EDITORIAL NAVEGANTE

PRODUCCIÓN TEXTUAL NARRATIVA Y SU RELACIÓN CON LAS CAPACIDADES DE EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

Yolanda Lujano Ortega
Sarita Durán Chambilla



Yolanda Lujano Ortega
Correo: ylujano@unap.edu.pe
Perfil: Doctora en Educación. Posdoctorado en Didáctica de la Investigación Científica. Magister en Didáctica de la Educación Superior. Segunda Especialidad en Didáctica Universitaria. Licenciada en la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía. Experiencia en docencia universitaria, con investigaciones y publicaciones en el campo de la Literatura, Psicología y Pedagogía. Actualmente Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7178-3346
Afiliación: Universidad Nacional del Altiplano Puno.

Sarita Durán Chambilla
Correo: sduran@unap.edu.pe
Perfil: Doctora en educación. Docente de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Altiplano Puno.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8864-0907
Afiliación: Universidad Nacional del Altiplano Puno.

PRODUCCIÓN TEXTUAL NARRATIVA Y SU RELACIÓN CON LAS CAPACIDADES DE EXPRESIÓN - COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

Yolanda Lujano Ortega

Sarita Durán Chambilla

EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego
de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento -
NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7623-99-6

© Yolanda Lujano Ortega
© Sarita Durán Chambilla

2024
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11511894
©Editorial Navegante
www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte
de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante
Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

PRODUCCIÓN TEXTUAL NARRATIVA Y SU RELACIÓN CON LAS CAPACIDADES DE EXPRESIÓN - COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN ESCRITA

Yolanda Lujano Ortega

Sarita Durán Chambilla

EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS 8

ÍNDICE DE FIGURAS 10

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS MEDULARES DE EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL 14

1.1. Conceptos de expresión oral y sus características 15

1.2. Definiciones y características de la comprensión oral 19

1.3. Estrategias para le expresión y comprensión oral en la educación .. 22

CAPÍTULO II

CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA 26

2.1. ¿Qué implica leer? 27

2.2. Habilidades para la comprensión lectora 29

2.3. Importancia de las habilidades lectoras.....31

CAPÍTULO III

NOCIONES CENTRALES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS 37

3.1. ¿Qué es un texto?..... 38

3.2. Conceptualizaciones de la producción de textos..... 40

3.3. Aprendizaje-enseñanza en la producción de textos..... 41

3.4. Impacto de la producción de textos..... 41

CAPÍTULO IV

RELACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: UN ANÁLISIS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA 47

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES: TRASCENDENCIA DE LA EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL Y LECTORA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.....71

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1
Operacionalización de variables 49

Tabla 2
Demuestra capacidad de escucha 51

Tabla 3
Expresión de ideas con claridad 51

Tabla 4
Emplea gestos y mímicas 52

Tabla 5
Emplea lenguaje formal o informal 52

Tabla 6
Identifica el tema del texto 53

Tabla 7
Discrimina información relevante y complementaria 53

Tabla 8
Infiere propósito comunicativo 54

Tabla 9
Argumentación del texto 54

Tabla 10
Determinación del propósito comunicativo **55**

Tabla 11
Escribe textos en forma organizada **55**

Tabla 12
Utiliza referentes y conectores **56**

Tabla 13
Revisa y corrige el texto **56**

Tabla 14
Toma en cuenta el uso de las letras, tilde y signos de puntuación **57**

Tabla 15
Prueba de normalidad **57**

Tabla 16
Matriz de correlación entre variables generales. **59**

Tabla 17
Matriz de correlación entre variables generales. **60**

Tabla 18
Matriz de correlación entre variables generales. **62**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1
Modelo de comprensión oral **44**

INTRODUCCIÓN

La expresión es conocida como la capacidad para manifestar las experiencias, conocimientos, sentimientos, entre otras. Esta acción es considerada como una estrategia que permite una adecuada interrelación con las personas (Casanova & Roldán, 2016). En este sentido, la expresión se encuentra relacionada con la capacidad de comprensión oral, la cual es considerada en función del entendimiento del mensaje emitido por un interlocutor. El aspecto primordial para la comprensión oral es la participación de una escucha adecuada, también existen otros factores que se vinculan con dicha comprensión, tal es el caso de las nociones previas: lingüísticas y sociales.

Después de entender la relación entre expresión y comprensión oral, se delimita la interacción que se requiere para la comprensión lectora o de textos, la cual trabaja favorablemente luego del progreso en la aplicación de herramientas de la expresión y comprensión oral. Por medio de la comprensión de textos se puede adecuar un funcionamiento eficiente de los estudiantes en la producción de los textos. En este sentido, se comprende que la interacción entre las capacidades permite un mejor rendimiento por parte de los estudiantes. Así, se determina que las habilidades o estrategias de expresión, orales y lectoras son el fundamento para el crecimiento académico de los estudiantes (Carballar et al., 2017).

Para concebir una mejor idea de esta investigación, se describen algunas nociones teórico-conceptuales de relevancia con el estudio. En el primer capítulo se abordan los fundamentos medulares de expresión-compren-

sión oral. Para lo cual, se destacan algunos conceptos de expresión de los textos orales, los cuales son considerados como la exteriorización de los sentimientos, situaciones, sentimientos, gestos, entre otros. Asimismo, se enfatiza en las definiciones de la comprensión y cómo es que esta se relaciona con la expresión de los textos. En este sentido, las estrategias empleadas en ambos procesos son de importancia para su adecuación; por ello, se destacan las técnicas de desarrollo en función de la expresión y comprensión oral.

En el segundo capítulo se realzan los conocimientos básicos de la comprensión lectora o de textos. De esta manera, primero se delimita la concepción de 'leer' y lo que implica la lectura. Comprendiendo esta perspectiva, se indican las habilidades producidas para la comprensión lectora, dentro de las cuales destacan muchas actividades cognitivas: sumillado, resaltado, mnemotecnias, entre otras. Estas son desarrolladas con la finalidad de "memorizar" la información. Además, se subraya que dichas habilidades mantienen una importancia: el alcance de un crecimiento o rendimiento académico, además de la comprensión lectora como fin más próximo.

En el tercer capítulo se plantean las nociones centrales con respecto a la producción de textos; para ello, se describe lo que se entiende por texto. Continuando con este capítulo, se determinan las conceptualizaciones brindadas sobre la producción de los textos. Además, se resalta el aprendizaje y la enseñanza que se requieren como técnicas para la elaboración de los textos.

En el cuarto capítulo se focaliza el aporte analítico-estadístico de la investigación, el cual corresponde al estudio de la relación determinada entre las capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos con la producción de textos narrativos. Este trabajo fue elaborado en Puno durante el 2011. La muestra escogida correspondió a 62 estudiantes del área de Comunicación del 4° nivel de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui. El objetivo de la investigación es determinar el

tipo de relación que existe entre la capacidad de expresión-comprensión oral y la comprensión de textos con la producción de textos narrativos.

En el último capítulo hace énfasis en las consideraciones finales con respecto a la trascendencia de la expresión-comprensión oral y lectora para la producción de textos narrativos elaborados por estudiantes de secundaria. En este capítulo se consideró que el crecimiento o rendimiento académico es la finalidad implicada para el desarrollo formativo del estudiante.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS MEDULARES DE EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL

La expresión oral es una de las habilidades relacionadas con la transmisión de mensajes. Desde este aspecto, se indica que dicha destreza permite la exteriorización de emociones, sentimientos, pronunciación, gestos, mímicas, entre otros. En este sentido, se comprende que la expresión oral permite el desarrollo de las personas para relacionarse con la lengua y, de esta manera, realizar intercambio de información con los demás seres sociales. La expresión oral es parte de la humanidad y es mediante su aplicación que se comprende y puede producir información (Huayta, 2020). Asimismo, dicha habilidad presenta una relación con los aspectos estructurales de la lingüística: fonética, sintaxis, léxico, entre otros, los cuales permiten la configuración y empleo adecuado de la lengua. Sin embargo, existen diversos factores que pueden intervenir en la construcción deseada: lengua materna diferente a la lengua empleada en clase, léxico pobre, entre otros.

En el caso de la comprensión oral, se destaca que es una destreza relacionada con el proceso de la escucha. Esto implica el desarrollo de la atención y comprensión de lo informado. En este sentido, se entiende que la comprensión oral es una destreza lingüística que permite la construcción efectiva del lenguaje (Mashingash, 2019). Para un mayor conocimiento, la comprensión oral requiere de los aspectos paralingüísticos; es decir, las personas deben poseer un bagaje sociocultural del contexto proporcionado.

Para afianzar estas habilidades se requiere el uso de estrategias, tales como la aplicación de lecturas de poemas, cuentos, etc. Además, diversos autores emplearon didácticas interdisciplinarias para el desarrollo de la expresión y comprensión oral, tal es el caso de la música en la lectura, creación de audiolibros y uso de la neuroeducación (Reyna, 2017; González & Yagüe, 2016; Guavita, 2019). Estas estrategias mantienen una relación con los aspectos estructurales de la lingüística y con el uso de los conocimientos previos.

1.1. Conceptos de expresión oral y sus características

De acuerdo con Montes (2019), la expresión oral se representa como una de las cuatro destrezas lingüísticas que pueden encontrarse en la lengua, además de ser una des capacidades que se presentan en la lengua oral. Asimismo, este autor señaló que esta expresión está vinculada con la producción del discurso oral. Esta abarca el dominio fonético, lexicográfico y de la gramática de la lengua, además de los conocimientos socioculturales y pragmáticos que son adquiridos en el lapso de existencia. También se destacan las dificultades que se exponen y relacionan con la expresión oral: presencia ante el público, comprensión de ideas y argumentación correcta de lo transmitido. De igual manera, esta capacidad es considerada como una de las más difíciles de desarrollar en el desarrollo del aprendizaje de la lengua, según recalcó Montes (2019). Este autor enfatizó que la expresión oral se puede realizar con eficacia mediante la implementación

de prácticas o clases que garanticen la evolución para sobreponerse a las dificultades.

Continuando con la presentación de conceptos y características, la expresión oral es considerada parte de la comunicación verbal que se promueve entre los seres humanos mediante la aplicación de mecanismos que permiten transmisión de mensajes y a través del desarrollo técnico para alcanzar significativos avances en el perfeccionamiento del mismo uso de la comunicación (Huayta, 2020). Además, se considera que este acto corresponde a las realizaciones discursivas que permiten la proyección relevante de la capacidad comunicativa y simbólica que el ser humano desenvuelve por medio del empleo de códigos que configuran el discurso intencionado, integral, crítico y argumentado con base en interacciones de los hablantes, de acuerdo con lo indicado por Huayta (2020). En consecuencia, el autor conceptualiza la expresión oral como una capacidad o habilidad propia del individuo basada en la comunicación, ya que es el ser humano quien se relaciona en una sociedad y es mediante la producción de dicha habilidad que las personas pueden comunicarse e interactuar en un grupo social para el desarrollo de esta. En ese sentido, el hablar se vincula con las actividades que convierte a las personas que individuos diferentes a otra especie (animales).

Asimismo, para Pomares y Estañ (2017), la expresión oral se desarrolla como un punto de partida que genera la producción de otros aprendizajes que necesitan desenvolverse. Esta aplicación se encuentra en diferencia con la metodología tradicional, ya que esta considera al estudiante como un individuo que se limita a la recepción pasiva. Además, de la incomodidad que algunos docentes demuestran ante la interacción de los discentes en las clases; por tanto, buscan el silencio. En simultáneo, estas autoras también expresan la importancia de la comunicación en relación con la expresión oral, debido a que el desarrollo del ser humano comienza cuando los niños y niñas producen e interactúan con base en la comunicación con sus pares. Además, se subraya el vínculo de la expresión oral con el

dominio de la lengua, el cual se configura de acuerdo con la interacción del entorno social de las personas implicadas.

Por su lado, Mashingash (2019) sostuvo que la expresión oral posee mucha relación con la transmisión de emociones y con la búsqueda de la pronunciación, incremento del vocabulario y conjugación de las palabras. Asimismo, la autora destacó que para la producción de la expresión oral se requiere la interacción con los padres, amigos, docentes, entre otras personas que rodeen al individuo. Desde este aspecto, la autora enfatizó al señalar que la expresión oral es una habilidad o destreza de la comunicación; por tanto, se encuentra relacionada con la comprensión, el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. Sin estas acciones no tiene sentido el aprendizaje o adquisición de dicha habilidad. En este sentido, se destaca que la expresión oral implica una bidireccionalidad e interacción en un contexto compartido y en una situación en la que se requiere el intercambio de información o negociación de significados.

Desde la perspectiva de Artola y Alonso (2019), la expresión oral es discernida como una actividad social que manifiesta y explica la interacción que se presencia entre los sujetos. En esta acción median las actividades gnoseológicas y cognoscitivas. Esto se debe al sistema de la comunicación, la cual se encuentra relacionada con el desarrollo de la lengua mediante la interacción o contacto entre las personas consideradas competentes en la aplicación de esta. En relación a lo indicado y para ahondar más, se aprecia el carácter de actividad reproductiva y de producción de conocimientos para que el estudiante asimile los modos sociales que luego son plasmados en el campo educativo. En este sentido, la expresión oral se posiciona como prioritaria en el desarrollo de los conocimientos que se tienen en consideración para el progreso de la lectura, escritura y ortografía (aspectos relevantes para la producción de la lengua materna), según manifestaron Artola y Alonso (2019).

Por otra parte, la expresión oral se posiciona como una capacidad necesaria en el desarrollo de los estudiantes e, incluso, de las personas en su totalidad. Esta destreza permite determinar el rol social de las personas en vínculo con el uso del lenguaje. Desde este aspecto, se evidencia el beneficio para el crecimiento del individuo, ya que puede presentarse un desenvolvimiento personal, en el que implica la madurez para el éxito escolar e integración social (Tapias, 2017). Asimismo, el autor consideró que esta actividad se ejecuta mediante la participación colectiva y con la producción y cumplimiento de determinadas estrategias.

Planteando la óptica de Rosas *et al.* (2021), se enfatiza que la expresión oral es el resultado de una relación articulada y dinámica entre la forma gramatical que presenta un significado específico. Asimismo, esta habilidad o destreza es considerada como una manifestación comunicativa que también manifiesta una expresión verbal vocal, no verbal vocal y no verbal (gestos, mímicas, movimientos corporales). En este grado, los elementos implicados —como los interlocutores, el nivel de formalidad, las circunstancias de los espacios medioambientales, entre otros— condicionan la expresión oral. En otros términos, los elementos señalados son los desencadenantes que permiten originar el desarrollo de la expresión oral como aspecto de interlocución para el aprendizaje de determinados conocimientos (Rosas *et al.*, 2021).

Comprendiendo que la expresión oral es la finalidad de la comunicación oral, Marcos y Garrán (2017) plantearon que para aprender a comunicarse se requiere tener en cuenta tanto la comunicación verbal como la no verbal. Ante lo señalado en la premisa, se destaca que mediante las palabras pueden transmitir pensamientos, ideas, sentimientos, entre otras, así como también cuando no hablamos, dado que la comunicación escapa de lo dicho. Es decir, la comunicación está presente de manera constante: en lo que decimos y en lo que callamos.

Siguiendo con este lineamiento, en resumen, la expresión oral es una herramienta que permite el desarrollo e involucramiento de la capacidad de escuchar para comprender lo que los demás intentan comunicar. Asimismo, presenta una relación muy notoria con la producción de la comunicación, ya que es esta quien la origina para desarrollar la capacidad del individuo en la sociedad. Además, se resalta la participación de los agentes que rodean a la persona, para que así puedan promover el funcionamiento de la expresión oral.

1.2. Definiciones y características de la comprensión oral

De acuerdo con la pesquisa realizada, la comprensión oral se encuentra relacionada con el desarrollo de la expresión oral. Así como indicaron los anteriores autores, mediante la exposición de los pensamientos, ideas, gestos, movimientos y la escucha, ya que se promueve el desenvolvimiento de la comprensión, la cual puede ser oral o lectora.

Para empezar, se señala que la comprensión oral es un proceso cognitivo que puede medirse mediante las evaluaciones. El proceso puede resultar complejo; sin embargo, se presenta la labor del docente para afianzar el ejercicio y cumplimiento de su aprendizaje (Pasquale & Quadrana, 2020). Por tanto, se considera que, al igual que la expresión oral, la comprensión oral requiere de estrategias específicas y de compañía de agentes que permitan el adecuado aprendizaje y adquisición. Asimismo, para la obtención de una comprensión oral, se solicita la aplicación de actividades realistas y significativas que demuestran y se relacionen con los intereses del aprendiente y que otorgue el desarrollo paulatino de las estrategias pertinentes, según resaltaron Pasquale y Quadrana (2020).

De acuerdo con Mashingash (2019), la comprensión oral es un proceso activo, en el cual se desarrolla una etapa de atenta escucha, ya que la información se relaciona con los conocimientos previos. Para la formación de esta habilidad, se destaca la participación de los docentes mediante el

desarrollo de interacción e interés entre los enunciados que se expresan en el aula de clase. Dada esta acción, se fomenta una mejor formación para el funcionamiento del pensar y expresar. Asimismo, la autora recalcó que dicha habilidad lingüística o destreza se genera mediante el aprendizaje de la lengua. Esto otorga, de la misma manera, la iniciación para expresarse de manera adecuada y correcta de acuerdo con la situación comunicativa que se presente, así como también fomenta la integración del proceso de alfabetización, lo cual contribuye en el desarrollo integral del individuo. Estas medidas son promovidas principalmente por el área de la educación, ya que corresponde a la etapa educativa (Mashingash, 2019).

Así como se comentó con anterioridad, la comprensión oral manifiesta una fuerte relación con el desarrollo de la escucha. En este contexto, *escuchar* se vincula con la comprensión del mensaje, con lo que se quiere decir. Para entenderlo de mejor manera, se señala que el *escuchar* corresponde a un proceso cognitivo que desarrolla la construcción de significados y de la interpretación del discurso brindado (Lineros, s. f.). Asimismo, ante la presencia de una sistematización de los aspectos que el oyente debe poseer (actitud activa, objetividad, mirar al orador, descubrir la idea central, valorar la intervención, entre otras.), se destaca la composición del modelo relacionado con el proceso de comprensión oral:

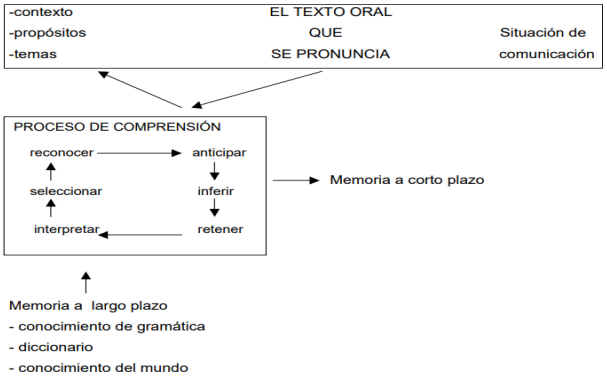

Figura 1. *Modelo de comprensión oral*
Nota. Lineros (s. f.)

El proceso que se observa en la Figura 1 comienza desde antes de la enunciación del discurso. Para ello, las personas tienen en consideración estrategias que permiten reconocer el desarrollo de la comunicación; es decir, los individuos ya poseen un conocimiento previo del tema abordado, cómo habla, significado de ciertas expresiones, entre otras que se expresaron con anterioridad tras el conocimiento del interlocutor, según comentó Lineros (s. f.). Asimismo, esta autora plantea cuatro etapas que se desenvuelven en el proceso de la comprensión oral: percepción del habla continua, comprensión de palabras, comprensión de oraciones y comprensión del discurso.

Siguiendo con el parámetro de conceptos de comprensión oral, se expone lo presentado por Torres y Gamboa (2019), estos autores afirmaron que dicha comprensión se entiende como una habilidad que requiere una menor comprensión. Dentro de esto, se destaca la importancia del desarrollo de la escucha, la cual es promovida por los docentes con ayuda de las estrategias, de igual manera se indicó en el caso de la expresión oral. El propósito de la implementación de las estrategias se relaciona con el desenvolvimiento de la comprensión y el aprendizaje. Asimismo, se recalca la labor de la comprensión oral en el aprendizaje de alguna lengua extranjera. En ese sentido, se relaciona con el fomento de la interacción entre las personas. Esto puede aplicarse en diversas situaciones, tales como el área de trabajo o para el desarrollo personal y social. En consecuencia, la comprensión oral se torna en una habilidad imprescindible para el surgimiento de competencias en diversos contextos lingüístico-cognitivos (comprensión y producción oral).

De acuerdo con lineamiento del anterior párrafo, se resalta que dicha habilidad lingüística es un proceso activo y complejo que se ejecuta para la construcción efectiva del sentido del mensaje (Hernández & Izquierdo, 2016; Rodríguez, 2018; Corpas, 2008). Asimismo, se acentúa que la comprensión oral presenta dos procesos ligados con las operaciones perceptivas y cognitivas de decodificación: procesos *bottom-up* y *top-down*. El

primero corresponde a la decodificación que se realiza considerando con los elementos lingüísticos (fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico, entre otros) y el segundo compone la yuxtaposición de la información decodificada y los saberes previos de la temática brindada, según comentaron Hernández e Izquierdo (2016). De la misma manera, Cerezo (2016) planteó que existe un vínculo entre la comprensión oral y el beneficio con la interpretación en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Por tanto, al centrarse en el meollo de la comprensión oral, se aclara y fortalece la idea de dicha habilidad como proceso cognitivo que se promueve mediante la comunicación interpersonal.

Por su parte, Ripoll y Aguado (2016) postularon que la comprensión oral ha sido sometida a diversos métodos de evaluación, tales como los tests Prolec-R, el ITPA o el CELF. Estas supuestas pruebas de medición de la comprensión oral, también las que se aplican de manera colectiva, se realizan incluyendo la lectura de preguntas sobre el texto escuchado y, en consecuencia, el estudiante debe realizar la prueba respondiendo las preguntas por escrito. Ante esta actividad, se presentan una serie de dificultades que se vinculan con la evaluación de la comprensión oral: errores de lectura, dificultad para expresarse por escrito, poco dominio de la gramática de la lengua, entre otras. Ante estos aspectos, Ripoll y Aguado (2016) propusieron la implementación de pruebas relacionadas con el vocabulario, el cociente intelectual verbal o la competencia morfosintáctica, ya que esto también permite tener conocimiento de los resultados relacionados con la comprensión oral, tal es el caso de la intervención de pruebas como el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, el CEG, el TSA o las escalas WISC, según destacaron los autores.

1.3. Estrategias para le expresión y comprensión oral en la educación

Como conocimiento general, se reconoce que las estrategias son aquellas técnicas, métodos, habilidades que se emplean para el surgimiento o for-

talecimiento de diversos aspectos. En este caso, las estrategias manifiestan relación con el desarrollo de la expresión y comprensión oral. Diversos estudios evidenciaron los resultados que generan las estrategias empleadas en la producción de expresión y comprensión. Además, de enfatizar en la trascendencia de la implementación en el campo educativo, ya que es de beneficio en el uso de la comunicación, así como también en el rendimiento académico de los estudiantes (Orden, 2017).

Para empezar, se resaltan las estrategias y prácticas producidas para el beneficio de la expresión oral. Desde este aspecto, Soler *et al.* (2018) resaltaron la importancia de las actividades orales relacionadas con coplas, retahílas, poemas, trabalenguas, canciones y socio dramas, ya que, tras la aplicación de estas, se mejora y fortalece la expresión oral de los estudiantes. Asimismo, se destaca el descubrimiento y concientización de las debilidades al momento de expresarse mediante la práctica misma de la oralidad. Después de este reconocimiento, el individuo inicia el proceso de mejoramiento de la expresión oral. Por lo consiguiente, para estos autores, las estrategias de expresión oral son una herramienta significativa que permite el desarrollo integral de los discentes (Soler *et al.*, 2018).

Siguiendo con el lineamiento de las estrategias de expresión oral, se señala que dichas prácticas y técnicas se encuentran vinculadas con la implementación de diversos aspectos lingüísticos: fonética, morfología, sintaxis, léxico, pragmática, entro otros, así como también se enfatiza en la participación de los conocimientos socioculturales. De esta manera, se acentúa que las estrategias son actividades indispensables de la didáctica de la lengua en relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación para posibilitar la formación de un comunicador y oyente (Níkleva & López, 2019).

Desde la perspectiva de Reyna (2017), se presenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje, desde la base de la neurociencia, para el desenvolvimiento de la expresión oral. Desde lo señalado, se recalca la necesidad de

aplicar ejercicios de la Gimnasia Cerebral con el fin de estimular y producir conexiones sinápticas que beneficien la (reactivación de las neuronas. Asimismo, se enfatiza en la implementación de otras estrategias como el método *Doman* y *Optimist*, vinculadas con la aplicación e intervención de la neuroeducación. Estas técnicas permiten el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje que permite el progreso del funcionamiento del cerebro de los estudiantes (Reyna, 2017).

Para continuar con el recorrido de esta sección, se exponen las estrategias que otorgan el fortalecimiento de la comprensión oral de los estudiantes. Desde este aspecto, se destaca la implementación de estrategias literario-musicales teniendo en consideración el tratamiento didáctico de la literatura y la música (González & Yagüe, 2016). Para ello, se enfatiza en la intervención de la música como herramienta que mejora el entendimiento y razonamiento del tema que se trabaja y, en consecuencia, favorece el desenvolvimiento del lenguaje. Asimismo, se aclara que la producción de estas estrategias está vinculada con la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y con el desarrollo de la interdisciplinariedad.

Por su lado, Guavita (2019) manifestó la aplicación de un audiolibro titulado *Cuento de la isla desconocida* de José Saramango para la producción de la comprensión oral. De esta manera, la autora afirmó que la intervención de esta estrategia permite reforzar los aspectos estructurales encontrados en la lengua, así como también el uso de los conocimientos adquiridos del estudiante y aprendizaje de nuevos saberes socioculturales para futuras aplicaciones, además de la comprensión oral y escrita que se vincula con la identificación e inferencia de las preguntas proporcionadas, según comentó Guayita (2019). Asimismo, la autora señaló que la dinámica del audiolibro también se emplea para fortalecer los conocimientos gramaticales de una lengua para su aprendizaje como lengua extranjera o segunda lengua (L2).

Desde la óptica de Santiago (2019), se señala que las estrategias para el desenvolvimiento de la comprensión oral son empleadas de diversas maneras de acuerdo con la edad del individuo; por ello, se indica que la aplicación de lecturas debe estar relacionada con la edad de los estudiantes. En este aspecto, la intervención de la lectura, desde una edad temprana, incentiva la adquisición de los conocimientos, valores y culturas. Para ello, se considera como aspecto primordial la participación de los docentes para presentar el abanico de oportunidades didácticas que favorezcan la literatura. Asimismo, la autora afirmó que, mediante las inquietudes y cuestiones, se mantiene la motivación y fortalece la participación activa entre estudiantes y docentes.

Siguiendo con el parámetro del anterior párrafo, Marder y De Mier (2018) sostuvieron que las estrategias deben ser realizadas en una etapa temprana, ya que la plasticidad que el cerebro tiene beneficia los resultados de aprendizaje. En este sentido, la intervención de estrategias relacionadas con la lectura requiere de aplicaciones tempranas y con el empleo de lecturas correspondientes a la edad de los estudiantes, con la cantidad de vocabulario que se requiera aprender y comprender.

Para finalizar, a modo de síntesis, se recalca que los estudiantes presentan diferentes ritmos de aprendizaje y niveles relacionados con la maduración. Por ello, la aplicación de las estrategias debe desarrollarse teniendo en consideración esta variedad mediante el respeto de los ritmos y con el incentivo para la producción de las estrategias recomendadas en el proceso de expresión y comprensión oral. En ese sentido, el rol del docente y de la familia es un aspecto significativo para afianzar la implementación y fortalecimiento de las estrategias que benefician el desenvolvimiento de la expresión y comprensión oral. Estas acciones para tomar deben estar vinculadas con la estimulación del lenguaje, la cual es de relevancia en todo el proceso (Orden, 2017).

CAPÍTULO II

CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora o aprendizaje lector es considerada como la acción de entender lo que se informa. En diversas circunstancias, dicha comprensión ha representado parte de una finalidad, además de un indicador para la evaluación de estudiantes. En este sentido, la comprensión lectora es vista desde una perspectiva muy generalizada y poco desarrollada. Para entender esta acción, se requiere delimitar la acción de 'leer', la cual fue vinculada con los procesos de alfabetización; es decir, la lectura se realiza tras el conocimiento de un alfabeto o sistema de letras. Ante esta situación, se declara que la lectura está ligada a la escritura. No obstante, 'leer' requiere de una acción mucho más compleja que sólo saber un alfabeto y entender la codificación. Así, se determina que la lectura no es un simple proceso de decodificación, sino que también de reconocimiento y contextualización, pilares contemplados en la interacción de lector-texto (Roldán, 2019).

De acuerdo con estos pilares (decodificación, reconocimiento y contextualización), se contemplan los aportes lingüísticos y sociales que se en-

cuentran implicados en el proceso de comprensión lectora. Dada esta situación, el aprendizaje lector se produce tras realizar procesos cognitivos que permiten la interpretación de la información. Para ello, se requiere el uso de habilidades lectoras, las cuales demuestran una composición de estrategias o técnicas ligadas con el bagaje social y lingüístico (López et al., 2019).

La importancia de estas habilidades recae en la facilidad para la producción de una comprensión lectora. Además, se aclara que dichas habilidades son el origen para identificar el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, la ausencia de dichas habilidades genera problemas de lectura para los discentes. Por lo consiguiente, los docentes son los responsables de aplicar y promover las habilidades lectoras en los estudiantes, ya que los profesores son los encargados de la formación estudiantil, considerando su desarrollo personal y académico en contemplación para un progreso en la sociedad.

2.1. ¿Qué implica leer?

El leer muchas veces ha sido considerado como parte del proceso de alfabetización. Para ello, en primer lugar, se resalta la labor del docente para realizar esta actividad de aprendizaje. De manera simultánea, la escritura se encuentra muy relacionada con la lectura. En ese sentido, se recalca la relación que existe entre leer y escribir como parte de la adquisición de una nueva literacidad, ya que esta conforma aquellas prácticas sociales que permiten el desarrollo de diversos conocimientos que tienen vínculo con la literacidad por aprender.

De manera tradicional, se concebía que leer sólo implicaba la decodificación de ciertos códigos lingüísticos expresados en los textos (Ocampo & Calero, 2018; de La Vara et al., 2020). Para ello, se requiere el conocimiento de la estructura lingüística de la lengua empleada. Esta estructura se encuentra conformada por la fonética, morfología, sintaxis, léxico, además de los conocimientos culturales de dicha nación, los cuales se conciben desde la perspectiva de la semántica y la pragmática. No obstante, otros estudiosos señalaron que la lectura no es únicamente la decodificación

de información, sino que esta implica la comprensión de lo que se está indicando en los textos. Para ello, se evidencia el uso de diversos procesos relacionados con la cognición y desde la perspectiva sociocultural (González et al., 2016; Gamboa et al., 2016; Rigo et al., 2017; Bustos et al., 2017; Roldán, 2019).

Desde la perspectiva de Del Valle Rosales (2016), en primera instancia se indicó que leer es la acción que explica el encuentro entre el lector y el texto. Esta relación lector-texto puede ser intervenida o condicionada a factores internos y externos. Dentro de los cuales, la autora señaló que el conocimiento previo y del contexto permite la comprensión de lo que se está diciendo y lo que no se está diciendo. En otros términos, el lector condiciona su lectura con la experiencia propia y el bagaje lingüístico desarrollado. Asimismo, la autora agregó un aspecto importante vinculado con la enseñanza: los niños y adolescentes de las zonas rurales aprenden mediante la oralidad; por tanto, la aplicación de la lectura sin considerar los conocimientos culturales es contraproducente en la aplicación de una lectura.

Siguiendo con el lineamiento presentado, Manghi et al. (2013) sostuvieron que la acción de leer puede ser desarrollada desde diversos aspectos. Para ello, se tiene en consideración el conocimiento cultural de las comunidades, tal es el caso de los grupos comunitarios que manifiestan una ampliación comunicativa con el desarrollo de una multiplicidad de conocimientos. En ese sentido, se señala que el aprendizaje y la enseñanza monomodal no puede implantarse en dichas zonas, ya que en estas se promueven una variedad de recursos para realizar un evento comunicativo, en consecuencia, se recurre a una enseñanza y un aprendizaje desde la óptica multimodal para la consideración de las prácticas sociales de la comunidad (Manghi et al., 2013).

Por su lado, Bustos et al. (2017) enfatizaron que la acción de leer se encuentra desarrollada por medio de estrategias vinculadas con el proceso cognitivo sin consideración de la perspectiva sociocultural. En este sentido, se destaca que la lectura se posiciona desde el desenvolvimiento de un

enfoque; por tanto, la dinamicidad no se promueve de la misma manera que en otras organizaciones. Para ello, Bustos et al. (2017) consideraron que la experiencia y las prácticas sociales son actividades que se encuentran relacionadas con la lectura y la comprensión de lo que se añade.

Asimismo, Roldán (2019) postuló que leer se encuentra relacionado con la comprensión de lo que se lee. De esta manera, se genera una interacción entre el lector y el texto, considerando la construcción del significado. Ante esto, el autor también señala la valoración e importancia de la decodificación de los textos; sin embargo, manifestó que no es una condición suficiente para alcanzar la comprensión de los textos. Desde esta premisa, se comprende que la comprensión debe ser el resultado de una lectura eficiente. Para ello, se considera la rapidez, precisión y expresión como requisitos necesarios para liberar los recursos atencionales necesarios (Roldán, 2019).

2.2. Habilidades para la comprensión lectora

Las habilidades o estrategias empleadas para el rendimiento de una comprensión lectora son diversas. Se pueden desarrollar actividades relacionadas con la cognición, así como también acciones que sirven de refuerzo mediante el uso de mecanismos como la atención, subrayado, resaltado, mnemotecnias, sumillado, entre otras (Martínez et al., 2019; Vega et al., 2017; Vieiro & Amboage, 2016; Núñez et al., 2019).

Siguiendo con el paradigma de las habilidades basadas en la cognición, se aclara que estas presentan una relación con el desarrollo de la memoria. Para ello, se considera el ejercicio de técnicas que beneficien la retención y, en consecuencia, la compresión. Esta, en gran medida, permite la producción del aprendizaje, el cual es presentado como parte de la finalidad de la comprensión recepcionada. En este sentido, se destaca el aporte de las habilidades lingüísticas que consisten en la elaboración y manejo de las estructuras morfémicas. En este caso, se consideran las habilidades meta morfológicas, las cuales consisten en la entrega de información sobre la forma de la palabra, además del acceso a las inferencias de significados.

Esto hace posible y notable la presencia de los procesos cognitivos que benefician la comprensión lectora, según manifestaron Vega et al. (2017). Asimismo, el autor resaltó la participación de otras habilidades metalingüísticas para el desarrollo progresivo del lector en cuanto a la comprensión lectora.

Continuando con el desarrollo de esta sección, se enfatiza que la lectura, en todo caso, únicamente no consiste en decodificar los textos o convertir los signos en lenguaje oral, sino que la lectura trata sobre el desarrollo de la comprensión del texto o lenguaje escrito (Vieiro & Amboage, 2016). Para alcanzar dicha plenitud, se requiere el uso de diversas estrategias, técnicas o habilidades. De acuerdo con Vieiro y Amboage (2016), estas estrategias se encuentran relacionadas con la extracción de significados relacionados con los conocimientos previos encontrados en la memoria del receptor. De esta manera, las autoras indicaron la conexión entre los dos tipos de memoria: Memoria de Trabajo u Operativa y la Memoria a Largo Plazo.

En diversas ocasiones, la aplicación y fortalecimiento de habilidades o estrategias demanda de la planificación de programas relacionados con esta temática. Desde este aspecto, se consideran diversos factores como el control cognitivo, la construcción de inferencias y los conocimientos de estructura textual. Estas habilidades suelen ser tratadas de manera aislada; por ello, estudios como Fonseca et al. (2019) consideran que las habilidades deben ser trabajadas en conjunto para afianzar el aprendizaje de estas y, en consecuencia, alcanzar el desarrollo de la comprensión lectora mediante la aplicación de estas herramientas o habilidades.

Desde la óptica de Núñez et al. (2019), las estrategias deben relacionarse con el desarrollo favorable del rendimiento académico. En este sentido, los autores sostuvieron que el incentivo de las habilidades de extracción de información es de necesidad para el entendimiento de diversos tipos de textos, en los que se incluyen los literarios como los no literarios. Además, como parte de esta incentivación, se resalta la participación de los docentes para mejorar u optimizar los mecanismos, métodos, estrategias

y técnicas que se emplean en la enseñanza. Para ello, se requiere la modificación y adaptación de la currícula escolar. De la misma manera, se enfatiza en la consideración de la diversidad de estudiantes que pueden presentarse en un aula.

En concordancia con la participación del docente, se acentúa que este actúa como guía en la práctica de dichas habilidades. El rol del docente consiste en el diseño de las estrategias de aprendizaje, así como en el cumplimiento de las técnicas o habilidades que los estudiantes deben ejercer. En este sentido, el docente amerita de capacitaciones que permitan su desenvolvimiento en la elaboración de nuevas estrategias para la enseñanza. No obstante, en América Latina, la participación del docente se encuentra fragmentada por la falta de capacitaciones y el poco fortalecimiento profesional de los educadores (Vidal & Manríquez, 2016). Por tanto, con base en esta premisa, se destaca la necesidad de implementar los programas de capacitación para el diseño de las estrategias metodológicas en cuestión de la enseñanza.

2.3. Importancia de las habilidades lectoras

Las habilidades lectoras, también conocidas como estrategias, mantienen su trascendencia como actividad de reforzamiento para el alcance de una comprensión lectora adecuada. En este sentido, las habilidades empleadas son constituidas en función del desarrollo de los estudiantes. Dentro de estas se pueden encontrar un sinnúmero de acciones que regulan o refuerzan la comprensión. En la actualidad se observa un fuerte uso de las tecnologías de información y comunicación como técnicas que refuerzan el progreso de la comprensión lectora en discentes. Así, se demuestra el trabajo transversal aplicado para la producción de conocimientos (López et al., 2019). En otros términos, se resalta una relevancia pedagógica, con el sentido de ayuda, que abarca la etapa de adquisición y construcción de conocimientos. Por ello, se considera que el docente debe desarrollar y, por ende, expresar un bagaje amplio de estrategias o habilidades que conduzcan a la promoción de una comprensión lectora eficiente.

Además, las habilidades promovidas manifiestan un uso y una presentación que perpetúan en momentos preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional. El primero es comprendido como la etapa en que se requiere de una experiencia previa para la adecuada adquisición del conocimiento; es decir, una contextualización. En el caso del segundo momento (coinstruccional), se presencia una actividad desarrollada en un durante y corresponde a la codificación y conceptualización para la organización del aprendizaje. En el último momento (postinstruccional) se componen las actividades ejercidas en el término; es decir, comprende a la visión crítica del aprendizaje recepcionado (López et al., 2019). En este sentido, los momentos encontrados implican un desenvolvimiento para la eficiente adquisición del conocimiento, el cual se relaciona con la obtención de una comprensión lectora adecuada.

Siguiendo con este lineamiento, las habilidades o estrategias aplicadas benefician la construcción de nuevos conocimientos que se encuentran producidos por la colaboración entre pares. Así, se percibe el apoyo para promover el desenvolvimiento de los estudiantes en función del alcance del aprendizaje. Asimismo, mediante esta colaboración, se promocionan los conflictos cognitivos, los cuales también están involucrados en la construcción del aprendizaje (Hoyos & Gallego, 2017). En este sentido, se comprende que la interacción entre los estudiantes debe ser fortalecida; por ello, se requiere la aplicación de estrategias que generen la creación de habilidades influyentes en la relación entre estudiantes, lo cual beneficia el alcance de una comprensión lectora. En otros términos, el reforzamiento de la interacción participativa entre estudiantes es un aspecto condicionante para el aprendizaje lector.

Por su lado, González y Domínguez (2018) comentaron que las habilidades o estrategias producidas por los estudiantes requieren de una adecuación vinculada con la contextualización; es decir, el conocimiento previo es de importancia para la comprensión lectora y, por ende, el aprendizaje. En este contexto, las autoras indicaron que esta contextualización no es adquirida de manera homogénea, ya que los individuos se relacionan de diversas maneras con el entorno. Por lo consiguiente, la promoción

de estas habilidades permite que las personas puedan comprender la información presentada, la cual es procesada por una etapa de codificación (conocimientos léxico-semánticos). Tal diferenciación es más notoria en estudiantes oyentes y sordos, puesto que el desenvolvimiento del último se encuentra privado de los conocimientos fonéticos. No obstante, se promueve otra habilidad que permite la contextualización para la comprensión de la información o texto.

Al comprender que las habilidades pueden ser de diferencia para cada individuo, desde la perspectiva de Marcet y Perea (2017), se señala que las habilidades lectoras producidas mediante juegos proporcionan una efectividad para el mejoramiento de las destrezas o habilidades ortográficas-léxicas. De esta manera, se determina que dichas habilidades permiten un mejor reforzamiento para el procesamiento lingüístico, en el cual se implica a la comprensión lectora. Por lo tanto, la aplicación de juegos, como el Scrabble, permiten la producción de nuevas habilidades lectoras. En este sentido, se comprende que dichos juegos promueven el desarrollo de una "gimnasia cerebral" (Marcet & Perea, 2017).

En concordancia con la aplicación de las habilidades lectoras, se detalla la apreciación de los procesos cognitivos que están implicados para el alcance de una comprensión lectora, actividad vinculada con los conocimientos lingüísticos y sociales (Hoyos & Gallego, 2017). En este contexto, las habilidades lectoras expresan una importancia para el desarrollo de ideas significativas que se encuentran conectadas con la información presentada. Así, dichas habilidades están involucradas en el proceso de rastreo de la información y en su análisis. Esto se evidencia en el bagaje obtenido por medio de la experiencia, la cual permite la contextualización de la información y, en este sentido, la comprensión de esta. En este aspecto, la habilidad del lector es un componente de importancia para la adecuada decodificación de los datos presentados. Esta perspectiva manifiesta que las habilidades expresadas son elementos que permiten la participación activa del estudiante en función del entendimiento de la naturaleza del lenguaje (López et al., 2019).

Desde la óptica de Vega et al. (2017), las habilidades lectoras están relacionadas con el desarrollo de la conciencia del lenguaje. Al considerar este paradigma, se determina que los procesos lingüísticos son los elementos promovidos dentro del proceso de lectura. En este sentido, la habilidad del lector implica un bagaje mucho más amplio que la experiencia, así como se indicó anteriormente. Así, el aspecto lingüístico, en conjunto con el social, genera la producción de un aprendizaje lector (Vega et al., 2017).

Según Fumagalli et al. (2017), las habilidades del lector permiten que este tenga una mejor fluidez para la lectura, ya que esta acción se encuentra representada por dos actividades, al igual que los procesos de conocimiento: identificación o decodificación de palabras y la construcción del significado. De esta manera, las habilidades son regidas en relación con los componentes lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico) y sociales (experiencia previa). En este sentido, la constitución y entendimiento de estos lineamientos corresponde a la aplicación de habilidades lectoras para la construcción del aprendizaje lector (Fumagalli et al., 2017).

De acuerdo con los parámetros presentados, las habilidades lectoras son necesarias en el sentido de que, gracias a estas, el individuo puede develar e interpretar la información añadida o presentada. En otros términos, las habilidades lectoras, como estrategias o técnicas elaboradas, otorgan un mejor reconocimiento y comprensión de la información. En este aspecto, las habilidades lectoras benefician un mejor desarrollo en el aprendizaje lector. Dada las circunstancias, se entiende que dichas habilidades no sólo corresponden a un lineamiento lingüístico, debido a que la interacción del individuo, este como ser de sociedad, genera una mejor asimilación de los aportes sociales. De esta manera, las habilidades lectoras se encuentran constituidas tanto por los conocimientos lingüísticos como por los sociales. Así, se determina que el bagaje social (experiencia) permite una mejor contextualización para la comprensión lectora.

Por otro lado, la ausencia de dichas habilidades puede ser perjudicial para los mismos estudiantes. Ante esta situación, se presencian casos donde los

discentes no expresan una adecuada comprensión lectora. Esto es ocasionado, en diversas ocasiones, por el poco conocimiento lingüístico-social; por ejemplo, las personas que no emplean adecuadamente la gramática de la lengua en que se brinda la información manifestarán una comprensión menor que las que sí la utilizan con idoneidad. Así mismo, también se observa cuando el estudiante no tiene el contexto del tema en cuestión; por tanto, no sabrá la connotación pertinente. De esta manera, los problemas de lectura se evidencian dentro de la formación estudiantil (Carballar et al., 2017).

Además, considerando una percepción a largo plazo, el desarrollo de las habilidades lectoras funciona como un indicador del rendimiento académico. Así, se contempla que las estrategias o técnicas implicadas en la lectura promueven una pertinente comprensión lectora; por tanto, un mejor reconocimiento de la información explicitada. En consecuencia, dicha comprensión beneficia el rendimiento académico de los estudiantes, considerando que las habilidades lectoras son el origen de este esperado rendimiento (Carballar et al., 2017). En concordancia con lo establecido, para alcanzar la comprensión lectora, como fin de las habilidades lectoras y como medio para el rendimiento académico, se requiere del uso de diversas acciones, dentro de las cuales implica los procesos neuropsicológicos: motores, lingüísticos y sociales.

Desde la perspectiva de Lara y Salazar (2019), las habilidades lectoras pueden ser aprendidas en el transcurso de la existencia del estudiante. De esta manera, el discente aborda y asimila las informaciones requeridas: social y lingüística. Ante la situación de pocas habilidades lectoras desarrolladas, el docente se encuentra en la obligación de promover la adquisición de nuevas habilidades que permitan el acceso a una mejor decodificación y reconocimiento de la información. Así, se identifica la responsabilidad del profesor como agente de difusión de habilidades lectoras, además del rol formativo que es de relevancia para la interacción con la sociedad. En este sentido, las habilidades lectoras no sólo permiten un mejor aprendizaje lector para los centros de educación, sino que dichas habilidades constituyen parte de la formación del estudiante para la interrelación con la

sociedad. Así, el individuo se vuelve un agente que permitirá un mayor progreso para su entorno.

CAPÍTULO III

NOCIONES CENTRALES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Una de las características más saltantes de los textos radica en su carácter no inmediato, que a diferencia con el lenguaje oral requiere de un referente que lo retroalimente inmediatamente, puede establecer vínculos más flexibles en torno al tiempo y al espacio. En ese sentido, el carácter comunicativo de la parte escrita brinda ciertos matices que la parte oral no brinda.

Una de las razones por las que resulta importante el favorecimiento de la imprenta como medio de difusión en lugar de los escribas medievales recae en su carácter más democrático del conocimiento con respecto a la antigua forma de producción e intercambio de libros. En ese sentido, la imprenta no solo significo una manera más eficiente y productiva en la elaboración de libros, sino que trajo consigo la posibilidad de satisfacer la demanda educativa de la clase burguesa emergente quitando con ello el carácter elitista de la producción y difusión del conocimiento a través de este medio (González, 2020).

De esta manera, el carácter privado del conocimiento y el alto costo tanto de dinero como de tiempo que suponía el poseer una copia de los libros rompía su círculo aristócrata para darle paso a nuevos actores que entrarían en disputa con las clases dominantes no sólo con respecto al conocimiento, sino también en lo que toca a la economía al poseer los instrumentos de difusión que los iban a catalogar como una clase emergente.

El hecho mismo que las altas esferas de poder se opongan a que la imprenta impulse la masificación de los libros no fue un gesto gratuito. La razón estribaba en que tanto el leer como el escribir eran vistos como privilegios de castas aferradas al poder que veían en la difusión del conocimiento un peligro para las verdades establecidas. Un ejemplo claro lo manifestó la iglesia, la cual creía que abrir el debate era poner en riesgo el saber divino. Años después sus sospechas terminaron por darle la razón con la aparición de Martin Lutero (Guerrero, 2021).

De este modo, el poder del lenguaje escrito se manifestaba en su toda su potencialidad ya que de esta manera se podía establecer un vínculo entre los diversos pueblos del orbe lo cual ha representado muchas veces un factor predominante en el desarrollo de las ideas por medio del debate.

3.1. ¿Qué es un texto?

Una de las usuales características con las que suelen catalogar tanto los académicos como sus obras son las de ostentar el carácter objetivo de su conocimiento. Y aunque en ciencias esto suele tener mucho más sentido que en otras disciplinas, esto no quiere decir que haya cierta subjetividad dentro su labor.

La subjetividad con las que cuenta todo trabajo académico es el establecimiento del tema sobre el que se va a escribir. La elección de cierto asunto y la no elección de los otros miles que existen ya suponen un primer delineamiento subjetivo del autor. Sin embargo, cuando se hace referencia a campos de estudio más flexibles que los de las ciencias formales o natu-

rales, la presencia de mayor carga subjetiva se hace presente con mucha más fuerza.

En ese sentido, Ajagan y Muñoz (2018), sostienen que uno de los puntos fundamentales que trae consigo un texto es su carácter ideológico. Este se revela como un elemento cultural producto de una mirada del mundo y orienta su visión a través de sus decisiones. De esta manera, cuando un profesor escoge los textos escolares para que guíen las clases no solo está prefiriendo una visión del mundo por encima de las otras para 'imponer' su manera de ver el mundo, sino que esta puede resultar una manera de proponer nuevos significados que ayuden a superar ciertos presupuestos que ayuden a establecer espacios de resistencia y de lucha contra la hegemonía cultural (Ajagan & Muñoz, 2018).

Ahora bien, a pesar de que los textos escolares, como gran parte de los textos, está socialmente condicionado bajo ciertas condiciones particulares, esto no quiere decir que esta se reduzca al contexto social en el que se encuentra. Así como los textos no se encuentran totalmente subordinados, ya que siempre ostentan alguna autonomía relativa; tampoco se la puede catalogar como un producto al margen de la sociedad (Ajagan & Muñoz, 2018).

En lo concerniente a las definiciones propias del texto. Algunos autores se decantan por entender al texto desde sus aspectos estructurales y formales; mientras que otros lo hacen conforme al sentido del texto. Así, para Para Rodríguez (2016), el texto es un instrumento para la transformación del contexto, esto es, el mensaje se usa con la clara intención de modificar el entorno al cual va desplegado dicha comunicación. La razón de esto radica en que los textos son medios que reflejan nuestras intenciones, es decir, son creados a partir de una serie de estrategias que permitan establecer la alteración de un determinado objetivo.

Por otro lado, González y Ávila (2019) toman una postura más formalista al considerar al texto como un ente marcado más por su estructura semántica que por sus elementos expresivos.

En tanto, para Rodríguez (2018), existen dos dimensiones de vital importancia para la elaboración de un texto. Por un lado, se refiere a la pragmática como aquel elemento que puede ayudar a recuperar el sentido de un texto, es decir, cuando el sentido de un texto no puede entenderse a partir ni del significado de semántica ni de la sintaxis, este sentido se puede determinar a partir del contexto en que se produce o se considera este escrito; por otro, el sentido del texto también puede entenderse a partir de la intención del autor, esto es, este procura que su trabajo tenga una orientación y un objetivo determinado por lo que este ordenamiento y unidad serán claves para determinar el contenido semántico.

3.2. Conceptualizaciones de la producción de textos

Cuando se hace referencia a la noción de producción de textos se suele catalogar como el producto de un trabajo intelectual que requiere de tiempo, esfuerzo y disciplina. Sin embargo, para llegar a realizar dicho trabajo hace falta, además, una adecuada formación que permita que el autor pueda dar a conocer su mensaje sin que este se vea afectado por malentendidos, falta de coherencia o falta de claridad.

En ese sentido, una de las funciones que provee la escritura, a través del mensaje que se desea ofrecer, es la de brindar la oportunidad de desplegar la carga teórica, experiencial y emotiva. Esto debido a que el proceso de transmisión requiere del uso de todos los elementos posibles que hagan efectivo la llegada del mensaje. Sin embargo, esto no será posible si el proceso no cuenta ni con una planificación adecuada ni con la autocorrección pertinente ya que resulta necesario que el autor del texto asuma la responsabilidad de las posibles consecuencias que pueda tener su escrito (Salmon, 2017)

Si se toma en cuenta que los mensajes son parte de la intención que el autor desea hacer llegar al público está claro que la responsabilidad de lo que un escrito pueda llegar a causar debe asumirla él. No obstante, para que ese mensaje pueda llegar a difundirse es necesario un paso previo: elaborar el texto.

Una de las primeras medidas a adoptar para la elaboración de cualquier texto es la realización de un esquema. Este esquema será el que guíe la confección del escrito, sin embargo, es preciso apuntar que esta también puede modificarse a medida que se encuentre nuevas fuentes de información que orienten el nuevo cauce del texto. Ahora bien, una buena ayuda que pueda servir de apoyo para la generación del esquema son las fuentes bibliográficas. Aquí, el futuro autor no sólo aprenderá la forma como se confecciona un texto, sino que esta puede ser un medio que alimente su deseo de expresión (Lavado, 2016).

De este modo, el proceso de escribir un texto se manifiesta no solo como el hecho mismo de redactar conforme a lo que se ve, se siente o se imagina. Elaborar un texto tiene que ver con una serie de pasos no lineales que permiten que se establezca una organización de ideas a través de una serie de técnicas que permitan hacer un texto según un orden lógico y coherente que posibiliten la transmisión del mensaje del autor.

No obstante, para que esta competencia pueda desarrollarse resulta necesario perfeccionar estas habilidades en base al ejercicio constante. Por ello, una medida importante es la enseñanza de la escritura en la escuela ya que es una herramienta útil para aprender. Mediante ella se abre la posibilidad de acceder al mundo a través del relato no solo de las experiencias del mundo externo sino también del mundo interno. En ese sentido, escribir deja rastro de nuestros saberes, sentires y de nuestras experiencias (Colás, 2016).

3.3. Aprendizaje-enseñanza en la producción de textos

Metodológicamente se suele separar al aprendizaje de la enseñanza debido, en muchos casos, a que se asocia al aprendizaje como el carácter pasivo del conocimiento; mientras que la enseñanza asume la posición activa. Sin embargo, estos dos componentes se pueden ver como dos caras de la misma moneda ya que la presencia de alguien que enseñe implica que haya alguien a quien enseñar, es decir, que haya alguien que esté dispuesto a aprender.

Una de las razones por las que se menciona que la lectura y la escritura son actos complementarios tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de entender y diseñar sentidos y significados. Así, mientras que la lectura permite entender los conceptos, razones o motivos de los autores; la escritura posibilita el despliegue de la propia concepción (Marra, 2016).

Uno de los aspectos más importantes de todo texto es que este se muestre de forma clara y organizada, de tal manera que el sentido que quiera comunicar el autor pueda llegar al futuro lector sin el mayor ruido posible. En ese sentido, Carneiro (citado por Ñañez y Valdez, 2017), menciona que el contenido de un texto formal se compone de cuatro aspectos fundamentales: la unidad temática, la corrección ortográfica y gramatical, la propiedad léxica y la coherencia y la claridad. Por unidad temática se toma en cuenta a la manera en cómo se conforma el corpus escrito, es decir como todas las ideas se relacionan entre sí para dar un sentido del tema central. En la corrección ortográfica y gramatical se hace énfasis en la composición estructural de las palabras y la correcta escritura de ellas para que no se presenten confusiones basadas en uso de tildes, mayúsculas, signos de puntuación, entre otros. Por propiedad léxica se alude a la manera en que se emplean las palabras con la acepción adecuada según la situación para evitar los malentendidos. Por último, la coherencia y la claridad permite que el texto cuente con un orden lógico y organizado que permitan que el texto no presente dificultad en su lectura.

Ahora bien, en lo que respecta a las etapas de las que se compone la elaboración de textos, según diversos autores esta se basa en básicamente tres elementos: planificación, textualización y revisión. Sin embargo, existen algunos autores como Ñañez y Valdés que lo hacen en dos grupos: planificación y textualización o Correa que los hace en cuatro. En todo caso, a continuación, se hará un breve repaso por las diferentes formas de dividir las etapas de la elaboración de los textos.

Dentro de las etapas que se deben tener en cuenta para que la redacción pueda ser viable tiene que ver con el establecimiento de ciertas estrategias que permitan completar este proceso satisfactoriamente. Un primer paso

fundamental es la designación de una adecuada planificación de los elementos, técnicas, procedimientos que permitan la realización de lo que el autor quiere comunicar. Un segundo paso, es la textualización la cual a su vez se subdivide en la planeación del texto, la transcripción y la revisión. Este segundo momento comienza, entonces, desde el momento en que se empieza a generar las ideas y destinar el público a donde irá dirigido dicho texto; mientras que la transcripción es el momento en sí de la escritura. Por último, la revisión apunta a corregir los errores de la transcripción (Ñañez & Valdez, 2017).

Siguiendo la línea de Carneiro, para Correa (citado por Ñañez y Valdez, 2017), la redacción se compone de cuatro elementos fundamentales: la corrección ortográfica, la propiedad gramatical, la precisión y la variedad léxica. Todos estos elementos resultan de vital importancia ya que procuran que el texto presente una composición coherente, lógica, ordenada, preciso en los significados de manera que el texto sea una herramienta comprensible que ayude a transmitir el mensaje del autor.

Por otro lado, según Alvarado (Citado por Marra, 2016), la producción de textos se compone de tres elementos bases: la planificación, la textualización y la revisión. En la primera instancia el autor construye la estructura sobre la que se va a componer el texto, es decir, sobre el asunto, el motivo, el sentido y el público al que se va a dirigir. Además, debe seleccionar el género adecuado en relación con los destinatarios. La textualización se refiere al proceso de redacción en sí mismo. Para este proceso es preciso que se utilicen los elementos necesarios para lograr una comunicación efectiva, es decir, que se usen las marcas discursivas y de cláusulas del género en el que se va a escribir. Por último, la etapa de la revisión consta del control sobre el proceso ya efectuado, esto es, que el texto cumpla el fin establecido en la planificación (Marra, 2016).

De todas las etapas descritas anteriormente, si bien todas son consideradas importantes ya que ayudan a establecer el proceso creativo de un texto, los autores hacen un especial énfasis en la planificación y la escritura ya que estas vendrían a ser los elementos que orientan y materializan el escrito,

mientras que la revisión del texto queda relegada porque se le atribuye sólo un carácter paliativo del texto. Sin embargo, esta se dispone a corregir los errores localizados en torno al contenido, la organización de ideas, la estructura gramatical o los errores puntuales ortográficos como la puntuación, acentuación, mala escritura, etc. (Colás, 2016).

3.4. Impacto de la producción de textos

Una de las razones que más dificultad le generan a los estudiantes de educación superior es su falta de preparación para enfrentar los trabajos universitarios. El problema radica en su falta de capacidad para presentar los trabajos escritos debido a su poca preparación en ese ámbito académico. La brecha existente entre la educación secundaria y la universitaria es una de las razones que pueden explicar este desfase.

En esa línea, el estudio de Bigi et al., (2018) señala que una de las deficiencias más grandes en la etapa universitaria se presenta en la redacción de los trabajos académicos. Dentro de los problemas más recurrentes se señala a las faltas ortográficas, el plagio y la inexistencia de parámetros que puedan guiar al alumno en la presentación de los trabajos. Asimismo, se manifiesta que el problema de la escritura no reside exclusivamente en la falta de capacidad de escritura en los alumnos. Los profesores, muchas veces, si no se encuentran en un grupo o departamento no publican por lo que se desprende que la cultura interna universitaria no incentiva a la escritura.

Este escenario problemático que acompaña sobre todo a los estudiantes universitarios del primer año supone un problema sistémico ya que no solo se muestra una falta de capacidades en torno a la escritura en los jóvenes, sino que esto se refleja no solo en la falta de desarrollo académico de los profesores universitarios en temas de investigación y publicación, sino que muestra la fragilidad de un sistema que no encuentra puntos de contacto entre la formación escolar y las aptitudes universitarias requeridas.

En ese sentido, se hace imprescindible que se fomente no sólo un cambio en la manera de enseñar a escribir, sino que se usen los medios adecuados que faciliten este aprendizaje en base a las características individuales de cada sujeto y permitan el libre desarrollo de sus capacidades.

Uno de los objetivos que persiguen todas las instituciones asociadas a la labor docente es el establecimiento de objetivos que puedan favorecer el desenvolvimiento de los estudiantes, según el contexto en el que se encuentren, en la solución de situaciones difíciles. Por ello, en lo que toca a la redacción, el reto se encuentra en que se pueda hacer que ellos presenten un dominio adecuado de su lengua, lo cual significa el correcto desempeño en los aspectos de composición, coherencia, lógica y claridad en la construcción de sus textos (Ñañez & Valdez, 2017).

Sin embargo, cabe recalcar que este no es un proceso sencillo ya que una de las particularidades de la escritura es que no obedece a actos espontáneos. Para escribir es necesario esfuerzo, dedicación, paciencia y experiencia. El escritor requiere de reflexión, organización, planificación y constante monitoreo ya que el proceso de creación de un texto está compuesto, muchas veces de relecturas y reescrituras, las cuales contribuyen a afinar el sentido que el autor intenta mostrar (Colás, 2016).

De esta forma, que la aprehensión de la escritura revele ciertas dificultades se debe en parte a que no es un proceso sencillo. Se necesita de esfuerzo, dedicación y también de un buen acompañamiento, sin embargo, uno de los principales motivos por los que el alumno no logra desarrollar esta capacidad se debe a la falta de recursos que el profesor dispone en la enseñanza de esta destreza.

En un estudio hecho por Herrera et al., (2020), se mostró que el factor pedagógico es el principal componente que influye en la redacción de textos. Esto se debe a que los alumnos perciben que una de las principales dificultades que encuentran para el aprendizaje de esta tarea es la falta de un modelo orientador que les brinde las pautas según el nivel en el que se encuentran y las habilidades particulares que poseen.

Por su parte, en un estudio sobre la producción escrita y el sentido que este adquiere en los primeros años, Peña y Quintero (2016), identifican la presencia de seis distintos problemas entre los que destacan la contradicción entre la concepción del proceso de enseñanza de la escrita y sus prácticas pedagógicas, el desconocimiento del proceso metacognitivo lo cual se expresa en su incapacidad de explicar este concepto y que los textos de los niños solo se dirijan a cumplir las exigencias del profesor para la clase, lo cual evidencia que estos textos no responden a exigencias comunicativas reales, sino solo a tareas impuestas.

Asimismo, para Domínguez (2018), la falta de preparación docente y la escasa transmisión de saberes adecuados con respecto al desarrollo de la escritura se debe, en gran parte, a la deficiencia en la preparación del maestro en lo que respecta a la tecnología informática.

En un escenario opuesto se encuentra el estudio de Mier (2017), en él se identificó que la introducción del uso de imágenes favoreció en la preparación de los estudiantes al crear textos dramáticos. El contraste importante entre la primera evaluación donde los estudiantes mostraban alto desinterés y disgusto en la elaboración de textos se vio favorecida por el uso de los elementos pictóricos ya que estos encontraron en ella un recurso altamente significativo.

En suma, uno de los principales problemas que presenta la producción de textos de parte de los estudiantes se debe a la falta, muchas veces, de un buen acompañamiento. Esto es, los profesores muestran ciertas deficiencias en torno al uso de recursos didácticos y tecnológicos lo cual se manifiesta en la producción igualmente deficiente de parte de los estudiantes. No obstante, cuando el acompañamiento se hace desde una perspectiva más pedagógica como lo demuestra el estudio de Mier no solo se muestran buenos niveles de respuesta, sino que la percepción con respecto a la escritura por parte de los estudiantes cambie en aspecto positivo.

CAPÍTULO IV

RELACIÓN DE LAS CAPACIDADES DE EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: UN ANÁLISIS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

La capacidad de expresión se relaciona con las intenciones que las personas tienen para manifestar las experiencias propias, así como también se vincula con las estrategias desarrolladas para exteriorizar estas mismas situaciones. En relación con la capacidad de comprensión oral, se destaca el entendimiento y, en consecuencia, la atención que se brinda ante los mensajes que son emitidos por un interlocutor. En este aspecto, la escucha es uno de los factores que permite el adecuado funcionamiento de una comprensión oral.

Tras el desenvolvimiento de estas capacidades, se beneficia el ejercicio de otras capacidades, tales como la comprensión de textos. En este caso, la

comprensión de la lectura se evidencia después del progreso en el empleo de ciertas técnicas como la escucha, uso de mímicas, expresión de ideas, entre otras. Mediante el uso de estas, la comprensión lectora se encuentra en un camino adecuado para su funcionamiento y aplicación. Este mejoramiento y uso de las capacidades expresión-comprensión oral y comprensión de textos benefician el crecimiento académico de los estudiantes. Esto se demuestra mediante el diseño y producción de textos, los cuales son elaborados en el área de Comunicación.

Esta investigación tiene como finalidad determinar la relación de las capacidades expresión-comprensión oral y comprensión de textos con la producción de los escritos de los estudiantes de la Institución Secundaria José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, ubicada en Puno. El estudio fue desarrollado en el 2011 con una muestra de 62 discentes.

Aspectos metodológicos

La investigación se desarrolló desde el marco del método analítico cuantitativo. Asimismo, se consideró que el estudio es de tipo no experimental con diseño transeccional. Además, la recopilación de los datos se efectuó en un momento determinado; por tanto, la investigación es de alcance correlacional-explicativo, ya que tiene como finalidad conocer la relación entre dos o más variables. En este caso, se correlacionaron y analizaron las variables de expresión-comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos.

En relación con las variables de estudio, su operacionalización se muestra en la tabla 1. La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes del 4° grado, correspondiente a las secciones A y B, de la Institución Educativa Secundaria Aplicación José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional del Altiplano Puno. Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizó el cuestionario, el cual fue validado por juicio de expertos y se determinó la confiabilidad con el Alfa de Cronbach, resultando esta alta, es decir, mayor que 0.9.

Tabla 1. *Operacionalización de variables*

Variables	Dimensión	Indicadores
X_1: Expresión y comprensión oral	Recursos verbales	Demuestra capacidad de escucha (atiende a los demás, pide aclaraciones, reconoce que los demás pueden tener la razón y está dispuesto a modificar sus planteamientos iniciales)
		Expresa sus ideas con claridad, entonación adecuada y voz audible para los oyentes.
	Recursos no verbales	Emplea gestos y mímica con naturalidad, de acuerdo con la naturaleza del mensaje.
		Emplea el lenguaje formal o informal de acuerdo con quien se dirige y con la situación comunicativa.
X_2: Comprensión de textos	Texto	Identifica el tema o temas de los textos leídos.
		Discrimina información relevante y complementaria (ideas, secuencias, personajes, ejemplos, contraejemplos)
	Lector	Infiere el propósito comunicativo del autor (informar, persuadir, etc.)
	Contexto	Argumenta sobre las ideas expresadas por el autor del texto leído.

Variable dependiente Y: Producción de textos	Título	A partir de la observación de algunos íconos visuales, determina su propósito comunicativo (qué escribe y para qué escribe) y selecciona los destinatarios y el tipo de texto.
	Introducción	Escribe textos en forma organizada y, por tanto, otorga consecuencia lógica a las ideas.
	Nudo	Utiliza referentes y conectores para que su texto sea coherente y las ideas estén conectadas adecuadamente.
	Desenlace	Revisa y corrige el texto y, en consecuencia, otorga claridad y corrección al escrito.
		Toma en cuenta el uso de las letras, la tilde y los signos de puntuación.

Hallazgos

A. *Resultados descriptivos*

Esta capacidad estuvo comprendida por cuatro indicadores: demuestra capacidad de escucha; expresa sus ideas con claridad, entonación adecuada y voz audible para los oyentes; emplea gestos y mímica con naturalidad del mensaje y utiliza el lenguaje formal e informal de acuerdo con quien se dirige.

En el caso del indicador de la *capacidad de escucha*, se apreció que el 8.06% se encuentra en una escala *excelente*, el 25.81% en *bueno*, el 56.68% en *regu-*

lar y el 6.45% en *deficiente*. Estos datos se aprecian en la Tabla 2.

Tabla 2. *Demuestra capacidad de escucha*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	5	8.06%
Bueno	16	25.81%
Regular	37	59.68%
Deficiente	4	6.45%
Total	62	100%

En el indicador de la *expresión de las ideas con claridad*, se observó que el 6.45% se halla en la escala *excelente*, el 24.19% en el renglón *bueno*, el 59.68% en *regular* y el 9.68% en *deficiente*. Estos datos se aprecian en la Tabla 3.

Tabla 3. *Expresión de ideas con claridad.*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	4	6.45%
Bueno	15	24.19%
Regular	37	59.68%
Deficiente	6	9.68%
Total	62	100%

En el indicador del *empleo de gestos y mímicas*, se visualizó que el 6.45% se posiciona en la escala *excelente*, el 22.58% en *bueno*, el 58.06% en *regular* y el 12.9% en *deficiente*. Estos resultados se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4. *Emplea gestos y mímicas*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	4	6.45%
Bueno	14	22.58%
Regular	36	58.06%
Deficiente	8	12.9%
Total	**62**	**100%**

En el indicador del *empleo de lenguaje formal o informal*, se observó que el 8.06% se ubica en la escala *excelente*, el 20.97% en *bueno*, el 56.45% en *regular* y el 14.52% en *deficiente*. Estos resultados se expresan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Emplea lenguaje formal o informal*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	5	8.06%
Bueno	13	20.97%
Regular	35	56.45%
Deficiente	9	14.52%
Total	62	100%

Capacidad de comprensión de textos

Ante la pregunta ¿cuál es el tema del texto "El zorro y la *wallata*"?, se apreció que el calificativo presentó las siguientes respuestas: el 6.45% indicó la escala *excelente*, el 16.13% en *bueno*, el 58.06% en *regular* y el 19.35% en *deficiente*. Estos datos se pueden exponer en la Tabla 6.

Tabla 6. *Identifica el tema del texto*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	4	6.45%
Bueno	10	16.13%
Regular	36	58.06%
Deficiente	12	19.35%
Total	**62**	**100%**

Para la interrogante ¿cuáles son los personajes del texto "El zorro y la *wallata"?*, se encontró que el calificativo de sus respuestas se exponen de la siguiente manera: el 3.23% de los estudiantes se asentó en *excelente*, el 19.35% en la escala *bueno*, el 61.29% en la escala *regular* y el 16.13% en *deficiente*. Los datos indicados son expresados en la Tabla 7.

Tabla 7. *Discrimina información relevante y complementaria*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	2	3.23%
Bueno	12	19.35%
Regular	38	61.29%
Deficiente	10	16.13%
Total	**62**	**100%**

Respecto a la pregunta ¿cuál es el mensaje del texto "El zorro y la *wallata"?*, se observó que el calificativo de las respuestas se determinó de la siguiente manera: el 6.45% se posicionó en la escala *excelente*, el 19.35% en la escala *bueno*, el 62.9% en *regular* y el 11.29% en *deficiente*. Los datos señalados se expresan en la Tabla 18.

Tabla 8. *Infiere propósito comunicativo*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	4	6.45%
Bueno	12	19.35%
Regular	39	62.90%
Deficiente	7	11.29%
Total	**62**	**100%**

Ante la medición de la pregunta ¿qué sucede cuando el zorro descubre el engaño?, se observó que la calificación de la respuesta se distribuye de la siguiente manera: el 3.23% en *excelente*, el 32.26% en *bueno*, el 51.61% en regular y el 12.90% en *deficiente*. Estos datos son representados en la Tabla 9.

Tabla 9. *Argumentación del texto*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	2	3.23%
Bueno	20	32.26%
Regular	32	51.61%
Deficiente	8	12.90%
Total	**62**	**100%**

Capacidad de producción de textos

Mediante la observación de algunos íconos visuales, en el indicador se *determina el propósito comunicativo* (qué escribe y para qué escribe) y *selecciona los destinatarios y el tipo de texto*. Respecto con lo expresado, se apreció que el 8.06% de los estudiantes encuestados se posicionan en la escala *excelente*, el 22.58% en *bueno*, el 58.06% en *regular* y el 11.29% en *deficiente*. Estos datos se manifiestan en la Tabla 10.

Tabla 10. *Determinación del propósito comunicativo*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	5	8.06%
Bueno	14	22.58%
Regular	36	58.06%
Deficiente	7	11.29%
Total	**62**	**100%**

En el indicador *escribe textos en forma organizada y otorga secuencia lógica a las ideas,* se obtuvieron los siguientes resultados: el 9.68% se situó en la escala *excelente,* el 24.19% en la escala *bueno,* el 53.23% en *regular* y el 12.90% en *deficiente.* Estos datos se representan en la Tabla 11.

Tabla 11. *Escribe textos en forma organizada*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	6	9.68%
Bueno	15	24.19%
Regular	33	53.23%
Deficiente	8	12.90%
Total	62	100%

En el indicador *utiliza referentes y conectores para que su texto sea coherente y las ideas estén conectadas adecuadamente,* se observaron los siguientes datos: el 8.06% se posicionó en la escala *excelente,* el 25.81% en *bueno,* el 54.81% en *regular* y el 11.29% en *deficiente.* Los datos presentados se distribuyen en la Tabla 12.

Tabla 12. *Utiliza referentes y conectores*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	5	8.06%
Bueno	16	25.81%
Regular	34	54.84%
Deficiente	7	11.29%
Total	62	100%

En el indicador *revisa y corrige el texto, otorgando claridad y corrección al escrito*, se destacaron los siguientes resultados: el 6.45% se asentó en la escala *excelente*, el 25.81% en *bueno*, el 51.61% en *regular* y el 16.13% en *deficiente*. Los datos enfatizados son manifestados en la Tabla 13..

Tabla 13. *Revisa y corrige el texto*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	4	6.45%
Bueno	16	25.81%
Regular	32	51.61%
Deficiente	10	16.13%
Total	62	100%

En el indicador *toma en cuenta el uso de las letras, la tilde y los signos de puntuación*, se apreciaron los siguientes resultados: el 6.45% se ubicó en la escala *excelente*, el 17.74% en la escala *bueno*, el 59.68% en *regular* y el 16.13% en *deficiente*. Estos datos se encuentran representados en la Tabla 14.

Tabla 14. *Toma en cuenta el uso de las letras, tilde y signos de puntuación*

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	4	6.45%
Bueno	11	17.74%
Regular	37	59.68%
Deficiente	10	16.13%
Total	**62**	**100%**

B. Resultados inferenciales
Pruebas de normalidad

En este acápite, se usó la prueba de normalidad para saber qué tipo de prueba utilizar en la contratación de hipótesis, verificando la normalidad o no en la distribución de los datos por medio del estadístico de Shapiro-Wilk. Para determinar si hubo o no normalidad en los datos se tuvo en cuenta el nivel de significancia para dicha decisión.

Tabla 15. *Prueba de normalidad*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos	,354	62	,000
Capacidad de producción de textos	,378	62	,000

Corrección de significación de Lilliefors

La prueba muestra valores de 0,354 y 0,378, respectivamente y niveles de confianza de 0,000 y 0,000 los cuales son menores al 0,05, el cual quiere

decir que no tiene distribución normal. Por ello, se utilizó una prueba no paramétrica y como la intención del estudio fue medir la relación entre las variables se determinó usar la prueba del coeficiente de Rho Spearman.

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H1 = Las capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

H0 = Las capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos no se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptado la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 16. *Matriz de correlación entre variables generales.*

			Capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos (Agrupada)	Capacidad de producción de textos (Agrupada)
Rho de Spearman	Capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos (Agrupada)	Coeficiente de correlación	1,000	,841**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	62	62
	Capacidad de producción de textos (Agrupada)	Coeficiente de correlación	,841**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	62	62

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

Respecto a la tabla 16, muestra un coeficiente de 0,841 correspondiente a una correlación alta y un nivel de significancia de 0,000 menor que 0.05. Por ello, se da por aceptada la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa de las capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

Hipótesis específica 1

H1 = Las capacidades de expresión-comprensión oral se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

H0 = Las capacidades de expresión-comprensión oral no se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptada la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 17. *Matriz de correlación entre variables generales.*

			Capacidades de expresión-comprensión oral (Agrupada)	Capacidad de producción de textos (Agrupada)
Rho de Spearman	Capacidades de expresión-comprensión oral (Agrupada))	Coeficiente de correlación	1,000	,803**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	62	62
	Capacidad de producción de textos (Agrupada)	Coeficiente de correlación	,803**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	62	62

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

Respecto a la tabla 17, muestra un coeficiente de 0,803 correspondiente a una correlación alta y un nivel de significancia de 0,000 menor que 0.05. Por ello, se da por aceptada la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa de las capacidades de expresión-comprensión oral con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

Hipótesis específica 2

H1 = Las capacidades de comprensión de textos se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

H0 = Las capacidades de comprensión de textos no se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptada la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 18. *Matriz de correlación entre variables generales.*

			Capacidades de comprensión de textos (Agrupada)	Capacidad de producción de textos (Agrupada)
Rho de Spearman	Capacidades de comprensión de textos (Agrupada))	Coeficiente de correlación	1,000	,799**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	62	62
	Capacidad de producción de textos (Agrupada)	Coeficiente de correlación	,799**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	62	62

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

Respecto a la tabla 18, muestra un coeficiente de 0,799 correspondiente a una correlación buena y un nivel de significancia de 0,000 menor que 0.05. Por ello, se da por aceptada la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa de las capacidades de comprensión de textos con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011.

Discusión de resultados

En la capacidad de expresión y comprensión oral se plantearon cuatro indicadores, los cuales son *demuestra capacidad de escucha; expresa sus ideas con claridad, entonación adecuada y voz audible para los oyentes; utiliza gestos y mímica con naturalidad del mensaje* y *emplea el lenguaje formal e informal de*

acuerdo con quien se dirige.

En el indicador de la *capacidad de escucha*, se observó que el 8.06% se posicionó en la escala *excelente*, el 25.81% en *bueno*, el 56.68% en *regular* y el 6.45% en *deficiente*. Asimismo, se encontró que los estudiantes manifestaron dificultades en el momento de escuchar y comprender los mensajes: 37 discentes se situaron en la escala *regular*; mientras que cuatro (4) se ubicaron en *deficiente*. De lo presentado, se dedujo que un porcentaje menor no aplica la capacidad de escuchar; es decir, los estudiantes al escuchar los mensajes no atienden ni muestran interés; en consecuencia, se distraen al escuchar los mensajes de los demás. Esto demuestra la intolerancia y la presencia de actitudes negativas para atender lo que el interlocutor indica.

Además, se descubrió que los escolares expresan ciertas dificultades para exponer sus ideas con claridad: se encontró que 37 discentes se localizaron en la escala *regular* y seis (6) en *deficiente*. Esto permitió deducir que un porcentaje considerable no exterioriza sus ideas con claridad; en otros términos, los estudiantes no relacionan los mensajes en relación con sus ideas ni consideran la coherencia, la cohesión y la adecuación.

En el indicador del *empleo de gestos y mímicas*, se encontraron los siguientes resultados: el 6.45% se asentó en la escala *excelente*, el 22.58% se situó en *bueno*, el 58.06% se localizó en *regular* y el 12.90% en *deficiente*. Asimismo, respecto con el *empleo de gestos y mímicas*, se destacó que los estudiantes poseyeron problemas para desarrollarlos: 36 discentes se ubicaron en la escala de *regular*; mientras que, cuatro (4) escolares se situaron en *excelente*. De lo presentado, se pudo inferir que un porcentaje considerable no utiliza gestos y mímicas para exponer frente a los interlocutores, también se recalcó la importancia de no mantener los brazos cruzados o junto al cuerpo.

En el indicador del *empleo de lenguaje formal o informal*, se manifestaron los siguientes resultados: el 8.06% se posicionó en la escala *excelente*, el 20.97% en la escala *bueno*, el 56.45% en *regular* y el 14.52% en *deficiente*.

Asimismo, en el trabajo de José Quenta y Mariano Jamachi, *Expresión oral del profesor y la disciplina entre los alumnos del quinto grado de la I. E. S. José Carlos Mariátegui. Ilave 1993*, se concluyó que la expresión oral del docente se encuentra influenciada por el desarrollo de la sesión de aprendizaje, puesto que, al depender de esta, la disciplina puede ser dominante o no en el salón, además de señalar que el uso adecuado de la sesión de aprendizaje puede desencadenar una mayor o nula atención en el tema brindado. De lo presentado por los autores, relacionándolo con esta investigación y en específico con la variable de capacidad de expresión y comprensión oral, se demostró que dicho trabajo expuso sobre la expresión oral del estudiante y la importancia de ésta, dado que permite la participación constante en el salón de clases. En relación con esta investigación, se presentó una concordancia en el sentido de que los discentes escuchan a los oyentes para luego manifestar de manera coherente sus perspectivas. La diferencia que se resalta es con respecto a la aplicación de instrumentos y la metodología empleada.

Respecto con la capacidad de comprensión de textos, en el caso de la pregunta ¿cuál es el tema del texto "El zorro y la *wallata"*?, en el calificativo se demostró que las respuestas se posicionaron de la siguiente manera: el 6.45% en la escala *excelente*, el 16.13% en *bueno*, el 58.06%, el 58.06 en *regular* y el 19.35 en *deficiente*. En la identificación del tema del texto, se detalló que los estudiantes expresaron dificultades para identificar el tema: 36 escolares se situaron en la escala *regular*; mientras que, cuatro (4) discentes en *excelente*. De lo manifestado, se permitió colegir que un porcentaje considerable no entiende el texto leído; por tanto, no realiza una identificación del tema central del texto. Esto permite señalar que los estudiantes entrevistados presentan una limitada visión del texto leído, ya que se considera que al no conocer sus realidades no pueden expandir su horizonte cultural.

En la discriminación de la información, se encontró que los estudiantes presentaron problemas para seccionar la información: 38 escolares se posicionaron en la escala *regular*; en cambio, dos (2) se situaron en la escala de *excelente*. De lo expuesto, se puede deducir que un porcentaje conside-

rable discrimina la información trascendente y complementaria. Para ello, el discente al momento de leer el texto no resalta la información relevante ni brinda los conocimientos para los aspectos complementarios.

Respecto a las inferencias de la información, se resaltó que la muestra estudiada expresó ciertas dificultades para el desarrollo de las inferencias del propósito comunicativo: 39 escolares se ubicaron en la escala *regular*; mientras que, cuatro (4) se localizaron en *excelente*. De lo plasmado, se logra dilucidar que un porcentaje considerable no ha entendido el mensaje brindado por el autor; por tanto, no se infiere a partir de ello.

En el caso de la argumentación del texto, la muestra estudiada expresó dificultades para argumentar el texto asignado. Los resultados que se obtuvieron son los siguientes: 32 estudiantes se posicionaron en la escala *regular*; mientras que, dos (2) discentes en *excelente*. De lo señalado, se permitió colegir que un porcentaje considerable no presentó detalles de manera coherente ni expuso con claridad y precisión; por tanto, no establecen un orden secuencial adecuado. En otros términos, no se argumentó de manera adecuada tras el empleo de coherencia, cohesión y adecuación.

En referencia con la capacidad de comprensión de textos, se manifiesta el trabajo de Gualberto Cabanillas Alvarado, titulado *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*, en el cual se dedujo que tras la aplicación de estrategia de enseñanza directa, se demostró que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de discentes que adquirió el tratamiento de dichas estrategias en comparación con el grupo que no se le aplicó. Asimismo, Virginia Jiménez Rodríguez coligió que la conciencia metacognitiva es la responsable de aportar la sensación de saber o no saber al sujeto y, en simultáneo, le permite implementar en otros contextos estos aprendizajes. De esta manera, la competencia metacognitiva es un nexo entre la memoria semántica y la procedimental.

De lo expuesto por los autores, sosteniendo la relación con esta investigación y con la variable capacidad de comprensión de textos, se percibió la diferencia señalada en los trabajos: los desafíos serán dirigidos sobre el estudiante (conocerse) y se comienza por un conocimiento sensitivo hasta alcanzar el mayor nivel de abstracción mediante el empleo de la metacognición, dado que esta es la que impulsa los procesos que se vinculan con lo que conocemos y pensamos. Por lo tanto, los autores utilizan instrumentos diferentes en comparación con los empleados en esta investigación. Sin embargo, se ostenta una relación en el sentido de que los estudios señalados y el actual se encuentran encaminados para determinar el estado en que los estudiantes se encuentran con respecto a la capacidad de comprensión de textos.

En el caso de la determinación de los procesos comunicativos, se encontró que la muestra estudiada expresó problemas para determinar el propósito de la comunicación (qué escribe y para qué escribe). Los resultados que se alcanzaron son los siguientes: 36 discentes se situaron en la escala *regular*; en cambio, cinco (5) estudiantes se posicionaron en *excelente*. De lo presentado, se permite concluir que un porcentaje considerable no manifestó detalles de manera coherente ni expresó con claridad y presión en sus escritos y, en simultáneo, no estableció un orden secuencial adecuado. En otros términos, los estudiantes no argumentan sus escritos con la intención que se requiere para expresar los observado de los íconos visuales.

Respecto a la presentación de textos de manera organizada, se demostró que la muestra estudiada presentó dificultades para elaborar los textos de dicha forma. Los resultados que se adquirieron son los siguientes: 33 escolares se localizaron en la escala *regular*; mientras que, seis (6) estudiantes en *excelente*. De lo manifestado, se determinó que un porcentaje considerable no manifestó una organización en las producciones de sus textos, menos existió un desarrollo de la coherencia, claridad y precisión; por tanto, no se abordó un orden secuencia adecuado en cada párrafo. En otras palabras, los estudiantes no desarrollan de manera ordenada y organizada los textos.

Respecto con el uso de referentes y conectores, se halló que la muestra analizada presentó ciertas dificultades para el empleo de estos. Los resultados que se extrajeron se describen de la siguiente manera: 34 estudiantes se posicionaron en la escala *regular*; mientras que, cinco (5) discentes se situaron en *excelente*. Ante lo indicado, se permitió deducir que un porcentaje considerable no pudo desarrollar en sus escritos el uso de referentes y conectores que beneficien la comprensión de los textos en el sentido lógico, coherente y de cohesión respectiva.

En referencia con la revisión y corrección de textos, se demostró que la muestra estudiada presentó ciertos problemas para aplicar dichas técnicas. Los resultados que se obtuvieron son los siguientes: 32 estudiantes se ubicaron en la escala *regular*; en cambio, cuatro (4) discentes se encasillaron en *excelente*. De lo expuesto, se colige que un determinado porcentaje no desarrolló las producciones con claridad ni con corrección al texto, dado que la revisión efectuada las producciones se realizó de manera incompleta, además de la falta de corrección ortográfica y de caligrafía.

Finalmente, la consideración del uso de las letras, tilde y signos de puntuación, de este indicador se descubrió que la muestra analizada expresó ciertas dificultades para emplear las normativas presentadas. Los resultados que se seleccionaron son los siguientes: 37 escolares se posicionaron en la escala *regular*; mientras que, cuatro (4) discentes se situaron en *excelente*. De lo postulado, se permitió deducir que un porcentaje significativo no consideró el uso de las grafías dudosas en la producción de los textos, además de la ausencia de separación de sílabas, tildación y signos de puntuación.

Respecto con la relación de las capacidades expresión-comprensión oral y comprensión de textos, se visualizó que dichas capacidades en conjunto se posicionaron en una escala *regular*. En otros términos, se planteó la existencia de una relación directa. De lo antepuesto, se permite inferir que los discentes que manifestaron oralmente lo que escucharon, también pueden entender los textos que son empleados para la lectura; es decir, se presencia una concentración para escuchar al interlocutor. Por lo tanto,

estas acciones ayudan en el desarrollo del estudiante, ya que permite una concentración para los textos que lee.

De acuerdo con la relación de las capacidades expresión-comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos, se apreció que se encuentran en una escala *regular* de manera conjunta. De esta manera, se permite afirmar la relación directa presenciada; es decir, los discentes emplean las tres capacidades del área de Comunicación. Para luego, de forma progresiva, alcanzar niveles cada vez más elevados mediante el empleo de estímulos frecuentes en las capacidades. Por ende, se puede argumentar que los estudiantes, al comprender y expresar los textos orales, podrán entender y desarrollar los textos de lectura; por consiguiente, se desarrollaría la producción de textos de diversos temas.

Para referirse a la capacidad de producción de textos, se señala el trabajo de Máximo Cáceres Vilca, Wili Paredes Benavente y Rómulo Suca Suca, titulado *Producción de textos para mejorar la expresión escrita de los alumnos del cuarto grado de secundaria del colegio Politécnico Regional de los Andes de la ciudad de Juliaca*. En esta investigación, los autores eligieron que la producción de los textos beneficia en la mejora de la expresión escrita. Asimismo, Antonio Flores Choque concluyó que la expresión escrita es una manifestación importante que se promueve en los estudiantes, dado que sin ella los discentes no podrían desarrollarse en cuestiones académicas, menos aplicar la comprensión. De lo expuesto por los autores y al relacionar con el estudio desarrollado con referencia a la variable de producción de textos: escribe textos en forma organizada y otorga secuencia lógica a las ideas; utiliza referentes y conectores para que su texto sea coherente y las ideas estén conectadas adecuadamente; revisa y corrige el texto, además de otorgar claridad y corrección al escrito, y, por último, toma en cuenta el uso de las letras, la tilde y los signos de puntuación. Eso quiere decir que, tras la producción de los textos de diversas índoles, mejora la expresión escrita de los estudiantes. De la misma manera, en el trabajo de investigación se demostró que la expresión escrita es una de las manifestaciones más importantes en los estudiantes, puesto que sin ella no se podrían desarrollar en cuestiones académicas y sociales. La diferencia

percatada se encontró en el empleo de instrumentos y la metodología desarrollada.

Conclusiones

Las capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos se relacionan directamente con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de comunicación del 4° grado de secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional Altiplano, Puno 2011. Implicó el desenvolvimiento de las tres capacidades del área de Comunicación: expresión-comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos.

Existe una relación directa entre las capacidades de expresión-comprensión oral y comprensión de textos en los estudiantes del área de Comunicación del 4° grado de la Institución Secundaria José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, 2011.

Existe una relación directa de la capacidad comprensión de textos con la capacidad de producción de textos en los estudiantes del área de Comunicación del 4° grado de la Institución Secundaria José Carlos Mariátegui de la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, 2011 mediante el desarrollo de las capacidades comunicativas y tras el énfasis en actividades escritas en situaciones diversas.

Recomendaciones

Para la mejora del desarrollo de las capacidades implicadas en el estudio, se sugiere que los estudiantes de la institución expresen de manera espontánea sus experiencias personales y familiares y, de esta manera junto con la ayuda de técnicas didácticas, promover la aplicación de las capacidades respectivas en relación con la fluidez y claridad, la óptima pronunciación y entonación, el uso oportuno y natural de los recursos no verbales (gestos, mímica y movimientos del cuerpo). Asimismo, presentar un énfasis en el

hacerse escuchar, pero también escuchar a los demás. Esto beneficia en la producción de textos, la cual permite la interacción en los estudios superiores, en el mundo del trabajo o en la vida diaria.

Para optimizar el progreso de las capacidades señaladas, se solicita que los discentes y docentes del 4° grado de secundaria realicen prácticas de estrategias que afiancen la escucha y el hábito de la lectura de manera constante mediante el comienzo de las lecturas de textos que sean del contexto apropiado.

Para perfeccionar el avance de las capacidades en cuestión, se recomienda a los escolares y profesores del 4° grado de secundaria ejecutar estrategias que permitan desarrollar una adecuada redacción y corrección de textos en determinados tiempos.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES: TRASCENDENCIA DE LA EXPRESIÓN-COMPRENSIÓN ORAL Y LECTORA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Después del recorrido teórico-conceptual, en el cuarto capítulo se expresó el aporte analítico y estadístico de la relación entre la expresión-comprensión oral y lectora con la producción de textos. De esta manera, se consideró que los escolares del nivel secundario manifiestan los conocimientos previos (expresión-comprensión oral y lectora) para la elaboración de textos narrativos. En este sentido, cada aspecto determinado mantiene una relación que se expresa en la producción de dichos textos, los cuales son parte del producto final. Para ello, se considera que la expresión-comprensión oral y lectora son acciones involucradas en la producción de textos. Esto se demostró en las conclusiones del cuarto capítulo.

Siguiendo con este desarrollo, se indica que tanto la comprensión oral como la lectora son acciones que requieren de procesos cognitivos que permitan la aplicación de cada una. En este sentido, se destaca que los

bagajes lingüístico y social son aspectos implicados en la compresión oral y lectora. No obstante, estas son elaboradas por medio de la expresión, la cual consiste en la exteriorización de las emociones, sentimientos, gestos, mímicas, entre otros. De esta manera, la expresión se convierte en un proceso de relevancia para la interacción con la sociedad y, por ende, en el intercambio de información. Ante lo expuesto, se aclara que la expresión puede ser tanto oral como escrita. En este contexto, la expresión se encuentra acompañada de diversas habilidades que promueven la interacción con la sociedad.

Para la comprensión oral, se requiere una contemplación lingüística y un conocimiento de la sociedad. Así, el individuo ejerce adecuadamente la identificación del mensaje o información. Este proceso o acción requiere de la decodificación de los sonidos emitidos, así como también de la contextualización. Dentro de los aspectos de importancia, se encuentra el desarrollo de la escucha como componente promovido por los docentes y por medio de estrategias. Así como se indicó, la comprensión oral es producida en consideración con dos fases: decodificación de elementos lingüísticos y de los saberes previos. De acuerdo con Hernández e Izquierdo (2016), estos procesos cognitivos son conocidos como bottom-up (decodificación lingüística) y top-down (decodificación social). Por lo consiguiente, el meollo de la comprensión oral es la capacidad de promover el proceso cognitivo en relación con las habilidades que permiten la comunicación interpersonal.

En concordancia con lo expuesto, la expresión-compresión oral requiere de estrategias o técnicas que permitan su desenvolvimiento. En este sentido, la implementación de actividades relacionadas con la lectura de textos (coplas, retahílas, trabalenguas, sociodramas, canciones, entre otros) incentivan la fluidez de los estudiantes para su expresión y comprensión oral. De esta manera, se contempla que la adquisición de más conocimiento promueve la producción de más habilidades que se encuentran implicadas en la interacción con la sociedad: intercambio de información por medio de la comunicación interpersonal.

Respecto con la comprensión lectora o de textos, esta también mantiene un desarrollo condicionado al bagaje lingüístico y el conocimiento social, además de la promoción de habilidades o estrategias aplicadas en función de dicha comprensión. Como se recalcó anteriormente, la comprensión oral requiere de estrategias, al igual que la expresión. En este sentido, el aprendizaje lector o comprensión lectora es un proceso que también requiere de diversas habilidades. Asimismo, se considera que estas habilidades pueden ser promovidas por el estudiante, como parte de sus experiencias, o por medio de las acciones del docente. Ante la situación de pocas habilidades lectoras desarrolladas, el docente se encuentra en la obligación de promover la adquisición de nuevas habilidades que permitan el acceso a una mejor decodificación y reconocimiento de la información.

Continuando con este desarrollo, la comprensión lectora es un proceso cognitivo, así como se detalló anteriormente, en el que se implican procedimientos ligados con la función del cerebro: motora, de memoria, reconocimiento, entre otros. La decodificación, en este proceso, no es exenta de las actividades producidas dentro de la comprensión oral, la única diferencia es que la comprensión lectora requiere del conocimiento del sistema alfabético, ya que esta se encuentra implicada con la lectura.

La lectura o el 'leer' es un proceso cognitivo que implica el reconocimiento de las letras y el aporte semántico de las palabras; es decir, el saber del significado de cada término. Asimismo, la lectura también requiere de un saber previo para efectuar una mejor comprensión. En este sentido, los saberes lingüísticos y sociales son lineamientos que deben ser seguidos para la comprensión lectora. Empero, se destaca que la comprensión lectora no sólo se limita en una decodificación lingüística y social, sino que requiere de un entendimiento de lo que se quiere decir entre líneas. Dado este contexto, la lectura implica un proceso más crítico en cuanto a la información brindada. Por lo tanto, esta confluencia de actividades expresa la relación del lector-texto, este proceso implica una interpretación de lo leído y de lo que se quiere señalar.

En consideración con las habilidades lectoras, se destaca la implementación de numerosas actividades, dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes: uso de tecnologías de información y comunicación (TIC), juegos, proceso de atención, entre otras. Asimismo, se señalan las siguientes técnicas: subrayado, resaltado, sumillado, mnemotecnias, entre otros. La aplicación de estas actividades y técnicas son englobadas en las acciones de cognición. De esta manera, se detalla el aspecto cognitivo del desarrollo de las habilidades lectoras. Como parte del fin de estas acciones, se subraya que se centran en la memorización de la información brindada, la cual ingresa a la memoria de trabajo u operativa y a la memoria a largo plazo, la traslación de la información requiere de habilidades que permitan la clasificación adecuada de acuerdo con el uso brindado a la información.

También se enfatiza que, mediante las habilidades lectoras, se promueve un fin mucho más mayor: el rendimiento académico. Este es el resultado obtenido de la evaluación de los conocimientos de los estudiantes. Por lo consiguiente, las habilidades lectoras son el origen del rendimiento académico. En este sentido, las estrategias aplicadas para la comprensión lectora son indicadores que permiten conocer el rendimiento de los estudiantes. De esta manera, se evidencia la importancia del desarrollo de las habilidades lectoras, las cuales están implicadas en el rendimiento académico de los estudiantes y, por ende, en la comprensión lectora.

Dado lo expuesto, se contempla que la expresión-comprensión oral y lectora son lineamientos que están configurados en relación con los conocimientos lingüísticos y sociales, los cuales condicionan la interpretación de la información. En este sentido, los saberes previos son de relevancia para la construcción de un aprendizaje. Esta perspectiva es determinada desde la óptica constructivista.

En cuanto a la producción de textos, se considera que el estudiante debe poseer las nociones básicas de la lengua para el ejercicio adecuado en la elaboración de textos. En este sentido, la expresión, como elemento lingüístico, es un factor determinante para la producción de textos, los cuales

deben manifestar una coherencia y cohesión; es decir, cumplir con la labor que el estudiante consideró como parte de su temática. La elaboración de textos es una actividad que plasma los conocimientos adquiridos de los individuos, en este caso los estudiantes. De esta manera, se evidencia que la identificación de la información y su interpretación son actividades que benefician la producción de textos. En otros términos, la comprensión oral y lectora, como proceso de decodificación (social y lingüístico), están implicadas en la elaboración de textos narrativos.

A este lineamiento se le añaden las habilidades expresadas en cada proceso cognitivo. De esta manera, se considera que el beneficio de la producción de textos está vinculado con la aplicación de dichas habilidades, las cuales fueron aprehendidas y adquiridas en los procesos de expresión y comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajagan, L. & Muñoz, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*. (23), 1-19. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMnn4mQ9ZrTkJy3xZw8Ptgq/?lang=es&format=pdf

Artola, E. & Alonso, L. (2019). La expresión oral y su influencia en la formación laboral del obrero calificado. *Opuntia Brava, 11*(1), 86-96. http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/699

Bigi, E., García, M. & Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Perspectivas, 3*(2), 46-59. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1588/1491

Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: cómo interactúan los profesores con alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura, 16*(1), 89-106. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208

Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH* [tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://hdl.handle.net/20.500.12672/2371

Cáceres, M., Paredes, W. & Suca, R. (2004). *La producción de textos para*

mejorar la expresión escrita de los alumnos del cuarto grado de secundaria en el colegio Politécnico Regional de los Andes de la ciudad de Juliaca-2004 [tesis de grado, Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca].

Carballar, R., Martín-Lobo, P. & Gámez, A. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa, 8*(2), 67-77. DOI: http://dx.doi.org/10.18861/cied.2017.8.2.2686

Casanova, R. & Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos, 42,* 41-55. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005

Cerezo, E. (2016). Lengua B inglés: un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *SENDEBAR: Revista de Traducción e Interpretación,* (27), 97-122. DOI: https://doi.org/10.30827/sendebar.v27i0.4770

Colás, O. (2016). Construcción y revisión del texto escrito. Una mirada como proceso metacognitivo. *Maestro Y Sociedad, 13*(1), 161-171. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1036/1173

Corpas, M. (2008). Evaluación de la comprensión oral en inglés al final del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria conforme a los objetivos del diseño curricular base Andaluz. *ODISEA,* (9), 39-54. DOI: http://dx.doi.org/10.25115/odisea.v0i9.138

De La Vara, A., Araoz, M. & Galindo, M. (2020, 28-30 de octubre). ¿Qué es leer? Estudio exploratorio sobre las representaciones sociales de lectura de estudiantes universitarios [sesión de conferencia}. IX Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y XI Foro Nacional sobre enseñanza de la Literatura "Josefina de Ávila Cervantes", Hermosillo, Sonora, México. http://www.memoriascongresodidactica.unison.mx/memorias/Memorias_del_IX_congreso_de_didactica_2020.pdf#page=30

Del Valle Rosales, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere, 20*(65), 91-98. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010

Domínguez, Y. (2018). El texto escrito en el entorno informatizado del nivel primario. *Maestro y Sociedad.* 144-157 https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4301

Flores, A. (2005). *El Dominio de la Expresión Escrita y su influencia en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la IES. Emilio Romero Padilla, Chucuito*. Universidad Nacional del Altiplano.

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. & León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa, 25*(2), 91-99. DOI: https://doi.org/10.5093/psed2019a1

Fumagalli, J., Barreyro, J. & Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos, 16*(1), 50-61. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332

Gamboa, A., Muñoz, P. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12*(1), 53-70. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4037

González, J., & Ávila, I. (2019). El texto: Una noción problemática. *Revista Amauta, 17*(34), 17-26. DOI: http://dx.doi.org/10.15648/am.34.2019.3

González, K., Otero, L. & Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 16*(1), 1-18. DOI: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715

González, L. (2020). ¿Piedra, papel o tijeras? La imprenta y Spotify como innovaciones tecnológicas. *Revista Digital Universitaria. 21*(3), 1-8. DOI: http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a8

González, M. & Yagüe, M. (2016, 9-11 de mayo). *El desarrollo de la comprensión oral a través de estrategias literario-musicales. Diseño y análisis de una secuencia didáctica en Educación Infantil* [sesión de conferencia]. IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Murcia, España. http://hdl.handle.net/10201/87083

González, V. & Domínguez, A. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia, 8*(1), 1-19. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/RLOG.59527

Guavita, G. (2019). *El texto literario para el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y de lectura en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* [tesis de Licenciatura, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/882/

Guerrero, J. (2021). La imprenta y Kant: posibles relaciones a través de la historia y la filosofía. *Claridades. Revista de filosofía. 13*(2), 225-252. DOI: https://doi.org/10.24310/Claridadescrf.v13i2.10639

Hernández, J. & Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 39-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000100003&script=sci_arttext

Herrera, C., Olmedo, R., & Obaco, E. (2020). Causas que dificultan la redacción de textos: Una aproximación causal a los problemas más frecuentes. *593 Digital Publisher CEIT*, *5*(4), 24-37. DOI: doi.org/10.33386/593dp.2020.4.188

Hoyos, A. & Gallego, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (51), 23-45. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359

Huayta, F. (2020). *Dificultades de enseñanza y aprendizaje en la expresión oral dentro un aula* [Universidad Pública de El Alto]. https://www.academia.edu/44593198/DIFICULTADES_DE_ENSE%C3%91ANZA_Y_APRENDIZAJE_EN_LA_EXPRESI%C3%93N_ORAL_DENTRO_UN_AULA_AUTOR_FRANZ_RICHARD_HUAYTA_APAZA_EL_ALTO_BOLIVIA_2020

Instituto de Ciencias de la Educación. (2017). Investigación e innovación en educación no universitaria para tender puentes con la Educación Superior. En *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria* (pp. 536-545). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola)* [tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/

Lara, E. & Salazar, E. (2019). Competencia lectora de los estudiantes que ingresan a la secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos21, 4*(3), 240-249. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/362

Lavado, L. (2016). Leer para escribir. *Revista ConCiencia EPG, 1*(2), 86-97. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2645/1/2016_Huaire_Leer-para-escribir.pdf

Lineros, R. (s. f.). La comprensión de textos orales. En *La comprensión y expresión de textos orales* (pp. 4-19). Contraclave. https://bit.ly/3kgiLjJ

López, E., Puerto, M. & Najar, O. (2019). Estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades lectoras y escritoras. *Educación y Ciencia,* (23), 351-365. DOI: https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10303

Manghi, D., González, D., Echevarría, E., Marín, C., Rodríguez, P. & Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12*(24), 77-91. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/68

Marcet, A. & Perea, M. (2017). ¿Pueden los juegos mejorar la habilidad lectora? *Ciencia Cognitiva, 11*(2), 26-29. http://www.cienciacognitiva.org/?p=1452

Marcos, S. & Garrán, M. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA,* (21), 47-66. DOI: https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66

Marder, S. & De Mier, M. (2018). Relaciones entre comprensión oral y funciones ejecutivas en niños de nivel pre-escolar. Impacto de un programa de desarrollo integral. *Pensamiento Educativo, 55*(2), 1-16. DOI: https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.8

Martínez, M., Marrujo, J., Perillo, M., González, F. & Burin, D. (2019). Comprensión de texto en *e-Learning*: estrategias de soporte y memoria de trabajo. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura, 18*(2), 31-43. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1988

Marra, L. (2016, 26 de octubre). *Lectura y escritura de textos literarios desde un enfoque cognitivo-prototípico.* Segundo Simposio Internacional ¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11233/simposio-unesco-actas-interactivo-con-adenda.pdf

Mashingash, V. (2019). Programa de cuentos infantiles para mejorar la comprensión y expresión oral. *Revista Científica HACEDOR-AIAPÆC, 3*(1), 44-53. http://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/1097

Mier, M. (2017). La secuencia de imágenes: estrategia favorable en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 5° de la

institución educativa Millán Vargas. *Paideia Surcolombiana,* (22), 109-142. DOI: https://doi.org/10.25054/01240307.1403

Montes, J. (2019). *Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en la Educación Primaria* [trabajo fin de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. https://hdl.handle.net/10953.1/10309

Níkleva, D. & López, M. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI, 37*(3), 9-32. DOI: http://doi.org/10.6018/educatio.399141

Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J. & González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educativa, 23*(2), 1-22. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2

Ñañez, M., & Valdez, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción, 33*(84), 791-817. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-NivelDeRedaccionDeTextosAcademicosDeEstudiantesIng-6402390.pdf

Ocampo, A. & Calero, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 1-12. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186

Orden, C. (2017). *Estudio sobre las estrategias de expresión oral en el aula de infantil* [trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Red de información educativa. http://hdl.handle.net/11162/167484

Pasquale, R. & Quadrana, D. (2020). Literacidad oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión del PUEF-UNLu: nuevas perspectivas. *Revue de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria, 38*(43), 92-114. https://plarci.org/index.php/revue/article/view/715

Peña, O. & Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. DOI: https://doi.org/10.19053/0121053X.4915

Quenta, J & Jamachi, M. (2007). *Expresión oral del profesor y la disciplina entre los alumnos del quinto grado de la I. E. S. José Carlos Mariátegui. Ilave 1993.* Universidad Nacional del Altiplano

Reyna, A. (2017). Estrategias de aprendizaje basadas en la neurociencia para el desarrollo de la expresión oral en infantes de 1 a 2 años, año 2017. *Perspectivas en primera infancia, 4*(4), 1-20. https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/1300

Rigo, D., De la Barrera, M. & Rybecky, M. (2017). Leer no es sólo decodificar y escribir va más allá de copiar. Un estudio con futuros profesores. *Educación, Formación e Investigación, 3*(5), 1-13. http://hdl.handle.net/11336/70977

Ripoll, J. & Aguado, G. (2016). Cuatro patas para mejorar la comprensión lectora. *Educar y Orientar: La Revista de COPOE,* (4), 38-40. https://bit.ly/3xxAiY7

Rodríguez, R. (2016). Lengua, texto y ontología. De la ontología a las operaciones textuales. *HYBRIS. Revista de Filosofía, 7*(1), 85-108. https://zenodo.org/record/51654#.YUiePrgzbcs

Rodríguez, R. (2018). Los límites observables de la composicionalidad desde la perspectiva de la elaboración y la interpretación textual. *Revista de Filosofía Open Insight, 9*(16), 45-71. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4216/421659627004/421659627004.pdf

Rodríguez, S. (2018). Dictados electrónicos en *Moodle* en nivel A2: escuchando perceptivamente para mejorar la comprensión oral de documentos auténticos. *SinoELE: Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes,* (17), 35-51. DOI:

Roldán, L. (2019). Leer y comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Artigo, 30*, 1-9. DOI: http://dx.doi.

org/10.1590/0103-6564e20180126

Rosas, C., Andrade, E., Cárdenas, A. & Sommerhoff, J. (2021). Premisas para la enseñanza de la expresión oral en Chile. *Estudios Pedagógicos, 47*(1), 251-265. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100251

Salmon, A. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(2), 4-18. https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=led

Santiago, T. (2019). *El desarrollo de la expresión y la comprensión oral en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de trabajo a través de Frida Kahlo* [trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Red de información educativa. http://hdl.handle.net/11162/193768

Soler, G., López, L. & Duarte, J. (2018). El juego dramático. Una estrategia para mejorar la expresión oral. *Educación y Ciencia,* (21), 61-79. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9390

Tapias, S. (2017). Actividades para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión oral como parte de una Unidad Didáctica en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas,* (82), 274-280. https://core.ac.uk/download/pdf/235856278.pdf

Torres, J. & Gamboa, M. (2019). Estrategias pedagógico-didácticas que coadyuvan a potenciar la comprensión y producción oral del inglés. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 9*(1), 29-49. DOI: https://doi.org/10.15332/erdi.v9i1.2441

Vega, Y., Torres, A. & del Campo, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Revista Signos, 50*(95), 453-471. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453

Vidal-Moscoso, D. & Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Edu-*

cación Superior, 45(177), 95-118. DOI: https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009

Vieiro, P. & Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia, 1*, 1-21. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350846066001



EDITORIAL
NAVEGANTE