ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

TESIS

"COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E N.º 51017 MARISCAL GAMARRA"

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN

Educación Primaria

Autor(a):

Bach. Juana Mashiell Carrillo Murguia

Asesor:

Lic. Rocío Elena Lindo Cerrón

Código ORCID: 0009-0003-0745-7839

Línea de Investigación:

Didáctica en instituciones educativas

Cusco -Perú

2026

Juana Mashiell Carrillo Murguia

COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMAR...

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3664956699

Fecha de entrega
30 sep 2026, 8:01 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
30 sep 2026, 8:33 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
TESIS_29_09_26_CARRILLO.pdf

Tamaño del archivo
10.3 MB

135 páginas

34.565 palabras

191.376 caracteres

19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

- N.º de fuentes excluidas
- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

14% Fuentes de Internet
12% Publicaciones
7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

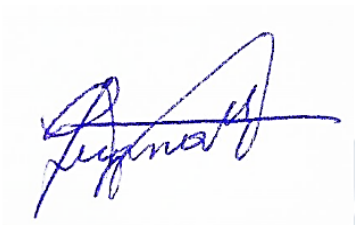
Yo, **JUANA MASHIELL CARRILLO MURGUIA** , identificada con Documento Nacional de Identidad No. **76456182,** del Programa Académico de **EDUCACIÓN PRIMARIA** de la Escuela de Educación Pedagógica Pública "SANTA ROSA", declaro bajo juramento lo siguiente:

1. La tesis titulada:
   "COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E N.º 51017 MARISCAL GAMARRA"

   es de mi autoría, la misma que presentó para optar el Título Profesional de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**
2. La tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. La tesis es original e inédita, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Cusco, 5 de octubre de 2026



Juana Mashiell Carrillo Murguia

DNI. No.76456182

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, por acompañarme durante este proceso y brindarme la fortaleza necesaria para perseverar ante cada desafío que se presentó en el desarrollo de esta investigación.

A mis padres, por su amor, esfuerzo y apoyo incondicional; asimismo, por los valores que me han inculcado y que han orientado cada uno de mis pasos.

A mi familia, por su comprensión, confianza y constante motivación durante los momentos más exigentes de este camino.

Finalmente, a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron con sus consejos, enseñanzas y palabras de aliento para hacer posible la culminación de este trabajo.

Con gratitud y aprecio.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo agradecimiento a mi familia por su apoyo constante y motivación durante este proceso; a mis docentes, por sus valiosas orientaciones académicas y aportes que contribuyeron a mi formación profesional; y a la institución educativa donde se desarrolló esta investigación, por brindar las facilidades necesarias y permitir la colaboración de sus integrantes. Su compromiso y disposición fueron fundamentales para hacer posible la culminación de este estudio.

Juana Mashiell Carrillo Murguia

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en la etapa escolar. El objetivo general fue evaluar la relación entre ambas variables en 89 estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, 2025. Metodológicamente, el estudio empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básico y alcance correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal. Se aplicaron instrumentos de evaluación para medir ambas variables y sus dimensiones. Los resultados, procesados mediante el coeficiente rho de Spearman, revelaron una correlación positiva y muy alta ($\rho = 0{,}987$; $p < 0{,}001$), siendo la dimensión inferencial la que presentó la mayor magnitud de asociación ($\rho = 0{,}930$). Descriptivamente, el 64 % de los estudiantes se ubicó en el nivel logrado en comprensión lectora y el 75,3 % en producción de textos escritos. Se concluye que existe una relación significativa y directa entre ambas variables en los estudiantes evaluados, destacando la dimensión inferencial por presentar la asociación más elevada con la producción textual.

Palabras clave: comprensión lectora, producción de textos escritos, competencia comunicativa, procesos cognitivos.

ABSTRACT

This research examines the relationship between reading comprehension and written text production during the school stage. The main objective was to assess the relationship between these two variables in 89 fourth-grade primary school students from I.E. No. 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, 2025. Methodologically, the study employed a quantitative approach, with a basic research type and a correlational scope, using a non-experimental cross-sectional design. Assessment instruments were applied to measure both variables and their dimensions. The results, analyzed using Spearman's rho correlation coefficient, revealed a very high positive correlation ($\rho = 0.987$; $p < 0.001$), with the inferential dimension showing the highest magnitude of association ($\rho = 0.930$). Descriptively, 64% of the students were classified at the expected achievement level in reading comprehension, while 75.3% did so in written text production. It is concluded that there is a significant and direct relationship between both variables among the evaluated students, with the inferential dimension standing out as the one presenting the strongest association with written text production.

Keywords: reading comprehension, written text production, communicative competence, cognitive processes.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA V
AGRADECIMIENTOS VI
RESUMEN VII
ABSTRACT VIII
ÍNDICE GENERAL IX
ÍNDICE DE TABLAS XIII
ÍNDICE DE FIGURAS XIV
INTRODUCCION 1
Descripción del problema 1
Formulación del problema 4
Problema general 4
Problemas específicos 4
Objetivos de la Investigación 4
Objetivo general 4
Objetivos específicos 4
Línea de investigación 5
Hipótesis de la Investigación 5
Hipótesis general 5
Hipótesis específicas 5
Justificación e importancia del estudio. 6
Delimitación de la investigación 7
Limitaciones de la investigación. 7
PARTE I MARCO TEORICO 9
1.1 Antecedentes de la investigación 9
1.1.1 Antecedentes internacionales 9
1.1.2 Antecedentes nacionales 11

1.1.3 Antecedentes regionales/locales 12
1.2 Bases teóricas científicas 14
1.2.1 Comprensión lectora 14
1.2.2 Producción de textos escritos 19
1.2.3 El enfoque comunicativo-textual en el CNEB 25
1.3 Definición de términos 26
PARTE II METODOLOGÍA 29
2.1 Variables de la investigación 29
2.1.1 Variable 1: Comprensión lectora 29
2.1.2 Variable 2: Producción de textos escritos 29
2.2 Método de investigación 29
2.2.1 Enfoque de investigación 29
2.2.2 Tipo de investigación 30
2.2.3 Alcance o nivel de investigación 30
2.2.4 Diseño de investigación 30
2.3 Población y muestra del estudio 30
2.3.1 Población 30
2.3.2 Muestra 31
2.3.3 Tipo de muestreo utilizado 31
2.3.4 Unidad de análisis para la investigación 32
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 32
2.4.1 Técnica de recolección de datos 32
2.4.2 Instrumento de recolección de datos 33
2.5 Validación y confiabilidad de los instrumentos 33
2.5.1 Validación 33
2.5.2 Confiabilidad 38
Cuestionario de Comprensión Lectora 38

2.6 Técnica de procesamiento de datos..... 45
2.7 Aspectos éticos..... 46
RESULTADOS 47
3.1 Presentación y análisis de los resultados 47
3.1.1. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora..... 47
3.1.2. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora: Dimensión literal..... 48
3.1.3. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora: Dimensión inferencial..... 49
3.1.4. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora: Dimensión crítico reflexivo 50
3.1.5. Análisis estadístico descriptivo de la variable 2: producción de textos..... 51
3.2. Prueba de normalidad 52
3.3. Prueba de hipótesis 53
3.3.1. Hipótesis general..... 53
3.3.2 Hipótesis especifica 1 57
3.3.3. Hipótesis especifica 2 58
3.3.4. Hipótesis especifica 3 59
3.4. Discusión de resultados..... 61
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 65
Conclusiones..... 65
Recomendaciones 67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69
ANEXOS 76
Anexo1: Matriz de consistencia..... 76
Anexo 2: Operacionalización de variables. 77
Anexo 3: Matriz de los instrumentos..... 79
Anexo 4: Instrumento: Prueba de lectura..... 81

Prueba de escritura 88

Anexo 5: Diarios y evidencias fotográficas 91

Anexo 6: Tabulación de datos de la variable comprensión lectora (Prueba piloto) ... 97

Anexo 7: Tabulación de datos de la variable Producción de los textos escritos (Prueba piloto) 98

Anexo 8: Tabulación de datos de la variable comprensión lectora 99

Anexo 9: Tabulación de datos de la variable producción de textos escritos 102

Anexo 10: Valoraciones de los jueces 103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del juicio de expertos y coeficiente V de Aiken para la prueba de comprensión lectora (V1) 35

Tabla 2. Resultados del juicio de expertos y coeficiente V de Aiken para la prueba de producción de textos escritos (V2) 37

Tabla 3. Ficha técnica: Prueba de Lectura (4.º grado de primaria) 38

Tabla 4. Ficha técnica: Prueba de producción de textos (4.º grado de primaria) 40

Tabla 5. Baremos e intervalos equivalentes para el cuestionario de comprensión lectora 43

Tabla 6. Baremos e intervalos equivalentes para la prueba de producción de textos escritos 43

Tabla 7. Baremos e intervalos equivalentes para la dimensión comprensión literal .. 44

Tabla 8. Baremos e intervalos equivalentes para la dimensión comprensión inferencial 44

Tabla 9. Baremos e intervalos equivalentes para la dimensión comprensión crítica.. 44

Tabla 10. Tabla de distribución Variable 1: comprensión lectora 47

Tabla 11. Distribución porcentual del nivel de comprensión lectora 48

Tabla 12. Distribución de la dimensión literal 48

Tabla 13. Distribución de la dimensión inferencial 49

Tabla 14. Distribución de la dimensión crítico-reflexiva 50

Tabla 15. Distribución de la variable 2: producción de textos 51

Tabla 16. Prueba de normalidad de las variables comprensión lectora y producción de textos escritos 52

Tabla 17. Prueba de normalidad de las dimensiones de la variable comprensión lectora 53

Tabla 18. Correlación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos 54

Tabla 19. Correlación entre la comprensión literal y la producción de textos 57

Tabla 20. Correlación entre la comprensión inferencial y la producción de textos 59

Tabla 21. Correlación entre la comprensión crítico-reflexiva y la producción de textos 60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de estudiantes según nivel de logro en la dimensión literal 49

Figura 2. Distribución de estudiantes según nivel de logro en la dimensión inferencial 50

Figura 3. Distribución de estudiantes según nivel de logro en la dimensión crítico-reflexiva 51

Figura 4. Distribución de estudiantes según nivel de logro en la variable producción de textos 52

Figura 5. Diagrama de caja para la identificación de valores atípicos en la variable comprensión lectora 55

Figura 6. Diagrama de caja para la identificación de valores atípicos en la variable producción de textos escritos 55

Figura 7. Diagrama de dispersión de rangos para las variables comprensión lectora y producción de textos escritos 56

INTRODUCCION

Descripción del problema

En el escenario educativo contemporáneo, la comprensión lectora y la producción de textos escritos se han consolidado como competencias comunicativas fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Ambas capacidades mantienen una relación estrecha, debido a que la comprensión de la información escrita constituye una base para la organización, elaboración y expresión de ideas mediante la escritura. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), define la comprensión lectora no solo como una habilidad mecánica de decodificación, sino como la capacidad de comprender, utilizar, evaluar y reflexionar sobre textos escritos. Esta competencia es esencial para que el estudiante alcance sus objetivos personales, desarrolle su potencial cognitivo y participe activamente en la sociedad (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2024). Bajo esta premisa, la lectura trasciende el ámbito académico para convertirse en una herramienta de aprendizaje permanente y de ejercicio ciudadano, al mismo tiempo que constituye un fundamento para la producción de textos con sentido, coherencia y propósito comunicativo.

A nivel internacional, los resultados de la evaluación PISA 2025 revelan desafíos estructurales para el sistema educativo peruano. En dicha edición, que evaluó a 8787 estudiantes de 15 años procedentes de 337 instituciones educativas, el Perú obtuvo un puntaje promedio de 350 puntos en lectura. Este resultado representa una disminución respecto a la evaluación de 2022, una variación que se considera estadísticamente significativa. Lo más crítico radica en que aproximadamente el 50% de los estudiantes peruanos no logra alcanzar el Nivel 2 de competencia, considerado el umbral mínimo para desempeñarse de manera efectiva en la sociedad moderna. Si bien un 49.6% de los evaluados logra localizar información explícita y realizar inferencias sencillas, solo el 1% alcanza niveles de excelencia (Nivel 5 o superior), demostrando capacidad para contrastar fuentes y manejar conceptos abstractos (Minedu, 2024). Estos datos evidencian una brecha persistente en comparación con el promedio de los países de la OCDE, situando a la lectura como una disciplina prioritaria para el fortalecimiento del pensamiento crítico y el desarrollo de otras competencias comunicativas, como la escritura.

En el contexto nacional, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2025, ejecutada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

(UMC), ofrece un panorama específico sobre el nivel primario. A nivel nacional, el 32,7 % de los estudiantes alcanzó el nivel Satisfactorio, mientras que el 67,4 %, correspondiente a los niveles En proceso, En inicio y Previo al inicio, aún no logra los aprendizajes esperados para el grado. En la región Cusco, el 37,8 % de los estudiantes alcanzó el nivel Satisfactorio, en tanto que el 41,8 % se ubicó en En proceso, el 19,6 % en En inicio y el 0,8 % en Previo al inicio, evidenciando que una proporción importante de estudiantes todavía no alcanza el estándar esperado en comprensión lectora, lo que refleja limitaciones severas en el desarrollo de competencias comunicativas básicas en una etapa crucial de la trayectoria escolar (Minedu, 2026).

En cuanto a la producción de textos, la evidencia nacional es menos frecuente pero igualmente reveladora. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), organizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, evaluó la escritura en estudiantes de tercero y sexto grado de primaria bajo tres dominios: discursivo, textual y convenciones de legibilidad. Los hallazgos mostraron que, si bien existe un manejo aceptable del vocabulario (superior al 80%), persisten dificultades críticas en la cohesión textual y la adecuación al propósito comunicativo. Por ejemplo, en sexto grado, solo el 2.7% de los estudiantes logró una adecuación óptima en textos descriptivos (UNESCO, 2019). Estos resultados evidencian que las dificultades comunicativas no se limitan a la comprensión de textos, sino que también se manifiestan en la capacidad de producir escritos organizados, coherentes y adecuados a una intención comunicativa determinada.

A nivel regional, en el departamento de Cusco, la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 reportó que el 24.8% de los estudiantes de cuarto grado de primaria se encuentra en el nivel “Inicio” en lectura, mientras que el 38% se sitúa en “Proceso” y solo el 32.7% alcanza el nivel “Satisfactorio” (Minedu, 2023). Estas cifras se ven reflejadas en el ámbito local a través del sistema SIRESE de la Gerencia Regional de Educación del Cusco (2024). En las evaluaciones aplicadas a estudiantes de cuarto grado, se verificó un desempeño aceptable en la capacidad de obtener información explícita (89.29% en nivel logrado); sin embargo, en la capacidad de inferir e interpretar información, el 60.71% se encuentra en proceso y el 39.29% en inicio, sin que ningún estudiante alcance el nivel satisfactorio. Asimismo, en la dimensión de reflexión y evaluación del texto, el 67.86% se ubica en proceso, evidenciando una carencia notable en el análisis crítico-reflexivo.

Esta problemática se manifiesta de forma concreta en la Institución Educativa Mariscal Gamarra. La evaluación diagnóstica de lectura aplicada al inicio del año escolar

mostró que, de 89 estudiantes, el 50% se encuentra en el nivel “Proceso” y un 7.4% en “Inicio”, lo que significa que más de la mitad de los estudiantes no posee un dominio pleno de la competencia lectora. De manera concomitante, en la competencia de escritura, la evaluación diagnóstica reveló que el 23% se ubica en “Inicio” y el 52% en “Proceso”, mientras que solo el 25% alcanza el nivel “Logrado”.

Estos resultados permiten caracterizar un problema pedagógico relacionado con el desarrollo insuficiente de competencias comunicativas integrales. En el ámbito lector, los estudiantes presentan dificultades principalmente para interpretar información implícita, establecer relaciones entre ideas y emitir valoraciones sobre los textos que leen. En el ámbito escrito, las limitaciones se expresan en la organización de ideas, la construcción de párrafos con coherencia, la utilización de recursos de cohesión y la adecuación del texto al propósito comunicativo. En consecuencia, las dificultades para comprender textos podrían estar relacionadas con las limitaciones que presentan los estudiantes al momento de producir escritos propios, situación que evidencia la necesidad de analizar la relación existente entre ambas variables.

De no atenderse esta problemática, el pronóstico para los estudiantes es desfavorable. La persistencia de bajos niveles de comprensión y producción de textos en cuarto grado de primaria puede generar dificultades posteriores en el aprendizaje de las diversas áreas curriculares, debido a que los estudiantes tendrán mayores limitaciones para comprender información compleja, expresar sus ideas y construir nuevos conocimientos durante su trayectoria escolar. Asimismo, podría afectar progresivamente el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje.

La realización de este estudio surge a partir de la necesidad de comprender científicamente la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en un contexto educativo específico. La observación directa del desempeño estudiantil y los resultados de las evaluaciones diagnósticas evidencian que los estudiantes que presentan dificultades para interpretar información implícita también muestran limitaciones para organizar y expresar sus ideas mediante textos escritos. Por ello, determinar la relación entre ambas variables permitirá comprender mejor esta problemática y aportar información relevante para la toma de decisiones pedagógicas en la institución educativa.

Por ello, para el control del pronóstico, la presente investigación se propone determinar el grado de relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos. Al establecer científicamente la naturaleza y magnitud de esta relación, se

generará evidencia que permita orientar futuras acciones pedagógicas y estrategias de mejora en la Institución Educativa Mariscal Gamarra, favoreciendo el desarrollo articulado de ambas competencias comunicativas y contribuyendo al logro de los aprendizajes previstos en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

Formulación del problema

Problema general

¿Existe relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?

Problemas específicos

¿Existe relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?

¿Existe relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?

¿Existe relación entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Evaluar la relación que existe entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.° 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Determinar la relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Determinar la relación entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Línea de investigación

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación denominada Didáctica en instituciones educativas, un eje temático que orienta el análisis sistemático de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en el contexto escolar. Bajo este marco conceptual, la investigación se enfoca en examinar la relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 51017 Mariscal Gamarra, asumiendo que el estudio correlacional de estas competencias lingüísticas fundamentales aporta evidencia empírica clave para la optimización de las estrategias de enseñanza en el aula.

Hipótesis de la Investigación

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025

Hipótesis específicas

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Justificación e importancia del estudio.

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de profundizar en el conocimiento de la competencia comunicativa, entendida como un proceso integrador donde la comprensión y la producción de textos no operan de forma aislada. En el contexto educativo peruano, los resultados de las evaluaciones estandarizadas evidencian una problemática persistente en el desarrollo de estas competencias. Por ello, el estudio se justifica desde diversas dimensiones que sustentan su relevancia académica y social.

Desde el valor teórico, la investigación busca fortalecer el corpus científico sobre la relación existente entre la comprensión lectora y la producción de textos en la educación primaria. Al respecto, Cassany (2019) sostiene que ambas competencias son interdependientes y se retroalimentan en el proceso de construcción de significados. Asimismo, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) destaca que la escritura requiere de procesos de planificación y revisión que están intrínsecamente vinculados a la capacidad de procesar información textual. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica actualizada que permite contrastar estas teorías en un contexto específico, contribuyendo a la discusión académica sobre la interdependencia de las competencias lingüísticas en niños de cuarto grado.

En cuanto al valor práctico, el estudio resulta pertinente porque permite caracterizar el nivel de asociación entre ambas variables dentro de la Institución Educativa Mariscal Gamarra. Los hallazgos proporcionarán a los docentes una base diagnóstica objetiva para la toma de decisiones pedagógicas informadas. Al identificar cómo se vinculan las dificultades de comprensión con las limitaciones en la escritura, se facilita el diseño de estrategias didácticas integradas que trasciendan la enseñanza fragmentada de la lengua. Para el investigador, este proceso representa una oportunidad de aplicar herramientas de análisis crítico para responder a las demandas reales del aula.

Desde la utilidad metodológica, la investigación se justifica por el empleo de un diseño cuantitativo de alcance correlacional, el cual permite medir con precisión científica la fuerza y dirección de la relación entre las variables. El uso de instrumentos estructurados, sometidos a rigurosos procesos de validez y confiabilidad, garantiza la obtención de datos fácticos y objetivos. Este rigor metodológico no solo asegura la calidad de los resultados, sino que también ofrece un modelo procedimental que puede ser replicado en contextos educativos similares para fortalecer la investigación basada en evidencia.

Finalmente, la relevancia social del estudio radica en su alineación con los objetivos del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), el cual promueve el enfoque comunicativo para el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana (Minedu, 2023). Mejorar la comprensión y la producción de textos es un imperativo para reducir las brechas de equidad educativa. Al generar conocimientos que orienten la mejora de estas competencias, se contribuye directamente a la formación integral de los estudiantes, dotándolos de las herramientas necesarias para interactuar de manera efectiva y reflexiva en la sociedad contemporánea.

Delimitación de la investigación

La presente investigación se circunscribe a coordenadas espaciales, temporales y sociales específicas que garantizan la viabilidad y el rigor del análisis correlacional propuesto. En cuanto a la delimitación espacial, el estudio se desarrolla íntegramente en la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra, institución educativa de gestión pública ubicada en una zona urbana del distrito, provincia y región de Cusco. El entorno institucional ofrece las condiciones necesarias para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en un ambiente controlado y pertinente al contexto escolar de los participantes.

Cronológicamente, la delimitación temporal comprende el año académico 2025. Este periodo abarca de manera integral las fases de planificación, el levantamiento de la información diagnóstica, la aplicación de los instrumentos de medición para ambas variables y el posterior procesamiento estadístico de los resultados.

Finalmente, la delimitación social se enfoca en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la referida institución. La unidad de análisis está constituida por una población de 89 estudiantes, quienes integran las secciones A, B y C. Esta delimitación permite examinar de forma exhaustiva la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos en un grupo etario que se encuentra en una etapa crítica de consolidación de sus competencias comunicativas, asegurando que los hallazgos sean representativos de la realidad académica del grado seleccionado.

Limitaciones de la investigación.

La presente investigación presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados: se realiza con 89 estudiantes de cuarto grado de una sola institución educativa, lo que puede restringir la generalización a otras escuelas o regiones; el contexto socioeconómico, cultural y pedagógico de la I.E. N.° 51017 “Mariscal Gamarra” podría influir en los hallazgos y limitar su transferencia; aunque los

instrumentos empleados están validados, podrían no captar todas las dimensiones de la comprensión lectora y la producción de textos, afectando la precisión de la relación medida; el diseño correlacional identifica asociaciones entre ambas competencias, pero no permite establecer causalidad; y la aplicación de los instrumentos en un único momento del año académico, al tratarse de un diseño transversal, podría no reflejar cambios o progresos. Aun con estas limitaciones, el estudio aporta evidencia relevante sobre la relación entre comprensión lectora y producción de textos, contribuyendo al conocimiento pedagógico y a la mejora de la práctica educativa en contextos similares.

PARTE I
MARCO TEORICO

1.1 Antecedentes de la investigación

1.1.1 Antecedentes internacionales

Aktaş et al (2022) en el artículo "La relación entre la comprensión lectora y las habilidades de escritura de los estudiantes de cuarto grado de escuelas primaria públicas y su motivación para leer y escribir", de enfoque cuantitativo, diseño correlacional y corte transversal, se propusieron analizar la relación entre comprensión lectora, habilidades de escritura, motivación hacia la lectura y la escritura, empleando análisis de correlación y regresión. Se incluyeron un total de 581 estudiantes de tres regiones de Turquía en el análisis, sus resultados de análisis correlacionales mostraron que la comprensión lectora se relaciona de manera positiva- débil, con las habilidades de escritura ($r = .17$, $p < .01$), lo que confirma que ambos procesos se retroalimentan y no deben entenderse como competencias aisladas. Concluyeron que la motivación hacia la lectura y la escritura desempeña un papel relevante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de cuarto grado, ya que la motivación lectora se relaciona con la comprensión lectora y la motivación escritora con la habilidad de escritura. Estos hallazgos aportan a la investigación, porque aborda directamente las mismas variables en estudiantes de cuarto grado y aplica un diseño correlacional similar, proporcionando evidencia empírica previa que respalda la pertinencia del enfoque metodológico de la investigación actual.

Kaya Özgül y Ateş (2023) en su estudio "Análisis de la relación entre el rendimiento en escritura de estudiantes de cuarto grado de primaria y las variables del estudiante y de clase", para obtener el grado de doctor, buscaron analizar cómo las habilidades de producción escrita de los alumnos se relacionan con variables individuales (escritura, comprensión lectora, autorregulación, motivación y ansiedad) y del aula (conocimiento docente y autoeficacia en la enseñanza de escritura). El enfoque es cuantitativo y de diseño correlacional mediante con un modelo de análisis jerárquico lineal de dos niveles (HLM). La muestra incluyo 734 estudiantes de cuarto grado y 31 maestros docentes de primaria de Zonguldak, Turquía. Sus resultados indican que el nivel de comprensión lectora predice significativamente la habilidad escritural: los alumnos con mayor comprensión lectora lograron puntajes más altos en producción de textos. De hecho, el coeficiente para comprensión lectora fue positivo y estadísticamente significativo ($\gamma = 0.16$, $p < 0.001$). Concluyeron que existe una correlación positiva entre

el nivel lector y el rendimiento escritural: “a medida que aumenta la comprensión lectora de los estudiantes, es más probable que escriban textos exitosos”. Este estudio apoya la existencia de una correlación positiva entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos. Los hallazgos del estudio sugieren que la comprensión lectora es un predictor significativo de la habilidad escritural, lo cual está en línea con tu estudio correlacional propuesto. Además, este estudio proporciona información sobre otras variables que podrían influir en la producción de textos escritos, como el conocimiento sobre la escritura y las habilidades de autorregulación.

Putri R. et al. (2023) en su estudio “Correlación entre la comprensión lectora y la capacidad de escritura y relatos de textos en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de Smp Ylpi Perhentian Marpoyan Pekanbaru”, para obtener el grado de licenciatura en educación primaria, tuvieron como objetivo determinar la correlación entre la comprensión lectora y la habilidad para escribir textos narrativos en los estudiantes., su enfoque fue cuantitativo y el diseño, correlacional. El análisis de correlación entre ambas variables, fue mediante el coeficiente de correlación de Pearson (Pearson) en el programa SPSS 26.0. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa (r = 0.642) lo que se clasificó como una correlación moderada. Lo que indica que un mayor nivel de comprensión lectora se asocia con un mejor desempeño en la escritura de textos narrativos breves. Concluyeron que existe una relación directa entre comprender textos y producirlos, relevante para el análisis sobre comprensión lectora y producción escrita en primaria. Este hallazgo internacional respalda los objetivos de nuestro estudio, pues demuestra en otro contexto educativo la existencia de una correlación positiva y significativa entre la comprensión lectora y la capacidad de redacción de textos narrativos.

Satriawan M. et al. (2023) en su artículo “La relación entre la comprensión lectora, el dominio del vocabulario y las actitudes lingüísticas con las habilidades de redacción de resúmenes de los estudiantes de cuarto grado en las escuelas primarias” del distrito de Sakra Barat, Indonesia, tesis de doctorado. , cuyo objetivo fue analizar cómo la comprensión lectora, el vocabulario y la actitud lingüística se relacionan con la escritura de resúmenes en estudiantes de primaria, se desarrolló bajo un diseño cuantitativo de tipo correlacional, Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas entre la escritura de resúmenes y cada variable: comprensión lectora (r = 0.708), dominio del vocabulario (r = 0.660) y actitud hacia el lenguaje (r = 0.841). En conjunto, las tres variables presentaron una correlación global de r = 0.736, concluyendo que contribuyen

de manera importante al desempeño en la producción escrita. Este estudio confirma que la comprensión lectora guarda una relación directa con la producción de textos en estudiantes de primaria, lo cual respalda la actual línea de investigación. Además, evidencia que el vocabulario y la actitud hacia el lenguaje también influyen significativamente en la calidad de la escritura, aspectos que podrían enriquecer el análisis.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Moratillo L. (2022) en su tesis "Producción de textos y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa coronel Francisco Bolognesi De Rio Negro-Satipo, 2022", defendida en la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote para optar al título de Licenciatura en Educación primaria, se planteó analizar la relación entre la producción de textos y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria. Tuvo un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, y diseño no experimental y transversal. Sus resultados determinaron que existe una correlación significativamente alta entre la producción de textos y la comprensión lectora en los estudiantes, con un coeficiente de Pearson r=0.774. Se observó que la mayoría de los estudiantes presentan bajo nivel en ambas variables, evidenciando deficiencias en la planificación, textualización y reflexión en la escritura, así como dificultades para identificar, inferir y emitir juicios críticos sobre los textos. De manera específica, se encontró correlación alta entre la producción de textos y la comprensión literal (r=0.746), inferencial (r=0.760) y crítica (r=0.752) con un valor de $p<0.05$, concluyendo que el bajo desarrollo en cualquiera de estas dimensiones se refleja en un bajo desempeño en la producción escrita, y que la estimulación de la comprensión lectora favorece simultáneamente la mejora en la producción de textos. Estos resultados aportan a este estudio correlacional al evidenciar que el desarrollo de la comprensión lectora, en sus distintos niveles, se asocia directamente con la producción de textos, reforzando la hipótesis de que mejorar la lectura impacta positivamente en la escritura de los estudiantes.

Rojas A. & Cornejo K. (2024) en su artículo "Comprensión lectora y producción de textos narrativos en estudiantes del cuarto grado del nivel primario de Huancavelica", para obtener el grado de licenciatura en educación primaria, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos narrativos, considerando sus dimensiones literal, inferencial y crítica, siguió un enfoque cuantitativo y un diseño

correlacional. La población estuvo conformada por 156 estudiantes y la muestra por 35 estudiantes. Las conclusiones del estudio confirman que existe una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos narrativos en estudiantes de primaria de Huancavelica, con un coeficiente de correlación de r = 0.582, el análisis estadístico Rho de Spearman evidencio un nivel de significancia de p = 0.001. Así mismo se identificó una correlación positiva entre la planificación de textos narrativos y la comprensión literal, r_s = .547. Asimismo, la textualización mostró una correlación positiva moderada con la comprensión inferencial, r_s = .318. Finalmente, la revisión presentó una correlación positiva considerable con la comprensión crítica, r_s =. 584. Estos hallazgos aportan a la actual investigación correlacional al evidenciar que un mayor desarrollo de la comprensión lectora se asocia con un mejor desempeño en la producción de textos, fortaleciendo así las competencias lingüísticas de los estudiantes y respaldando la relevancia de trabajar estrategias lectoras integrales para mejorar la escritura.

1.1.3 Antecedentes regionales/locales

Muñoz A. & Tarifa Y. (2022) en la tesis "El hábito de lectura en la redacción de textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado del nivel primario de la institución educativa N° 56117 de Ccochapata, distrito de Tupac Amaru, provincia de Canas Cusco, 2022" para optar al título de licenciatura en educación con especialidad primaria, se propuso determinar la relación entre el hábito lector y la producción de textos narrativos. de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional y de corte transversal. Según los resultados del análisis estadístico (prueba de Chi-cuadrado de Pearson) arrojó una significación asintótica de 0.028, siendo este indicador menor a 0.05. Por lo tanto, concluyeron que existe una relación significativa entre el hábito de lectura y la redacción de textos narrativos en los estudiantes. Este estudio aporta a la actual investigación ya que refuerzan la idea de que el desarrollo de competencias lectoras, en este caso, el hábito lector, guarda una relación directa con la capacidad de producir textos. Así, los resultados de este antecedente respaldan teóricamente la hipótesis de que fortalecer la comprensión lectora favorecerá el desempeño en la producción escrita, ofreciendo un punto de comparación y discusión para la interpretación de resultados propias de la investigación actual.

Mamani A. & Muñoz A. (2022) en su tesis "Plan lector en la producción de textos narrativos de los estudiantes de 4° grado sección "A" de la institución educativa primaria N° 56105" Independencia Americana"- Yanaoca Canas Cusco" con la que optó a la

licenciatura en Educación: Especialidad de primaria, tuvo como objetivo establecer el grado en que la implementación del plan lector influye en el desarrollo de textos narrativos en los estudiantes de cuarto grado de primaria. Se trate de una investigación aplicada y de diseño preexperimental. Sus resultados mostraron mejoras significativas: en todas las dimensiones la media del postest superó a la del pretest y la prueba t de Student para muestras relacionadas arrojó valores $p<0.05$, confirmando la hipótesis de que el plan lector incrementa la producción de textos narrativos (se reportan mejoras en coherencia, planificación, redacción y revisión, evidenciando un efecto estadísticamente significativo en la variable dependiente). Las conclusiones señalan que la aplicación sistemática del plan lector potenció las capacidades de planificación, textualización y revisión de los estudiantes, fortaleciendo su producción escrita. Para la actual investigación correlacional, este antecedente aporta un marco empírico y contextual muy relevante: porque estudia la misma población (estudiantes cusqueños de 4.º grado), también porque relaciona explícitamente un programa de lectura con la mejora en la producción escrita, reforzando la idea de que la comprensión y el hábito lector impactan en la escritura, y finalmente porque sus resultados estadísticos permiten contrastar los hallazgos de la investigación y discutir la magnitud de la relación entre lectura y producción textual con base en datos locales y actuales.

Gomez A. & Suca B. (2024) en su tesis “La lectoescritura y nivel de comprensión lectora en el contexto de pospandemia en estudiantes del cuarto grado de primaria la institución educativa N° 51037 San Jerónimo-Cusco, 2022”, presentada para optar a la licenciatura en Educación: Especialidad de Primaria, estableció como objetivo la identificación de la relación existente entre la comprensión lectora y las habilidades de lectoescritura en los estudiantes cuarto grado de primaria. Es una investigación de tipo básica de nivel descriptivo correlacional, y un diseño no experimental. Concluyeron que se evidenció una correlación significativa entre la lectoescritura y la comprensión lectora, alcanzando un coeficiente de Spearman de 0,80. Los resultados mostraron que un mayor dominio de la lectoescritura se asocia con un mejor desempeño en la comprensión lectora, destacando una relación muy significativa con el nivel literal (Rho=0.85), en el nivel inferencial (Rho=0.5) una correlación moderada y una correlación significativa con el nivel crítico (Rho=0.64). Estos hallazgos son de gran aporte para mi investigación sobre la comprensión lectora y la producción de textos escritos, pues respaldan la idea de que el fortalecimiento de la lectoescritura no solo favorece la comprensión de textos, sino que

también puede incidir positivamente en la capacidad de producirlos con coherencia y calidad.

1.2 Bases teóricas científicas

1.2.1 Comprensión lectora

Definición

La comprensión lectora se define como un proceso cognitivo, estratégico y constructivo mediante el cual el lector construye significado a partir de la interacción entre la información proporcionada por el texto, sus conocimientos previos y los propósitos que orientan la lectura. En este proceso, comprender no implica únicamente identificar palabras o recuperar información explícita, sino elaborar una representación mental coherente del contenido, establecer relaciones entre ideas, realizar inferencias y evaluar críticamente la información obtenida (Solé, 1992; Afflerbach et al., 2015; Zhu et al., 2020). Desde la perspectiva de modelos cognitivos clásicos, como el propuesto por Gough y Tunmer (1986), la competencia en la lectura se explica a través de la interacción directa entre las habilidades de decodificación y los procesos de comprensión del individuo (Gough & Tunmer, 1986). Para lograr construir este significado profundo, el estudiante hace uso de operaciones estratégicas y macrorreglas —como las de omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar la información— que le facultan para procesar los datos, resumir el contenido y extraer la macroestructura del discurso (Van Dijk, 1983). Por lo tanto, comprender implica un esfuerzo constante por establecer relaciones significativas entre los indicios que aporta el documento y los esquemas de conocimiento previo que ya posee el lector (Solé, 1992).

Evolución y naturaleza del acto de leer

Históricamente, la lectura fue concebida como una capacidad mecánica de decodificación, donde el éxito radicaba en la traslación de grafemas a fonemas. Sin embargo, las perspectivas contemporáneas, lideradas por autores como Solé (1992) y Goodman (1996), han redefinido este proceso como una actividad cognitiva e interactiva de alta complejidad. Leer no es recibir información de manera pasiva, sino un proceso de construcción activa de significado (Kendeou et al., 2016). En esta transacción, el lector no se limita a extraer el sentido del texto, sino que lo aporta a través de sus saberes previos, sus propósitos de lectura y su contexto sociocultural (Smith et al., 2021).

Desde la perspectiva psicolingüística, la lectura se entiende como un "juego de adivinanza psicolingüístico" (Goodman, 1996), donde el sujeto utiliza estrategias predictivas para anticipar el contenido. Esta visión es fundamental en la educación básica, pues desplaza el foco de la repetición hacia la interpretación. El Currículo Nacional del Perú (Minedu, 2024) adopta esta postura al definir la competencia lectora como la capacidad de procesar información en tres momentos críticos: antes, durante y después del acto lector. En este sentido, la lectura en la escuela debe trascender el analfabetismo funcional —donde el sujeto lee pero no comprende— para formar lectores competentes capaces de pensamiento crítico (Vágvölgyi et al. 2021).

Modelos teóricos de la comprensión lectora

Para entender cómo un estudiante de cuarto grado logra comprender un texto, es imperativo revisar los modelos que sustentan este proceso:

La visión simple de la lectura (*Simple View of Reading*): Propuesta originalmente por Gough y Tunmer (1986), este modelo sostiene que la comprensión lectora (RC) es el producto de dos componentes esenciales: la decodificación (D) y la comprensión del lenguaje oral (LC). La fórmula RC=D×LC implica que, si uno de los factores es nulo, la comprensión no ocurre (Nordström et al., 2025). En la educación primaria, esto explica por qué muchos niños que "leen fluido" (decodifican) no logran explicar el mensaje del texto, debido a deficiencias en su competencia lingüística o vocabulario.

El modelo interactivo de Rumelhart: A diferencia de los modelos ascendentes (bottom-up) que priorizan la letra y la palabra, o los descendentes (top-down) que priorizan las hipótesis del lector, el modelo interactivo propone que ambos procesos ocurren simultáneamente. El lector utiliza claves visuales del texto mientras activa sus "esquemas" (estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria). Esta interacción permite que el lector corrija sus errores de interpretación en tiempo real, utilizando el contexto para dar sentido a palabras desconocidas (Verhoeven et al. 2010).

Teoría de los esquemas: Basada en los aportes de la psicología cognitiva, esta teoría postula que la comprensión es posible solo si el lector posee un esquema mental previo donde "anclar" la nueva información. Si un estudiante de cuarto grado lee sobre un tema del cual no tiene referentes, su capacidad de realizar inferencias se verá severamente limitada, independientemente de su habilidad para decodificar (Yan, (2020).

Procesos cognitivos y metacognitivos en la lectura

La comprensión no es un evento único, sino una serie de operaciones mentales interrelacionadas (Edossa et al., 2022). Solé (1992), para su análisis pedagógico lo desglosa en:

La predicción y el muestreo: Antes de iniciar la lectura formal, el lector competente realiza un escaneo de paratextos (títulos, imágenes, tipografía). Este proceso activa la memoria de largo plazo y genera hipótesis sobre el género y el contenido del texto.

La inferencia: Es el núcleo de la comprensión. Implica "leer entre líneas" para llenar los vacíos informativos que el autor deja intencionalmente. Las inferencias pueden ser de conexión (unir ideas dentro del texto) o de elaboración (unir el texto con el conocimiento del mundo).

El Monitoreo o supervisión: Es la dimensión metacognitiva. El lector se pregunta constantemente: "¿Estoy entendiendo lo que leo?". Si detecta una falla en la comprensión, aplica estrategias de reparación, como releer el párrafo o buscar una palabra en el diccionario. Esta capacidad de autorregulación es lo que distingue a un lector experto de uno novato.

Dimensiones la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora en el ámbito académico se organiza tradicionalmente en tres niveles que reflejan la profundidad del procesamiento de la información y el grado de participación cognitiva que desarrolla el lector durante la interacción con el texto. Estos niveles permiten comprender que leer no consiste únicamente en reconocer palabras o recuperar datos explícitos, sino en construir significados progresivamente más complejos a partir de la información proporcionada por el texto, los conocimientos previos del lector y el contexto en el que ocurre la lectura.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora implica un proceso activo en el que el estudiante interpreta, relaciona, analiza y valora la información escrita. Los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo no deben entenderse como procesos aislados o independientes, sino como dimensiones articuladas que se desarrollan progresivamente. El dominio del nivel literal proporciona las bases necesarias para realizar inferencias, mientras que estas, a su vez, permiten alcanzar una lectura crítica en la que el estudiante pueda reflexionar sobre el contenido, la intención comunicativa y las implicancias del texto.

Nivel literal

El nivel literal se refiere al reconocimiento y recuperación de la información que aparece explícitamente planteada en el texto. En esta dimensión, el lector identifica datos directamente expresados por el autor, tales como personajes, lugares, acontecimientos, secuencias temporales, características de los elementos descritos y el significado denotativo de las palabras según el contexto en el que aparecen.

Aunque suele considerarse el nivel más básico de comprensión, constituye el fundamento sobre el cual se construyen procesos lectores más complejos. Para comprender e interpretar un texto de manera profunda, el estudiante necesita primero identificar con precisión la información que este presenta de forma directa. La recuperación adecuada de datos, hechos y conceptos permite establecer una base común entre el texto y el lector, facilitando posteriormente procesos de interpretación y valoración.

Sin embargo, una dificultad frecuente en la enseñanza de la lectura consiste en limitar las actividades únicamente a preguntas de recuperación de información explícita, lo que puede conducir a una comprensión superficial del texto. Cuando la práctica pedagógica se concentra exclusivamente en este nivel, se reduce la posibilidad de que el estudiante desarrolle habilidades de análisis, interpretación y reflexión. En este sentido, Setiani et al. (2025) señalan que permanecer únicamente en el nivel literal restringe el desarrollo intelectual del estudiante, debido a que la lectura requiere procesos cognitivos superiores que permitan construir significados más amplios.

Nivel inferencial

El nivel inferencial implica que el estudiante trascienda la información expresada de manera directa en el texto para establecer relaciones, deducciones e interpretaciones a partir de las pistas proporcionadas por el autor. En este nivel, el lector utiliza sus conocimientos previos, su experiencia y la información disponible en el texto para completar significados que no aparecen formulados explícitamente.

La comprensión inferencial permite identificar el tema central cuando este no se presenta de manera evidente, interpretar expresiones con sentido figurado, anticipar posibles acontecimientos, establecer relaciones de causa y consecuencia, comprender las motivaciones de los personajes o explicar las intenciones implícitas del autor. De esta manera, el lector deja de ser un receptor pasivo de información y participa activamente en la construcción del significado.

Desde esta perspectiva, la lectura implica la elaboración de una representación mental coherente del contenido textual. Kamagi (2020) sostiene que, en este nivel, el estudiante construye un "modelo mental" del texto, integrando la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Este proceso permite comprender no solo aquello que el texto dice directamente, sino también aquello que sugiere mediante relaciones implícitas, características del contexto o elementos no expresados de manera literal.

En la educación primaria, el desarrollo de la comprensión inferencial es especialmente relevante porque favorece que los estudiantes aprendan a interpretar, formular hipótesis y justificar sus respuestas a partir de evidencias textuales. Estas habilidades constituyen una base necesaria para avanzar hacia formas más complejas de lectura.

Nivel crítico-valorativo

El nivel crítico-valorativo representa el grado más complejo de la competencia lectora, debido a que exige que el estudiante adopte una postura reflexiva frente al texto. En esta dimensión, el lector no solo comprende e interpreta la información, sino que también analiza sus características, evalúa su contenido y establece juicios fundamentados a partir de criterios propios y elementos presentes en la lectura.

Este nivel implica valorar la intención comunicativa del autor, la organización del discurso, la consistencia de los argumentos, la pertinencia de la información presentada y los recursos utilizados para generar determinados efectos en el lector. Asimismo, supone reconocer posibles limitaciones del texto, identificar perspectivas particulares y contrastar la información con otros conocimientos o experiencias.

Según el Minedu (2023), el desarrollo de esta dimensión resulta fundamental para la formación ciudadana, puesto que permite que los estudiantes desarrollen una actitud crítica frente a la información que reciben en diversos medios y contextos. Un lector crítico está en capacidad de reconocer sesgos, prejuicios, estereotipos o intentos de manipulación presentes en los discursos, lo que favorece una participación más consciente y responsable en la sociedad.

En consecuencia, la comprensión crítica no debe considerarse una habilidad exclusiva de niveles educativos superiores, sino una capacidad que puede y debe promoverse desde la educación primaria mediante actividades que inviten al estudiante a

argumentar sus opiniones, justificar sus interpretaciones y dialogar con los textos desde una postura reflexiva.

Importancia de la lectura en el desarrollo integral

En el cuarto grado de primaria, la lectura deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta de aprendizaje transversal. Paucar et al. (2024) destacan que la práctica lectora estimula la neuroplasticidad y optimiza procesos de atención y memoria. Además, tiene un impacto profundo en el área socioemocional: a través de la lectura de ficciones, el niño desarrolla la empatía al ponerse en el lugar de personajes con realidades distintas a la suya. Por tanto, la competencia lectora es el motor del éxito académico y la base de la participación social.

1.2.2 Producción de textos escritos

Definición

La producción de textos escritos se define como un proceso cognitivo, lingüístico y comunicativo mediante el cual el escritor transforma sus conocimientos, ideas e intenciones en un texto organizado que responde a un propósito, un destinatario y un contexto determinado. Esta actividad implica tomar decisiones constantes sobre qué decir, cómo organizar la información y qué recursos lingüísticos emplear para lograr una comunicación eficaz (Hayes, 2012; Graham, 2018). Escribir es un acto de alta exigencia que requiere dominar las propiedades textuales y aplicar de manera consciente diversas teorías y estrategias de composición (Cassany, 1987). Este ejercicio obliga al estudiante a poner en práctica múltiples procesos de composición internos y encadenados para poder generar el mensaje. Durante la actividad, el autor debe integrar operaciones simultáneas y recursivas, tales como planificar, redactar (seleccionando el lenguaje adecuado), revisar (aplicando reglas de economía, eficacia, gramática y ortografía) y valorar críticamente el propio borrador para maximizar su legibilidad (Cassany, Luna y Sanz, 2002). En suma, la escritura es la orquestación de diversas microhabilidades procedimentales orientadas a materializar el pensamiento en un escrito formal.

La escritura como proceso cognitivo y social

Escribir es una de las tareas intelectuales más exigentes que enfrenta el ser humano (Saqr et al., 2021). A diferencia del lenguaje oral, que se adquiere de forma natural, la escritura requiere una instrucción formal y un esfuerzo consciente de orquestación de múltiples recursos. Flower y Hayes (1981) revolucionaron la enseñanza

de la escritura al proponer que esta no es un producto final, sino un proceso de resolución de problemas.

Desde esta perspectiva, el escritor debe gestionar simultáneamente tres elementos: el entorno de la tarea (el tema, la audiencia y el texto que se va produciendo), la memoria a largo plazo (conocimientos sobre el tema y sobre las reglas de escritura) y los procesos de escritura propiamente dichos. Cassany (1999) añade a esta visión cognitiva una dimensión sociocultural: escribir es un acto de comunicación que ocurre en una comunidad específica, con reglas y convenciones propias (géneros discursivos). (Moreno et al., 2022).

Dimensiones de la producción de textos escritos

La operacionalización y el desglose dimensional de la variable "Producción de textos escritos" en la presente investigación se fundamenta, de manera estructural, en el enfoque de competencias curriculares vigente. Específicamente, esta división toma como base rectora la competencia comunicativa "Escribe diversos tipos de textos", la cual se define como el uso activo del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros mediante un proceso profundamente reflexivo. Bajo este marco pedagógico y normativo propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (2016), la escritura no se concibe como un mero acto mecánico de codificación, sino como una práctica social y situada en la que el estudiante debe movilizar, de forma combinada e interdependiente, diversos saberes y capacidades para lograr un propósito comunicativo genuino.

En estricta consonancia con este modelo curricular, las dimensiones analizadas a continuación —Adecuación al tipo textual, Coherencia, Cohesión, Puntuación y Recursos ortográficos— se han elaborado a partir de las capacidades específicas que el currículo nacional exige desarrollar y evaluar en la etapa de educación primaria. De este modo, la dimensión de Adecuación responde directamente a la capacidad de "adecuar el texto a la situación comunicativa", considerando el propósito, destinatario y género discursivo. Por su parte, la Coherencia y la Cohesión se desprenden de la necesidad intrínseca de "organizar y desarrollar las ideas de forma coherente y cohesionada" en torno a un tema. Finalmente, las dimensiones de Puntuación y Recursos ortográficos operativizan la capacidad curricular de "utilizar convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente", garantizando la claridad y el sentido exacto del mensaje. Esta alineación asegura que el

abordaje teórico de la variable mantenga una coherencia total con las exigencias de la práctica docente diaria y la evaluación formativa en el aula.

Adecuación al tipo textual

La adecuación al tipo textual se concibe como la propiedad sociolingüística y pragmática que exige al emisor seleccionar el lenguaje, el registro y el formato apropiados para cada situación comunicativa particular. Según Cassany, Luna y Sanz (2002), esta dimensión se encarga de regular la variedad dialectal y el nivel de formalidad del discurso, garantizando que el escrito cumpla verdaderamente con el propósito comunicativo por el cual ha sido elaborado. Es, en esencia, la capacidad de leer el contexto social y plasmarlo en las decisiones lingüísticas del texto.

El dominio de esta dimensión implica que el estudiante considere de antemano una serie de factores extralingüísticos antes de plasmar sus ideas en el papel. El Ministerio de Educación del Perú (2016) estipula normativamente que adecuar el texto requiere que el autor analice el propósito, el destinatario, el tipo de texto y el género discursivo, tomando en consideración las normas y modos de cortesía de los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Un texto inarticulado con estas demandas, por más correcto gramaticalmente que sea, es un texto inadecuado y, por ende, ineficaz.

En el trabajo de aula en educación primaria, la adecuación se manifiesta de forma palpable cuando el niño logra diferenciar, por ejemplo, el lenguaje lúdico que utiliza para escribir un cuento fantástico del registro que emplea para redactar una carta formal al director del colegio. Cassany, Luna y Sanz (2002) afirman que el objetivo global de la didáctica en este nivel es que los estudiantes amplíen y estructuren progresivamente su repertorio verbal. Al hacerlo, toman conciencia de las diversas opciones comunicativas que ofrece la lengua y aprenden a tomar decisiones estilísticas acertadas, pasando de un registro oral e informal a uno escrito y estandarizado.

Coherencia

La coherencia hace referencia directa al dominio del procesamiento de la información y a la arquitectura semántica global del escrito. Tal como plantean MacArthur, Graham y Fitzgerald (2016), la coherencia es el medio del lenguaje diseñado para crear la impresión general de que un texto es significativo para el lector, uniendo y estructurando las distintas partes del significado entre sí. Utilizando una metáfora arquitectónica, la coherencia representa los “planos de la casa” que determinan qué

información es pertinente comunicar, en qué orden lógico y con qué nivel de precisión (Cassany, Luna y Sanz, 2002).

A nivel estructural, un texto coherente exige una rigurosa progresión temática y una dosificación adecuada de la información, evitando tanto el exceso de datos irrelevantes (redundancias o digresiones) como los vacíos de información o las presuposiciones indebidas. El Ministerio de Educación del Perú (2016) señala que, para alcanzar el nivel esperado en esta dimensión, el escritor debe organizar lógicamente las ideas en torno a un tema central, evitando a toda costa contradicciones, saltos inesperados en el contenido o repeticiones innecesarias que saturen la memoria de trabajo del lector.

Para los estudiantes de primaria, consolidar la coherencia significa aprender a planificar sus escritos utilizando unidades organizativas mayores, siendo el párrafo la más importante de ellas. Cassany, Luna y Sanz (2002) explican que el párrafo es un concepto visual y significativo vital, ya que agrupa las oraciones por núcleos temáticos y actúa como puente cognitivo entre la frase aislada y el texto global. El dominio procedimental del párrafo previene que las producciones infantiles terminen siendo una sucesión desordenada e inconexa de ideas, garantizando la linealidad y la jerarquía de la exposición.

Cohesión

Mientras la coherencia organiza el significado profundo, la cohesión se encarga de las articulaciones gramaticales y sintácticas superficiales del texto. MacArthur, Graham y Fitzgerald (2016) describen la dimensión de la cohesión funcional como la manera en que las partes gramaticales y lexicales del texto se unen formalmente para permitir una comprensión integrada del mensaje. Representa la intrincada red de conexiones lingüísticas que hace posible codificar y decodificar el texto oración tras oración sin perder el hilo conductor de la lectura (Cassany, Luna y Sanz, 2002).

Los mecanismos formales que construyen esta cohesión son sumamente variados, destacando la anáfora (o referencia), la deixis (referencias al contexto espacio-temporal) y la conexión explícita mediante marcadores textuales. Cassany, Luna y Sanz (2002) advierten que el uso de pronombres, sinónimos y conjunciones (como enlaces aditivos, causales o temporales) permite al escritor eludir la repetición monótona de vocablos y establecer sólidas relaciones lógicas de dependencia entre los diversos párrafos y frases que estructuran el escrito.

En la práctica de la educación primaria, el progreso en esta dimensión permite al alumno superar la escritura fragmentada y telegráfica, propia de los primeros grados. Según los estándares del Ministerio de Educación del Perú (2016), a medida que el niño avanza de ciclo, se espera que logre establecer relaciones sintácticas mucho más ricas a través del uso preciso de diversos referentes y conectores. Modelar explícitamente el uso de estas herramientas lingüísticas en el aula ayuda al estudiante a entrelazar oraciones simples hasta formar estructuras compuestas, dotando de madurez y fluidez a su competencia productiva.

Puntuación

La puntuación trasciende la simple representación gráfica de las pausas respiratorias orales; es una herramienta ortográfica estructural y demarcativa imprescindible para señalar las relaciones sintácticas y lógicas entre los constituyentes del discurso. En el ámbito académico, se sostiene de forma unánime que una correcta puntuación es una condición indispensable para que un mensaje sea plenamente inteligible y no dé lugar a equívocos de interpretación por parte del receptor (Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré, 2007).

Cada signo de puntuación cumple una función específica que contribuye a la vertebración del escrito. Por ejemplo, la Guía panhispánica de lenguaje claro y accesible (2024) estipula que signos como el punto, la coma y el punto y coma aseguran la interpretación correcta al delimitar objetivamente las fronteras de los grupos sintácticos y los enunciados. Al operar a distintos niveles —la coma para el sintagma, el punto y seguido para la oración, y el punto y aparte para el párrafo— conforman el auténtico esqueleto jerárquico de la información textual (Cassany, Luna y Sanz, 2002).

Desde la perspectiva didáctica, la puntuación suele perfilarse como uno de los puntos más débiles de la escuela primaria debido, con frecuencia, a vacíos metodológicos. Cassany, Luna y Sanz (2002) recomiendan al futuro maestro concientizar al estudiante sobre el inmenso valor normativo y expresivo de estos signos. Esto se logra superando los dictados mecánicos tradicionales e integrando la puntuación en ejercicios de revisión reflexiva, donde el alumno descubra de primera mano cómo alterar la posición de una coma o un punto modifica de raíz el sentido completo de sus propias redacciones.

Recursos ortográficos

Finalmente, la dimensión de los recursos ortográficos constituye el dominio del corpus normativo que rige la corrección gráfica de la lengua escrita. La Guía panhispánica de lenguaje claro y accesible (2024) la define como la ciencia del lenguaje que determina la escritura correcta, subrayando su importancia superlativa porque su buen uso interviene de forma directa en la legibilidad y en la facilidad de comprensión (lecturabilidad) de cualquier documento. No se trata de un simple adorno, sino del sistema que asegura la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados (Camps et al., 2007).

Esta dimensión abarca subsistemas fundamentales como la correcta aplicación de grafías, la acentuación diacrítica y general, y el empleo normativo de mayúsculas y minúsculas. De acuerdo con el currículo del Ministerio de Educación del Perú (2016), el uso apropiado de estos recursos ortográficos no solo tiene el propósito normativo de evitar errores, sino la intención comunicativa de otorgar claridad, precisión y sentido estético al texto escrito, constituyendo una exigencia insustituible para el éxito escolar y social del individuo.

En la etapa de educación primaria, el aprendizaje de los recursos ortográficos no debe limitarse a la tediosa memorización de reglas abstractas o a la copia de palabras descontextualizadas. Cassany, Luna y Sanz (2002) argumentan firmemente que la ortografía debe enseñarse como un aprendizaje implícito y situado dentro del proceso global de composición escrita. Como educadores, es vital fomentar en los alumnos hábitos perdurables de relectura, autocorrección y consulta de diccionarios, logrando que el niño conciba la revisión ortográfica como un paso inherente a la escritura y como una muestra de respeto hacia su futuro lector.

La hipótesis de la reciprocidad y los procesos compartidos

La relación entre leer y escribir ha sido objeto de estudio de la psicología educativa durante décadas. Tierney y Pearson (1983) propusieron que ambos procesos son actos de construcción de significado que comparten una arquitectura cognitiva común. Un lector, al comprender, está “escribiendo” una interpretación en su mente; un escritor, al producir, está “leyendo” y evaluando su propio discurso (Graham, 2020).

Esta interdependencia se manifiesta en varios niveles:

Conocimiento del dominio: La lectura de diversos textos proporciona al estudiante modelos de cómo se estructuran los géneros (un cuento, una noticia, una receta). Sin la lectura previa, el estudiante carece de referentes para su propia producción.

Procesos metacognitivos: Tanto la lectura como la escritura requieren de la supervisión constante. El buen lector detecta cuando no entiende; el buen escritor detecta cuando su texto no es claro. Ambas habilidades se retroalimentan.

Desarrollo del vocabulario: La lectura es la principal fuente de adquisición de léxico nuevo, el cual es luego utilizado en la producción escrita para dar precisión y riqueza al mensaje.

Evidencia empírica de la conexión lectoescritora

Estudios como el metaanálisis de Graham y Hebert (2011) han demostrado que las intervenciones que combinan lectura y escritura son más efectivas que aquellas que las tratan por separado. Escribir sobre lo que se lee (resúmenes, análisis, críticas) obliga al estudiante a procesar la información de manera más profunda, mejorando la retención y la comprensión (Graham, 2020). Por otro lado, la práctica de la escritura ayuda a los niños a comprender mejor las estructuras gramaticales y las convenciones del lenguaje que luego encontrarán en sus lecturas.

En conclusión, la comprensión lectora y la producción de textos no deben verse como habilidades aisladas, sino como las dos caras de una misma moneda: la competencia comunicativa. En el cuarto grado de primaria, fortalecer este vínculo es esencial para garantizar que el estudiante no solo sea capaz de consumir información, sino de generar conocimiento propio y expresarlo de manera coherente y eficaz (Taylor y Clarke, 2021).

1.2.3 El enfoque comunicativo en el CNEB

La arquitectura curricular del sistema educativo peruano se fundamenta en el enfoque comunicativo, el cual redefine la enseñanza de la lengua al desplazar el objeto de estudio desde la estructura gramatical hacia las prácticas sociales del lenguaje. Bajo esta premisa, el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016) concibe la competencia comunicativa no como una acumulación de conocimientos lingüísticos, sino como la facultad de interactuar con otros en contextos reales y diversos. En este marco, la comprensión lectora y la producción de textos dejan de ser competencias aisladas para convertirse en procesos cognitivos y sociales interdependientes que permiten al estudiante de primaria actuar de manera eficaz en su entorno.

La competencia «Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna» se articula con este enfoque al entender la lectura como una práctica social situada. Según Solé (1996), leer implica un proceso interactivo de construcción de significado; sin embargo, el CNEB trasciende la dimensión cognitiva individual para situar la

comprensión en la esfera de la literacidad crítica. Esto significa que el estudiante no solo debe recuperar información o realizar inferencias, sino que debe reflexionar sobre la intención del autor y el impacto del texto en su comunidad (Minedu, 2016). Así, la comprensión lectora se convierte en el insumo fundamental para la participación ciudadana.

De manera simétrica, la competencia «Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna» se fundamenta en la necesidad de producir discursos que respondan a propósitos comunicativos reales. La escritura, desde el enfoque comunicativo-textual, es entendida como un proceso de composición estratégica que moviliza capacidades de adecuación, coherencia y cohesión (Cassany, 2006). El CNEB enfatiza que el estudiante no escribe para ejercitar la grafía, sino para transformar su realidad y organizar su pensamiento. Por tanto, la producción escrita es la manifestación tangible de la competencia comunicativa, donde el sujeto asume una voz propia frente a un destinatario.

En conclusión, la relación entre el CNEB, la comprensión y la escritura es de naturaleza sinérgica y recíproca. El enfoque comunicativo actúa como el eje integrador que exige que ambas variables se desarrollen de forma simultánea: la lectura proporciona los modelos textuales y el bagaje cultural necesarios para escribir, mientras que la escritura profundiza la comprensión al obligar al sujeto a desentrañar la estructura del lenguaje. Esta visión holística garantiza que el aprendizaje de la lengua en el cuarto grado de primaria sea significativo, funcional y orientado al desarrollo integral del estudiante.

1.3 Definición de términos

Aprendizaje El aprendizaje trasciende la simple adquisición de conocimientos para entenderse biológicamente como los cambios físicos y funcionales que tienen lugar en el sistema nervioso central como resultado de la experiencia. Gracias a la plasticidad cerebral, el cerebro modifica constantemente sus redes neuronales para adaptarse a las demandas del entorno, consolidándose de manera significativa cuando el estudiante asume un rol activo y relaciona de forma consciente su estructura cognitiva preexistente con los nuevos saberes. (Carballo-Márquez y Portero-Tresserra, 2018).

Cognición La cognición se concibe como el conjunto interconectado de procesos mentales y funciones intelectuales superiores —tales como la atención, la percepción y el lenguaje— que se sustentan en extensas y distribuidas redes neuronales. Estos mecanismos integrados permiten al ser humano analizar, organizar, retener y utilizar

activamente la información del entorno para construir representaciones mentales de la realidad y adaptar eficientemente su conducta al medio. (Wolf, 2020).

Comprensión Es un proceso cognitivo, semántico e interactivo de orden superior mediante el cual el sujeto construye activamente el sentido de la información o del texto. Lejos de limitarse a la simple decodificación literal, implica organizar e interpretar la información extraída para integrarla armónicamente con los esquemas de conocimiento previo, permitiendo formular y verificar hipótesis, generar inferencias y alcanzar una interpretación profunda del mensaje. (Solé, 1992).

Conflictos metacognitivos Se definen como aquellas situaciones de dificultad o disonancia que emergen durante una tarea académica cuando el estudiante detecta anomalías, contradicciones o fallos en su propia comprensión textual. Este choque cognitivo obliga al individuo a abandonar el procesamiento automático para activar deliberadamente estrategias compensatorias o de resolución de problemas con el fin de restaurar el sentido de la información y regular su proceso de aprendizaje. (Martín Ezpeleta y Echegoyen Sanz, 2020).

Enfoque comunicativo: Este enfoque fundamenta la enseñanza asumiendo el lenguaje como una práctica social situada culturalmente, donde el texto constituye la unidad básica y el eje central del aprendizaje. Su propósito primordial es desarrollar de forma integral las competencias comunicativas, capacitando al estudiante para comprender y producir discursos reales, adaptándose a intenciones auténticas, interlocutores específicos y a las demandas concretas de su vida social. (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Evaluación formativa Constituye un proceso continuo, sistemático y orientado al aprendizaje, que permite al estudiante ser consciente de sus propias necesidades, errores y éxitos para empoderarlo en la autorregulación de su conducta. Al mismo tiempo, provee información diagnóstica valiosa en tiempo real para retroalimentar al alumno y dotar al docente de evidencias que facilitan la adecuación y el reajuste inmediato de las estrategias de enseñanza a los requerimientos del aula. (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Habilidades metacognitivas Son los procedimientos ejecutivos de alto nivel que una persona despliega de forma deliberada e intencional para planificar, monitorizar, regular y evaluar su propio desempeño frente a una tarea. Estas capacidades operativas permiten al estudiante elegir las estrategias más eficientes, verificar continuamente su

eficacia durante la ejecución y realizar ajustes correctivos sobre la marcha para asegurar la consecución de las metas académicas. (Ares-Ferreirós, Alfonso y Deaño, 2020).

Metacognición Representa el nivel de conocimiento y conciencia profunda que posee un individuo sobre sus propios procesos mentales, sus potencialidades y sus limitaciones frente al aprendizaje. Involucra la capacidad superior de pensar sobre el propio pensamiento y autorregular la cognición, lo que requiere la estructuración de metas claras, la aplicación del control inhibitorio y la interacción reflexiva constante para gestionar el éxito de manera autónoma. (Ares-Ferreirós, Alfonso y Deaño, 2020).

PARTE II
METODOLOGÍA

2.1 Variables de la investigación

2.1.1 Variable 1: Comprensión lectora

Es un proceso cognitivo mediante el cual el lector decodifica, interpreta y analiza un texto para construir significado, integrando lo leído con sus conocimientos previos (Cassany et al. 2007, p. 64).

2.1.2 Variable 2: Producción de textos escritos

La producción de textos escritos se define como la capacidad del estudiante para construir discursos de forma clara, coherente y organizada, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y el contexto. Esta competencia implica la estructuración lógica de las ideas, el uso de un registro lingüístico pertinente y la aplicación de las normas gramaticales y ortográficas, de acuerdo con lo establecido en el Currículo Nacional (Ministerio de Educación [Minedu], 2016).

2.2 Método de investigación

La presente investigación se fundamentó en el método hipotético-deductivo, el cual es propio del enfoque cuantitativo y permite la formulación de hipótesis a partir de bases teóricas para su posterior contrastación mediante el análisis estadístico de los datos recolectados. Este método sigue un proceso lógico, sistemático y verificable, orientado a explicar objetivamente la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en estudiantes de educación primaria. La ruta cuantitativa se caracteriza por un desarrollo secuencial y estructurado, sustentado en la medición de variables y el uso de la estadística para comprobar las conjeturas de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2.2.1 Enfoque de investigación

El estudio se adscribió al enfoque cuantitativo, debido a que estuvo orientado a la medición objetiva de las variables comprensión lectora y producción de textos escritos, así como al procesamiento estadístico de la información obtenida para determinar el grado de asociación existente entre ambas. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este enfoque utiliza la recolección de datos basada en la medición numérica y el análisis estadístico para probar hipótesis y establecer patrones de comportamiento (p. 5).

Asimismo, esta perspectiva busca describir y explicar los fenómenos mediante procedimientos sistemáticos que garantizan la neutralidad de los hallazgos.

2.2.2 Tipo de investigación

La investigación se tipifica como básica, dado que su propósito principal fue ampliar el conocimiento científico sobre la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en estudiantes de cuarto grado de primaria, sin la manipulación deliberada de las variables ni la aplicación de programas de intervención. En este sentido, el estudio buscó generar aportes teóricos sobre el fenómeno investigado dentro del contexto educativo seleccionado. Al respecto, la investigación básica tiene como finalidad incrementar el acervo científico y teórico de la realidad, constituyendo el fundamento para posteriores investigaciones aplicadas (Ñaupas et al., 2018, pp. 133-134).

2.2.3 Alcance o nivel de investigación

El alcance de la investigación es correlacional, puesto que pretendió determinar el grado de relación entre las dos variables de estudio (comprensión lectora y producción de textos escritos), sin establecer vínculos de causalidad, sino asociaciones estadísticas entre ambas (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este nivel permite conocer cómo se comporta una variable al conocer el comportamiento de la otra en una muestra específica.

2.2.4 Diseño de investigación

Se adoptó un diseño no experimental, de corte transversal. Es no experimental porque las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas en su ambiente natural para su posterior análisis. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que, en estos diseños, el investigador se abstiene de intervenir directamente sobre los fenómenos. Asimismo, el estudio fue transversal, debido a que la recolección de datos se efectuó en un único momento temporal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los diseños transversales recolectan información en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su interrelación. Finalmente, el carácter correlacional del diseño permitió establecer la fuerza de asociación entre la comprensión lectora y la producción de textos en los estudiantes evaluados.

2.3 Población y muestra del estudio

2.3.1 Población

La población (o universo) se define teóricamente como el conjunto finito o infinito de todos los elementos, individuos o casos que concuerdan con una serie de

especificaciones y características comunes (Hernández Sampieri et al., 2018). Constituye la totalidad de las unidades de análisis sobre las cuales recae la investigación y hacia las cuales se busca hacer extensivas o inferir las conclusiones derivadas del estudio. Dependiendo de si se conoce o no la cantidad exacta de las unidades que la integran y de la posibilidad de tener un registro documental de las mismas, la población se puede clasificar sistemáticamente como finita o infinita.

La población del presente estudio estuvo constituida por 89 estudiantes matriculados en el cuarto grado de educación primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra, ubicada en la ciudad del Cusco, durante el año académico 2025. Este grupo poblacional se encuentra distribuido en tres secciones académicas: A, B y C.

2.3.2 Muestra

La muestra constituye un subgrupo, porción o subconjunto representativo y finito extraído de la población accesible u objetivo. Es aquella parte de la población que se selecciona de manera concreta para obtener la información, realizar las observaciones o mediciones pertinentes y recolectar los datos efectivos para el desarrollo del estudio (Bernal, 2010). En la ruta cuantitativa, se exige que la muestra sea estadísticamente representativa de su universo para poder generalizar y extrapolar los resultados encontrados; en contraste, dentro de la ruta cualitativa, la muestra comprende un grupo de unidades enfocadas en profundizar en el entendimiento de un fenómeno, sin que sea indispensable lograr dicha representatividad estadística.

Debido a que la población es pequeña y plenamente accesible, se trabajó con una muestra de tipo censal, la cual quedó integrada por los mismos 89 estudiantes del cuarto grado de educación primaria de las secciones A, B y C de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, 2025.

2.3.3 Tipo de muestreo utilizado

El muestreo es la técnica, método o procedimiento operativo empleado para seleccionar y extraer la muestra a partir de la población (Kerlinger, 2002). Este proceso metodológico se clasifica fundamentalmente en dos vertientes: el muestreo probabilístico o aleatorio, en el cual todos los elementos del universo tienen una posibilidad conocida e igual al inicio de ser elegidos de manera mecánica o estadística; y el muestreo no probabilístico o dirigido, donde la elección de las unidades no obedece a la probabilidad, sino al criterio estratégico del investigador y a los propósitos teóricos o contextuales de la investigación.

La investigación empleó un muestreo no probabilístico de carácter censal, debido a que se trabajó con la totalidad de la población accesible. En este sentido, no se realizó una selección aleatoria de participantes, ya que todos los estudiantes que conformaban el universo poblacional participaron en el estudio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios censales incluyen a todos los elementos de la población disponible para la investigación, lo que permite obtener información directa del grupo estudiado sin recurrir a procedimientos de selección probabilística.

2.3.4 Unidad de análisis para la investigación

La unidad de análisis es el elemento principal que será estudiado en una investigación. Se refiere al caso específico del cual se obtendrá la información y sobre el que se realizarán los análisis o conclusiones. Puede estar conformada por una persona, un grupo de personas, una institución u otro tipo de entidad, según el propósito del estudio y el contexto en el que se desarrolla (Bernal, 2010).

La unidad de análisis estuvo constituida por cada estudiante del cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra. Sobre cada uno de ellos se recolectó la información relacionada con las variables comprensión lectora y producción de textos escritos. Esta definición guarda coherencia con el planteamiento del problema, los objetivos y el enfoque metodológico del estudio, dado que los datos fueron obtenidos y analizados a nivel individual (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.4.1 Técnica de recolección de datos

La recolección de datos se efectuó mediante la técnica de evaluación del rendimiento académico, empleando pruebas estandarizadas. Esta técnica es pertinente en investigaciones cuantitativas de alcance correlacional, ya que permite obtener mediciones objetivas, uniformes y comparables. Asimismo, facilita el análisis estadístico de la relación entre las variables. Se emplearon dos instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación (Minedu, 2022) para estudiantes de cuarto grado de primaria: una prueba de comprensión lectora, que evalúa los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo; y una prueba de producción de textos, estructurada en las dimensiones de adecuación, coherencia, cohesión y convenciones de escritura.

La utilización de estas pruebas resulta adecuada para medir cada variable de forma independiente y establecer su grado de asociación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que los instrumentos en la ruta cuantitativa deben proporcionar datos

válidos, confiables y objetivos. En este sentido, el uso de herramientas estandarizadas garantiza la precisión y uniformidad en la obtención de la información al aplicarse bajo criterios técnicos rigurosos.

2.4.2 Instrumento de recolección de datos

Para la variable comprensión lectora (V1), se aplicó una prueba objetiva de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Minedu. El instrumento consta de 24 ítems (23 de opción múltiple y uno de respuesta abierta), calificados mediante puntuación dicotómica (1 para acierto y 0 para error u omisión). Esta prueba evalúa los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo. Por su parte, para la variable producción de textos escritos (V2), se utilizó una prueba de desempeño basada en una consigna de escritura. La evaluación se realizó mediante una rúbrica analítica que valora cinco criterios: adecuación al tipo textual, coherencia, cohesión, puntuación y recursos ortográficos. Cada criterio se calificó en una escala ordinal: 3 puntos para un logro adecuado, 2 para un cumplimiento parcial y 1 punto cuando no se evidenció el criterio.

Cabe precisar que ambos instrumentos poseen validez de contenido y confiabilidad técnica, al ser pruebas estandarizadas de alcance nacional validadas mediante juicio de expertos y estudios piloto por el Minedu. Su selección responde a la necesidad de contar con herramientas alineadas a los estándares del Currículo Nacional, garantizando que los resultados reflejen fielmente las competencias comunicativas de los estudiantes evaluados.

2.5 Validación y confiabilidad de los instrumentos

2.5.1 Validación

La validez representa el grado en que un instrumento mide efectivamente la variable que pretende cuantificar (Hernández-Sampieri et al., 2014). En esta investigación, se garantiza la validez de contenido mediante el uso de la prueba de comprensión lectora (V1), diseñada por el Ministerio de Educación (Minedu), la cual se encuentra estrictamente alineada a las competencias y estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica. Asimismo, el instrumento fue sometido a un riguroso proceso de revalidación mediante la técnica de juicio de expertos para examinar su pertinencia y representatividad teórica en el contexto de estudio (las constancias oficiales de validación se adjuntan en los anexos).

Para asegurar la rigurosidad metodológica de este proceso, se conformó un comité evaluador integrado por cuatro jueces expertos de reconocida trayectoria profesional y

académica en la región del Cusco. La idoneidad de los especialistas se determinó bajo criterios de formación de posgrado en educación, especialización en educación primaria y ejercicio activo en la formación docente o la gestión institucional. Los perfiles socioprofesionales de los jueces se resumen de la siguiente manera:

- **Juez 1:** Mg. Elizabeth Molina Mollapasa, licenciada en educación en la especialidad de educación primaria y magíster en ciencias de la educación. Cuenta con una sólida trayectoria en el nivel superior, desempeñándose actualmente como docente formadora en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa".
- **Juez 2:** Mg. Miguel Quispe Quispe, licenciado en educación primaria y magíster en administración de la educación. Acredita amplia experiencia en la gestión y conducción de instituciones pedagógicas, ejerciendo las funciones de secretario académico en la Escuela de Educación Superior Pedagógica "Santa Rosa".
- **Juez 3:** Dra. Yony Marlene Alfaro Jiménez, licenciada en educación y doctora en educación con mención en gestión educativa. Posee una vasta experiencia en la conducción del sistema escolar básico, desempeñando el cargo de subdirectora en la Institución Educativa N.º 51017 Mariscal Gamarra.
- **Juez 4:** Mg. Ferdinand Porcel Luna, licenciado en Educación con especialidad en Lengua y Literatura, y magíster en Educación. Se desempeña como docente en la Escuela de Educación Superior Pedagógica "Santa Rosa", contando con experiencia en la formación pedagógica y en el ámbito educativo, lo que respalda su idoneidad para la valoración y validación del instrumento de investigación.

Validación del cuestionario de comprensión lectora

Cada uno de los expertos evaluó de forma independiente y analítica los 24 ítems que estructuran la prueba diagnóstica de lectura. Para ello, se empleó una matriz de validación dicotómica donde se calificó la presencia (Sí = 1) o ausencia (No = 0) de cuatro criterios técnicos fundamentales: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Los datos cualitativos derivados de los dictámenes fueron cuantificados estadísticamente mediante el coeficiente de validez de contenido V de Aiken. Los resultados obtenidos se exponen de manera detallada en la Tabla 1

Tabla 1.

Resultados del juicio de expertos y coeficiente V de Aiken para la prueba de comprensión lectora (V1)

Dimensión evaluada	Ítems analizados	Jueces (n)	Criterios evaluados	Acuerdo mutuo	V de Aiken
Nivel literal	5, 6, 8, 15, 16, 21	4	Claridad, coherencia, relevancia, suficiencia	100%	1.00
Nivel inferencial	1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23	4	Claridad, coherencia, relevancia, suficiencia	100%	1.00
Nivel crítico-reflexivo	4, 14, 24	4	Claridad, coherencia, relevancia, suficiencia	100%	1.00
Índice global del instrumento	1 al 24	4	Evaluación integral de la escala	100%	1.00

Nota: Elaboración propia basada en las fichas de evaluación técnica de los jueces (2025).

Como se puede corroborar en la Tabla, el análisis estadístico arrojó un coeficiente V de Aiken de 1.00 para la totalidad de las dimensiones evaluadas de forma independiente, así como para el índice global del instrumento. Este valor numérico expresa que existió una concordancia positiva absoluta y unánime entre los cuatro especialistas calificados, quienes determinaron que los reactivos planteados poseen plena claridad sintáctica, coherencia interna con las variables y suficiencia formal. De forma concordante, el comité dictaminó de manera unánime la opinión definitiva de aplicabilidad para el cuestionario de comprensión lectora, validando formalmente su contenido técnico para los objetivos diagnósticos y correlacionales del presente estudio.

Validación del Cuestionario de Producción de textos escritos

Al igual que en el instrumento anterior, la evidencia documental física demuestra la participación de los mismos cuatro expertos calificados, quienes evaluaron los criterios de la rúbrica analítica y emitieron una opinión de aplicabilidad unánime. Cada uno de los expertos evaluó de forma independiente y analítica los criterios e indicadores que estructuran la rúbrica de evaluación de escritura. Para ello, se empleó una matriz de validación dicotómica donde se calificó la presencia (Sí = 1) o ausencia (No = 0) de cuatro criterios técnicos fundamentales: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Los datos cualitativos derivados de los dictámenes fueron cuantificados estadísticamente mediante

el coeficiente de validez de contenido V de Aiken. Los resultados obtenidos se exponen de manera detallada en la Tabla 2.

Tabla 2.

Resultados del juicio de expertos y coeficiente V de Aiken para la prueba de producción de textos escritos (V2)

Dimensión evaluada	Jueces (n)	Criterios evaluados	Acuerdo mutuo	V de Aiken
Adecuación al propósito, destinatario y género textual (1.1 y 1.2)	4	Claridad, coherencia, relevancia, suficiencia	100%	1.00
Uso de conectores, referentes y continuidad (2.1)	4	Claridad, coherencia, relevancia, suficiencia	100%	1.00
Signos de puntuación y recursos ortográficos (3.1 y 3.2)	4	Claridad, coherencia, relevancia, suficiencia	100%	1.00
Índice global del instrumento Evaluación integral de la rúbrica analítica	4	Evaluación integral de la escala	100%	1.00

Nota: Elaboración propia basada en las fichas de evaluación técnica de los jueces (2025).

Como se puede corroborar en la Tabla 4, el análisis estadístico arrojó un coeficiente V de Aiken de 1.00 para la totalidad de las dimensiones evaluadas de forma independiente, así como para el índice global del instrumento. Este valor numérico expresa que existió una concordancia positiva absoluta y unánime entre los cuatro especialistas calificados, quienes determinaron que las definiciones operacionales y los descriptores analíticos planteados poseen plena claridad sintáctica, coherencia interna con las variables y suficiencia formal. De forma concordante, el comité dictaminó de manera unánime la opinión definitiva de aplicabilidad para la rúbrica de producción de textos escritos, validando formalmente su contenido técnico para los objetivos correlacionales del presente estudio.

Cabe precisar que la obtención de un coeficiente V de Aiken con un valor de 1.00 en la totalidad de los reactivos responde a la naturaleza y procedencia del instrumento evaluado. Al tratarse de herramientas de medición estandarizada y validada previamente por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación (Minedu, 2022), los jueces expertos poseían conocimiento pleno sobre el rigor técnico, la calibración psicométrica y la alineación curricular original de la prueba. Por consiguiente, el examen individual de los especialistas no pretendió modificar la estructura interna de un reactivo de alcance nacional, sino constatar y ratificar que las propiedades de claridad,

coherencia, relevancia y suficiencia original se mantenían vigentes e idóneas para los fines diagnósticos y correlacionales de la presente muestra de estudio. Este nivel previo de estandarización institucional justifica metodológicamente el consenso positivo y unánime alcanzado en las cartillas de evaluación.

2.5.2 Confiabilidad

La confiabilidad se define como la consistencia y estabilidad de los resultados obtenidos tras aplicaciones sucesivas de un instrumento en condiciones análogas (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las herramientas empleadas forman parte del sistema nacional de evaluación y poseen una finalidad diagnóstica para identificar los logros de aprendizaje en comunicación (Minedu, 2016).

Prueba piloto

Con el propósito de verificar la consistencia interna de los instrumentos y evaluar la viabilidad operativa de la recodificación numérica planificada para el análisis correlacional, se ejecutó una prueba piloto de forma previa a la aplicación definitiva. Esta administración preliminar se aplicó a una muestra piloto constituida por 33 estudiantes de cuarto grado de educación primaria pertenecientes a una Institución Integrada N° 51025 de Izcuchaca, Provincia de Anta. Los participantes compartían características sociodemográficas, de edad y de nivel escolar equivalentes a las de la muestra censal definitiva, pero fueron excluidos rigurosamente de esta para evitar cualquier sesgo de aprendizaje o contaminación de los datos. La ejecución del estudio piloto cumplió un doble propósito técnico. En primer lugar, permitió confirmar que la transformación de las categorías cualitativas del Ministerio de Educación (Minedu) a valores numéricos (escala dicotómica 0-1 para comprensión lectora y escala ordinal 1-3 para la rúbrica de producción escrita) resultaba matemáticamente pertinente y no alteraba la estructura conceptual original de las pruebas. En segundo lugar, sirvió para estimar los índices de consistencia interna mediante el cálculo de coeficientes estadísticos.

Los datos recolectados en la prueba piloto fueron procesados en el software estadístico, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de 0.789 para el cuestionario de comprensión lectora (V1), compuesto por 24 ítems:

Tabla 3.

Ficha técnica: Prueba de Lectura (4.º grado de primaria)

Nombre del instrumento	**Cuestionario de Comprensión Lectora**

<table>
<tr><td>Autoría</td><td>Unidad de Medición de la Calidad (UMC) Minedu (2022)</td></tr>
<tr><td>Nivel educativo</td><td>4.º grado de educación Primaria</td></tr>
<tr><td>Finalidad</td><td>Diagnosticar el nivel de logro de los estudiantes a través de una prueba diseñada para evaluar los distintos niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-reflexivo.</td></tr>
<tr><td>Alineación curricular</td><td>Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB, 2016)</td></tr>
<tr><td>Niveles de logro y puntajes</td><td>Preguntas correctas= 1 pts
Preguntas incorrectas o sin responder =0 pts</td></tr>
<tr><td>Tiempo de aplicación</td><td>50 a 60 minutos aproximadamente.</td></tr>
<tr><td>Descripción general</td><td>Se aplicó un cuestionario de comprensión, compuesto por 24 ítems (23 de opción múltiple y una de respuesta abierta (RAE)), a un grupo de 33 estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria.</td></tr>
<tr><td>Procesamiento de casos</td><td>
<table>
<tr><th>Tipo de caso</th><th>Frecuencia (N)</th><th>Porcentaje (%)</th></tr>
<tr><td>Válidos</td><td>33</td><td>100.0 %</td></tr>
<tr><td>Excluidos</td><td>0</td><td>0.0 %</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>33</td><td>100.0 %</td></tr>
</table>
Nota: No se registraron datos faltantes ni casos excluidos. Todos los estudiantes fueron incluidos en el análisis, garantizando la completitud del conjunto de datos.
</td></tr>
<tr><td>Confiabilidad del instrumento</td><td>Para estimar la consistencia interna del cuestionario se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados:
<table>
<tr><th>Indicador</th><th>Valor</th></tr>
<tr><td>Alfa de Cronbach</td><td>0.789</td></tr>
<tr><td>Número de ítems (elementos)</td><td>24</td></tr>
</table>
El valor de α = 0.789 se considera aceptable a buena confiabilidad. Indica que los ítems del cuestionario están bien relacionados y que el instrumento mide de manera consistente el constructo de comprensión lectora</td></tr>
<tr><td>Validez</td><td>La validez se determinó mediante el coeficiente V de Aiken, con la participación de cuatro jueces expertos. Cada ítem fue evaluado en términos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, obteniéndose un valor de V = 1.00 en todos los reactivos y en el índice global. Este resultado evidencia acuerdo unánime y una validez de contenido óptimo.</td></tr>
<tr><td>Niveles de logro</td><td>Previo al inicio, En inicio, En proceso y Logro esperado.</td></tr>
<tr><td>Interpretación técnica</td><td>
<table>
<tr><th>Rango del alfa</th><th>Nivel de confiabilidad</th></tr>
<tr><td>≥ 0.90</td><td>Excelente</td></tr>
<tr><td>0.80 - 0.89</td><td>Buena</td></tr>
<tr><td>0.70 - 0.79</td><td>Aceptable</td></tr>
<tr><td>0.60 - 0.69</td><td>Cuestionable</td></tr>
<tr><td>< 0.60</td><td>Pobre</td></tr>
</table>
Aunque el valor no alcanza el rango “bueno” (>0.80), se encuentra muy cerca, lo que sugiere que el instrumento es adecuado para la evaluación educativa, especialmente en contextos formativos o diagnósticos.</td></tr>
<tr><td></td><td>El cuestionario de comprensión lectora de 24 ítems muestra una consistencia interna sólida, con un alfa de Cronbach de 0.789, lo que respalda su uso como herramienta confiable para evaluar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado. La ausencia</td></tr>
</table>

	de datos excluidos también refuerza la calidad del proceso de recolección y análisis de datos.

Nota: Elaboración propia

Por su parte, el instrumento de producción de textos escritos (V2), estructurado en cinco dimensiones analíticas específicas —adecuación al tipo textual, coherencia, cohesión, puntuación y recursos ortográficos— arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.774. Conviene precisar que, dado que el instrumento de lectura posee reactivos de naturaleza dicotómica, el modelo matemático de alfa de Cronbach opera de forma equivalente al coeficiente Kuder-Richardson (KR-20), lo que valida plenamente la consistencia de su estimación. Ambos valores se sitúan dentro del intervalo de 0.70 a 0.79, el cual se interpreta teóricamente como una confiabilidad respetable y buena para fines de diagnóstico educativo, garantizando la solidez métrica requerida para la ejecución de la fase correlacional de la investigación.

Tabla 4.

Ficha técnica: Prueba de producción de textos (4.º grado de primaria)

<table>
<tr><td>Nombre del instrumento</td><td>Prueba de producción de textos</td></tr>
<tr><td>Autoría</td><td>Unidad de Medición de la Calidad (UMC) -Minedu (2022)</td></tr>
<tr><td>Alineación curricular</td><td>Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).</td></tr>
<tr><td>Nivel educativo</td><td>4.º grado de educación Primaria</td></tr>
<tr><td>Finalidad</td><td>Evaluar las habilidades en producción escrita.</td></tr>
<tr><td>Tiempo de aplicación</td><td>40 a 60 minutos aproximadamente.</td></tr>
<tr><td>Dimensiones evaluadas</td><td>Adecuación al tipo textual, coherencia, cohesión, puntuación y recursos ortográficos</td></tr>
<tr><td>Estructura</td><td>Producción escrita a partir de una consigna comunicativa, evaluada a partir de los ítems de cada una de las dimensiones.</td></tr>
<tr><td>Niveles de logro y puntajes</td><td>En inicio (C=1), En proceso(B=2) y Logro (A=3).</td></tr>
<tr><td>Descripción general</td><td>Se aplicó una prueba de escritura a un grupo de 33 estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria, a partir de una consigna comunicativa, evaluada con una rúbrica.</td></tr>
<tr><td>Procesamiento de casos</td><td><table><tr><th>Tipo de caso</th><th>Frecuencia(N)</th><th>Porcentaje (%)</th></tr><tr><td>Válidos</td><td>33</td><td>100.0 %</td></tr><tr><td>Excluidos</td><td>0</td><td>0.0 %</td></tr><tr><td>Total</td><td>33</td><td>100.0 %</td></tr></table>Nota: No se registraron casos con datos faltantes o inválidos, por lo tanto, todos los registros fueron incluidos en el análisis estadístico.</td></tr>
<tr><td>Confiabilidad</td><td>Se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna de los puntajes asignados a través de la rúbrica.<table><tr><th>Indicador</th><th>Valor</th></tr><tr><td>Alfa de Cronbach</td><td>0.774</td></tr></table></td></tr>
</table>

	Número de elementos (ítems) 5 El valor de α = 0.774, se considera un nivel aceptable de fiabilidad del instrumento de evaluación, lo cual sugiere que los criterios de la rúbrica están suficientemente relacionados entre sí y que el instrumento mide de manera coherente la competencia de escritura.
Validez	Determinada mediante el coeficiente V de Aiken, con la participación de cuatro jueces expertos. Los ítems fueron evaluados según los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, obteniéndose un valor de V = 1.00 para todos los ítems y para el puntaje global. Este resultado evidencia una validez óptima.
Conclusiones	Los resultados permiten afirmar que los ítems, que responden a las dimensiones de la producción de textos escritos en estudiantes de 4° grado presenta una buena consistencia interna, siendo adecuada para fines diagnósticos o formativos. Asimismo, la ausencia de datos perdidos contribuye a la solidez de los resultados obtenidos

Nota: Elaboración propia

Equivalencia de escala literal del Minedu y la escala vigesimal

Si bien las pruebas del Ministerio de Educación (Minedu, 2022) presentan originalmente un sistema de calificación basado en categorías cualitativas (✓ = respuesta adecuada, X = inadecuada, - = omitida en comprensión lectora; A, B, C en producción de textos), para efectos de esta investigación de alcance correlacional se ejecutó inicialmente una recodificación cuantitativa que permite sistematizar y analizar estadísticamente los datos. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), en los diseños cuantitativos de ruta correlacional resulta indispensable transformar la información recopilada en variables numéricas objetivas, con el propósito fundamental de calcular asociaciones válidas y confiables entre ellas.

En la prueba de comprensión lectora, cada reactivo fue puntuado con 1 cuando la respuesta fue adecuada y con 0 cuando fue inadecuada u omitida, obteniendo un puntaje directo total acumulado de entre 0 y 24 puntos por estudiante, además de sus respectivos subpuntajes para los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo. Por su parte, en la prueba de producción de textos escritos, se asignaron valores numéricos a los tres niveles de logro de la rúbrica analítica oficial (A = 3 puntos para un logro adecuado, B = 2 puntos para un cumplimiento parcial y C = 1 punto cuando no se evidenció el criterio). Posteriormente, se sumaron las puntuaciones de las cinco dimensiones evaluadas (adecuación, coherencia, cohesión, puntuación y recursos ortográficos) para obtener un puntaje total directo por estudiante con un máximo de 15 puntos.

Esta recodificación inicial tradujo de manera exacta las categorías cualitativas en valores numéricos sin modificar la estructura interna, la validez de contenido ni la confiabilidad reportadas por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC). A partir de dicho procedimiento, y para garantizar la coherencia pedagógica y metodológica en la interpretación final de los resultados, los puntajes directos totales obtenidos (máximo de 24 puntos en comprensión lectora y máximo de 15 puntos en producción de textos) fueron normalizados y adaptados analógicamente a los criterios de evaluación del sistema educativo peruano. Esto responde directamente a los propósitos de la evaluación formativa, la cual utiliza los estándares de aprendizaje como criterios comunes y precisos para reportar cuán lejos o cerca está cada estudiante del nivel de desarrollo esperado en la competencia (Minedu, 2016).

El empleo de los puntajes directos de forma intuitiva habría distorsionado la equivalencia del rendimiento real en el contexto nacional. Por este motivo, se aplicó un procedimiento de conversión matemática proporcional con base vigesimal (0 a 20). La validez de utilizar conversiones matemáticas para equiparar y adecuar resultados está respaldada por la normativa nacional, la cual estipula explícitamente fórmulas de adecuación (por ejemplo, $R = [3V / 8] + 2.5$) para trasladar calificaciones vigesimales a nuevas escalas representativas (Minedu, 2020; Minedu, 2024). Bajo este criterio de proporcionalidad, se estableció una equivalencia estricta respecto al umbral aprobatorio del país, fijando la nota mínima aprobatoria en 11 puntos, tomando como fundamento legal las disposiciones nacionales que confirman que cuando se evalúa mediante una escala numérica vigesimal, se considera a la nota 11 como mínima aprobatoria (Minedu, 2020).

Pedagógicamente, alcanzar dicho umbral de 11 puntos representa el inicio del nivel de “Proceso” (equivalente cualitativo de la calificación B), mientras que cualquier puntuación inferior (0 a 10) se sitúa de manera unívoca como desaprobatoria dentro del nivel de “Inicio” (equivalente cualitativo de la calificación C). Esta interpretación se articula íntegramente con la escala de calificación cualitativa oficial regulada en el país, la cual exige consignar y reportar el progreso del aprendizaje bajo niveles de logro literales (AD, A, B, C), prestando especial atención y requiriendo conclusiones descriptivas obligatorias para los estudiantes que se ubican en los niveles C o B (Minedu, 2020; Minedu, 2024). Este procedimiento de baremación garantiza la validez de contenido y de criterio de los instrumentos aplicados, asegurando de forma objetiva que

la categorización de los resultados responda fielmente a los estándares de exigencia vigentes en el país.

Tabla 5.

Baremos e intervalos equivalentes para el cuestionario de comprensión lectora

Nivel de rendimiento	Intervalo de puntaje directo	Equivalencia vigesimal	Estado pedagógico
Inicio	0 - 12 puntos	00 - 10	Desaprobado
Proceso	13 - 17 puntos	11 - 14	Aprobado básico
Logro	18 - 24 puntos	15 - 20	Rendimiento óptimo / sobresaliente

Nota: Elaboración propia basada en las especificaciones técnicas e intervalos de la UMC-Minedu (2022).

Tabla 6.

Baremos e intervalos equivalentes para la prueba de producción de textos escritos

Nivel de rendimiento	Intervalo de puntaje directo	Equivalencia vigesimal	Estado pedagógico
Inicio	0 - 8 puntos	00 - 10	Desaprobado
Proceso	9 - 10 puntos	11 - 14	Aprobado básico
Logro	11 - 15 puntos	15 - 20	Rendimiento óptimo / sobresaliente

Nota: Elaboración propia basada en los criterios analíticos de la rúbrica oficial evaluada (2025).

Análisis dimensional de la comprensión lectora

A fin de asegurar un nivel analítico detallado para la primera variable, la conversión proporcional y la baremación equivalente se aplicaron de forma específica a cada una de las tres dimensiones de la comprensión lectora:

Comprensión literal

A nivel de cálculo, si dividimos el puntaje máximo de la escala vigesimal (20) entre el puntaje máximo directo de la dimensión (6), cada unidad directa equivale a 3.33 puntos vigesimales. El umbral aprobatorio nacional (nota 11) se alcanza matemáticamente a los 3.3 puntos directos, por lo que se establece técnicamente el corte a partir de los 4 puntos directos para acceder al nivel de proceso.

Tabla 7.

Baremos e intervalos equivalentes para la dimensión comprensión literal

Nivel de rendimiento	Intervalo de puntaje directo	Equivalencia vigesimal teórica
Inicio	0 - 3 puntos	00.00 - 09.99
Proceso	4 puntos	13.33
Logro	5 - 6 puntos	16.66 - 20.00

Comprensión inferencial

Esta dimensión coincide exactamente en su estructura con los baremos generales calculados para escalas de 15 puntos máximos. En este escenario estadístico, cada unidad directa obtenida representa un equivalente a 1.33 puntos de la escala vigesimal.

Tabla 8.

Baremos e intervalos equivalentes para la dimensión comprensión inferencial

Nivel de rendimiento	Intervalo de puntaje directo	Equivalencia vigesimal teórica
Inicio	0 - 8 puntos	00.00 - 10.66
Proceso	9 - 10 puntos	11.97 - 13.33
Logro	11 - 15 puntos	14.63 - 20.00

Comprensión crítica

Para los reactivos asociados a este nivel crítico-reflexivo, cada unidad directa acumulada equivale a 6.66 puntos vigesimales (resultado de dividir 20 entre 3). Por lo tanto, el umbral mínimo aprobatorio nacional (nota 11) se supera de forma unívoca únicamente al alcanzar o registrar 2 puntos directos.

Tabla 9.

Baremos e intervalos equivalentes para la dimensión comprensión crítico-valorativa

Nivel de rendimiento	Intervalo de puntaje directo	Equivalencia vigesimal teórica
Inicio	0 - 1 punto	00.00 - 06.66
Proceso	2 puntos	13.33
Logro	3 puntos	20.00

En resumen, al consolidar y sumar los puntajes mínimos requeridos de forma independiente para alcanzar el nivel “Proceso” en las tres dimensiones evaluadas (4 + 9 + 2 = 15 puntos directos), se evidencia que el nivel de exigencia por componentes individuales es sutilmente más elevado que los 13 puntos requeridos en el corte general de la prueba total. Esta variación estadística resulta normal y esperable al segmentar variables complejas en dimensiones compuestas por un número reducido de ítems reactivos; sin embargo, el procedimiento mantiene una estricta coherencia pedagógica e

interpretativa en el estudio, asegurando rigurosamente que solo el estudiante que logra sobrepasar la barrera de la nota vigesimal 11 abandona formalmente el nivel de “Inicio”.

2.6 Técnica de procesamiento de datos

El procesamiento de datos se efectuó mediante el uso complementario de la hoja de cálculo Microsoft Excel y el software estadístico SPSS, siguiendo los procedimientos del enfoque cuantitativo para garantizar una organización sistemática y un análisis riguroso de la información. La plataforma Microsoft Excel se empleó en la fase inicial para la consolidación, depuración y codificación de la matriz de datos primarios, así como para la ejecución de las fórmulas de conversión matemática proporcional a la escala vigesimal. Posteriormente, la base de datos optimizada fue trasladada al software SPSS para el procesamiento de la estadística descriptiva e inferencial avanzada. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el procesamiento estadístico debe asegurar la codificación, tabulación y análisis objetivo de los datos, de modo que las conclusiones finales se sustenten en evidencias empíricas verificables.

En la fase preliminar, se ejecutó un análisis métrico sobre los datos de la prueba piloto para determinar las propiedades psicométricas de los instrumentos y validar la operatividad de la investigación. Para evaluar la consistencia interna, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, estimando el grado de correlación entre los reactivos del cuestionario de comprensión lectora y los descriptores de la prueba de escritura. Asimismo, debido a la naturaleza analítica de la rúbrica de producción de textos y con el propósito de mitigar sesgos de subjetividad en la calificación ordinal, la consistencia externa se complementó mediante el análisis de acuerdo interevaluador a través del cálculo del coeficiente de correlación intraclase o la prueba de concordancia respectiva.

Posteriormente, se aplicó estadística descriptiva mediante la distribución de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para caracterizar de forma detallada el desempeño alcanzado por los estudiantes en la comprensión lectora y la producción de textos escritos. Concluida la descripción de las variables, se evaluó el supuesto de normalidad en la muestra definitiva a través de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors). Al obtenerse niveles de significancia inferiores a .05 en ambas variables principales, se determinó la ausencia de normalidad en la distribución empírica de los datos.

En consecuencia, y siguiendo las recomendaciones metodológicas para investigaciones cuantitativas con datos de distribución no paramétrica u ordinales, se optó

por utilizar el coeficiente de correlación rho de Spearman como técnica de estadística inferencial. Este coeficiente no paramétrico permitió determinar de forma precisa el grado de asociación y la dirección de la relación existente entre la comprensión lectora (tanto a nivel global como por sus niveles específicos: literal, inferencial y crítico-reflexivo) y la producción de textos escritos (evaluada según los criterios de adecuación, coherencia, cohesión, puntuación y recursos ortográficos). La elección de Spearman resulta idónea pues, según Hernández-Sampieri et al. (2014), este estadístico es el adecuado cuando las variables del estudio no cumplen con los supuestos de normalidad o provienen originalmente de escalas de medición ordinales que han sido cuantitativamente sistematizadas.

2.7 Aspectos éticos

El procesamiento de datos se efectuó mediante el software estadístico SPSS, siguiendo procedimientos del enfoque cuantitativo para garantizar una organización sistemática y un análisis riguroso de la información. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el procesamiento estadístico debe asegurar la codificación, tabulación y análisis objetivo de los datos, de modo que las conclusiones se sustenten en evidencias empíricas verificables.

Inicialmente, se aplicó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) para caracterizar el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora y producción de textos escritos. Posteriormente, se evaluó el supuesto de normalidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con corrección de Lilliefors) y Shapiro-Wilk; al obtenerse niveles de significancia inferiores a .05 en ambas variables, se determinó la ausencia de normalidad en la distribución de los datos. En consecuencia, y siguiendo las recomendaciones metodológicas para estudios correlacionales con datos no paramétricos, se optó por utilizar el coeficiente de correlación rho de Spearman como técnica inferencial.

Este coeficiente permitió determinar el grado y dirección de la relación entre la comprensión lectora (general y por niveles: literal, inferencial y crítico-reflexivo) y la producción de textos escritos. La elección de Spearman resulta pertinente pues, según Hernández-Sampieri et al. (2014), este estadístico es idóneo cuando las variables no cumplen el supuesto de normalidad o provienen de escalas de medición ordinal.

RESULTADOS

3.1 Presentación y análisis de los resultados

3.1.1. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora

Tabla 10.

Tabla de distribución Variable 1: comprensión lectora

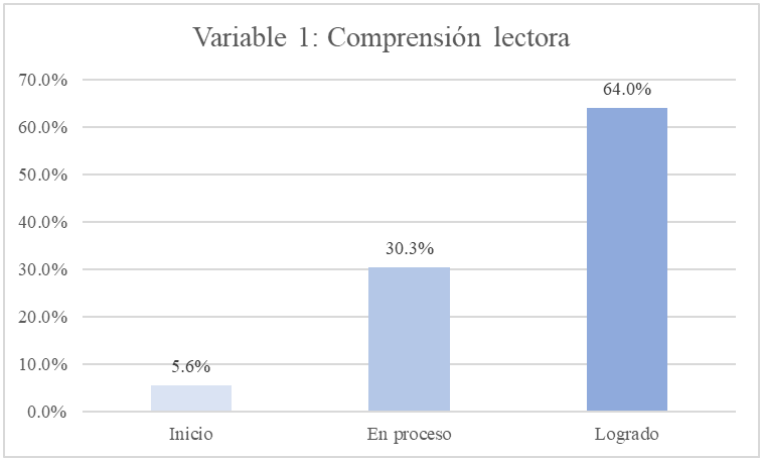
Comprensión lectora			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	5	5.6%
	En proceso	27	30.3%
	Logrado	57	64.0%
	Total	89	100.0%

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de cuarto grado.

Los resultados descriptivos de la variable comprensión lectora revelan que una proporción mayoritaria de los estudiantes (64.0 %) se sitúa en el nivel logrado. Este resultado indica que la mayor parte del grupo evaluado alcanzó el nivel esperado según los criterios establecidos para la evaluación de la comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico-valorativa. Por otro lado, el 30.3 % de los participantes se encuentra en el nivel en proceso, lo que sugiere un desarrollo intermedio de la competencia, donde aún persisten dificultades puntuales para integrar información implícita o evaluar el contenido del texto con autonomía. Finalmente, una minoría del 5.6 % se ubica en el nivel inicio, lo que indica dificultades en el desarrollo de las capacidades evaluadas relacionadas con la comprensión del texto. En conjunto, estos datos permiten caracterizar el estado actual de la competencia lectora en la muestra, sirviendo como insumo fundamental para el posterior análisis de su grado de asociación con la producción de textos escritos.

Tabla 11.

Distribución porcentual del nivel de comprensión lectora



Nota. La figura muestra la proporción de estudiantes según el nivel de comprensión lectora. Elaboración propia.

3.1.2. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora: Dimensión literal

Tabla 12.

Distribución de la dimensión literal

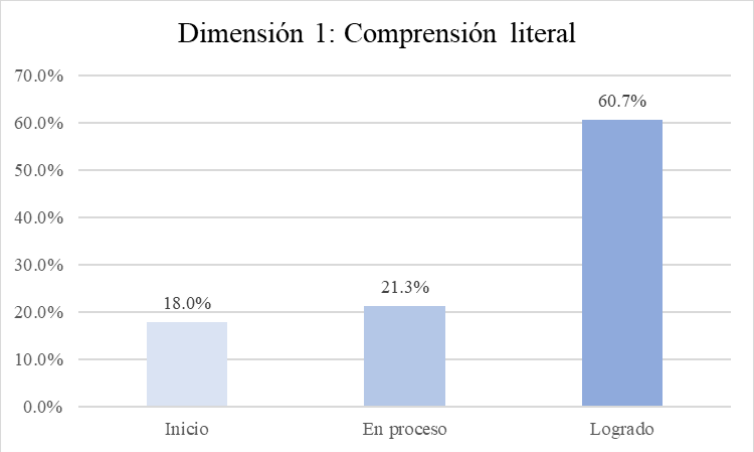
Comprensión literal			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	16	18.0%
	En proceso	19	21.3%
	Logrado	54	60.7%
	Total	89	100%

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

Respecto a la dimensión literal, los hallazgos descriptivos indican que el 60.7 % de los estudiantes evaluados se sitúa en el nivel logrado. Este resultado indica que la mayoría de estudiantes alcanzó los desempeños esperados en la identificación y recuperación de información explícita del texto. Por su parte, el 21.3 % de la muestra se encuentra en el nivel en proceso, lo que evidencia un dominio parcial de esta capacidad básica de reconocimiento de información. Finalmente, un 18.0 % de los alumnos se ubica en el nivel inicio, manifestando limitaciones significativas para localizar datos evidentes en el texto, lo cual corresponde al nivel inicial de desarrollo de esta dimensión.

Figura 1.

Distribución de estudiantes según nivel de logro en la dimensión literal



Nota. La figura muestra la proporción de estudiantes según su nivel en la dimensión literal.

3.1.3. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora: Dimensión inferencial

Tabla 13.

Distribución de la dimensión inferencial

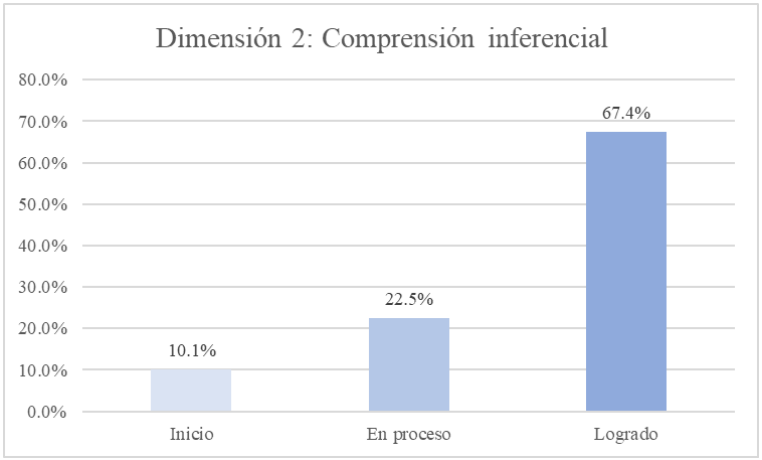
Comprensión inferencial			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	9	10.1%
	En proceso	20	22.5%
	Logrado	60	67.4%
	Total	89	100.0%

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En relación con la dimensión inferencial, los resultados descriptivos muestran un predominio del nivel logrado, alcanzado por el 67.4 % de los estudiantes. Este hallazgo refleja que la mayoría del grupo evaluado alcanzó los desempeños asociados con el establecimiento de relaciones lógicas, la deducción de información implícita y la construcción de significados a partir del texto. Asimismo, el 22.5 % de los participantes se sitúa en el nivel en proceso, evidenciando un desempeño intermedio en la construcción de sentidos no explícitos. Finalmente, un 10.1 % de la muestra permanece en el nivel inicio, manifestando limitaciones significativas para generar inferencias y trascender la información literal del discurso escrito.

Figura 2.

Distribución de estudiantes según nivel de logro en la dimensión inferencial



Nota: La figura muestra el porcentaje de estudiantes según su logro en la dimensión inferencial. Elaboración propia.

3.1.4. Análisis estadístico descriptivo de la variable comprensión lectora: Dimensión crítico reflexivo

Tabla 14.

Distribución de la dimensión crítico-reflexiva

Comprensión crítico-valorativa			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	18	20.2%
	En proceso	29	32.6%
	Logrado	42	47.2%
	Total	89	100.0%

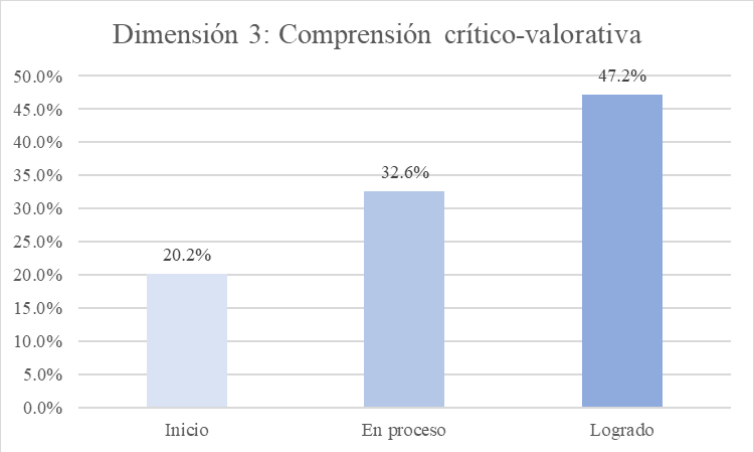
Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En lo que respecta a la dimensión crítico-reflexiva, los hallazgos indican que el 47.2 % de los estudiantes alcanza el nivel logrado, lo que indica que cerca de la mitad del grupo alcanzó el nivel esperado en los desempeños relacionados con la valoración y análisis crítico del texto y analizar aspectos relacionados con la intención comunicativa del autor. Por su parte, el 32.6 % de la muestra se sitúa en el nivel en proceso, evidenciando un desarrollo intermedio o intermitente en la facultad de evaluación textual, donde aún se requiere de andamiaje pedagógico para consolidar la autonomía crítica. Finalmente, el 20.2 % restante se ubica en el nivel inicio, manifestando marcadas dificultades para trascender el contenido explícito y formular valoraciones

fundamentadas sobre lo leído, lo cual sugiere la conveniencia de fortalecer los procesos de lectura analítica y argumentativa en este segmento de alumnos.

Figura 3.

Distribución de estudiantes según nivel de logro en la dimensión crítico-reflexiva



Nota: La figura muestra la proporción de estudiantes según los resultados de la dimensión crítico-reflexiva. Elaboración propia.

3.1.5. Análisis estadístico descriptivo de la variable 2: producción de textos

Tabla 15.

Distribución de la variable 2: producción de textos

Producción de textos escritos			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicio	9	10.1%
	En proceso	13	14.6%
	Logrado	67	75.3%
	Total	89	100.0%

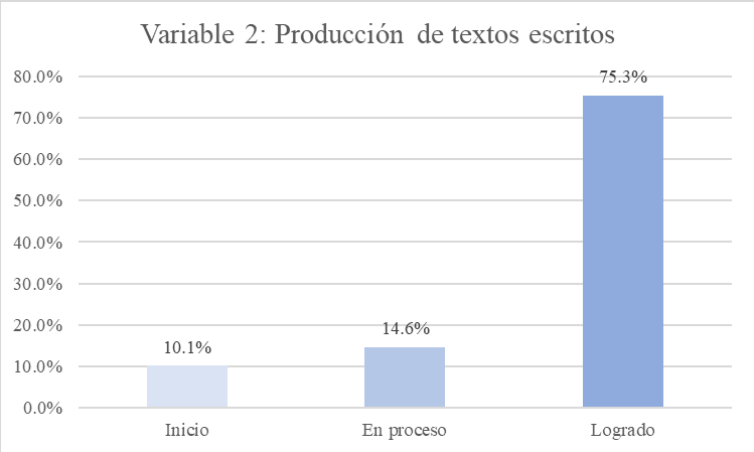
Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.

En cuanto a la variable producción de textos escritos, los resultados descriptivos indican que el 75.3 % de los estudiantes se sitúa en el nivel logrado. Este hallazgo indica un desempeño satisfactorio en la gran mayoría del grupo evaluado para elaborar textos coherentes, cohesionados y adecuados al propósito comunicativo correspondiente a su grado. Por su parte, el 14.6 % de los participantes se encuentra en el nivel en proceso, lo que sugiere un dominio intermedio en la estructuración de sus ideas y en el uso de convenciones lingüísticas. Finalmente, el 10.1 % de la muestra se ubica en el nivel inicio, reflejando limitaciones significativas en la organización textual y en la aplicación de

normas ortográficas y gramaticales básicas. En conjunto, estos datos muestran un escenario favorable donde la mayor parte de los estudiantes ha alcanzado la competencia escritural prevista, quedando un sector reducido en fases de inicio y transición.

Figura 4.

Distribución de estudiantes según nivel de logro en la variable producción de textos escritos



Nota: La figura muestra la proporción de estudiantes según los resultados de la variable producción de textos. Elaboración propia.

3.2. Prueba de normalidad

Para verificar si las variables cumplían con el supuesto de normalidad, se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (con corrección de Lilliefors) para una muestra de 89 participantes.

La prueba de normalidad para las variables comprensión lectora y producción de textos escritos se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 16.

Prueba de normalidad de las variables comprensión lectora y producción de textos escritos

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	0.157	89	0.000	0.933	89	0.000
Producción de textos escritos	0.156	89	0.000	0.924	89	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Elaboración propia.

Los valores de significancia obtenidos fueron inferiores al nivel establecido de 0.05 ($p < 0.001$) tanto para la comprensión lectora como para la producción de textos escritos, por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad. En virtud de ello, se emplearon procedimientos no paramétricos en el análisis inferencial; específicamente, se utilizó el coeficiente de correlación rho de Spearman, idóneo para establecer asociaciones cuando no se cumple el supuesto de normalidad.

En cuanto a la prueba de normalidad para las dimensiones de la variable comprensión lectora, los resultados son los siguientes:

Tabla 17.

Prueba de normalidad de las dimensiones de la variable comprensión lectora

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión literal	0.209	89	0.000	0.841	89	0.000
Comprensión inferencial	0.165	89	0.000	0.912	89	0.000
Comprensión crítico-valorativa	0.290	89	0.000	0.791	89	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov obtenidos fueron 0.209 para la dimensión literal, 0.165 para la dimensión inferencial y 0.290 para la dimensión crítico-valorativa. En los tres casos evaluados, el nivel de significancia obtenido fue inferior al criterio establecido ($p < 0.001 < 0.05$). Estos resultados indican que las puntuaciones de las dimensiones evaluadas no presentan una distribución normal. En consecuencia, al no cumplirse el supuesto de normalidad, se justifica el empleo de métodos estadísticos no paramétricos, en este caso el uso del coeficiente de correlación Rho de Spearman, para los análisis inferenciales posteriores.

3.3. Prueba de hipótesis

3.3.1. Hipótesis general

Hipótesis alterna (H_1): Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Para el contraste de la hipótesis general, se aplicó el coeficiente de correlación no paramétrico rho de Spearman, debido a que las variables no presentaron una distribución normal. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y muy alta entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos (ρ=,987; p<,001). Este coeficiente revela una asociación directa y consistente, indicando que niveles elevados de comprensión lectora se vinculan con un desempeño superior en la producción de textos. Dado que el valor de significancia obtenido es inferior al nivel crítico de ,01, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que existe una relación estadísticamente significativa y proporcional entre ambas variables en la muestra estudiada, lo que confirma la interdependencia de estas competencias comunicativas en el contexto escolar analizado.

Tabla 18.

Correlación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos

			Producción de textos escritos
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,987**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	89

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

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de los datos.

Al obtenerse un coeficiente de correlación de Spearman de ,987, el cual indica una magnitud positiva muy alta, y una significancia de ,000 (p<,001) inferior al nivel crítico establecido (α=,01), se procede al rechazo de la hipótesis nula (H_0) y a la aceptación de la hipótesis alterna (H_1).

En consecuencia, se concluye que existe una relación significativa y directa entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes evaluados. Este hallazgo permite dar cumplimiento al objetivo general de la investigación, evidenciando que el desempeño en ambas competencias comunicativas se encuentra estrechamente vinculado en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Control de calidad estadística de la base de datos

Con el propósito de garantizar la fiabilidad del coeficiente de correlación general hallado (rho = .987), se ejecutó un diagnóstico de control de calidad sobre la base de datos de los 89 estudiantes evaluados.

Figura 5.

Diagrama de caja para la identificación de valores atípicos en la variable comprensión lectora

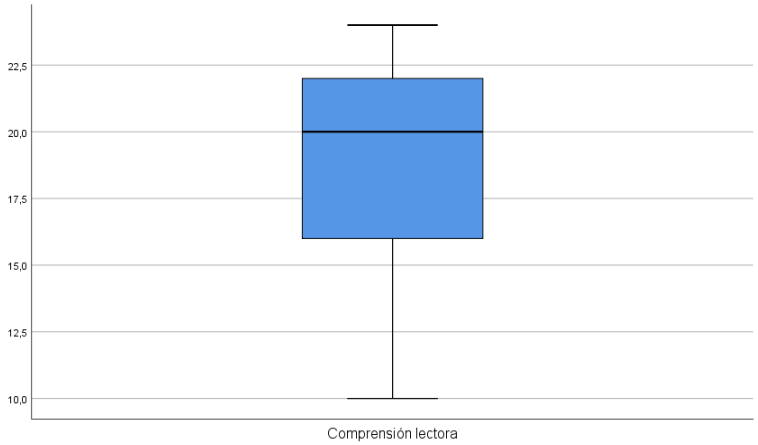
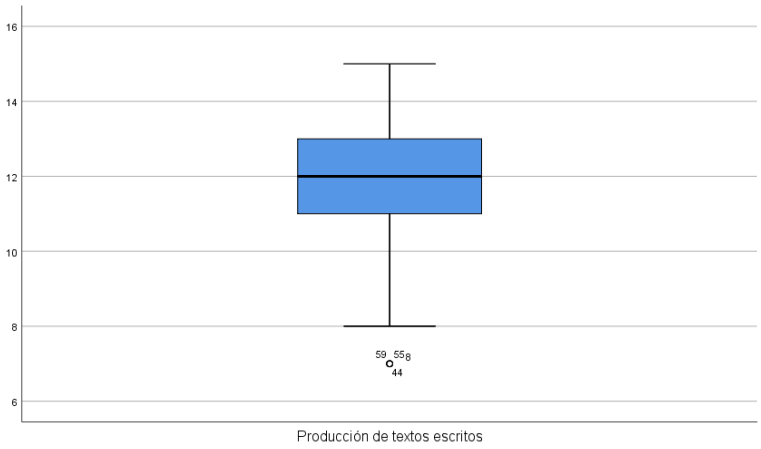


Figura 6.

Diagrama de caja para la identificación de valores atípicos en la variable producción de textos escritos



En primer lugar, se generaron los diagramas de caja para identificar la presencia de valores atípicos (outliers). En la variable comprensión lectora, la distribución se mostró completamente limpia y libre de anomalías. Por su parte, en la variable producción de textos escritos, se identificó un sector periférico inferior correspondiente a los casos 8,

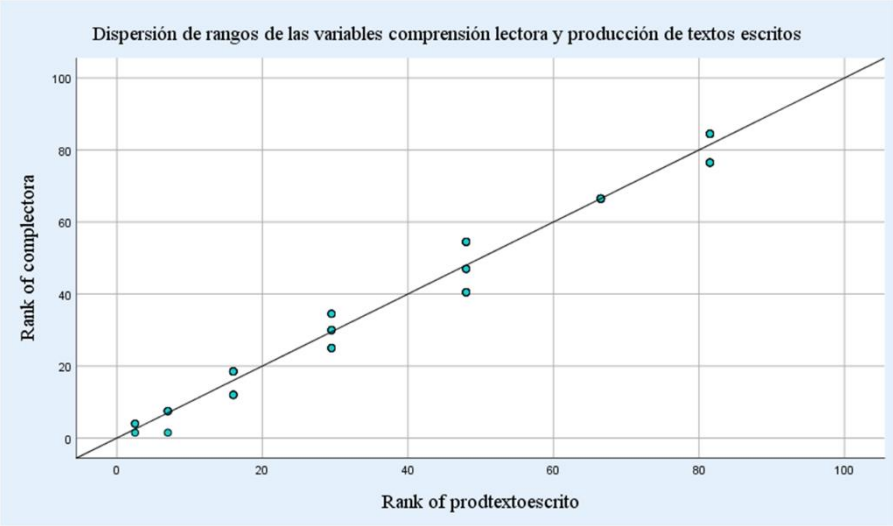
44, 55 y 59. Para evaluar si dichos casos atípicos ejercían un efecto de arrastre perjudicial o distorsionaban de forma artificial la magnitud de la asociación lineal, se procedió a calcular la distancia de Cook. Los estadísticos de diagnóstico revelaron un valor promedio de la distancia de Cook de .012 y un valor máximo de apenas .088. Dado que el indicador máximo reportado se encuentra drásticamente por debajo del umbral crítico de 1.0, se demuestra rigurosamente que estos casos carecen de influencia estadística significativa sobre el modelo. Aunado a ello, la adopción del coeficiente no paramétrico rho de Spearman —basado en el orden de rangos y no en medias aritméticas— garantiza el control metodológico necesario frente a distribuciones con observaciones marginales, ratificando la validez interna del estudio.

Análisis de dispersión de rangos para la correlación de Spearman

Con la finalidad de proporcionar un respaldo iconográfico y metodológico a la hipótesis contrastada, se procedió a la construcción de un diagrama de dispersión fundamentado en la distribución de rangos. Dado que la naturaleza de los datos requirió la aplicación del coeficiente no paramétrico de Spearman, este procedimiento gráfico sustituye los valores absolutos por el orden posicional de los sujetos evaluados, permitiendo examinar de forma directa la homogeneidad de la varianza y la tendencia geométrica de la muestra.

Figura 7.

Diagrama de dispersión de rangos para las variables comprensión lectora y producción de textos escritos



Al examinar los ejes del diagrama de dispersión, se constata que ambos representan las posiciones ordinales de los 89 participantes de la muestra mediante la

conversión a rangos numéricos. La disposición marcadamente compacta de los puntos a lo largo de la diagonal ascendente, en perfecta sintonía con la línea de ajuste lineal, aporta la evidencia visual definitiva sobre la autenticidad del coeficiente hallado (rho = .987). Este comportamiento geométrico descarta cualquier anomalía o artefacto matemático en la distribución de los datos y confirma de forma sólida la rigurosidad del análisis no paramétrico efectuado.

3.3.2 Hipótesis especifica 1

Hipótesis alternativa (H_1): Existe una relación significativa entre la comprensión lectora literal y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la comprensión lectora literal y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.

Para determinar la relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria, se aplicó el coeficiente de correlación no paramétrico rho de Spearman. Los resultados revelaron una correlación positiva de magnitud moderada entre ambas variables (ρ=,680; p<,001). Este hallazgo evidencia una asociación directa, indicando que el dominio de la comprensión literal se vincula de manera concomitante con el desempeño en la producción de textos escritos. Dado que el valor de significancia obtenido es inferior al nivel crítico de ,01, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión literal de la comprensión lectora y la producción de textos escritos en la muestra evaluada.

Tabla 19.

Correlación entre la comprensión literal y la producción de textos

			Producción de textos escritos
Rho de Spearman	Comprensión literal	Coeficiente de correlación	,680**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	89

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

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de los datos.

Al obtenerse un coeficiente de correlación de Spearman de ,680, el cual representa una magnitud positiva moderada, y una significancia de ,000 (p<,001) inferior al nivel crítico establecido (α=,01), se procede al rechazo de la hipótesis nula (H_0) y a la aceptación de la hipótesis alterna (H_1).

Este resultado confirma la existencia de una asociación directa y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos en la muestra evaluada. En este sentido, se da cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación, evidenciando que el procesamiento de información explícita se vincula de manera concomitante con la capacidad de estructurar discursos escritos. Los hallazgos sugieren que ambas competencias comunicativas se desarrollan de forma vinculada en los estudiantes de cuarto grado de primaria, sin que esto implique una relación de causalidad, sino una coexistencia estadística relevante en el desempeño escolar.

3.3.3. Hipótesis especifica 2

Hipótesis alternativa (H_1): Existe una relación significativa entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025

Con el propósito de establecer el grado de asociación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria, se aplicó el coeficiente de correlación no paramétrico rho de Spearman. Los hallazgos revelaron una correlación positiva de magnitud muy alta entre ambas variables (ρ=,930; p<,001). Este coeficiente sugiere que un desempeño elevado en la dimensión inferencial se vincula de manera estrecha y concomitante con la capacidad de producción de textos escritos. Dado que el valor de significancia obtenido es inferior al nivel crítico de ,01, se procede al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que existe una relación estadísticamente significativa, directa y fuerte entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos en la muestra analizada.

Tabla 20.

Correlación entre la comprensión inferencial y la producción de textos escritos

			Producción de textos escritos
Rho de Spearman	Comprensión inferencial	Coeficiente de correlación	,930**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	89

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

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de los datos.

Al obtenerse un coeficiente de correlación de Spearman de ,930, el cual representa una magnitud positiva muy alta, y una significancia de ,000 (p<,001) inferior al nivel crítico establecido (α=,01), se procede al rechazo de la hipótesis nula (H_0) y a la aceptación de la hipótesis alterna (H_1).

Este resultado confirma la existencia de una asociación directa, fuerte y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos en la muestra evaluada. En este sentido, se da cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación, evidenciando que la capacidad para deducir información implícita se asocia de manera concomitante con un desempeño superior en la elaboración de discursos escritos. Los hallazgos sugieren que el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, como la inferencia, guarda un vínculo estrecho con la competencia escritural en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra.

3.3.4. Hipótesis especifica 3

Hipótesis alternativa (H_1): Existe una relación significativa entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025

Hipótesis nula (H_0): No existe una relación significativa entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025

Para determinar el grado de asociación entre la dimensión crítico-valorativa de la comprensión lectora y la producción de textos escritos, se aplicó el coeficiente de correlación rho de Spearman, elección respaldada por la distribución no paramétrica de los datos evidenciada previamente en las pruebas de normalidad. Los resultados revelaron

un coeficiente de correlación de rho = .612, lo que representa una relación positiva de magnitud moderada. Dado que el valor de significancia bilateral obtenido es de p = .000, cifra notablemente inferior al nivel crítico estándar de .01, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se acepta la hipótesis alterna (H1). Este hallazgo demuestra de forma estadísticamente significativa que existe una relación directa entre ambas variables, sugiriendo que un mayor desarrollo en la capacidad de evaluar y emitir juicios críticos sobre un texto se acompaña de un desempeño más favorable en los procesos de composición escritural en la muestra evaluada.

Tabla 21.

Correlación entre la comprensión crítico-reflexiva y la producción de textos

			Producción de textos escritos
Rho de Spearman	Comprensión crítico-valorativa	Coeficiente de correlación	,612**
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	89

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

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de los datos.

En virtud de estos hallazgos, se da cumplimiento al tercer objetivo específico, demostrando que el nivel de comprensión crítico-valorativa se vincula de manera directa y con una magnitud moderada-alta con el desempeño en la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado.

En conjunto, los resultados permiten confirmar el objetivo general del estudio: existe una relación positiva y muy alta entre la comprensión lectora y la producción de textos en los estudiantes evaluados (rho = .987; p < .001). El análisis pormenorizado por dimensiones reveló que la comprensión inferencial presenta la asociación más robusta del estudio (rho = .930, p = .000), evidenciando una correlación positiva muy alta. Por su parte, la comprensión literal se asocia de manera positiva moderada con la producción de textos (rho = .680, p = .000), seguida muy de cerca por la dimensión crítico-valorativa, la cual mantiene una relación de la misma naturaleza con un coeficiente de rho = .612 (p = .000). En síntesis, los hallazgos evidencian que el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora, en todas sus dimensiones —e incluso con mayor énfasis en el nivel inferencial—, se asocia de forma consistente con un desempeño superior en la competencia de producción de textos escritos en la población estudiada.

3.4. Discusión de resultados

La presente investigación se propuso evaluar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco. Los hallazgos estadísticos revelan una correlación positiva de magnitud muy alta y estadísticamente significativa entre ambas variables, sustentada en un coeficiente rho de Spearman de ,987 con un nivel de significancia $p < ,001$. Este resultado permite rechazar la hipótesis nula de ausencia de correlación y señala la existencia de una asociación muy fuerte entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes evaluados. Al contrastar este hallazgo con la evidencia internacional, se observa una convergencia con lo reportado por Satriawan et al. (2023) en Indonesia, quienes hallaron una correlación global de ,736, y con Moratillo (2022) en el ámbito nacional, cuyo coeficiente alcanzó un ,774. No obstante, la magnitud del coeficiente obtenido en el presente estudio es superior a la reportada por Aktaş et al. (2022), quienes encontraron una relación positiva débil de ,17. Esta diferencia descriptiva sugiere que, en la muestra evaluada, la comprensión lectora y la producción de textos escritos presentan una asociación particularmente elevada, aunque no implica que ambas competencias constituyan un único proceso inseparable. Desde una perspectiva teórica, este fenómeno se fundamenta en la hipótesis de la reciprocidad de Tierney y Pearson, la cual sostiene que leer y escribir comparten una arquitectura cognitiva común donde el lector construye significados de forma similar a como el escritor organiza sus ideas. Los resultados descriptivos muestran una distribución favorable de los niveles de logro, pues el 64.0 % de los estudiantes alcanzó el nivel logrado en comprensión lectora, mientras que un 75.3 % lo hizo en producción escrita. Estos resultados guardan correspondencia con los planteamientos de Solé y Cassany, quienes argumentan que la lectura proporciona los modelos textuales y el bagaje léxico necesarios para la escritura, mientras que la producción escrita obliga al sujeto a desentrañar la estructura del lenguaje, profundizando así su capacidad comprensiva. En términos pedagógicos, estos hallazgos subrayan la pertinencia de trascender la enseñanza fragmentada de la lengua para adoptar el enfoque comunicativo del Currículo Nacional, donde la literacidad se entiende como una práctica social integral. La relevancia de estos resultados radica en que aportan evidencia sobre la estrecha relación entre comprensión lectora y producción escrita en el grupo evaluado. Esto permite considerar a la lectura como un componente fundamental dentro del desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica, sin limitarla únicamente a la recepción de información textual.

En cuanto al desglose pormenorizado de los objetivos específicos, el primero de ellos buscó determinar la relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos. El análisis inferencial arrojó un coeficiente rho de Spearman de ,680 ($p <$,001), lo que representa una correlación positiva de magnitud moderada. Este valor indica que la capacidad de identificar datos explícitos, personajes y secuencias temporales constituye una base importante, aunque no suficiente por sí misma, para la estructuración de discursos escritos. Este hallazgo coincide con lo reportado por Rojas y Cornejo (2024), quienes identificaron una correlación de ,547 entre la planificación narrativa y la comprensión literal. Teóricamente, este vínculo se explica a través del modelo de Van Dijk, donde la recuperación de la microestructura textual permite al estudiante poseer los insumos básicos para la textualización. Sin embargo, el hecho de que el 60.7 % de los alumnos se ubique en el nivel logrado en esta dimensión, frente a un 18.0 % en inicio, sugiere que, si bien la mayoría domina el reconocimiento de información directa, esta habilidad actúa principalmente como un anclaje para procesos de redacción más elementales, como la adecuación al tipo textual y el uso de recursos ortográficos básicos, sin garantizar necesariamente la profundidad semántica del escrito.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en la relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos, los resultados mostraron la asociación más robusta de toda la investigación, con un coeficiente rho de Spearman de ,930 ($p <$,001). Esta correlación positiva muy alta indica que la comprensión inferencial presenta la asociación más elevada con la producción de textos entre las dimensiones analizadas. Los resultados sugieren que la capacidad de establecer relaciones implícitas y construir significados a partir del texto se vincula estrechamente con el desempeño escritural del grupo evaluado. Este dato es superior al hallado por Moratillo (2022), quien reportó un ,760 para esta misma dimensión, y refuerza la postura de Kamagi sobre la importancia de los modelos mentales en la construcción del significado. Desde la perspectiva cognitiva, diversos enfoques teóricos han señalado que los procesos inferenciales participan en la construcción del significado y pueden relacionarse con actividades complejas de producción escrita; sin embargo, esta investigación no permite establecer mecanismos cognitivos específicos. El predominio del nivel logrado en esta dimensión (67.4 %) explica por qué la mayoría de los estudiantes también destaca en la producción de textos, confirmando que la elaboración de significados implícitos es el núcleo donde se gesta la capacidad de organizar ideas de forma lógica y fluida,

permitiendo al niño trascender la escritura telegráfica para alcanzar una prosa madura y cohesionada.

El tercer objetivo específico evaluó la relación entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos, obteniendo un coeficiente rho de Spearman de ,612 ($p < ,001$), lo que se traduce en una correlación positiva moderada. Aunque significativa, esta asociación es la menor de las tres dimensiones evaluadas, lo que sugiere que la capacidad de emitir juicios valorativos y reflexionar sobre la forma del texto es una competencia de orden superior que aún se encuentra en proceso de consolidación en el cuarto grado. Estos resultados guardan coherencia con los hallazgos de Gomez & Suca (2024), quienes reportaron una correlación de ,64 en el nivel crítico. La teoría de la literacidad crítica del Ministerio de Educación sostiene que este nivel exige que el estudiante adopte una postura frente al texto, lo cual se refleja en la escritura mediante la capacidad de revisión y valoración del propio borrador. El hecho de que solo el 47.2 % de los estudiantes alcance el nivel logrado en esta dimensión, mientras que un 20.2 % permanezca en inicio, sugiere que la reflexión crítica es el área que requiere mayor andamiaje pedagógico, pues su desarrollo es fundamental para que el alumno no solo escriba correctamente, sino que lo haga con una voz propia y una intención comunicativa clara y ética.

El análisis integral de estas dimensiones permite comprender que el fenómeno de la lectoescritura en la Institución Educativa Mariscal Gamarra es un proceso sistémico donde las dimensiones literal, inferencial y crítico-valorativa presentan distintos grados de asociación con la producción textual. Mientras la dimensión literal asegura la precisión de los datos y la adecuación normativa, la dimensión inferencial garantiza la arquitectura lógica y la cohesión del discurso, y la dimensión crítica aporta la profundidad reflexiva necesaria para la comunicación eficaz. No obstante, es imperativo realizar un autoanálisis crítico sobre las limitaciones de este estudio. El tamaño muestral de 89 estudiantes, aunque suficiente para los análisis no paramétricos realizados, restringe la generalización de los resultados a contextos urbanos más amplios o a instituciones con diferentes modelos pedagógicos. Asimismo, el sesgo del contexto regional en Cusco y la naturaleza transversal de la investigación impiden establecer relaciones de causalidad definitivas, limitándose a la descripción de asociaciones existentes en un momento dado. Además, los instrumentos de medición, aunque validados, podrían verse influenciados por la subjetividad inherente a la evaluación de textos abiertos, lo que sugiere la necesidad de emplear rúbricas aún más estandarizadas en futuras réplicas.

Finalmente, la presente investigación proyecta líneas de acción prospectivas que buscan fortalecer el aprendizaje lingüístico mediante la innovación metodológica. Se propone que futuras investigaciones exploren el impacto de aplicaciones digitales interactivas que combinen la comprensión de textos multimodales con la producción de narrativas transmedia. Asimismo, resulta fundamental integrar estrategias expresivas como el teatro en el aula de comunicación; el teatro, al exigir la interpretación profunda de guiones (comprensión inferencial) y la creación de diálogos (producción de textos), se presenta como una herramienta pedagógica de alto impacto para dinamizar la competencia comunicativa. Se recomienda ampliar las muestras a contextos rurales y bilingües para comparar la robustez de la relación lectoescritora en entornos de contacto lingüístico. En conclusión, el fortalecimiento de la comprensión lectora debe ser abordado como una estrategia integral que, lejos de limitarse al aula de lectura, se convierta en el cimiento de una producción escrita creativa, crítica y tecnológicamente mediada, preparando a los estudiantes para los desafíos de la sociedad de la información.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La evaluación de la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 51017 Mariscal Gamarra permitió determinar la existencia de una correlación positiva de magnitud muy alta, con un coeficiente rho de Spearman de ,987 y un nivel de significancia $p < ,001$. Este resultado responde a la pregunta general de investigación y permite rechazar la hipótesis nula, concluyendo que existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables en el grupo evaluado. Los resultados descriptivos muestran que el 64.0 % de los estudiantes alcanzó el nivel logrado en comprensión lectora y el 75.3 % en producción escrita. Estos resultados son compatibles con los planteamientos teóricos que señalan la existencia de vínculos entre los procesos de lectura y escritura dentro del desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, desde un rigor metodológico estricto, es imperativo precisar que, si bien la correlación es excepcionalmente robusta, estos hallazgos deben interpretarse dentro de las restricciones de un diseño no experimental y transversal aplicado a una muestra de 89 estudiantes. Por tanto, la generalización de estos resultados a poblaciones más extensas o contextos sociodemográficos distintos debe realizarse con prudencia científica, considerando que la relación encontrada corresponde a las características particulares del grupo evaluado. En este contexto, los resultados sugieren que la comprensión lectora constituye un componente relacionado con el desarrollo de la producción escrita dentro de la competencia comunicativa.

En cuanto a la determinación de la relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos, se concluye que existe una asociación positiva de magnitud moderada, sustentada en un coeficiente rho de Spearman de ,680 y una significancia de $p < ,001$. Este resultado atiende directamente al primer objetivo específico y responde a la interrogante correspondiente, permitiendo la aceptación de la primera hipótesis específica de la investigación. La evidencia empírica revela que el 60.7 % de los estudiantes alcanza el nivel logrado en esta dimensión, lo que indica un desempeño favorable en la identificación de datos explícitos y secuencias textuales evaluadas, aspectos relacionados con la organización inicial de los escritos. Sin embargo, la reflexión crítica sobre este dato sugiere que la dimensión literal, aunque fundamental para la recuperación de la microestructura textual según el modelo de Van Dijk, no

garantiza por sí sola la sofisticación semántica del producto final. El hecho de que un 18.0 % de los estudiantes aún se encuentre en el nivel de inicio indica la presencia de un grupo que requiere mayor fortalecimiento en esta dimensión, debido a su importancia dentro del desarrollo de habilidades relacionadas con la producción escrita. Así, la conclusión se aleja de una visión simplista para proponer que el dominio de lo explícito es un anclaje necesario pero insuficiente, cuya relevancia radica en proporcionar los materiales básicos para la construcción del discurso sin determinar su profundidad lógica.

Al analizar el segundo objetivo específico referido a la relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos, la investigación concluye que esta dimensión presenta la correlación de mayor magnitud con la producción escrita entre las dimensiones evaluadas, con un coeficiente rho de Spearman de ,930 y un $p < ,001$. Este hallazgo valida la segunda hipótesis específica y resuelve la pregunta de investigación asociada, demostrando una correlación positiva muy alta que supera a las demás dimensiones evaluadas. Los datos descriptivos refuerzan esta conclusión, pues el 67.4 % de los estudiantes se ubica en el nivel logrado, lo que guarda una simetría directa con el alto desempeño en la producción de textos. Estos resultados guardan relación con los planteamientos teóricos que destacan la importancia de los procesos inferenciales en la construcción del significado textual y su vinculación con actividades complejas de comprensión y producción escrita. En el grupo evaluado, la elevada asociación encontrada sugiere una relación estrecha entre ambas capacidades. No obstante, la magnitud de esta correlación en una muestra de 89 sujetos sugiere que, en este contexto particular, el desarrollo de procesos inferenciales está intrínsecamente ligado a la madurez de la prosa, lo que posiciona a la inferencia como el eje transversal que debe priorizarse en la didáctica de la lengua para asegurar una comunicación escrita verdaderamente eficaz y autónoma.

Finalmente, respecto a la relación entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos, se determinó una correlación positiva de magnitud moderada, expresada en un coeficiente rho de Spearman de ,612 con una significancia de $p < ,001$. Este resultado permite cumplir con el tercer objetivo específico, responder a la pregunta de investigación y validar la tercera hipótesis planteada, aunque evidencia que esta es la vinculación más débil entre las dimensiones estudiadas. Los resultados muestran que el 47.2 % de los estudiantes alcanza el nivel logrado en esta dimensión, mientras que el 20.2 % permanece en el nivel de inicio, lo que evidencia una distribución menos favorable respecto a las demás dimensiones evaluadas. Esta disparidad indica que la capacidad de

emitir juicios valorativos y reflexionar sobre la forma y el contenido del texto es un proceso aún en consolidación en el cuarto grado de primaria. La interpretación de estos resultados sugiere que la dimensión crítico-reflexiva representa un aspecto que requiere especial atención dentro del desarrollo de la competencia comunicativa, debido a su relación con procesos de valoración, análisis y reflexión sobre los textos. Por lo tanto, se concluye que la literacidad crítica es el área que requiere un andamiaje pedagógico más intensivo, ya que su desarrollo es vital para que la escritura no sea solo un ejercicio técnico, sino un acto de comunicación ético, intencional y reflexivo, capaz de responder a las exigencias de una sociedad de la información que demanda sujetos con postura propia frente al discurso.

Recomendaciones

A partir de la evidencia que demuestra la interdependencia casi absoluta entre la comprensión y la producción textual, se recomienda a la dirección y al cuerpo docente de la Institución Educativa N.º 51017 Mariscal Gamarra la implementación de un programa de fortalecimiento de la competencia comunicativa que trascienda la enseñanza fragmentada. Es imperativo que las sesiones de aprendizaje integren de manera orgánica la lectura y la escritura como un solo proceso constructivo, evitando tratarlas como habilidades aisladas. Para ello, se propone el diseño de unidades didácticas basadas en el enfoque comunicativo-textual del Currículo Nacional, donde cada texto leído sirva como un modelo estructural y léxico para una producción escrita posterior que tenga un propósito social real. Esta integración debe poner especial énfasis en el nivel inferencial, dado que los resultados lo identifican como el motor principal de la calidad escritural, fomentando actividades que obliguen al estudiante a reconstruir el sentido implícito antes de iniciar la fase de planificación de sus propios textos.

En el ámbito de la innovación metodológica, se recomienda la incorporación de aplicaciones digitales interactivas y plataformas de lectura gamificada que permitan a los estudiantes de cuarto grado interactuar con textos multimodales. El uso de herramientas tecnológicas no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para potenciar la comprensión crítica y la producción creativa; por ejemplo, mediante la creación de narrativas transmedia donde los niños deban leer un relato y expandirlo a través de diferentes formatos digitales. Esta recomendación se extiende a la necesidad de que la institución gestione recursos tecnológicos y capacitación docente en literacidad digital, asegurando que el aprendizaje de la lengua se adapte a los nuevos entornos de comunicación que los

estudiantes habitan fuera de la escuela, fortaleciendo así su motivación y su capacidad de respuesta ante diversos tipos de soporte textual.

Asimismo, se propone la integración de estrategias expresivas como el teatro en el aula de comunicación como una herramienta pedagógica de alto impacto para dinamizar la relación lectoescritora. El teatro exige que el estudiante realice una interpretación profunda de guiones, lo que potencia la comprensión inferencial y crítica, para luego transitar hacia la producción de diálogos y adaptaciones escritas. Esta práctica no solo mejora la fluidez y la coherencia en la escritura, sino que dota al estudiante de una mayor conciencia sobre la intención comunicativa y el uso de recursos expresivos. Se recomienda a los docentes de cuarto grado organizar talleres de dramatización donde la escritura de libretos sea el resultado de un proceso de análisis literario previo, permitiendo que el niño experimente la utilidad práctica de la comprensión lectora en la creación de mundos posibles y en la expresión de su propia subjetividad.

Finalmente, se recomienda a la comunidad académica y a futuros investigadores ampliar el alcance de este estudio mediante la ejecución de investigaciones con diseños experimentales o longitudinales que permitan establecer relaciones de causalidad más definitivas entre las variables. Es fundamental replicar esta investigación en contextos rurales y bilingües de la región Cusco para contrastar si la robustez de la relación entre comprensión y producción se mantiene en entornos de contacto lingüístico y diversidad cultural. Además, se sugiere el empleo de rúbricas de evaluación más estandarizadas y el uso de muestras probabilísticas más amplias que permitan una mayor generalización de los hallazgos. Estas futuras líneas de investigación deberían explorar también el impacto de variables mediadoras como la motivación intrínseca y el entorno letrado familiar, con el fin de construir un modelo explicativo más integral sobre cómo se desarrolla la competencia comunicativa en la educación básica regular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher, 61*, 364-373.

Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Informe nacional PISA 2022.*

Aktaş, N., Çetinkaya Özdemir, E., & Kaya Özgül, B. (2022). La relación entre la comprensión lectora y las habilidades de escritura de los estudiantes de cuarto grado y su motivación para leer y escribir. *International Journal of Educational Research Review, 8*(2), 122-36.

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura t. *Didáctica, 18*, 29-60.

An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(1), 130-134.

Ares-Ferreirós, M., Alfonso, S., & Deaño, M. (2020). Eficacia del programa de facilitación de la planificación en la prevención del riesgo de dificultad de la comprensión lectora. In *Lectura y dificultades lectoras en el siglo xxi* (pp. 687-700).

Arias Quispe, S., Monroy Correa, G., Huaman Cordero, J., & Ventura Dávila, J. (2025). Estrategias de lectura en estudiantes del nivel primaria. *Revista Invecom, 5*(3), 1-8.

Arteaga Barba, Z., Chacha Chucay, W., Pinos Coloma, J., & Chacha Chacha, L. (2024). Estrategia para fomentar la animación por la lectura en educación primaria: impacto de los programas de lectura recreativa en el rendimiento académico y desarrollo personal. *Polo del Conocimiento, 9*(9), 1-10.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento.* Paidós.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Routledge.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.a ed.). Pearson Educación.

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.

Carballo-Márquez, A., & Portero-Tresserra, M. (2018). *10 ideas clave: neurociencia y educación. Aportaciones para el aula.* Editorial Graó.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Paidós Comunicación.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Paidós.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua* (1.a ed., 8.a imp. ed.). Editorial Graó.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua* (1.a ed., 8.a imp. ed.). Editorial Graó.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua.* Graó.

Catts, H. (2018). The simple view of reading: advancements and false impressions. *Remedial and Special Education, 39*(5), 317-23.

ComexPerú. (2024). *Educación peruana: bajo rendimiento y desigualdades departamentales.*

Cumpa Valencia, M., Salazar Pisfil, D., & Herrera Alvarez, A. (2024). Comprensión lectora como fundamento del desarrollo socioeducativo en el Perú. *Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*(8), 184-98.

Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura, 27*, 219-54.

Edossa, A., Lockl, K., & Weinert, S. (2022). Developmental relationship between metacognitive monitoring and reading comprehension. *Journal of Educational and Developmental Psychology*.

Flavell, J. (2017). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive—developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-11.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365.

Gerencia Regional de Educación del Cusco. (2024). *Reporte por competencias – evaluación 2024-II, área: comunicación.*

Gomez Rendon, A., & Suca Aimachoqque, B. (2024). *La lectoescritura y nivel de comprensión lectora en el contexto de pospandemia en estudiantes de la institución educativa n.° 51037 San Jerónimo-Cusco, 2022.* Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.

Graham, S. (2018). A revised writer-within-community model of writing. In *The Cambridge handbook of cognition and education.* Cambridge University Press.

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S35–S44.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-44.

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369-388.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed., Vol. 6). McGraw Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Education.

Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Manantial.

Kamagi, S. (2020). A study on students' ability in literal and inferential comprehension of english texts. *Journal of International Conference Proceedings*.

Kaya Özgül, B., & Ateş, S. (2023). Análisis de la relación entre el rendimiento en escritura de estudiantes de cuarto grado de primaria y las variables del estudiante y de la clase. *International Journal of Contemporary Educational Research, 10*(1), 104-119.

Kellogg, R., Whiteford, A., Turner, C., Cahill, M., & Mertens, A. (2013). Working memory in written composition: an evaluation of the 1996 model. *Journal of Writing Research, 5*(2), 159-90.

Kendeou, P., McMaster, K., & Christ, T. (2016). Reading comprehension. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*, 62-69.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (Edición actualizada ed.). McGraw-Hill.

MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of writing research* (2.a ed. ed.). The Guilford Press.

Mamani Anahue, A., & Muñoz Ttito, A. (2022). *Plan lector en la producción de textos narrativos de los estudiantes de 4° grado seccion "a" de la institucion educativa primaria n.° 56105 "Independencia Americana"- Yanaoca Canas Cusco.* Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Martín Ezpeleta, A., & Echegoyen Sanz, Y. (2020). Percepción de la metacognición lectora en el grado de maestro. Un estudio de caso. In *Lectura y dificultades lectoras en el siglo xxi* (pp. 854-867).

Minedu. (2016). *Currículo nacional de la educación básica.*

Minedu. (2016). *Programa curricular de educación primaria.*

Minedu. (2016). *Programa curricular de educación primaria.*

Minedu. (2016). *Programa curricular de educación primaria de la educación básica regular.* Ministerio de Educación del Perú.

Minedu. (2020). *Registro de escritura.*

Minedu. (2020). *Resolución Viceministerial N.° 094-2020-MINEDU. Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica.* Ministerio de Educación del Perú.

Minedu. (2022). *Manual de la prueba diagnóstica de lectura, comprensión de textos oralizados, escritura y matemática, 4.o grado de primaria.*

Minedu. (2022). *Prueba diagnóstica lectura.*

Minedu. (2023). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación muestral de estudiantes 2022 – Cusco: resultados de la evaluación de logros de aprendizaje, 4.o grado de primaria.*

Minedu. (2023). *Orientaciones para docentes evaluación diagnóstica, análisis de evidencias.*

Minedu. (2024). *ENLA 2023: resultados de aprendizaje.*

Minedu. (2024). *Guía para fortalecer la competencia lectora usando la diversidad textual en el aula a partir de las evidencias de las evaluaciones de logros de aprendizaje.*

Minedu. (2024). *Informe nacional de resultados PISA 2022.*

Minedu. (2024). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna.*

Minedu. (2024). *Resolución Viceministerial N.° 048-2024-MINEDU. Modificación de la "Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica".* Ministerio de Educación del Perú.

Minedu–UMC. (2019). *Reporte nacional de resultados de escritura.*

Moratillo Lazaro, H. (2022). *Producción de textos y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa Coronel Francisco Bolognesi de Rio Negro-Satipo, 2022.* Universidad Católica los Ángeles Chimbote.

Moreno, C.-B., Korzeniowski, C., & Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos, 21*(2).

Muñoz Ttito, A., & Tarifa Huaylla, Y. (2022). *El hábito de lectura en la redacción de textos narrativos en los estudiantes de nivel primario de la institución educativa n.° 56117 de Ccochapata, distrito de Túpac Amaru, provincia de Canas Cusco, 2022.* Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Nordström, T., Fälth, L., & Danielsson, H. (2025). Evaluating the Simple View of Reading model: longitudinal testing and applicability to the Swedish language. *Education Sciences*.

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). *Evaluación nacional de logros de aprendizaje de los estudiantes.* Ministerio de Educación del Perú.

Otero, J., & da Rosa, W. (2023). Metacognición en el aprendizaje de las ciencias: saber lo que no se sabe o no se comprende. *Educação e Pesquisa, 49*.

Paucar Crisóstomo, A., Puma Llacsa, L., & Romero Meleán, R. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual, 5*(11), 29-43.

PISA. (2022). *Evaluando competencias para la vida.*

Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2018). Guidance report metacognition and self-regulated learning. *Education Endowment Foundation, 2*.

Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2024). *Guía panhispánica de lenguaje claro y accesible.* Real Academia Española.

Rojas Casavilca, A., & Cornejo Enriquez, K. (2024). Comprensión lectora y producción de textos narrativos en estudiantes de nivel primario de Huancavelica. *Llimpi, 4*(2), 15-21.

Sáez, K., Bizama, M., & Cisternas, I. (2015). ¿Se relacionan la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en niveles intermedios de enseñanza? *Diálogos Educativos, 15*(30), 3-20.

Sala-Bubaré, A., Castelló, M., & Rijlaarsdam, G. (2021). Writing processes as situated regulation processes: a context-based approach to doctoral writing. *Journal of Writing Research, 13*(1), 1-30.

Saqr, M., Peeters, W., & Viberg, O. (2021). The relational, co-temporal, contemporaneous, and longitudinal dynamics of self-regulation for academic writing. *RPTEL, 16*(29).

Saskia Putri, R., Eliwarti, E., & Delfi, S. (2023). Correlación entre la comprensión lectora y la capacidad de escritura y relatos de textos en estudiantes de segundo año de smp ylpi perhentian marpoyan pekanbaru. *JOM FKIP-UR, 10*(1).

Satriawan, M., Padlurrahman, P., & Mohzana, M. (2023). La relación entre la comprensión lectora, el dominio del vocabulario y las actitudes lingüísticas con las habilidades de redacción de resúmenes de los estudiantes en las escuelas primarias. *BADA'A: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 5*(2), 352-60.

Setiani, N., Kamaruddin, A., Hastini, H., & Marhum, M. (2025). Reading frequency and literal comprehension: a study of eighth grade students in Palu. *Journal of General Education and Humanities*.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: a critical review. *Reading Psychology, 42*, 214-240.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Editorial Graó.

Tala Estaca, J., Salas Vera, D., Rodríguez Gámez, C., Valdivia Sotillo, D., Medina Alfaro, C., Coaquira Velásquez, L., . . . Paredes Salas, O. (2015). *Libertad para leer, libertad para escribir: estrategias didácticas para comprender y producir textos a partir de la utilización de recursos multimedia.* Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.

Taylor, L., & Clarke, P. (2021). We read, we write: reconsidering reading–writing relationships in primary school children. *Literacy, 55*, 14–24.

Tierney, R., & Pearson, P. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts, 60*, 568-80.

UNESCO. (2025). *La alfabetización: lo que hay que saber.*

UNICEF. (2024). *Los desafíos en la lectura y escritura en el ingreso al nivel secundario.*

Vágvölgyi, R., Bergström, K., Bulajić, A., Klatte, M., Fernandes, T., Grosche, M., . . . Lachmann, T. (2021). Functional illiteracy and developmental dyslexia: looking for common roots. A systematic review. *Journal of Cultural Cognitive Science, 5*, 159-179.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* Academic Press.

Velasquez Diaz, W. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual, 5*(12), 1-133.

Verhoeven, L., Reitsma, P., & Siegel, L. (2010). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing, 24*, 387-394.

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas.* Ediciones Deusto.

World Vision. (2024). *Fundamentos de unlock literacy.*

Yan, N. (2020). A brief analysis of the schema theory on the teaching of english reading. *ASSEHR*, 205-207.

ANEXOS

Anexo1: Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema General	**Objetivo general**	**Hipótesis General**	**Variable 1: Comprensión lectora** **Dimensiones:** - Nivel literal - Nivel inferencial - Nivel crítico reflexivo **Variable 2: Producción de textos escritos** **Dimensiones:** - Adecuación al tipo textual - Coherencia - Cohesión - Puntuación - Recursos ortográficos	**Enfoque:** Cuantitativo **Tipo:** Investigación básica **Alcance:** Correlacional **Diseño:** no experimental, transversal **Población y muestra** **Población:** 89 estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, 2025. **Muestra:** 89 estudiantes del cuarto grado "A, B y C". **Técnica de muestreo:** no probabilístico de tipo censal **Técnicas e instrumentos de recolección de datos:** Pruebas estandarizadas (test), para la variable 1: Comprensión Lectora y 2: Producción de textos escritos. **Métodos de análisis de Investigación:** Análisis descriptivo (frecuencias, medias y desviaciones estándar) para caracterizar las variables. Análisis inferencial: la prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) y el coeficiente de correlación Rho de Spearman.
¿Existe relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?	Evaluar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.	Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.		
Problemas específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis específicas**		
¿Existe relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?	Determinar la relación entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.	Existe una relación significativa entre la comprensión lectora literal y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.		
¿Existe relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?	Determinar la relación entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.	Existe una relación significativa entre la comprensión lectora inferencial y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025		
¿Existe relación entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025?	Determinar la relación entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos escritos de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.	Existe una relación significativa entre la comprensión lectora crítico-reflexiva y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025.		

Nota: Elaboración propia

Anexo 2: Operacionalización de variables.

Variable1: Comprensión lectora

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión lectora	Es un proceso cognitivo mediante el cual el lector decodifica, interpreta y analiza un texto para construir significado, integrando lo leído con sus conocimientos previos.	La comprensión lectora se mide por la capacidad de identificar, interpretar y relacionar las ideas clave de un texto. Esto se evalúa mediante preguntas sobre las ideas principales, inferencias y análisis crítico, utilizando una prueba escrita como instrumento.	Nivel literal	Identifica información explícita y relevante.	5. Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿Qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado? 6. Según el texto "Una persona muy especial para mí", Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez? 8. ¿Según el texto "¿Una persona muy especial para mí", Por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina? 15. Según el texto "¡Susy cumple un año!", haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.
				Reconoce la secuencia de hechos o acciones.	16. Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿Cuál de las siguientes acciones ocurrió primero? 21. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué debes hacer primero para aprender a montar bicicleta?
			Nivel inferencial	Deduce el tema	2. En el texto ¿Melena difícil?, ¿De qué trata principalmente este texto? 18. Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿De qué trata el texto que has leído?
				Deduce el tema de un párrafo	13. Según el párrafo del texto: "¿Por qué pican los mosquitos?,¿De qué trata principalmente este párrafo?
				Deduce el propósito comunicativo	9. Según el texto "Una persona muy especial para mí",¿ ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto? 12. Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto? 19. Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿Para qué se escribió este texto?
				Deduce el destinatario de un texto.	3. Según el texto "Melena difícil?, ¿A quién está dirigido principalmente el texto?
				Deduce relaciones lógicas de causa-efecto.	10. Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿por qué pican los mosquitos? 17. Según el texto ¡Susy cumple un año! ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda? (Respuesta abierta) 20. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?
				Interpreta expresiones con sentido figurado.	1. En el texto ¿Melena difícil?, ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"? 11. En el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿qué significa 'blancos perfectos'?"
				Deduce sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto.	7. Según el texto "Una persona muy especial para mí", en la frase "Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!, qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada? 23. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", lee nuevamente esta parte del texto: "¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!" ¿Qué emoción expresa esta oración?
				Deduce el significado de palabras o expresiones en contexto	22. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?
			Nivel crítico reflexivo	Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión.	4. En el texto ¿Melena difícil?, ¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?
				Aplica el contenido del texto a otras situaciones.	14. Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?", ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?
				Evalúa el uso de recursos formales en el texto.	24. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", observa la imagen, ¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?

Nota: Adaptado de prueba diagnóstica y del Manual: Lectura, comprensión de textos. 4.º grado de primaria (Ministerio de Educación del Perú 2022).

Variable 2: Produccion de textos escritos

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems (rúbrica oficial Minedu.)
Producc-ción de textos escritos	Se entiende como la habilidad del estudiante para elaborar textos de manera clara, coherente y organizada, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y el contexto. Esta competencia implica estructurar y desarrollar ideas de forma lógica, utilizar un registro lingüístico adecuado y aplicar correctamente las normas ortográficas y gramaticales, según lo planteado en el Currículo Nacional del Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2016)	La producción de textos escritos se define como la habilidad del estudiante para estructurar y desarrollar ideas de forma clara y lógica a través de la adecuación al tipo textual, la coherencia, la cohesión, la puntuación y el uso de recursos ortográficos, considerando siempre el propósito y el contexto comunicativo	Adecuación al tipo textual	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando las características más comunes del tipo textual.	**A:** El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final. **B:** El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes. **C:** El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual.
			Coherencia	Ordena las ideas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	**A:** El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones. **B:** El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes. **C:** El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.
			Cohesión	Establece relaciones entre las ideas a través de algunos referentes y conectores.	**A:** El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores que no afectan su comprensión global. **B:** El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global. **C:** El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.
			Puntuación	Utiliza la puntuación para dar sentido a su texto.	**A:** El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final. **B:** El texto presenta entre 3 y 4 errores. **C:** El texto presenta 5 o más errores.
			Recursos ortográficos	Utiliza recursos ortográficos (el uso de grafías, las mayúsculas y las reglas de tildación) para dar sentido a su texto.	**A:** El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o reglas de tildación general. **B:** El texto presenta entre 4 y 6 errores. **C:** El texto presenta más de 6 errores.

Nota: Adaptado de la Prueba diagnóstica: Escritura. 4.º grado de primaria y Manual de la prueba diagnóstica de lectura, comprensión de textos, escritura y matemática, 4.º grado de primaria (Minedu 2022).

Anexo 3: Matriz de los instrumentos

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración
Comprensión lectora	Nivel literal	Identifica información explícita y relevante.	5. Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿Qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado? 6. Según el texto "Una persona muy especial para mí", Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez? 8. ¿Según el texto "¿Una persona muy especial para mí", Por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina? 15. Según el texto "¡Susy cumple un año!", haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.	Respuestas correctas= 1pts Respuestas omitidas e incorrectas= 0 pts.
		Reconoce la secuencia de hechos o acciones.	16. Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿Cuál de las siguientes acciones ocurrió primero? 21. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué debes hacer primero para aprender a montar bicicleta?	
	Nivel inferencial	Deduce el tema	2. En el texto ¿Melena difícil?, ¿De qué trata principalmente este texto? 18. Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿De qué trata el texto que has leído?	
		Deduce el tema de un párrafo	13. Según el párrafo del texto: "¿Por qué pican los mosquitos?,¿De qué trata principalmente este párrafo?	
		Deduce el propósito comunicativo	9. Según el texto "Una persona muy especial para mí",¿ ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto? 12. Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto? 19. Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿Para qué se escribió este texto?	
		Deduce el destinatario de un texto.	3. Según el texto "Melena difícil?, ¿A quién está dirigido principalmente el texto?	
		Deduce relaciones lógicas de causa-efecto.	10. Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿por qué pican los mosquitos? 17. Según el texto ¡Susy cumple un año! ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda? (Respuesta abierta) 20. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?	
		Interpreta expresiones con sentido figurado.	1. En el texto ¿Melena difícil?, ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"? 11. En el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿qué significa 'blancos perfectos'?"	
		Deduce sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto.	7. Según el texto "Una persona muy especial para mí", en la frase "Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!, qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada? 23. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", lee nuevamente esta parte del texto: "¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!" ¿Qué emoción expresa esta oración?	
		Deduce el significado de palabras o expresiones en contexto	22. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?	
	Nivel crítico reflexivo	Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión.	4. En el texto ¿Melena difícil?, ¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?	
		Aplica el contenido del texto a otras situaciones.	14. Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?", ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?	
		Evalúa el uso de recursos formales en el texto.	24. Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", observa la imagen, ¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?	

Nota: Adaptado de la prueba diagnóstica: Escritura. 4.º grado de primaria y Manual de la prueba diagnóstica de lectura, comprensión de textos, escritura y matemática, 4.º grado de primaria (Minedu 2022)

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems (rúbrica oficial Minedu)	Valoración
Producción de textos escritos	Adecuación al tipo textual	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando las características más comunes del tipo textual.	**A:** El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final. **B:** El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes. **C:** El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual.	A = 3 pts B = 2 pts C = 1 pts
	Coherencia	Ordena las ideas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	**A:** El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin incluir contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones. **B:** El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes. **C:** El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	
	Cohesión	Establece relaciones entre las ideas a través de algunos referentes y conectores.	**A:** El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores que no afectan su comprensión global. **B:** El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores (de adición, secuencia, contraste y causa-efecto) o referentes que no afectan su comprensión global. **C:** El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores (de adición, secuencia, contraste y causa-efecto) o referentes que afectan su comprensión global.	
	Puntuación	Utiliza la puntuación para dar sentido a su texto.	**A:** El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final. **B:** El texto presenta entre 3 y 4 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final. **C:** El texto presenta 5 o más errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	
	Recursos ortográficos	Utiliza recursos ortográficos (el uso de grafías, las mayúsculas y las reglas de tildación) para dar sentido a su texto.	**A:** El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general. **B:** El texto presenta entre 4 y 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general. **C:** El texto presenta más de 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	

Nota: Adaptado de la prueba diagnóstica: Escritura. 4.º grado de primaria y Manual de la prueba diagnóstica de lectura, comprensión de textos, escritura y matemática, 4.º grado de primaria (Minedu 2022)

Anexo 4: Instrumento: Prueba de lectura

NOMBRES Y APELLIDOS: _____**Fecha:** _____

GRADO Y SECCIÓN: _____ **№ DE ORDEN:** ____

INSTITUCIÓN INTEGRADA №51025 DE IZCUCHACA PROVINCIA DE ANTA

1.- ¿Cómo responder las preguntas del cuadernillo?

- En este cuadernillo, encontrarás preguntas en las que debes **marcar con una "X" solo una respuesta.**
- También encontrarás preguntas en las que tienes que escribir tu respuesta.

Ejemplos:



1. **¿Cuál es la capital del Perú?**
   a) Trujillo.
   b) Cusco.
   X Lima.
   d) Pucallpa.
2. **¿Cuáles son las tres regiones naturales del Perú?**

   Las tres regiones del Perú son la costa, la sierra y la selva.

LEE LAS INDICACIONES CON MUCHA ATENCION, ANTES DE EMPEZAR LA PRUEBA:


Tienes 60 minutos para resolver la prueba de Lectura.


Puedes leer más de una vez el texto para responder las preguntas.

PUEDES EMPEZAR :

Francisco se detuvo frente a una tienda para leer el siguiente texto.



1. **En el texto, ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"?**
   a) Que puedas peinar fácilmente tu cabello.
   b) Que puedas imitar fácilmente el peinado de la foto.
   c) Que puedas cuidar tu cabello con productos naturales.
   d) Que puedas usar champú Llampu en todo tipo de cabello.
2. **¿De qué trata principalmente este texto?**

a) Del cuidado de la naturaleza.
b) De una campaña para proteger a los leones.
c) De una marca de champú.
d) De un tipo de peinado para cabello rebelde

3. ¿A quién está dirigido principalmente este texto?

a) A las personas que tienen poco cabello.
b) A las personas que sienten simpatía por los leones.
c) A las personas que se preocupan por la naturaleza.
d) A las personas que tienen el cabello difícil de peinar.

4. Francisco leyó el texto y dijo lo siguiente:

¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?

a) El león de la imagen está muy tranquilo para ser un león.
b) El león de la imagen está mirando de frente al fotógrafo.
c) El león de la imagen tiene una melena que no parece suya.
d) El león de la imagen está en un ambiente que no es natural.



La profesora Giovana pidió a sus estudiantes escribir sobre las personas por las que sienten cariño. Gabriela escribió el siguiente texto.

Una persona muy especial para mí

Por Gabriela Alarcón

Mi madrina se llama Elena Vásquez. Tiene 30 años y vive en la ciudad de Iquitos. Está casada y tiene dos hijos muy amables que son mayores que yo: Luis y Sofía.

Mi madrina tiene ojos grandes y pelo largo. Le gusta vestirse de verde y, cuando sale a la calle, se pone lentes oscuros y un sombrero. Ella es alegre y le gusta cantar las canciones de moda.

Ella trabaja en una peluquería. ¡Sus clientes dicen que es la mejor peluquera de la ciudad! Ella se ríe cuando dicen eso, pero se nota que está orgullosa del buen trabajo que hace.

Me encanta quedarme en casa de mi madrina, porque ella cocina muy rico. El plato que mejor le sale es el tacacho y los juanes de gallina. Mi madrina siempre cree que prepara mucho y que va a sobrar, pero sus hijos y yo nos comemos todo sin dejar un solo rastro.

El domingo pasado, mi madrina me llevó a pasear por el río y terminamos la tarde pescando. No atrapé ningún pez, pero ella me hizo reír mucho con sus historias y la pasé muy bien. Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!



5. ¿Qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado?

a) El río.
b) Una peluquería.
c) La casa de Elena.
d) La isla de los monos

6. Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez?

a) Verdes.
b) Bonitos.
c) Oscuros.
d) Grandes

7. Lee nuevamente esta parte del texto

¿Qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada?

> Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!

a) Gratitud.
b) Orgullo.
c) Ilusión.
d) Miedo.

8. ¿Por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina?

a) Porque su madrina cocina platos ricos.
b) Porque su madrina es una persona alegre.
c) Porque su madrina cuenta historias graciosas.
d) Porque su madrina canta canciones de moda.

9. ¿Para qué se ha escrito <u>principalmente</u> este texto?

a) Para narrar una historia.
b) Para dar recomendaciones.
c) Para describir a una persona.
d) Para convencer de una idea

Diana se dio cuenta de que empezaron a aparecer mosquitos en su escuela. Ella no sabía por qué algunos de sus compañeros tenían más picaduras que otros. Por eso, su profesora le entregó el siguiente texto.

¿POR QUÉ PICAN LOS MOSQUITOS?

Muchas personas creen que los mosquitos nos pican porque tenemos la sangre dulce. Sin embargo, esto es falso. Los mosquitos pican a las personas porque pueden "oler" con mucha facilidad ciertas sustancias que produce nuestro cuerpo.

Los mosquitos se sienten atraídos por el dióxido de carbono que producen las personas cuando respiran. Ellos huelen este gas en el aire y saben que cerca hay sangre para chupar. Los adultos producen más cantidad de dióxido de carbono que los niños. Esta cantidad, además, cambia según lo que comamos y el ejercicio físico que hagamos.

Los mosquitos también se sienten atraídos por el ácido láctico. Este ácido está presente en nuestro sudor. Por eso, con frecuencia, las personas que sudan mucho son "blancos perfectos" para la picadura de los mosquitos.

Para evitar que los mosquitos te piquen, es importante que mantengas una buena higiene personal. Si no limpias tu cuerpo del sudor de uno o más días, es más probable que los mosquitos se acerquen para picarte. Otra manera de alejar a los mosquitos es aplicando diversos productos a la piel. Por ejemplo, si frotas tu piel con hojas de eucalipto, estos insectos se mantendrán alejados debido al olor de esta planta. También, puedes usar un repelente para evitar que tu sangre sea el alimento de los mosquitos.

10. Según el texto, ¿por qué pican los mosquitos?

a) Porque huelen la sangre dulce de las personas a las que van a picar.
b) Porque los atrae el dióxido de carbono que producen las personas.
c) Porque se aprovechan de que algunas personas no usan repelente.
d) Porque se sienten atraídos por el olor de los alimentos que comemos.

11. En el texto, ¿qué significa "blancos perfectos"?

a) Que son personas que atraen más a los mosquitos.
b) Que son personas que tienen la sangre más dulce.
c) Que son personas que mantienen una buena higiene.
d) Que son personas que tienen un color de piel llamativo

12. ¿Para qué se ha escrito <u>principalmente</u> este texto?

a) Para mostrarnos las características de los mosquitos.
b) Para explicarnos las razones por las que pican los mosquitos.
c) Para advertirnos que la picadura de los mosquitos es peligrosa.
d) Para recomendarnos que la higiene nos protege de los mosquitos.

13. Lee el siguiente párrafo:

Para evitar que los mosquitos te piquen, es importante que mantengas una buena higiene personal. Si no limpias tu cuerpo del sudor de uno o más días, es más probable que los mosquitos se acerquen para picarte. Otra manera de alejar a los mosquitos es aplicando diversos productos a la piel. Por ejemplo, si frotas tu piel con hojas de eucalipto, estos insectos se mantendrán alejados debido al olor de esta planta. También, puedes usar un repelente para evitar que tu sangre sea el alimento de los mosquitos.

¿De qué trata <u>principalmente</u> este párrafo?

a) De cómo mantener alejados a los mosquitos.
b) De por qué los mosquitos se acercan a nosotros.
c) De por qué acumulamos sudor por uno o más días.
d) De cómo frotar nuestra piel con hojas de eucalipto.

14. Según el texto, ¿quién tiene <u>más</u> posibilidades de ser picado por los mosquitos?

a



Pedro

b



José

c



Milagros

d



Ana

Los niños de tercer grado del colegio de La Rosaleda van a visitar el zoológico de su localidad, antes de ir, la maestra les ha pedido que investiguen qué animales van a encontrar ahí. La siguiente noticia les llamó mucho la atención

11 agosto del 2020 | La Rosaleda

¡Susy cumple 1 año!



La bebé chimpancé Susy va a cumplir 1 año de edad este jueves 15 de agosto. Ella es uno de los animales más queridos del zoológico de La Rosaleda. Los administradores del zoológico celebrarán su cumpleaños el sábado 17 de agosto. Como regalo, Susy recibirá una torta de plátanos (el plátano es su fruta favorita). También habrá otra torta gigante que se compartirá con todos los niños que asistan a la fiesta.

La directora del zoológico de La Rosaleda, la señora Teófila Soto, comentó que Susy es probablemente uno de los animales que más visitas recibe, junto con la elefante Olga y la sachavaca Edwin.

Susy llegó del Congo, un país de África, hace seis meses. Se había quedado sin su papá y su mamá, y la agencia de protección de animales buscaba a alguien que la adoptara. Cuando la señora Soto y su asistente Ricardo Pérez se enteraron, hicieron los trámites para que la bebé chimpancé pudiera venir y quedarse.

Desde el primer día en el zoológico la Rosaleda, Susy se robó los corazones de todos los vecinos y visitantes. Le encantan los niños. Cuando vienen a visitarla, Susy se luce haciendo equilibrio sobre una cuerda y saltando muy alto.

15. Haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.

1	Teófila	a	Es la elefante del zoológico.
2	Edwin	b	Es la sachavaca del zoológico.
3	Olga	c	Es el asistente del zoológico.
4	Ricardo	d	Es la directora del zoológico.

16. ¿Cuál de las siguientes acciones ocurrió primero?

a) Susy cumple un año en el zoológico de La Rosaleda.
b) Susy llega al zoológico de La Rosaleda.
c) El zoológico celebra la fiesta de cumpleaños de Susy.
d) Susy pierde a su papá y a su mamá.

17. ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda?

_____

_____

18. ¿De qué trata el texto que has leído?

a) De la vida de Susy antes de que llegara al zoológico de La Rosaleda.
b) Del cumpleaños de Susy, la chimpance bebé del zoológico.
c) De las habilidades de Susy para dar saltos y hacer equilibrio.
d) De los animales más queridos del zoológico de La Rosaleda.

19. ¿Para qué se escribió este texto?

a) Para narrar un hecho.
b) Para opinar sobre un hecho.
c) Para describir un comportamiento.
d) Para convencer de una idea.

La municipalidad ofrecerá clases para aprender a manejar bicicleta. Antes de empezar la primera clase, los inscritos en el curso recibieron el siguiente texto.

Aprendamos a montar bicicleta

Montar bicicleta es una actividad muy divertida y te permite recorrer largas distancias en corto tiempo, como para ir a la escuela o para ir a comprar. Sigue estas recomendaciones y aprenderás fácilmente.

1. **Asegúrate de usar una bicicleta adecuada.**
Usa una bicicleta a tu medida. En otras palabras, tu bicicleta no debe ser ni muy chica ni muy grande. El asiento debe estar a una altura que te permita poner los pies sobre el suelo mientras estés sentado. Además, revisa que las llantas estén bien infladas y que los frenos funcionen.



2. **Encuentra un lugar seguro para practicar.**
Una superficie plana y dura es la mejor para andar en bicicleta. En una superficie de este tipo, la bicicleta rodará con facilidad. Sin embargo, esta superficie tiene una desventaja. Si te caes, podría ser doloroso. Por eso, es recomendable empezar a aprender en un terreno con pasto corto, en la tierra o en la arena húmeda. Sobre todo, practica en un lugar donde no corras el peligro de cruzarte con personas o carros.

3. **Aprende a mantener el equilibrio sobre la bicicleta.**
Toma impulso con los pies para que la bicicleta avance. Trata de ir cada vez a más velocidad y con tus pies en el aire por más tiempo en cada impulso. Poco a poco, aprenderás a mantener el equilibrio.

4. **Asegúrate de saber cómo frenar.**
Es importante que conozcas cómo frenar según la bicicleta que tengas. No todos los frenos funcionan de igual manera. Para mayor seguridad, frena suavemente.

5. **Poco a poco, empieza a pedalear.**
Trata de pedalear durante tiempos cortos. Luego, poco a poco, hazlo sin detenerte. Una vez que lo logres, trata de girar el timón suavemente hacia la izquierda o hacia la derecha.

¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!

Ministerio de Educación del Perú. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2016). Montar bicicleta.

20. Según el texto, ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?

a) Porque puedes frenar con seguridad.
b) Porque la bicicleta rueda con facilidad.
c) Porque puedes girar el timón suavemente.
d) Porque recorres largas distancias en corto tiempo.

21. Según el texto, ¿qué debes hacer <u>primero</u> para aprender a montar bicicleta?

a) Empezar a pedalear.
b) Mantener el equilibrio.
c) Buscar un lugar seguro.
d) Tener una bicicleta adecuada.

22. En el texto, ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?

a) Que tenga los frenos seguros.
b) Que sea segura para manejarla.
c) Que sea de tamaño adecuado.
d) Que tenga las llantas bien infladas.

23. Lee nuevamente esta parte del texto.

<u>"¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!"</u>

¿Qué emoción expresa esta oración?

a) Miedo.
b) Cólera.
c) Sorpresa.
d) Entusiasmo.

24. Observa la siguiente imagen:



¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?

a) 2.Encuentra un lugar seguro para practicar.
b) 3. Aprende a mantener el equilibrio sobre la bicicleta.
c) 4. Asegúrate de saber cómo frenar.
d) 5. Poco a poco, empieza a pedalear.

Prueba de escritura

INSTITUCION EDUCATIVA:

NOMBRES Y APELLIDOS: _____NUMERO DE ORDEN ___

FECHA: _____ GRADO Y SECCION: _____

INDICACIONES:

Te invitamos a demostrar tus habilidades como escritor. Para ello, contarás con 45 minutos para escribir un texto.

Los estudiantes de cuarto grado de primaria elaborarán un libro **de anécdotas** que compartirán con los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. **Escribe una anécdota** en la que cuentes una historia divertida que te haya ocurrido. Recuerda contar cómo inicia, qué sucede luego y cómo termina.

Antes de escribir, organiza tus ideas en este espacio.

Considera estas preguntas para revisar tu texto.

- Si alguien lee mi texto, ¿lo podrá entender?
- ¿Puedo agregar detalles para mejorar mi historia?

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de Escritura de 4. ° grado de primaria

Indicadores precisados	A= 3 Pts.	B= 2 Pts.	C=1 Pts.
Adecuación al tipo textual	El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final.	El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes.	El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual.
Coherencia	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin incluir contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes.	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.
Cohesión	El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores queno afectan su comprensión global.	El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores (de adición, secuencia,contraste y causa-efecto) o referentes que no afectan su comprensión global.	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores (de adición, secuencia, contraste y causa-efecto) o referentes que afectan su comprensión global.
Puntuación	El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	El texto presenta entre 3 y 4 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido,punto aparte o punto final.	El texto presenta 5 o más errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido,punto aparte o punto final.
Recursos ortográficos	El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	El texto presenta entre 4 y 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	El texto presenta más de 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general

Nota: Adaptado de Manual de la prueba diagnóstica de lectura, comprensión de textos oralizados, escritura y matemática, 4.º grado de primaria (Minedu, 2022)

Anexo 5: Diarios y evidencias fotográficas

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACION) Nº 1

Estudiante: Juana Mashiell Carrillo Murguia **Fecha:** 07/10/2025

Actividad realizada: Toma de la prueba piloto de lectura

I. Descripción de la actividad/experiencia

El día de hoy se aplicó los dos instrumentos de lectura y escritura para la prueba piloto a 30 estudiantes de cuarto grado de primaria de la Escuela Integrada 51025 de Izcuchaca, provincia de Anta. La evaluación se desarrolló entre las 8:45 a. m. y las 11:00 a. m. Durante los primeros diez minutos se brindó orientación y explicación sobre las indicaciones generales, el procedimiento y el tiempo de duración de la prueba. Asimismo, se ofreció retroalimentación relacionada únicamente con las instrucciones —no sobre el contenido— y se realizó el monitoreo continuo durante toda la aplicación. Cabe señalar que algunos estudiantes llegaron tarde a la institución, por lo que se les otorgó un tiempo adicional para completar la evaluación.

II. Análisis de la actividad/experiencia:

FORTALEZAS (Identificación de aspectos positivos o favorables)	**ASPECTOS A MEJORAR (Identificación de debilidades)**
*Se identifico que hay estudiantes que aun dificultan en comprender las instrucciones generales para realizar la evaluación. Por lo que es necesario, apuntarlo en la pizarra para que puedan recordarlo.	*Dado que se trató de una evaluación, no fue posible identificar fortalezas para mejorar. Sin embargo, en los resultados de la prueba se observó que un gran porcentaje de estudiantes presenta dificultades para comprender y responder preguntas de los niveles inferencial y crítico-reflexivo. Por lo que resulta necesario reforzar estos conocimientos.
LECCIONES APRENDIDAS (Identificación de aprendizajes a partir de la experiencia)	**COMPROMISO DE MEJORA (Formulación de acciones para contrarrestar las debilidades antes identificadas)**
Es necesario reforzar las indicaciones generales de la evaluación, ya que algunos estudiantes aún presentan dificultades para comprenderlas; escribirlas en la pizarra facilitará su recordación. Debe fortalecerse la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico-reflexivo, debido a que un gran porcentaje de estudiantes mostró dificultades en estos tipos de preguntas durante la prueba.	*Clarificar instrucciones: Presentar las indicaciones en la pizarra y explicar cada punto antes de las evaluaciones. *Reforzar comprensión lectora: Realizar actividades específicas para fortalecer los niveles inferencial y crítico-reflexivo.



DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACION) Nº 2

Estudiante: Juana Mashiell Carrillo Murguia **Fecha: 22/10/2025**

Actividad realizada: Toma de la prueba correlacional de escritura y lectura

I. Descripción de la actividad/experiencia

Se administró la prueba de escritura y lectura a los estudiantes del cuarto grado de la institución educativa Mariscal Gamarra. La aplicación se realizó en el horario regular de clases, cumpliendo con las indicaciones metodológicas establecidas y brindando un tiempo adicional a los estudiantes que llegaron tarde, con el fin de asegurar condiciones equitativas para todos los participantes. Así mismo se brindó orientación y monitoreo para cumplir con la veracidad de la evaluación.

II. Análisis de la actividad/experiencia:

FORTALEZAS (Identificación de aspectos positivos o favorables)	**ASPECTOS A MEJORAR (Identificación de debilidades)**
Los estudiantes participaron activamente y se mantuvo un ambiente adecuado para la evaluación.	Regular el tiempo destinado para los estudiantes que llegan tarde sin afectar el ritmo general.
LECCIONES APRENDIDAS (Identificación de aprendizajes a partir de la experiencia)	**COMPROMISO DE MEJORA (Formulación de acciones para contrarrestar las debilidades antes identificadas)**

La flexibilidad controlada permite mantener condiciones equitativas sin comprometer la organización.	Establecer un protocolo para el manejo de atrasos que no interfiera con el desarrollo de futuras pruebas.

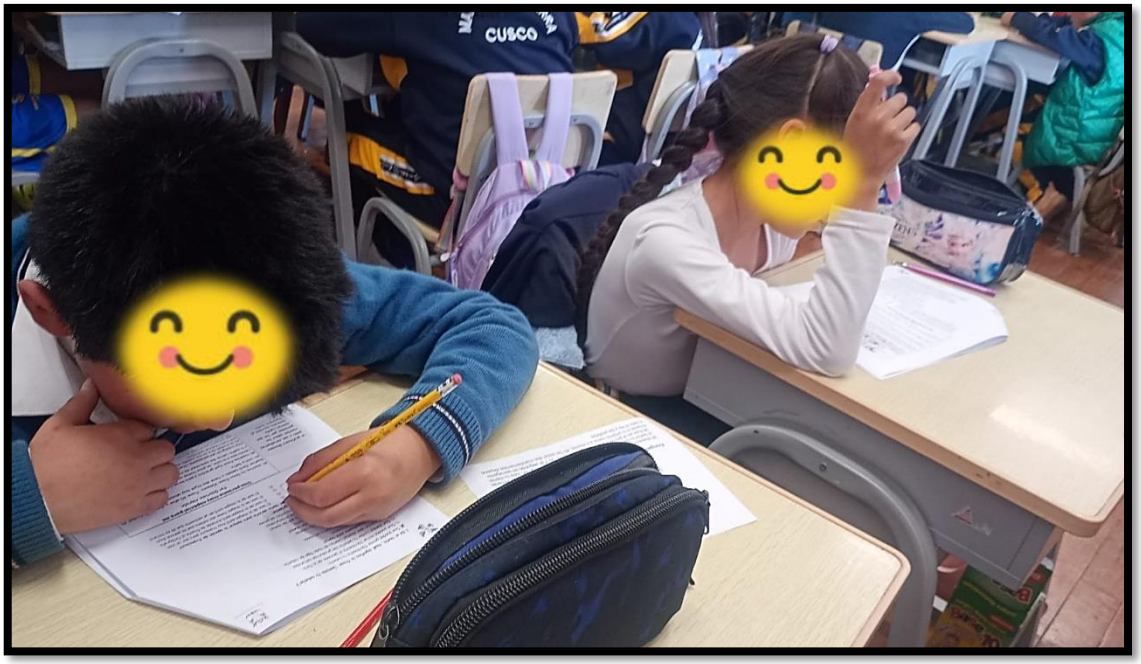




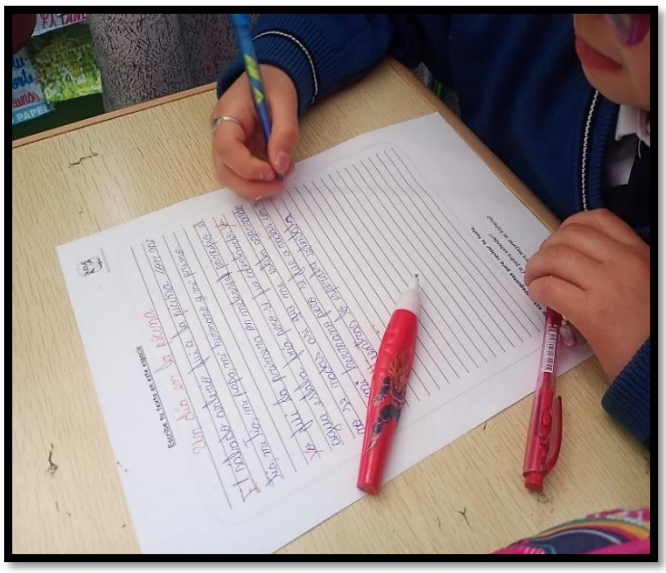


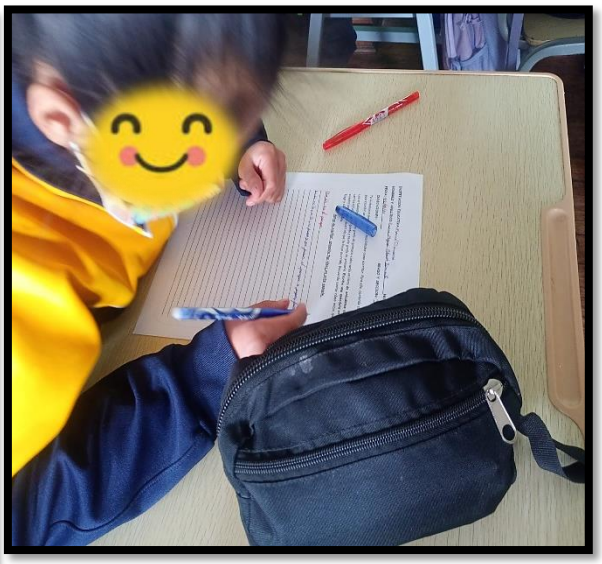





CUSCO


AMONG US





ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
SANTA ROSA

I.E Nº 51017 "MARISCAL GAMARRA"
Código modular: 0206151
Dirección: Urb. Mariscal Gamarra- Cusco

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA

Nº 51017 "MARISCAL GAMARRA", UGEL CUSCO

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE TESIS

La que suscribe **Nancy Cabrera Canales** identificada con DNI N.° 24703186, en calidad de directora de la Institución Educativa primaria N° 51017 "Mariscal Gamarra", ubicada en el distrito de Cusco, deja constancia que:

Juana Mashiell Carrillo Murguia , con DNI N.° **76456182**, estudiante de la carrera profesional de Educación primaria de la **Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Santa Rosa" – Cusco**, ha desarrollado la aplicación de su trabajo de tesis titulado: **"Comprensión lectora y producción de textos en estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E N° 51017 Mariscal Gamarra",** durante el periodo de prácticas preprofesionales comprendido entre el **19 de agosto-28 de noviembre del 2025.**

Dicha propuesta tuvo como objetivo "Analizar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N.° 51017 Mariscal Gamarra del Cusco, 2025". Desarrollándose con responsabilidad, compromiso y en estricto cumplimiento de los lineamientos institucionales.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada, para los fines que estimen convenientes.

Cusco, 27 de noviembre del 2025

DRE UGEL CUSCO
I.E. MARISCAL GAMARRA
Prof. Nancy Cabrera Canales
DIRECTORA

Anexo 6: Tabulación de datos de la variable comprensión lectora (Prueba piloto)

	Comprensión literal						Comprensión inferencial															Compr. crítico-val		
N	Item5	Item6	Item8	Item15	Item16	Item21	Item1	Item2	Item 3	Item7	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item17	Item18	Item19	Item20	Item22	Item23	Item4	Item14	Item24
E1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
E2	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
E3	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0
E4	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
E5	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E6	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
E7	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
E8	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
E9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
E10	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
E11	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1
E12	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
E13	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
E14	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1
E15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E16	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0
E17	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0
E18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
E19	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0
E20	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0
E21	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
E22	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
E23	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
E24	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
E26	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
E27	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0
E28	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
E29	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0
E30	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
E31	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0
E32	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E33	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0

Anexo 7: Tabulación de datos de la variable Producción de los textos escritos (Prueba piloto)

N	Adecuaciónal tipo textual	Coherencia	Cohesión	Puntuación	Recursos ortográficos
E1	3	2	2	1	2
E2	2	1	1	1	1
E3	2	1	1	1	1
E4	3	2	2	1	2
E5	3	3	3	1	1
E6	3	3	3	2	2
E7	2	1	2	1	1
E8	1	1	1	1	1
E9	3	3	2	2	2
E10	3	2	2	1	1
E11	3	3	2	1	1
E12	3	2	2	1	1
E13	3	3	2	1	1
E14	3	1	1	1	1
E15	3	3	2	1	1
E16	3	1	2	1	1
E17	3	1	2	1	1
E18	3	2	2	1	1
E19	3	3	2	1	1
E20	3	1	1	1	1
E21	3	2	2	1	1
E22	3	2	2	1	1
E23	2	2	2	1	1
E24	3	2	3	2	2
E25	3	3	2	2	2
E26	3	3	3	3	2
E27	3	3	1	1	1
E28	3	2	3	3	3
E29	3	1	1	1	1
E30	2	2	3	1	1
E31	3	2	1	1	1
E32	3	3	3	1	1
E33	0	1	1	1	1

Anexo 8: Tabulación de datos de la variable comprensión lectora

		Comprensión literal						Comprensión inferencial														Compr. crítico-val		
	N	Item5	Item6	Item8	Item15	Item16	Item21	Item1	Item2	Item 3	Item7	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item17	Item18	Item19	Item20	Item22	Item23	Item4	Item14	Item24
4° A	E1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
	E3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E4	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1
	E5	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	E6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E7	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	E8	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
	E9	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
	E10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E11	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
	E12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	E13	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E14	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
	E15	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	E16	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	E17	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
	E18	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E20	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
	E21	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	E23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	E25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E27	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
	E28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E29	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	E30	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0

		Comprensión literal						Comprensión inferencial														Compr. crítico-val		
	N	Item5	Item6	Item8	Item15	Item16	Item21	Item1	Item2	Item 3	Item7	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item17	Item18	Item19	Item20	Item22	Item23	Item4	Item14	Item24
4° B	E31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
	E32	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E33	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
	E34	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1
	E35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	E36	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
	E37	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	E38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E40	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
	E41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
	E42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	E43	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0
	E44	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
	E45	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	E46	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
	E47	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0
	E48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E49	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
	E50	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
	E51	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
	E52	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1
	E53	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1
	E54	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
	E55	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
	E56	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	E57	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
	E58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
	E59	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0

		Comprensión literal						Comprensión inferencial														Compr. crítico-val		
	N	Item5	Item6	Item8	Item15	Item16	Item21	Item1	Item2	Item 3	Item7	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item17	Item18	Item19	Item20	Item22	Item23	Item4	Item14	Item24
4° C	E60	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E61	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
	E62	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1
	E63	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1
	E64	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E65	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
	E66	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E67	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
	E68	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
	E69	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1
	E70	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
	E71	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E72	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E73	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
	E74	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	E75	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E76	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0
	E77	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E78	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0
	E79	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
	E80	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E81	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
	E82	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
	E83	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
	E84	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1
	E85	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	E86	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	E87	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
	E88	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1
	E89	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0

Anexo 9: Tabulación de datos de la variable producción de textos escritos

	N	I1: Adecuación al tipo textual	I2: Coherencia	I3: Cohesión	I4: Puntuación	I5: Recursos ortográficos
4° A	E1	3	3	3	3	3
	E2	3	3	2	2	2
	E3	3	3	3	3	3
	E4	3	2	2	1	1
	E5	3	2	2	2	3
	E6	3	3	3	3	3
	E7	3	2	2	3	2
	E8	3	1	1	1	1
	E9	3	2	2	2	2
	E10	3	3	3	3	3
	E11	2	2	3	3	2
	E12	3	3	3	2	2
	E13	3	3	3	2	1
	E14	3	2	2	2	2
	E15	3	3	3	2	1
	E16	2	2	2	2	1
	E17	3	2	2	2	2
	E18	2	2	2	1	2
	E19	3	3	3	2	2
	E20	2	3	3	2	2
	E21	3	3	2	2	2
	E22	3	3	3	2	2
	E23	3	2	3	3	2
	E24	3	3	3	3	3
	E25	3	3	3	3	3
	E26	3	3	2	2	2
	E27	3	2	2	2	2
	E28	3	3	3	3	3
	E29	3	3	2	3	2
	E30	3	2	2	3	2

	N	I1: Adecuación al tipo textual	I2: Coherencia	I3: Cohesión	I4: Puntuación	I5: Recursos ortográficos
4° B	E1	3	3	2	3	2
	E2	3	2	2	3	2
	E3	3	2	2	1	1
	E4	3	2	2	1	1
	E5	3	2	2	3	2
	E6	3	3	2	2	2
	E7	3	3	2	3	2
	E8	3	3	3	3	3
	E9	3	3	3	3	3
	E10	3	3	2	2	1
	E11	3	3	3	2	2
	E12	3	3	3	2	2
	E13	3	3	2	2	1
	E14	2	2	1	1	1
	E15	3	2	2	3	2
	E16	3	2	2	1	1
	E17	3	2	1	1	1
	E18	3	3	3	3	3
	E19	3	3	2	2	1
	E20	3	3	2	3	2
	E21	3	2	2	1	1
	E22	2	2	2	1	1
	E23	2	2	2	1	1
	E24	3	2	2	3	2
	E25	2	2	1	1	1
	E26	3	3	2	3	2
	E27	3	2	2	2	2
	E28	3	3	2	3	2

	N	I1: Adecuación al tipo textual	I2: Coherencia	I3: Cohesión	I4: Puntuación	I5: Recursos ortográficos
4° C	E1	3	3	2	2	2
	E2	3	2	2	1	1
	E3	3	3	3	1	1
	E4	3	2	2	1	1
	E5	3	3	3	3	3
	E6	3	3	2	2	2
	E7	3	3	3	3	3
	E8	3	2	1	1	1
	E9	3	3	2	2	1
	E10	3	3	2	1	2
	E11	3	3	3	2	1
	E12	3	3	3	3	3
	E13	3	3	3	3	3
	E14	3	3	2	2	1
	E15	3	3	3	2	1
	E16	3	2	2	2	2
	E17	2	2	2	3	2
	E18	3	3	3	3	3
	E19	3	2	2	1	1
	E20	3	2	2	3	2
	E21	3	3	3	3	3
	E22	3	2	2	1	1
	E23	2	2	2	1	1
	E24	3	3	3	2	2
	E25	2	2	1	2	2
	E26	3	3	2	2	2
	E27	3	3	2	2	2
	E28	3	3	3	2	2
	E29	3	3	1	1	1
	E30	3	2	2	3	2

Anexo 10: Valoraciones de los jueces

Cusco, 30 de septiembre del 2025

CARTA PODER

Sr(a) Mg. Elizabeth Molina Mollapasa

Asunto: Revalidación de instrumento, por criterio de especialista

DE MI ESPECIAL CONSIDERACIÓN:

Me dirijo a usted en calidad de estudiante en Educación de la especialidad Primaria con el propósito de solicitar su ayuda en relación a mi tesis de Licenciatura. Esta investigación tiene como título **"COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE I.E N.° 51017 MARISCAL GAMARRA",** se utiliza un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional, de enfoque cuantitativo y tiene como objetivo "Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, durante el año 2025" . Con el propósito de garantizar el rigor científico necesario en mi investigación, me permito solicitar su colaboración en el proceso de revalidación del siguiente instrumento mediante la técnica de juicio de expertos, para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento en la actual investigación:

1. Certificado de revalidez de la "Prueba de lectura para cuarto grado de Educación Primaria"

Para facilitar su revisión, se anexan los siguientes documentos:

- Instrumento de evaluación correspondiente
- Ficha de informe de evaluación y validación del instrumento por el experto
- Certificado de validez, el cual le solicito completar para cada instrumento.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Matriz de consistencia.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo que dedicará a este proceso.
Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda requerir.
Me despido cordialmente, expresándole mi sincero agradecimiento y consideración.

Atentamente,

Juana Mashiell Carrillo Murguia
Cel.: 967696910

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.
2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación: Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

3. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.

4. Una vez que ha finalizado de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de **"Opinión de aplicabilidad del instrumento"**. Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o por el contrario "No hay suficiencia".

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

5. Marque con una "X" en "Opinión de aplicabilidad" sobre la apreciación final que tiene sobre todo el instrumento:

- **Aplicable:** El instrumento puede ser utilizado para la recolección de datos sin modificaciones.
- **Aplicable después de corregir:** El instrumento requiere ajustes según las observaciones realizadas antes de ser aplicado.
- **No aplicable:** El instrumento necesita modificaciones profundas o un replanteamiento completo.

Es importante señalar que un instrumento puede incluir observaciones y, aun así, cumplir con la suficiencia necesaria para ser considerado aplicable.

6. Por último, escribir sus datos personales, siendo "Metodólogo / Temático" su rol dentro del proceso (p. ej., metodólogo o especialista temático).

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "RELACION ENTRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL CUSCO, 2025"

1.2 Nombre del insturmento

Prueba diagnóstica de lectura del 4to grado de Primaria

1.3 **Autora del instrumento:** Carrillo Murguia, Juana Mashiell

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto:

...Molina Mallqui Elizabeth.....

.....

2.2 Grado Académico/ especialidad .....Magister.....

.....

2.3. Profesión:

.....Profesora de educación primaria.....

2.4 Institución donde labora:

...EESPP "Santa Rosa".....

2.5 Cargo que desempeña:

.....Docente Formadora.....

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: NIVEL LITERAL									
Indicador 1.1 : Identifica información explícita y relevante.		**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	
5	Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿Qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado?	✓		✓		✓		✓		
6	Según el texto "Una persona muy especial para mí", Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez?	✓		✓		✓		✓		
8	¿Según el texto "¿Una persona muy especial para mí", Por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina?	✓		✓		✓		✓		
15	Según el texto "¡Susy cumple un año!", haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.	✓		✓		✓		✓		
Indicador 1.2 Reconoce la secuencia de hechos o acciones.		**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	
16	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿Cuál de las siguientes acciones ocurrió primero?	✓		✓		✓				
21	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué debes hacer primero para aprender a montar bicicleta?	✓		✓		✓				
	DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL	**Suficiencia**		**Claridad**		**Coherencia**		**Relevancia**		
Indicador 2. 1: Deduce el tema		**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	
2	En el texto ¿Melena difícil?, ¿De qué trata principalmente este texto?	✓		✓		✓				
18	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿De qué trata el texto que has leído?	✓		✓		✓				
Indicador 2. 2: Deduce el tema de un párrafo		✓		✓		✓				
13	Según el párrafo del texto: "¿Por qué pican los mosquitos? ¿De qué trata principalmente este párrafo?	✓		✓		✓				
Indicador 2. 3: Deduce el propósito comunicativo		✓		✓		✓				
9	Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿ ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓				
12	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos? ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓				
19	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿Para qué se escribió este texto?	✓		✓		✓				
Indicador 2. 4: Deduce el destinatario de un texto.		✓		✓		✓				
3	Según el texto "Melena difícil?, ¿A quién está dirigido principalmente el texto?	✓		✓		✓				
Indicador 2. 5: Deduce relaciones lógicas de causa-efecto.		✓		✓		✓				
10	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿por qué pican los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
17	Según el texto ¡Susy cumple un año! ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda? (Respuesta abierta)	✓		✓		✓		✓		
20	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2. 6: Interpreta expresiones con sentido figurado.		✓		✓		✓		✓		
1	En el texto ¿Melena difícil?, ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"?	✓		✓		✓		✓		
11	En el texto "¿Por qué pican los mosquitos? ¿qué significa 'blancos perfectos?"	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2.7: Deduce sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto		✓		✓		✓		✓		
7	Según el texto "Una persona muy especial para mí", en la frase "Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!, qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada?	✓		✓		✓		✓		
23	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", lee nuevamente esta parte del texto: "¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!" ¿Qué emoción expresa esta oración?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2.8: Deduce el significado de palabras o expresiones en contexto		✓		✓		✓		✓		
22	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITICO REFLEXIVO	**Suficiencia**		**Claridad**		**Coherencia**		**Relevancia**		
Indicador 3.1: Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión.		**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	
4	En el texto ¿Melena difícil?, ¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 3.4: Aplica el contenido del texto a otras situaciones.		✓		✓		✓		✓		
14	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?", ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 3.5: Evalúa el uso de recursos formales en el texto.		✓		✓		✓		✓		
24.	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", observa la imagen, ¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?	✓		✓		✓		✓		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay Suficiencia

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

Nombres y Apellidos	Elizabeth Molina Mollapasa	**DNI N°**	25003757
Dirección domiciliaria	Jr. Bolognesi K-9 San Sebastián	**Teléfono / Celular**	984299657
Título profesional / Especialidad	Profesora de educación Primaria	**Firma**	
Grado Académico	Magister.		
Metodólogo/ temático	temático	**Lugar y fecha**	Cusco, 30 de Septiembre del 2025.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 30 de septiembre del 2025

CARTA PODER

Sr(a) Mg. Elizabeth Molina Mollapasa

Asunto: Revalidación de instrumento, por criterio de especialista

DE MI ESPECIAL CONSIDERACIÓN:

Me dirijo a usted en calidad de estudiante en Educación de la especialidad Primaria con el propósito de solicitar su ayuda en relación a mi tesis de Licenciatura. Esta investigación tiene como título **"COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE I.E N.° 51017 MARISCAL GAMARRA"**, se utiliza un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional, de enfoque cuantitativo y tiene como objetivo "Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, durante el año 2025" . Con el propósito de garantizar el rigor científico necesario en mi investigación, me permito solicitar su colaboración en el proceso de revalidación del siguiente instrumento mediante la técnica de juicio de expertos, para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento en la actual investigación:

1. Certificado de revalidez de la "Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria"

Para facilitar su revisión, se anexan los siguientes documentos:

- Instrumento de evaluación correspondiente
- Ficha de informe de evaluación y validación del instrumento por el experto
- Certificado de validez, el cual le solicito completar para cada instrumento.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Matriz de consistencia.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo que dedicará a este proceso. Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda requerir. Me despido cordialmente, expresándole mi sincero agradecimiento y consideración.

Atentamente,



Juana Mashiell Carrillo Murguia
Cel.: 967696910

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.

2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación: Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

3. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.

4. Una vez que ha finalizado de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de **"Opinión de aplicabilidad del instrumento"**. Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o por el contrario "No hay suficiencia".

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

5. Marque con una "X" en "Opinión de aplicabilidad" sobre la apreciación final que tiene sobre todo el instrumento:

- **Aplicable:** El instrumento puede ser utilizado para la recolección de datos sin modificaciones.
- **Aplicable después de corregir:** El instrumento requiere ajustes según las observaciones realizadas antes de ser aplicado.
- **No aplicable:** El instrumento necesita modificaciones profundas o un replanteamiento completo.

Es importante señalar que un instrumento puede incluir observaciones y, aun así, cumplir con la suficiencia necesaria para ser considerado aplicable.

6. Por último, escribir sus datos personales, siendo "Metodólogo / Temático" su rol dentro del proceso (p. ej., metodólogo o especialista temático).

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio profesional son fundamentales para garantizar la calidad de este instrumento.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "RELACION ENTRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL CUSCO, 2025"

1.2 Nombre del insturmento

Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria

1.3 **Autora del instrumento:** Carrillo Murguia, Juana Mashiell

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto:

.....Molina Mallapasa Elizabeth.....

.....

2.2 Grado Académico/ especialidad .....Magister.....

.....

2.3. Profesión:

.....Profesora de educación primaria.....

2.4 Institución donde labora:

...EESPP "Santa Rosa".....

2.5 Cargo que desempeña:

.....Docente Formadora.....

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones
	DIMENSION 1: Adecuación al tipo textual									
	Indicador : Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando las características más comunes del tipo textual.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final.	X		X		X		X		
B	El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes.	X		X		X		X		
C	El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual.	X		X		X		X		
	DIMENSION 2: COHERENCIA	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Ordena las ideas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	X		X		X		X		
B	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes.	X		X		X		X		
C	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: COHESIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Establece relaciones entre las ideas a través de algunos referentes y conectores.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores que no afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
B	El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
C	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: PUNTUACIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza la puntuación para dar sentido a su texto.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
B	El texto presenta entre 3 y 4 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
C	El texto presenta 5 o más errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: RECURSOS ORTOGRÁFICOS	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza recursos ortográficos (el uso de grafías, las mayúsculas y las reglas de tildación) para dar sentido a su texto	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	X		X		X		X		
B	El texto presenta entre 4 y 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general	X		X		X		X		
C	El texto presenta más de 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	X		X		X		X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay Suficiencia

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

Nombres y Apellidos	Elizabeth Molina Mollapaza	**DNI N°**	25003757
Dirección domiciliaria	Jr. Bolognesi K-9 San Sebastián	**Teléfono / Celular**	984299657
Título profesional / Especialidad	Profesora de educación primaria	**Firma**	
Grado Académico	Magister.		
Metodólogo/ temático	temático	**Lugar y fecha**	Cusco, 30 de Septiembre del 2025.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 30 de septiembre del 2025

CARTA PODER

Sr(a) Mg. Quispe Quispe Miguel

Asunto: Revalidación de instrumento, por criterio de especialista

DE MI ESPECIAL CONSIDERACIÓN:

Me dirijo a usted en calidad de estudiante en Educación de la especialidad Primaria con el propósito de solicitar su ayuda en relación a mi tesis de Licenciatura. Esta investigación tiene como título **"COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE I.E N.° 51017 MARISCAL GAMARRA"**, se utiliza un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional, de enfoque cuantitativo y tiene como objetivo "Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, durante el año 2025" . Con el propósito de garantizar el rigor científico necesario en mi investigación, me permito solicitar su colaboración en el proceso de revalidación del siguiente instrumento mediante la técnica de juicio de expertos, para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento en la actual investigación:

1. Certificado de revalidez de la "Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria"

Para facilitar su revisión, se anexan los siguientes documentos:

- Instrumento de evaluación correspondiente
- Ficha de informe de evaluación y validación del instrumento por el experto
- Certificado de validez, el cual le solicito completar para cada instrumento.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Matriz de consistencia.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo que dedicará a este proceso.
Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda requerir.
Me despido cordialmente, expresándole mi sincero agradecimiento y consideración.

Atentamente,



Juana Mashiell Carrillo Murguia
Cel.: 967696910

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.
2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación: Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

3. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.
4. Una vez que ha finalizado de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de **"Opinión de aplicabilidad del instrumento"**. Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o por el contrario "No hay suficiencia".

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

5. Marque con una "X" en "Opinión de aplicabilidad" sobre la apreciación final que tiene sobre todo el instrumento:

- **Aplicable:** El instrumento puede ser utilizado para la recolección de datos sin modificaciones.
- **Aplicable después de corregir:** El instrumento requiere ajustes según las observaciones realizadas antes de ser aplicado.
- **No aplicable:** El instrumento necesita modificaciones profundas o un replanteamiento completo.

Es importante señalar que un instrumento puede incluir observaciones y, aun así, cumplir con la suficiencia necesaria para ser considerado aplicable.

6. Por último, escribir sus datos personales, siendo "Metodólogo / Temático" su rol dentro del proceso (p. ej., metodólogo o especialista temático).

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio profesional son fundamentales para garantizar la calidad de este instrumento.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "RELACION ENTRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL CUSCO, 2025"

1.2 Nombre del insturmento

Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria

1.3 **Autoria: MINEDU**

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto:

Miguel Quispe Quispe

2.2 Grado Académico/ especialidad

Magister en administración de la educación

2.3. Profesión:

Profesor en educación primaria

2.4 Institución donde labora:

EEspp Sunta

2.5 Cargo que desempeña:

C Secretario académico

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: Adecuación al tipo textual									
	Indicador : Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando las características más comunes del tipo textual.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final.	✓		✓		✓		✓		
B.	El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes.	✓		✓		✓		✓		
C	El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: COHERENCIA	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Ordena las ideas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	✓		✓		✓		✓		
B	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes.	✓		✓		✓		✓		
C	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSION 3: COHESIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Establece relaciones entre las ideas a través de algunos referentes y conectores.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores que no afectan su comprensión global.	✓		✓		✓		✓		
B	El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global.	✓		✓		✓		✓		
C	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: PUNTUACIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza la puntuación para dar sentido a su texto.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	✓		✓		✓		✓		
B	El texto presenta entre 3 y 4 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	✓		✓		✓		✓		
C	El texto presenta 5 o más errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 4: RECURSOS ORTOGRÁFICOS	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza recursos ortográficos (el uso de grafías, las mayúsculas y las reglas de tildación) para dar sentido a su texto	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	✓		✓		✓		✓		
B	El texto presenta entre 4 y 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general	✓		✓		✓		✓		
C	El texto presenta más de 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	✓		✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: NIVEL LITERAL									
	Indicador 1.1 : Identifica información explícita y relevante.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
5	Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado?	✓		✓		✓		✓		
6	Según el texto "Una persona muy especial para mí". Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez?	✓		✓		✓		✓		
8	¿Según el texto "¿Una persona muy especial para mí", ¿por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina?	✓		✓		✓		✓		
15	Según el texto "¡Susy cumple un año!", haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 1.2 Reconoce la secuencia de hechos o acciones.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
16	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿cuál de las siguientes acciones ocurrió primero?	✓		✓		✓		✓		
21	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué debes hacer primero para aprender a montar bicicleta?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador 2. 1: Deduce el tema	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
2	En el texto ¿Melena difícil?. ¿De qué trata principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
18	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿De qué trata el texto que has leído?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 2: Deduce el tema de un párrafo									
13	Según el párrafo del texto: "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿De qué trata principalmente este párrafo?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 3: Deduce el propósito comunicativo									
9	Según el texto "Una persona muy especial para mí". ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
12	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
19	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿para qué se escribió este texto?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 4: Deduce el destinatario de un texto.									
3	Según el texto "Melena difícil", ¿a quién está dirigido principalmente el texto?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 5: Deduce relaciones lógicas de causa-efecto.									
10	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿por qué pican los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
17	Según el texto ¡Susy cumple un año! ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda? (Respuesta abierta)	✓		✓		✓		✓		
20	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 6: Interpreta expresiones con sentido figurado.									
1	En el texto ¿Melena difícil?, ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"?	✓		✓		✓		✓		
11	En el texto "¿Por qué pican los mosquitos? ¿qué significa 'blancos perfectos?"	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2.7: Deduce sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto									
7	Según el texto "Una persona muy especial para mí", en la frase "Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!, qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada?	✓		✓		✓		✓		
23	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", lee nuevamente esta parte del texto: "¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!" ¿Qué emoción expresa esta oración?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2.8: Deduce el significado de palabras o expresiones en contexto									
22	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITICO REFLEXIVO	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador 3.1: Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
4	En el texto ¿Melena difícil?, ¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 3.4: Aplica el contenido del texto a otras situaciones.									
14	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?", ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 3.5: Evalúa el uso de recursos formales en el texto.									
24.	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", observa la imagen, ¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?	✓		✓		✓		✓		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe Suficiencia

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

Nombres y Apellidos	Miguel, Quispe Quispe	**DNI N°**	40080640
Dirección domiciliaria	Av. Santa Ana H-3	**Teléfono / Celular**	940324987
Título profesional / Especialidad	Educación Primaria	**Firma**	
Grado Académico	Mg. en administración de la Educación.		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	C. 30/09/2025

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 30 de septiembre del 2025

CARTA PODER

Sr(a) Dr. Alfaro Jiménez, Yony Harlere

Asunto: Revalidación de instrumento, por criterio de especialista

DE MI ESPECIAL CONSIDERACIÓN:

Me dirijo a usted en calidad de estudiante en Educación de la especialidad Primaria con el propósito de solicitar su ayuda en relación a mi tesis de Licenciatura. Esta investigación tiene como título **"COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE I.E N.° 51017 MARISCAL GAMARRA"**, se utiliza un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional, de enfoque cuantitativo y tiene como objetivo "Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, durante el año 2025" . Con el propósito de garantizar el rigor científico necesario en mi investigación, me permito solicitar su colaboración en el proceso de revalidación del siguiente instrumento mediante la técnica de juicio de expertos, para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento en la actual investigación:

1. Certificado de revalidez de la "Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria"

Para facilitar su revisión, se anexan los siguientes documentos:

- Instrumento de evaluación correspondiente
- Ficha de informe de evaluación y validación del instrumento por el experto
- Certificado de validez, el cual le solicito completar para cada instrumento.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Matriz de consistencia.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo que dedicará a este proceso.
Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda requerir.
Me despido cordialmente, expresándole mi sincero agradecimiento y consideración.
Atentamente,

Juana Mashiell Carrillo Murguia
Cel.: 967696910

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.

2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación: Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

3. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.

4. Una vez que ha finalizado de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de **"Opinión de aplicabilidad del instrumento"**. Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o por el contrario "No hay suficiencia".

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

5. Marque con una "X" en "Opinión de aplicabilidad" sobre la apreciación final que tiene sobre todo el instrumento:

- **Aplicable:** El instrumento puede ser utilizado para la recolección de datos sin modificaciones.
- **Aplicable después de corregir:** El instrumento requiere ajustes según las observaciones realizadas antes de ser aplicado.
- **No aplicable:** El instrumento necesita modificaciones profundas o un replanteamiento completo.

Es importante señalar que un instrumento puede incluir observaciones y, aun así, cumplir con la suficiencia necesaria para ser considerado aplicable.

6. Por último, escribir sus datos personales, siendo "Metodólogo / Temático" su rol dentro del proceso (p. ej., metodólogo o especialista temático).

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio profesional son fundamentales para garantizar la calidad de este instrumento.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "RELACION ENTRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL CUSCO, 2025"

1.2 Nombre del insturmento

Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria

1.3 **Autoría:** Minedu

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto:

Alfaro Jiménez, Yony Marlene

2.2 Grado Académico/ especialidad Doctora en Educación Primaria

2.3. Profesión: Docente

2.4 Institución donde labora:

I.E. N° 51017 - Mariscal Gamarra

2.5 Cargo que desempeña:

Sub Directora

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: Adecuación al tipo textual									
	Indicador : Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando las características más comunes del tipo textual.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final.	X		X		X		X		
B.	El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes.	X		X		X		X		
C	El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual.	X		X		X		X		
	DIMENSION 2: COHERENCIA	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Ordena las ideas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	X		X		X		X		
B	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes.	X		X		X		X		
C	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
	DIMENSION 3: COHESIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Establece relaciones entre las ideas a través de algunos referentes y conectores.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores que no afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
B	El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
C	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: PUNTUACIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza la puntuación para dar sentido a su texto.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
B	El texto presenta entre 3 y 4 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
C	El texto presenta 5 o más errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: RECURSOS ORTOGRÁFICOS	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza recursos ortográficos (el uso de grafías, las mayúsculas y las reglas de tildación) para dar sentido a su texto	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	X		X		X		X		
B	El texto presenta entre 4 y 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general	X		X		X		X		
C	El texto presenta más de 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	X		X		X		X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Nombres y Apellidos	Yony Marlene Alfaro Jiménez	**DNI N°**	23859058
Dirección domiciliaria	Jorge Ochoa 195 A-1	**Teléfono / Celular**	984716447
Título profesional / Especialidad	Doctora en Educación	**Firma**	GRE-IUGEL CUSCO I.E N° 51017 MARISCAL GAMARRA Dra. Y. Marlene Alfaro Jiménez SUB DIRECTORA
Grado Académico	Doctora		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	Cusco, 30 de setiembre de 2025

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Cusco, 30 de septiembre del 2025

CARTA PODER

Sr(a) Dra. Alfaro Jiménez, Yony Marlene

Asunto: Revalidación de instrumento, por criterio de especialista

DE MI ESPECIAL CONSIDERACIÓN:

Me dirijo a usted en calidad de estudiante en Educación de la especialidad Primaria con el propósito de solicitar su ayuda en relación a mi tesis de Licenciatura. Esta investigación tiene como título "**COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE I.E N.° 51017 MARISCAL GAMARRA",** se utiliza un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional, de enfoque cuantitativo y tiene como objetivo "Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, durante el año 2025". Con el propósito de garantizar el rigor científico necesario en mi investigación, me permito solicitar su colaboración en el proceso de revalidación del siguiente instrumento mediante la técnica de juicio de expertos, para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento en la actual investigación:

1. Certificado de revalides de la "Prueba de comprensión lectora para cuarto grado de Educación Primaria"

Para facilitar su revisión, se anexan los siguientes documentos:

- Instrumento de evaluación correspondiente
- Ficha de informe de evaluación y validación del instrumento por el experto
- Certificado de validez, el cual le solicito completar para cada instrumento.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Matriz de consistencia.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo que dedicará a este proceso. Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda requerir. Me despido cordialmente, expresándole mi sincero agradecimiento y consideración.

Atentamente,

Juana Mashiell Carrillo Murguia
Correo: juanamashiellcarrillomurguia@gmail.com
Cel.: 967696910

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.

2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación: Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

3. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.

4. Una vez que ha finalizado de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de **"Opinión de aplicabilidad del instrumento"**. Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o por el contrario "No hay suficiencia".

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

5. Marque con una "X" en "Opinión de aplicabilidad" sobre la apreciación final que tiene sobre todo el instrumento:

- **Aplicable:** El instrumento puede ser utilizado para la recolección de datos sin modificaciones.
- **Aplicable después de corregir:** El instrumento requiere ajustes según las observaciones realizadas antes de ser aplicado.
- **No aplicable:** El instrumento necesita modificaciones profundas o un replanteamiento completo.

Es importante señalar que un instrumento puede incluir observaciones y, aun así, cumplir con la suficiencia necesaria para ser considerado aplicable.

6. Por último, escribir sus datos personales, siendo "Metodólogo / Temático" su rol dentro del proceso (p. ej., metodólogo o especialista temático).

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio profesional son fundamentales para garantizar la calidad de este instrumento.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "

1.2 Nombre del insturmento

Prueba diagnóstica de lectura del 4to grado de Primaria

1.3 **Autoría:** Minedu

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto:
Alfaro Jiménez, Yony Marlene

2.2 Grado Académico/ especialidad Doctora en Educación - Primaria

2.3. Profesión: Docente

2.4 Institución donde labora:
I.E. Nº 51017 - Mariscal Gamarra

2.5 Cargo que desempeña:
Sub Directora

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: NIVEL LITERAL									
	Indicador 1.1 : Identifica información explícita y relevante.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
5	Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado?	✓		✓		✓		✓		
6	Según el texto "Una persona muy especial para mí". Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez?	✓		✓		✓		✓		
8	¿Según el texto "¿Una persona muy especial para mí", ¿por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina?	✓		✓		✓		✓		
15	Según el texto "¡Susy cumple un año!", haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 1.2 Reconoce la secuencia de hechos o acciones.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
16	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿cuál de las siguientes acciones ocurrió primero?	✓		✓		✓		✓		
21	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué debes hacer primero para aprender a montar bicicleta?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador 2. 1: Deduce el tema	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
2	En el texto ¿Melena difícil?. ¿De qué trata principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
18	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿De qué trata el texto que has leído?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 2: Deduce el tema de un párrafo									
13	Según el párrafo del texto: "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿De qué trata principalmente este párrafo?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 3: Deduce el propósito comunicativo									
9	Según el texto "Una persona muy especial para mí". ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
12	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
19	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿para qué se escribió este texto?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 4: Deduce el destinatario de un texto.									
3	Según el texto "Melena difícil", ¿a quién está dirigido principalmente el texto?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 5: Deduce relaciones lógicas de causa-efecto.									
10	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿Por qué pican los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
17	Según el texto ¡Susy cumple un año! ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda? (Respuesta abierta)	✓		✓		✓		✓		
20	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2. 6: Interpreta expresiones con sentido figurado.									
1	En el texto ¿Melena difícil? ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"?	✓		✓		✓		✓		
11	En el texto "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿Qué significa "blancos perfectos"?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2.7: Deduce sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto									
7	Según el texto "Una persona muy especial para mí", en la frase "Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!, Qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada?	✓		✓		✓		✓		
23	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", lee nuevamente esta parte del texto: "¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!" ¿Qué emoción expresa esta oración?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 2.8: Deduce el significado de palabras o expresiones en contexto									
22	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITICO REFLEXIVO	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador 3.1: Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
4	En el texto ¿Melena difícil?, ¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 3.4: Aplica el contenido del texto a otras situaciones.									
14	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?", ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
	Indicador 3.5: Evalúa el uso de recursos formales en el texto.									
24.	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", observa la imagen, ¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?	✓		✓		✓		✓		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ ] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Yony Marlene Alfaro Jiménez	**DNI N°**	23859058
Dirección domiciliaria	Jorge Ochoa 195 A-1	**Teléfono / Celular**	984716447
Título profesional / Especialidad	Profesora Educación Primaria Primaria	**Firma**	GRE-UGEL CUSCO
Grado Académico	Doctora en Educación.		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	Cusco, 30 de setiembre de 2025.

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Cusco, 29 de septiembre del 2025

CARTA PODER

Sr(a) Mg. Parcel Jund Ferdinand

Asunto: Revalidación de instrumento, por criterio de especialista

DE MI ESPECIAL CONSIDERACIÓN:

Me dirijo a usted en calidad de estudiante en Educación de la especialidad Primaria con el propósito de solicitar su ayuda en relación a mi tesis de Licenciatura. Esta investigación tiene como título **"COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE I.E N.° 51017 MARISCAL GAMARRA",** se utiliza un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional, de enfoque cuantitativo y tiene como objetivo "Determinar la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 51017 Mariscal Gamarra, Cusco, durante el año 2025" . Con el propósito de garantizar el rigor científico necesario en mi investigación, me permito solicitar su colaboración en el proceso de revalidación del siguiente instrumento mediante la técnica de juicio de expertos, para garantizar la confiabilidad y pertinencia del instrumento en la actual investigación:

1. Certificado de revalidez de la "Prueba de lectura para cuarto grado de Educación Primaria"

Para facilitar su revisión, se anexan los siguientes documentos:

- Instrumento de evaluación correspondiente
- Ficha de informe de evaluación y validación del instrumento por el experto
- Certificado de validez, el cual le solicito completar para cada instrumento.
- Matriz de operacionalización de la variable.
- Matriz de consistencia.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo que dedicará a este proceso.
Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda requerir.
Me despido cordialmente, expresándole mi sincero agradecimiento y consideración.
Atentamente,

Juana Mashiell Carrillo Murguia
Cel.: 967696910

INSTRUCTIVO PARA EL LLENADO DEL "CERTIFICADO DE VALIDEZ"

1. Lea cada ítem de la ficha de forma independiente.
2. Evalúe cada ítem según los criterios descritos, marcando con una "X" su decisión en la tabla de validación: Sí o No en cada columna correspondiente a Suficiencia, Claridad, Coherencia Pertinencia y Relevancia. Cada ítem debe contar con tres marcas (una para cada criterio).

Definición de criterios de validez de contenido

Suficiencia: Evalúa si el ítem contempla de manera completa y adecuada el contenido o la competencia que se desea medir. Un ítem suficiente incluye los aspectos esenciales del constructo sin omitir elementos relevantes.

Claridad: Se refiere al grado en que el enunciado del ítem está formulado de manera precisa, comprensible y sin ambigüedades, permitiendo que cualquier evaluador o participante lo interprete de la misma forma.

Coherencia: Indica la correspondencia lógica y la consistencia interna entre la redacción del ítem, el objetivo del instrumento y la dimensión a la que pertenece. Un ítem coherente guarda relación directa con el aspecto que pretende evaluar.

Relevancia: Determina la pertinencia del ítem con respecto al propósito de la medición. Un ítem relevante es aquel que resulta fundamental y apropiado para valorar la variable de estudio, aportando información válida y significativa.

3. Anote observaciones y sugerencias para los ítems cuando lo considere necesario. Estas pueden incluir recomendaciones para mejorar la redacción, relevancia o contenido. Si no tiene comentarios, puede dejar el espacio en blanco.
4. Una vez que ha finalizado de marcar los criterios por cada ítem, diríjase al apartado de **"Opinión de aplicabilidad del instrumento"**. Indique en la sección de observaciones si "Hay suficiencia" o por el contrario "No hay suficiencia".

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

5. Marque con una "X" en "Opinión de aplicabilidad" sobre la apreciación final que tiene sobre todo el instrumento:

- **Aplicable:** El instrumento puede ser utilizado para la recolección de datos sin modificaciones.
- **Aplicable después de corregir:** El instrumento requiere ajustes según las observaciones realizadas antes de ser aplicado.
- **No aplicable:** El instrumento necesita modificaciones profundas o un replanteamiento completo.

Es importante señalar que un instrumento puede incluir observaciones y, aun así, cumplir con la suficiencia necesaria para ser considerado aplicable.

6. Por último, escribir sus datos personales, siendo "Metodólogo / Temático" su rol dentro del proceso (p. ej., metodólogo o especialista temático).

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio profesional son fundamentales para garantizar la calidad de este instrumento.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "RELACION ENTRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL CUSCO, 2025"

1.2 Nombre del insturmento

Prueba diagnóstica de lectura para cuarto grado de Educación Primaria

1.3 **Autoría:** Minedu

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto: Porcel Tuna, Ferdinand

2.2 Grado Académico/ especialidad Mag. en Educación Especialidad Lengua

2.3. Profesión: Licenciado en educación

2.4 Institución donde labora: E.ESPP Santa Rosa

2.5 Cargo que desempeña: Docente

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: NIVEL LITERAL									
Indicador 1.1 : Identifica información explícita y relevante.		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
5	Según el texto "Una persona muy especial para mí", ¿qué lugar visitó Gabriela el domingo pasado?	✓		✓		✓		✓		
6	Según el texto "Una persona muy especial para mí". Según Gabriela, ¿cómo son los ojos de Elena Vásquez?	✓		✓		✓		✓		
8	¿Según el texto "¿Una persona muy especial para mí", ¿por qué a Gabriela le gusta quedarse en casa de su madrina?	✓		✓		✓		✓		
15	Según el texto "¡Susy cumple un año!", haz una línea para relacionar los nombres con su descripción.	✓		✓		✓		✓		
Indicador 1.2 Reconoce la secuencia de hechos o acciones.		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
16	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿cuál de las siguientes acciones ocurrió primero?	✓		✓		✓		✓		
21	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué debes hacer primero para aprender a montar bicicleta?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: NIVEL INFERENCIAL	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
Indicador 2. 1: Deduce el tema		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
2	En el texto ¿Melena difícil?. ¿De qué trata principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
18	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿De qué trata el texto que has leído?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2. 2: Deduce el tema de un párrafo										
13	Según el párrafo del texto: "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿De qué trata principalmente este párrafo?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2. 3: Deduce el propósito comunicativo										
9	Según el texto "Una persona muy especial para mí". ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
12	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?". ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?	✓		✓		✓		✓		
19	Según el texto "¡Susy cumple un año!", ¿para qué se escribió este texto?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2. 4: Deduce el destinatario de un texto.										
3	Según el texto "Melena difícil", ¿a quién está dirigido principalmente el texto?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2. 5: Deduce relaciones lógicas de causa-efecto.										
10	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?, ¿por qué pican los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
17	Según el texto ¡Susy cumple un año! ¿Por qué Susy llegó al zoológico de La Rosaleda? (Respuesta abierta)	✓		✓		✓		✓		
20	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿por qué es mejor andar en bicicleta sobre una superficie plana y dura?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2. 6: Interpreta expresiones con sentido figurado.										
1	En el texto ¿Melena difícil?, ¿qué significa la frase "Domina tu cabello"?	✓		✓		✓		✓		
11	En el texto "¿Por qué pican los mosquitos? ¿qué significa 'blancos perfectos?"	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2.7: Deduce sentimientos, emociones o estados de ánimo sugeridos por el texto										
7	Según el texto "Una persona muy especial para mí", en la frase "Me ha prometido que el próximo domingo iremos con su familia a la Isla de los Monos. ¡No puedo esperar!, qué emoción expresa Gabriela en la frase subrayada?	✓		✓		✓		✓		
23	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", lee nuevamente esta parte del texto: "¡Ya estás listo para practicar con tu bicicleta!" ¿Qué emoción expresa esta oración?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 2.8: Deduce el significado de palabras o expresiones en contexto										
22	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", ¿qué quiere decir que uses una bicicleta "a tu medida"?	✓		✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: NIVEL CRITICO REFLEXIVO	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
Indicador 3.1: Utiliza ideas del texto para sustentar una opinión.		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
4	En el texto ¿Melena difícil?, ¿Cuál de las siguientes ideas del texto serviría para apoyar la opinión de Francisco?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 3.4: Aplica el contenido del texto a otras situaciones.										
14	Según el texto "¿Por qué pican los mosquitos?", ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?	✓		✓		✓		✓		
Indicador 3.5: Evalúa el uso de recursos formales en el texto.										
24.	Según el texto "Aprendamos a montar bicicleta", observa la imagen, ¿En qué parte del texto podría incluirse esta imagen?	✓		✓		✓		✓		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Nombres y Apellidos	Ferdinand Porcel Luna	**DNI N°**	23810185
Dirección domiciliaria	Av. Brasil G-18 - Cusco	**Teléfono / Celular**	984743370
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación: Lengua	**Firma**	
Grado Académico	Magister en Educación		
Metodólogo/ temático		**Lugar y fecha**	Cusco, 29/09/25

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Agradecemos su tiempo y dedicación en este proceso. Su experiencia y juicio profesional son fundamentales para garantizar la calidad de este instrumento.

FICHA DE INFORME DE EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EL EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

1.1 Título de la investigación: "RELACION ENTRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA DEL CUSCO, 2025"

1.2 Nombre del insturmento
Prueba diagnóstica de escritura para cuarto grado de Educación Primaria

1.3 **Autoría:** Minedu

II. DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

2.1 Apellidos y nombres del Experto:
Porcel Luna Ferdinand

2.2 Grado Académico/ especialidad Mas. en Educación
ESPECIALIDAD LENGUA

2.3. Profesión: Licenciado en educación

2.4 Institución donde labora:
EESPP Santa Rosa Cusco

2.5 Cargo que desempeña:
Docente

CERTIFICADO DE REVALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Nº	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Observaciones / Sugerencias
	DIMENSION 1: Adecuación al tipo textual	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Indicador : Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando las características más comunes del tipo textual.									
A	El texto es una secuencia narrativa con tres partes: una situación inicial, un desarrollo de acciones y un final.	X		X		X		X		
B.	El texto es una secuencia narrativa con solo dos partes.	X		X		X		X		
C	El texto no es una narración, sino una descripción, una argumentación, una explicación u otro tipo textual	X		X		X		X		
	DIMENSION 2: COHERENCIA	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Ordena las ideas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta ideas ordenadas en torno a un tema sin contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.	X		X		X		X		
B	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una de sus partes.	X		X		X		X		
C	El texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
	DIMENSION 3: COHESIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador : Establece relaciones entre las ideas a través de algunos referentes y conectores.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta un uso adecuado de conectores (adición, secuencia, contraste y causa-efecto) y referentes cuando son necesarios, o presenta hasta dos errores que no afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
B	El texto presenta tres o más errores en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
C	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: PUNTUACIÓN	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza la puntuación para dar sentido a su texto.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 2 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
B	El texto presenta entre 3 y 4 errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
C	El texto presenta 5 o más errores en el uso de coma enumerativa, punto seguido, punto aparte o punto final.	X		X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: RECURSOS ORTOGRÁFICOS	Suficiencia		Claridad		Coherencia		Relevancia		
	Indicador: Utiliza recursos ortográficos (el uso de grafías, las mayúsculas y las reglas de tildación) para dar sentido a su texto	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
A	El texto presenta hasta 3 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general.	X		X		X		X		
B	El texto presenta entre 4 y 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general	X		X		X		X		
C	El texto presenta más de 6 errores en el uso de grafías, mayúsculas o las reglas de tildación general	X		X		X		X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

Nombres y Apellidos	Ferdinand Porcel Luna	DNI N°	23810185
Dirección domiciliaria	Av. Brasil E-18 - Cusco	Teléfono / Celular	984743370
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación: Lengua	Firma	
Grado Académico	Magister en Educación		
Metodólogo/ temático		Lugar y fecha	Cusco, 29/09/25

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
Suficiencia: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.