

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



PROCESOS COGNITIVOS DE LA ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA DE UNA UGEL DE LIMA
METROPOLITANA

Presentado por:

YONY MARY SALVADOR HUAMÁN

Asesor: Dra. Esperanza Bernaola Coria

Para optar al Grado Académico

MAESTRA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

LIMA – PERÚ

2017

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar, si existía relación entre los procesos cognitivos de la escritura y producción de texto escrito en estudiantes del 5^{to} grado de primaria de la UGEL 07 de Lima Metropolitana, considerando el tipo de gestión y sexo. Se utilizó el método cualitativo con diseño no experimental, transversal, descriptivo- correlacional- comparativo. La muestra estuvo conformada por 368 estudiantes cuyas edades fluctuaron entre los 10 y 12 años, pertenecientes a veintitrés instituciones educativas. Los instrumentos utilizados fueron la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BECOLE – L) y el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE). Se encontró que los procesos cognitivos de la escritura se relacionan significativamente con la producción de texto y que específicamente los procesamientos sintáctico-semántico y léxico, se relacionan con la producción de texto descriptivo y narrativo, independientemente del tipo de gestión y sexo; también se halló que el sexo es una variable que no genera diferencias significativas en los procesos cognitivos de la escritura ni en la producción de texto escrito.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Descripción del problema	3
1.2 Formulación del problema	8
1.3 Justificación	9
1.4 Limitaciones	10
	12
II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes	12
2.1.1 Antecedentes internacionales	12
2.1.2 Antecedentes nacionales	18
2.2 Bases teóricas	24
2.2.1 La escritura	24
2.2.2 Tipos de escritura	25
2.2.3 Procesos cognitivos implicados en la escritura productiva	28
2.2.4 Composición escrita	38
2.2.4.1 Modelos explicativos de la escritura	38

2.2.5	Naturaleza de la escritura desde el enfoque cognitivo	50
2.2.6	Propiedades de un texto escrito	53
2.2.7	Factores que influyen en la escritura	54
2.3	Definición de términos básicos	57
III.	OBJETIVOS	59
3.1	Objetivos de la investigación	59
3.1.1	Objetivos generales	59
3.1.2	Objetivos específicos	59
IV.	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	62
4.1	Hipótesis de la investigación	62
4.1.1	Hipótesis generales	63
4.1.2	Hipótesis específicas	63
V.	METODOLOGÍA	66
5.1	Tipo de investigación	66
5.2	Nivel de investigación	66
5.3	Diseño de investigación	67
5.4	Variables	68
5.5	Población y muestra	70
5.5.1	Población	70

5.5.2	Muestra	70
5.6	Instrumentos	73
5.6.1	Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura – Revisada (BECOLE-L)	73
5.6.2	Instrumento 2: Test de Producción de texto escrito (TEPTE)	77
5.7	Procedimiento	79
5.8	Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	81
VI.	RESULTADOS	84
6.1	Presentación de resultados	84
6.1.1	Análisis de la relación entre los Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto	84
6.1.2	Análisis de la diferencia de los Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto según sexo	86
6.1.3	Análisis de la relación entre el Procesamiento sintáctico- semántico y el Procesamiento léxico con la Producción de texto descriptivo y Producción de texto narrativo	88
6.1.4	Análisis de la diferencia de las dimensiones de Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto según sexo	89

VII. DISCUSIÓN - CONCLUSIONES – RECOMENDACIONES	92
7.1 Discusión	92
7.2 Conclusiones	104
7.3 Recomendaciones	105
REFERENCIAS	107
ANEXOS	116
Anexo1: Ficha técnica de BECOLE	116
Anexo 2: Protocolo de la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura – Revisada (BECOLE-L)	118
Anexo 3: Ficha técnica de TEPTE	120
Anexo 4: Test de Producción de texto escrito (TEPTE) Descriptivo	121
Anexo 5: Test de Producción de texto escrito (TEPTE) Narrativo	122
Anexo 6: Consentimiento informado	123
Anexo 7: Validez de criterio - BECOLE	124

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de frecuencia y porcentaje de los participantes según variables sociodemográficas	71
Tabla 2	Descripción de las pruebas administradas en el BECOLE – L	75
Tabla 3	Estadísticas BECOLE para el nivel medio (5.º de primaria)	76
Tabla 4	Descripción de las pruebas administradas en el TEPTTE	77
Tabla 5	Consistencia interna para los sub test y total de la prueba	78
Tabla 6	Correlaciones de Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto	85
Tabla 7	Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias entre Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto según el sexo	87
Tabla 8	Correlaciones de las dimensiones de Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto	89
Tabla 9	Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias entre Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto	91

DEDICATORIA

Esta tesis se la dedico a Dios quién supo guiarme por el buen camino, darme fuerzas para seguir adelante y no desmayar en los problemas que se presentaban, enseñándome a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento.

A mis padres quienes por ellos soy lo que soy, por su apoyo, consejos, comprensión, amor, ayuda en los momentos difíciles, y por ayudarme con los recursos necesarios para estudiar. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia, mi coraje para conseguir mis objetivos.

A Fredy con todo mi cariño y amor, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba.

A mis hijos Mariana, Fredy, Martin: quienes son mi motivación, inspiración y felicidad.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar esta investigación, es importante precisar que el tema desarrollado está vinculado al ámbito de la educación primaria, en el que se han observado deficiencias en las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la producción de textos en los alumnos; generados por la carencia que tiene el docente de instrumentos y datos relacionados con la evaluación de las variables que inciden en la redacción, ya sea descriptiva o narrativa (Chávez; Murata; y Uehara, 2012).

Por ello, en el presente estudio se analizaron los procesos cognitivos que subyacen la escritura y la relación de estos con la producción de textos descriptivos y narrativos, tomándose como unidad de análisis a estudiantes del quinto de primaria de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.

Así, el presente informe empieza, en el capítulo I, con el planteamiento del problema, que incluye la descripción y formulación de este, así como el detalle de la justificación y las limitaciones del estudio.

El capítulo 2 se refiere a los antecedentes y la definición de los términos básicos que se manejan en la investigación. En el capítulo 3 se formulan los

objetivos que guiaron la realización del proyecto; mientras que en el capítulo 4 se consignan las hipótesis que fueron puestas a prueba.

El capítulo 5 contiene la metodología, que contempla el tipo y diseño de investigación usado, al igual que las variables, población, muestra, instrumentos, procedimiento ejecutado y las técnicas para el procesamiento y análisis de los datos.

El capítulo 6 describe los resultados y, por su parte, el capítulo 7 versa sobre la discusión de los mismos y las conclusiones y recomendaciones que se desprendieron al final del estudio.

Finalmente, se consigna las referencias bibliográficas y también los protocolos de los instrumentos empleados.

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Con anterioridad a los años ochenta, el estudio de la lectoescritura se había desarrollado básicamente dentro de un marco observacional - descriptivo. Sin embargo, el interés por los procesos cognitivos dentro del paradigma del procesamiento de la información, los avances de la teoría lingüística, de la inteligencia artificial, y especialmente de las alteraciones de la lectoescritura, estudiados a partir de los aportes de la neuropsicología, han brindado una nueva visión al estudio de los procesos implicados en la lectura y escritura (Galve, 2007).

Desde una perspectiva psicológica, las investigaciones en este campo se han centrado, principalmente, en la evaluación de los procesos implicados; es decir, en el análisis de mecanismos que utiliza el sistema cognitivo a la hora de realizar tareas de lectura y escritura (Galve, 2007).

Es importante tomar en cuenta que la lectura y la escritura se suelen presentar como unidades inseparables, asumiendo que cuando se escribe alguien lo va a leer, de tal manera que junto a esta relación funcional existe una relación cognitiva, pues los procesos que intervienen en la lectura son, en gran parte, los mismos que participan en la escritura. No obstante, la evidencia ha demostrado que los

procesos que permiten el desarrollo de la lectura y escritura son independientes unos de otros; esto se respalda en los casos de personas que tienen problemas con la escritura, mas no con la lectura, y viceversa (Cuetos, 1989); argumento también sustentado por Ellis, Patterson y Kay, Coltheart (como se citó en Cuetos, 2009), quienes lo verificaron en sus estudios con sujetos que tenían lesiones cerebrales.

A través de la escritura se intenta representar, mediante signos gráficos (letras), aquello que se piensa, pero para lograrlo, primero, se tiene que planificar lo que se quiere decir (nivel conceptual) y, posteriormente, utilizando diversas estructuras sintácticas y de un vocabulario adecuado (Galve, 2007), plasmarlo en el papel.

La escritura forma parte de los aprendizajes instrumentales básicos en la formación del educando; en este sentido, actualmente la valoración educativa toma especial interés por la adquisición y desarrollo de las habilidades necesarias para efectuar adecuadamente la composición escrita, dado que el conocimiento y capacidades con relación a esta tarea cognitiva compleja forman parte de nuestra vida cotidiana desde edades muy tempranas, en tareas habituales o relacionadas con el trabajo y demandas sociales (Cuetos, 2009).

No obstante, la práctica cotidiana en el aula de quien suscribe evidenció que ello no es necesariamente así, ya que los estudiantes no quieren

escribir cuando el profesor les pide que hagan alguna composición y si lo hacen presentan errores en su ortografía o caligrafía. Es preciso añadir que los textos producidos por los estudiantes presentan ideas desordenadas y relacionadas inadecuadamente, lo cual podría ser indicador del deficiente uso adecuado de los procesos de planificación, lo que conlleva a que realicen con mayor incidencia la copia de textos. Por otro lado, una variable que podría estar favoreciendo este bajo desempeño es la poca cantidad de tiempo y de recursos que le dedican los docentes a este tipo de tareas, esto es, la transmisión de ideas mediante la escritura. Esto puede verse reflejado en la IV Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil, donde se evaluaron algunos factores asociados a dicho rendimiento, tales como la “Cobertura curricular”, que se refiere al grado en que los docentes desarrollan las competencias, capacidades y contenidos de la estructura curricular; encontrándose que en un 53,4% de los estudiantes de sexto grado, los docentes no dedican tiempo a la escritura (Ministerio de Educación, 2005).

Otra variable que puede explicar las dificultades en la producción de textos de los estudiantes, es que el enfoque con el que trabaja el Ministerio de Educación respecto a la enseñanza de la escritura hasta el momento no ha incorporado los aportes señalados anteriormente. De forma que, posiblemente, las variables mencionadas puedan explicar de cierta manera los resultados expuestos por la IV Evaluación Nacional del

Rendimiento Estudiantil (Ministerio de Educación, 2005) (dirigida a alumnos de segundo y sexto grado de primaria de gestión estatal y no estatal). En el documento correspondiente se indica que un alto porcentaje de alumnos solo son capaces de efectuar descripciones. Sin embargo, también se sostiene como posible causa el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico de los estudiantes, dejando de lado el análisis del factor psicológico del aprendizaje, de forma que la comprensión del problema se reduce al análisis del producto (de los tipos de errores que presentan los alumnos) y de los factores sociales, mas no de los procesos que subyacen a la escritura.

Otro ejemplo de que el Ministerio de Educación (2008) no considera correctamente los aportes cognitivos son los datos que examina en los estudiantes a través de su instancia técnica: la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). Esta unidad ha realizado cuatro evaluaciones muestrales: CRECER (1996), CRECER (1998), Evaluación Nacional (2001) y Evaluación Nacional (2004), en segundo y sexto grado de educación primaria, y tercer y quinto grado de educación secundaria. Dichas evaluaciones indagaron variables, tales como la comprensión lectora, matemática y formación ciudadana; asimismo, ha ejecutado cinco evaluaciones censales entre el 2006 y 2010, cuya muestra fueron estudiantes del segundo y cuarto grado de primaria, en las áreas de comprensión lectora y matemática; apreciándose que en ninguna de las

evaluaciones se tomó en cuenta al texto escrito o la producción de textos (Ministerio de Educación, 2014).

Por otro lado, si bien es cierto que tanto a nivel de pre o postgrado se realizan investigaciones sobre los procesos de la escritura; sin embargo, aparentemente estas no son difundidas ni tomadas en cuenta por las autoridades competentes para poder desarrollar programas preventivos o correctivos. En dichos trabajos se destaca que para que el estudiante tenga una correcta escritura es necesario que desarrollen los procesos cognitivos, los cuales son: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de las palabras y los procesos motores.

La participación de tales procesos depende mucho de la clase de escritura que desarrolla el sujeto; por ejemplo, si se trata de llenar un formulario, registrando los datos personales o escribir al dictado, basta con los procesos inferiores de selección de palabras y procesos motores. Al respecto, Vigotsky (como se citó en Cuetos, 2009) sostuvo que los procesos superiores de planificación del mensaje y construcción de las estructuras sintácticas solo intervienen en la escritura productiva.

De lo expuesto líneas arriba, se infiere que la escritura es una actividad cognitiva y lingüística que entraña mayor dificultad, pues exige una reflexión y planificación previa, lo cual implica que la persona deba poseer intención comunicativa para poder estructurar y organizar el

contenido y los elementos básicos de la estructura elegida. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el problema de la persona que no es capaz de redactar un texto escrito posiblemente es muy distinto al de aquella otra que comete errores en los procesos conceptuales y lingüísticos, dado que la investigación muestra que los mecanismos que están fallando en cada caso son muy diferentes, de tal manera que la intervención para recuperarlos también deberá seguir senderos distintos (Cuetos, 2009).

Por ello, la presente investigación pretende abordar los procesos cognitivos de la escritura, asumiendo el modelo propuesto por Galve (2007), ya que este modelo es el que mejor explica tan complicado proceso.

1.2 Formulación del problema

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación busca responder las siguientes interrogantes:

¿Qué relación existe entre los procesos cognitivos de la escritura y la producción de textos en estudiantes de quinto de primaria, pertenecientes a la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana?

¿Existen diferencias significativas en los procesos cognitivos de la escritura y producción de textos en estudiantes de quinto de primaria, pertenecientes a la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo?

1.3 Justificación

El estudio planteado es importante porque, a partir de datos empíricos, se intenta una aproximación a la comprensión de las razones por las que el estudiante evidencia dificultades al momento de producir un texto escrito, lo que, evidentemente, será una llamada de atención para que las instancias responsables de establecer las políticas educativas en nuestro país reflexionen hasta qué punto la actual orientación que se brinda a la enseñanza de la escritura es la más adecuada.

Es menester añadir que al ser la escritura de gran relevancia dentro del proceso de comunicación entre los seres humano, en nuestro país está poco desarrollada, apreciándose que la mayor parte de estudios se centran en la lectura y comprensión lectora. Por ello, el presente trabajo pretende formar parte de una línea de investigación importante pero poco estudiada, desconociéndose el nivel, características y dificultades que tienen los escolares en cada uno de los procesos cognitivos mencionados en el acápite anterior.

Asimismo, buscamos que esta investigación se convierta en una valiosa fuente de información para todos los profesionales que se desempeñan en el campo educativo (docentes, psicólogos, psicopedagogos), dado que les permitirá tener referentes precisos en relación con el funcionamiento de los diferentes procesos y subprocesos implicados en la escritura, lo que les facilitará la labor de sistematización de sus estrategias de enseñanza e intervención, reduciendo con ello los perjuicios emocionales en los escolares y las dificultades que estos presentan para producir textos escritos.

Por último, se espera que con los resultados de esta tesis investigadores de otras disciplinas (lingüistas, antropólogos y sociólogos) tengan elementos para mejorar su visión la problemática de la composición escrita en el escolar peruano.

1.4 Limitaciones

Limitación metodológica

Los resultados del estudio serán generalizados solo a la UGEL N.º 7 de Lima Metropolitana y para estudiantes del quinto de primaria, y no responden a necesidades o problemas que surjan en estudiantes de otros grados y UGEL.

Limitación teórica

Los resultados se basan solo en el modelo cognitivo; por lo tanto, estos y las posibles derivaciones de orden tecnológico demandan que se siga

esta línea. Además, se centrará en los procesos implicados en la escritura productiva.

Limitaciones institucionales

En algunas instituciones educativas se encontró escasa predisposición de los docentes para facilitar su horario al momento de la aplicación de los instrumentos; y con la negativa de algunos profesores, al considerar que la administración de la prueba era una forma de evaluación a su rendimiento profesional.

Limitaciones de recursos humanos

Al evaluar un grupo de estudiantes muy grande, es necesaria la participación de colaboradores, los cuales serán estudiantes de psicología.

Limitaciones bibliográficas o de investigaciones

En el Perú y en el extranjero las investigaciones son escasas con respecto a los procesos cognitivos de la escritura y producción de textos, lo que limitaría el poder contrastar resultados.

Limitaciones en la generalización de datos

El alcance de los resultados estará dirigido solo a estudiantes de características similares a las consideradas en la investigación, es decir, niños que cursan el quinto grado de primaria.

II.- MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Se revisaron investigaciones internacionales y nacionales de las bases de datos: tesis. Pucp.edu.pe, repositorio.usil.edu.pe, dialnet.unirioja.es, psicothema.com, revistas de educación, relacionadas con el tema de investigación.

2.1.1 Antecedentes internacionales

García (2009), realiza una investigación sobre la producción de textos escritos infiriendo de manera descriptiva las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en las prácticas pedagógicas de primero, segundo y tercer año, nivel primario en el marco del enfoque constructivista. Cuyo objetivo fue analizar la expresión escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa, escolarizado en Educación primaria. Concretamente, esta investigación, siguiendo el modelo socio-cognitivo de Flower y Hayes, pretende desvelar los procesos cognitivos y meta-cognitivos que estos sujetos llevan a cabo en la redacción de un texto. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, concebida como un “estudio de casos”, compuesta por 18 alumnos de etnia gitana con desventaja socioeducativa, en el que se utiliza tanto la “entrevista cognitiva”, para la interpretación de los mismos. Esta investigación ha permitido identificar las

operaciones que estos alumnos muestran en el proceso de producción de un texto (procesos cognitivos de planificación, transcripción, y estructuración, así como los procesos meta cognitivos). Los resultados de la investigación han sido interpretados haciendo una lectura transversal (es decir, teniendo en cuenta los datos obtenidos en diversas fuentes o en distintos apartados de la misma fuente), así como estableciendo diferencias y semejanzas en función de las características diferenciales de los alumnos, en el interior del grupo. Por último, se marcan una serie de directrices didácticas dirigidas a profesores y formadores con el objetivo de mejorar y/o subsanar aquellas dificultades que han sido descritas en dichos procesos y que interfieren en el desarrollo de la competencia escrita.

Cazón (2006), producción de textos escritos en quechua L1, desafío de profesores y alumnos en la unidad educativa "EIB" Rio Blanco área rural.

Teniendo como objetivo analizar la producción de textos escritos, infiriendo de manera descriptiva las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en las prácticas pedagógicas de primer, segundo y tercer año, nivel primario, en el marco del enfoque constructivista. Esta investigación se ha enmarcado con el enfoque etnográfico de aula caracterizada por la observación y la descripción cualitativa de los eventos educativos en las prácticas

pedagógicas. La muestra para esta investigación fueron 38 alumnos de primer, segundo y tercer año, nivel primario y 4 profesores responsables. Los alumnos seleccionados hablan quechua y escriben el idioma quechua como primera lengua y castellano como segunda lengua. Así mismo los profesores tienen desarrolladas las capacidades de leer y escribir en quechua como segunda lengua en el proceso de prácticas áulicas. En la presente investigación se emplearon las siguientes técnicas: la observación descriptiva, la entrevista estructurada y no estructurada y la entrevista en profundidad. Los resultados a los que llegó el estudio precisan que el aula constituye un pequeño taller de expresión oral, escrita, simbólica y objetiva de la realidad cotidiana. De otro lado, concluye que las estrategias de enseñanza y aprendizaje inicial o preparatorio se caracterizan por el empleo de la retrospectiva como recurso de conexión con los saberes previos y los nuevos; además, el empleo de la melodía musical con el fin de producir canciones y poesías es una estrategia que despierta interés en los actores educativos.

Arroyo y Salvador (2005), En su investigación sobre “El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria” cuyo objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente desarrolla el sujeto, al expresarse por escrito. Se trata de una investigación cualitativa de «estudio de casos. Para

ello tomaron como muestra a 14 estudiantes de educación primaria de un colegio público de Granada, cuyas edades oscilaron entre los 10 a 12 años. Utilizando como instrumento la «entrevista cognitiva» para la obtención de datos y aplico el «análisis de contenido» para la reducción e interpretación de los mismos. Los resultados de dicho estudio, permitieron identificar que los estudiantes fueron capaces de realizar las siguientes operaciones de planificación: generar ideas, buscar fuentes de ideas, registrar ideas, seleccionar ideas, ordenar ideas, tener en cuenta el auditorio y plantearse las finalidades de la composición; así mismo, se encontró dificultades referidas al no empleo de tiempo para generar ideas o desconocer las fuentes para ello, adecuar la forma y contenido de sus escritos, carencia en la conciencia de la posible relación entre el texto y la intención que motivó a la misma; como también el confiar en su memoria para recordar la idea.

García y Fidalgo (2003), analizaron las diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: Mecánicos frente a sustantivos y otros cognitivos implicados en la composición escrita. El estudio persigue evidenciar la conciencia que poseen los alumnos de los procesos cognitivos implicados en la escritura, diferenciando los procesos de alto nivel o sustantivos frente a los de bajo nivel o mecánicos y otros, en función de la edad. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, concebida como un

«estudio de caso», de 3 alumnos de educación primaria de etnia gitana, para ello emplearon la entrevista individual semiestructurada, de tipo clínico cognitivo, sobre los distintos aspectos relacionados con la planificación, revisión, estructuración y autorregulación. Se encontraron deficiencias en procesos como: el registro de ideas, la utilización de estrategias, la secuenciación de ideas, la organización general del texto y la falta de revisión en sus textos (ortografía y caligrafía). Así, respecto a la planificación, cada alumno sabe a quién va dirigido el texto, pero tienen un objetivo diferente cuando escriben. También uno de ellos (alumna de tercer grado), a diferencia de los otros alumnos (de quinto y sexto), no sabe dónde encontrar palabras nuevas, no utilizó trucos para recordar, no anotó ideas en ningún sitio, no supo describir una noticia; asimismo, ninguno de los sujetos utilizó esquemas para organizar sus ideas.

García y Fidalgo (2001), estudiaron las diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. Cuyo objetivo es evidenciar la conciencia que poseen los alumnos de los procesos cognitivos implicados en la escritura, diferenciando los procesos de alto nivel o sustantivos frente a los de bajo nivel o mecánicos y otros, en función de la edad. La muestra con la que se contó para este estudio la constituían 1.688 alumnos/as con edades comprendidas entre los 8

y los 16 años de edad, siendo similar el número de hombres y mujeres, y la distribución por edades fue la siguiente: 28 alumnos/as de 8 años, 192 alumnos/as de 9 años, 197 de 10 años, 239 de 11 años, 344 de 12 años, 385 de 13 años, 202 de 14 años, 80 de 15 años y 21 con 16 años. Dicha muestra se obtuvo a partir de 25 centros educativos públicos y privados de León y provincia, y de las Comunidades de Asturias y de Extremadura. El instrumento de registro de respuestas escritas consistió en un cuestionario, aplicado como parte del instrumento colectivo de Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura (EPP y FPE) (García, Marbán y de Caso, 2001), que evalúa la meta-cognición para la composición escrita. Los resultados obtenidos corroboraron un mayor autoconocimiento y dominio de los procesos psicológicos implicados en la escritura van unidos a una mejora significativa de las composiciones escritas, reflejadas en el incremento de la productividad y coherencia textual.

Salvador (2000), en su estudio sobre las habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. Tuvo los siguientes objetivos: describir las habilidades narrativas de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en la producción de textos escritos; establecer diferencias en estas habilidades, en función de características psicosociales y educativas de los

alumnos: edad, sexo, clase social y dificultades en el aprendizaje. En la presente investigación, aplicaron una metodología analítico-descriptiva. La muestra fue de 72 textos, escritos por alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria de Granada cuya procedencia social es tanto de clase media-alta como de clase media-baja. El análisis permitió establecer las estructuras narrativas textuales, características de los alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje, en la producción escrita de textos narrativos, más que en la producción oral, se diferencian claramente de sus compañeros.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Cayhualla y Mendoza (2012), ejecutaron el trabajo denominado “Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura – PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana”. El objetivo del presente estudio fue adaptar la Batería de los Procesos de Escritura PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004). El diseño es transversal ya que tiene el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En una muestra de 560 estudiantes de 14 instituciones educativas de colegios de diferentes Unidades de Gestión Educativa de Lima Metropolitana. Instrumento utilizado Batería de Procesos de escritura PROESC. Los resultados indicaron la confiabilidad y

validez, del instrumento para la población examinada y proporcionaron baremos que permiten valorar el funcionamiento de los procesos de escritura de los estudiantes de educación primaria de Lima Metropolitana.

Chávez, Murata y Uehara (2012), realizaron el “estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5º grado de educación primaria de las instituciones educativas de fe y alegría Perú”. El objetivo de la presente investigación fue determinar las características de las producciones escritas descriptivas y narrativas en niños del 5º grado.

Dirigido a 530 alumnos entre 10 y 11 años que cursaban el quinto de educación primaria de los colegios de Fe y Alegría de Lima y Provincias y se utilizó como instrumento el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE). Se encontró que los estudiantes tienen un nivel de desempeño medio en su producción de textos tanto descriptivo como narrativo. En cuanto a lo descriptivo, no se observan diferencias significativas en la producción escrita según sexo, pero sí al comparar la procedencia a favor de Lima en comparación a provincia. En cuanto a lo narrativo, existe diferencias significativas en la producción escrita a favor de las niñas pero no se encuentran diferencias significativas cuando se compara Lima y provincias.

Chinga (2012), en su estudio sobre producción de textos narrativos en estudiantes del v ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec. La presente investigación constituye una investigación descriptiva. En el estudio se trabajó con una población constituida por 188 alumnos del V ciclo de educación primaria: 97 de quinto grado y 91 de sexto grado de la Institución Educativa de los cuales 85 son de género masculino y 103 de género femenino. El instrumento que se utilizó es la batería PROESC; consta de seis pruebas destinadas a evaluar ocho aspectos de la escritura; de las cuales sólo se tomó la que está destinada a la producción de un texto narrativo (cuento), debido a que está relacionada con la variable objeto de estudio. El instrumento evalúa las dimensiones de: contenidos, Coherencia y estilos que se deben tener en cuenta al producir un texto narrativo; arribando las siguientes conclusiones: En relación a la producción de textos narrativos en función al grado de estudios, los alumnos de quinto grado presentan posibles dificultades en esta variable. Los de sexto grado, es más representativo el porcentaje obtenido en el nivel bajo. En relación al nivel de producción de textos narrativos en función al género, tanto los alumnos, como las alumnas, se ubican en el nivel medio en la misma variable. En relación al nivel de contenido en la producción de textos narrativos en función al grado de estudios, los alumnos de quinto grado destacan en el nivel alto.

Los de sexto grado, presentan nivel medio en la misma variable. En el nivel de contenido en la producción de textos escritos en función al género, son las alumnas las que presentan bajo nivel; en los alumnos, el nivel medio es el más representativo. Con relación a la coherencia y estilo al elaborar sus producciones narrativas, es más representativo el nivel bajo en los alumnos de sexto grado; mientras que, en el quinto grado se puede apreciar que tanto en el nivel bajo, como en el nivel medio es el mismo porcentaje de alumnos los que se ubican en ambos niveles. En relación al nivel de coherencia y estilo en la producción de textos narrativos, tanto el género masculino, como el femenino presentan bajo nivel en la variable de estudio.

Silva (2012), realizó el estudio titulado Producción de textos escritos según género en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones parroquiales de Pachacútec, teniendo como objetivo determinar si existían diferencias en la producción de textos escritos según género. Es una investigación de tipo descriptivo porque busca caracterizar la producción de textos escritos y de diseño descriptivo comparativo. La muestra estuvo constituida por 166 estudiantes, de los cuales 88 son de género masculino y 78 de género femenino, pertenecientes a 4 instituciones educativas parroquiales de Pachacútec que buscan la formación integral del educando desde una visión cristiana vida. Es

importante señalar que los alumnos que conforman esta muestra permanecen en jornadas pedagógicas de 9 horas diarias, desarrollando a diferencia de otras instituciones estatales, talleres de habilidades artísticas, comunicativas, etc. Los resultados mostraron un mejor rendimiento de las niñas en la escritura productiva de textos narrativos con respecto a los niños, mientras que en los textos expositivos, el rendimiento fue semejante

Dioses, Evangelista, Basurto, Morales Alcántara (2010), investigaron procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. El objetivo del estudio es saber si existían diferencias significativas en el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura, considerando las variables género, nivel socioeconómico, gestión de la institución educativa y localidad de residencia. El método utilizado para el presente estudio fue el descriptivo y el diseño fue el transversal-comparativo. La muestra fue 559 escolares de tercer grado de primaria de Lima Metropolitana y Piura. Los resultados indicaron que la puntuación promedio del nivel de procesamiento léxico de la lectura en dichos estudiantes no difiere significativamente según el variable género. También, encontraron que la puntuación promedio del nivel de procesamiento léxico de la lectura en la muestra difiere significativamente según el variable nivel socioeconómico. En tanto

que la puntuación promedio de los niveles de procesamiento sintáctico-semántico de lectura de oraciones en los evaluados difiere significativamente según la variable gestión de la institución educativa a la que asisten, siendo estas diferencias favorables a la muestra proveniente de instituciones privadas.

Yauri (2010), realizó un estudio sobre la Caracterización de los procesos cognitivos de la escritura en alumnos del tercer grado de educación primaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. El Tipo de diseño es descriptivo comparativo. Los sujetos de estudio fueron 256 escolares que se encontraban cursando el tercer grado de educación primaria, divididos equitativamente según sexo, edad (de 8 años, 0 meses a 9 años, 11 meses, 30 días) y tipo de gestión de la institución educativa. El instrumento aplicado es la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura-Revisado BECOLE-L y adaptada por Alejandro Segundo Dioses Chocano. Los resultados encontraron un mejor desempeño de los estudiantes de colegios particulares en todas las áreas (procesos de construcción sintáctica y procesos léxico de la escritura) evaluadas, con excepción en la escritura de pseudopalabras y pseudohomófonas, donde no se encontraron diferencias significativas. Además, halló que los alumnos de tercer grado utilizaron con mayor frecuencia la ruta fonológica al escribir palabras con diversas características al dictado. Finalmente, halló

un porcentaje alto de alumnos que mostraron un desempeño inferior en escritura.

Dioses (2009), en su investigación sobre la comprensión de estructuras gramaticales lingüísticas y procesos cognitivos de la lectoescritura en alumnos de quinto grado de primaria, los objetivos principales del estudio, consistieron en establecer si existía una relación significativa entre el desarrollo de las estructuras gramaticales lingüísticas. El método utilizado para la presente investigación fue el descriptivo y el diseño fue el transversal correlacional. La muestra estuvo constituida por 279 estudiantes, entre varones y mujeres de 10 años 0 meses a 10 años, 11 meses 29 días de edad, que se encontraban cursando el quinto grado de primaria en colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Para la recolección de información, se efectuó la adaptación y estudio psicométrico de dos instrumentos: el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) y la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BECOLE). Los resultados demostraron claramente que los estudiantes provenientes de colegios privados y mejor estrato socioeconómico evidenciaron un rendimiento significativamente mejor con respecto a los estudiantes que cursaban estudios en instituciones educativas públicas y que pertenecían a segmentos socioeconómicos menos favorecidos.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 La escritura

El estudio de la escritura a lo largo de los años ha sido efectuado desde diferentes perspectivas. En el presente estudio se asumirá la cognitiva, dado que, como se verá a lo largo del desarrollo del presente acápite, es la que tiene la mayor y más clara evidencia científica y empírica de cómo se adquiere y cómo interactúan los procesos implicados en ella y el impacto que ha tenido en la enseñanza y el aprendizaje de la misma por parte de los estudiantes.

Según Defior (2000), señala que aprender a escribir implica ser capaz de redactar no solo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.

Por otro lado, Galve (2007), la escritura trata de representar a través de signos (letras) lo que se piensa. Para ello, se tiene que planificar lo que se quiere expresar, en primer lugar a nivel conceptual y luego mediante la utilización de estructuras sintácticas y de un vocabulario adecuado.

Hablar de escritura es referirnos a la composición escrita o escritura productiva, esto es, a la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc., a través de signos gráficos. Esto sucede cuando redactamos una noticia, preparamos un documento o escribimos una carta, libro o poema, ya que estamos transformando ciertos contenidos mentales en palabras escritas (Cuetos, 2009).

2.2.2 Tipos de escritura

Ramos (2004) sostiene que existen dos tipos de escritura, por un lado se tiene a la escritura reproductiva, mientras que por otro se encuentra la escritura productiva. Esta última será detallada a profundidad más adelante por ser tema central de la investigación.

Escritura reproductiva

Hace referencia a la copia y el dictado. En las actividades de copia se produce el estímulo visual, el modelo a copiar, de forma gráfica. Para ello se puede hacer dos cosas: no analizar lingüísticamente el material y dibuja lo que observa en el modelo; y leer primero el estímulo modelo y escribirlo a modo de autodictado.

En las actividades de dictado se recibe un estímulo auditivo, para ello se aplican reglas de conversión fonema–grafema y se transforma en un estímulo gráfico, pasando del lenguaje oral al

lenguaje escrito. Los procesos cognitivos y lingüísticos correspondientes a este tipo de escritura son de bajo nivel, son denominados procesos simples, según Castejón y Navas (2000).

Escritura productiva

Se da por una estimulación interna, quien escribe tiene una idea y la transforma gramaticalmente para representarla gráficamente. Se puede decir que existe una intención comunicativa y para ello, el escritor debe organizar sus ideas (Cuetos, 2002; Luria, 1974; Vygotsky, 1977; citado por Castejón y Navas, 2000). En este tipo de escritura los procesos cognitivos y lingüísticos son de alto nivel, son denominados procesos complejos.

La actividad de componer un escrito requiere la puesta en marcha de una serie de procesos cognitivos, como: la planificación del mensaje, la construcción de estructuras sintácticas, la selección de palabras (búsqueda de elementos léxicos) y los procesos motores (solo este último proceso es compartido con la escritura reproductiva).

La tarea cognitiva que más fomenta el metapensamiento es la escritura productiva o creativa; sin embargo, esta ocupa menos del 10% de las actividades escolares. Flores y Hayes (como se citó en Cuetos, 2009), utilizando el procedimiento «pienso en voz

alta», un modelo del proceso de escritura productiva o creativa, identificaron los tres componentes o grupos de problemas que debe resolver el escritor: la planificación (implica el uso de estrategias en la organización local y global para resolver el problema de traducir el lenguaje oral a lenguaje escrito), la traducción (se refiere a la generación de textos propiamente dicha, comienza con la representación mental de la planificación y termina con las palabras escritas en papel o en el archivo de una computadora) y la relectura (es el proceso consciente de leer el texto escrito constantemente durante el proceso de redacción para evaluarlo y editarlo).

Estos problemas están interrelacionados, no tienen reglas fijas; por tanto, cada proceso de información genera la necesidad de usar el otro y ser evaluados por un sistema de control metacognitivo denominado «monitor», que alude a la conciencia del escritor.

2.2.3 Procesos cognitivos implicados en la escritura productiva

Defior (2000) sostiene que los procesos de escritura se pueden agrupar en tres grandes categorías: niveles léxico, sintáctico y semántico.

En el proceso léxico se hace referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras que estaría almacenado en el léxico mental. Aquí convergen la diferente información lingüística que se va acumulando sobre las palabras y esto permite que el escritor construya el significado de las palabras (Gonzales, 2003).

El proceso sintáctico, que es la habilidad para comprender como se relacionan las palabras entre sí, el tipo y complejidad gramatical de la oración, categorías de las palabras, palabras funcionales, el aspecto morfológico, etc. Todos los componentes se tienen que ajustar a las reglas sintácticas, en este caso al castellano, que rigen la construcción de las oraciones.

Proceso semántico, examina el modo en que los significados se atribuyen a las palabras, sus modificaciones a través del tiempo y aun sus cambios por nuevos significados, tiene como meta la comprensión de las palabras, frases y del texto. Palabras de un idioma en un momento dado, y suele exhibir su resultado en la confección de diccionarios.

Por otra parte, Cuetos (2009) sostiene que en la composición escrita o escritura productiva intervienen tres tipos de procesos: los conceptuales, lingüísticos y motores; señalando que la planificación

está referida a las ideas y conceptos que se van a transmitir, mientras que los procesos lingüísticos incluyen al componente sintáctico, destinado a construir las estructuras que componen las oraciones y el componente léxico, responsables de rellenar esas estructuras con las palabras que corresponden; y los procesos motores tienen la misión de transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos. A continuación se describen cada uno de los procesos:

a) Procesos conceptuales

✓ Proceso de planificación

Es considerado el proceso de mayor complejidad cognitiva, ya que es el que requiere mayor tiempo.

Los escritores, en general, utilizan dos tercios del tiempo en la planificación y solo el tercio restante en la escritura y revisión, pero esto dependerá del tipo de texto a componer (Cuetos, 2009).

Para escribir cualquier tipo de texto, ya sea un texto descriptivo, narrativo o cualquier otro, primero se debe decidir qué se va a escribir y con qué finalidad se hará; luego se tiene que seleccionar de la memoria lo que se va

a transmitir y la forma cómo se realizará de acuerdo con el objetivo propuesto. Las dificultades generalmente surgen cuando no se puede generar ideas o no se dispone de información a transmitir. Este hecho suele ser frecuente en numerosos estudiantes, porque no están acostumbrados a contar cuentos o escribir sucesos de su entorno.

Por otro lado, existen estudiantes que sí disponen de abundante información pero no saben organizarla adecuadamente para transmitirla a los demás con claridad. Cuando se escribe un texto se tiene que tomar un buen número de decisiones, además debe estar correctamente escrito y, sobre todo, debe tener coherencia y cohesión.

Según Hayes y Flower (1980), son tres las etapas o subprocesos que componen la planificación:

- 1) Generación de la información sobre el tema que se va a escribir: Se debe activar los conocimientos previos y rescatarlos mediante la búsqueda de la información en memoria a largo plazo, para ello se busca en la memoria el tema sobre el que se va a escribir.
- 2) La Organización de las Ideas: Una vez generada la información se seleccionan los contenidos más

relevantes de entre los recuperados de la memoria y se organizan en un plan. Estos pueden estar organizados en orden cronológico o de manera jerárquica.

- 3) Se establece una serie de criterios o las preguntas que serán utilizados en el proceso posterior a la revisión, para así juzgar si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados inicialmente.

b) Procesos lingüísticos

Existen dos tipos de procesos lingüísticos: Los sintácticos, destinados a construir las estructuras que componen las oraciones; y los léxicos, encargados de rellenar esas estructuras con las palabras que correspondan (Cuetos, 2009; Ramos, 2004).

✓ Proceso sintáctico

Después de que se ha decidido lo que se va a expresar por escrito, el escritor construye las estructuras gramaticales que le permitirán expresar el mensaje deseado.

Esas estructuras son armazones vacíos de contenido, ya que las reglas sintácticas nos indican cómo decir el mensaje pero no qué palabras concretas vamos a utilizar.

Gracias a las reglas sintácticas podemos saber que en cierto punto de la estructura se debe seleccionar un sustantivo, pero sin especificar aún de qué sustantivo se trata. Algunos componentes de la oración son obligatorios, otros son sintácticamente opcionales, pero todos los componentes se tienen que ajustar a las reglas sintácticas, en este caso del castellano, que rigen a su vez la construcción de las oraciones.

Un aspecto sintáctico que es específico de la escritura son los signos de puntuación, ya que el escritor tiene que representar los rasgos prosódicos mediante signos gráficos en sus escritos.

Por los años sesenta, se pensaba que las oraciones pasivas y negativas eran sintácticamente más complejas, porque se generaban a partir de transformaciones de las oraciones simples, y por ello eran menos utilizadas en el lenguaje oral como escrito (Cuetos, 2009).

✓ Proceso léxico

La elección de la palabra se realiza de una manera casi automática buscando en nuestra memoria y seleccionando aquella palabra que mejor se ajusta al concepto que

queremos expresar. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma lingüística determinada (Cuetos, 2009). Se selecciona la palabra más adecuada en función de una serie de restricciones que operan en cada momento (por ejemplo, cuál de todas las palabras expresa más lo que quiero decir, va a ser entendida por todos los lectores, encaja en el estilo que estoy escribiendo, etc.).

Como en el caso de la lectura, se puede distinguir dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras: por un lado la ruta léxica o directa y, por otro, la ruta fonológica o indirecta (Cuetos, 2000).

- Ruta fonológica o indirecta: Es el conjunto de subprocesos que se realizan para escribir, se basan en su representación sonora contenida en el léxico fonológico. Se da la conversión de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema a grafema, los grafemas resultantes depositan en la memoria operativa llamada almacén grafémico (Cuetos, 2009).

Para el uso de esta ruta se lleva a cabo varias operaciones:

a) Se debe activar el significado de la palabra desde el sistema semántico, que se encuentra en el almacén de la memoria a largo plazo (estructura en la que se guardan los significados de las palabras), y se recurre a ella cuando se necesita producir una palabra.

b) Se lleva a cabo la fragmentación de la palabra en los sonidos que la componen. El almacén léxico fonológico, ubicado en la memoria a corto plazo, se encarga de encontrar la expresión oral correspondiente al significado activado en la fase anterior. A la vez, el empleo de este almacén requiere de un eficiente desarrollo de la conciencia fonológica.

El desarrollo de la conciencia fonológica significa dominar adecuadamente el principio alfabético, comprender que las letras tienen asociado un sonido específico.

c) Se debe trasladar la forma oral de la palabra al habla. Esto se lleva a cabo en el almacén de pronunciación, el cual se alberga en el almacén de memoria a corto plazo y en él se guardan los fonemas que integran la palabra en el orden que corresponde.

d) Convertir cada uno de los sonidos que configuran la palabra en sus grafemas por medio de la conversión fonema–grafema. Esto significa conocer los grafemas que corresponden a cada uno de los sonidos de la palabra.

e) Por último, los grafemas obtenidos se depositan en el almacén grafémico y posteriormente se escribe la palabra.

La ruta fonológica es usada para escribir palabras desconocidas y pseudopalabras (Cuetos, 2009).

- Ruta léxica u ortográfica, llamada ruta directa

No requiere de las reglas de conversión fonema–grafema y el significado se relaciona directamente con el léxico ortográfico, permitiendo escribir correctamente todas las palabras conocidas por el sujeto y que se encuentran almacenadas en el léxico ortográfico.

c) Procesos motores

Después del almacén grafémico todavía quedan varios procesos por ejecutar antes de que esa palabra sea representada mediante un signo gráfico.

La primera de estas operaciones es la selección del tipo de letra que se va a utilizar. Puesto que cada letra se puede escribir de formas muy variadas en función de reglas ortográficas (mayúsculas al comenzar a escribir, después de punto y con los nombres propios y minúsculas con las otras condiciones). Las distintas formas en que se puede representar cada letra se denomina alógrafos y la zona de memoria en que se encuentran estos se conoce con el nombre de almacén alográfico (Cuetos, 2009).

Una vez seleccionado el alógrafo, el siguiente proceso pasa ya del campo lingüístico al motor, ya que está destinado a traducir las letras a movimientos musculares que permitan su representación gráfica. Estos movimientos relativos a cada alógrafo están en la memoria a largo plazo o almacén de patrones psicomotores gráficos que habrá de pasarse a la memoria de corto plazo u operativa (en donde se especifican las secuencias, dirección, tamaño proporcional de las letras y rasgo, etc. (Cuetos, 2009).

Las tareas puramente externas a nivel motriz serían la fase terminal de la escritura. Convertirla en una tarea terminal puramente perceptivo-motriz es un error, puesto que escribir es

una tarea fundamentalmente lingüística en la que hay que considerar los procesos anteriores, además de estos.

Por otra parte, Galve (2007) agrupa de la siguiente manera los procesos de escritura: proceso léxico, sintáctico, semántico y motor.

Proceso léxico: También llamado de recuperación de la palabra. Aquí la estructura sintáctica vendría a determinar el tipo de palabra que irá en cada posición de la oración. Para llevar a cabo este proceso existe dos rutas: una directa y otra indirecta.

1. Proceso sintáctico: Cuando hablamos de sintaxis se refiere al conjunto de reglas gramaticales que se utiliza para determinar qué tipo de combinaciones se dan entre las palabras. El procesamiento sintáctico es uno de los componentes formales representado en cualquier modelo de lenguaje y suele representar uno de los niveles más abstractos del mismo y, además, suele ser siempre el más complejo.
2. Proceso semántico: Consta de dos etapas: la primera, que corresponde a la extracción del significado; y la segunda, que consiste en la integración de ese significado en el conocimiento del lector.

3. Proceso motor: Después de la representación ortográfica de la palabra, se pone en funcionamiento una serie de subprocesos como: la selección de los alógrafos y luego los procesos puramente motores.

2.2.4 Composición escrita

2.2.4.1 Modelos explicativos de la escritura

Existen diversos modelos teóricos, cada uno de los cuales se centra en algunas dimensiones de la escritura, pero no en todas. Por eso se aboga por construir un modelo global (Berninger y Hooper como se citó en Salvador, 2008), en el que se integren las aportaciones más valiosas de cada uno de los modelos, siempre que se preserve la coherencia interna del modelo resultante.

A lo largo de la última mitad de siglo, en el campo de la investigación de la composición escrita se han optado diversos criterios para clasificar los enfoques conceptuales. De acuerdo con uno de estos criterios (el objeto de análisis), se han establecido tres modelos principales: de producto, de proceso y ecológico, cuya diferencia reside, principalmente, en el objetivo de estudio:

- 1) Modelo de producto: de orientación conductista, constituye la perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura y analiza principalmente los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión).

Se ocupa del objeto (texto) y es de carácter lingüístico; centrado en la evaluación de la composición escrita como resultado o producto concluido, intentando hallar en él las huellas de los procesos previos puestos en marcha por el sujeto.

Escribir es un fenómeno mecánico centrado estrictamente en la representación gráfica de los datos lingüísticos, proporcionados por fuentes externas. Es una actividad equiparable con la transcripción: importa el trazado de las letras y la copia fiel de los modelos exhibidos; esto justifica el que las prácticas de escritura enfatizan el producto final (Díaz, 2006).

Los modelos de producto han tenido tradicionalmente una amplia aceptación en el contexto educativo, al mostrarse especialmente eficaces para organizar, dirigir la instrucción y evaluar la expresión escrita. La principal

contribución de estos modelos han sido la de provocar la apertura de otras vías de investigación a la luz de las insuficiencias que estos manifestaban para conceptualizar la escritura o explicar la naturaleza de la misma. Insuficiencias que se han reflejado también en los enfoques metodológicos que estos modelos teóricos han propiciado en el ámbito educativo, basados, en muchos casos, en la enseñanza de la gramática como requisito central de la composición de un texto.

Al amparo de esta perspectiva, se han desarrollado métodos fragmentarios y atomistas, dirigidos a la enseñanza de: márgenes, sangrías, acentuación, mayúsculas, uso de grafemas. El abordaje de estos contenidos se efectúa descontextualizadamente en situaciones artificiales de escritura (copias, dictados, ejercicios de completación), en las cuales incumbe la norma más no su uso.

El modelo de producto parte de una concepción bastante reduccionista de la expresión escrita, además que se observa una rigidez: exposición de contenidos (reglas); ejemplificación (listas orales o escritas); actividades cerradas (completar, marcar, subrayar); redacción

(escritos en los que se reflejen las microhabilidades trabajadas por separado); corrección (aspectos ortográficos, léxicos, morfológicos, sintáctico. Este modelo de escritura no tiene trascendencia personal, académica, ni social, porque carece de propósitos comunicativos definidos (Díaz, 2006).

Por otra parte, han conducido inevitablemente a la creación de actividades artificiales de escritura en el aula, en donde los alumnos no perciben un fin comunicativo concreto ni una significatividad en su aprendizaje. Esta ausencia de fines y significados, unida a la desorientación provocada por el hecho de enfrentarse a una actividad sin saber a ciencia cierta cómo llevarla a cabo, ha generado en muchas ocasiones a los estudiantes grandes dosis de desasosiego y frustración ante las típicas tareas escolares de redacción.

Sin dudar de las contribuciones del aprendizaje de los aspectos formales anteriormente mencionados a la composición escrita, parece obvio que difícilmente los estudiantes aprenderán realmente a escribir si no se les insta también a que reflexionen sobre el qué, el cómo y el porqué de la escritura.

2) El modelo de proceso: Centrado en las habilidades (cognitivas, emocionales y motivacionales) que se activan durante la construcción de un texto, está orientado al conocimiento, desarrollo y funcionamiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura. Este enfoque de orientación cognitiva forma parte de los planteamientos que subyacen en la investigación mediacional–cognitiva o interpretativa. La trascendencia de este enfoque, por la relevancia de sus resultados, resulta muy atractiva para la investigación, dado que permite el estudio de tales procesos. Este es el enfoque de investigación sobre la escritura predominante.

Dentro de esta categoría se encuentran los modelos de traducción, de etapas y cognitivos.

- Modelo de traducción: El planteamiento principal que defiende estos primeros modelos perceptuales es la conceptualización de la escritura como un proceso inverso al que se pone en marcha durante la lectura o la expresión oral. Así, entendida la primera como un simple proceso de decodificación de grafemas en fonemas, la escritura sería concebida de acuerdo a este modelo

como la simple y directa codificación o traducción de fonemas a símbolos gráficos. Y si la expresión oral supone la traducción de un pensamiento en palabras, la expresión escrita implicaría únicamente la sustitución del soporte, es decir, la plasmación directa de unas ideas o conjunto de ideas codificadas en un formato gráfico (Salvador, 2008).

Lo importante para estos modelos es la generación de ideas. Sin embargo, no posibilitan una explicación aceptable de cómo se efectúa tal generación o, lo que es lo mismo, de lo que ocurre en la mente del sujeto durante el proceso de activación y selección del contenido, supliendo esta carencia con interpretaciones casi mágicas de dicho proceso, en donde la inspiración es el principal requisito para que las ideas afloren. En este sentido, los modelos de traducción han sido denominados también modelos de pensar, es decir, ofreciendo una explicación bastante primitiva y simplistas de los procesos de escritura, al identificarlos como la cara opuesta de los procesos de lectura o de expresión oral. Aunque tal simplicidad puede resultar atrayente, también puede ser engañosa, ya que, de hecho, muchos errores de escritura tienen su origen en

una mala aplicación de las convenciones del discurso oral a la escritura (Salvador, 2008).

- Modelo de etapas: Se desarrollaron en torno a los años setenta y parten de la premisa fundamental de que la actividad de escribir implica la puesta en práctica de una serie de fases o estadios que se desarrollan linealmente y de modo sucesivo:

1. Reescritura o etapa de generación del contenido.
2. Escritura o plasmación del contenido en el papel.
Abarca el movimiento visible en que se está produciendo el texto.
3. Reescritura o corrección del resultado para editar el producto final.
4. Edición o presentación del producto final.

La principal aportación de este modelo es la de concretar con mayor precisión algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto (planificación, redacción, revisión y edición). Sin embargo, fallan en el intento de explicar cómo son empleados estos por el sujeto, presuponiendo una linealidad rígida que investigaciones posteriores se han

encargado de desmentir, al revelar que todas las operaciones que intervienen en la actividad de escritura tienen un carácter marcadamente interactivo y recursivo, no existiendo unas fases tan claramente delimitadas.

Los escritores competentes planifican globalmente antes de ponerse a escribir el texto y vuelven a hacerlo durante la redacción, a nivel más local revisan durante y con posterioridad a la elaboración del borrador, no centrándose exclusivamente en el escrito, sino también en sus planes iniciales. Por tanto, durante el proceso de escritura no solo se producen movimientos hacia adelante, sino también retrocesos que los modelos de etapas no han sido capaces de explicar (Salvador, 2008).

- Modelo cognitivo: Los modelos de orientación cognitiva surgen durante los años ochenta, con el objetivo principal de llenar el vacío explicativo de los modelos anteriores sobre los procesos de composición escrita, construyéndose en el momento actual como el único paradigma capaz de investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos. No

obstante, se trata de modelos que en muchos casos están en proceso de experimentación y revisión, por lo que no pueden considerarse definitivos.

Si bien dentro de los modelos cognitivos podemos encontrar un amplio abanico de propuestas, todas ellas comparten una serie de planteamientos y concepciones comunes que las diferencian tanto de las desarrolladas en el marco de los modelos de etapas como de las defendidas desde los modelos de producto.

Se plantea (Gil y Santana como se citó en Salvador, 2008), que la mayor parte de las propuestas de estos modelos cognitivos se agrupan en torno a tres grandes ejes de investigación, no totalmente excluyentes.

En el primero de estos ejes se integrarían las propuestas más cercanas a la enseñanza, centradas tanto en la evaluación de la expresión escrita como en la instrucción y reeducación.

El segundo agruparía aquellas propuestas que tratan de integrar el marco de actividades comunicativas.

El tercer eje , el más amplio de todos, aglutinaría tanto aquellas propuestas dirigidas a describir y explicar del modo más preciso posible la actividad de escritura intentando ofrecer un marco general de estudios sobre la misma, como los estudios realizados para identificar las principales dificultades en el aprendizaje de la composición escrita y su posible etiología, proponiéndose, en algunos casos, programas de instrucción dirigidos a intervenir en aquellos procesos de la composición en donde estas se observan.

De un modo más o menos riguroso, todas las propuestas integradas en este último bloque de investigaciones han centrado sus esfuerzos en tratar de dar respuesta a cuestiones como:

¿Qué procesos intervienen en la composición escrita?

Naturaleza del proceso de composición.

¿Cuáles son las dificultades más habituales con las que se encuentra el sujeto a la hora de componer un texto?

Diferencias entre escritores expertos e inmaduros.

¿Cuáles son los enfoques metodológicos de instrucción más adecuados para enseñar la composición escrita si esta se caracteriza como una tarea cognitiva compleja?

Este modelo, si bien ha tenido gran acogida y se reconoce como uno de los más completos y prolijos en esta dirección, también ha sido objeto de controversia por cuanto solo explica los pasos que siguen, los problemas que confrontan, las alternativas que eligen y los correctivos que aplican los escritores expertos. Pero no explica dónde quedan los menos expertos, dónde ubicar a los estudiantes y escritores aprendices (Díaz, 2006).

- 3) El enfoque contextual o ecológico: Se centra la atención en el contexto en que se produce el aprendizaje: social, cultural y escolar. Estos enfoques, sin embargo, pueden y deben ser complementarios (Berninger y Whitaker como se citó en Salvador, 2008). De otra parte, Wong (Wong como se citó en Salvador, 2008) aportó que esta clasificación le corresponde en parte, con una perspectiva temporal. Así, en la década de los 70, el centro de atención eran los aspectos formales de la escritura (enfoque de producto); en los 80, emerge la orientación cognitiva (enfoque de proceso): en la década del 90, se produce un notable incremento de programas de enseñanza (enfoque contextual).

El enfoque ecológico no constituye propiamente una alternativa a los modelos cognitivos, sino más bien un complemento a estos, al conceptualizar la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla (Salvador, 2008).

Desde este enfoque, el contexto posee una influencia equiparable a la que desde los modelos cognitivos se atribuye a los procesos subjetivos de composición. Tales presupuestos explican que las investigaciones realizadas desde la perspectiva ecológica se hayan centrado en analizar el significado que los sujetos confieren a la actividad de la escritura en diversos contextos (medio familiar, social y escolar) y en precisar cuál es la influencia concreta que puedan ejercer determinados factores de estos contextos en dicha actividad (Salvador, 2008).

No obstante, las líneas de investigación ecológicas se han centrado mayoritariamente en el análisis del contexto del aula y en los distintos factores que pueden estar influyendo

o condicionando la producción escrita del alumno, como profesorado, programaciones, espacios físicos o relaciones interpersonales. Se trata, por tanto, de una perspectiva de análisis que se desarrolló en el núcleo de las situaciones educativas concretas, motivadas por la necesidad de profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura, una vez que los procesos personales han quedado más o menos establecidos por los enfoques cognitivos y plantear modelos alternativos de enseñanza acordes con esta dimensión en los que se ponga el acento en establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados compartidos entre los alumnos, y entre estos y el profesor, durante la tarea de escribir.

2.2.5 Naturaleza de la escritura desde el enfoque cognitivo

A la escritura se le considera como una actividad cognitiva compleja, ya que requiere el esfuerzo combinado de una serie de componentes y de un conjunto de conocimientos que actúan de manera sinérgica. La escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción de conocimientos (Salvador, 2008).

La naturaleza tanto de la ejecución como del proceso de adquisición de estas habilidades puede calificarse básicamente mediante cuatro

rasgos que la determinan; así, se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Defior, 2000).

a) Proceso constructivo: La adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un mero sistema de codificación (escritura) o decodificación (lectura) mediante los que transcriben las correspondencias entre fonemas y grafemas, sino que (Ferreiro y Teberosky citados en Defior, 2000) implica una elaboración de interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto que tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos.

Durante años, desde las posturas conductistas se dio gran importancia al texto, a lo que era información externa y muy poco al papel de los procesadores internos del sujeto que llevaba a cabo la actividad de leer o escribir; en la escritura lo importante era el producto final, sin que existiera interés por conocer los procesos que conducían a su logro. Actualmente, la psicología cognitiva, aunque no se niega la importancia de los procesos bajo nivel, subraya la importancia de la interacción entre el sujeto y las demandas de la tarea, entre lo interno y lo externo, resaltando el papel de los

procesos psicolingüísticos en la ejecución de las tareas (Defior, 2000).

- b) Proceso activo: En cualquier proceso de aprendizaje, cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será su comprensión y la calidad de los resultados finales (Defior, 2000).

Una implicación educativa clara es que los estudiantes no deben verse a sí mismos como meros receptores o reproductores de la información sino como agentes activos respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención, generando predicciones, preguntas, imágenes, es decir aplicando recursos y estrategias cognitivas en la búsqueda de la información (Defior, 2000).

- c) Proceso estratégico: Para ser un buen escritor no solo es necesario ser activo en la construcción del significado sino que también se requiere ser competente desde el punto de vista de las estrategias. Las personas competentes en cualquier dominio o habilidad han desarrollado un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándose a las demandas de las tareas y de las situaciones que se les plantean (Defior, 2000).

Una implicación educativa evidente es que estas estrategias deben enseñarse a los niños de una manera implícita para que puedan ser adquiridas mediante una práctica guiada.

d) Proceso afectivo: La relación entre cognición y afecto o motivación ha sido señalada intensamente, bajo denominaciones diversas, tanto en la psicología como en educación. En el desarrollo de la escritura, como en todos los aprendizajes, el deseo de escribir, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender en definitiva, los factores afectivo motivacionales van a influir altamente en los logros del alumno. En la práctica educativa se debe buscar que los materiales y las actividades que se proponen sean atractivos y que interesen al alumno, hasta hacer que la experiencia de la escritura sea una tarea gratificante, compartida, donde se valoran los mensajes y textos creados por los propios niños y se fomentan las interacciones y la ayuda entre compañeros (Defior, 2000).

2.2.6 Propiedades de un texto escrito

Son diversas las propiedades que debe cumplir un texto escrito para ser considerado como tal; es decir, cómo ha de ser un texto formal para que pueda ser leído y comprendido por un lector hablante de una determinada lengua. Para la elaboración de un texto formal, en base al test TEPTTE, se consideran las siguientes propiedades (Dioses, 2003).

- Unidad temática: Hace referencia a la existencia de una idea central e ideas secundarias relacionadas con esta.
- Ortografía puntual: Considera el uso de los signos de puntuación según las normas establecidas por la Real Academia de la Lengua Española.
- Corrección gramatical: Hace referencia a la concordancia entre los elementos de una frase u oración.
- Cohesión: Hace referencia al correcto uso de los conectores que permitan la concatenación de las diferentes estructuras dentro del mismo.
- Intención comunicativa: Implica que el texto escrito refleje lo solicitado al examinado.
- Coherencia: Otorga un sentido al mismo en función a la relación que se establezca entre los conceptos, hechos e ideas.

2.2.7 Factores que influyen en la escritura

Los modelos teóricos sobre la composición escrita, particularmente los de orientación cognitiva, ponen de relieve la incidencia de distintas

dimensiones de la personalidad que tienen sobre el éxito de la tarea de escribir (Cuetos, 2009), las mismas que influyen sobre los procesos superiores de planificación y sobre los procesos sintácticos, léxicos y motores. A continuación se describen ellos:

- Información conceptual

Para poder escribir sobre cualquier tema, ya sea acerca de un tema científico, redactar un cuento o un suceso, se requiere poseer información acerca de dicho tema. No se puede pedir al niño que escriba acerca de algo que no conoce, de manera que una buena preparación para la escritura se encuentra determinada por el que el niño adquiera estructuras de conocimientos más amplias posible (Cuetos, 2009). Una forma de lograr ello es acostumbrar al niño a contar cuentos, narrar sucesos, expresar sus emociones, opiniones, etc.

- Capacidad de memoria operativa

Luego de que se genera la oración que se va a escribir, las palabras que la componen se retienen en un almacén temporal o memoria a corto plazo mientras se realizan los ejercicios motores encargados de representarlos gráficamente. Algunos autores (Bareiter y Seardamalia como se citó en Cuetos, 2009) indicaron que, a diferencia del habla, en el cual se produce con notable rapidez, la escritura es una actividad lenta, especialmente en las

primeras edades escolares en las que aún no se han automatizado los programas motores, por ello es fundamental el papel de la memoria a corto plazo. Como consecuencia de ello, los niños que tengan una escasa capacidad en este almacén tendrán más dificultades para llevar a cabo las operaciones de escritura (Cuetos, 2009).

- Vocabulario

El contar con un vocabulario amplio facilita el hecho de activar unidades léxicas y una vez que obtenga la pronunciación de la palabra bastará con que aplique las reglas de conversión fonema a grafema para obtener su forma ortográfica; por lo tanto, cuánto más vocabulario tenga el niño en el lenguaje oral, más fácil le resultará recuperar las palabras en la escritura (Cuetos, 2009).

- Coordinación visomotora

Siendo la escritura a mano lo primero que el niño aprende en la escuela, si es que tiene desarrollada la psicomotricidad fina y coordinación visomotora tendrá menos dificultades para aprender los programas motores y con ello podrá dirigir sus esfuerzos al aprendizaje de otros procesos superiores (Cuetos, 2009).

2.2 Definición de términos básicos

- **Escritura:** Es un sistema de representación gráfica de un idioma, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico típicamente humano de transmitir información. (Cuetos, 2009).

- **Procesos Cognitivos:** Conjunto de capacidades mentales mediante las cuales el sujeto es capaz de realizar diferentes acciones mentales. (Galve, 2007)

- **Procesos motores:** En función del tipo de escritura que se vaya a realizar (a mano, a máquina, etc.) y del tipo de letra (cursiva, tipo colegio, mayúscula, minúscula, etc.) se activan los programas motores que se encargarían de producir los correspondientes signos gráficos. (Galve, 2007).

- **Procesamiento léxico:** Conjunto de procesos mediante los cuales el lector reconoce la forma de las palabras que percibe, accede a sus significados y a otras propiedades léxicas almacenadas en su léxico mental. (Cuetos, 2009)

- Procesamiento sintáctico-semántico: Destinados a construir las estructuras que componen las oraciones.(Galve, 2007)

- Producción de texto: Cuando una persona requiere expresar sus propias ideas, conocimientos o creencias, se enfrenta a la tarea de transformar sus pensamientos en signos gráficos. (Ramos, 2011)

- Texto descriptivo: Es un discurso que tiene coherencia interna, el cual describe algo. (Salvador, 2008)

- Texto narrativo: Es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. Está formado por introducción, nudo y desenlace. (Salvador,2008)

- Sexo: Características biológicas que definen a los seres humanos como hombre o mujer. (García, 2009).

III.- OBJETIVOS

3.1 Objetivos de la investigación

3.1.1 Objetivos generales:

- Determinar si existe relación significativa entre los procesos cognitivos de la escritura y la producción de textos en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- Determinar si existen diferencias significativas en los procesos cognitivos de la escritura y la producción de textos en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo.

3.1.2 Objetivos específicos:

- Determinar si el procesamiento sintáctico-semántico se relaciona significativamente con la producción de texto descriptivo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.

- Determinar si el procesamiento sintáctico-semántico se relaciona significativamente con la producción de texto narrativo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- Determinar si el procesamiento léxico se relaciona significativamente con la producción de texto descriptivo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- Determinar si el procesamiento léxico se relaciona significativamente con la producción de texto narrativo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- Comparar el nivel de desempeño en el procesamiento sintáctico-semántico en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo.

- Comparar el nivel de desempeño en el procesamiento léxico en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo.
- Comparar el nivel de desempeño en la producción de texto descriptivo en estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo.
- Comparar el nivel de desempeño en la producción de texto narrativo en estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo.

IV.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

4.1 Hipótesis de la investigación

La formulación de las hipótesis generales y específicas se sustenta en el análisis de las investigaciones presentadas con anterioridad, las mismas que se refieren a la identificación de la relación entre los procesos cognitivos y la escritura, así como a la diferenciación de estos procesos según el sexo.

Sánchez, Borzone y Diuk (2007) y Jusi y Carpenter (Jusi y Carpenter citados por Defior, 2000), quienes hacen referencia al modelo de Berninger, señalaron que los procesos cognitivos (léxico, principalmente, correspondiente a un nivel inferior, en comparación al sintáctico-semántico) resultan importantes para el desarrollo de la composición escrita. Esto es debido a que tales mecanismos demandan una serie de recursos que permitirán o interferirán (dependiendo de su automatización) la utilización de los mismos, para los procesos de alto nivel, requeridos en el desarrollo de la escritura productiva.

De esta manera, las hipótesis que se presentan a continuación se orientan principalmente a identificar la relación entre los procesos cognitivos (procesamiento léxico y sintáctico-semántico) y la producción de textos, realizando, además, una diferenciación por sexo.

4.1.1 Hipótesis generales:

H₁: Los procesos cognitivos de la escritura se relacionan significativamente con la producción de texto en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.

H₂: Existen diferencias significativas en los procesos cognitivos de la escritura y en la producción de texto en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana según sexo.

4.1.2 Hipótesis específicas:

h₁: El procesamiento sintáctico-semántico se relaciona significativamente con la producción de texto descriptivo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.

- h₂: El procesamiento sintáctico-semántico se relaciona significativamente con la producción de texto narrativo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- h₃: El procesamiento léxico se relaciona significativamente con la producción de texto descriptivo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- h₄: El procesamiento léxico se relaciona significativamente con la producción de texto narrativo en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- h₅: Los estudiantes del quinto de primaria, pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana, muestran diferencias significativas en el procesamiento sintáctico-semántico al considerarse el sexo.
- h₆: Los estudiantes del quinto de primaria, pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima

Metropolitana, muestran diferencias significativas en el procesamiento léxico al considerarse el sexo.

h₇: Los estudiantes del quinto de primaria, pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana, muestran diferencias significativas en la producción de texto descriptivo al considerarse el sexo.

h₈: Los estudiantes del quinto de primaria, pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana, muestran diferencias significativas en la producción de texto narrativo al considerarse el sexo.

V.- METODOLOGÍA

5.1 Tipo de Investigación

El tipo de investigación del presente estudio, según el enfoque, ha sido cuantitativo (Fiallo, Cerezal y Hedesa, 2008), dado que el objetivo se orientó a identificar relaciones que supongan una posible explicación del objeto de investigación, considerándose las variables procesos cognitivos (léxico y sintáctico-semántico) y producción de texto escrito, realizándose, además, una comparación según el sexo.

Por su finalidad (Sánchez y Reyes, 2006), el tipo de investigación ejecutada ha sido sustantiva, pues se enfocó a dar respuesta a un problema teórico específico, en este caso, si los procesos cognitivos de la escritura se vinculaban con la producción de texto y si estos variaban según el sexo.

5.2 Nivel de Investigación

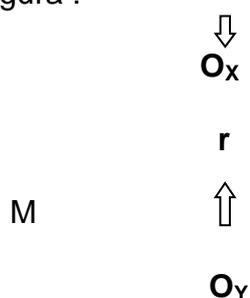
El nivel de investigación fue descriptivo-correlacional (Sánchez y Reyes, 2006), dado que se analizó los procesos cognitivos de la escritura tal como como se manifestaron al momento de ejecutarse el estudio,

utilizando como método fundamental la observación y, además, porque se midió y evaluó con precisión el grado de relación que existía entre dos variables (proceso cognitivos de la escritura y producción de texto escrito), en un grupo de sujetos (estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana), durante la investigación.

5.3. Diseño de investigación

El diseño utilizado fue el no experimental, transversal, descriptivo-correlacional-comparativo, a través del cual se pudo describir las relaciones encontradas entre las variables estudiadas; y las diferencias que se produjeron, al compararse los resultados obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Los diagramas que representan al estudio.

Figura :



Donde:

M: estudiantes de quinto de primaria de la UGEL N.º 7 de Lima Metropolitana

O_x : procesos cognitivos de la escritura

O_y : producción de textos

r: relación existente entre $O_X - O_Y$

M_1 O_1

M_2 O_2

M_3 O_3

$O_1 =$ O_2 $=$ O_3

$=$ $=$

Donde:

M= Muestra

O= Observación de las muestras

5.4 Variables

- **Variable correlacional 1:** Procesos cognitivos de la escritura.
- ✓ **Definición conceptual:** Son todos aquellos procesos implicados en el desempeño de la lectura y escritura, los mismos que están dirigidos a medir el grado en el cual funcionan los procesos perceptivos involucrados en la lectura tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico-semántico; asimismo, los procesos de planificación relacionados a la escritura como son los procesos sintáctico-semántico, léxico y motor (Galve, 2007).

- ✓ **Definición operacional:** Es el resultado obtenido por un alumno luego de administrarle la Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BECOLE).

- **Variable correlacional 2 :** Producción de textos.

- ✓ **Definición conceptual:** Muestra de lenguaje que hace uso de grafemas para referirse a un determinado tópico, conformada por uno o más enunciados coherentes, y concebida con un propósito comunicativo específico: describir, narrar, informar, persuadir, etc. (Dioses, 2003).

- ✓ **Definición operacional:** Puntuación obtenida por un alumno al responder el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE).

- **Variable de comparación:**
 - ✓ Sexo: Hombre
Mujer

- **Variables de control:**
 - ✓ Edad : 10 años, 0 meses a 11 años hasta 12 años, 11 meses, 29 días.
 - ✓ Lengua materna : Español
 - ✓ Escolaridad : Quinto grado de primaria.

- ✓ Tipo de gestión de la institución educativa: Solo estatales de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.

5.5. Población y muestra

5.5.1 Población:

La población estuvo compuesta por un total de 81 instituciones educativas de escolarización primaria de gestión estatal, conformada por 7459 estudiantes de ambos sexos del quinto grado de educación primaria, matriculados en el año lectivo 2012 en los diferentes centros educativos mixtos pertenecientes a la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana (2014).

5.5.2 Muestra:

- Marco Muestral

El marco muestral abarcó a los alumnos del quinto grado de educación primaria de las instituciones educativas públicas mixtas de la UGEL N.º 07, tomando como base la información proporcionada por la oficina de estadística del Ministerio de Educación.

- Tipo de muestreo

El muestreo utilizado fue de tipo probabilístico propositivo (Kerlinger y Lee, 2002), ya que se hace uso de intenciones

deliberadas para obtener muestras representativas de la población de estudio.

- Unidades de muestreo

Las unidades de muestreo fueron los estudiantes de quinto grado de educación primaria de las instituciones educativas seleccionadas de una UGEL de Lima Metropolitana.

- Tamaño de la muestra

En el presente estudio participaron 368 estudiantes de 23 centros educativos estatales de seis distritos de Lima Metropolitana (Tabla 1), de los cuales 197 (54%) son hombres y 171 (46%) son mujeres. Las edades se comprendieron entre los 10, 11 y 12 años ($M = 10.5$, $DE = 0.5$).

Dicha muestra fue calculada empleando la siguiente fórmula.

$$n = \frac{(Z(\alpha))^2 * (P * Q) * N}{(N - 1) * E^2 + (Z(\alpha))^2 * (p * q)}$$

Donde:

$N =$ Tamaño de la muestra

$Z_{(\alpha)} =$ Nivel de confianza para un error de tipo 1 al 95% de confianza

$p =$

$q = 1 - P$

$E =$ Error

La Tabla 1 muestra a alumnos estudiados distribuidos por sexo, edad y distrito, apreciándose que la cantidad de alumnas fue ligeramente mayor que la cantidad de alumnos; el mayor número de estudiantes correspondió a la edad de 10 años; y Chorrillos fue el distrito con la mayor muestra.

Tabla 1

Distribución de frecuencia y porcentaje de los participantes según variables sociodemográficas

Categoría	<i>n</i>	%
Sexo		
Hombres	197	53.5
Mujeres	171	46.5
Edad		
10 años	198	53.8
11 años	162	44.0
12 años	8	2.2
Distrito		
Barranco	14	3.8
Chorrillos	173	47.0
San Borja	33	9.0
San Luis	51	13.9
Surco	76	20.7
Surquillo	21	5.7
Total	368	100%

5.6 Instrumentos:

La recolección de datos se efectuó utilizando los siguientes instrumentos:

- ✓ Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura – Revisada (BECOLE-L) (Dioses et al., 2010).
- ✓ Test de producción de Texto Escrito - TEPE (Dioses, 2003).

5.6.1 Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura Revisada (BECOLE-L) (2009): El autor de la prueba original es José Luis Galve Manzano y la adaptación para Lima la realizó Alejandro Segundo Dioses Chocano.

La aplicación del instrumento puede ser individual y/o colectiva. El ámbito de aplicación desde el tercer grado de educación primaria a primero de educación secundaria. Nivel elemental (tercero y cuarto de educación primaria). Nivel medio (quinto de educación primaria). Nivel superior (sexto de primaria y primero de educación secundaria).

La duración de la administración de la batería completa es aproximadamente entre 120 a 130 minutos aproximadamente,

mientras que la batería de escritura tiene una duración aproximada entre 35 a 40 minutos.

La finalidad de la batería es la evaluación de los principales procesos implicados en la lectura y/o escritura (a nivel léxico y sintáctico-semántico oracional y textual), así como la detección de errores.

Mediante este procedimiento se trata de obtener no solo una puntuación de su capacidad de lectoescritura, sino que también se obtiene el nivel de funcionamiento de cada uno de los procesadores a través de las diferentes tareas, así como los mecanismos y estrategias que están funcionando de forma adecuada o inadecuada. De igual forma, se puede realizar una valoración cualitativa de los errores que presenta, posibilitando todo ello abordar de forma adecuada la intervención pedagógica.

Está tipificada para estudiantes del quinto grado de educación primaria de Lima Metropolitana de diferentes niveles socioeconómicos.

Los materiales que se requieren son un cuadernillo de estímulos, un cuadernillo de análisis, la hoja respuesta y el perfil de resultados individual.

La administración pueden efectuarla psicólogos, pedagogos, profesores de audición y lenguaje, y especialistas en lenguaje y aprendizaje familiarizados con la prueba.

Las sub pruebas administradas se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Descripción de las pruebas administradas en el BECOLE – L

Proceso	Códigos	Nombres
	PD_ODF	Ordenamiento de frases
Sintáctico – semántico (texto y oracional)	PD_ES	Estructura sintáctica
PD_PSSOT	PD_ECLT	Estructura de comprensión lectora de textos
	PD_DDP	Dictado de palabras
Léxico PD_PLT	PD_DPH	Dictado de palabras homófonas
	PD_EE	Escritura espontánea

Fuente: Dioses (2009)

Para la fiabilidad se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach, que indica el grado en que covarían los ítems de cada prueba, lo cual supone un indicador de su consistencia interna (ver Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos BECOLE para el nivel medio (quinto de primaria)

	Adaptación	Estudio original
Media	238.00	227.96
Desv. típica	32.656	30.65
Varianza	1066.414	939.41
Alfa de Crombach	.922	.963

Fuente: Dioses (2009)

Para la evidencia de validez, la prueba original utilizó la validez referida al criterio, utilizándose como criterios externos la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG-R), el Test de Inteligencia Verbal, y la Escala de Estrategias de Aprendizaje CEAM obteniéndose en los diferentes subtest correlaciones que fluctuaron entre ,468 y ,536, consideradas por el autor significativas y óptimas (Galve, 2005) (Ver Anexo 7).

5.6.2 Test de Producción de Textos Escritos (TEPTE): El autor es Alejandro Dioses Chocano (2003), siendo el objetivo del mismo evaluar la producción de texto en dos áreas: descriptivo y narrativo, estando destinado a niños de quinto y sexto grado de primaria.

Los componentes evaluados por el instrumento se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Descripción de las pruebas administradas en el TEPTE

Sub test	Propiedades evaluadas
Producción de un texto escrito descriptivo	- Unidad temática
	- Ortografía puntual
	- Corrección gramatical
	- Cohesión
	- Intención comunicativa
Producción de un texto escrito narrativo	- Coherencia
	- Unidad temática
	- Ortografía puntual
	- Corrección gramatical
	- Cohesión
	- Intención comunicativa

 - Coherencia

Fuente: Dioses (2003)

La fiabilidad fue obtenida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el mismo que se muestra en la Tabla 5, permitiendo asumir que la prueba proporciona puntajes confiables.

Tabla 5

Consistencia interna para los sub test y total de la prueba

Áreas	Coeficiente Alfa de Cronbach
Producción de texto escrito descriptivo	.7953
Producción de texto escrito narrativo	.6707
Total producción de texto	.7605

Fuente: Dioses (2003)

El manual del instrumento reporta que la evidencia de validez fue juzgada a través de la validez de contenido, para lo cual se utilizó la V de Aiken. También informa que en dicho proceso se contó con la opinión de cinco jueces (tres psicólogos y dos profesores expertos en escritura), que examinaron todos los reactivos considerando los criterios de

claridad, objetividad, pertinencia, organización, suficiencia, adecuación, consistencia, coherencia, metodología y significatividad, obteniéndose en todos ellos V de Aiken que fluctuaron entre .80 y 1.00, lo que indica que eran válidos. El manual no incluye la tabla de especificaciones del mencionado proceso.

5.7 Procedimiento

- Etapa 1. Se identificó las instituciones educativas de educación básica regular que formaban parte de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana. En seguida, se obtuvo la referencia del total de alumnos matriculados en quinto grado en las IE de básica regular de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana, de acuerdo a los datos que figuraban en la página web del Ministerio de Educación.

- Etapa 2: Al número total de alumnos matriculados en quinto grado en las IE de básica regular de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana, se le aplicó la fórmula correspondiente para determinar el tamaño de la muestra. Posteriormente, se determinó la cantidad proporcional de estudiantes que debían ser evaluados en cada distrito que conformaba la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.

- Etapa 3: Se sorteó, por conglomerados (Hernández, Fernández; y Baptista, 2010), las IE en las cuales se tomaría la muestra hasta que se cumplía la cuota establecida para cada distrito (Tabla 1).

- Etapa 4: Se procedió a solicitar el permiso correspondiente a las instituciones educativas seleccionadas enviando cartas de presentación en las que se consideró el objetivo de la investigación y se pidió el establecimiento de una fecha, lugar y hora para poder realizar el recojo de la información.

- Etapa 5: Se contactó a un grupo de cuatro evaluadores a quienes se les capacitó y explicó los mecanismos de administración y calificación de los instrumentos de evaluación: BECOLE - L y TEPTE.

- Paralelamente, se ejecutó el procedimiento para la firma del Consentimiento Informado, el cual consistió, primeramente, en coordinar una fecha para la realización de una reunión informativa con los padres de familia; en seguida cada institución educativa citó a los padres a la mencionada reunión. El día pactado se realizó la reunión en la que se informó con respecto a la investigación y sus implicancias (la reunión contó con la presencia de un representante de la institución educativa).

Finalmente, los padres que estuvieron de acuerdo en que sus hijos participaran firmaron el Consentimiento Informado (Anexo 6).

- Etapa 6: Luego de la firma del Consentimiento Informado, los evaluadores aplicaron las pruebas en forma colectiva en las aulas de cada institución empleando aproximadamente una hora y treinta minutos para este proceso. Para ello brindaron instrucciones de acuerdo a los instrumentos a aplicar (Ver anexo 2, 4 y 5).
- Etapa 7: Seguidamente, se corrigieron las pruebas para establecer las puntuaciones correspondientes a cada test y, finalmente, se elaboró una base de datos en Excel para ingresar las calificaciones obtenidas por los estudiantes.
- Etapa 8: La base de datos fue sometida al programa estadístico para las ciencias sociales SPSS 22 para ser analizados mediante estadísticos paramétricos y no paramétricos en sus modalidades descriptivos (frecuencias, media, mediana y moda) e inferencial.

5.8 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Con respecto al análisis descriptivo, se eligió como medida de tendencia central y como medida de variabilidad a la media (M) y a la desviación estándar (DE), dado que las medidas de asimetría son menores a 3.0 y, por tanto, las asimetrías no se consideran alejadas de las correspondientes a distribución normal (Kline, 2011), considerándose a las anteriores medidas como pertinentes para la descripción de la distribución de datos. Además, para la medida de correlación de variables se eligió la correlación de rangos de Spearman (r_s), dado que esta es una medida robusta a posibles outliers y su cálculo es propio al análisis no paramétrico.

Para el análisis de correlación de dos variables numéricas y el análisis de comparación de grupos, inicialmente se realizó el análisis de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors y exploración descriptiva a fin de evaluar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos, concluyéndose por el uso de los segundos. Para la prueba de significancia estadística de la correlación se consideró la correlación de Spearman (r_s), mientras que para la comparación de dos independientes se usó la prueba de U de Mann-Whitney (U).

Como medida del tamaño del efecto se consideró la magnitud del coeficiente de correlación, dado que el cuadrado de esta medida se interpreta como la variabilidad compartida en las puntuaciones que

se explica por la asociación entre las variables. Para la valoración de los tamaños del efecto en este tipo de análisis se considera los criterios de Cohen (1988), quien plantea valores límite para efecto pequeño, mediano y grande, los que corresponden a 0.1, 0.3 y 0.5, respectivamente.

Con respecto al tamaño del efecto para la comparación de grupos independientes, se usó la formulación de tamaño del efecto de diferencia estandarizada robusta a valores atípicos de la Ecuación 1 (Grissom y Kim, 2005), en el que se compara a las medianas de los grupos y el denominador se expresa en función del rango intercuartílico ($0.75riq$). Esta última ecuación es una adaptación de la diferencia estandarizada de medias propuesta inicialmente por Cohen (1988). Para la valoración del tamaño del efecto se considerará la propuesta de este autor, quien plantea valores límite para efecto pequeño, mediano y grande, los que corresponden a 0.2, 0.5 y 0.8, respectivamente.

Para los análisis descriptivos e inferenciales se utilizó el software IBM SPSS Statistics en su versión 22. Con respecto al cálculo de los tamaños del efecto para la comparación de grupos, estos se calcularon mediante fórmulas en el software de hoja de cálculo Microsoft Excel 2013.

VI.- RESULTADOS

6.1 Presentación de resultados

6.1.1 Análisis de la relación entre los Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto

Para la elección de la prueba estadística, inicialmente se realizó el análisis de bondad de ajuste, para la determinación de la pertinencia del ajuste a una distribución normal de la distribución poblacional teórica de la cual provendrían los datos. Para ello se usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para las distribuciones de datos en las variables de estudio. En las variables de Procesos cognitivos de la escritura, como en la de Producción de texto, se obtuvo valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis nula de distribución normal, por lo que para el análisis de significancia estadística se hizo uso de estadísticos no paramétricos.

Por lo anterior, el análisis de la correlación entre el nivel léxico y semántico con la comprensión lectora se realizó mediante el uso de la coeficiente de Spearman (r_s).

La tabla 6 muestra la relación estadísticamente significativa y positiva entre procesos cognitivos de la escritura (de manera global), proceso sintáctico-semántico y proceso léxico con Producción de texto, verificándose la hipótesis sobre la relación entre estas variables (H1), aunque en todos los casos, con tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988).

Tabla 6

Correlaciones de Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto

	Procesos cognitivos de la escritura	Procesos sintáctico- semántico	Procesamiento léxico	Producción de texto
Procesos cognitivos de la escritura	—			
Procesos sintáctico- semántico	.75**	—		
Procesamiento léxico	.89**	.41**	—	
Producción de texto	.27**	.26**	.25**	—

** $p < .001$

6.1.2 Análisis de la diferencia de los Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto según sexo

Para la elección de la prueba estadística, inicialmente se realizó el análisis de bondad de ajuste a la distribución normal para la determinación de la pertinencia del supuesto de distribución normal de la distribución poblacional teórica de la que provendrían los datos. Para ello se usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para las distribuciones de datos en las variables de estudio y agrupados según la variable sexo.

En las variables de Procesos cognitivos de la escritura, así como en la de Producción de texto agrupados según el sexo, se obtuvieron valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis nula de distribución normal, por lo que para el análisis de significancia estadística se hizo uso de estadísticos no paramétricos. Es así que el análisis correspondiente de comparación de grupos se realizó mediante la prueba U de Mann de Whitney (U).

Para el tamaño del efecto se utilizó la formulación de tamaño del efecto de diferencia estandarizada robusta a valores atípicos de la Ecuación 1 (Grissom y Kim, 2005), en el que se

compara a las medianas de los grupos y el denominador se expresa en función del rango intercuartílico ($0.75riq$).

Los datos de la Tabla 7 indican que no se verifica H_2 , apreciándose que la puntuación global en los procesos cognitivos de la escritura, como también en las dimensiones sintáctico-semántico y léxico, indica que los hombres alcanzaron una mayor puntuación con respecto a las mujeres; y en la producción de texto lo inverso; en todos los casos, las diferencias no fueron significativas, mientras que el tamaño del efecto fue trivial (Cohen, 1988).

Tabla 7

Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias entre Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto según el sexo

	Hombre		Mujer		U	z	p	d'
	(n = 197)		(n = 171)					
	M	DE	M	DE				
1. Procesos cognitivos de la escritura	101.1	19.0	99.2	25.4	15017.5	1.72	.086	0.17
1.1 Procesamiento sintáctico-semántico	19.4	9.0	17.7	8.6	14993.0	1.74	.081	0.11
1.2 Procesamiento Léxico	81.8	13.6	81.5	19.3	15565.0	1.18	.239	0.23
2. Producción de texto	17.7	4.6	18.2	5.0	15638.0	1.11	.268	0.00

6.1.3 Análisis de la relación entre el Procesamiento sintáctico-semántico y el Procesamiento léxico con la Producción de texto descriptivo y Producción de texto narrativo

Para la determinación de la prueba de correlación de variables, inicialmente se realizó el análisis de bondad de ajuste para la determinación de la pertinencia del ajuste a una distribución normal de la distribución poblacional teórica de la cual provendrían los datos. Para ello se usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para las distribuciones de datos en las variables de estudio. En las dimensiones de Procesos cognitivos, así como de Producción de texto, se obtuvieron valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis nula de distribución normal, por lo que para el análisis de significancia estadística se hizo uso del estadístico de correlación no paramétrica calculado a partir del coeficiente de Spearman (r_s).

Los resultados mostrados en la tabla 8 permiten verificar la existencia de relación entre el procesamiento sintáctico-semántico y Producción de texto descriptivo (h_1) y Producción de texto narrativo (h_2), aunque con un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988).

De igual manera, también se muestra que el Procesamiento léxico correlaciona positiva y significativamente con la Producción de texto descriptivo (h_3) y con Producción de texto narrativo (h_4), en todos los casos, con un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988).

Tabla 8

Correlaciones de las dimensiones de Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto

	Procesamiento sintáctico- semántico	Procesamiento léxico	Producción de texto descriptivo	Producción de texto narrativo
Procesamiento sintáctico- semántico	—			
Procesamiento léxico	.41**	—		
Producción de texto descriptivo	.21**	.23**	—	
Producción de texto narrativo	.24**	.21**	.45**	—

** $p < .001$

6.1.4 Análisis de la diferencia de las dimensiones de Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto según sexo

Para la elección de la prueba estadística, inicialmente se realizó el análisis de bondad de ajuste a la distribución normal para la determinación de la pertinencia del supuesto de

distribución normal de la distribución poblacional teórica de la que provendrían los datos. Para ello se usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para las distribuciones de datos en las variables de estudio y agrupados según la variable sexo. En las variables de Procesos cognitivos de la escritura, así como en la de Producción de texto agrupados según el sexo, se obtuvieron valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis nula de distribución normal, por lo que para el análisis de significancia estadística se hizo uso de estadísticos no paramétricos.

Es así que el análisis correspondiente de comparación de grupos (Tabla 9) se realizó mediante la prueba U de Mann de Whitney (U), apreciándose que en Procesamiento sintáctico-semántico los hombres tienen mayor puntuación en comparación con las mujeres, mientras que en procesamiento léxico, Producción de texto descriptivo y narrativo, ocurre lo contrario, siendo en todos los casos la diferencia estadísticamente no significativa y el tamaño del efecto trivial (Cohen, 1988), por lo cual no se verificó las h_5 , h_6 , h_7 y h_8 .

Tabla 9

Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias entre Procesos cognitivos de la escritura y Producción de texto

	Hombre		Mujer		<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>d'</i>
	(n = 197)		(n = 171)					
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Procesamiento sintáctico- semántico	19.4	9.0	17.7	8.6	14993.0	1.74	.081	0.11
Procesamiento léxico	81.8	13.6	81.5	19.3	15565.0	1.18	.239	0.23
Producción de texto descriptivo	7.3	2.5	7.5	3.0	15964.5	0.79	.431	0.33
Producción de texto narrativo	10.4	2.7	10.7	2.9	15625.5	1.13	.260	0.00

VII.- DISCUSIÓN - CONCLUSIONES - RECOMENDACIONES

7.1 Discusión

El análisis de los resultados se efectuó siguiendo la estructura de las hipótesis. Por ello, primero se examinarán los datos de manera general, luego se analizarán los procesos cognitivos y su relación con la producción de texto descriptivo y narrativo, y finalmente se realizará el análisis de los procesos cognitivos y los tipos de producción de texto, en función de la variable sexo.

Cabe señalar que el estudio de los procesos cognitivos sobre la escritura no es un tema nuevo; sin embargo, es preciso establecer si el análisis que se realiza es de la escritura a la copia, al dictado o producción de un texto en forma espontánea, siendo este último tipo de escritura el interés del presente trabajo.

En esa perspectiva, producir un texto es un proceso que se va desarrollando a través del tiempo y que demanda una serie de operaciones muy diversas que se suscitan no linealmente, sino de

manera recursiva (Cuetos, 2009; Galve, 2005; García, 2009), como es el caso de los procesos léxico, sintáctico y semántico.

En el caso del presente estudio, se ha encontrado que existe una correlación estadísticamente significativa y positiva entre los Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto, como también lo señala Galve (2007), siendo el tamaño del efecto pequeño. De igual manera, es importante destacar, como ya lo había mencionado Galve (2007), que tanto la dimensión procesamiento sintáctico-semántico como la dimensión procesamiento léxico, por separado, también correlacionaron significativamente con la producción de texto, aunque cabe destacar que el tamaño del efecto fue pequeño. Lo señalado debería implicar que los docentes tengan en cuenta la importancia de estimular el léxico, ya sea con actividades de tipo gráfico en niños pequeños o lingüístico en niños más grandes, dado que en la medida que se facilite ello, lo que se verá reflejado en la velocidad y precisión de denominación, mayor será la posibilidad de una mejora en la producción de sus textos escritos.

Desde la perspectiva cognitiva, tal como lo señala Galve (2007) y Cuetos (2009), esta relación puede explicarse debido a que la producción de un texto demanda que, después de que el individuo haya decidido lo que va a escribir (proceso de planificación), deba seleccionar el tipo de estructura gramatical que utilizará en su

mensaje (procesamiento sintáctico-semántico) en razón al dominio que tenga de las reglas sintácticas que norman el idioma español, debiendo, por un lado, elegir el tipo de oración gramatical y, por otro, seleccionar las palabras funcionales más convenientes, de tal manera que den un adecuado sentido al mensaje que se desea transmitir. Adicionalmente, la formulación de la oración gramatical también estará en función de las demandas de orden lingüístico, contextual o pragmático (Cuetos 2009; García, 2009).

Sin embargo, la producción de textos no se explica solo por el adecuado procesamiento sintáctico, ya que, tal como lo menciona Defior (2000), luego de elaborarse el armazón sintáctico que determinará la elección del diseño gramatical de lo que se escribirá, el individuo deberá seleccionar aquellas palabras que expresen, de la mejor manera posible, el mensaje que desea transmitir, y esta información la hallará en el módulo denominado almacén semántico, a través del cual accederá al almacén léxico (procesamiento léxico).

Con respecto a los módulos léxico y semántico, Brown y McNeill (1966) demostraron que estos coexisten en forma independiente, de tal manera que al hablar o escribir es factible que la persona reconozca el significado de la palabra que desea utilizar, pero no pueda recordarla con exactitud. La misma investigación señala la importancia de los facilitadores fonológicos para ayudar al recuerdo,

todo lo cual resalta que si bien es importante la sintaxis, no dejan de tener un papel trascendente los módulos léxico y fonológico al momento de escribir. En esta perspectiva, es importante que desde etapas tempranas de la escolaridad se incorpore de manera formal el trabajo de conciencia fonológica, tanto a nivel de palabra y sílaba como a nivel fonémico, ya que todo ello permitirá una adecuada formación de la ruta fonológica.

Tal información permite inferir el procesamiento ejecutado por los estudiantes evaluados al momento de seleccionar la palabra a ser escrita durante la producción de textos, donde debieron considerar una serie de exigencias, tales como la pertinencia de la palabra, su adecuación y cohesión (De Meza y Cepeda, s.f.; Penagos, 2016). Sin embargo, en las producciones escritas del grupo examinado se observó redundancia en sus escritos, tanto descriptivos como narrativos; además, la palabra elegida muchas veces no fue la que mejor expresaba el significado de lo que pretendían decir, no guardaba coherencia con el texto y tampoco era la más comprensible para el lector, lo que coincide con lo mencionado por Silva (2012) y Chávez (2015).

Esta problemática desencadena una serie de situaciones a nivel escolar apreciadas en la experiencia personal de la suscrita, entre otras, la deficiente elaboración de trabajos monográficos y los errores

al desarrollar exámenes escritos que demandan argumentación, lo que lleva a la elaboración de producciones escritas de baja calidad debido a su falta de coherencia y concordancia.

No obstante, lo más preocupante es que dichas dificultades se mantienen en los estudios universitarios, tal como lo menciona Ramos (2011), y la vida profesional, afectando con ello la redacción de informes técnicos y científicos con respecto a trabajos ejecutados, siendo posiblemente una de las razones que impacta seriamente al momento de intentar elaborar una tesis de grado.

En cuanto al análisis de la diferencia de los Procesos cognitivos de la escritura y la Producción de texto según sexo, se encontró que en los Procesos cognitivos de la escritura la puntuación que obtuvieron los hombres fue mayor que la obtenida por las mujeres; sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa, apreciándose además que el tamaño del efecto fue trivial (Cohen, 1988). Complementariamente, es importante mencionar que las diferencias tampoco fueron estadísticamente significativas al analizarse por separado las dimensiones de proceso sintáctico-semántico y proceso léxico, siendo en ambos casos el tamaño del efecto también trivial (Cohen, 1988).

En el caso de la producción de texto ocurrió lo contrario, es decir, los hombres obtuvieron una menor puntuación en comparación con las mujeres, aunque esta diferencia tampoco fue estadísticamente significativa, siendo igualmente el tamaño del efecto trivial (Cohen, 1988). Específicamente, en la producción de texto descriptivo y narrativo, la puntuación de las mujeres fue ligeramente mayor que la de los hombres, sin llegar a ser significativas.

Sobre el particular, es importante mencionar que una variedad de estudios, tales como los de Manzo y Sánchez (2010), Rosselli, Matute y Ardila (2006) y Salvador (2000), han abordado la diferenciación entre sexos de las capacidades lingüísticas en niños de edad escolar, generalmente usando test de lenguaje, cuyos resultados difieren (Seoane, 2015); ya que por una parte se reporta que las niñas aprenden a hablar antes que los niños, siendo el lenguaje de ellas aparentemente más rico que el de los niños durante la primera infancia, destacándose también que las niñas hablan más por propia iniciativa y antes que los niños, todo lo cual ha sido asociado a datos neuroanatómicos y fisiológicos, tales como que los cerebros del hombre y la mujer presentan diferencias anatómicas, resultado de la influencia hormonal originada por la estructuración del sexo a partir de los tres primeros meses de gestación (Acarín y Acarín, 2002).

En esta perspectiva se sitúan los hallazgos de Chávez, Murata y Uehara (2012), quienes encontraron que en la producción de textos escritos narrativos según sexo las niñas tenían un mejor desempeño con respecto a los niños, siendo las diferencias significativas. Siempre en esta línea, Figari (2009) precisa que las niñas presentan mejor desempeño con respecto a los varones en la producción de textos narrativos.

Algunas de las explicaciones de estas diferencias encontradas en función a la variable sexo están ligadas a diferencias anatómicas (Acarín y Acarín, 2002), tales como que el cuerpo calloso, responsable de conectar los hemisferios cerebrales, es más grueso en las mujeres, favoreciendo ello a una mayor conexión entre ambos hemisferios; en cambio, en los hombres, el tener una menor comunicación entre los hemisferios desencadena que el procesamiento del lenguaje sea realizado prioritariamente en el hemisferio izquierdo. Sobre el particular, es importante mencionar que Hurlock (1982) destaca que estos mejores resultados tienen su base en el mejor desarrollo que logran las niñas en cuanto lenguaje global, no solo en sintaxis y semántica, al menos en los primeros años de vida, aunque cabe destacar que esas diferencias van disminuyendo conforme se llega a la adolescencia.

En contraposición, Velarde y Flores-Castro (2014), coincidiendo con lo encontrado en el presente estudio, señalan que no existen diferencias significativas en el desarrollo de la escritura cursiva entre los niños y niñas entre el primero al tercer grado, al evaluarse la velocidad normal y velocidad rápida de ejecución de la copia; aunque reconocen que en el examen de calidad de la copia sí se apreciaron diferencias significativas.

Sintetizando lo señalado, se puede afirmar que, aunque una gran parte de los resultados publicados sugieren una superioridad lingüística relativa y un tanto moderada en las niñas, el conjunto de los datos con los que se cuenta no forman un todo coherente, por lo que se hace necesario seguir investigando estos aspectos en el futuro, lo que permitiría determinar si hay la necesidad de implementar algunas estrategias particulares de enseñanza de la producción del texto escrito según sus particularidades, de acuerdo al sexo, o mantener un solo esquema de trabajo para niños y niñas.

Por otro lado, el estudio mostró que el procesamiento sintáctico-semántico correlaciona significativa y positivamente, tanto con la producción de texto descriptivo como con la producción de texto narrativo, lo que ya había sido mencionado por Ynga y Milagro (2014) y Velarde, Canales, Meléndez, y Lingán (2012); teniendo ambas correlaciones un tamaño del efecto pequeño. De igual forma, se

encontró que el procesamiento léxico correlaciona positiva y de manera estadísticamente significativa con la producción de texto descriptivo y con la producción de texto narrativo, coincidiendo con lo señalado por Velarde, Canales, Meléndez, y Lingán (2012) y Dioses (2009), evidenciando estas correlaciones también un tamaño del efecto pequeño. Todo esto se puede explicar, como ya se mencionó anteriormente, desde la teoría cognitiva (Galve, 2007), que indica que para que el sujeto pueda redactar un texto, descriptivo o narrativo, debe poner en marcha los módulos sintáctico-semántico encargado de organizar las frases y ajustar las mismas a las reglas y estructuras gramaticales propias de la lengua en que se escribe y que a su vez dependerán, entre otras cosas, del objetivo que se persiga (describir o narrar). Por eso, es trascendental que el maestro de aula le enseñe al estudiante a definir, primero, a quién le quiere escribir y qué le quiere decir, lo que indudablemente será una estrategia que facilitará que explote mejor sus recursos sintáctico-semánticos.

La correlación encontrada entre la dimensión léxica y la producción de texto descriptivo y narrativo se explica en la medida que el módulo léxico es el responsable de seleccionar las palabras más adecuadas para ir las colocando en el armazón que proporciona la estructura sintáctica, tal como lo señalan Cuetos (2009), Galve (2007) y García (2009); es importante destacar que para acceder al léxico existen dos rutas, tal como lo indican Cuetos (2009) y Defior (2000): la fonológica

o subléxica y la léxica u ortográfica. A través de la ruta fonológica se accede a la palabra deseada y posteriormente se realiza su conversión a grafemas (ubicados en el almacén grafémico). El uso de esta ruta no demanda que previamente exista en la memoria la palabra que se quiere escribir, ya que se basa en la aplicación de mecanismos de transformación fonema-grafema. Por la ruta ortográfica se obtiene una palabra en su forma grafémica, la cual se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo; ésta será activada al producirse un texto, ya sea descriptivo o narrativo (Cuetos, 2009; Galve, 2005; Galve, 2007).

Por otro lado, el presente trabajo ha mostrado que en el procesamiento sintáctico-semántico, aunque los hombres alcanzaron una mayor puntuación con respecto a las mujeres, lo que es contrario a lo hallado por Chávez, Murata y Uehara (2012) y Dioses (2009), esta diferencia no fue significativa; ocurrió lo contrario en el procesamiento léxico, donde los hombres obtuvieron menor puntuación en comparación con las mujeres, coincidiendo con lo señalado por Silva (2012 y Dioses 2009); sin embargo, como en el caso anterior, la diferencia tampoco fue significativa.

En este sentido, López (2007) señaló que existen diferencias —no significativas— entre las habilidades comunicativas de niños y niñas, observándose además que estas últimas son más participativas y más

espontáneas para expresarse, además de mostrar mayor apertura para la interacción con sus pares. Estas características estarían influyendo en sus producciones orales y escritas, las mismas que se han intentado explicar en base a aspectos de orden anatómico, fisiológico u hormonal (Seoane, 2015). Sin embargo, Sánchez, et al., (2007), observó que las habilidades discursivas no guardan relación con las habilidades para la escritura, encontrando en su investigación resultados promedio respecto a la re-narración oral de textos oídos, pero puntajes menores en la escritura de textos, infiriendo que las dificultades para la producción de textos posiblemente se deban a las habilidades de transcripción (lo cual, bajo el enfoque presentado, guardaría relación con el procesamiento léxico y sintáctico-semántico) y no a habilidades de planificación. Otra tesis que respalda lo expuesto es la señalado por Rubin (citado por Cuetos, 2009) décadas atrás, quien identificó algunas diferencias entre ambas expresiones del lenguaje (oral y escrito), éstas son la modalidad (en el lenguaje oral son los rasgos prosódicos, en el escrito, los signos de puntuación), la interacción (el lenguaje oral existe el intercambio entre oyente y hablante), la implicación (en el lenguaje oral, el oyente se encuentra implicado, a diferencia del lenguaje escrito) y el contexto espacial (implícito en el lenguaje oral, sin embargo en el escrito es necesario definirlo).

De esta manera, podría colegirse que las habilidades comunicativas no necesariamente estarían explicando las diferencias entre el desempeño de niños y niñas en la producción de textos.

Finalmente, aun con toda la evidencia encontrada, es necesario señalar que producir un texto no es un acto de mera relación entre módulos lingüísticos y actividad motriz; esto implica que también hayan agentes externos que faciliten que dicha relación sea efectiva, tal es el caso de la mediación del docente, que permite que se homogenice estrategias y formatos de trabajo y las actividades que realizarán los niños (Tamayo, Chacón y Gómez, 2015).

Lo anteriormente señalado demanda reorientar la manera en que se está abordando la enseñanza de la producción de texto en las instituciones públicas, en la que toda la responsabilidad está a cargo del maestro y las estrategias que pueda usar, sin considerar que es de vital importancia que el alumno desarrolle previamente una serie de condiciones de índole cognitivo, incluso afectivas, antes de exigirle que redacte un texto. Por ello, a partir de tercer grado en adelante, el trabajo del docente debería considerar la estimulación de los componentes sintáctico y semántico del lenguaje, ya que son dos procesos esenciales para el logro de una buena redacción.

Todo lo señalado apunta, sin lugar a dudas, a que es necesario revisar el actual paradigma de enseñanza de la producción de texto, principalmente en el ámbito público, de tal manera que se puedan incorporar los aportes de la línea cognitiva en la capacitación y actualización de los docentes, incluyéndose contenidos vinculados a las ciencias neurocognitivas y la relación entre el cerebro y las estrategias de aprendizaje que se usan.

7.2 Conclusiones

- ✓ Los procesos cognitivos de la escritura se relacionan significativamente con la producción de texto en los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- ✓ El sexo es una variable que no genera diferencias significativas en los procesos cognitivos de la escritura y en la producción de texto de los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana.
- ✓ Tanto el procesamiento sintáctico-semántico como el léxico se relacionan significativa y positivamente con la producción de texto descriptivo y narrativo en la muestra de estudiantes analizada.

- ✓ Los estudiantes del quinto de primaria pertenecientes a instituciones educativas de la UGEL N.º 07 de Lima Metropolitana muestran diferencias no significativas ni en el procesamiento sintáctico-semántico y léxico, ni en la producción de texto descriptivo y narrativo, al considerarse la variable sexo.

7.3 Recomendaciones

- ✓ La variedad de la población educativa es muy extensa, por ello se sugiere ampliar los resultados encontrados, considerando nuevas variables, tales como diferentes grados escolares, estratos socioeconómicos, perfiles de alumnos; por ejemplo, alumnos incluidos, lengua materna diferente, entre otras.
- ✓ Es conveniente que cada institución educativa establezca equipos de investigación que les permitan coordinar con fluidez trabajos destinados no solo a explorar las características de sus estudiantes, sino prioritariamente a desarrollar estrategias de intervención en los diferentes ámbitos escolares, de tal manera que se optimice el aprendizaje de los estudiantes.

- ✓ La educación pública debe incorporar, en su diseño curricular, los principios y estrategias que se desprenden de la psicología cognitiva, de tal manera que se mejore la calidad de la enseñanza.
- ✓ El sector público debe promover la actualización y perfeccionamiento de sus docentes en estrategias de producción de texto escrito, partiendo de contenidos relacionados a la psicología cognitiva, sintaxis, semántica, léxico y morfología.
- ✓ Enseñar a los alumnos a producir textos narrativos y descriptivos, partiendo de un trabajo previo y sistemático, de los procesos sintáctico-semánticos y léxico, de tal manera que se conviertan en elementos esenciales de la escritura creativa.
- ✓ Ejecutar acciones destinadas a favorecer la producción de texto escrito, tales como: jornadas de elaboración de diferentes tipos de texto al interior de las actividades académicas curriculares y extracurriculares; que el equipo a cargo del Plan Lector incorpore en sus responsabilidades el trabajo de producción escrita; promover en los estudiantes una mayor producción de material escrito en los grados inferiores; y generar en los alumnos el interés por producir textos escritos enfatizando en la importancia

de los procesos cognitivos, tales como la sintaxis, semántica y léxico.

REFERENCIAS

- Acarín, N. & Acarín, L. (2002). *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA
- Arroyo, R. & Salvador, F. (2005). "El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria". *Revista de Educación*, 336, 353 – 376. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_18.pdf
- Brown, R. & David M. (1996). The "Tip of the Tongue" Phenomenon. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 5, 325-337. Recuperado de <https://pantherfile.uwm.edu/suelima/labreport2/brownmcneill1966.pdf>
- Cayhualla, R. & Mendoza, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura – PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en lima metropolitana*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en trastornos de la comunicación humana). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1642/CAYHUALLA_ROSMERY_MENDOZA_VANESSA_ADAPTACION_PROESC.pdf?sequence=1
- Cazón, C. (2006). *Producción de textos escritos en quechua como L1 – Desafío de profesores y alumnos en la unidad educativa "EIB" Río Blanco área rural*. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón – Bolivia, para obtener el título de Magíster en Educación

Intercultural Bilingüe con Mención en Formación Docente. Recuperado de

<http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Clemente%20Cazon.pdf>

Chávez, J. (2015). *Desarrollo pragmático del lenguaje oral y producción de texto escrito en estudiantes que cursan el quinto y sexto grado de primaria de instituciones públicas de Lima Cercado*. (Tesis para optar el grado académico de magíster en psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Chávez, Z.; Murata, C. & Uehara, A. (2012) *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del quinto grado de educación primaria de las instituciones educativas de fe y alegría*. (Tesis para optar el grado de magíster en educación con mención en trastornos de la comunicación humana). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1704/CHAVEZ_MURATA_UEHARA_ESTUDIO_DESCRIPTIVO.pdf?sequence=1

Chinga, G. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec* (Tesis para optar el grado académico de maestro en educación mención en aprendizaje y desarrollo humano). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Chinga_Producci%C3%B3n-de-textos-

narrativos-en-estudiantes-de-V-ciclo-de-educaci%C3%B3n-primaria-de-una-escuela-de-Pachac%C3%AAtec.pdf

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cuetos, F. (1989). "Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica". *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la Escritura*. Barcelona, España: CISSPRAXIS S.A.

De Meza, B. A., & Cepeda, R. M. s/f. "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación*.

Recuperado de

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45988958/1RA._LECTURA.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478152348&Signature=HC%2BENB1xpdpp7975IRc5VpKOl9Y%3D&response-content

[disposition=inline%3B%20filename%3DRevista_Iberoamericana_de_Educacion_ISSN.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45988958/1RA._LECTURA.PDF?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478152348&Signature=HC%2BENB1xpdpp7975IRc5VpKOl9Y%3D&response-content)

Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo lectura, escritura y matemática*. (2ª) Málaga, España: Aljibe S.L.

Díaz, C. (2006) "El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística, social y contextual". *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 39, N.º 2, 2006. pp. 59-68.

Dioses, A. (2003). *Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE)*. Manuscrito presentado para su publicación.

- Dioses, A. (2009). "Comprensión de estructuras gramaticales lingüísticas y procesos cognitivos de lectoescritura en alumnos del quinto grado de primaria". *Revista psicológica*, 11, p.53-55. ISSN 1990-6757. Recuperado de http://sisbib.unms.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v11_2009/pdf/a06.pdf
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M. y Alcántara, M. (2010). "Procesos Cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura". *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNMSM* 13 (1), 13 – 40. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a01.pdf
- Fiallo, J., Cerezal J. & Hedesa, Y. (2008). *La investigación pedagógica una vía para elevar la calidad educativa*. Lima: San Remo.
- Figari, R., 2009. "Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico". *Literatura y Lingüística*, 20, pp.103-123.
- Galve, J. (2005). *Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura* (BECOLE). Madrid, España: EOS
- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y escritura*. Madrid, España: EOS
- García, A. (2009). "Los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita del alumnado de la etnia gitana con desventaja socioeducativa". *Revista de educación* ISSN 0034-8082, N.º 348, 2009,

pp. 309-330. Recuperado de
http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=producci%C3%B3n+de+texto+en+educaci%C3%B3n+primaria

García, J. y Fidalgo, R. (2001). "El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas". *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, ISSN 0373-2002, Vol. 57, Nº. 3, 2004, pp. 281-298. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318519>

García, J. y Fidalgo, R. (2003). "Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: Mecánicos frente a sustantivos y otros". *Psicothema* 2003. Vol. 15, nº 1, pp. 41-48. Recuperado de
<http://www.psicothema.com/pdf/1020.pdf>

González, R. (2003). "Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE". *Psicothema* 15(3) 458-463. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1088.pdf>

Grissom, R., & Kim, J. (2005). *Effect sizes for research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. y Flower, L.S. (1980) Identifying the organization of writing: An introduction to protocol analysis. En P. Monsenthal, L. Tamor y S. Walmsley (eds). *Methodological approaches to writing research*.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurlock, E. (1982). *El desarrollo psicológico del niño*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Ynga, M., y Milagro, D. (2014). "Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/4783/3855>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4 ed.). Mexico: McGraw-Hill.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- López, L. (2007). "Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niños y niñas escolarizados entre 6 y 12 años de edad de estrato socioeconómico bajo de la ciudad de Barranquilla". *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 19: pp.110-153, 2007. Recuperado de http://www.ocse.mx/pdf/79_Lopez.pdf (21/02/12).
- Manso, J. y Sánchez, M. (2010). "Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial". *Anales de psicología*, 26(1), 189. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/14497/1/92221-373871-1-PB.pdf>

- Ministerio de Educación (2005). IV Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/xtras/presentacionEN2004.pdf>
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional*. Lima, Perú
- Ministerio de Educación (2014). *Estadística de calidad educativa*. Recuperado en: <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Penagos, C. (2016). *Implementación de un periódico escolar digital para mejorar la producción escrita en los estudiantes del ciclo V del colegio Ofelia Uribe de Acosta IED (del papel a la virtualidad, una invitación a producir textos)* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Ramos, M. (2011). "El problema de comprensión y producción de textos en el Perú". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 30-53. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Ramos, J. (2004). *Procesos de Lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/primaria/Ponencia%20Dificultades%20lectoescritura.pdf>
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). "Predictores neuropsicológicos de la lectura en español". *Revista de Neurología*, 42(4), pp. 202-210. Recuperado en: [http://psy2.fau.edu/~rosselli/NeuroLab/PDF/2005_2008/\(2006\)_Predictores_neuropsicol%C3%B3gicos_de_la_lectura_en_espa%C3%B1ol.pdf](http://psy2.fau.edu/~rosselli/NeuroLab/PDF/2005_2008/(2006)_Predictores_neuropsicol%C3%B3gicos_de_la_lectura_en_espa%C3%B1ol.pdf)
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Revista interuniversitaria*

- de *didáctica*, ISSN 0212-5374, p. 145-163. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95762>
- Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita – Volumen II: Escritura*. Madrid, España: EOS.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Sánchez, V., Borzone, A. y Diuk, B. (2007). “La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición”. *Univ. Psychol.* Bogotá. 6 (3), pp. 559-569.
- Seoane, F. J. F. (2015). “Análisis del rendimiento académico por género medido a través del premio extraordinario de la ESO”. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13(2).
- Silva, C. (2012). *Producción de textos escritos según género en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones parroquiales de Pachacútec. (Tesis para optar el grado académico de maestro en educación mención en aprendizaje y desarrollo humano)*. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Silva_Producci%C3%B3n-de-textos-escritos-seg%C3%BAng%C3%A9nero-de-estudiantes-de-sexto-grado-de-primaria-de-instituciones-parroquiales-de-Pachac%C3%BAtec.pdf
- Tamayo, A., Chacón, M. & Gómez, M. (2015). “Producción de textos escritos en el grado quinto de educación básica primaria”. *Innovando en la U*, 1(1).

- Velarde, S. & Flores-Castro, J. (2014). *Estudio comparativo del desarrollo de la escritura cursiva en niños y niñas del 1er. 2do. y 3er. grado de primaria de un colegio estatal y uno privado del distrito de Surco*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. PUCP. Lima.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2012). "Relación entre los procesos psicológicos de la escritura y el nivel socioeconómico en estudiantes del callao: elaboración y baremación de una prueba de escritura de orientación cognitiva". *Investigación Educativa*, 16(29), 83-108. Recuperado de file:///C:/Users/nb/Downloads/document.pdf
- Yauri, A. (2010). *Caracterización de los procesos cognitivos de la escritura en alumnos del tercer grado de educación primaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. (Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogo). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

APENDICE 1

FICHA TÉCNICA DE BECOLE

- Denominación** : BECOLE. Batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura
- Autor de la prueba original** : José Luis Galve Manzano
- Adaptación para Lima** : Alejandro Segundo Dioses Chocano
- Aplicación** : Individual y/o colectiva (excepto la prueba de lectura, que es de aplicación individual).
- Ámbito de aplicación** : Tercer Grado de Educación Primaria a Primero de Educación Secundaria. Nivel Elemental (tercero y cuarto de educación primaria). Nivel medio (quinto de educación primaria). Nivel Superior (sexto de E.P. y Primero de Educación Secundaria)
- Duración** : Batería completa: 120-130 minutos aproximadamente
Batería de lectura: 85-90 minutos
Batería de escritura: 35-40 minutos
- Finalidad** : Evaluar los principales procesos implicados en la lectura y/o escritura (a nivel léxico, sintáctico-semántico, oracional y textual), así como la detección de errores.
- Baremos** : Puntos de corte para cada nivel en cada prueba, considerando a sujetos con dificultades muy significativas en cada una de las pruebas o sub pruebas a los que se sitúan por debajo del percentil 20, y con dificultades significativas los situados entre los percentiles 21-40. Asimismo, se consideran dentro de la normalidad los sujetos que se sitúan por encima del percentil 40, con diferentes niveles de rendimiento.

Tipificación : Alumnos del Tercer Grado de Educación Primaria de Lima Metropolitana de diferente nivel socioeconómico.

APENDICE 2

BECOLE

Nombres y Apellidos :			
Sexo : M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
Edad :	Fecha :		
Centro Educativo :		Distrito :	

Recuerda: Marca con una "X"

	ADP	1	
<i>Ejemplo</i>	A	B	C
1.	A	B	C
2.	D	E	F
3.	G	H	I
4.	J	K	L
5.	M	N	Ñ
6.	O	P	Q
7.	R	S	T
8.	U	V	W
9.	X	Y	Z
10.	A	B	C
11.	D	E	F
12.	G	H	I
13.	J	K	L
14.	M	N	Ñ
15.	O	P	Q

	ADH	2	
<i>Ejemplo</i>	D	E	F
1.	J	K	L
2.	M	N	Ñ
3.	O	P	Q
4.	R	S	T
5.	U	V	W
6.	X	Y	Z
7.	A	B	C
8.	D	E	F
9.	G	H	I
10.	J	K	L
11.	M	N	Ñ
12.	O	P	Q
13.	R	S	T
14.	U	V	W
15.	X	Y	Z

	CS	3	
<i>Ejemplo</i>	M	N	Ñ
1.	O	P	Q
2.	R	S	T
3.	U	V	W
4.	X	Y	Z
5.	A	B	C
6.	D	E	F
7.	G	H	I
8.	J	K	L
9.	M	N	Ñ
10.	O	P	Q
11.	R	S	T
12.	U	V	W
13.	X	Y	Z
14.	A	B	C
15.	D	E	F
16.	G	H	I
17.	J	K	L
18.	M	N	Ñ
19.	O	P	Q
20.	R	S	T
21.	U	V	W
22.	X	Y	Z
23.	A	B	C
24.	D	E	F
25.	G	H	I
26.	J	K	L
27.	M	N	Ñ

Recuerda: Marca con una "X"

4

ORT			
<i>Ejemplo</i>	A	B	C
1.	O	P	Q
2.	R	S	T
3.	U	V	W
4.	X	Y	Z
5.	A	B	C
6.	D	E	F
7.	G	H	I
8.	J	K	L
9.	M	N	Ñ
10.	O	P	Q
11.	R	S	T
12.	U	V	W
13.	X	Y	Z
14.	A	B	C
15.	D	E	F

5

COR			
<i>Ejemplo</i>	R	S	T
1.	M	N	Ñ
2.	O	P	Q
3.	R	S	T
4.	U	V	W
5.	X	Y	Z
6.	A	B	C
7.	D	E	F
8.	G	H	I
9.	J	K	L
10.	M	N	Ñ
11.	O	P	Q
12.	R	S	T

6

CL			
<i>Ejemplo</i>	J	K	L
1.	D	E	F
2.	G	H	I
3.	J	K	L
4.	M	N	Ñ
5.	O	P	Q
6.	R	S	T
7.	U	V	W
8.	X	Y	Z
9.	A	B	C
10.	D	E	F
11.	G	H	I
12.	J	K	L
13.	M	N	Ñ
14.	O	P	Q
15.	R	S	T
16.	U	V	W
17.	X	Y	Z
18.	A	B	C
19.	D	E	F
20.	G	H	I

APENDICE 3**FICHA TÉCNICA DE TEPTE**

Denominación	: Test de Producción de Texto Escrito - TEPTE
Autor	: Alejandro Segundo Dioses Chocano
Aplicación	: Individual y colectiva
Ámbito de aplicación	: Alumnos del tercer ciclo de educación primaria
Duración	: Sin tiempo fijo de ejecución en ninguno de los sub test. Variable según la edad y nivel del sujeto. Como promedio, treinta minutos, incluyendo el tiempo dedicado a instrucciones.
Finalidad	: Evaluar la producción de textos escritos en cuanto a descripción y narración.
Baremos	: Baremos por grado escolar para quinto y sexto grado.
Tipificación	: Muestra de escolares de Lima Metropolitana clasificados por grado.

APENDICE 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PROCESOS COGNITIVOS DE LA ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA DE UNA UGEL DE LIMA METROPOLITANA

Por el presente documento (nombres y apellidos del padre o tutor), , identificado con DNI N.º....., y (nombre y apellidos de la madre o tutora).....i identificada con DNI N.º.....padres del niño(a) , en uso de nuestra facultades,

AUTORIZAMOS a la señorita YONY MARY SALVADOR HUAMÁN a evaluar a nuestro hijo(a) en el área de escritura, lo que implica la administración de una batería de pruebas a mi hijo(a).

La participación en el proceso de evaluación no demandará pago de índole alguna por parte de los padres, tutores o institución educativa.

Declaro conocer que la información recolectada será incluida en la base de datos estadística de la investigación que se está ejecutando, destinada a la obtención del Grado de magíster en educación con mención en Problemas de Aprendizaje en la Universidad Marcelino Champagnat y que en ningún caso será publicado el nombre de mi hijo(a) ni dato alguno que lo identifique.

Firmo en señal de conocimiento y aceptación

Nombre:.....DNI.....firma.....

Nombre:..... DNI.....firma.....

APENDICE 7: VALIDEZ DE CRITERIO – BECOLE

NIVEL ELEMENTAL

Tabla 4.9.1.1(a). *Comprensión: Totales y Subpruebas*
Correlaciones con criterio externo: *Aptitudes verbales (INVE)*

	INVE	CSE	CRV	SO	RA	SS
Asociación de palabra con def. (Homófonos)	,393(**)	,377(**)	,358(**)	,351(**)	,258(**)	,325(**)
Asociación de una palabra con su definición	,467(**)	,459(**)	,416(**)	,393(**)	,295(**)	,414(**)
Comprensión de Órdenes	,438(**)	,424(**)	,403(**)	,354(**)	,199(**)	,415(**)
Conocimiento Ortográfico (Ortografía)	,491(**)	,444(**)	,472(**)	,352(**)	,290(**)	,457(**)
Comprensión Lectora (Textos)	,388(**)	,359(**)	,364(**)	,306(**)	,209(**)	,345(**)
Comprensión Sintáctica	,476(**)	,443(**)	,448(**)	,343(**)	,274(**)	,449(**)
Decisión Léxica	,485(**)	,437(**)	,471(**)	,382(**)	,326(**)	,401(**)
Lectura de Palabras	,454(**)	,406(**)	,449(**)	,346(**)	,331(**)	,369(**)
Estructuras de Comprensión Lectora (Dibujos)	,574(**)	,562(**)	,522(**)	,471(**)	,388(**)	,533(**)

(*) $p < ,05$ - (**) $p < ,01$

Tabla 4.9.1.1(c). *Comprensión: Totales y Subpruebas*
Correlaciones con criterio externo: *Aptitudes intelectuales (IGF-r)*

	IGF	RL	RV	RN	FV	FN	SV	SN
Asoc. palabra con su definición (Homófonos)	,507(**)	,452(**)	,524(**)	,432(**)	,544(**)	,463(**)	,519(**)	,417(**)
Asociación de una palabra con su definición	,461(**)	,378(**)	,498(**)	,371(**)	,555(**)	,392(**)	,556(**)	,356(**)
Comprensión de Órdenes	,625(**)	,596(**)	,598(**)	,509(**)	,652(**)	,484(**)	,632(**)	,415(**)
Conocimiento Ortográfico (Ortografía)	,526(**)	,485(**)	,466(**)	,478(**)	,485(**)	,512(**)	,471(**)	,439(**)
Comprensión Lectora (Textos)	,521(**)	,480(**)	,550(**)	,389(**)	,581(**)	,393(**)	,558(**)	,303(**)
Comprensión Sintáctica	,484(**)	,460(**)	,501(**)	,375(**)	,496(**)	,397(**)	,439(**)	,339(**)
Decisión Léxica	,405(**)	,378(**)	,396(**)	,318(**)	,404(**)	,330(**)	,366(**)	,308(**)
Lectura de Palabras	,399(**)	,367(**)	,332(**)	,319(**)	,390(**)	,309(**)	,409(**)	,232(**)
Est. de Comprensión Lectora (Dibujos)	,576(**)	,529(**)	,543(**)	,432(**)	,574(**)	,409(**)	,536(**)	,342(**)

(**) $p < ,01$ - (*) $p < ,05$

Tabla 4.9.1.1(d). *Comprensión: Totales y Subpruebas*
Correlaciones con criterio externo: *Aptitudes intelectuales (BADYG-r)*

	IG	RL	RV	RN	SV	SN	MA	MV
Asoc. palabra con su definición (homófonos)	,591(**)	,619(**)	,608(**)	,523(**)	,519(**)	,303(**)	,490(**)	,570(**)
Asociación de una palabra con su definición	,586(**)	,575(**)	,523(**)	,527(**)	,547(**)	,322(**)	,461(**)	,373(**)
Comprensión de Órdenes	,287(**)	,256(**)	,280(**)	,188	,273(**)	,127	,272(**)	,224(*)
Conocimiento Ortográfico (Ortografía)	,580(**)	,576(**)	,603(**)	,444(**)	,461(**)	,318(**)	,483(**)	,682(**)
Comprensión Lectora (Textos)	,502(**)	,496(**)	,480(**)	,344(**)	,468(**)	,173	,389(**)	,369(**)
Comprensión Sintáctica	,556(**)	,539(**)	,492(**)	,439(**)	,521(**)	,176	,574(**)	,385(**)
Decisión Léxica	,560(**)	,515(**)	,578(**)	,389(**)	,550(**)	,311(**)	,427(**)	,559(**)
Lectura de Palabras	,364(**)	,403(**)	,413(**)	,332(**)	,313(**)	,138	,353(**)	,440(**)
Est. de Comprensión Lectora (Dibujos)	,514(**)	,537(**)	,550(**)	,416(**)	,530(**)	,176	,407(**)	,427(**)

(*) $p < ,05$ - (**) $p < ,01$ - $n = 160$ ss