura no es un proceso individual y aislado, sino que está profundamente arraigada en la cultura y la comunidad. Entonces, esta perspectiva resalta la importancia de considerar la influencia de la cultura y el contexto en la producción y comprensión de textos escritos.

Bakhtin (1981), con su enfoque en la interacción verbal y las múltiples voces dentro de un texto, refuerza esta visión al resaltar la naturaleza social y dinámica de la escritura. Bakhtin, sostiene que diferentes perspectivas y voces contribuyen al significado global del texto, creando una polifonía que enriquece la comprensión y la experiencia de lectura. Esta idea se alinea con las propuestas de Vygotsky y Bruner quienes postulan que la escritura es un proceso colaborativo donde las interacciones sociales y culturales influyen en la forma en que se construyen y se interpretan los textos escritos. En este sentido, la teoría socio-cultural nos lleva a considerar la escritura como una actividad intrínsecamente a la naturaleza social del ser humano, donde las influencias culturales, las interacciones sociales y las múltiples perspectivas enriquecen y moldean el proceso de producción y comprensión de textos.

1.1.6.10 El texto narrativo

Aristóteles (1780) en su *Poética* sostiene que la narración constituye una forma de imitación de la realidad mediante el uso del lenguaje. Esta imitación, según él, se realiza desde la perspectiva humana y busca proporcionar una comprensión más profunda de la realidad. En contraste, Brewer, en su trabajo *Narrative Theory*, describe la narración como una cuenta de eventos interrelacionados que poseen significado. Esta definición resalta la importancia de la conexión entre los eventos narrados y subraya que la narración tiene un significado concreto para el lector o receptor. En este sentido, el discurso aborda la tarea de expresar verbalmente una serie de eventos que han ocurrido en el tiempo y que presentan una coherencia causal o temática. Se proporciona un ejemplo de texto narrativo que ilustra esta idea: "El niño observó una flor. Cortó la flor. Le entregó la flor a su mamá". La descripción, en cambio, se define como un discurso que busca plasmar verbalmente una escena perceptual estática. Por otro lado, la exposición se caracteriza como un discurso que tiene como objetivo representar lingüísticamente procesos lógicos abstractos implícitos, tales como la inducción, clasificación y comparación.

Así para Aponte (2014), la creación de textos narrativos, especialmente diseñados para estudiantes extranjeros de Español como Lengua Extranjera (ELE), demanda atención a los principios fundamentales de la teoría narrativa. Los géneros literarios como mitos, leyendas,

cuentos y fábulas ofrecen un terreno propicio para desarrollar relatos atractivos. Según la teoría narrativa, estos textos deben caracterizarse por su brevedad, centrándose en lo esencial y eliminando elementos accesorios. Aunque puedan incluir elementos fantásticos, la credibilidad sigue siendo crucial para mantener una conexión plausible con el lector. Además, los textos deben reflejar una postura ética, transmitiendo valores, y generar una respuesta emocional a través de las acciones de los personajes. La claridad en la explicación de eventos y relaciones entre personajes es esencial para garantizar una comprensión efectiva de la trama. Estos principios no solo cumplen con requisitos teóricos, sino que también potencian la utilidad de los textos narrativos como herramientas educativas y literarias.

a) **El cuento** es un tipo de texto narrativo que se caracteriza por contar una historia, ya sea real o ficticia, en la que los personajes se encuentran en un lugar y tiempo específicos. Según Muth, el cuento tiene una estructura diferente a la de otros tipos de discursos, como la descripción y la exposición. Tiene una trama, personajes que interactúan socialmente y temas. Además, puede tener una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones. El cuento suele presentar un problema o conflicto, y se centra en los propósitos de los personajes y en la acción y resolución de la historia. También se caracteriza por utilizar rasgos lingüísticos como "Había una vez" y evocar sensaciones afectivas como el interés, la sorpresa y el suspense. La estructura del cuento consta de tres partes principales. En primer lugar, está el inicio o introducción, donde se presenta a los personajes y se plantea el asunto y el conflicto. Luego, se encuentra el nudo o trama, que es la parte central de la narración y amplía el asunto y el conflicto a través de una serie de hechos y aventuras que se entrelazan y complican. Por último, está el desenlace, que es el final de la historia y donde se resuelve el asunto y el conflicto. El cuento puede tener un final feliz o triste, dependiendo de la historia. Existen diferentes tipos de cuentos, entre ellos:

- ✓ Cuento fantástico: en este tipo de cuentos se narran acciones cotidianas o comunes, pero en algún momento aparece un hecho sorprendente o irreal. Pueden incluir personajes reales e irreales, como seres invisibles, hadas o duendes. Se centran en la realidad, la imaginación, la fantasía y la sorpresa.
- ✓ Cuento de hadas y duendes o maravilloso: son historias en las que aparecen personajes mágicos y sobrenaturales que intervienen en los asuntos de los seres humanos. Pueden incluir personajes como duendes, genios, brujas, diablos, ogros, princesas y príncipes.

- ✓ Cuento realista: este tipo de cuentos se basa en la observación directa de la vida en diversos aspectos, como lo psicológico, lo religioso, lo humorístico, lo satírico, lo social, lo filosófico, lo histórico, lo costumbrista o lo regionalista. Algunos escritores destacados en este género son Palacio Valdés, Unamuno y Quiroga.
- ✓ Cuento de ciencia ficción: en estos cuentos se narran historias sobre sucesos futuros en planetas o lugares diferentes a la Tierra. Los escritores de este género suelen abordar temas relacionados con avances científicos.
- ✓ Cuento de terror: este tipo de cuentos se caracteriza por la presencia de elementos como fantasmas, apariciones y objetos inanimados que se mueven o hacen ruidos extraños. Estos elementos contribuyen a que el lector experimente sensaciones de sobresalto, angustia y terror. En los cuentos de terror pueden aparecer sombras, seres fantasmales, cadáveres en castillos o mansiones arruinadas.
- ✓ Minicuento: son narraciones breves que pueden constar de una línea de hasta 200 o 400 palabras. Permitan que el lector imagine la continuación, el contexto o los antecedentes el cuento.

Estructura. El cuento, en su estructura clásica, se organiza en tres partes fundamentales.

- ✓ *Planteamiento.* Se establece el escenario y se presentan los personajes principales, creando la base para la trama. Aquí también se plantea el conflicto o la situación inicial que dará forma al desarrollo de la historia. El objetivo es cautivar la atención del lector y establecer las premisas esenciales.
- ✓ *El nudo.* La trama se expande y los personajes enfrentan diversos desafíos o situaciones. El conflicto se intensifica, y la narrativa puede incluir momentos de suspenso, sorpresa o cambios significativos en la dirección de la historia. Esta sección constituye el núcleo de la narrativa, donde se construye la tensión y se mantiene el interés del lector.
- ✓ *Desenlace.* Es la fase conclusiva del cuento. Aquí se resuelve el conflicto, y las acciones de los personajes encuentran una consecuencia. Puede haber un cambio en la situación inicial o una revelación que dé cierre a la trama. La estructura de inicio, nudo y desenlace proporciona una guía general para la organización narrativa, asegurando que la historia tenga un desarrollo lógico y coherente.

Además de la estructura tradicional, los cuentos también pueden presentar otras estructuras. En la estructura circular, la historia comienza y termina en el mismo punto. En la estructura en espiral, la historia se desarrolla en círculos concéntricos, cada uno de los cuales presenta un nuevo aspecto del conflicto. Y en la estructura en mosaico, la

historia se presenta a través de un conjunto de escenas que no están conectadas de manera lineal.

- ✎ **Cuento popular y el cuento literario.** El cuento se diferencia de la novela por su condensación narrativa, intensidad en la sugerencia y brevedad. Pese a su estabilidad estructural, el cuento ha experimentado renovaciones técnicas en el siglo XX. Su relación con el poema y la novela también se destaca, compartiendo características como la instantaneidad y la limitación temporal o espacial. Los rasgos fundamentales del cuento incluyen la distinción entre el cuento popular y literario, su breve extensión, la idea única y singular como punto de partida, y la economía discursiva con la condensación de la historia narrativa.

Para Zumthor (1983, 1987), el cuento popular es una forma narrativa breve y ficcional, caracterizada por su carácter anónimo y su transmisión oral. La importancia de la oralidad para este tipo de narrativa no se limita a la verbalidad, sino que implica una práctica escénica del relato, donde la enunciación verbal se combina con dimensiones cinésicas y proxémicas, situándose en un esquema pragmático de comunicación *in praesentia*. Aunque el cuento popular es anónimo, puede dar lugar a versiones prosísticas o versificadas posteriores, así como a reescrituras narrativas ulteriores basadas en historias populares tradicionales. Sus orígenes se remontan a los albores de los tiempos, con referencias escriturales que datan del siglo XIII a.C. en el papiro egipcio y el Panchatantra indio. Este tipo de cuento está relacionado con el mito y la leyenda, y su creación y transmisión, con fines didácticos o lúdicos, se vincula a la narrativa natural y al arte del relato conversacional. El cuento popular ha evolucionado desde la oralidad a la escritura, desde el anonimato a la autoría, desde el folklore a la literatura, y ha sido objeto de una reevaluación sociocultural, especialmente durante el romanticismo. Además, ha mostrado una proclividad intertextual para insertarse en otros géneros y narraciones mayores. El cuento popular abarca una amplia gama de temas y formas, clasificándose en cuentos de hadas, cuentos reales, cuentos heroicos, leyendas locales, cuentos etiológicos, cuentos de animales, fábulas morales y chistes. Su análisis ha propiciado avances narratológicos significativos, y se considera que ha contribuido al nacimiento de la novela moderna.

El cuento literario, arraigado en el cuento popular, pero diferenciándose por su autoría y su naturaleza escrita, surge en el siglo XIX con la reevaluación romántica. Autores notables en el ámbito hispánico, como Bécquer, Clarín, Quiroga, Borges, Cortázar, Rulfo y Monterroso, han cultivado este género. Se caracteriza por ser una narración ficcional con marcadas señales de

autoría, invención original, escritura, límites textuales precisos y una situación comunicativa diferida. Distintos cuentistas han reflexionado sobre el cuento, destacando Poe, quien abogaba por una sintaxis condensada que transmitiera una idea preestablecida. Hemingway introdujo el principio del iceberg, sugiriendo que un texto revela solo una mínima parte de lo conocido por el autor. Cortázar, por su parte, abogó por la apertura del cuento a través de la condensación y la síntesis, sugiriendo que el cuentista debe trabajar en profundidad para crear una apertura a la interpretación (Valles, 2008).

b) La fábula es un tipo de texto narrativo muy antiguo y popular que se define como un relato breve e imaginario. Se originó en la poesía griega con Aristóteles y ha perdurado a lo largo de los siglos. Los personajes típicos de las fábulas suelen ser animales u objetos animados. Una de las características principales de las fábulas es la personificación, que consiste en atribuir cualidades y defectos humanos a estos personajes. La moraleja o enseñanza es otro elemento clave de las fábulas, ya que buscan transmitir un mensaje o lección al lector. Los escritores de fábulas son conocidos como fabulistas, y algunos de los más reconocidos son:

- Rafael Pombo: poeta colombiano del siglo XIX, conocido por sus poemas, novelas y fábulas. Algunas de sus fábulas más conocidas son "Cutufato y su gato", "La paloma y el niño" y "La gallina de los huevos de oro".
- Félix María Samaniego: fabulista español del siglo XVIII, considerado el mejor de su época. Sus fábulas se inspiran en las obras de Esopo, Fedro y La Fontaine, y se destacan por su espontaneidad y gracia. Algunas de sus fábulas más famosas son "La lechera", "Las ranas que pedían rey" y "La cigarra y la hormiga".
- Esopo: fabulista griego que vivió en el siglo VI aC Aunque hay pocos datos sobre su vida, se le atribuye la creación de numerosas fábulas en las que personificaba animales. Las fábulas que conocemos hoy en día son versiones reconstruidas a partir de sus relatos orales. Esopo ha sido una gran influencia para otros fabulistas, como Jean de La Fontaine y Félix María de Samaniego. Algunas de sus fábulas más conocidas son "El águila y los gallos" y "El águila y la flecha".
- Jean de La Fontaine: famoso autor francés del siglo XVII, conocido por sus cuentos y fábulas. Sus fábulas se han publicado en Múltiples ediciones ilustradas y han sido muy populares. Algunas de sus fábulas más destacadas son "El gato viejo y el ratoncito" y "El gato y la zorra".

Para Ayala (1982), la palabra fábula abarca dos fenómenos relacionados pero distintos. En primer lugar, se refiere a la trama o argumento de una obra, y su significado se amplía si nos remitimos a la etimología, derivada de "fari" en el sentido genérico de idioma, y de fabulare, que significa hablar. En este sentido, siempre que hablamos, estamos fabulando, ya que nuestro lenguaje es una constante narrativa. En segundo lugar, el término fábula se aplica de manera más restringida a un tipo de composición literaria que, en sus inicios, estaba estrechamente vinculada con las supersticiones, tradiciones, creencias, ritos e idiosincrasias de los pueblos en los que surgía. Las fábulas iniciales, presentes en todas las culturas, eran mitos integrados a la vida cotidiana, expresando actitudes fundamentales mediante personajes, metáforas e imágenes. El autor señala que las fábulas han surgido con el lenguaje mismo, siendo una manifestación de la unidad estructural de la mente humana. María Alicia Domínguez destaca que la fábula es el balbuceo literario de la humanidad niña, con raíces profundas en lo popular y la tendencia humana a explicar la naturaleza y las cosas. Bernardo Canal Feijoo añade que la fábula es un género del pueblo, expresando un sentimiento filosófico y, posiblemente, épico de la vida.

Desde sus orígenes ligados a la génesis de las comunidades humanas, la fábula evolucionó en dos vertientes: la fábula popular, de creación anónima arraigada en los núcleos sociales y transmitida por tradición oral, y la fábula literaria, escrita por un autor con intenciones artísticas y, a menudo, preceptivas, sociológicas, éticas o filosóficas. Aunque la fábula popular y literaria inicialmente estaban vinculadas, con el tiempo cada tipo identificó una forma de creación diferente. Los animales fueron personajes destacados en las fábulas, en parte debido a su utilidad para la crítica política y social, pero también por su capacidad para representar características humanas. La fábula se consolidó como un género con estructura propia y distinta de otras formas literarias. Se suele asociar la fábula con la moral, argumentando que las fábulas más antiguas en la India, Arabia y la tradición grecolatina tenían una intención moralizante. No obstante, la función ética de la fábula no es evidente ni obligatoria. Aunque muchas fábulas tienen moralejas que ofrecen enseñanzas éticas, no todos los casos siguen esta pauta. La moraleja es un componente constitutivo de la fábula, expresando la tesis de la historia, pero no siempre es explícita y puede ser interpretada de diversas maneras.

La fábula se construye sobre una estructura básica que implica pocos personajes y acciones. Los animales suelen ser los protagonistas, aunque también se utilizan personas, plantas y objetos. El conflicto central se desarrolla entre el protagonista y el antagonista, con acciones y reacciones que llevan a un desenlace. Se destaca la presencia de objetos demostrativos,

que son elementos centrales en la trama y sirven como soportes para la demostración de la tesis de la fábula. La moraleja, expresada al final o al principio, es la conclusión o lección que se extrae de la historia.

Estructura. La fábula tiene inicio, en el que se presentan los personajes el escenario y el conflicto inicial; nudo, en el que se presenta un problema, los personajes se enfrentan a obstáculos y se producen cambios en la historia; y desenlace, cuando se expresa la enseñanza. En esta parte se resuelve el conflicto y se da fin a la historia.

c) **El mito** es otro tipo de texto narrativo que se caracteriza por ser transmitido de generación en generación. Los mitos dan explicaciones sobre el origen del universo, tienen un valor ritual y sagrado, e involucran a dioses, semidioses y hombres en aventuras extraordinarias que pretenden explicar fenómenos naturales. Los mitos se clasifican en diferentes tipos:

- ✓ Mito cosmogónico: se refiere al origen del mundo y menciona conceptos como la nada, el caos original, el vacío y la presencia de un fundador o creador del mundo. Explica el origen de los astros, el día y la noche.
- ✓ Mito antropogénico: hace referencia al origen de la humanidad y señala la posición del hombre frente al mundo, sus deberes y su función en la creación.
- ✓ Mito teogónico: explica que después de que el hombre creó el universo, los primeros pobladores fueron los dioses. Los dioses representan aspectos del mundo, como la luz, el agua y las montañas. También pueden representar conceptos morales abstractos, como la fecundidad, el amor y la castidad.
- ✓ Mito de las grandes peregrinaciones: narra la historia de los pueblos que, en algún momento de su vida, se desplazaron en busca de mejores condiciones de vida. Estos viajes generalmente obedecen órdenes de los dioses, quienes deciden cuándo partir y dónde regresarse para fundar un nuevo pueblo.

Para Asse (s/f), los mitos son la base de la literatura tanto histórica como psicológica, ya que los personajes, temas e imágenes literarios son esencialmente complejidades y desplazamientos de elementos presentes en mitos y cuentos folclóricos. La transición del mito a la literatura se explica de diversas maneras, ya sea por el inconsciente colectivo según Jung, la difusión histórica o la similitud de la mente humana en todas partes. El mito se fundamenta en la intuición de la solidaridad cósmica de la vida. Algunos sociólogos, como Malinowski y Durkheim, sostienen que el mito es una racionalización y validación del rito, transformando las

esperanzas y miedos humanos, especialmente el temor a la muerte. En términos literarios, figuras como Frye y Campbell consideran el mito seriamente, como una simbolización de arquetipos universales e imágenes primordiales surgidas del inconsciente colectivo. Mircea Eliade proporciona una definición esencial del mito al afirmar que este constituye la historia de los actos de seres sobrenaturales, considerada verdadera y sagrada. Eliade destaca que el mito siempre se refiere a una creación, explicando cómo algo llegó a existir o cómo se fundaron comportamientos, instituciones o formas de trabajo. Los mitos se convierten en paradigmas de actos humanos significativos, permitiendo el conocimiento del origen de las cosas y, por ende, el dominio sobre ellas. Vivir los mitos implica una experiencia religiosa en la que se reviven eventos fabulosos, transgrediendo la vida cotidiana para adentrarse en un mundo transfigurado, impregnado de la presencia de seres sobrenaturales. Eliade habla del "tiempo fuerte" del mito, un tiempo sagrado y prodigioso en el que algo significativo se manifestó plenamente. La reiteración ritual de los mitos busca revivir ese tiempo, haciéndonos contemporáneos de las obras divinas y aprendiendo sus lecciones creadoras. Para entender el mito, Mircea Eliade se apoya en la definición de Malinowski, quien sostiene que el mito no es una explicación científica, sino un relato que hace revivir una realidad original, respondiendo a necesidades religiosas, aspiraciones morales y requerimientos sociales. Aunque el hombre moderno ha perdido su relación vivencial con los mitos y ritos, estos siguen siendo elementos esenciales en la civilización humana. La desmitificación radical de nuestra mentalidad, propuesta por algunos, podría llevar a una pérdida de la dimensión mítica. Sin embargo, Paul Ricoeur sugiere que al vivir después de la separación entre mito e historia, la desmitificación de nuestra historia podría permitirnos comprender el mito como mito y descubrir su verdadera dimensión. Aunque el mito ya no se experimenta como logos inmediato, la exégesis y la interpretación literaria pueden revelar los contenidos míticos y su significado simbólico. Los mitos, como parte estructural de la literatura, demuestran que, a pesar del racionalismo, los contenidos míticos siguen siendo fundamentales para nuestra psique.

Estructura. Esta estructura es muy similar a la estructura del cuento tradicional, pero hay algunas diferencias importantes. En primer lugar, los mitos suelen presentar personajes y escenarios sobrenaturales, como dioses, semidioses, monstruos o lugares fantásticos. En segundo lugar, los mitos suelen tener un significado religioso o cultural, que suele estar relacionado con el origen del mundo, los fenómenos naturales o las normas sociales.

d) La leyenda. Las leyendas son obras literarias creadas por los pueblos para explicar sus creencias, costumbres y hechos de su historia. Los personajes de las leyendas son seres humanos con virtudes o comportamientos muy especiales. Las leyendas se caracterizan por tener cuatro rasgos principales:

- ✓ Tradicionalidad: las leyendas nacen como relatos orales que se transmiten de generación en generación entre las personas de una comunidad o pueblo.
- ✓ Pretensión de veracidad: las leyendas se presentan como relatos verídicos y son considerados así por la gente.
- ✓ Valor explicativo: en algunos casos, las leyendas surgen como respuesta a preguntas fundamentales, como el origen de una cueva, un precipicio o la razón de algún suceso en particular.
- ✓ Componente maravilloso: las leyendas suelen incorporar elementos fantásticos, como la intervención de seres sobrenaturales o dotados de facultades excepcionales, objetos con poderes mágicos y extraordinarias acciones.

Para Fournier (2002), la leyenda forma parte del género literario épico, que engloba la epopeya, la fábula, el cuento, el mito y la novela, y actualmente se le conoce como narrativo. La sitúa en el género folklórico o popular. Por lo general, las leyendas buscan explicar sucesos de manera no racional o científica, combinando elementos reales y ficticios. Su estructura yuxtapone varios temas. La leyenda tiene múltiples funciones, tanto explícitas como implícitas, para el emisor (autor) y el receptor. Puede expresar ideas, conocimientos, preceptos, sucesos y sentimientos, sirviendo como medio de transmisión cultural, religiosa o ética. Además, es una manifestación artística que proporciona gozo a través de la palabra oral o escrita. En diversas culturas, las leyendas han sido elementos de cohesión y han revelado detalles sobre cultos y rituales. La importancia de la leyenda radica en su funcionalidad para quien la realiza, preserva y difunde, así como para quien la estudia, lee o disfruta. Contribuye a fortalecer la identidad de lugares o naciones y puede propiciar el arraigo al terruño. Durante el siglo XIX, en Europa, se inició la recolección escrita de leyendas como parte del folklore. Las leyendas, al igual que los mitos, carecen de un autor específico y se consideran productos colectivos. Su esencia radica en su adaptabilidad y cambio a lo largo del tiempo, más que en la veracidad de los hechos. Los compiladores desempeñan un papel crucial en la preservación y difusión de las leyendas, seleccionando, organizando y, en ocasiones, modificando narraciones para su publicación. El análisis de una leyenda implica identificar su subgénero, marco espacial y temporal, reconocer su difusión espacial y rastrear cambios en sus elementos a lo largo del tiempo. La oralidad fue

el principal medio de transmisión de leyendas, pero la llegada de medios escritos facilitó su divulgación más allá de las fronteras culturales originales, propiciando nuevas adopciones y transformaciones. La leyenda se sitúa entre la historia y la ficción, siendo seleccionada por la memoria colectiva y adquiriendo autonomía literaria.

Estructura. La estructura de la leyenda es similar a la de la fábula y el cuento tradicional, pero con algunas diferencias importantes. La leyenda suele presentar personajes y escenarios reales, pero también puede incluir elementos sobrenaturales. Además, las leyendas suelen tener un significado cultural o histórico, que suele estar relacionado con el origen de un lugar, un fenómeno natural o una tradición.

En efecto, conviene señalar la importancia sobre la comprensión integral de estos géneros narrativos, sus orígenes, funciones y diversidad: la fábula, el cuento, el mito, y la leyenda. El cuento incluye elementos como la trama, personajes, temas, visión interna, variación de punto de vista y prefiguraciones; suele presentar un problema o conflicto, centrándose en los propósitos de los personajes y en la acción que conduce a la resolución de la historia. En cuanto al mito, su naturaleza transmitida de generación en generación, su función explicativa sobre el origen del universo y de la humanidad, y las distintas clasificaciones, como el mito cosmogónico y el teogónico. Además, leyenda como género que surge para explicar creencias y costumbres, destacando sus características fundamentales, como la tradicionalidad, la pretensión de veracidad, el valor explicativo y el componente maravilloso.

1.1.6.11 Escritura de textos narrativos

La redacción de textos narrativos conlleva diversas connotaciones para los estudiantes de educación básica, y a continuación se presentan algunas implicaciones de relevancia. Estimula la creatividad, ya que la redacción de textos narrativos les proporciona la oportunidad de emplear su imaginación y creatividad para concebir historias, personajes y mundos ficticios. Este ejercicio les permite expresarse de manera única y cultivar su habilidad para el pensamiento creativo. Asimismo, mejora la habilidad de comunicación, dado que implica la organización de ideas, la estructuración de la trama y la creación de personajes, aspectos que contribuyen a fortalecer la capacidad de comunicación escrita de los estudiantes. Se requiere claridad y coherencia al presentar la trama de la historia. También desarrolla la comprensión de la estructura narrativa, pues al redactar textos narrativos, los estudiantes adquieren conocimientos sobre la estructura fundamental de una historia, que abarca elementos como la

introducción, el desarrollo y el desenlace. Este proceso les proporciona comprensión sobre cómo se construyen las historias y cómo evolucionan los eventos a lo largo del tiempo. Además, estimula la lectura y la imaginación. La redacción de textos narrativos no solo impulsa la escritura, sino que también fomenta el hábito de leer y analizar diversas formas de historias. Este enfoque contribuye al desarrollo de la comprensión lectora y amplía la imaginación de los estudiantes al explorar distintos géneros y estilos de escritura. Finalmente, promueve el pensamiento crítico, ya que la redacción de textos narrativos requiere que los estudiantes tomen decisiones cruciales en torno a la trama, los personajes y los eventos de la historia. Este proceso estimula el pensamiento crítico al exigir la capacidad de tomar decisiones fundamentadas para desarrollar una narrativa coherente y persuasiva.

Así, para Hernández Guerrero (2020), el creciente interés de los apasionados de la literatura por las narrativas breves y, especialmente, el hecho comprobado de que estos escritos suelen marcar los primeros pasos en la actividad de escritura, nos sugiere proporcionar nociones básicas sobre su naturaleza, sus subgéneros predominantes y directrices fundamentales que orienten la lectura, respalden el análisis crítico y faciliten su creación. Parto del presupuesto de que, aunque estas composiciones guardan una estrecha semejanza con otras narraciones, su brevedad les confiere características formales distintivas. Además, su condensación, en lugar de facilitar su elaboración, conlleva una dificultad considerable, ya que su extensión reducida en comparación con una novela y su aparente simplicidad generan consecuencias formales y estratégicas que debemos tener en cuenta. Doy por hecho que, en su elaboración, podemos emplear todos los elementos y recursos principales presentes en textos narrativos extensos, aunque, naturalmente, en menor cantidad y con menor desarrollo. Mientras que la novela tiende a ser extensa, el relato breve debe ser, y ha de ser, intenso y completo. La trama y la caracterización de los personajes deben ser lo suficientemente detalladas para entender las motivaciones de sus acciones. Por lo tanto, es crucial desarrollar la habilidad de utilizar la elipsis, eliminando datos innecesarios. A diferencia de la perspectiva de Poe, que define al cuento por su expresividad intensa, su carga emotiva y su perfección formal (debe ser breve pero completo), en la actualidad, existe una tendencia hacia composiciones abiertas e incompletas, que sugieren y requieren la colaboración activa del lector. El uso del cuento como medio para transmitir ideas representa una elección comunicativa respaldada por el atractivo de las anécdotas en contraposición a la abstracción, y por el interés que despiertan las historias en lugar de los argumentos lógicos.

Por otra parte, Ochoa et al. (2010) asumen que la metacognición ha enriquecido la comprensión del funcionamiento metacognitivo de los estudiantes en los procesos de escritura, lo que ha tenido un impacto significativo en la intervención educativa. La propuesta presentada establece una conexión entre psicología y educación, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas para enseñar y aprender la escritura autorregulada en estudiantes de educación básica primaria. La importancia cultural de las narrativas, ya que no solo transmiten valores culturales y sentido, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, sistemas de memoria, representaciones del tiempo y capacidad de comunicación en los niños (Nelson, 1996, citada por Miller, 2002, p. 400). En segundo lugar, se destaca la capacidad temprana de los niños para producir narraciones; según la investigación, entre los tres y cinco años, los niños ya forman narrativas sobre sus propias vidas y comienzan a participar activamente en cuentos de libros, videos e historias televisivas (Miller, Wiley, Fung & Lian, 2004; Nelson, 2005).

Metodología de escritura narrativa según Ochoa

Ochoa (2009) y sus colegas se presentan una metodología de escritura narrativa en siete etapas, cada una de ellas con actividades específicas y sugerencias destinadas a los profesores. Estos pasos se han conceptualizado subrayando la importancia de asignar un espacio y un período adecuado para la reflexión y producción escrita.

1. **Momento destinado a la lectura.** En esta fase, se subraya la noción de que la instrucción puede derivar de libros creados por especialistas como expresiones culturales y, en este contexto, como una táctica para que los niños se involucren con relatos interesantes y bien redactados antes de emprender la escritura de sus propias historias. Los relatos elaborados por un experto sirven como un patrón que se espera que los niños imiten, ya que se considera que están bien redactados, resultan interesantes, mantienen coherencia y siguen reglas gramaticales apropiadas. En este primer paso, se sugiere que el profesor elija un relato ejemplar para que los niños lo lean y luego lo discutan. El profesor puede guiar las discusiones mediante preguntas que aborden los personajes, sus características físicas, sentimientos, pensamientos y acciones; así como el tiempo y el espacio en que se desarrollan los acontecimientos. Además, es crucial explorar las aventuras en la historia, incluyendo las metas de los personajes principales, los obstáculos que enfrentan y las oportunidades que encuentran en la consecución de dichos objetivos. También es fundamental que los niños clasifiquen el relato considerando si les parece cómico, dramático, aterrador, etc., con el fin de que adquieran conciencia sobre la importancia de la

intención comunicativa del autor y cómo esta influye en la manera en que se redacta un relato.

2. **Fase de planificación.** La planificación engloba tres procesos esenciales: la generación de contenido, que implica definir sobre qué temas se escribirá; la organización del contenido, que consiste en estructurarlo de manera jerárquica para que el lector comprenda la disposición del texto; y el establecimiento de objetivos para evaluar tanto su calidad como su eficacia en cuanto a lo que se ha expresado y cómo se ha expresado (Bereiter & Scardamalia, 1987; Pressley & McCormick, 1995). En esta etapa de planificación, se sugiere utilizar la estrategia propuesta por Mason, Harris y Graham (2002), adaptada al contexto de esta propuesta. Estos autores proponen que, en el caso de textos narrativos, los niños deben reflexionar, debatir y responder las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el personaje principal?
2. ¿Cuándo sucede la historia?
3. ¿Dónde tiene lugar la historia?
4. ¿Qué realiza el personaje principal o qué desea lograr? ¿Cuáles son las acciones de los otros personajes?
5. ¿Qué sucede con el personaje principal? ¿Cuáles son los acontecimientos relacionados con los otros personajes?
6. ¿Cómo concluye la historia?
7. ¿Cuál es el estado emocional del personaje principal? ¿Cómo se sienten los otros personajes?

Otras interrogantes relevantes que pueden incorporarse son:

8. ¿Cuál es la apariencia del personaje principal? (sus rasgos físicos).
9. ¿Cómo se describen los entornos donde se desarrolla la historia?
10. ¿Qué condiciones facilitan que el personaje principal logre sus objetivos o resuelva los problemas?
11. ¿Qué obstáculos dificultan que el personaje principal alcance sus metas?
12. ¿Cuáles son los pensamientos del personaje principal y de los demás personajes?
13. ¿Qué emociones desearía que experimentaran los niños al leer su cuento: diversión, miedo, tristeza, etc.?

Los docentes deben guiar a los estudiantes para reflexionar sobre las respuestas a estas preguntas, considerando las experiencias previas de los niños. Estas experiencias pueden

derivar de sus propias vivencias, de historias que hayan leído o escuchado, de películas, de conversaciones con otros niños, entre otros.

Se recomienda a los profesores proporcionar ejemplos sobre cómo abordar estas preguntas y fomentar la discusión, con el propósito de asegurar que los estudiantes comprendan la importancia de reflexionar detenidamente sobre las respuestas antes de comenzar a escribir.

3. **Etapas de escritura.** Solo a través de una participación activa en prácticas culturales, los niños adquieren un amplio aprendizaje en diversas áreas de conocimiento para desarrollar autonomía en el futuro. Por lo tanto, es crucial que los niños escriban tanto como sea posible y dediquen un tiempo considerable a esta actividad. Durante esta fase del programa, los niños aplican todo lo que han aprendido acerca de cómo los expertos escriben, cómo la planificación facilita la generación de ideas para la escritura y qué experimentan los escritores durante el proceso. La teoría de Vygotsky enfatiza que el aprendizaje debe ser siempre activo, según las palabras de Kivinen y Ristela: "un organismo no espera de manera pasiva e inerte a que algo lo impacte desde fuera; más bien, actúa sobre su entorno y se somete a las consecuencias de su propio comportamiento" (Kivinen & Ristela, 2003, p. 365). Por esta razón, una vez que los estudiantes han respondido las preguntas fundamentales sobre el cuento, deben comenzar a redactarlo. Todas las ideas, notas y respuestas a las preguntas previas sirven como punto de partida para que los niños inicien su escritura, por lo tanto, los profesores deben fomentar su utilización como guía para la redacción. Finalmente, se recomienda a los profesores proporcionar todo el tiempo necesario para que los niños redacten su texto, siendo la cantidad de tiempo adecuada la que los estudiantes requieran.

4. **Fase de revisión.** Una vez que los niños han completado el primer borrador de su cuento, es esencial que los profesores les estimulen a revisarlo. En términos de la teoría relacionada con el funcionamiento metacognitivo, este proceso se conoce como monitoreo, que implica revisiones parciales y globales del contenido, la estructura, el contexto de escritura y los posibles lectores. El monitoreo aborda la evaluación de si se han alcanzado las metas de la escritura, siendo este conocimiento esencial para activar las estrategias apropiadas que ayudarán a resolver los problemas identificados en el texto producido (Bereiter & Scardamalia, 1987; Ochoa & Aragón, 2007; Pressley & McCormick, 1995).

El monitoreo se centra en dos aspectos: los errores de gramática y ortografía, y la estructura del texto. Cuando se aborda el primer aspecto, se les insta a los niños a revisar su escrito y cuestionarse si todas las palabras y oraciones están correctamente escritas. Para facilitar esta revisión, los profesores pueden utilizar preguntas específicas como: ¿Existen palabras con errores ortográficos? ¿Se han omitido palabras u oraciones? ¿Existen palabras u oraciones redundantes o irrelevantes?

Es posible que algunos estudiantes necesiten que el profesor les enseñe cómo señalar los errores, y los docentes pueden hacerlo proponiendo tácticas como subrayar, poner asteriscos o hacer anotaciones en palabras u oraciones que les permitan recordar los errores y determinar la manera más apropiada de corregirlos. Posteriormente, el enfoque del monitoreo se traslada al segundo aspecto, alentando a los estudiantes a revisar elementos estructurales de la escritura, tales como el contenido y la coherencia. Los profesores orientan a los estudiantes a través de preguntas que los ayuden a evaluar aspectos como la desarticulación, redundancia, incoherencia y/u omisiones.

5. Fase de corrección/tiempo para reescribir. La mayoría de los estudiantes perciben que su dificultad para escribir radica en la creencia de que son menos inteligentes que sus compañeros. Este enfoque plantea un problema, ya que los estudiantes consideran que su habilidad para escribir depende de capacidades innatas. Como señalan Paris y Paris (2001), los estudiantes creen que su aprendizaje está determinado por habilidades que son heredadas naturalmente, lo que lleva a que no realicen esfuerzos para mejorarlo. En consecuencia, la revisión de lo escrito, la reflexión sobre las ideas y la revisión cuidadosa para evaluar la coherencia de las expresiones en su texto no suelen ser prácticas habituales ni consideradas como buenas ideas. Por esta razón, los mencionados autores sugieren que los alumnos deben aprender estrategias disponibles para convertirse en aprendices y escritores autorregulados. Desde este enfoque, cuando los estudiantes son conscientes de sus procesos metacognitivos y de las estrategias que pueden emplear para abordar diversas tareas de escritura, se vuelven más autorregulados y responsables de sus propios procesos y productos de escritura.

El tiempo destinado a la corrección o a la reescritura implica que los estudiantes empleen estrategias que les permitan resolver los problemas identificados durante la revisión. La clave para un monitoreo efectivo es considerar todos los errores encontrados y proponer correcciones. Si las palabras clave durante el monitoreo fueron observar desarticulación, redundancia,

incoherencia y omisión, en esta fase las palabras clave deben incluir incorporar, añadir, establecer, cambiar, modificar, borrar y reorganizar.

La instrucción de los profesores debe incluir modelos que ejemplifiquen cómo realizar las correcciones, el tiempo y los procesos implicados, para que los estudiantes puedan superar las dificultades asociadas con la redacción de un texto (Corden, 2003). La Tabla 1 compara la relación entre los problemas identificados durante la revisión y las posibles correcciones que los estudiantes pueden llevar a cabo en la fase de corrección.

6. Etapa de Compartir: Después de que los estudiantes hayan efectuado las correcciones a los errores identificados, se obtiene un segundo borrador de su cuento, y en este punto, los profesores deben estimular a los alumnos para que compartan sus textos con sus compañeros de clase o con estudiantes de niveles superiores. Como se destacó previamente en la investigación llevada a cabo por Ochoa et al. (2008), se observó que, al realizar la revisión de manera individual, la mayoría de los niños centraban sus correcciones en aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación. No obstante, al realizar correcciones de forma grupal, identificaron errores relacionados con la estructura de sus producciones y se esforzaron por corregirlos. Estos resultados indican que los niños son capaces de emplear procesos y habilidades metacognitivas más avanzadas cuando reciben asistencia de sus pares y profesores para evaluar aspectos estructurales, como el contenido, la coherencia, los objetivos de escritura y los posibles lectores.

En la revisión grupal llevada a cabo en la investigación de Ochoa et al. (2008), los participantes seleccionaron un cuento escrito por un niño de otro grupo, lo leyeron en voz alta, párrafo por párrafo, y revisaron tanto los aspectos positivos como aquellos que podían mejorarse. También se les pidió a los participantes que formularan preguntas al autor del cuento para señalar aspectos poco claros. Estas preguntas se leían en voz alta ante los compañeros y se discutían entre todos. Finalmente, a cada niño se le solicitaba que aplicara el mismo procedimiento a su propio cuento. Debían revisar la segunda versión de su cuento y subrayar, preguntar, escribir o realizar anotaciones que consideraran necesarias para mejorar, desde su perspectiva, los aspectos al reescribir por segunda vez su cuento. Este procedimiento ejemplifica una de las posibles formas de llevar a cabo la revisión entre pares.

De manera similar, Yarrow y Topping (2001) investigaron el papel de la instrucción metacognitiva y los procesos de interacción en la escritura de niños de 10 a 11 años.

Descubrieron que los niños que participaron en procesos de interacción produjeron textos más extensos, con un vocabulario más complejo, y eran cualitativamente superiores a los escritos por niños que no participaron en estos procesos. Además, aquellos que colaboraron con otros mostraron más confianza en sus textos. Perry, Karen, VandeKamp, Mercer y Nordby (2002) sugieren que los profesores deberían brindar más oportunidades para que los estudiantes controlen los cambios, se autoevalúen y sean evaluados por otros. Recomendamos fomentar la confianza en los niños mediante un "enfoque positivo" hacia los textos. Por ejemplo, los profesores pueden sugerir a los niños que se planteen preguntas como: ¿Qué parte de mi historia me hace sentir orgulloso? ¿Qué me gustaría compartir con mis compañeros? O simplemente, ¿cuál es la mejor parte de la historia que quiero compartir con mi compañero? En resumen, el tiempo dedicado para compartir implica la revisión y corrección colaborativa de los cuentos, resaltando los aspectos positivos y reconociendo aquellos que necesitan mejorarse.

7. **Etapas de Reescritura.** Al llegar a este punto, los estudiantes cuentan con las revisiones realizadas por sus compañeros a sus cuentos, así como con su propia revisión y, a partir de estas retroalimentaciones, deben emprender la redacción del tercer y último borrador. En el contexto de esta propuesta, la fase de reescritura adquiere especial relevancia, ya que los niños disponen no solo del modelo de escritura proporcionado por los expertos (fruto del "tiempo para leer"), sino también de sus propias correcciones (resultado del "tiempo para revisar") y las correcciones de sus pares (producto del "tiempo para compartir"). Es altamente probable que, en este momento, los estudiantes comprendan que la escritura constituye un proceso gradual, una construcción que demanda tiempo y flexibilidad para modificar y perfeccionar las ideas, tal como han experimentado en las etapas previas.

Es muy importante considerar cada etapa propuesta por los autores, sin embargo para nuestro estudio las dos primeras las englobaremos dentro de la planificación; la segunda dentro de la textualización; y la tercera abrazará los cuatro últimos procesos relacionados con la revisión.

1.1.7 Definición de términos básicos

- **Coherencia.** Según Bernárdez (1982 y 1995, citado por Cassany, 2007), se refiere a la propiedad textual que permite al hablante percibir un mensaje como correcto,

significativo y adaptado a la situación comunicativa. Esta característica posee un carácter eminentemente pragmático, semántico y gramatical.

- **Cohesión.** Por su parte, se define como las relaciones de significado que se establecen entre diversas partes del texto, ya sean palabras, oraciones o párrafos. Estas relaciones facilitan la comprensión por parte del lector (Halliday y Hasan, 1976; Mederos, 1998, citados por Cassany, 2007).
- **Corrección.** Cassany (2007) sostiene que un texto se considera correcto cuando se ajusta a las convenciones lingüísticas establecidas por el uso en una comunidad y está legitimado por las autoridades lingüísticas de la misma. Además, se deja a consideración la propuesta de Beaugrande y Dressler (1981), quienes, además de abordar la coherencia y la cohesión, exploran otras propiedades textuales.
- **Escribir.** Cassany (2007) expresa que la escritura constituye una manifestación de la actividad lingüística humana, al igual que la conversación, el monólogo, los códigos de gesto o el alfabeto morse (p. 24). Escribir se configura como un proceso intelectual complejo en el cual intervienen elementos tanto cognitivos como sociales. Según la perspectiva de Aguirre (2007, p. 9), la escritura se percibe como una actividad compleja que se inserta en contextos específicos de situaciones comunicativas (Aguirre, 2009).
- **Estrategia lectora.** Se refiere a métodos de naturaleza avanzada que involucran la presencia de objetivos específicos, la planificación de acciones necesarias para alcanzarlos, así como la evaluación y la posibilidad de ajustes, según lo señala Solé (1992).
- **Lectura.** Se trata de una interpretación que está condicionada por el conocimiento previo que posee la persona antes de emprender esta actividad, de acuerdo con las afirmaciones de Cinetto (2005).
- **Escritura de textos narrativos.** Es el proceso de creación de relatos que materializa la historia en un discurso oral o escrito, organizando acontecimientos en una secuencia temporal con personajes y situaciones específicas (Genette, 1989).
- **Leer.** Consiste en la interacción entre el lector y el texto, es decir, un diálogo que revela los conocimientos del lector en relación con el mensaje transmitido por el autor del libro, según Solé (1992).
- **Texto narrativo.** Género literario constituido por la novela, la novela corta y el cuento (DEL, 2023).

- . **Texto.** Se considera al texto como la unidad de estudio en la lengua, según la lingüística textual. Ya sea oral o escrito, constituye la unidad más pequeña con totalidad de significado. Su formación implica procesos de negociación entre el emisor y el receptor, y se mantiene en una línea de continuidad desde el inicio hasta el final del texto.

1.2 MARCO METODOLÓGICO

1.2.1 Caracterización y contextualización de la investigación

2.3.1.1 Descripción breve del perfil de la Institución Educativa

La Institución Educativa George Boole se erige como un faro de formación integral en Cajamarca, comprometida con el desarrollo de ciudadanos ejemplares y agentes de cambio positivo en la sociedad. La institución se distingue por:

Sistema de evaluación diferenciada: Respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, la evaluación se realiza de forma continua mediante actividades pedagógicas (AP) y evaluaciones para desarrollar (EPD).

Formación integral: Se busca desarrollar en los estudiantes una alta autoestima, sólidas bases de conocimiento, competencias sociales y una sólida formación académica, moral y emocional.

2.3.1.2 Reseña histórica de la Institución Educativa

La Institución Educativa George Boole nace bajo el amparo de la Resolución Directoral Regional N.º 4162 del 12 de octubre de 2012, abriendo sus puertas a estudiantes de inicial, primaria y secundaria de Educación Básica Regular. Desde entonces, ha recorrido un camino de excelencia académica, guiada por la visión de formar ciudadanos íntegros y preparados para afrontar los retos del mundo actual.

2.3.1.3 Características demográficas y socioeconómicas

La Institución Educativa George Boole, ubicada en Cajamarca, refleja la diversidad demográfica y socioeconómica de la ciudad. Atiende a una población estudiantil multicultural y con diferentes niveles económicos, lo que enriquece la experiencia educativa y promueve la inclusión dentro de su comunidad estudiantil.

2.3.1.4 Características culturales y ambientales

La Institución Educativa George Boole se encuentra ubicada en el corazón de la ciudad de Cajamarca, una ciudad con una rica historia y cultura. La institución promueve el conocimiento y apreciación de la cultura local, así como el cuidado del medio ambiente.

2.3.1.5 Hipótesis de Investigación

Principal

- Existe relación significativa entre la lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Específicas

- Existe relación significativa entre los niveles de lectura y planificación del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.
- Existe relación significativa entre los niveles de lectura y textualización del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.
- Existe relación significativa entre los niveles de lectura y revisión del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

1.2.2 Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Lectura	La lectura es el proceso de creación de relatos que materializa la historia en un discurso oral o escrito, organizando acontecimientos en una secuencia temporal con personajes y situaciones específicas (Genette, 1989).	La Lectura será medida a través de un cuestionario que abarca tres dimensiones: Literal, Inferencial y Crítico. Cada dimensión tendrá seis preguntas y con cinco alternativas en la escala de Likert.	Literal	- Identifica la información explícita en el texto. - Señala las palabras o frases claves - Enumera los eventos en el orden exacto en que ocurren en la historia. - Identifica a los personajes principales y secundarios en los textos narrativos. - Identificas el lugar, tiempo y espacio en los que se la que se desarrolla la historia. - Resume la trama de los textos narrativos que lees.	Encuesta Cuestionario
			Inferencial	- Infiere los sentimientos de los personajes en situaciones implícitas. - Prevé las posibles consecuencias de las acciones de los personajes en el texto. - Infiere el significado de palabras o conceptos ininteligibles que encuentras en el texto. - Identifica las motivaciones de los personajes basándote en las pistas proporcionadas. - Predice lo que sucederá a continuación en la historia. - Conectas los eventos narrativos para formar una comprensión global de la historia.	
			Crítico	- Valora las decisiones tomadas por los personajes en la historia. - Evalúa la credibilidad de los eventos narrados en el texto. - Identifica posibles prejuicios o sesgos en la narrativa. - Evalúa si la historia refleja valores culturales específicos. ¿Cambia el desenlace de las historias narradas - Distingue si los temas tratados en la narración son relevantes para sociedad.	

Escritura de textos narrativos	Escribir textos narrativos implica crear personajes detallados, planificar una trama interesante, describir el ambiente para crear atmósfera, introducir conflictos que impulsen la historia y resolverlos de manera satisfactoria para el lector. Solany (2009) presenta una metodología de escritura narrativa en siete etapas, cada una de ellas con actividades específicas y sugerencias destinadas a los profesores. Sin embargo, para nuestro estudio utilizaremos la planificación textualización y revisión.	La Escritura de textos narrativos será medida a través de un cuestionario que abarca tres dimensiones: Planificación, Textualización y Revisión, cada una de estas con seis preguntas, y cada pregunta con cinco alternativas en escala de Likert.	Planificación	• Planifica la escritura según la estructura del texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace. • Planifica la secuencia de eventos en la historia antes de comenzar a escribir. • Desarrolla la acción de los personajes principales y secundarios. • Determina el tono y la atmósfera que se desea crear en la historia. • Planifica la resolución de conflictos antes de comenzar a escribir. • Decide el punto de vista narrativo que se utilizará.	Encuesta Cuestionario
			Textualización	• Considera la estructura narrativa para iniciar con la escritura de un texto. • Asume que el cambio suave y efectivo entre escenas y eventos sirven para mantener la coherencia narrativa. • Usa la descripción para crear imágenes vívidas en la narrativa. • Desarrollar el diálogo entre los personajes. • Incorpora imágenes sensoriales enriquecen la experiencia del lector. • Determina el ritmo y la velocidad de la narrativa durante la escritura.	
			Revisión	• Evalúa la eficacia del planteamiento, nudo y desenlace del texto. • Revisa la gramática y la sintaxis. • Evalúa la coherencia global de la historia durante el proceso de revisión. • Cambia las partes de la historia que requieren mejora después de la primera versión. • Incorpora las recomendaciones de otros lectores en la historia narrada. • Realiza cambios significativos en la trama, de ser necesario.	

2.3.2 Población y muestra

La población estadística se define como la totalidad de individuos que son relevantes para la investigación, abarcando todos los casos que cumplen con ciertas especificaciones, según Hernández et al. (2018). Para nuestra investigación se ha considerado un total de 42 estudiantes de la institución educativa “George Boole” de la provincia de Cajamarca, que abarca al nivel secundario. La muestra está conformada por 15 estudiantes del segundo grado de secundaria. El criterio para la elección de la muestra es intencionado, es decir, es una muestra no probabilística.

2.3.3 Unidad de Análisis

La unidad de análisis del trabajo de investigación estará constituida por cada uno de los estudiantes seleccionados en la investigación.

2.3.4 Método

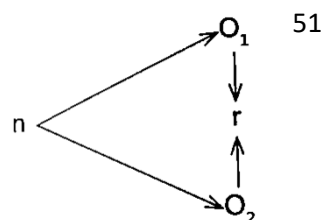
En el marco de este estudio, se empleará el enfoque hipotético-deductivo, el cual implica contrastar el uso de la lógica y el racionalismo crítico con teorías y leyes generales, con el fin de llegar a una conclusión, sin necesariamente aceptarlas como verdades absolutas.

2.3.5 Tipo de Investigación

En función de su propósito, se clasifica como básica; en relación con su nivel, se considera correlacional; en términos de su temporalidad, se define como transversal; y según su enfoque, se categoriza como cuantitativa.

2.3.6 Diseño de Investigación

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, ya que no se llevó a cabo la manipulación de ninguna variable. La intención es observar los fenómenos en el entorno natural de la institución educativa. En otras palabras, se buscó comprender la relación entre las dos variables específicas identificadas en nuestro estudio. La representación gráfica correspondiente se presenta a continuación:



Donde:

n = Tamaño de la muestra seleccionada

O_1 = Observaciones o mediciones de la variable 1

O_2 = Observaciones o mediciones de la variable 2

r = Coeficiente de correlación estadística de Karl Pearson

2.3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Con el objetivo de examinar el comportamiento de una variable, se utilizó la estrategia de encuestas como método de investigación. Para ello, se diseñó cuestionarios específicos para cada variable. Las encuestas son herramientas de investigación que permiten recolectar información de una muestra de individuos, a través de la aplicación de preguntas estructuradas. En este contexto, los cuestionarios se convirtieron en instrumentos de investigación social que nos permitirán recopilar datos mediante preguntas estructuradas.

2.3.8 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

La información recopilada se analizó primero con Excel, luego se realizó un análisis estadístico más detallado con SPSS. Este análisis permitió identificar relaciones entre las dos variables y probar las hipótesis con el coeficiente de correlación de Pearson con un nivel de confianza del 95%, una correlación de $r=0.950$ y un nivel de significancia de 0.000

2.3.9 Validez y confiabilidad

La validez de un instrumento mide su capacidad para medir lo que se pretende medir. La confiabilidad de un instrumento mide la consistencia de sus resultados cuando se aplica repetidamente a la misma persona. Para confirmar la validez de los instrumentos seleccionados, se recurrió a la evaluación de expertos. Para establecer su confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La confiabilidad de un instrumento se refiere a la consistencia de sus resultados cuando se aplica repetidamente a la misma persona u objeto en

condiciones similares. En otras palabras, un instrumento es confiable si mide lo mismo cada vez que se usa. Hay varias formas de evaluar la confiabilidad de un instrumento, como la coherencia interna, la estabilidad temporal y la equivalencia de versiones. Una medición confiable es esencial para tomar decisiones y sacar conclusiones basadas en los datos de una investigación. Para confirmar la validez de los instrumentos seleccionados, se recurrió a la evaluación de expertos. Para establecer su confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para asegurar que los ítems incluidos fueran adecuados para medir las variables, se realizó la validación de los instrumentos mediante juicio de dos expertos. Además, se evaluó la confiabilidad del instrumento utilizando el estadístico Alfa de Cronbach en el software SPSS, que permitió medir la consistencia interna de los ítems. A continuación, se presentan los resultados de las estadísticas de fiabilidad de ambas variables.

Tabla 1

Estadísticas de fiabilidad de la Variable Lectura

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,832	,829	18

Para la variable "Lectura", el Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.832, lo que indica un alto nivel de fiabilidad. Esto sugiere que los 18 ítems utilizados tienen una buena consistencia interna, es decir, están midiendo de manera coherente dicha variable. El valor basado en elementos estandarizados (0.829) refuerza dicha consistencia.

Tabla 2

Estadísticas de fiabilidad de la Variable Escritura de Textos Narrativos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,747	,777	18

En el caso de la variable "Escritura de Textos Narrativos", el Alfa de Cronbach fue de 0.747, dado del nivel mínimo aceptado es de 0,70, este valor es ligeramente superior, lo cual representa una fiabilidad aceptable. Esto demuestra que los ítems incluidos en el instrumento tienen una consistencia interna y miden coherentemente la variable.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados por dimensiones de la variable Lectura

4.1.1. Dimensión 1: Nivel Literal

Tabla 3

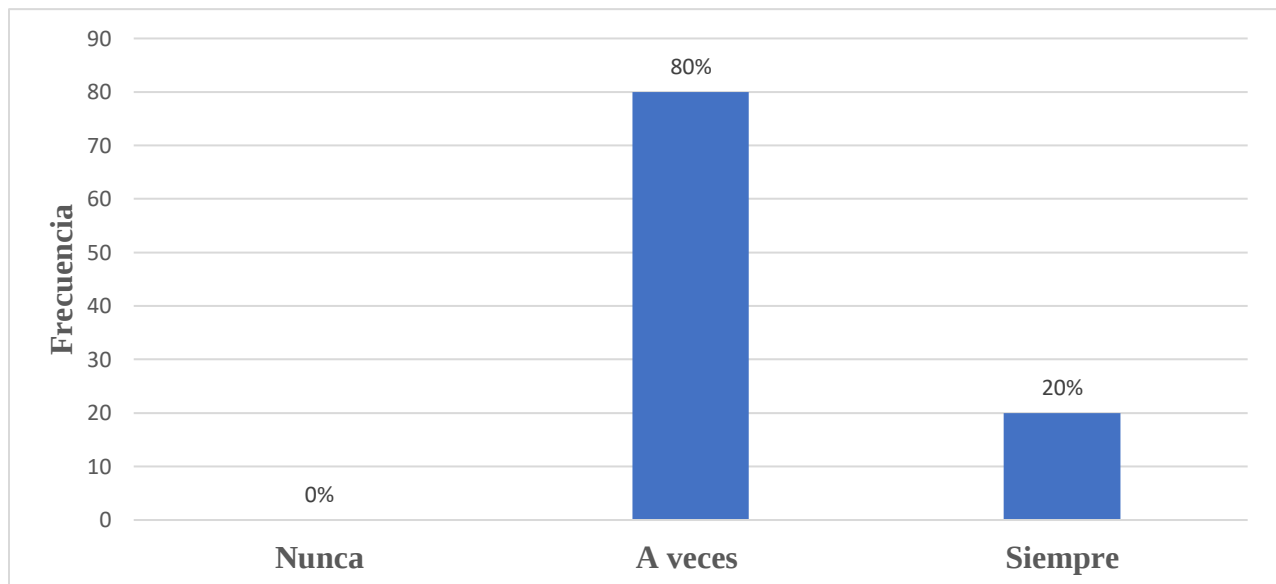
Comprensión de lectura en el nivel literal de los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0 %
A veces	12	80 %
Siempre	3	20 %
TOTAL	15	100 %

Nota: Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 1

Comprensión de lectura en el nivel literal de los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

En base a los datos obtenidos, se puede observar de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, que respondieron el cuestionario sobre el nivel literal; el 80% señala que “a veces” realiza actividades literales; un 20% menciona que lo realiza a “siempre”; y ninguno de los estudiantes, correspondientes al 0% señaló que no realiza las actividades literales.

4.1.2. Dimensión 2: Nivel Inferencial

Tabla 4

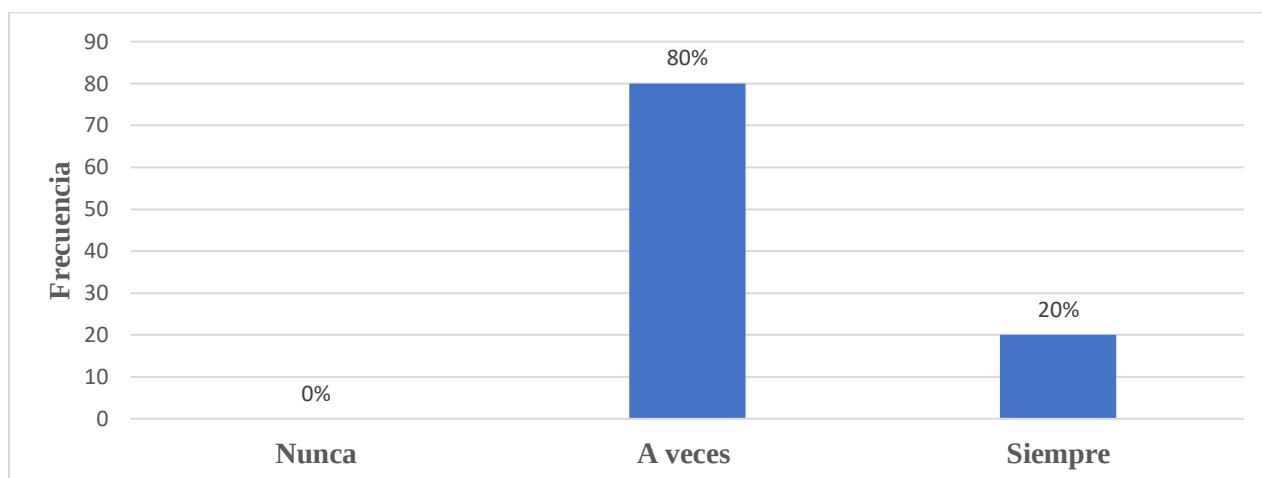
Comprensión de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0%
A veces	12	80%
Siempre	3	20%
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 2

Comprensión de lectura en el nivel literal de los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Respecto a los datos observados en la tabla 2, se aprecia que los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, que respondieron el cuestionario sobre el nivel inferencial; el 80.00% de los estudiantes reconoció realizar actividades inferenciales “a veces”; un 20.00% de los estudiantes afirmó que los realizó siempre, y un 0% mencionó que “nunca” realiza dichas actividades inferenciales.

4.1.3. Dimensión: Crítico

Tabla 5

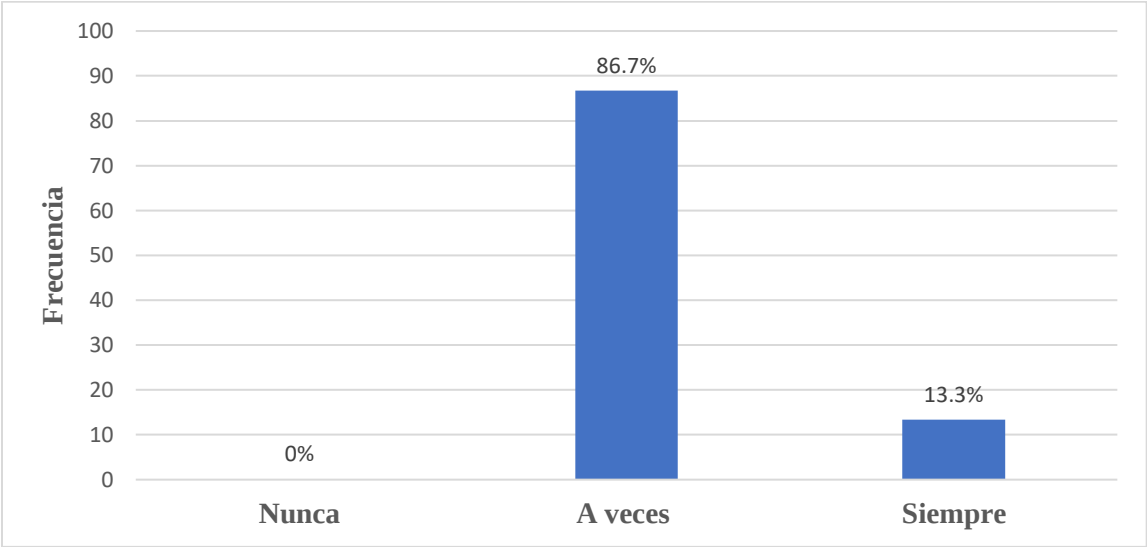
Comprensión de lectura en el nivel crítico de los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0 %
A veces	13	86.7 %
Siempre	2	13.3 %
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 3

Comprensión de lectura en el nivel literal de los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Interpretación

En la figura 3 se evidencia que los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, que respondieron el cuestionario sobre el nivel crítico, el 86.7% de los estudiantes contestó que realiza actividades críticas “a veces”; el 13.3% indica que las realiza “siempre”, y un 0% los encuestados menciona que “nunca” las lleva a cabo.

4.1.2. Resultados por dimensiones de la variable Escritura de Textos Narrativos

4.1.2.1. Dimensión: Planificación

Tabla 4

Planificación de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole- 2024

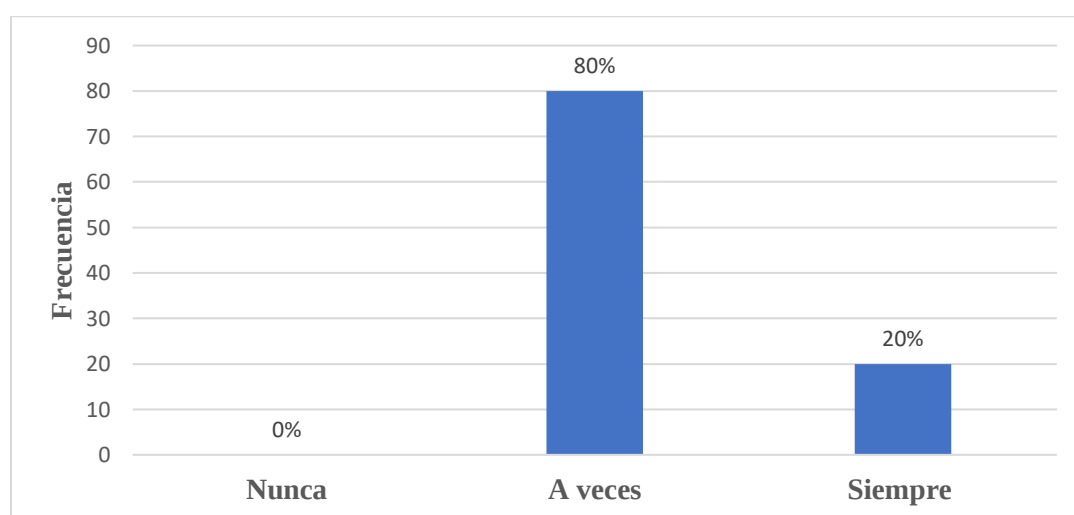
Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0%
A veces	12	80%

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	3	20%
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 5

Planificación de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole-2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Interpretación

En la figura 4 se muestran los datos obtenidos de la dimensión Planificación por los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024; de los cuales respondieron con un porcentaje 80% que “a veces” planifican su texto narrativo antes de escribir; mientras que el resto de los participantes contestó que “siempre” (20%) las realizan. Esto evidencia que la planificación no es una actividad afianzada en la mayoría de los estudiantes.

4.1.2.2. Dimensión: Textualización

Tabla 7

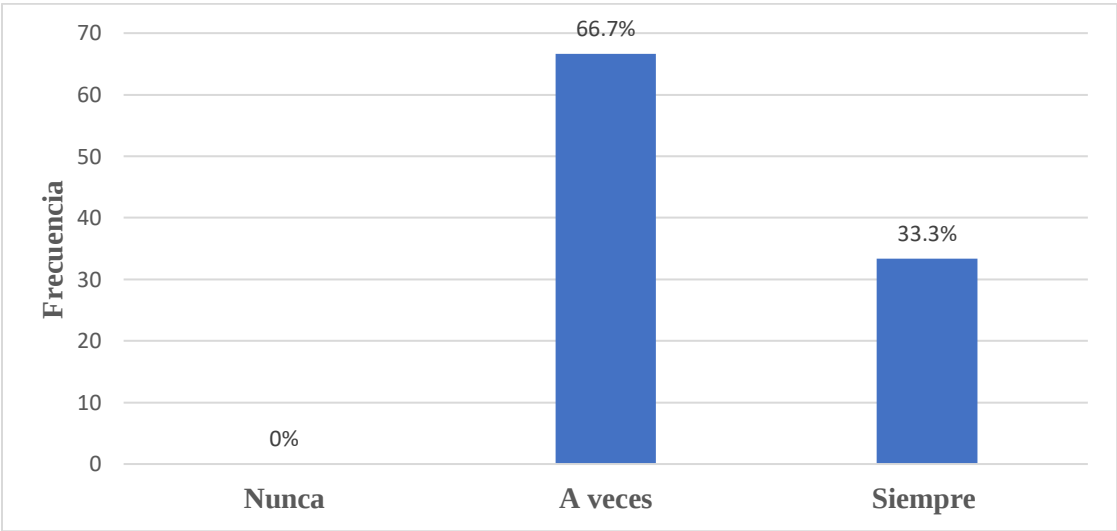
Textualización de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole-2024

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0%
A veces	10	66.7%
Siempre	5	33.3%
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 5

Textualización de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole-2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Interpretación

En la figura 5 se observan los resultados de la dimensión Textualización recolectados de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024; los mismos que muestran que un 66.7% de los estudiantes indicó que textualiza "a

veces" su texto narrativo, y un 33% indicó que respondió "siempre". Esto indica que, si bien la textualización es una práctica habitual, no se realiza de la misma frecuencia por parte de la mayoría de los estudiantes.

4.1.2.2. Dimensión: Revisión

Tabla 8

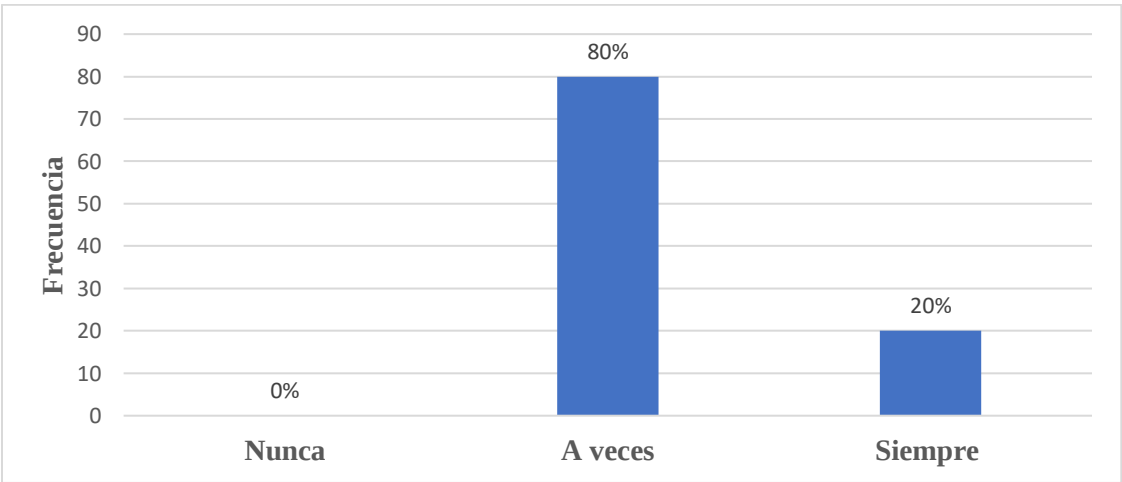
Revisión de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole-2024

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0%
A veces	12	80%
Siempre	3	20%
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 6

Revisión de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole-2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Interpretación

En la tabla 6 se observan los resultados de la dimensión “Revisión”, obtenidos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, en la cual se describe que un 80% respondió "a veces" y un 20% indicó "siempre" revisa su texto narrativo. Esto implica que la revisión tiene una frecuencia mayor y más estable comparada con las otras dimensiones, pero brinda una oportunidad para fortalecer esta práctica.

4.1.3. Resultados totales de las variables

4.1.3.1. Variable: Lectura

Tabla 9

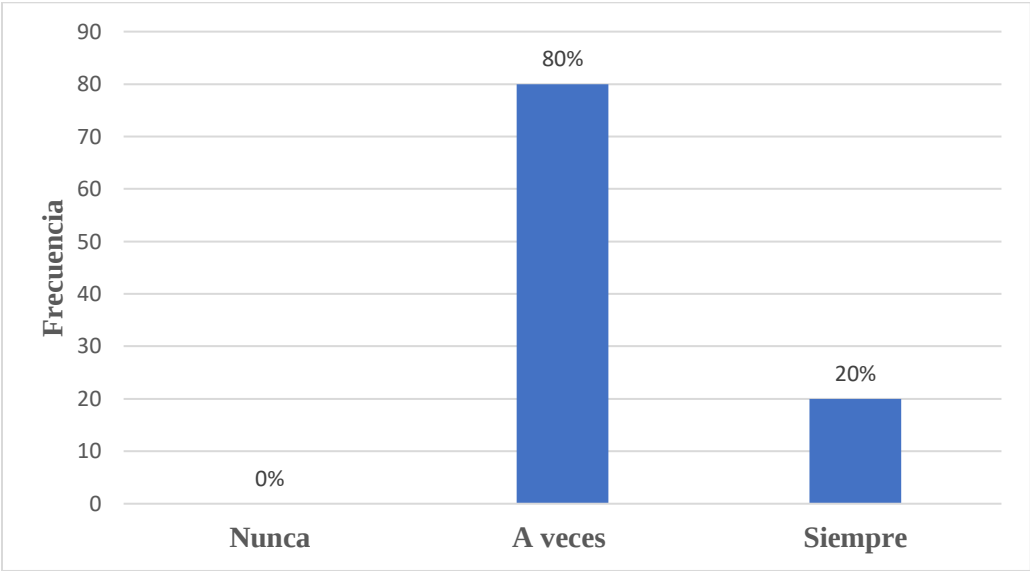
Lectura en estudiantes de la institución educativa George Boole-2024

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0%
A veces	12	80%
Siempre	3	20%
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 7

Lectura en estudiantes de la institución educativa George Boole-2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Interpretación

En la figura 4 se evidencia que los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, que respondieron el cuestionario sobre la variable “Lectura”, en donde el 80% de los estudiantes contestó que realiza la actividad literaria “a veces”; mientras que el 20% indicó que las realiza “siempre”, y un 0% los encuestados menciona que “nunca” las lleva a cabo.

4.1.3.2. Variable: Escritura de textos narrativos

Tabla 10

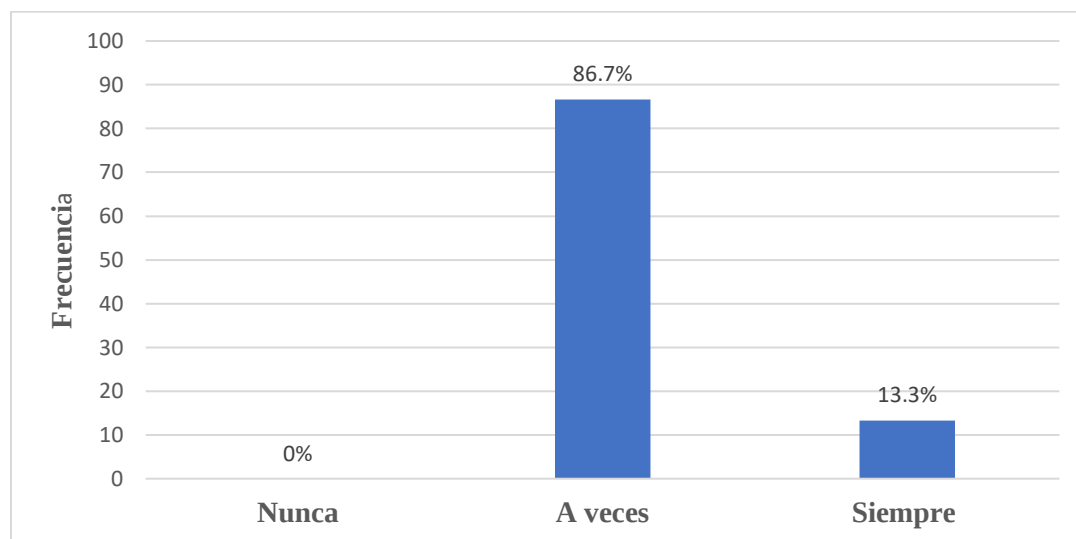
Escritura de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole 2024

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	0	0%
A veces	13	86.7%
Siempre	2	13.3%
TOTAL	15	100%

Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Figura 8

Escritura de textos narrativos en los estudiantes de la institución educativa George Boole 2024



Nota. Datos obtenidos de la encuesta tomada a los estudiantes de la institución George Boole, 2024

Interpretación

En la imagen 8 se evidencian los resultados de la segunda variable “Escritura de Textos Narrativos”, obtenidos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, en la cual se describe que un 87% respondió "a veces" y un 20% indicó "siempre" escribe textos narrativos.

4.2. Análisis y discusión de resultados

Referente al objetivo general, determinar la relación entre lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024; se obtuvo una relación directamente proporcional entre las variables de $r=0.950$ con una significancia de $p<0.000$. Este hallazgo indica que existe una fuerte conexión entre lectura y la escritura de textos narrativos dentro del grupo estudiado, es decir, aquellos estudiantes que dediquen más tiempo a la lectura tienden a desarrollar su habilidad para escribir textos narrativos, demostrando una mejor calidad en sus escritos.

De manera similar, el estudio desarrollado por Pretel (2020), titulado “Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación

secundaria, El Porvenir 2020” obtuvo como resultado el siguiente valor del nivel de significancia ($p < .05$), entendiéndose que la producción de textos argumentativos y sus dimensiones superestructura, macro estructura y microestructura dependen de la comprensión lectora. Con base en lo señalado previamente y al evaluar estos resultados se observa que a medida que aumenta el desarrollo de la lectura, se contribuye de manera significativa a la capacidad de los estudiantes para redactar textos narrativos. Ambos estudios resaltan cómo el fomento de la lectura y una mayor motivación hacia esta actividad mejora significativamente las habilidades de escritura, sugiriendo que desarrollar hábitos lectores firmes es fundamental para el desarrollo de las competencias de redacción de textos narrativos. Por tanto, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias pedagógicas, en donde se incluyan actividades específicas que fomenten la planificación, textualización y revisión de textos narrativos, asegurando que estas competencias se refuercen de forma sistemática y progresiva en los estudiantes de educación secundaria.

En cuanto al objetivo específico de analizar el nivel de relación entre la lectura y la planificación del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, se identificó una clasificación alta y directamente proporcional ($r = 0.679$), la cual resulta estadísticamente significativa ($p < 0.005$). Esto quiere decir que la lectura tiende a relacionarse de manera muy trascendental con la planificación del texto narrativo, tejiendo así una correspondencia en la que el crecimiento en una habilidad nutre el desarrollo de la otra, potenciando su capacidad creativa y reflexiva.

Estos hallazgos encontrados se alinean con investigaciones previas, como las de Butron y Calcina (2022), quienes en su estudio titulado "Relación entre las técnicas de estudio y las estrategias de comprensión de textos en los estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Secundaria A-28 Perú Birf" mostraron un valor “r” de Pearson de 0,61, con significancia bilateral de $0,000 < 0,05$; con lo que se concluyó que las técnicas de estudio tienen una relación directa con las estrategias de comprensión de textos, las cuales a su vez son importantes para la correcta escritura. Al igual que en su estudio, aquí también se evidencia un vínculo profundo entre las dos habilidades evaluadas: a medida que los estudiantes mejoran su capacidad de lectura, también logran avanzar notablemente en su habilidad para planificar textos narrativos. En tal sentido, bajo lo referido anteriormente y al

analizar estos resultados, confirmamos que mientras mejor sea el desarrollo de la lectura, mejorará significativamente la capacidad para planificar los textos narrativos, es decir, el crecimiento en una habilidad (la lectura) nutre significativamente el desarrollo de la planificación de textos narrativos. Estos hallazgos permiten hacer un llamado a los docentes para que incorporaren estrategias pedagógicas que combinen la lectura y la escritura de textos narrativos, promoviendo que los estudiantes apliquen estas habilidades de forma simultánea.

En cuanto al objetivo específico de analizar el nivel de relación entre la lectura y la textualización del texto narrativo en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, se ha identificado un nivel de correlación alta y directamente proporcional de $r = 0.784$, la cual es estadísticamente significativo con $p < 0.001$. Estos datos nos dan a entender que existe una relación entre ambas variables, es decir, que lectura tiende a relacionarse estrechamente con la textualización del texto narrativo.

Estos resultados se asemejan con los Chumacero (2021) que en su estudio titulado "Textos Narrativos y la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Carlos Augusto Salaverry - Sullana, 2021", determinó la relación entre los textos narrativos y la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de secundaria. Los resultados mostraron un coeficiente de correlación de Pearson de 0.80450918, con significancia bilateral, lo que concluye que la lectura de diversos tipos de textos narrativos es fundamental para mejorar la comprensión lectora, proporcionando a los estudiantes herramientas esenciales para interpretar y construir narraciones de manera coherente y efectiva. Estos resultados confirman un nivel de conexión significativa entre la lectura y la escritura, mostrando que el desarrollo de la lectura mejora la capacidad de los estudiantes para textualizar textos narrativos coherentes, expresando de esta forma sus ideas y emociones mediante la escritura creativa. Dichos hallazgos exigen el fomento de la práctica constante de la lectura, no solo con fines de comprensión, sino como una herramienta que les permita mejorar su capacidad para planificar, textualizar y revisar sus propios textos narrativos

Finalmente, respecto al tercer objetivo específico de analizar la relación entre los niveles de lectura y la revisión del texto narrativo en los estudiantes de segundo grado o de educación secundaria

de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024, los resultados muestran niveles altos y significativos ($r = 0.682$, $p = 0.005$). Esto indica que a medida que los estudiantes mejoran el nivel de la lectura, también son más efectivos en la revisión de sus textos narrativos.

Bajo la misma línea, Rojas y Cornejo (2024), en su investigación: *Comprensión lectora y producción de textos narrativos en estudiantes de nivel secundario de Huancavelica*, establecieron una relación significativa en entre las habilidades de comprensión lectora y la capacidad de producir textos narrativos en estudiantes de educación básica. Los resultados demostraron una correlación positiva entre las variables de estudio con un valor de 0,582. El análisis estadístico mostró un nivel de significancia de 0.01 y un coeficiente de correlación de 0.547. Estos datos concluyen que hay una asociación directa entre el avance de una habilidad y un mejor desarrollo eficiente de la otra. Siguiendo este entendido, la revisión del texto narrativo no es solamente un procedimiento técnico, sino un ejercicio reflexivo que se va enriquecido por la lectura, complementándose ambas recíprocamente. Por consiguiente, estos resultados refuerzan una vez más la relación significativa entre ambas variables, es decir a medida que mejora el nivel de la lectura, mejorará el desarrollo de la revisión del del texto narrativo. En consecuencia, de hace necesario la implementación de un plan de acción en dichos estudiantes con el fin de fomentar el desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura narrativa de manera integrada.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Regla de decisión para las pruebas de normalidad

H0: La variable Lectura y Escritura de textos Narrativos, siguen una distribución normal.

H1: La variable Lectura y Escritura de textos Narrativos, no siguen una distribución normal.

Entonces, donde p sea el nivel de significancia:

- Si p es menor o igual a 0.05, se rechaza la H_0
- Si p es mayor a 0.05 no se rechaza la H_0

Tabla 11

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Lectura	,133	15	,200*	,965	15	,771
Escritura	,152	15	,200*	,958	15	,653

Nota. Resultados obtenidos del procesamiento de datos de la encuesta con el programa SPSS V27.

En la tabla 3, se muestran los datos de la prueba de normalidad aplicada, la cual servirá para conocer si las estadísticas siguen una distribución normal. Para ello se empleará dos pruebas el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el test de Shapiro-Wilk.

En este caso, se trabajó con una muestra de 15 estudiantes, por lo cual se emplea el test de Shapiro-Wilk, debido a que este es más adecuado para muestras menores a 50 individuos. En cuanto al nivel de significancia:

- Para la variable lectura, el valor de significancia en el test de Shapiro-Wilk es 0.771, superior al nivel de significancia convencional de 0.05. Esto significa que no se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que la variable "Lectura" sigue una distribución normal.
- Para la variable escritura, el valor de significancia es 0.653, también superior a 0.05, lo que implica que tampoco se rechaza la hipótesis nula y se concluye que "Escritura de textos narrativos" presenta una distribución normal.

Dado que ambas variables, "Lectura" y "Escritura de textos narrativos", presentan una distribución normal, se aplica una prueba paramétrica para evaluar la relación entre las variables. En este caso, se utilizará el coeficiente de compensación de Pearson.

Para esta investigación se ha establecido como objetivo general el siguiente: Determinar la relación entre lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

H₀: No existe una relación significativa entre los niveles de lectura y escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

H₁: Existe una relación significativa entre los niveles de lectura y escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Tabla 15

Prueba de hipótesis: Lectura y Escritura de textos narrativos

		Lectura	Escritura de textos narrativos
Lectura	Correlación de Pearson	1	,950**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	15	15
Escritura de textos narrativos	Correlación de Pearson	,950**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	15	15

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Resultados obtenidos del proceso de datos de la encuesta y procesado con el programa SPSS V27.

4.3.2. Hipótesis general

En base a la información obtenida en la tabla 15, en la cual se presenta la prueba de hipótesis de lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa George Boole. Dichos resultados reflejan que el coeficiente de correlación de Pearson entre la variable "Lectura" y "Escritura de textos narrativos" es de 0.950, lo que indica una correlación positiva muy alta. Por otra parte, dado que el valor de significancia es 0.00, ofrece evidencia estadística muy sólida y proporciona un alto nivel de confianza en dicha prueba realizada, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, con ello podemos decir que existe una relación significativa entre la lectura y la escritura de textos narrativos.

HE1. Existe relación significativa entre los niveles de lectura y escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

4.3.2. Hipótesis Derivada 1

En función de los datos obtenidos en la Tabla 15 de la prueba de hipótesis, nos ubicamos en la variable “Lectura” en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa George Boole. Los resultados muestran un nivel de significancia bilateral de $p = ,000$, este valor de p es menor a 0.05, entendiéndose que la prueba es suficientemente sólida y tiene un nivel de confianza muy alto sobre dichos datos encontrados; esto sugiere que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1); Lo que nos permite concluir que existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles la lectura y planificación del texto narrativo.

HE2. Existe relación significativa entre los niveles de lectura y planificación del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

4.3.2. Hipótesis Derivada 2

En la tabla presentada sobre la prueba de hipótesis, observamos los niveles de relación entre la lectura y textualización del texto narrativo en estudiantes del segundo grado de secundaria. En dichos resultados el valor de significancia bilateral es 0,000, confirmándose así que este valor es estadísticamente significativo al nivel del 0.00, lo que fortalece la confianza en los resultados obtenidos. Por consiguiente, dado que el nivel de significancia es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, lo que indica que existe una relación significativa entre los niveles de la lectura y la textualización del texto narrativo en los estudiantes evaluados.

HE3. Existe relación significativa entre los niveles de lectura y textualización del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

4.3.2. Hipótesis Derivada 3

En la tabla proporcionada, se observa la relación entre los niveles de la lectura y revisión del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa George Boole. El coeficiente de correlación de Pearson entre la lectura y revisión es de 0,682, lo cual indica una correlación positiva fuerte. Además, el valor de significancia bilateral de 0,005, que es menor a

0.00, confirma que la correlación es estadísticamente significativa al nivel, lo que refuerza la confiabilidad de estos resultados. Dado que el valor de significancia es inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, lo que nos permite afirmar que existe una relación significativa entre los niveles de lectura y revisión del texto narrativo en los estudiantes evaluados.

HE4. Existe relación significativa entre los niveles de lectura y revisión del planteamiento del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

CONCLUSIONES

- Se determinó la relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos, el análisis reveló un coeficiente de correlación de $r=0.950$ con una significancia $p<0.000$. Estos resultados indican una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades de lectura y escritura, sugiriendo que el desarrollo de las competencias lectoras tiene un impacto directo en la capacidad de los estudiantes para escribir textos narrativos coherentes y estructurados.
- Para analizar la relación entre los niveles de lectura y textualización del texto narrativo de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024, se hizo una prueba de correlación de Pearson; en donde se halló un coeficiente de $r=0.784$, con una significancia bilateral $p<0.001$. Estos resultados destacan una correlación positiva significativa, lo que indica que las habilidades lectoras influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para textualizar de manera efectiva los elementos estructurales de un texto narrativo.
- En referencia a analizar la relación entre los niveles de lectura y la textualización del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024, se hizo una prueba de correlación de Pearson en la cual se halló un coeficiente de correlación de $r=0.784$, con una significancia bilateral $p<0.001$. Estos resultados destacan una correlación positiva significativa, lo que indica que las habilidades lectoras influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para textualizar de manera efectiva los elementos estructurales de un texto narrativo.
- Para analizar la relación entre los niveles de lectura y revisión del del texto narrativo de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024, se hizo una prueba de correlación de Pearson, en la que se mostraron niveles de $r=0.682$ y una significancia bilateral $p=0.005$, lo que indica una relación positiva significativa. Esto sugiere que los estudiantes que tienen mayor competencia en lectura también demuestran una mayor habilidad para revisar y perfeccionar sus textos narrativos, lo que refuerza la importancia de las habilidades lectoras para el proceso de revisión crítica.

SUGERENCIAS

1. A la dirección de la Institución Educativa George Boole de Cajamarca, se sugiere implementar un plan de acción que promueva el desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura narrativa de manera integrada. Este plan debe incluir actividades específicas que fomenten la planificación, textualización y revisión de textos narrativos, asegurando que estas competencias se refuercen de forma sistemática y progresiva en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria.
2. A los docentes de la Institución Educativa George Boole, se les sugiere diseñar estrategias pedagógicas que combinen la lectura y la escritura de textos narrativos, promoviendo que los estudiantes apliquen estas habilidades de forma simultánea. Además, se recomienda realizar evaluaciones periódicas de la planificación, textualización y revisión de los textos, para poder ajustar las estrategias según los avances observados en cada estudiante.
3. Al personal docente, se sugiere participar en capacitaciones continuas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura narrativa, enfocándose en técnicas innovadoras que faciliten la integración de ambas competencias. Estas capacitaciones pueden estar orientadas a mejorar la planificación de estructuras narrativas y a fortalecer las habilidades críticas y reflexivas necesarias para la revisión de textos.
4. A los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, se sugiere fomentar la práctica constante de la lectura, no solo con fines de comprensión, sino como una herramienta que les permita mejorar su capacidad para planificar, textualizar y revisar sus propios textos narrativos. Para ello, se pueden implementar actividades de lectura guiada y talleres de escritura creativa que promuevan la autonomía y la creatividad de los estudiantes en la elaboración de sus narraciones.

LISTA DE REFERENCIAS

- Acero, D.C. (2020). *La producción de textos: una revisión teórica*. [Trabajo de Investigación para obtener el Grado Académico de Bachiller Ciencias de la Educación, Universidad Peruana Unión]
- Aguillón, P., & Palencia, P. (2004). Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en luz-col. *Lingua Americana*, (15), 81-97
- Aguirre, M., & Estrada, C. (2007). *Redactar en la universidad. Conceptos y técnicas fundamentales*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
- Aguirre, M., Calero, J., Estrada, Ch., & Llaque, P. (2007). *Estrategias para Redactar. Procedimientos Fundamentales*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
- Ali, R. E., & Palomares, V.E. (2020). *Relación entre fluidez de escritura y composición escrita de textos narrativos en niños de tercer grado de educación primaria en colegios estatales del distrito de Villa el Salvador*. [Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15880>
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello
- Anderson, C., & Pearson, D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.255-291). Longman.
- Aponte-Buitrago, A. L. (2014). El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa. *Rastros Rostros*, 16 (30), 47-55. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.817>
- Aktaş, N., Çetinkaya-Özdemir, E., & Kaya-Özgül, B. (2023). The relationship between reading comprehension and writing skills of fourth grade students and their motivation to read and write. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 122-136.
- Aristóteles (1974). *Poética, edición trilingüe* (Trad. de Valentín García Yebra). Gredos
- Ayala, C. (1982). *Prólogo a Antología de fábulas*. UNPalermo.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XX
- Barrionuevo, E. (2020). *Estrategias de comprensión lectora y su relación con el aprendizaje de la asignatura de comunicación en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática San Ramón, Cajamarca - 2019* [Tesis de pregrado, Universidad

- Barthes, R. (1978). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI
- Bastiani, M. E. (2012). Relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes del sexto grado de primaria de las Instituciones educativas públicas del consejo Educativo Municipal de la Molina. [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Marcos].
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981) *Introducción a la lingüística del texto* (Sebastián Bonilla. Trad.). Ariel SA
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Co Inc.
- Bruner, J. (1986). *Actos de la mente*. Madrid: Alianza.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel Lingüística.
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales* (2a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cinetto, L. (2006). *Estrategias de lectura para mejorar la comprensión. Tomo 2*. Buenos Aires : Formación educativa .
- Condemarín, M. (2002). *Lenguaje integrado*. Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. (2006). *Lectura correctiva y remedial*. Editorial Andrés Bello.
- Contreras-Colmenares, A.F., Jiménez-Villamarín, I., & Martínez-Balaguera, M. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. *Perspectivas*, 5 (2), 54-71.
- Corden, R. (2003). Writing is more than “exciting”: Equipping primary children to become reflective writers. *Reading Literacy and Language*, 3, 18-23.

- Culler, J. (2002). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura* (2ª ed.). Rutledge.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fournier, C. (2002). *Análisis literario*. Thomson
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Hernández Guerrero, J.A. (2020). *La escritura narrativa*. Club de Letras de la UCA
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education,
- Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á., & Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 275-284.
- Izquierdo-Magaldi, B.; Melero Zabal, Á., & Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumno de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 275-284.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7488793>
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit
- Kivinen, O., & Ristela, P. (2003). From constructivism to a pragmatist conception of learning. *Oxford Review of Education*, 29 (3), 363-375.
- Lobo, S., & Morales, O. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 53-79.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719004>
- Mantilla, R. (2023). *La lectura recreativa como estrategia de aprendizaje en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E. 82012 "Toribio Casanova López", Cajamarca, 2022*. [Trabajo de investigación para obtener el Grado de Bachiller en Educación, Universidad Nacional de Cajamarca].
- Marín, E., & Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 26, 333-343.
- Martínez, M.C. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior: diagnóstico, propuestas e investigaciones*. Universidad de Medellín
- Mason, L., Harris, K., & Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Educaton and Treatment of Children*, 25 (2), 496-506.

- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing.
- Miller, P. (2002). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers.
- Miller, P.J., Wiley, A.R., Fung, H., & Lian, C.H. (2004). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. In Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.). *Readings of the development of children* (151-162). Worth Publishers
- Nelson, K. (2005). Emerging levels of consciousness in early human development. In Terrase, H., & Metcalfe, J. (Eds.). *The missing link in cognitions: origin of self reflexive consciousness* (116-141). University Press
- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragón-Espinosa, L., Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13 (1), 27-41. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264003>
- Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Perry, N., Vandekamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster selfregulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 5-15.
- Pinzas, J. R. (2012). *Leer pensado: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. PUCP: Lima.
- Pisco Huamán, E. (2025). *La influencia de la estrategia del subrayado en la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Juan, Cajamarca - 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional UNC.
<http://repositorio.unc.edu.pe/>
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology*. Harper Collins College Publishers.
- Puente, A. (1991). *Introducción. Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ramírez-Leyva, J. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23, (47), 161-188.

- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital De Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30–53. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Riveros - Muñoz, G. (2012). *Los procesos de lectura y escritura de textos narrativos. Una propuesta de intervención que integra las tecnologías de información y comunicación (tic) como herramienta para generar alternativas de cualificación.*
- Rojas Casavilca, A., & Cornejo Enriquez, K. (2024). Comprensión lectora y producción de textos narrativos en estudiantes de nivel primario de Huancavelica. *Llimpi: Revista Electrónica de Educación*, 4(2), 15-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740068>
- Santiesteban, E. (2012). *Didáctica de la lectura*. Eumed.
- Serquén, T. (2020). La lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica. *Educare et Comunicare*, 8 (1), 44-61
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tonani, J., & Chimenti, M. de los Ángeles. (2024). Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria: Algunas reflexiones a partir de dos revisiones . *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 11(21), 105–125. <https://doi.org/10.48162.rev.5.109>
- Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Seuil.
- Valles, J.R. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Yarrow, F., & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
- Zumthor, P. (1983). *Introduction à la Poésie Orale*. Éditions du Seuil

APÉNDICES/ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO 1

Instrucciones. Estimado estudiante, este cuestionario es personal y anónimo, y está dirigido a estudiantes de la institución educativa “George Boole”. Tiene como finalidad recoger información precisa sobre la lectura de textos narrativos. Por ello, se te pide leer con atención y dar respuesta con la mayor sinceridad posible a cada pregunta, ya que requerimos recoger información para acercarnos a la realidad de esta institución educativa.

VARIABLE 1: LECTURA

Dimensión: Literal

1. Cada vez que lees textos narrativos, ¿identificas la información explícita en el texto?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
2. ¿En la lectura de textos narrativos, puedes señalar las palabras o frases claves?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
3. ¿Luego de la lectura, enumeras los eventos en el orden exacto en que ocurren en la historia?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
4. ¿Después de leer, identificas a los personajes principales y secundarios en los textos narrativos?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
5. ¿Identificas el lugar, tiempo y espacio en los que se desarrolla la historia?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
6. ¿Puedes resumir la trama de los textos narrativos que lees?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente

- c) A veces
- d) Raramente
- e) Nunca

Dimensión: Inferencial

7. ¿Después de leer textos narrativos, infieres los sentimientos de los personajes en situaciones implícitas?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
8. ¿Prevés las posibles consecuencias de las acciones de los personajes en el texto?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
9. ¿Infieres el significado de palabras o conceptos ininteligibles que encuentras en el texto?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
10. ¿Identificas las motivaciones de los personajes basándote en las pistas proporcionadas?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
11. ¿Predices lo que sucederá a continuación en la historia?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
12. ¿Conectas los eventos narrativos para formar una comprensión global de la historia?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca

Dimensión: Crítico

13. ¿Valoras las decisiones tomadas por los personajes en la historia?
 - a) Siempre
 - b) Frecuentemente

- c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
14. ¿Evalúas la credibilidad de los eventos narrados en el texto?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Raramente
 - d) Nunca
15. ¿Identificas posibles prejuicios o sesgos en la narrativa?
- a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
16. ¿Evalúas si la historia refleja valores culturales específicos?
- a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
17. ¿Te sientes capaz de cambiar el desenlace de las historias narradas?
- a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca
18. ¿Puedes distinguir si los temas tratados en la narración son relevantes para sociedad?
- a) Siempre
 - b) Frecuentemente
 - c) A veces
 - d) Raramente
 - e) Nunca

ANEXO II: CUESTIONARIO 2

Instrucciones. Estimado estudiante, este cuestionario es personal y anónimo, y está dirigido a estudiantes de la institución educativa “George Boole”. Tiene como finalidad recoger información precisa sobre la escritura de textos narrativos. Por ello, se te pide leer con atención y dar respuesta con la mayor sinceridad posible a cada pregunta, ya que requerimos recoger información para acercarnos a la realidad de esta institución educativa.

VARIABLE 2: ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS

Dimensión: Planificación

1. Durante la planificación, ¿tienes en cuenta la estructura del texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace?

- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
2. ¿Consideras necesario planificar la secuencia de eventos en la historia antes de comenzar a escribir?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
3. ¿Crees que antes de iniciar la escritura de un texto narrativo, se requiere seleccionar y desarrollar los personajes principales y secundarios?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
4. Durante la planificación, ¿hay que determinar el tono y la atmósfera que se desea crear en la historia?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
5. ¿Es válido planificar la resolución de conflictos antes de comenzar a escribir?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
6. ¿Durante la fase de planificación, ¿hay que decidir el punto de vista narrativo que se utilizará?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca

Dimensión: Textualización

7. ¿Es necesario considerar la estructura narrativa para iniciar con la escritura de un texto?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
8. ¿Asumes que el cambio suave y efectivo entre escenas y eventos sirven para mantener la coherencia narrativa?
- a) Siempre

- b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
9. ¿El uso de la descripción es válido para crear imágenes vívidas en la narrativa?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
10. ¿Desarrollar el diálogo entre los personajes sirven para avanzar con la trama?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
11. ¿Crees que incorporar imágenes sensoriales enriquecen la experiencia del lector?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
12. ¿Es necesario determinar el ritmo y la velocidad de la narrativa durante la escritura?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca

Dimensión: Revisión

13. ¿Crees que se debe evaluar la eficacia del planteamiento, nudo y desenlace del texto?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
14. ¿Luego de escribir un texto narrativo, se debe revisar la gramática y la sintaxis?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente
 - e) Nunca
15. ¿Crees necesario evaluar la coherencia global de la historia durante el proceso de revisión?
- a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Ocasionalmente
 - d) Raramente

e) Nunca

16. ¿Crees que se debe cambiar las partes de la historia que requieren mejora después de la primera versión?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Ocasionalmente
- d) Raramente
- e) Nunca

17. ¿Será necesario incorporar las recomendaciones de otros lectores en la historia narrada?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Ocasionalmente
- d) Raramente
- e) Nunca

18. ¿Consideras que se debe realizar cambios significativos en la trama, de ser necesario?

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Ocasionalmente
- d) Raramente
- e) Nunca

MATRIZ DE CONSISTENCIA							
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
Principal - ¿Cómo se relaciona la lectura con la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024? Derivados - ¿Cómo se relaciona la lectura con la planificación del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024? - ¿Cómo se relaciona la lectura con la textualización del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del	General - Determinar la relación entre lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024. Específicos - Medir la relación entre la lectura y la planificación del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024. - Mostrar la relación entre la lectura y la textualización del planteamiento, nudo y desenlace del texto	Principal - Existe relación significativa entre la lectura y la escritura de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024. Específicas - Existe relación significativa entre la lectura y la planificación del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024. - Existe relación significativa entre la lectura y la textualización del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de	Lectura	Literal	- Identifica la información explícita en el texto. - Señala las palabras o frases claves - Enumera los eventos en el orden exacto en que ocurren en la historia. - Identifica a los personajes principales y secundarios en los textos narrativos. - Identificas el lugar, tiempo y espacio en los que se la que se desarrolla la historia. - Resume la trama de los textos narrativos que lees.	Encuesta Cuestionario	Investigación básica, nivel correlacional. Población La población estadística está constituida por 42 estudiantes. Muestra La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes Institución
				Inferencial	- Infiere los sentimientos de los personajes en situaciones implícitas. - Prevé las posibles consecuencias de las acciones de los personajes en el texto. - Infiere el significado de palabras o conceptos ininteligibles que encuentras en el texto. - Identifica las motivaciones de los personajes basándose en las pistas proporcionadas. - Predice lo que sucederá a continuación en la historia. - Conectas los eventos narrativos para formar una comprensión global de la historia.		
				Crítico	- Valora las decisiones tomadas por los personajes en la historia. - Evalúa la credibilidad de los eventos narrados en el texto. - Identifica posibles prejuicios o sesgos en la narrativa. - Evalúa si la historia refleja valores culturales específicos. ¿Cambia el desenlace de las historias narradas - Distingue si los temas tratados en la narración son relevantes para sociedad.		

segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024? - ¿Cómo se relaciona la lectura con la revisión del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024?	narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024. - Comprobar la relación entre la lectura y la revisión del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024	educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024. - Existe relación significativa entre la lectura y la revisión del planteamiento, nudo y desenlace del texto narrativo en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.	Escritura de textos narrativos	Planificación • Planifica la escritura según la estructura del texto narrativo: planteamiento, nudo y desenlace. • Planifica la secuencia de eventos en la historia antes de comenzar a escribir. • Desarrolla la acción de los personajes principales y secundarios. • Determina el tono y la atmósfera que se desea crear en la historia. • Planifica la resolución de conflictos antes de comenzar a escribir. • Decide el punto de vista narrativo que se utilizará.	Encuesta Cuestionario	
				Textualización • Considera la estructura narrativa para iniciar con la escritura de un texto. • Asume que el cambio suave y efectivo entre escenas y eventos sirven para mantener la coherencia narrativa. • Usa la descripción para crear imágenes vividas en la narrativa. • Desarrollar el diálogo entre los personajes. • Incorpora imágenes sensoriales enriquecen la experiencia del lector. • Determina el ritmo y la velocidad de la narrativa durante la escritura.		
				Revisión • Evalúa la eficacia del planteamiento, nudo y desenlace del texto. • Revisa la gramática y la sintaxis. • Evalúa la coherencia global de la historia durante el proceso de revisión. • Cambia las partes de la historia que requieren mejora después de la primera versión. • Incorpora las recomendaciones de otros lectores en la historia narrada. • Realiza cambios significativos en la trama, de ser necesario.		

ANEXO III

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS (JUICIO DE EXPERTO)

Yo, Juan Francisco García Seden..... identificado con DNI N° 41369982.....
con grado académico de: doctor en..... - ciencias de la educación.....
Universidad: Nacional de Cajamarca.....

Hago constar que he leído y revisado los treinta y seis (36) ítems correspondientes a la Tesis de Licenciatura: Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en tres (03) dimensiones de apoyo a la variable Lectura: Literal (06 ítems), Inferencial (06 ítems), y Crítico (05 ítems). La variable Escritura de textos narrativos está distribuido en tres (03) dimensiones de apoyo: Planificación (06 ítems), Textualización (06 ítems) y la Revisión (06 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta cinco (05) indicadores: Siempre, Frecuentemente, A veces, Raramente y Nunca.

El instrumento corresponde a la tesis: "Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024"

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO DE ENCUESTA		
Nº de ítems	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
36	36	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024

Nombres y Apellidos del Evaluador: Juan Francisco García Seden.....


.....
FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA LECTURA
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: García Scedon Juan Francisco

Título: Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Variable: Lectura

Autor: Antony Jhener Bazan Cabanillas.

Fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024.

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1								
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	



FIRMA
DNI:

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO ESCRITURA DE TEXTOS
NARRATIVOS (JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: García Seclen Juan Francisco

Título: Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Variable 2: ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS

Autor: Antony Jhener Bazan Cabanillas.

Fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
1	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	

Evaluación: No válido, Mejorar ()

Válido, Aplicar (X) 100%

Fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024



FIRMA
DNI:

**VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
DE TEXTOS NARRATIVOS (JUICIO DE EXPERTO)**

Yo, Yolanda Toribia Corcuera Sanchez identificado con DNI N° 26631820,
con grado académico de: Dra -
Universidad: Nacional Pedro Ruiz Gallo

Hago constar que he leído y revisado los treinta y seis (36) ítems correspondientes a la Tesis de Licenciatura: Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en tres (03) dimensiones de apoyo a la variable Lectura: Literal (06 ítems), Inferencial (06 ítems), y Crítico (05 ítems). La variable Escritura de textos narrativos está distribuido en tres (03) dimensiones de apoyo: Planificación (06 ítems), Textualización (06 ítems) y la Revisión (06 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta cinco (05) indicadores: Siempre, Frecuentemente, A veces, Raramente y Nunca.

El instrumento corresponde a la tesis: "Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024"

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO DE ENCUESTA		
N° de ítems	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
36	36	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024

Nombres y Apellidos del Evaluador: Yolanda Toribia Corcuera Sanchez



FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA LECTURA
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: Corcuera Sánchez Yolanda Toribia

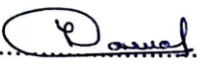
Título: Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Variable: Lectura

Autor: Antony Jhener Bazan Cabanillas.

Fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024.

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
1	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	



FIRMA
DNI: 26631810

FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS (JUICIO DE EXPERTO)

Apellidos y Nombres del Evaluador: Cacerera Sánchez Jolanta Toribia

Título: Relación entre la lectura y la escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Variable 2: ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS

Autor: Antony Jhener Bazan Cabanillas.

Fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación.		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión /indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1								
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	

Evaluación: No válido, Mejorar ()

Válido, Aplicar (X) 100%

Fecha: Cajamarca, 26 de agosto de 2024

.....

FIRMA
DNI: 26631920

ANEXO IV: Base de datos recopilados de la muestra de estudio.

RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA VARIABLE “LECTURA”

	ITEMS																					
ENCUE STADO	1	2	3	4	5	6	S.D.1	7	8	9	10	11	12	S.D.2	13	14	15	16	17	18	S.D.3	SUMA
E1	4	4	4	3	3	2	20	4	4	3	3	3	3	20	4	3	3	3	3	2	18	58
E2	4	4	3	3	3	3	20	4	4	4	3	3	2	20	4	4	3	3	3	2	19	59
E3	5	5	5	4	4	2	25	5	5	4	4	4	3	25	5	4	4	4	3	3	23	73
E4	4	4	3	3	3	3	20	5	4	4	3	3	2	21	4	3	3	3	3	3	19	60
E5	4	4	4	4	3	3	22	4	4	4	4	3	2	21	5	4	3	3	3	2	20	63
E6	4	4	4	3	3	3	21	4	4	4	4	3	3	22	5	4	4	4	3	2	22	65
E7	4	4	3	3	3	3	20	4	4	3	3	3	3	20	4	4	3	3	3	2	19	59
E8	5	4	4	4	3	2	22	5	4	4	4	3	2	22	4	4	4	3	3	3	21	65
E9	5	5	4	4	4	3	25	4	4	4	4	4	3	23	5	5	4	4	4	3	25	73
E10	5	4	4	3	3	3	22	4	4	4	3	3	3	21	4	4	3	3	3	2	19	62
E11	4	4	4	3	3	3	21	4	4	4	4	3	2	21	4	4	3	3	3	2	19	61
E12	4	4	4	3	3	3	21	5	5	4	4	3	2	23	5	4	3	3	3	2	20	64
E13	4	4	4	4	3	2	21	4	4	3	3	3	3	20	4	4	4	3	3	2	20	61
E14	5	4	4	4	3	3	23	5	5	3	3	3	3	22	4	4	4	4	3	3	22	67
E15	4	4	3	3	3	2	19	4	4	4	4	3	2	21	4	4	4	3	3	2	20	60
VARIANZA	0.222	0.116	0.293	0.240	0.116	0.222	0.222	0.160	0.196	0.249	0.116	0.249	0.222		0.196	0.249	0.196	0.062	3.307			

RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA VARIABLE “ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS”

	ITEMS																						
ENC UES TAD OS	1	2	3	4	5	6	S.D1	7	8	9	10	11	12	S.D2	13	14	15	16	17	18	S.D3	SUM A	
E1	2	3	3	4	4	4	20	3	3	3	4	4	4	21	2	3	3	4	3	4	19	60	
E2	3	3	3	4	3	4	20	4	4	5	3	3	2	21	2	3	3	3	4	4	19	60	
E3	2	4	4	5	5	5	25	3	4	4	3	5	5	24	3	3	4	5	4	5	24	73	
E4	3	3	3	3	4	4	20	2	3	3	3	4	5	20	3	3	3	3	3	4	19	59	
E5	3	3	4	4	4	4	22	2	3	4	4	4	5	22	2	3	4	3	4	5	21	65	
E6	3	3	3	4	4	4	21	3	3	4	4	4	5	23	2	3	4	3	4	5	21	65	
E7	3	3	3	3	4	4	20	3	3	3	3	4	4	20	2	3	3	3	4	4	19	59	
E8	2	3	4	4	4	5	22	2	3	4	4	4	5	22	3	3	3	4	4	4	21	65	
E9	3	4	4	4	5	5	25	3	4	4	4	5	5	25	3	4	4	4	5	5	25	75	
E10	3	3	3	4	4	5	22	3	4	3	4	4	5	23	2	3	4	3	4	4	20	65	
E11	2	3	3	4	4	5	21	2	3	4	4	4	5	22	3	4	3	4	4	5	23	66	
E12	2	3	3	4	5	5	22	2	3	4	4	5	5	23	2	3	3	3	4	5	20	65	
E13	2	3	4	4	4	4	21	2	3	4	4	4	5	22	2	3	3	4	4	4	20	63	
E14	3	3	4	4	4	5	23	3	3	3	3	5	5	22	3	3	3	4	4	5	22	67	
E15	2	3	3	3	4	4	19	2	3	4	5	4	4	22	2	3	3	4	4	4	20	61	



Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Antony Thener Bazan Cabanillas

DNI/Otros N°: 72139710

Correo electrónico: abazanc18-2@unc.edu.pe

Teléfono: 904128017

2. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico

Título: Relación entre la lectura y escritura de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa George Boole, Cajamarca, 2024.

Asesor: Dr. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Jurados: Dra. María Rosa Peño Tirado
Dr. Eduardo Martín Agón Cáceres
Dr. Wigherto Waldir Díaz Cabrera

Fecha de publicación: 14 / 10 / 25

Escuela profesional/Unidad:

Escuela académico profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(los) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

X Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

_____ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
____/____/____

_____ No autorizo.



Firma

14 / 10 / 25

Fecha