

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Efectividad del Programa “Te cuento que...” en la producción de textos de estudiantes de 3° grado de primaria de una Institución educativa privada de Miraflores

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje

**Autores**

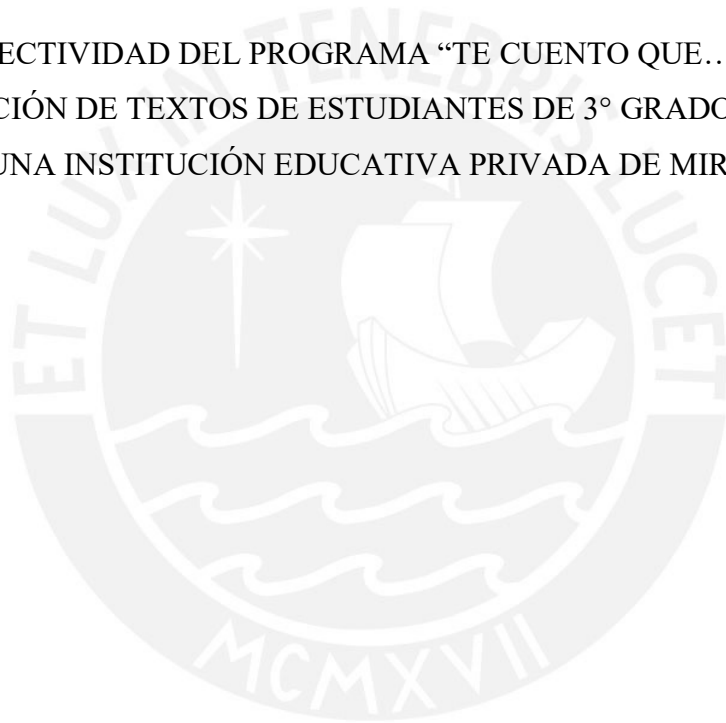
Ciara Paola Cuba Alvarado  
Carmen Justina Valladares Zúñiga  
Úrsula Mariana Varillas Cueto

**Asesores**

Dr. Augusto Emilio Frisancho León  
Mg. Patricia Xavier Ampuero

Marzo, 2020

EFFECTIVIDAD DEL PROGRAMA “TE CUENTO QUE...” EN LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIANTES DE 3° GRADO DE PRIMARIA  
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE MIRAFLORES



## ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA.....	i
TÍTULO.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.1.1 Fundamentación del problema.....	3
1.1.2 Formulación del problema.....	5
1.2 Formulación de objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo general.....	5
1.2.2 Objetivos específicos.....	5
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	6
1.4 Limitaciones de la investigación.....	8
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes del estudio.....	9
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	9

2.1.2	Antecedentes internacionales.....	11
2.2	Bases teóricas.....	12
2.2.1	La escritura.....	12
2.2.1.1	Definición.....	12
2.2.1.2	Producción de textos.....	16
2.2.1.2.1	Modelo cognitivo de Cuetos .....	18
2.2.1.2.2	Modelo cognitivo de Flowers y Hayes .....	22
2.2.1.2.3	Modelo cognitivo de Bereiter y Scardamalia.....	25
2.2.1.2.4	Trastornos en la producción de textos.....	26
2.2.2	Tipos de textos.....	27
2.2.2.1	El texto narrativo.....	31
2.2.2.2	Texto informativo o descriptivo.....	32
2.2.3	El programa de intervención.....	34
2.2.4.1	Programa existente: Lecto-escritura balanceada.....	35
2.2.4.2	Programa de intervención “Te cuento que”.....	36
2.2.4.2.1	Definición.....	36
2.2.4.2.2	Fundamentación teórica.....	36
2.2.4.2.3	Objetivo del programa.....	37
2.2.4.2.4	Metodología del programa.....	38
2.3	Definición de términos básicos.....	39
2.4	Hipótesis.....	40
2.4.1	Hipótesis general.....	40
2.4.2	Hipótesis específicas.....	40
CAPÍTULO III METODOLOGÍA		
3.1	Tipo y diseño de investigación.....	42

3.2	Población y muestra.....	43
3.3	Definición y operacionalización de variables.....	43
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
3.4.1	PROESC.....	46
3.4.2	Programa “Te cuento que...”.....	50
3.5	Procedimiento.....	50
3.6	Procesamiento y análisis de datos.....	52
CAPÍTULO IV RESULTADOS		
4.1	Presentación de resultados.....	53
4.1.1	Análisis descriptivo.....	54
4.1.2	Análisis inferencial.....	57
4.2	Discusión de resultados.....	64
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
5.1	Conclusiones.....	68
5.2	Recomendaciones.....	70
REFERENCIAS.....		72
ANEXOS.....		77

ANEXO 1: Consentimiento de la institución donde se realizó la investigación....	78
ANEXO 2: Consentimiento informado para los participantes de la investigación..	80
ANEXO 3: Protocolo de la Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)...	82
ANEXO 4: Programa “Te cuento que...”.....	88
ANEXO 5: Fichas de trabajo del Programa “Te cuento que...”.....	105



## ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla 1 Procesos cognitivos de la escritura.....	21
Tabla 2 Modelo de composición escrita de Flower y Hayes.....	24
Tabla 3 Función y forma de los textos.....	29
Tabla 4 Clasificación de los tipos de textos.....	30
Tabla 5 Operacionalización de las variables.....	44
Tabla 6 Estadísticos descriptivos de variables cuento y redacción del pre test.....	55
Tabla 7 Estadísticos descriptivos de variables cuento y redacción del post test.....	55
Tabla 8 Prueba de normalidad de las variables cuento y redacción del pre test y post test.....	56
Tabla 9 Diferencias entre las variables redacción y cuento en el grupo control ...	58
Tabla 10 Diferencias entre el pre test y el post test del grupo control y el grupo experimental .....	59
Tabla 11 Comparación de la variable cuento entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest.....	60
Tabla 12 Comparación de la variable redacción entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest .....	60

Tabla 13 Rangos promedio de la variable redacción entre el grupo experimental  
y el grupo control en el pretest .....61

Tabla 14 Diferencias entre las variables redacción y cuento en el grupo  
experimental.....62

Tabla 15 Diferencias entre el grupo control y el grupo experimental  
en el post test .....63





## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad del programa “Te cuento que...” en la producción de textos de niños de 3º grado de primaria pertenecientes a una institución educativa privada en Miraflores, Lima Metropolitana. Se utilizó el método cuantitativo de tipo explicativo con diseño cuasi experimental. La muestra fue de 51 estudiantes de ambos sexos, entre 8 y 9 años, que cursan el 3º grado de primaria. El instrumento para medir la variable dependiente “producción de textos” fue la prueba PROESC de Cuetos, Ramos y Ruano (2004); y, la variable independiente fue el programa de intervención “Te cuento que ...” de Cuba, Valladares y Varillas (2018). En la aplicación del pre test, los resultados de ambos grupos fueron similares, lo que demostraba la homogeneidad de ambos grupos en cuanto a producción de textos, tanto narrativo (cuento) como informativo (redacción). En el post test, los resultados del grupo experimental fueron significativamente superiores que los del grupo control en los dos tipos de textos. Por lo tanto, se concluye que la aplicación del programa “Te cuento que...” mejoró significativamente el nivel de producción de textos en estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.

**PALABRAS CLAVE:** Producción de textos, texto narrativo, texto expositivo, cuento, redacción

## ABSTRACT

The objective of this research was to determine the effectiveness of the "Te cuento que ..." program in the production by 3rd grade children's texts belonging to a private educational institution in Miraflores, Metropolitan Lima. The quantitative method of explanatory type with quasi-experimental design was used. The sample was 51 3rd graders of both sexes, between 8 and 9 years old. The instrument to measure the dependent variable "text production" was the PROESC of Cuetos, Ramos and Ruano (2004); and, the variable was the intervention program "Te cuento que ..." from Cuba, Valladares and Varillas (2018). In the application of the pre test, the results of both groups were similar, which demonstrated the homogeneity of both groups in terms of both narrative (short story) and expository (writing) texts. In the post test, the results of the experimental group were significantly better than those of the control group in the two types of texts. Therefore, the application of the program "Te cuento que ..." significantly improved the level of text production in 3rd grade students of a private educational institution in Miraflores.

**KEYWORDS:** texts production, narrative text, expository text, story, writing

## INTRODUCCIÓN

El concepto de escritura estuvo considerado durante muchos años como algo estático o simplemente como una transcripción del lenguaje oral. Sin embargo, actualmente se sabe que la escritura involucra una construcción de conocimientos que se dirigen a cumplir ciertos objetivos establecidos inicialmente. Ello implica la utilización del pensamiento como una herramienta fundamental, de modo que la utilización de palabras es necesaria para que el escritor pueda comunicar efectivamente su mensaje, en medio de un contexto socio cultural compartido, a un receptor que es quien leerá aquello que se escribe.

Hoy en día, la educación debe enfrentar altos desafíos, siendo uno de ellos el logro de la capacidad de expresarse tanto de forma oral como escrita. Para ello, la escritura es necesaria, ya que facilitará un mejor desempeño en cualquier situación en la que el estudiante deba desenvolverse; es decir, no sólo en el ámbito académico, sino también en su vida profesional, social y cultural. Es por estas razones que el

estudiante debe desarrollar adecuadamente esta capacidad, de modo que pueda expresar sus ideas y sus sentimientos.

No obstante, los resultados de las evaluaciones actuales según el Ministerio de Educación del Perú muestran la dificultad con la que los estudiantes se expresan, no sólo oralmente, sino también al momento de escribir una composición. Ello se manifiesta en la mala estructuración de sus textos (desde las oraciones hasta la globalidad de la estructura textual), un escaso vocabulario y poca originalidad. Asimismo, no muestran conocimiento sobre las características de un texto escrito, es decir que existe una falta de coherencia y cohesión en sus composiciones.

Del mismo modo, se observa que en una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Lima, los estudiantes no presentan el nivel esperado en la producción de sus textos. Este problema se observa en las composiciones de textos narrativos y se va agudizando en los últimos grados de primaria.

En este sentido, esta investigación pretende elaborar un programa que les brinde a los estudiantes diferentes estrategias y materiales de apoyo, para mejorar su composición escrita y de este modo, alcancen el nivel esperado en esta capacidad. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es determinar la efectividad del Programa “Te cuento que...” en la producción de textos de estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada.

El programa de intervención “Te cuento que...”, es un conjunto de actividades destinadas a desarrollar la composición escrita en niños de tercer grado de primaria. Está basado en el método de enseñanza Lectoescritura Balanceada de Lucy Callkins, cuyos pilares son la lectura en Voz Alta, la Lectura Compartida, la Lectura Guiada, la

Lectura y Escritura Independiente y el Trabajo con Palabras. El objetivo del programa es desarrollar en los estudiantes estrategias para realizar composiciones escritas de textos narrativos e informativos de calidad a través de actividades vivenciales.

Para cumplir con el objetivo planteado se ha dividido la investigación en cinco capítulos. En el capítulo I, se encuentra el problema principal y su fundamentación, así como los objetivos, importancia y limitaciones.

El capítulo II muestra las bases teóricas, los antecedentes tanto nacionales como internacionales y las hipótesis que se plantearon al iniciar el trabajo. El capítulo III se centra en la metodología de investigación; es decir, se menciona la población y muestra utilizada, los instrumentos utilizados y el diseño de investigación. En el capítulo IV se concentran los resultados encontrados luego de la aplicación del programa y la discusión de los mismos, así también, la contrastación de información sobre los resultados antes de la aplicación del programa y después de la misma. Asimismo, se corroboran o se descartan las hipótesis planteadas al inicio. Finalmente, el capítulo V se enfoca en las conclusiones a las que se llegó luego de esta investigación y en las recomendaciones correspondientes.

# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, tanto el acceso a la información como la educación en sí, son fundamentales y muy necesarias para la sociedad en cuanto a la formación de cada persona, ya que otorga un desarrollo no solo personal, sino también social y cultural. Parte de esa educación es justamente la escritura, debido a que indica el dominio de la lengua escrita. Con ello, el ser humano puede transmitir, conservar y transformar el conocimiento. Sin embargo, para lograr dicho dominio es necesaria la práctica constante dentro de un contexto formal, que vendría a ser la institución educativa (Madrid 2015).

A lo largo de la práctica profesional, hace ya algunos años, se viene observando que, en una institución educativa privada, los estudiantes de tercer grado, no escriben con un adecuado nivel, sobre todo al producir textos narrativos, lo que se va agudizando en los últimos grados de primaria.

Esta investigación tuvo como idea inicial estudiar la problemática de la producción de textos en el Perú y buscar explicar por qué le era tan difícil a los niños escribir textos acordes a las competencias y capacidades esperadas según su edad. Al desarrollar la idea se encuentra una carencia de información respecto a cómo los niños aprendían o adquirirían el sistema de escritura. Pero, un hecho interesante que se encuentra fue que las prácticas más comunes y tradicionales de su enseñanza condicionaban el fracaso para tener escritores activos y reflexivos desde las primeras etapas de la educación formal, esto explica en parte por qué los niños escriben poco o se limitan a escribir textos breves. En esa línea, también se encontró que por lo general, los niños tienen dificultad para usar la escritura como una forma personal de transmitir información y como una herramienta para interactuar con su entorno.

Es por eso que la idea se fue plasmando en el sentido de abordar esta problemática desde el ángulo del tratamiento, lo que implicaba desarrollar un programa de intervención específico, para una población bien delimitada y definida, y así encontrar una solución para mejorar el producto de la escritura, es decir, el texto escrito, pero a través del manejo de los procesos cognitivos involucrados. Además, se debería tener en cuenta que dicha intervención debía respetar los procesos evolutivos, afectivos y comunicativos de los niños.

### 1.1.1 Fundamentación del problema

Se ha podido observar que, en los últimos años, la pedagogía del lenguaje ha dado mayor énfasis al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en el Perú. Se les enseña que no es igual escribir una carta a una autoridad para comunicar la opinión sobre algún tema específico, que escribir una carta para contarle algo a un amigo. Este nuevo enfoque surge debido a que los docentes, no hace mucho, daban mayor énfasis al análisis de las partes de oraciones, reglas ortográficas y composiciones que no eran para comunicarse necesariamente. Por ello, en la actualidad se busca que los niños puedan comunicarse cada vez mejor a través de, no solo la comprensión, sino también la producción de textos, tanto dentro como fuera de la institución educativa, a ello se le conoce como enfoque comunicativo textual (MINEDU 2016:13).

Se sabe que aproximadamente a los 8 años los niños dominan los aspectos fundamentales de la escritura alfabética, como la grafomotricidad y la ortografía, pero luego de varios años será cuando realmente puedan conocer y saber las excepciones del sistema ortográfico del castellano. A partir de tercer grado de primaria en adelante, el énfasis en la escritura alfabética va perdiendo importancia frente al proceso de la composición del texto escrito. Algo importante que los niños deben aprender al inicio de este proceso y actualmente no se da, es que el autor de un texto escrito debe hacerle llegar al lector, a través de este medio, toda la información necesaria para conocer el contexto del mensaje; es decir, quién escribe, a quién va dirigido, cuándo escribe, con qué finalidad, etc. (MINEDU 2016:15).

Sin embargo, a lo largo de la práctica profesional, se ha observado las



dificultades que presentan los alumnos tanto para expresarse oralmente, como al momento de realizar una composición, ya que sus textos contienen oraciones mal estructuradas, escaso vocabulario y con poca originalidad. Además, no evidencian conocimiento de las características propias de un texto escrito, como coherencia y cohesión (MINEDU 2016:8)

Esta dificultad podría deberse al uso de metodologías tradicionales, ya que, a pesar de los grandes avances en cuanto a los estudios realizados sobre los procesos cognitivos involucrados en la escritura, la metodología en la enseñanza de ésta, no ha variado mucho, del mismo modo las técnicas de evaluación que se utilizan para esta destreza siguen siendo en su mayoría las mismas (Cuetos, Ramos y Ruano 2004:7).

Es por ello que se ha visto la necesidad de realizar una investigación donde se evalúen los aspectos de escritura poco evaluados y que permita ver y analizar el nivel de este tras la aplicación de un programa minuciosamente elaborado.

La necesidad de diseñar y elaborar un programa de intervención específico para un grupo de niños y dirigido a mejorar sus habilidades escritoras, especialmente a nivel de la planificación del texto, se justifica porque a nivel práctico se aplicaría el programa para desarrollar estrategias de composición escrita a un grupo particular, las cuales mejorarían la calidad de la producción de textos de niños de tercer grado de primaria de una institución educativa privada en Miraflores; de probarse su eficacia, se podría intentar aplicarlo en otras instituciones educativas en las que existan necesidades similares, adaptándose al contexto. Es una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza y dada su naturaleza interactiva y participativa, este programa podría

facilitar el aprendizaje de la composición escrita en niños que tienen dificultades para componer.

### 1.1.2 Formulación del problema

Por todo lo anteriormente mencionado, esta investigación pretende responder a la pregunta: ¿Cómo influye el Programa “Te cuento que...” en la producción de textos de estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores?

## 1.2 Formulación de objetivos

### 1.2.1 Objetivo general

Determinar la efectividad del Programa “Te cuento que...” en la producción de textos de estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.

#### 1.2.1 Objetivos específicos

- Comparar la producción de textos del grupo control antes y después de aplicar el Programa “Te cuento que...” en estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.
- Comparar la producción de textos del grupo experimental antes y después de aplicar el

Programa “Te cuento que...” en estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.

- Comparar la producción de textos del grupo control y del grupo experimental antes de aplicar el Programa “Te cuento que...” en estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.
- Comparar la producción de textos del grupo control y del grupo experimental después de aplicar el Programa “Te cuento que...” en estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.

### 1.3 Importancia y justificación del estudio

En la práctica profesional, hace ya algunos años, se viene observando que en algunos colegios de gestión privada, los alumnos no escriben con un adecuado nivel, sobre todo al producir textos narrativos. Esto repercute de manera importante en la adquisición de nuevos conocimientos. Por otro lado, esto afecta también a su proceso de aprendizaje ya que repercute en la lectura y matemáticas, hecho que se refleja en todo escrito que realizan.

La importancia de esta investigación se deriva en el hecho de que al desarrollar un programa de intervención dirigido a mejorar las capacidades y habilidades de los niños respecto a la producción de sus textos en función a sus problemas específicos, este podrá ser adaptado y replicado en otros contextos educativos, debido a que la metodología empleada para su diseño y desarrollo incluyó entre una de sus características, la flexibilidad de la actividades realizadas, tanto en la frecuencia como

en la secuencia de su aplicación, las cuales podrán ser ajustadas y redefinidas en función a cada población específica.

Esta investigación se justifica y es oportuno realizarla, porque existe poca información bibliográfica acerca de la producción de textos en donde se analice el resultado final del proceso creativo de los niños y cómo lo plasman en un papel o cualquier otro medio. Es un tema muy poco investigado, por lo que cualquier nueva información que se proporcione al respecto contribuirá a enriquecer los conocimientos que se tienen acerca del mismo en la comunidad científica y educativa.

Además, esta falta de información bibliográfica es mayor cuando se busca información acerca de los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto escrito, ya que la mayoría de las investigaciones sobre el tema se refieren al producto de las composiciones y no al proceso. Por ello, la tentativa que se diseñó en esta investigación, se basa en la aplicación de un tratamiento que tiene como principal componente, la aplicación de un programa de intervención elaborado en base a los procesos cognitivos que sigue el escritor, al componer un texto escrito.

Por otro lado, esta investigación es importante porque busca explicar el problema de la escritura, desde la perspectiva cognitiva, que tiene como fundamentos justamente estudiar los procesos que lleva a cabo el escritor, a través de un programa de intervención, el cual propondrá a las instituciones educativas incorporar a sus currículos este enfoque, que está más próximo al desarrollo del niño y de sus necesidades, especialmente en sus primeros años de aprendizaje, los cuales son

cruciales para su formación como escritor.

#### 1.4 Limitaciones de la investigación

Una limitación encontrada fue el proceso de validación del programa, y la revisión del mismo, que los expertos (juicio de expertos) debían realizar.

Otra limitación fue el corto tiempo con el que se contó, después de la finalización del programa. Ello implicó las fechas en las que se evaluó el pre –test y post test, hasta la fecha de entrega de la presente investigación; ya que había que sacar los resultados mediante programas estadísticos y luego elaborar las tablas de resultados y redactarlos, así como realizar los últimos capítulos de este estudio.

Con respecto a la muestra, fue limitante el hecho de que esta fue seleccionada a través del método no probabilístico, ya que la generalización de los resultados es limitada para poblaciones con características similares a la muestra.

Finalmente, el tiempo de aplicación del programa fue breve, por lo que no se pudo trabajar ni afianzar las estrategias. Del mismo modo, las sesiones del programa en ocasiones se cruzaron con actividades del centro educativo, lo que obligo a reprogramarlas.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

#### 2.1 Antecedentes del estudio

##### 2.1.1 Antecedentes nacionales

Chinga, en su investigación “Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec” del 2012, el objetivo fue describir el nivel de producción de textos narrativos de estudiantes de quinto y sexto de primaria de una institución educativa en la ciudadela Pachacútec (Ventanilla, Callao). La muestra la conformaron 188 estudiantes pertenecientes a quinto y sexto de primaria. Para ello, se utilizó el sub tests, escritura de un cuento, de la prueba de escritura PROESC. Se encontró que los estudiantes de quinto grado presentaban posibles dificultades, por lo que se recomienda una evaluación más minuciosa para efectivamente corroborar o en todo caso rechazar la existencia de dichas dificultades en la producción de textos narrativos. De igual manera, los estudiantes de sexto grado obtuvieron como resultados de la evaluación un nivel bajo en la producción de textos.

La conclusión de esta investigación fue, que los estudiantes, pese a que están cursando los últimos grados de primaria, no han logrado un nivel óptimo en cuanto a la producción de textos.

Asimismo, Chávez, Murata y Huehara en su investigación, “Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú” del 2012, tuvieron como objetivo determinar las características de las producciones escritas tanto descriptivas como narrativas de una muestra conformada por 530 estudiantes de entre 10 y 11 años (que se encontraban en 5° grado de primaria) pertenecientes a las diferentes instituciones educativas de Fe y Alegría de Lima y provincias. Para ello, se utilizó como instrumento el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE) de Dioses del 2003.

Como resultado, se obtuvo que los estudiantes muestran un nivel de desempeño medio en su producción de textos, tanto descriptivo como narrativo; en la producción de textos descriptivos no se hallaron diferencias significativas en cuanto al sexo, pero sí en cuanto al lugar. Los estudiantes de Lima presentaron un mejor desempeño en comparación a los de provincias. Respecto a la descripción de textos narrativos, sí se encontraron diferencias significativas en la producción escrita en relación al sexo. Es así que niñas presentaron mejor desempeño en la producción, en comparación con el sexo opuesto, pero no hubo diferencia en relación al lugar de procedencia (Chávez, Murata y Huehara 2012).

### 2.1.2 Antecedentes internacionales

Madueño y Pimienta, en su investigación “Estrategias para la producción del texto libre en tercer grado de educación primaria” del 2011, buscaron diseñar, aplicar y evaluar estrategias para la composición de un texto libre. Se utilizó una muestra de estudiantes de tercer grado pertenecientes a una institución educativa y se establecieron estrategias para dicha muestra, con el fin de responder ante lo observado a lo largo de la práctica docente, es decir, que los niños presentaban problemas en la redacción. Se halló que los problemas ocurrían al momento de elaborar una redacción. Los textos presentaban incoherencias y desorden en las ideas centrales. También se encontró un desinterés generalizado por parte de los estudiantes frente a la producción de textos escritos, ya que al momento de hacerlo se mostraron confusos e inseguros de sus propias redacciones. Por lo tanto, se concluye que no cuentan con estrategias para la producción de textos.

Madrid, en su tesis realizada en Honduras, “La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del litoral Atlántico de Tela” del 2013, planteó el objetivo de comprobar la forma en que un programa determinado producía un efecto positivo en la población elegida en cuanto a cohesión y coherencia en sus textos narrativos. El programa propone el uso de la escritura creativa basada en las etapas de planificación, textualización y revisión. Fue una investigación realizada dentro del enfoque cuantitativo y de tipo correlacional-causal. El tipo de diseño utilizado fue cuasi experimental con pre test, post test y grupo de control. La propuesta de esta investigación, se basó en el papel del docente como agente motivador y facilitador del proceso de la escritura de los estudiantes. Los



resultados de este estudio, concluyeron que la propuesta didáctica influyó positivamente en la producción de textos de los estudiantes, ya que en el post test se presentó mayor cohesión y coherencia, mejor estructura de las oraciones, mayor relación entre párrafos y mejor uso de signos de puntuación.

Fidalgo-Redondo y otros, en su investigación “Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado”, del 2009 evaluaron los efectos de un programa estratégico-cognitivo y autorregulado con el fin de mejorar la composición escrita en alumnos de 6º grado de primaria. Además, buscaban mantener el efecto del programa en los dos años siguientes. Se utilizó la aplicación de un pre test y un post test tanto a los grupos experimentales como al de control, siendo los instrumentos de evaluación la escritura de diferentes tipos de textos y los criterios de puntuación respecto al lector (coherencia, estructura y calidad) y al texto (productividad, coherencia y estructura). La investigación confirmó la eficacia de este modelo, ya que los resultados del post test del grupo experimental fueron significativamente superiores al del grupo control. Esta diferencia se mantuvo durante dos años después de haber sido aplicado el programa.

## 2.2 Bases teóricas

### 2.2.1 La escritura

#### 2.2.1.1 Definición

La escritura es una actividad compleja y con características y requerimientos propios, diferentes a la lectura, en la que, si queremos comprender qué ocurre,

deberemos considerar el producto final, es decir, lo escrito, como resultado de la combinación de diversos elementos, que tienen poca relación entre sí. En una primera aproximación, al menos tres: la grafomotricidad, la ortografía y la composición escrita (Vidal y Manjón 2000).

La escritura es algo más que una simple forma de expresar nuestras ideas y conocimientos, o de reproducir los de otras personas a través de signos gráficos; y su dominio tiene importantes consecuencias a nivel individual, ya que además de ser un instrumento esencial en la comunicación, constituye para muchos una pieza clave de su desarrollo profesional (Cassany 1999).

Aprender a escribir, dominando todas las subtareas empleadas en la escritura, requiere importantes dosis de dedicación y esfuerzo; sin embargo, en la práctica educativa, el aprendizaje de algunas de estas tareas se convierte en algo automático, como los procesos motores y la selección de palabras (Cassany 1999).

Las instituciones educativas son las principales encargadas de enseñar a los estudiantes no solamente a leer y brindarles información, sino también la difícil tarea de escribir. Es considerada una tarea compleja debido a que los estudiantes deben elegir y colocar de una manera determinada las palabras para permitirles expresar con precisión el mensaje que se desea transmitir (Cassany 1999).

La escritura implica también algunas habilidades motrices, comunicativas y lingüísticas (Atorresi 2010). Simultáneamente, requiere organizar los movimientos de la mano para que las letras tengan el tamaño y la forma adecuada. Por lo tanto, este aprendizaje que es ya bastante complejo, debe hacerse en forma sistemática iniciándose con el conocimiento de fonemas, palabras y oraciones, lo que permitirá

adquirir los principios sintácticos, semánticos y pragmáticos de la lengua escrita (Goodman 1991).

Arnaiz y Ruiz señalan que el dominio en la escritura se logrará en los primeros grados escolares a partir de la práctica de trazos, que al inicio son lentos y con poca coordinación (Granados y Torres 2016). Posteriormente, se irán ajustando los patrones de disociación de movimientos de ambas manos, como la coordinación mano - dedos. Por otro lado, la escritura también requiere del conocimiento de reglas ortográficas de la propia lengua. Es también en esta etapa donde aparecen las dificultades de aprendizaje en diferentes aspectos, como fallas en la ortografía, transformación de los sonidos en letras, organización de ideas, elección de estructuras sintácticas y vocabulario adecuado (Arnaiz y Ruiz 2001).

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica del 2016, la escritura está incluida en la competencia n° 9, en el área de competencias, capacidades y estándares de aprendizaje nacionales de la educación básica. Dice: “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura. Así también, diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. De este modo, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita, utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite.

La escritura es una capacidad puramente humana en la cual, se pueden fijar los acontecimientos que ocurren a través del tiempo, a manera de conservación, por medio de las palabras, es decir la escritura. Además, para ello es necesario contar con la capacidad cognitiva de interiorizar y reflexionar acerca de uno mismo y del entorno que le rodea (Jiménez 2003).

La escritura es una habilidad compleja ya que se concibe como una herramienta del pensamiento con valor tanto académico, como social. Es un proceso psicológico y lingüístico que se inicia usualmente durante los primeros grados de escolaridad (Ferreiro y Gómez-Palacio 2002). Para escribir es necesario primero pensar en el mensaje que se desea escribir, definir al lector o lectores a los que irá dirigido el texto y según sus características, elegir las palabras adecuadas para expresarlo (Pérez 1999).

La escritura es una función verbal bastante particular, ya que permite el acceso al nivel abstracto más elevado del lenguaje, de modo que el pensamiento que se tiene antes de la emisión del lenguaje oral puede ser reorganizado mediante las palabras escritas. Además, considera que el lenguaje escrito es capaz de transformar los procesos mentales, ya que se efectúa una descontextualización por medio de la cual se construye sentido y coherencia pese a que no hay un interlocutor presente que esté comunicándose de manera directa (Vygotsky 2010).

En el Currículo Nacional de la Educación Básica del 2016, la escritura se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de

los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

#### 2.2.1.2 Producción de textos

La producción de textos o composición escrita es lo mismo que decir escritura productiva, ya que es una actividad que permite la expresión de ideas o conocimientos acerca de algún tipo de información o experiencia, y se realiza mediante signos gráficos. Se sabe que para realizar una composición intervienen procesos de tres tipos: conceptuales, lingüísticos y motores (Cuetos 2009).

Respecto a lo anteriormente mencionado, si el hecho de escribir una palabra implica más tiempo del necesario, es muy probable que sea porque la capacidad de la memoria de trabajo ha disminuido para utilizarse en otros procesos pertenecientes a un mayor nivel. Es así, que la calidad de la expresión escrita, también conocida como composición o redacción, es afectada negativamente. Esto significa que, si un alumno pasa la mayoría del tiempo esforzándose para que su caligrafía se vea legible o corrigiendo las faltas ortográficas o pensando cómo escribir determinadas palabras, difícilmente podrá llevar a cabo otros requisitos de la redacción, como la organización y coherencia del texto (Defior, Serrano y Gutiérrez 2015).

La composición está compuesta por diversas tareas en donde intervienen diferentes procesos cognitivos. Algo que facilita el proceso de la escritura es que la mayoría de las tareas que implica, se automatizan con la práctica y la experiencia. Es por ello, que no es necesario pensar en los movimientos de las manos y dedos cuando

se redacta a mano, ya que se encuentran ya desarrollados los patrones motores que requiere cada letra o inclusive diversas palabras (Cuetos 2009).

La producción de textos es una estrategia que se utiliza para expresar ideas, experiencias y sentimientos de manera escrita. Es importante concentrar la atención en el proceso, ya que la calidad de la redacción final, depende mucho de la calidad con la que se realizó el proceso. La producción es un proceso cognitivo que implica diversas habilidades mentales, como: atención, creatividad, comprensión, análisis, entre otras. El objetivo es transformar la lengua oral a un texto escrito coherente, donde el producto final es comunicar, por lo que se debe tener en cuenta la audiencia a la que va dirigido (Pérez 2005:27).

Según Defior, en su libro “Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas” de 1996, existen diversos modelos que explican los mecanismos que se activan al escribir o las actividades por las que debe pasar un escritor para ser competente en esta capacidad. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva se ha intentado estudiar el funcionamiento de los procesos cognitivos que intervienen en la conducta humana. Puesto que la escritura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos cognitivos, es necesario conocer cómo funcionan estos procesos para entender por qué se producen los diferentes trastornos de la escritura y cuál es la mejor forma de tratarlos.

Los modelos cognitivos intentan explicar los procesos que lleva a cabo el escritor, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer y cómo

interactúan entre sí todos estos aspectos. Entre los modelos más aceptados y difundidos en el mundo hispano tenemos los modelos cognitivos de Cuetos, el de Flower y Hayes y el de Bereiter y Scardamalia (Defior 1996).

#### 2.2.1.2.1 Modelo cognitivo según Cuetos

Este modelo, tomado a su vez del modelo de Flowers and Hayes, nos dice que para que la escritura, especialmente la escritura creativa se dé de una manera correcta, el escritor debe pasar por varios procesos. Uno de estos procesos es la planificación, es la etapa en la que más esfuerzo y tiempo se requiere. Es este el momento en que el escritor decide qué va a escribir y con qué objetivo. También tiene que definir a qué público va a ir dirigido su texto, para según esto, elegir las estructuras sintácticas y vocabulario adecuado. El escritor determina en este momento qué tipo de texto es el que va a escribir. Podrá ser un texto narrativo, informativo, de tipo argumentativo, etc. Para esto, debe saber o recordar qué información tiene sobre el tema, seleccionar y organizar las ideas, clasificar la información importante o irrelevante, ordenarla cronológicamente, etc. Finalizada esta etapa de planificación, el escritor debe escoger la forma en que va a escribir, es decir elegir las estructuras sintácticas adecuadas. Esto también dependerá del tipo de texto a escribir (Cuetos, Ramos y Ruano,2004).

Otro proceso cognitivo es la selección de estructuras sintácticas. En esta etapa el escritor elige las oraciones con las que expresará el mensaje, es decir con las que escribirá el texto. El tipo de oraciones que utilizará dependerá de factores tanto

lingüísticos como pragmáticos. Así, si se desea especificar algo exclusivamente sobre el sujeto de una oración es posible la utilización de la oración de relativo; por ejemplo: “La mujer que bailaba por las tardes se cambió de casa”. En cambio, si se desea resaltar el objeto de una acción, se puede utilizar una oración pasiva; como por ejemplo: “El regalo fue entregado por el repartidor”. Además, se afirma que si se desea corregir una información que fue dada anteriormente, se puede utilizar una oración negativa; tal como: “No habrá huelga de autobuses” (Cuetos et al. 2004).

En esta etapa el escritor también elige el uso de los signos de puntuación, para representar en forma escrita la prosodia del habla. Esto facilitará la comprensión del texto y delimitará las oraciones unas de otras. Nos estamos refiriendo a los puntos, comas, signos de interrogación, de exclamación, etc. (Cuetos et al. 2004).

El siguiente proceso es la selección léxica, que consiste en especificar las palabras concretas que llenarán el armazón estructurado en el proceso sintáctico, esto es, las palabras más adecuadas según el público al que va dirigido el texto y del estilo que el escritor esté utilizando. Por ejemplo, si quiere mencionar un auto, deberá definir si la palabra más adecuada es auto, carro, vehículo, medio de transporte, etc. También puede utilizar una variedad de palabras para no repetirlas sistemáticamente. Además de elegir las palabras adecuadas, el escritor en este proceso debe escribirlas correctamente después de seleccionarla, para ello debe elegir la forma ortográfica correcta (Cuetos et al. 2004).

La recuperación de la forma ortográfica de las palabras es otro proceso cognitivo. Esta es la etapa en la que el escritor debe seleccionar los grafemas o letras



que utilizará para escribir la palabra, pero de una manera correcta. Esto lo puede realizar a través de dos rutas o vías: la primera, es a través del mecanismo de conversión fonema-grafema, que consiste en convertir cada sonido de una palabra en letras, es decir, símbolos gráficos. A esta vía se le conoce como ruta fonológica. Utilizando esta ruta, el escritor debe realizar tres tareas diferentes. La primera es la toma de conciencia de cada sonido o fonema de los que está compuesta una palabra. La segunda tarea es la de asignar un grafema o representación gráfica a cada fonema. Finalmente debe colocar los grafemas manteniendo la secuencia en la que se presentan los fonemas en la palabra. En esta tarea el escritor puede cometer errores presentándose en la escritura en forma de omisiones, sustituciones o inversiones (Cuetos, et al., 2004).

La segunda vía que tiene el escritor para seleccionar los grafemas correctos es la ruta directa o léxica. Este es el caso para el uso de las palabras de ortografía arbitraria y ortografía reglada. Para que el escritor pueda reproducir estas palabras correctamente debe tener previamente representaciones mentales ortográficas de las palabras de tal modo que las reproduzca sin necesidad de hacer el análisis de cada fonema como en la ruta anterior o debe disponer en su almacén de largo de una regla ortográfica que le indique que grafema elegir (Cuetos et al. 2004).

Finalmente, está el proceso cognitivo que conlleva a los procesos motores. Cuando el escritor llega a esta etapa, ya está listo para comenzar a producir su texto. Ahora es cuando convierte las palabras en signos gráficos visibles. En esta etapa, el escritor debe tomar decisiones relacionadas al tipo de letra que va a usar o a los movimientos que requiere la producción de cada grafema (Cuetos, et al., 2004).

En la Tabla 1 se pueden observar todos estos procesos cognitivos que debe utilizar un escritor para ser competente al momento de producir sus textos.

Tabla 1

*Procesos cognitivos de la escritura*

<b>Procesos</b>	<b>Subprocesos</b>
Planificación	Generación de ideas Organización de las ideas Revisión del mensaje
Construcción sintáctica	Construcción de la estructura Colocación de palabras funcionales
Recuperación elementos léxicos	Ruta fonológica Ruta ortográfica
Procesos motores	Recuperación de los alógrafos Recuperación patrones motores

Fuente: Cuetos, F. (1991)

Como se ve en la secuencia de los procesos requeridos para la producción de un texto o escritura productiva, la escritura no es una habilidad sencilla, sino por el contrario se trata de algo bastante complejo. No es así, en la escritura reproductiva, como en un texto dictado, que no exige planificación ni selección de estructuras sintácticas. En un dictado, el escritor sólo necesita los procesos de recuperación ortográfica y motores (Cuetos et al. 2004). Y en la copia, que es otro tipo de escritura reproductiva, sólo se necesitan los procesos motores, debido a que el escritor está

viendo las letras que va a escribir.

#### 2.2.1.2.2 Modelo cognitivo de Flower y Hayes

Hayes y Flower (1980), consideran los procesos cognitivos que se encontraron como resultado del procedimiento que realizaban ciertos escritores que pensaban en voz alta mientras redactaban un texto que se les había solicitado. Dichos procesos son la planificación, textualización y revisión. Estos procesos funcionan debido a un mecanismo de supervisión que es el encargado de establecer qué proceso se activa y su duración, en los niños no existe aún el mecanismo de supervisión de la generación de ideas, por lo que dicho subproceso es deficiente en ellos. Asimismo, hay dos componentes que están involucrados con estos tres procesos, que son: el contexto y la memoria de largo plazo. Por un lado, el contexto se refiere al tema sobre el que se realiza la redacción, al tipo de audiencia que leerá este texto y el propio texto; por otro lado, la memoria de largo plazo demuestra su funcionalidad al permitir el acceso a la información tanto sobre el tema que se elabora, como sobre la audiencia a la que va dirigido el texto. Estos procesos son interactivos porque se dan a lo largo de la redacción (citado en Defior, Serrano y Gutierrez 2015:186).

El primer proceso que se da antes de empezar a redactar es la planificación, el cual consta de la elaboración previa de las ideas más resaltantes del texto. Dentro de este proceso se encuentran tres subprocesos. El primero es la generación de ideas (en donde simplemente se anotan todas las ideas sobre las que se desea escribir), el segundo es la organización de dichas ideas (en el que se establecen siguiendo un orden lógico) y el tercero es trazarse metas sobre lo que se quiere lograr al finalizar la

redacción (citado en Defior et al. 2015:187).

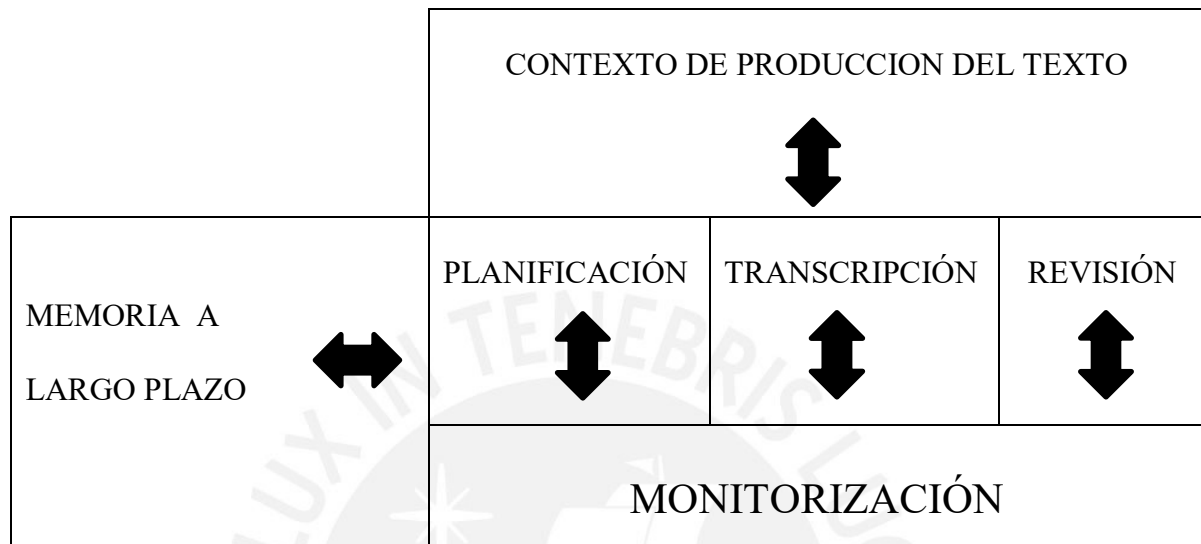
El segundo proceso es la textualización, que traslada las ideas mencionadas anteriormente a un formato lingüístico teniendo en cuenta diversos aspectos, como: las normas ortográficas y gramaticales, establecimiento de una secuencia de palabras, elementos léxicos, procesos morfosintácticos y semánticos, elementos discursivos y puntuación. Por ende, quien escribe la redacción debe tener en cuenta factores grafomotores, psicolingüísticos, textuales y contextuales. Es por ello, que el escritor debe dominar los aspectos de bajo nivel para que los recursos cognitivos se dediquen a los procesos de alto nivel (citado en Defior et al. 2015:187). Los procesos de bajo nivel son los motores y léxicos; y los procesos de alto nivel son los que involucran la planificación y la selección de las estructuras sintácticas.

El tercer proceso es la revisión, en el que se evalúa el texto ya redactado y se analiza si las metas e ideas están contenidas en el texto y si se dirige efectivamente a la audiencia que se planteó en un inicio. La revisión cuenta con dos sub procesos, que son la lectura y la edición del texto, este último puede llevar a una re-escritura del texto, cambio de orden entre ciertas ideas, adherir información o en su defecto eliminarla (citado en Defior et al. 2015:187).

Según este modelo, los procesos implicados para componer un texto se pueden ver apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

*Modelo de composición escrita de Flower y Hayes (1980)*



Fuente: Defior, Serrano y Gutierrez (2015)

Estos procesos conforman los tres niveles que Hayes y Flower (1980) han propuesto; es decir, el nivel de recursos (que se refiere a los procesos generales como la memoria a largo plazo, memoria de trabajo y procesos lectores), el nivel de procesos, que consta de dos contextos; el externo (que es donde se encuentra el texto producido, la audiencia a la que se dirige y los materiales para redactar) y el interno (que incluye un proceso de generación de ideas y también textualización, de modo que les brinda formato lingüístico, aquí interviene la transcripción, que es la que convierte esta representación en texto escrito; el resultado de la textualización y la transcripción se evalúan en la revisión) y el nivel de control (que es el que establece en qué consiste la función de escribir donde se encuentra la planificación) (citado en Defior et al. 2015:189).

### 2.2.1.2.3 Modelo cognitivo de Bereiter y Scardamalia

Este modelo considera que escribir puede ser algo natural o algo problemático. Por lo que propone dos modos de escritura que se diferencian en cuanto a los procesos mentales que se activan para producir el texto, principalmente los de generación y organización. Estos dos tipos de escritura son “decir el conocimiento” (cuando es algo natural) y “transformar el conocimiento” (cuando es algo problemático) (Defior 1996).

Cuando se escribe según el modelo “Decir el conocimiento”, se genera contenido en una redacción, a partir del título o tema decidido y de un género conocido (es decir, el tipo de texto que se va a redactar, cuál es la intencionalidad). Un texto que sigue este modelo, se da porque el escritor en primer lugar construye una representación sobre lo que debe escribir, luego establece los identificadores del tema y del género; los cuales sirven para buscar conceptos asociados en la memoria y para mantener coherencia en el texto porque el próximo ítem que se recupere es influenciado por los ítems que ya fueron recuperados anteriormente. En este modelo, la buena forma y la coherencia son consecuencia de los procesos automáticos (Scardamalia y Bereiter 1992:45).

Para mejorar este modelo, se elaboró el modelo de “Transformar el conocimiento”, de modo que incluya al modelo “Decir el conocimiento”, el cual implica dos espacios - problema; estos son: espacio de contenido y espacio retórico. En el espacio de contenido, los estados de conocimiento se caracterizan como creencias y las operaciones se caracterizan como deducciones o hipótesis que llevan

de un estado de creencia a otro. En cambio, en el estado retórico, los estados de conocimiento son las diversas representaciones de las que el texto forma parte, y las operaciones son las que alteran el texto, los objetivos o la relación entre ambos. El espacio retórico, en realidad se encarga de relacionar el contenido conceptual y los pensamientos, sentimientos, motivos y comportamiento humano (Scardamalia y Bereiter 1992:47).

#### 2.2.1.2.4 Trastornos en la producción de textos

Los problemas que tienen relación con la escritura se encuentran categorizados en el DSM V como “Trastornos de la expresión escrita” que comprende cuatro tipos: los errores ortográficos, los errores gramaticales, el uso de los signos de puntuación, y claridad y organización de la redacción. Solo este último es relevante en este caso, ya que es el relacionado a los aspectos de la producción que abordamos en la presente investigación. Este documento menciona tres criterios diagnósticos que definen el trastorno: las habilidades para escribir están sustancialmente por debajo de las esperadas para su edad, escolaridad y coeficiente intelectual, hay una interferencia en el rendimiento escolar, así como en la vida cotidiana cuando se requiere la producción de textos escritos y la dificultad para escribir es mayor a las producidas por un déficit sensorial, en el caso que lo hubiera.

En el CIE la clasificación es diferente; porque los clasifica como “Trastorno específico de la ortografía” (F81.1) y “Trastorno en el desarrollo de la expresión escrita” (que se entiende como la producción de un texto), estos dos trastornos se

encuentran dentro de la categoría llamada “Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar” (F81.8) En este trastorno el niño tiene dificultad en estructurar el lenguaje escrito. Ante el pedido de una redacción, escribe lo mínimo posible, utiliza un vocabulario pobre, frases mal construidas y no usa correctamente los signos de puntuación.

Al igual que en el DSM-5, el CIE 10 también menciona criterios de diagnóstico que lo diferencian de un trastorno específico de lectura como dificultades para componer textos escritos, pobre organización de los párrafos, fallas en la gramática, mala ortografía y grafías muy defectuosas. Estas deficiencias podrían ser producidas por una dispedagogía o algún otro trastorno adquirido que pueda afectar la expresión escrita.

### 2.2.2 Tipos de textos

Un texto es una unidad cerrada y compleja de comunicación a diferencia de otras unidades lingüísticas como el párrafo, la oración o la palabra que son incompletas porque no expresan ideas ordenadas ni poseen una intención comunicativa. Un texto posee la interacción entre un emisor, hablante o escritor y un receptor, oyente o lector. El texto se produce en una determinada situación y con un objetivo definido. Además, cada texto tiene una organización interna y estilo definidos que responden al destinatario. Para facilitar la comprensión de un texto, éste debe contar con la adecuación, la coherencia y la cohesión necesarias (García 2012:140).

Los aspectos o características fundamentales del texto son:



- Carácter comunicativo, que está determinado por el objetivo del texto.
- Carácter pragmático, que indica la situación y características concretas en la que se produce el texto (sin estas no tendría sentido).
- Estructuración determinada, que requiere orden y organización interna, de modo que garanticen la comprensión y objetivo del mensaje.
- Extensión, varía según el texto.
- Intencionalidad o deseo del autor, que determina la función del texto.
- Ámbitos de uso, que son los tipos de comunicación que se producen en los diferentes contextos: familiares, laborales, culturales, administrativos, etc.

Existen cinco propiedades. Primero; adecuación, que es el poder escoger de entre la diversidad lingüística aquellas palabras que sean apropiadas para lo que se desea comunicar. Segundo; coherencia, es la pertinencia de la información que se desea comunicar y la manera en que se comunica. Tercero; cohesión, regula que todas las oraciones de la historia tengan interconexión y se muestren relacionadas y no aisladas. Cuarto; estilística, realiza el análisis de la expresividad del texto. Quinto; presentación, implica la manera en que se presenta el texto (formato, márgenes, espaciado, etc) (Pérez 1999:32).

Existe una gran controversia con relación a los géneros textuales. Por una parte, Werlich (1975) se enfoca en 5 tipos de textos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo. Kaufman & Rodríguez (2001) consideran que, existen tanto

texto narrativo y argumentativo como descriptivo, el conversacional y el informe experimental. Bustos (1996) plantea también el descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instruccional. Marcuschi (2002) establece que son: narración, exposición, descripción argumentación, y orden judicial. Kaufman (1994) clasifica los textos según las diferentes tramas y la función que cumplen (Tabla 3) (citado en Pérez 1999).

Tabla 3

*Función y forma de los textos*

Función	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Fuente: Kaufman (1994)

Por otro lado, los textos también se clasifican de acuerdo a su intención comunicativa y le asigna a cada una diferentes géneros textuales según las

características propias de cada una (García 2012). La tabla 4 muestra la clasificación.

Tabla 4

*Clasificación de los tipos de textos*

<b>Tipo de texto</b>	<b>Intención comunicativa</b>	<b>Géneros textuales</b>
Narrativo	Relatan hechos o acciones, que pueden ser reales o ficticios organizados temporal y espacialmente.	Noticias, reportajes, relatos, películas, novelas, cuentos, cómics, biografías, memorias, etc.
Descriptivo	Expresa o dice como son las personas, los lugares, objetos, los sentimientos, los procesos, etc.	Novelas, cuentos, postales, cartas, catálogos, guías turísticas, reportajes, etc.
Expositivo	Aclaran ideas o conceptos para comprenderlos mejor.	Libros, enciclopedias, charlas, diccionarios, explicaciones, clases, conferencias, artículos.
Argumentativo	Reflexiones u opiniones que tienen como finalidad, persuadir, convencer o hacer cambiar de opinión.	Artículos de opinión, editoriales, críticas, publicidad, ensayos, discursos, mesas redondas, debates, etc.
Instructivo	Buscan explicar los pasos para realizar una tarea, instrucciones.	Instrucciones, publicidad, recetas, normas, etc.

Fuente: Jaime García (2012)

Un texto contiene aspectos que se relacionan con el esquema organizativo (superestructura) y el contenido temático (macroestructura). En este sentido, el esquema organizativo o superestructura es la estructura general del texto, la cual indica qué tipo de texto es; es independiente del contenido porque en realidad se refiere más a la forma del texto. Sin embargo, el contenido temático o macroestructura es plenamente el

contenido del texto, es decir que las ideas centrales se presentan como una unidad global que indica sobre qué trata el texto. Por ende, es importante que se organice la información en un determinado tipo de texto de acuerdo con la intención del emisor (Cassany 1999:320).

#### 2.2.2.1 El texto narrativo

El texto narrativo es una forma de comunicación muy importante y a la vez compleja (Jiménez 2003:79). Relata hechos o acciones, que pueden ser reales o ficticios organizados temporal y espacialmente.

La intención que tienen los textos narrativos es precisamente relatar un suceso o evento que puede ser real o ficticio. Según Onieva, la estructura que poseen los textos narrativos suele organizarse en cuatro partes principalmente, que son: el planteamiento, el desarrollo, el clímax y el desenlace (Onieva 1995).

El texto narrativo cuenta con una serie de hechos que se sitúan en el tiempo a través de una sucesión que puede ser tanto temática, como causal, lo cual implica contar un cuento o historia en donde interactúen personajes de manera dinámica en su propio universo, pero partiendo de la referencia que es el mundo real (Condemarín y Chadwick 1990:197).

El texto narrativo suele dividirse en tres partes. Primero está la introducción (también conocida como planteamiento), que es donde se presentan a los personajes que aparecerán en la historia y se plantea una situación inicial en la que uno de los personajes presenta un conflicto en un lugar y un momento determinado. Luego, está

el nudo (también conocido como conflicto), en donde se llevan a cabo los sucesos planteados en la introducción. Finalmente, el desenlace (también conocido como la solución), que es donde se soluciona o resuelve el conflicto que se vino desarrollando en la fase del nudo (Cassany, Luna y Sanz, 1994:336).

Además, todo texto narrativo cuenta con una serie de elementos, que son: el narrador, los personajes (que pueden ser personas, animales o las mismas cosas que aparecen en la historia) y la ambientación (que es el tiempo y espacio en que suceden los acontecimientos) (Serafini 1997:195).

En el instrumento de evaluación que se utiliza en el presente trabajo (PROESC), se evalúa la capacidad de planificar un texto narrativo, en la subprueba denominada escritura de un cuento. Para esto, se exige la tarea de escribir un cuento breve. Por lo tanto, esta investigación, considerará al cuento como un texto narrativo.

#### 2.2.2.2 Texto informativo o descriptivo

Describir significa representar la realidad a través de palabras. El texto descriptivo refiere las características o propiedades de un objeto, un ser o una realidad (Pomasunco 2014). El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE 2001), indica que describir es “representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”. La Enciclopedia Colaborativa Cubana (EcuRed) lo define como “un texto informativo: es aquel que tiene la intención de informar, es objetivo, da los hechos: que pasaron, quienes intervinieron, dónde, cuándo, sin recursos estilísticos. Por otro lado, el Ministerio de Educación, en el Currículo Nacional de la Educación Básica del 2016,

menciona: “Un texto informativo es un tipo de texto a través del cual el emisor da a conocer a su receptor algún hecho, situación o circunstancia”. A su vez, a través del Marco cita que los textos informativos pueden dar a conocer muchas cosas, sin embargo, lo central es la información.

Adicionalmente, en su estudio descriptivo del 2017 un texto informativo debe ser, sobre todo, formal. Este tipo de texto es diferente al que utilizamos día a día para comunicarnos en forma oral, y también del que usamos para escribir textos de otra índole. La diferencia radica en que debe ser un lenguaje ejemplar, preciso y correcto. Sin embargo, tampoco se trata de que las palabras sean rebuscadas, por el contrario, deben ser comprensibles (Chávez, Murata y Huehara 2017).

Según las consideraciones de la prueba PISA en los textos descriptivos (informativos), la información se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio y las características de estos objetos.

A partir de las definiciones antes mencionadas, se resalta que la batería PROESC, consta de seis subpruebas destinadas a evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura. Una de estas subpruebas, escritura de una redacción, solicita que los sujetos escriban una redacción sobre algún animal conocido. Es por ello importante mencionar, que el término redacción, se refiere a la misma tipología que texto informativo y/o descriptivo (Cuetos, Ramos y Ruano 2004).

El Marco y análisis de los ítems de la prueba PISA en comprensión lectora menciona: Un texto informativo debe ser preciso: debe tener mucha claridad; nada de metáforas poéticas, refranes populares, ni ningún otro elemento que pudiera producir dobles interpretaciones. El mensaje debe ser claro para quien lee, ya que el objetivo es

informar. Otro aspecto que menciona es, que debe ser correcto: tanto ortográfica como morfosintácticamente (Chávez, Murata y Huehara 2017).

Al escribir un texto informativo debe cuidar la ortografía, la acentuación, signos de puntuación, así como también oraciones y párrafos bien contruidos. Si esto no se da, el sentido de la información podría cambiar (Chávez, Murata y Huehara 2017).

Un párrafo descriptivo, describe el objeto, persona, idea o situación de la que se habla. Al describir, sigue un orden lógico: es decir, de lo general a lo particular, de lo externo a lo interno (Chávez, Murata y Huehara 2017).

### 2.2.3 El programa de intervención

Un programa de intervención es un instrumento o conjunto organizado de acciones que permite establecer un cronograma de actividades a seguir durante el periodo de intervención. Está basado en objetivos que se deben cumplir. El programa se define a partir de necesidades de la población objetivo. Debe tener un sistema de evaluación que mida los alcances progresivamente.

Un programa de intervención educativa o académica es un plan diseñado para ayudar a un niño o grupo de niños a mejorar en un área específica.

#### 2.2.4.1 Programa existente: Lecto-escritura balanceada

El programa “Te cuento que...”, ha tomado como modelo el de “Lecto escritura balanceada” (Calkins 2013). La idea fundamental del programa es que la

habilidad lingüística sea la base sobre la cual los niños construyan su propia educación. Se enfoca en el desarrollo de las habilidades de escritura, lectura, expresión oral y escucha de cada alumno y está basada las necesidades de aprendizaje de cada alumno (Calkins 2013)

El programa cuenta con componentes, que incluyen elementos de lenguaje completo e instrucción fonética. En primero lugar está la “Lectura compartida”, que es un proceso interactivo de lectura en el cual un maestro y un alumno comparten la lectura de un texto y el maestro modela las habilidades de un lector competente. El maestro selecciona una habilidad que desea modelar (por ejemplo, la fluidez) (Fountas and Pinnell 2001).

En segundo lugar, la “Lectura en voz alta”, en la que los maestros seleccionan un texto para modelar estrategias de lectura específicas que a menudo usan los lectores cuando leen en silencio. Por ejemplo, un profesor puede elegir leer un texto para modelar la expresión, uno para modelar conexiones de texto a texto o usar un texto instructivo para entender ideas principales, sacar conclusiones o identificar causa y efecto. Esto es fundamental para comprender un texto (Fountas and Pinnell 2001).

En tercer lugar, la “Lectura guiada”, permite a los maestros crear grupos pequeños diferenciados para impartir instrucción de lectura en el nivel de lectura particular de un alumno. (Fountas and Pinnell 2001).

En cuarto lugar, la “Lectura Cloze”, estrategia en la cual las palabras se eliminan de un texto para apoyar la comprensión de lectura de un alumno. Los profesores pueden optar por eliminar palabras de vocabulario desconocido en un pasaje para apoyar la capacidad del alumno de utilizar claves contextuales. (Fountas and



Pinnell 2001).

En quinto lugar, está el “Estudio de la Palabra / Instrucción de Vocabulario”, puede implicar el estudio de decodificación de una palabra. Por ejemplo, si se estudia la palabra "chaqueta", los estudiantes se trabajarán tanto en los dígrafos ("ch") como en las vocales-vocales-consonantes (eta). También puede incluir estudiar el significado de un vocabulario de palabras. (Fountas and Pinnell 2001).

En sexto lugar, la “Escritura Interactiva”, es un proceso por el cual los maestros y los estudiantes comparten el lápiz, esencialmente modelando partes del proceso de escritura. Los maestros pueden modelar escribiendo una oración temática para un párrafo introductorio y los estudiantes contribuyen con lo que está incluido en la escritura (Fountas and Pinnell 2001).

#### 2.2.4.2 Programa de intervención “te cuento que...”

##### 2.2.4.2.1 Definición

Es un conjunto de actividades diseñadas para desarrollar la habilidad de la composición escrita en niños de tercer grado de primaria y con la posibilidad de adaptarse a otros niveles. Está basado en el método de enseñanza Lectoescritura balanceada cuyos pilares son la Lectura en Voz Alta, la Lectura Compartida (con el maestro y otro compañero), la Lectura Guiada, Conferencias Individuales con el maestro con el fin de orientar personalmente a cada estudiante según sus necesidades, la Lectura y Escritura Independiente y el Trabajo con Palabras a través del cual los alumnos exploran y manipulan patrones de ortografía y vocabulario.

#### 2.2.4.2.2 Fundamentación teórica

Está basado en el enfoque de la lectoescritura balanceada, planteado por Lucy Calkins en Estados Unidos. Este modelo a su vez está basado en la enseñanza de la literacidad, es decir el conjunto de competencias que desarrolla en una persona la destreza para recibir y analizar información en determinado contexto a través de la lectura y plasmar este conocimiento adquirido a través de la composición escrita (Calkins 2013).

Este modelo de aprendizaje propone estrategias específicas para la adquisición y el aprendizaje de la lectura y la escritura en primaria. Sostiene que la Lectura en Voz Alta por parte del maestro acerca afectivamente a los niños a la lectura, ya que le da la entonación y emoción que un niño a esta edad aún no domina; no obstante, es capaz de comprender. Asimismo, propone la lectura individual como estrategia para lograr que el niño se encamine a ser un lector y escritor independiente. De este modo el niño elige la lectura apropiada a su nivel y de acuerdo a sus intereses. Solo de esta forma, la lectura resulta ser motivadora para el niño (Calkins 2013).

La escritura independiente, es otra de las estrategias que líneas arriba, la mencionada autora propone para lograr que el estudiante experimente todo el proceso de la composición escrita, ya que se les enseña a preparar, planificar, componer, revisar, editar y hasta publicar diversos tipos de textos producidos por ellos mismos (Calkins 2013).

#### 2.2.4.2.3 Objetivo del programa

Desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitan realizar

composiciones escritas de calidad de manera independiente. Así mismo busca elevar el nivel de redacción de textos de tipo narrativo e informativo, en alumnos de tercer grado de primaria a través de actividades participativas como el diálogo, la verbalización, la dramatización, etc.

#### 2.2.4.2.4 Metodología del programa

El inicio de cada sesión se dio en forma grupal, donde los niños se ubicaron en círculo, para poder indicar lo que se iba a trabajar, para permitir a la profesora modelar el objetivo de la sesión (generación de ideas, inicio del cuento, uso de conectores, etc.), dramatizar y/o verbalizar antes de escribir. Luego, los niños trabajaron en parejas o individualmente según fuera el caso, participaban en Conferencias Individuales con la profesora y finalmente recibían una retroalimentación de parte de la profesora o de sus compañeros.

La verbalización fue el eje central de cada sesión. Los niños desarrollan más confianza en sí mismos, cuando han expresado verbalmente lo que quieren escribir, después de un modelado y corrección de la profesora. Los elementos introducidos en cada sesión fueron plasmados en láminas o tablas en el aula. Esto les permitió tener una guía visual durante el trabajo tanto de producción como de revisión y corrección.

Otro eje fundamental en la realización de este programa fue la interacción con la profesora y los compañeros. A diferencia de otros sistemas de enseñanza, el programa “Te cuento que...” exige la lectura y escritura compartida, es decir cada niño debe leer su historia a la profesora o compañeros para asegurarse de la claridad y comprensión de éste. La hora de clase en la que se aplicó este programa no era

silenciosa, por el contrario, era una hora para verbalizar y escuchar.

Cada composición se iniciaba con la ilustración de las partes de la historia. Esto permitió a los estudiantes iniciar la historia a partir de una imagen y de esta forma mantener una continuidad y secuencia lógica de la historia.

Cada tres o cuatro sesiones, se iniciaba con una historia nueva que seguía el mismo procedimiento, pero cada vez con elementos nuevos.

En cuanto a la redacción, que corresponde a un texto de tipo informativo, la metodología se basó en la elaboración de un organizador gráfico destinado a la distribución de la información antes de redactar, para luego organizarla en párrafos bien definidos. Esto ayudaría a los estudiantes a redactar en forma ordenada y sin repetir ideas ni conceptos. Previo a esto, los alumnos debieron empaparse de información sobre el animal del cual iban a informar, a través de mesas temáticas, material audiovisual e investigación.

### 2.3 Definición de términos básicos

- Producción de textos: Unidad cerrada y compleja de comunicación que se produce en una determinada situación, con un objetivo definido mostrando una organización interna que tiene adecuación, coherencia y cohesión; mostrando interacción entre un emisor y un receptor.
- Texto narrativo: Tipo de texto que relata hechos o acciones, que pueden ser reales o ficticios organizados temporal y espacialmente.
- Texto expositivo: Aborda de manera objetiva un tema específico con el propósito de

informar general o detalladamente sobre algo, exponer conceptos o proporcionar datos.

Busca transmitir información o aportar conocimientos.

- **Cuento:** Es un relato o narración breve, generalmente ficticio que tiene por objetivo entretener o educar. Su extensión es breve, pero varía de acuerdo con el público al cual va dirigido.
- **Redacción:** Es el producto del acto de escribir. Consiste en un relato de ideas organizadas de manera lógica y coherente. Puede tener diferentes objetivos de acuerdo con su estructura o con la intención del autor.

## 2.4 Hipótesis

### 2.4.1 Hipótesis general

La aplicación del Programa “Te cuento que...” mejora significativamente el nivel de producción de textos en estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores.

### 2.4.2 Hipótesis específicas

He 1. No existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el pretest y el posttest en el grupo control

He 2. Existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el pretest y el posttest en el grupo experimental

He 3. No existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación del

programa.

He 4. Existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del programa



### CAPÍTULO III

#### METODOLOGÍA

##### 3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación presenta un enfoque cuantitativo al presentar un conjunto de procesos de manera secuencial y probatoria. Los datos están orientados para probar una hipótesis, basándose en una medición numérica y el debido análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista 2010:140).

Según Hernández et al., la investigación es de tipo explicativa y utiliza un diseño cuasi experimental, donde la variable independiente es el programa “Te cuento que...” y la variable dependiente es la producción de textos de los estudiantes de 3º grado de primaria, ya que se observa el efecto de un programa en un grupo de individuos intacto (2010).

### 3.2 Población y muestra

La población está constituida por 51 estudiantes de ambos sexos (25 hombres y 26 mujeres) de 3° grado de primaria, de edades entre 8 y 9 años, pertenecientes a una institución educativa particular y al estrato socioeconómico alto, ubicado en el distrito de Miraflores, Lima Metropolitana. Los criterios de inclusión son que los estudiantes tengan la misma escolaridad desde el inicio, que estén en tercer grado de primaria y pertenecientes a ambos sexos. Por otro lado, los criterios de exclusión son que no presenten déficit neurológico, que no presenten dificultades de aprendizaje, que no presenten déficit sensorial, que no tengan diferente escolaridad y que no presenten el trastorno de autismo.

El tipo de muestra con el que se realizaría la investigación es no probabilística, ya que los participantes fueron seleccionados teniendo en cuenta las características que deben tener para poder participar en la presente investigación (esto es, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión expuestos anteriormente). Es así que la muestra está compuesta por 2 grupos, el grupo control, conformado por 33 de estudiantes y el grupo experimental, compuesto por 18 estudiantes (Hernández et al. 2010:176)

### 3.3 Definición y operacionalización de variables



Tabla 5  
Operacionalización de las variables

	Independiente	Dependiente
Variables	Programa “Te cuento que...”	Producción de textos
Definición conceptual	Programa de intervención formado por una serie de actividades destinadas a mejorar la calidad de la producción escrita de una población determinada.	Elaboración de una composición escrita planificada y organizada, con la finalidad de transmitir un mensaje.
Definición operacional	El programa “Te cuento que...” será aplicado en 22 sesiones a lo largo de un bimestre escolar y con una frecuencia de dos veces por semana. Se comienza con un modelamiento del profesor sobre aquello que se va a enseñar en la sesión, utilizando diferentes materiales visuales, auditivos y táctiles. Se promueve el diálogo entre estudiantes y entre profesor y estudiantes. Los alumnos aplican lo aprendido en su propia	Tiene una introducción Hace una descripción física o psicológica de los personajes Existe al menos un suceso con consecuencias Hay un desenlace coherente Es original Las ideas mantienen una continuidad lógica Existe un sentido global y unitario de la historia, tiene un sentido de unidad, de algo cerrado

	<p>escritura y luego lo comparten en parejas u oralmente con el resto de estudiantes.</p>	<p>Se utiliza alguna figura literaria</p> <p>Hay riqueza de expresiones y vocabulario</p> <p>Hay una definición del animal en la que aparecen la menos, dos rasgos definitorios</p> <p>Descripción de al menos dos rasgos físicos del aspecto físico.</p> <p>Descripción de al menos dos rasgos de la forma de vida y del hábitat.</p> <p>Menciona dos razas o tipos</p> <p>La redacción ocupa más de la mitad de la página aportando información relevante.</p> <p>El texto está bien organizado, presentando sucesivamente las diferentes informaciones sin mezclar ni repetir ideas. ideas organizadas sucesivamente</p> <p>Existe continuidad temática y coherencia lineal entre las ideas.</p> <p>Utiliza un vocabulario técnico básico para dar la información.</p> <p>Utiliza expresiones que sirven para iniciar un nuevo concepto, parte o ideas.</p>
--	---	--

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.4.1 PROESC:

Para medir la variable dependiente, el nivel de producción de textos, se utilizará la “Evaluación de los procesos de escritura PROESC” (2º edición) de Fernando Cuetos, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano Hernández. Este instrumento está diseñado como respuesta a la escasa existencia de herramientas para evaluar esta habilidad. La finalidad de esta prueba es “proporcionar una herramienta de evaluación de la escritura que, basada en el enfoque cognitivo, aporte información sobre cada uno de los componentes de la escritura” (Cuetos, Ramos y Ruano 2004:7).

Cayhualla y Mendoza, en su tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en dificultades de Aprendizaje “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”, realizaron la adaptación del PROESC en el año 2012. Se presenta a continuación la ficha técnica con la información básica del instrumento (2012:117).

Nombre: PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura.

Autores: Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano Hernández.

Aplicación: Individual o colectiva.

Ámbito de aplicación: De 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria.

Duración: Entre 40 y 50 minutos.

Finalidad: Evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores.

Baremación: Puntos de corte por curso en cada prueba y en el conjunto de la batería.

Material: Manual y Hojas de respuestas A y B.

ortografía reglada y arbitraria, reglas ortográficas a través del dictado de pseudopalabras y el uso de acentos, de mayúsculas y signos de puntuación a través del dictado de frases. Así mismo evalúa la redacción a través de la escritura de un cuento y de un texto informativo (Cuetos, Ramos y Ruano 2004:7).

La estructura de la prueba consta de seis sub-pruebas. A continuación, se hará una breve descripción de dichas sub pruebas:

- Dictado de sílabas, esta sub-prueba consiste en dictar 25 sílabas correspondientes a las principales estructuras silábicas. Se repite dos veces cada sílaba y se puede repetir una tercera vez en caso sea necesario. Los estudiantes las escribirán en la hoja correspondiente del cuadernillo.
- Dictado de palabras, consiste en dictar dos listas de 25 palabras cada una. En la primera encontraremos palabras de ortografía arbitraria, mientras que en la otra las palabras son de ortografía reglada. Estas se refieren a las siguientes reglas: “m antes de p y b”, “palabras que comienzan con hue, bus y bur”, “palabras con y que al final no llevan acento”, “verbos acabados en bir”, “infinitivos acabados en ervar y aba”, “palabras que terminan en aje o illo”, “adjetivos terminados en ava” y “palabras terminadas en bilidad”. Las palabras se escriben en la hoja correspondiente y se dictan dos veces. Si es necesario pueden dictarse una vez más.
- Dictado de pseudopalabras, consiste en el dictado de 25 palabras que no existen, 15 de ellas responden a reglas ortográficas. Estas pseudopalabras se dictarán lenta y claramente dos veces. Si se pide que se repitan, puede hacerse una vez más. Resulta interesante comparar el resultado de esta prueba con la del dictado de palabras, ya que

hay niños que dominan el uso de la ortografía arbitraria gracias a su memoria visual mientras que otros, que tienen mejor memoria verbal, destacan en la escritura de palabras con ortografía reglada, porque les resulta fácil memorizar reglas.

- Dictado de frases, en esta sub prueba se dictarán seis frases formadas por ocho oraciones que incluyen dos oraciones interrogativas y una exclamativa. También incluyen nombres propios y palabras acentuadas. Se debe indicar que deben poner atención en los acentos, signos de puntuación y uso de las mayúsculas, ya que será en esta parte que se evaluarán estos aspectos. La escritura de estas frases se realiza sobre unas líneas punteadas en una página del cuadernillo y podrán ser dictadas dos o tres veces.

- Escritura de un cuento, se pide que los niños escriban un cuento o historia libremente. Se puede ayudar con algunas ideas. Se advierte que debe estar con título y no debe ocupar más de la hoja destinada al cuento.

Esta sub prueba considera dos aspectos principales: el contenido y la coherencia. En cuanto al contenido contempla la presencia del tiempo y lugar en la introducción, la descripción física o psicológica de los personajes, la existencia de por lo menos un hecho con consecuencia, la originalidad de la reedacción y la presencia de un desenlace coherente. En cuanto a la coherencia, valora la continuidad lógica en la narración, el sentido global y unitario de la historia, el uso de por lo menos una figura literaria, de oraciones complejas y la riqueza del vocabulario utilizado.

- Escritura de una redacción, para evaluar la redacción se pide que escriban sobre el

animal que prefieran. Se puede hacer sugerencias. Al igual que en la sub prueba anterior, sólo se debe ocupar la hoja asignada a este tipo de redacción. Esta sub prueba también evaluó dos aspectos. En este caso son el contenido y la presentación. El contenido se refiere a la definición del animal, la descripción de dos rasgos físicos, dos rasgos de la forma de vida, dos razas o tipos y la relevancia del contenido. No admite información sin importancia. Asimismo, la presentación considera la correcta organización del texto, la continuidad temática y coherencia entre sus ideas, el uso de vocabulario técnico básico y de expresiones para introducir un nuevo concepto, el uso de oraciones complejas (Cuetos, Ramos y Ruano 2004).

Respecto a la evaluación en sí, el PROESC será aplicado por una de las investigadoras del presente trabajo (la misma que aplicará el programa al grupo experimental) a los estudiantes de tercer grado A Y B distribuidos en tres grupos, durante la hora del curso de Comunicación en un ambiente amplio, ventilado, iluminado, cómodo y con todas las características necesarias para que los estudiantes puedan trabajar, tranquilos y sin distracciones. La duración será de 50 minutos. Será la misma investigadora que aplicará la prueba a ambos grupos. Los resultados, a diferencia de la aplicación, serán analizados por las tres investigadoras en conjunto, así como la interpretación de los mismos para definir consensualmente su aspecto cualitativo (Cuetos, Ramos y Ruano 2004:9).

La fiabilidad de una prueba se refiere a la consistencia o estabilidad de las medidas de un test. Por tanto, es un requisito imprescindible, sobretodo si se habla de instrumentos de medida como los test. Así, también, cuando las mediciones se realizan

con determinado test y están libres de error, se dice que el instrumento es viable. En el caso de la batería PROESC, se ha comprobado que la prueba tiene una buena consistencia interna (0,82 en el coeficiente alfa).

El grado en que la prueba mide lo que intenta medir, se denomina validez. La prueba PROESC tiene una validez referida al criterio, es decir de acuerdo a la correlación de las puntuaciones en relación con las variables psicológicas y la validez factorial, referida al procedimiento matemático que utiliza y la estructura de sus variables. Sin embargo, a pesar de los buenos resultados obtenidos, es pronto para confirmar la validez del instrumento (Cuetos, Ramos y Ruano 2004).

#### 3.4.2 Programa “Te cuento que...”

Consiste en 22 sesiones de 45 minutos cada una, dos veces por semana, distribuidas a lo largo de 11 semanas. Contiene diferentes actividades destinadas a la enseñanza de dos tipos de textos: el texto narrativo (cuento) y el texto informativo (redacción). El programa promueve en el niño a la familiarización con los diferentes libros y textos, ya que muchas actividades incluyen visitas a la biblioteca o manipulación de libros con el fin de encontrar en ellos las variadas posibilidades de iniciar, terminar o producir un texto.

### 3.5 Procedimiento

El primer paso para la realización de esta investigación fue la entrega de la carta de presentación por parte de CPAL a la institución educativa privada en la que

aplicamos el programa. Luego de ello, las investigadoras entregan un formato de consentimiento informado a los padres de los estudiantes que participarán en la investigación, en el que estos manifiestan su aceptación, es decir la de sus hijos en la investigación.

Seguidamente, el programa realizado fue entregado a la asesora de contenido para su respectiva validación. Una vez que el programa fue validado por la asesora, se llevó a cinco jueces, expertos en lingüística para que validen el programa y así poder aplicarlo en la institución educativa seleccionada por las investigadoras.

Luego, se evaluó a los estudiantes con el instrumento seleccionado, en este caso el PROESC para así, obtener el pre test tanto del grupo control como del grupo experimental. Debe quedar claro, que solo se aplicaron las subpruebas de escritura de un cuento y escritura de una redacción, ya que eran las que requería esta investigación. En la subprueba de escritura de un cuento se consideraron los contenidos y la coherencia estilo. En cuanto a contenidos se consideró la presencia en el texto de una introducción con referencia al tiempo y lugar, una descripción física o psicológica de los personajes, un suceso con consecuencia, un desenlace coherente y la originalidad. La coherencia estilo se refirió a la continuidad lógica de las ideas, el estilo global y unitario de la historia, el uso de alguna figura literaria, el uso de oraciones completas y la riqueza del vocabulario. Una vez aplicado este pre test, se procedió a aplicar el programa con los estudiantes. Del mismo modo, la redacción contemplaba los aspectos de contenidos y presentación. Los contenidos debían incluir la definición del animal, la descripción de dos rasgos físicos, la descripción de dos rasgos de la forma de vida y



hábitad, dos razas o tipos, y la longitud de la redacción. Finalmente, la presentación exigía una buena organización del texto, continuidad temática, el uso del vocabulario técnico, uso de expresiones para iniciar un nuevo concepto y el uso de oraciones complejas.

Finalmente, se evaluó nuevamente a los estudiantes con el PROESC pero esta vez para obtener el post test, con lo que se introdujeron los resultados en un programa estadístico y se obtuvo los resultados tanto del pre test como del post test, pudiendo así, contrastar la información y elaborar los puntos finales de la investigación, que son justamente los resultados, la discusión, conclusiones y recomendaciones.

### 3.6 Procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados con el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24.0. Se realizó un análisis descriptivo, donde se incluye la prueba de normalidad, para la cual se utilizó la Prueba de Shapiro Wilk. Además, para la contrastación de las hipótesis se aplicó la estadística inferencial a través de la U de Mann Whitney y de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, con las cuales se determinó si los resultados fueron o no significativos.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Presentación de resultados

La intención de la presente investigación fue determinar la efectividad del Programa “Te cuento que...” en la producción de textos de estudiantes de 3º grado de primaria de una institución educativa privada de Miraflores. Para ello, se utilizó un diseño cuasi experimental en el que se trabajó con dos grupos de estudio: un grupo control y un grupo experimental, siendo este último expuesto al programa. Ambos grupos fueron evaluados antes y después de la aplicación del programa “Te cuento que...”.

Para poder medir la producción de textos se utilizó la Evaluación de los procesos de escritura (PROESC), el cual evalúa la escritura de un cuento y la escritura de una redacción, basándose en una cantidad de criterios que se debe tener en cuenta

para la colocación del puntaje. Los resultados obtenidos en las evaluaciones, tanto antes como después de aplicar el programa, conforman la base de datos a ser analizados.

Continuando con lo expuesto, se pasará a presentar los resultados obtenidos en la presente investigación de la siguiente manera: se reportarán los estadísticos descriptivos para las puntuaciones resultantes de la aplicación de la escala PROESC, tanto antes (pre test) como después de la aplicación del programa (post test). Seguido de esto, como parte de los estadísticos descriptivos se expondrán los resultados de las pruebas de normalidad de las puntuaciones.

Finalmente, se detallarán los estadísticos inferenciales en los que se analizó las diferencias entre las puntuaciones de las variables redacción y cuento del pre test y el post test, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Finalmente, se evaluó las diferencias en las puntuaciones del post test de ambas variables entre el grupo experimental y el grupo control

#### 4.1.1 Análisis descriptivo

Se calcularon los estadísticos descriptivos, media, mediana, desviación estándar, puntaje mínimo y puntaje máximo para las puntuaciones de las variables redacción y cuento, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. En la tabla 5 se exponen los estadísticos descriptivos pertenecientes al pre test y en la tabla 6 los correspondientes al post test.

Tabla 6

*Estadísticos descriptivos de las variables cuento y redacción del pre test*

		Media	Mediana	Desviación Estándar	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Control	Cuento	4.45	4.00	2.34	0	9
	Redacción	3.42	3.00	1.60	0	7
Experimental	Cuento	3.56	4.00	2.50	0	8
	Redacción	2.22	2.00	0.87	1	4

La tabla 6 muestra que la media de Redacción es menor que la media de Cuento en ambos grupos en el pre test. Además, las medias de Cuento y Redacción son menores en el grupo experimental en comparación con las del grupo control.

Tabla 7

*Estadísticos descriptivos de las variables cuento y redacción del post test*

		Media	Mediana	Desviación Estándar	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Control	Cuento	5.20	5.00	1.48	1	8
	Redacción	2.21	2.00	1.34	0	6
Experimental	Cuento	8.50	9.00	1.72	5	10
	Redacción	8.06	8.50	1.58	4	10

Los resultados del post test en el grupo control y el grupo experimental, según se muestran en la tabla 7, evidencian una diferencia visiblemente mayor entre ambos grupos. Ello se observa en ambas variables, siendo más evidente en la variable redacción, que en la variable cuento.

Seguido de ello, se realizaron las pruebas de normalidad para las puntuaciones de ambos grupos pertenecientes, tanto al pre test como al post test. Se utilizó la prueba de normalidad Shapiro Wilk, debido a que se considera actualmente como una de las pruebas con mayor potencia (Razali y Wah, 2011). En la tabla 8 se pueden apreciar los resultados.

Tabla 8

*Prueba de normalidad de las variables cuento y redacción del pre test y post test*

		<i>W</i>	gl	<i>p</i>
Cuento pre test	Control	.96	33	.34
	Experimental	.91	18	.08
Redacción pre test	Control	.90	33	<.05
	Experimental	.87	18	<.05
Cuento post test	Control	.94	33	<.05
	Experimental	.80	18	<.05
Redacción post test	Control	.91	33	<.05
	Experimental	.84	18	<.05

Como se muestra en los resultados de la prueba de normalidad Shapiro Wilk, en cuanto a las puntuaciones correspondientes al pre test, las puntuaciones de la variable cuento se distribuyen de forma similar a la normal, tanto para el grupo control, como para el grupo experimental. No obstante, la variable redacción presenta una distribución que se diferencia de forma estadísticamente significativa a la distribución normal en ambos grupos.

Seguidamente, respecto a las puntuaciones del post test, los puntajes de ambas variables tanto para el grupo experimental como el grupo control presentan una distribución que se diferencia de forma estadísticamente significativa a la distribución normal. Dados estos resultados se decidió hacer uso de pruebas no paramétricas para la estadística inferencial.

#### 4.1.2 Análisis inferencial

En primer lugar, se compararon las puntuaciones de las variables de estudio obtenidas en el grupo control antes y después de la aplicación del programa. Luego, se compararon las puntuaciones de ambas variables obtenidas por el grupo experimental. Seguidamente, se hizo una comparación de las puntuaciones de las variables de estudio tanto del grupo control como del grupo experimental obtenidas en el pre test. Finalmente, se compararon las puntuaciones obtenidas en el post test en ambos grupos (control y experimental). A continuación, se exponen los resultados.

Tabla 9

*Diferencias entre las variables redacción y cuento en el grupo control*

		N	Media de rangos	Suma de rangos	
Grupo control	Cuento	Rangos negativos	10	13.05	130.50
		Rangos positivos	18	15.31	275.50
		Empates	5		
	Redacción	Rangos negativos	25	14.94	373.50
		Rangos positivos	4	15.38	61.50
		Empates	4		

Respecto al grupo control, tal como se observa en la tabla 9, las puntuaciones de la variable redacción del grupo control sí presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo las puntuaciones del pre test superiores al post test, lo que lleva a rechazar la hipótesis 1, que niega una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el pre test y post test en el grupo control. Sin embargo, respecto a la variable cuento, el grupo control presenta puntuaciones superiores no significativas en el post test en comparación con el pre test.

Tabla 10

*Diferencias entre el pre test y el post test del grupo control y el grupo experimental*

		<i>Z</i>	<i>p</i>
Control	Cuento	-1.66	.09
	Redacción	-3.44	.001
Experimental	Cuento	-3.73	<.05
	Redacción	-3.74	<.05

Como se puede observar en la tabla 10, en cuanto al grupo experimental, las variables cuento y redaccion presentan diferencias estadísticamente significativas luego de la aplicación del programa, siendo las puntuaciones del post test superiores a las del pre test. Para ello, se utilizó el estadístico W de Wilcoxon, ya que la mayoría de las puntuaciones se distribuyen de forma distinta a la normal. Este análisis conlleva a confirmar la hipótesis 2, que afirma una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el pre test y post test en el grupo experimental.

Debido a los resultados de las pruebas de normalidad, se hizo uso de la prueba t de Student para comparar las puntuaciones de la variable cuento y la U de Mann Whitney para comparar las puntuaciones de la variable redacción entre los grupos control y experimental. Los resultados se muestran en las tablas 7, 8 y 9.



Tabla 11

*Comparación de la variable cuento entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest*

Variable	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Cuento	-1.14	40	.26

Como se puede observar en la tabla 11, no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la variable cuento obtenidas en el pre-test entre los grupos experimental y control.

Tabla 12

*Comparación de la variable redacción entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest*

Variable	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Redacción	182	-2.58	<.05

Tabla 13

*Rangos promedio de la variable redacción entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest*

Grupo	N	Rango Promedio	Suma de Rangos
Control	33	28.48	973
Experimental	18	19.61	353

Por otro lado, como muestran las tablas 12 y 13, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la variable redacción obtenidas en el pretest entre los grupos experimental y control, siendo el grupo control el que presenta mayor rango promedio. Con ello, se rechaza la hipótesis 3, que niega la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel de producción de textos entre el grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación del programa.

Tabla 14

*Diferencias entre las variables redacción y cuento en el grupo experimental*

Grupo experimental	N		Media de rangos	Suma de rangos
Cuento	Rangos negativos	0	.00	.00
	Rangos positivos	18	9.50	171.00
	Empates	0		
Redacción	Rangos negativos	0	.00	.00
	Rangos positivos	18	9.50	171.00
	Empates	0		

Por otro lado, en cuanto al grupo experimental, tanto las puntuaciones de la variable cuento como las de la variable redacción presentan diferencias estadísticamente significativas luego de la aplicación del programa; siendo en ambos casos las puntuaciones del post test superiores a las del pre test. Cabe resaltar que, como se puede observar en la tabla 14, todos los participantes del grupo experimental presentaron una puntuación mayor en el post test de ambas variables de estudio.

Tabla 15

*Diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el post test*

Variable	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Cuento	56.50	-4.80	<.001
Redacción	4.50	-5.82	<.001

Como se observa en la Tabla 15, existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones correspondientes al post test del grupo control y el el grupo experimental en ambas variables (cuento y redacción), siendo las puntuaciones del grupo experimental las que presentan un mayor rango promedio. Con ello, se acepta la hipótesis 4, que afirma que existe una diferencia disgnificativa en el nivel de producción de textos entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del programa.

Para poder cuantificar la magnitud de la diferencia se utilizó como medida del tamaño del efecto el coeficiente *r*. Respecto a la variable cuento existe una diferencia moderada ( $r = 0.67$ ) entre el grupo control y el grupo experimental, siendo este último grupo quien obtuvo mayor puntaje. Mientras que, en relación a la variable redacción la diferencia es alta ( $r = 0.82$ ), siendo el grupo experimental el que presenta mayor puntaje.

#### 4.2 Discusión de resultados

Los resultados encontrados respecto al grupo control al momento de redactar un cuento, indicaron que no existen diferencias significativas, tanto antes como después de aplicado el programa “Te cuento que...”. Sin embargo, en la redacción sí se encontraron diferencias significativas, obteniéndose un mejor desempeño en el pre test en comparación con el post test.

Estos resultados llamaron nuestra atención ya que lo esperado era que se obtuvieran resultados similares tanto en el pre test, como en el post test; o en su defecto, obtuvieran mejores resultados en el post test considerando que nos encontramos al final del año escolar y asumiendo que los estudiantes han mejorado, luego de la enseñanza con el método tradicional.

Por ello, se rechaza la hipótesis que niega la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en la producción de textos entre el pre test y el post test del grupo control, o refleja que este grupo posee menos habilidades para componer.

Esta diferencia se debe a que los estudiantes pertenecientes al grupo control, no fueron expuestos al programa “Te cuento que...” y por tanto no obtuvieron mejoras en sus resultados finales. También podría atribuirse a que, en los últimos meses del año, los alumnos se encuentran cansados y desmotivados, debido a la metodología tradicional aplicada que no los incentiva a redactar, sino que por el contrario genera rechazo a la actividad de producción escrita.

Madueño y Pimienta, en su investigación “Estrategias para la producción del texto libre en tercer grado de educación primaria” del 2011, hallaron que los problemas

que presentaban los estudiantes al elaborar un texto, además de la falta de coherencia y el desorden de la información, fue el desinterés generalizado frente a la producción de textos escritos, ya que al momento de hacerlo se muestran confusos e inseguros de sus propias producciones.

Esta confusión y desinterés generalizada fue justamente la que se observó en los estudiantes que no fueron expuestos al programa “Te cuento que...”. Mientras que, los estudiantes expuestos, se mostraron sumamente motivados al momento de realizar la evaluación final.

Por otro lado, en lo que respecta al grupo experimental, los resultados del post test evidencian diferencias significativas, tanto en la escritura del cuento, como en la redacción, luego de aplicado el programa, en comparación con los resultados obtenidos en el pre test. Con ello, se comprueba la hipótesis que afirma que existe una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental en cuanto al nivel de producción de textos entre el pre test y el post test.

Ello indica que el programa “Te cuento que...” funcionó y cumplió los objetivos de brindarles estrategias y herramientas para una mejor producción de sus textos. Ello se debe a que la metodología que se utilizó en el programa incentiva a los estudiantes y los motiva a adquirir el gusto por la composición, mediante la participación activa oral y la elección del tema sobre el cuál realizar su producción escrita. Asimismo, consideramos que el proceso de planificación promovido, contribuyó a que los estudiantes pudieran organizarse y realizar producciones escritas con mayor sentido, coherencia, y haciendo uso de muchas más herramientas y estrategias, lo que permitió un mejor desempeño, tal como lo muestran los resultados.

Así pues, se corrobora aquello mencionado por Cuetos, Ramos y Ruano en su publicación “Evaluación de los procesos de escritura PROESC” del 2004, quienes dicen que en esta etapa, los estudiantes deben definir el tema sobre el que van a redactar, las estructuras sintácticas y el vocabulario que elegirán para que su redacción tenga mayor sentido y coherencia. Del mismo modo, nos dice, que son ellos los que deben buscar información sobre aquello que van a escribir y clasificarla de acuerdo a lo requerido.

Además, tal como lo señalan Defior, Serrano y Gutierrez en su libro “Dificultades específicas de aprendizaje” del 2015, el programa “Te cuento que...”, promovió que los estudiantes realizaran un proceso de generación de ideas, luego el proceso de organizar dichas ideas y finalmente trazarse metas sobre aquello a lo que querían llegar con su redacción.

Por otro lado, se realizó la comparación de los resultados entre los estudiantes del grupo control y experimental antes de la aplicación del programa. Al respecto, se halló que ambos grupos obtuvieron resultados muy similares, es decir que su desempeño en la producción escrita fue bastante parejo.

Con este hallazgo, se acepta la hipótesis planteada que negaba la existencia de una diferencia significativa en el nivel de producción de textos, tanto de los estudiantes expuestos como los que no fueron expuestos al programa “Te cuento que...” antes de la aplicación del mismo. Ello indicaría que efectivamente, ambos grupos comenzaron con un desempeño similar en cuando a redacción.

La última hipótesis específica fue comparar la producción de textos entre el grupo de estudiantes que fue expuesto al programa y el grupo que no fue expuesto al

programa “Te cuento que...”, luego de la aplicación del mismo. Los resultados en el sentido de la existencia de diferencias fueron bastante significativos, aceptando así la hipótesis sobre la existencia de una diferencia significativa en el nivel de producción de textos entre el grupo control y el grupo experimental. Dada la diferencia de resultados, se comprueba que el programa fue bastante efectivo.

Si bien el trabajo dio énfasis al proceso de la planificación, también se le dio importancia al proceso de expresión corporal con la idea de que el estudiante fuera capaz de trasladar sus ideas a la actuación y así lograr una experiencia directa con diálogos, sentimientos y detalles. Todo ello teniendo en cuenta las normas gramaticales, el establecimiento de una secuencia de palabras, ciertos elementos léxicos y semánticos; así como, elementos discursivos tal como lo señala Defior et al. (2015).

De allí, la importancia de enseñar usando una metodología motivadora y moderna, capaz de generar aprendizajes significativos y acorde con las necesidades actuales de los estudiantes. Así pues, Cassany, en su libro “Construir la escritura” de 1999 menciona, las instituciones educativas son las principales encargadas de enseñar la difícil tarea de escribir. Tarea que consiste en elegir y colocar de una manera determinada las palabras para permitirles expresar con precisión el mensaje que se desea transmitir.

Con todo lo anteriormente expuesto se da respuesta a la hipótesis general, afirmando que el programa de intervención “Te cuento que...” mejora significativamente la producción de textos en estudiantes de 3º grado de primaria, ya que incentiva, motiva y brinda estrategias y herramientas para optimizar la enseñanza – aprendizaje de la composición escrita.





## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones

Sobre la base del marco teórico y luego de haber analizado los resultados, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

Como primer objetivo se deseaba comparar la producción de textos en el grupo control (estudiantes no expuestos al programa) tanto antes como después de dicha aplicación. Si bien los estudiantes a los que no se les aplicó el programa “Te cuento que...” obtuvieron un desempeño menor en la última evaluación, al no haber sido expuestos al programa, el mismo escapa de las causas de esta baja en el desempeño, por lo que las razones ante tales resultados pueden ser diversas (desmotivación, desinterés, cansancio por ser fin de año), tales como se mencionaron anteriormente.

Ello rechaza la hipótesis que niega la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de producción de textos entre el pre test y el post test del grupo control, debido a que este grupo de estudiantes obtuvo mejores resultados en la primera evaluación en comparación a la última evaluación que fue 4 meses después.

Como segundo objetivo se deseaba comparar la producción de textos en el grupo experimental (estudiantes expuestos al programa) tanto antes como luego de la aplicación del programa. Por lo que se encontró una notable mejora luego de aplicado el programa, lo que quiere decir que el programa resultó eficaz en estos estudiantes, mostrando una notable diferencia entre aquellos que no fueron expuestos al programa y aquellos que sí lo fueron. Es así, que se comprueba la hipótesis que afirma que existe una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental en cuanto al nivel de producción de textos antes y después de aplicar el programa “Te cuento que...”.

Como tercer objetivo se planteó la comparación de la producción de textos entre los estudiantes que fueron expuestos al programa y aquellos que no fueron expuestos, antes de la aplicación del mismo. Es así que se halló que ambos grupos de estudiantes obtuvieron resultados muy similares, es decir que su desempeño en la producción escrita fue bastante parejo en un inicio, por lo que ambos grupos comenzaron bajo las mismas condiciones. Ello, permite aceptar la hipótesis que negaba la existencia de una diferencia significativa en el nivel de producción de textos, tanto de los estudiantes que fueron expuestos como los que no fueron expuestos al programa “Te cuento que...” antes de la aplicación del mismo.

Como cuarto y último objetivo, se planteó la comparación de la producción de textos entre el grupo de estudiantes que fue expuesto al programa y el grupo de estudiantes que no fue expuesto al programa “Te cuento que...”, luego de la aplicación del mismo. Ello, debido a que los resultados fueron bastante significativos, favoreciendo al grupo experimental, permitió aceptar la hipótesis planteada al inicio de esta investigación, que fue la existencia de una diferencia significativa en el nivel de producción de textos entre el grupo control y el grupo experimental, luego de la aplicación del mismo.

Esta investigación es un aporte importante para las instituciones escolares, tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que ambos se benefician con la aplicación y los resultados del programa “Te cuento que...”. Este programa no solo aporta estrategias y herramientas, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la producción de textos, sino que además, incentiva y motiva a los estudiantes a que les guste la redacción y a explorar y expandir su creatividad.

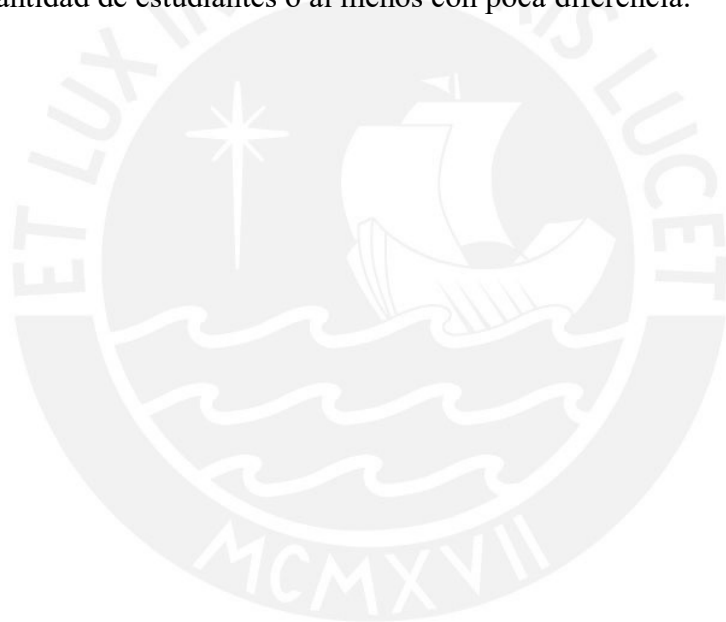
## 5.2 Recomendaciones

Realizar el programa “Te cuento que...” en una muestra significativa, de modo que se pueda generalizar para a partir de ello, replicarse en otras instituciones, sea que se encuentren en el sector privado o estatal.

Incluir en el programa estrategias y herramientas para que se trabaje la gramática y la ortografía en mayor medida, ya que si bien es un programa de redacción, se centra y se focaliza en los criterios de la coherencia, la cohesión, las frases de enlace

que deben usarse para que la historia tenga un orden, entre otras estrategias. Sin embargo, la redacción, la ortografía y la gramática van muy de la mano y sería interesante que se puedan incluir dichas estrategias y criterios de evaluación para que la producción de textos pueda estar más completa.

Se recomienda que se replique el programa en mayor tiempo, no sólo con un mayor número de muestra, sino que cada grupo de participantes, es decir tanto los pertenecientes al grupo control como los del grupo experimental, esté conformado por la misma cantidad de estudiantes o al menos con poca diferencia.



## REFERENCIAS

ARNAIZ, Pilar y María RUIZ

2000 “*La lectoescritura en la educación infantil: unidades didácticas y aprendizaje significativo*”. Revista Red de información educativa. Lima.

[https://www.researchgate.net/publication/39149971\\_La\\_lectoescritura\\_en\\_la\\_educacion\\_infantil\\_unidades\\_didacticas\\_y\\_aprendizaje\\_significativo](https://www.researchgate.net/publication/39149971_La_lectoescritura_en_la_educacion_infantil_unidades_didacticas_y_aprendizaje_significativo)

ATORRESI, Ana

2010 *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco.

BENÍTEZ, Ricardo

2009 *Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

BERNAL, Daniela y Luisa MEDINA

2016 *Modelo de Flower y Hayes (Composición escritural)*. Recuperado el 2 de diciembre del 2018 de

<http://modeloslinguisticosycomunicativos.blogspot.com/2016/05/modelo-de-flower-and-hayes-composicion.html>

CALKINS, Lucy

2013 *A Guide to the Common Core Writing Workshop, Intermediate Grades*. Estados Unidos: Reviews.

CAYHUALLA, Rosmery y Vanessa MENDOZA

2012 *Adaptación de la batería de los procesos de escritura PRO ESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.

CASSANY, Daniel

1999 *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel, Martha LUNA y Gloria SANZ

1994 *Enseñar lengua.* Barcelona: GRAO

CHÁVEZ, Zandy, Carmen MURATA y Ana HUEHARA

2012 *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de fe y alegría Perú.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

CHINGA, Gladys

2012 *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec.* (Tesis). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. pp 1 – 58.

CONDEMARÍN, Mabel y Mariana CHADWICK

1990 *La enseñanza de la escritura.* Madrid: visor.

CUETOS, Fernando, José Luis RAMOS y Elvira RUANO

2004 *Evaluación de los procesos de escritura PROESC.* Madrid: TEA Ediciones.  
p. 7.

CUETOS, Fernando

2009 *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer. p. 13.

DEFIOR, Silvia

1996 *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. España: Ediciones Aljibe.

DEFIOR, Silvia, Francisca SERRANO y Nicolás GUTIERREZ

2015 *Dificultades específicas de aprendizaje*. España: Editorial Síntesis S.A.

FERREIRO, Emilia y Margarita GÓMEZ-PALACIO

2002 *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: SIGLO XXI

FIDALGO-REDONDO, Raquel y otros

2009 *Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado*. España: Universidad de León.

FOUNTAS, Irene y Gay Su PINNELL

2001 *Guiding Readers and Writers*. Estados Unidos: Ohio State University.

GARCÍA, Jaime

2012 *Clasificación de textos: tipos y géneros*. (1º Bachillerato). Recuperado el 9 de Setiembre del 2018 de [https://issuu.com/jaimegar/docs/tipologia\\_10-11](https://issuu.com/jaimegar/docs/tipologia_10-11)

GARCÍA, Jesús y Daniel GONZÁLEZ

2000 *Manual de dificultades de aprendizaje. Vol.1: Lectura y Escritura: 6 (Fundamentos psicopedagógicos)*

GRANADOS, Dora y Patricia TORRES

2016 *Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria*. México: Universidad Veracruzana.

GOODMAN, Yetta

1991 *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura (8ª. Ed.)* (pp. 107-127). México: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA

2010 *Metodología de la investigación* México: McGraw Hill. p. 140.

HERNÁNDEZ, Roberto, Nancy ZAPATA y Christian MENDOZA

2014 *Metodología de la investigación para Bachillerato Enfoque por competencias*. México: McGraw Hill. p. 310.

JIMENEZ, Carlos

2003 *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Colombia: Magisterio.

LLANOS, Israel

2016 *Trastornos del aprendizaje: dificultades en la progresión escolar*. Recuperado el 3 de diciembre del 2018 de

[http://www.centrelondres94.com/files/Trastornos\\_del\\_aprendizaje\\_dificultades\\_en\\_la\\_progresion\\_escolar.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/Trastornos_del_aprendizaje_dificultades_en_la_progresion_escolar.pdf)

MADRID, Lesvi

2015 *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica*. (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional



Francisco Morazán. Tegucigalpa.

MADUEÑO, Janeth y Katia PIMIENTA

2011 *Estrategias para la producción del texto libre en tercer grado de educación primaria.* (Tesis). Universidad pedagógica Nacional, Sinaloa. México p.8.

Ministerio de Educación

2016 *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Perú: Ministerio de Educación. pp. 13-18.

ONIEVA, Juan Luis

1995 *Curso superior de redacción.* Madrid: Verbum.

PÉREZ, Antonio

1999 *Aprender es divertido. Venezuela.* Recuperado el 10 de octubre del 2018 de

[http://www.feyalegria.org/images/acrobat/AprenderEsDivertido\\_APerezEscлярin\\_1999.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/AprenderEsDivertido_APerezEscлярin_1999.pdf)

PÉREZ, Héctor

1999 *Nuevas tendencias de la composición escrita.* Bogotá: Magisterio.

PÉREZ, Lelly

2005 *Programa de lecto-escritura para mejorar la comprensión y producción de textos de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria de la I.E. No 1916 de Pimentel.* Perú. Recuperado el 9 de octubre del 2018 de

[www.monografias.com/lengua\\_y\\_literatura](http://www.monografias.com/lengua_y_literatura)

QUINTERO, Anunciación y Azusena HERNÁNDEZ

2002 *La composición escrita: proceso de enseñanza*. (Tesis). Universidad de Salamanca, España. p. 421

RAZALI, Nornadiah Mohd y Bee WAH

2011 *Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and Anderson Darling-tests*. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33. Recuperado el 3 de diciembre del 2018

[https://www.researchgate.net/publication/267205556\\_Power\\_Comparisons\\_of\\_Shapiro-Wilk\\_Kolmogorov-Smirnov\\_Lilliefors\\_and\\_Anderson-Darling\\_Tests](https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests)

SCARDAMALIA, Marlene y Karl BEREITER

1992 *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Canadá: Instituto de estudios de Educación Ontario pp. 45-47.

SERAFINI, María

1997 *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY, Lev

2010 *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós Ibérica.

## ANEXO 1

Consentimiento de la institución donde se realizó la investigación



Lima, 25 de abril de 2019

Señor:  
Urs Steiner  
Director de la "Colegio Pestalozzi"

Presente

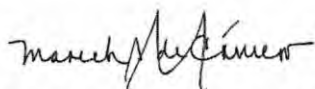
De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a las profesoras **Ursula Varillas Cueto, Carmen Valladares Zúñiga, Ciara Cuba Alvarado**, alumnas del IV ciclo de la Maestría con Mención en Dificultades de Aprendizaje, desarrollada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Las alumnas **Cuba, Varillas y Valladares**, actualmente, se encuentran ejecutando su Trabajo de Tesis titulado: "Efectividad del programa "Te cuento que..." en la producción de textos de estudiantes de 3º grado de primaria de una institución privada de Miraflores", motivo por el cual solicito le brinde las facilidades que estimen pertinentes para aplicar el instrumento Evaluación de los procesos de escritura Proesc a 51 estudiantes de 3º grado de primaria del Centro Educativo que usted tiene a su cargo.

Agradezco la atención que brinde a la presente.

Atentamente,

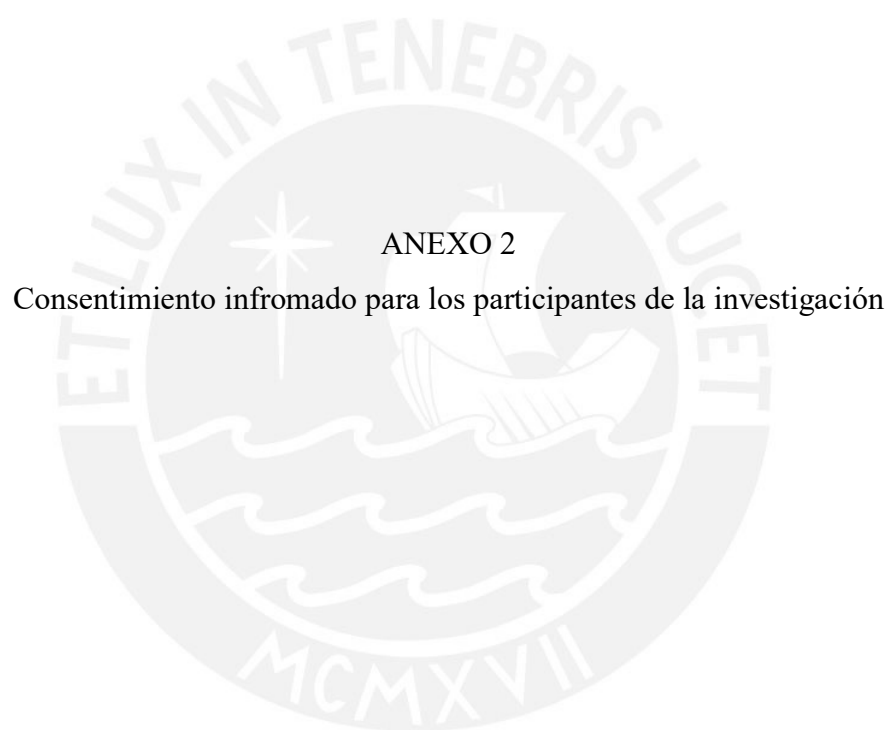


MARCELA SANDOVAL PALACIOS  
Directora de la Maestría  
Escuela de Estudios Superiores  
PUCP - CPAL

176-19  
/cgm



03/05/19



ANEXO 2

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Estimados Padres de Familia de tercer grado:

Como parte de mi actualización y capacitación profesional, actualmente estoy estudiando en el Centro Peruano de Audición y Lenguaje (CPAL) una maestría en Problemas de Aprendizaje. La obtención del grado requiere la sustentación de un proyecto de investigación. Estoy elaborando para eso un taller basado en el programa "Lectoescritura Balanceada" que beneficie el aprendizaje de la composición escrita en niños de tercer grado de Primaria. Para comprobar la eficacia del taller se utilizará la prueba de "Evaluación de los procesos de escritura "PROESC", al inicio y al final de la aplicación del programa.

Quisiera aplicar a sus hijos tanto la evaluación como el programa mencionado a lo largo del segundo bimestre. Esto no significa en lo absoluto más horas de trabajo ni mayor carga académica para ellos, ya que está totalmente diseñado para ser integrado a la programación regular del curso de lenguaje de este año. En el caso de las evaluaciones, estas serán anónimas, ya que el propósito no es evaluar a los niños, sino comprobar la eficacia del programa. Sin embargo, necesito la autorización escrita de ustedes para poder realizar este estudio.

Les agradezco anticipadamente su apoyo, les aseguro que el objetivo de este proyecto es aportar a la calidad de la enseñanza en el curso de lenguaje y facilitar el aprendizaje de sus niños y de los alumnos de los siguientes años.

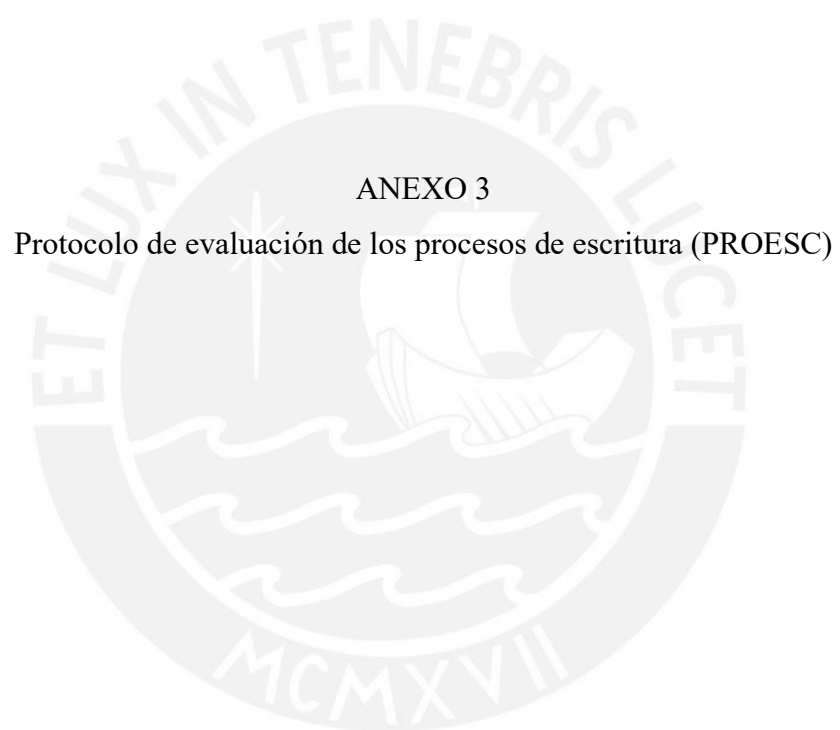
Atentamente,

Ursula Varillas

-----  
Autorizo a mi hijo(a) \_\_\_\_\_ a participar en el taller y la evaluación del "Programa de Lectoescritura Balanceada", como parte de la sustentación de un trabajo de investigación.

\_\_\_\_\_  
(Nombre y firma del padre o la madre)

Miraflores, abril 2018



ANEXO 3

Protocolo de evaluación de los procesos de escritura (PROESC)



# PRO esc

A

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA		PD	DIFICULTADES					
			SÍ	Dudas	NO			
PRUEBA						Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas			*	*	*	*	*	*
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria		*	*	*	*	*	*
	b) Ortografía reglada		*	*	*	*	*	*
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total		*	*	*	*	*	*
	b) Reglas ortográficas		*	*	*	*	*	*
4. Dictado de frases	a) Acentos		*	*	*	*	*	*
	b) Mayúsculas		*	*	*	*	*	*
	c) Signos de puntuación		*	*	*	*	*	*
5. Escritura de un cuento			*	*	*	*	*	*
6. Escritura de una redacción			*	*	*	*	*	*
<b>Total batería</b>			*	*	*	*	*	*

OBSERVACIONES



Autores: F. Cueto Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández  
 Copyright © 2002, 2012 by TEA Ediciones, S.A.U. - Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.



Nombre y apellidos

Edad

Sexo

Fecha de nacimiento

Centro

Curso

Localidad

1

Sílabas

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25

2

Lista A:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25

Lista B:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25

NO DOBLES ESTE IMPRESO AL CONTESTAR O PODRÍAS INVALIDAR TU PRUEBA

3

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10



11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

4

FRASE 1

FRASE 2

FRASE 3

FRASE 4

FRASE 5

FRASE 6





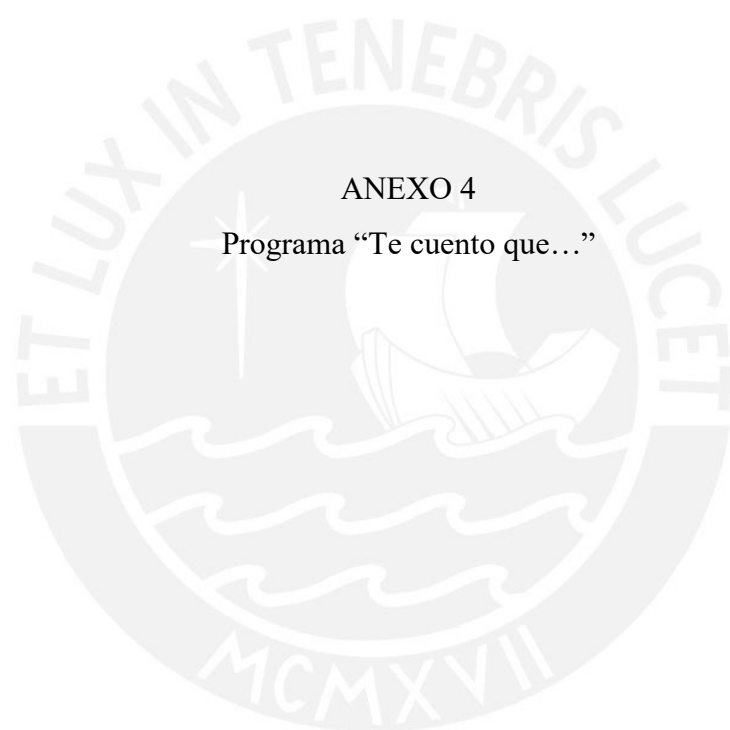
**PRO**



Autores: F. Cueto Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández  
Copyright © 2002, 2012 by TEA Ediciones, S.A.U. - Prohibida la reproducción total o parcial.  
Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

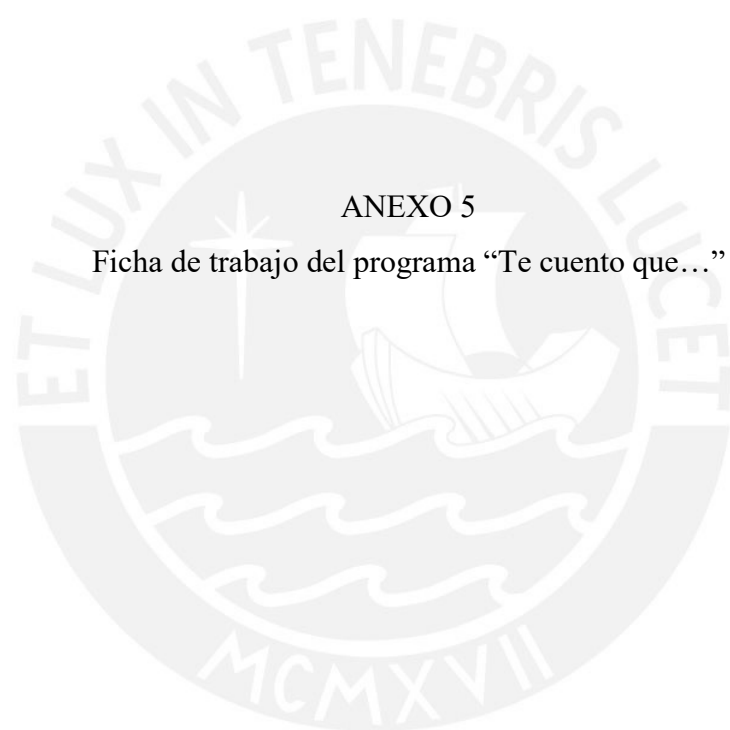
**6** Título de la redacción:

A large rectangular box containing horizontal dotted lines for writing the title of the redaction.



ANEXO 4

Programa “Te cuento que...”



ANEXO 5

Ficha de trabajo del programa “Te cuento que...”