

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Comparación de los conocimientos sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre los docentes de V ciclo de Instituciones Educativas Públicas y Privadas de Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presentan:

***Jessica Paola Cerdan Gutierrez***  
***Deysi Herlinda Monteza Leon***

Asesora:  
***Dra. Galia Susana Lescano López***

Co asesora:  
***Mg. Patricia Xavier Ampuero***

Lima, 2023


## Informe de Similitud

Yo, Galia Susana Lescano López, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Comparación de los conocimientos sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre los docentes de V ciclo de Instituciones Educativas Públicas y Privadas de Lima Metropolitana”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Jessica Paola Cerdan Gutierrez y Deysi Herlinda Monteza Leon, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/04/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Surco, 24 de abril de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Galia Susana Lescano López	
DNI: 06451655	Firma 
ORCID: 0000-0001-7101-0589	

## **DEDICATORIA**

Esta tesis se la dedico a cada niño de este país que incansablemente busca aprender y a pesar de las dificultades, no se rinde y logra cumplir sus metas.

A mis hijos, Rodrigo y Camila, quienes me han apoyado todo este tiempo, comprendiendo los momentos en que mamá se encontraba ausente porque debía terminar sus tareas. Quiénes tuvieron que agenciarse e incluso cubrirme con sus mantitas, en las noches frías al estudiar.

A mi esposo por ser mi cómplice, motivarme constantemente y vivir conmigo cada fracaso y meta alcanzada.

A mis padres, Antonio y Consuelo, que nunca dejaron de creer en mí, ni un solo instante y quienes, al darme la oportunidad de vivir, me permitieron abrir las alas y volar libremente.

A Dios quien es mi fortaleza y con él nada me falta.

**Jessica Cerdan**

A Dios, por mantenerme con salud y por permitirme llegar hasta aquí, fortaleciéndome a diario en búsqueda de seguir creciendo profesionalmente, dando lo mejor para cada uno de mis pacientitos.

A mis padres por ser mi soporte e impulso en cada meta que me propongo y a todas aquellas personas que me han acompañado en este proceso, transmitiéndome su amor y motivación constante.

**Deysi Monteza**



## **AGRADECIMIENTO**

A todas las personas que de alguna u otra manera aportaron con mucha disposición y entusiasmo en la realización de esta investigación. En especial a nuestras asesoras la Dra. Galia Lescano y la Mg. Patricia Xavier, quiénes nos supieron orientar con mucha paciencia, apertura y sabiduría. Por su disposición las 24 horas de día y su gran profesionalismo.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana en función a la formación académica y grado académico. Este estudio se justifica porque en el contexto educativo los alumnos presentan dificultades al producir sus textos y evidencian un manejo superficial de estos. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, evaluándose a 50 docentes de instituciones públicas y privadas en los distritos de Ate, Chorrillos, Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, San Isidro, Santiago de Surco y la Molina. El instrumento utilizado para medir la variable de estudio fue un cuestionario diseñado y elaborado por las autoras de la presente investigación, para lo cual se consideró como criterios de evaluación las dimensiones de los procesos cognitivos de la composición escrita, estos son: memoria a largo plazo del escritor, contexto de producción del texto, planificación, textualización, revisión y control. El cuestionario denominado "PROCOES" tiene validez obtenida por un "juicio de expertos" y una confiabilidad de ,702 según el coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados logrados indican que los docentes de la población estudiada poseen un nivel medio de conocimientos de los procesos cognitivos de la composición escrita. Asimismo, se concluye que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre los docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

**Palabras claves:** procesos cognitivos de la composición escrita, docentes, instituciones, grado académico, formación académica.

## ABSTRACT

The aim of this research is to determine the difference in knowledge about the cognitive processes of the written composition between teachers of the 5th cycle of public and private educational institutions in Metropolitan Lima according to academic training and degree academic. This study is justified because in the educational context the students present difficulties in producing their texts and evidence a superficial management of these. The sampling was of an intentional non-probabilistic type, evaluating 50 teachers from public and private institutions in the districts of Ate, Chorrillos, Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, San Isidro, Santiago de Surco and la Molina. The instrument used to measure the study variable was a questionnaire designed and elaborated by the authors of the present research, for which the dimensions of the cognitive processes of the written composition were considered as evaluation criteria, these are: writer's long-term memory, text production context, planning, textualization, review and control. The questionnaire called "PROCOES" has validity obtained by a "judgment of experts" and a reliability of ,702 according to Cronbach's Alpha coefficient. The results obtained indicate that the teachers of the studied population have an average level of knowledge of the cognitive processes of the written composition. In addition, it is concluded that there are no significant differences in the level of knowledge about the cognitive processes of written composition among teachers in the fifth cycle of public and private educational institutions in Metropolitan Lima.

**Keywords:** cognitive processes of written composition, teachers, institutions, academic degree, academic formation.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii

INTRODUCCIÓN	1
--------------	---

CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
--------------------------------------	---

1.1 Planteamiento del problema	3
1.1.1 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	6

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
--------------------------------------	---

2.1 Antecedentes del estudio	7
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.1.2 Antecedentes internacionales	9
2.2 Bases teóricas	12
2.2.1 La escritura	12
2.2.1.1 Definición	12
2.2.1.2 Funciones de la escritura	13
2.2.1.3 Tipos de estructuras textuales	13
2.2.1.4 Las propiedades de los textos	14
2.2.2 La composición escrita	15
2.2.2.1 Definición	15
2.2.2.2 Modelos teóricos de la composición escrita	15
a) Modelo de Flower y Hayes	15

b) Modelo simple de escritura de Juel, Griffith y Gough	16
c) Modelo de Kellog	17
d) Modelo de Berninger y Amtmann	18
e) Modelo de Berninger y Winn	19
2.2.2.3 Procesos cognitivos de la escritura	21
a) Planificación	21
b) Textualización	22
- Sintáctico	22
- Léxico	22
- Motor	22
- Semántico	22
- Textual y contextual	22
c) Revisión	22
2.2.2.4 Diferencias entre buenos y malos escritores	23
2.2.2.5 La enseñanza de la composición escrita	24
2.2.2.6 Dificultades en la enseñanza de la composición escrita	27
2.2.2.7 Dificultades en el aprendizaje de la composición escrita	28
2.2.2.8 Evaluación de los procesos cognitivos de la composición escrita	30
2.3 El docente	31
2.3.1 Características del docente que enseña composición escrita	31
2.3.2 Formación del docente	32
2.4 Definición de términos básicos	35
2.5 Formulación de hipótesis	36
2.5.1 Hipótesis general	36
2.5.2 Hipótesis específicas	36
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 Enfoques de la investigación	37
3.2 Tipo y diseño de investigación	37
3.3 Población y muestra	38
3.3.1 Tipo de muestreo	38
3.3.2 Tamaño de la muestra	38
3.4 Definición y operacionalización de variables	39
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	42
3.6 Procesamiento y análisis de datos	43
3.7 Validez y confiabilidad del cuestionario "PROCOES"	43
3.7.1 La validez	43



3.7.2 La confiabilidad	45
CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1 Presentación de resultados	47
4.2 Discusión	54
CONCLUSIONES	
SUGERENCIAS	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXO	60
	65

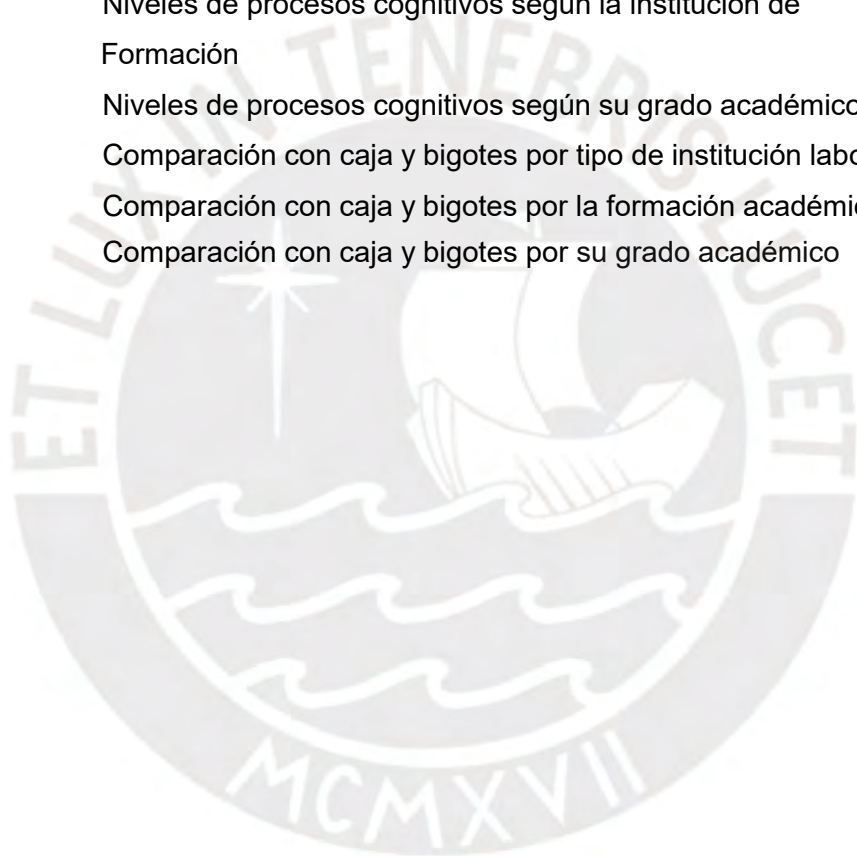


## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de Variables	39
Tabla 2	Especialistas: Juicio de expertos	45
Tabla 3	Estadísticas de fiabilidad	46
Tabla 4	Estadísticos descriptivos de la variable educación inclusiva	46
Tabla 5	Baremo de procesos cognitivos de la composición escrita	46
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana	47
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima según su formación académica	48
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima según su grado académico	49
Tabla 9	Resultados de prueba de normalidad	50
Tabla 10	Comparaciones de docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas	51
Tabla 11	Comparaciones de docentes de V ciclo según su formación académica	52
Tabla 12	Comparaciones de docentes de V ciclo según su grado académico	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de escritura de Hayes y Flower	16
Figura 2	Estructura traducida del Modelo simple de escritura de Juel, Griffith y Gough	17
Figura 3	Modelo de Kellog	18
Figura 4	Modelo Berninger y Amtmann	19
Figura 5	Modelo no tan simple de la escritura de Berninger y Winn	20
Figura 6	Niveles de procesos cognitivos según el tipo de institución Laboral	48
Figura 7	Niveles de procesos cognitivos según la institución de Formación	49
Figura 8	Niveles de procesos cognitivos según su grado académico	50
Figura 9	Comparación con caja y bigotes por tipo de institución laboral	51
Figura 10	Comparación con caja y bigotes por la formación académica	52
Figura 11	Comparación con caja y bigotes por su grado académico	53



## INTRODUCCIÓN

La composición escrita es una actividad compleja en el que intervienen diversos procesos cognitivos, que en muchos casos no son considerados por los docentes durante el proceso de su enseñanza.

Es así, que actualmente en las escuelas de Lima Metropolitana se han observado diversas dificultades para producir textos escritos por parte de los alumnos. Muchos de ellos elaboran textos cortos y de forma inmediata sin planificar ni considerar los aspectos complejos que intervienen en la redacción de sus escritos, quedándose solo en los aspectos superficiales o en los procesos de bajo nivel cognitivo, como la revisión superficial de dichos textos.

Asimismo, esto trae como consecuencia futuros malos escritores, inexpertos que no sean capaces de expresar de forma escrita sus ideas, sentimientos, pensamientos y/o necesidades, repercutiendo en su desempeño académico y social. Ante esta situación es importante señalar que los docentes cumplen un papel fundamental en la enseñanza de la composición escrita, los cuales deben considerar los procesos cognitivos que intervienen, como son: la planificación, la textualización y la revisión. Por el contrario, en el quehacer diario, muchas veces solo se enseña de forma tradicional, haciendo copias, resaltando la corrección ortográfica y sin establecer una intención comunicativa; lo cual es el reflejo de la experiencia, formación, creencias y exigencias del entorno educativo del docente.

Es así que este estudio pretende determinar la diferencia sobre el conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

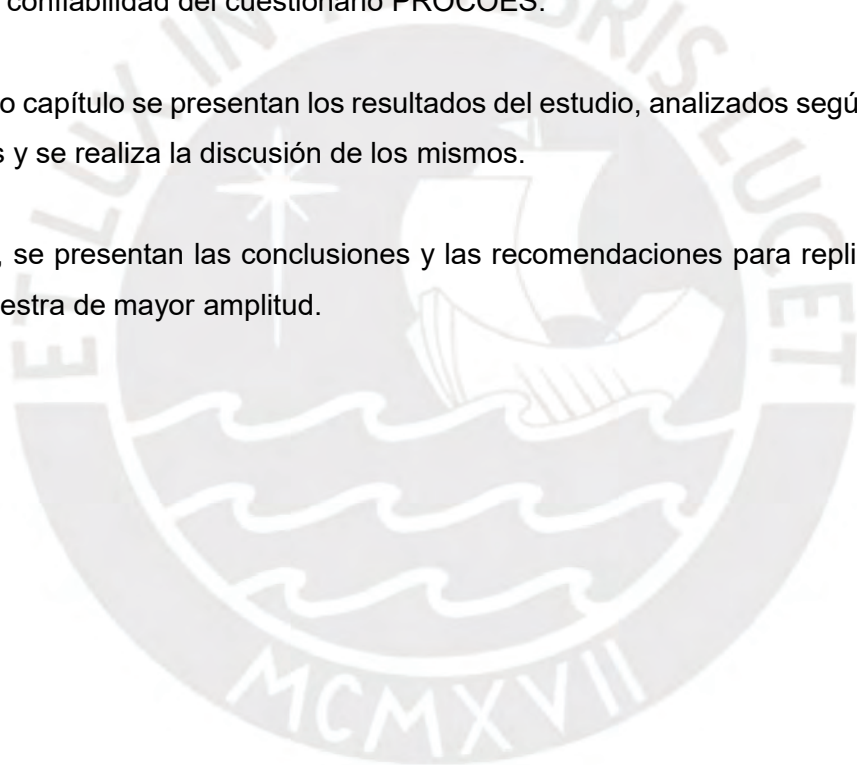
Esta investigación está dividida en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, resaltando la importancia y justificación que nos motivó a realizar este estudio.

En el segundo capítulo se hace mención al marco teórico, conformado por los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema, las bases teóricas donde se hace referencia a conceptos sobre los procesos cognitivos de la composición escrita. Además, se ha formulado la definición de términos básicos y la formulación de hipótesis.

El tercer capítulo explica los aspectos metodológicos del estudio: enfoque de la investigación, tipo y diseño, población y muestra, operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, procesamiento de análisis de datos y validez y confiabilidad del cuestionario PROCOES.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del estudio, analizados según los objetivos planteados y se realiza la discusión de los mismos.

Por último, se presentan las conclusiones y las recomendaciones para replicar el estudio en una muestra de mayor amplitud.



# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 . PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:**

Las dificultades en la composición escrita se acentúan con el paso del tiempo, por la falta de conocimiento y aplicación de estrategias adecuadas que debieran ser impartidas en una educación básica, lo que ocasiona un nivel bajo en los estudiantes de un nivel superior, reflejando una diferencia en la producción de textos complejos y argumentativos.

Desde etapas escolares se observa el trabajo elemental de los estudiantes en el área de la escritura, concentrándose en actividades que implican memorizar reglas ortográficas o de puntuación, copiar de la pizarra o del cuaderno de trabajo a su cuaderno, sin enfocarse realmente en lo que significa el desarrollo de la escritura, especialmente las demandas que exigen el proceso de composición escrita (Cueto, 2006). Es así, que suelen encontrarse composiciones con poca claridad, coherencia y cohesión. Frente a estos, en muchos casos, no se hace la revisión de los escritos, lo cual le quita al alumno la oportunidad de ser consciente de los aspectos que debe mejorar. El abordaje de la enseñanza de la composición escrita es ejecutado de manera superficial, dando por entendido que el alumno alcanzará espontáneamente las estrategias para redactar un texto de manera clara y coherente.

Las diferencias en el conocimiento de los docentes con relación a la composición escrita, responde a la falta de conocimientos de las estrategias y de orientación clara sobre una enseñanza sistemática en ese sentido es importante considerar las diferencias entre los diseños curriculares nacionales, que son documentos que orientan la labor pedagógica en el sistema educativo peruano, elaborados por el Ministerio de Educación el 2009 y el 2016, específicamente en lo concerniente a la composición escrita. En el 2009 el Diseño Curricular Nacional en el área de Comunicación detalla los procesos de la producción de



textos de manera explícita, señalando la importancia de responder a un propósito, considerando las siguientes etapas: la planificación, la textualización, la revisión y la reescritura (MINEDU,2009). Esta interpretación es muy cercana a un marco teórico sólido que fundamenta y asegura el éxito del proceso de composición, sin embargo, este diseño curricular difiere al que actualmente orienta los ejes de la enseñanza de la composición escrita, es decir, el Diseño Curricular Nacional del 2016, la cual desarrolla la competencia desde una mirada macro, con énfasis en el desarrollo de competencias para alcanzar una comunicación organizada, coherente y cohesionada, utilizando convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y reflexiva, considerando la forma, el contenido y contexto del texto escrito (MINEDU,2016).

Es importante considerar que el docente cumple un rol fundamental orientando la producción de ideas y las técnicas de búsqueda y organización de la información. Además, de motivar la redacción paso a paso, propiciando la revisión, evaluación, la corrección y compartiendo el producto final, los cuales responden a los subprocesos de la composición escrita de los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura (Flower y Hayes, 1980). Por ello, es necesario un desempeño docente conocedor y ejecutor de los procesos de composición, y resulta necesario indagar cuáles son las razones de su desconocimiento o falta de aplicación en las aulas.

Es posible que, los docentes desconozcan los procesos de la composición escrita, por diferentes aspectos que serán relevantes indagar en el presente estudio, incluso considerando criterios diferenciadores como la institución de formación académica, el grado académico del docente y la institución a la que pertenece (público o privada).

Así por ejemplo, la encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas 2018, refiere que un 36.7% de maestros culminaron sus estudios de docencia en una universidad, mientras que un 63.3 % en un Instituto de Educación Superior Público (IESP), lo que podría indicar que un porcentaje mayor de maestros egresados de institutos, posiblemente no hayan recibido dentro de su plan de estudios asignaturas que promuevan la importancia de la enseñanza - aprendizaje de la producción escrita ( MINEDU 2018).

Por otro lado, dicha encuesta señala que, en la participación del programa formativo de postgrado durante el 2017, un 71.4% de docentes no accedió a ninguna formación académica; 17.8% cursó un diplomado; 5.4% una maestría; 0.9% una segunda especialidad y el 4,5% realizó un doctorado (MINEDU 2018). Estos datos también podrían servir como indicador para explicar la problemática antes mencionada.

Por lo tanto, esta investigación pretende determinar la diferencia sobre el conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

### **1.1.1 Formulación del problema:**

¿Cuál es la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana?

## **1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo general:**

- Determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

### **1.2.2 Objetivos específicos:**

- Describir el conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.
- Describir el conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima Metropolitana según su formación académica.
- Describir el conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima Metropolitana según su grado académico.
- Determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo según su formación académica.
- Determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo según grado académico.

### **1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

La enseñanza de la composición escrita, no solo es fundamental en la formación personal e intelectual del alumno, sino por su importancia en el desarrollo de una sociedad.

Siendo necesario considerar su funcionalidad y trascendencia en sus diversos contextos. Por tal motivo, se debe tener en cuenta la enseñanza de la escritura según los procesos que este implica, según menciona Flower y Hayes, planificación, textualización y revisión. Dichos procesos, muchas veces no son considerados, a pesar de estar incluidos en la currícula nacional, provocando en los alumnos dificultades al producir sus textos y quedándose en el manejo superficial de estos.

Ante lo mencionado, se puede suponer que los docentes desconocen los procesos de la composición escrita debido a la institución de formación académica, el grado académico que posee y/o a la institución a la que pertenece (público o privada).

Esta investigación pretende determinar si existen diferencias en el nivel de conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita que caracterizan al docente del V ciclo de primaria, en función a la institución de formación académica y grado académico; de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. Estos datos permitirían la capacitación docente sobre los procesos mencionados.

### **1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este estudio utilizará el cuestionario como instrumento para la recolección de datos. Sin embargo, para estudios posteriores se sugiere emplear instrumentos complementarios como: Grupo focal, observación de clases y revisión de las composiciones elaboradas por los alumnos.

Asimismo, los resultados del cuestionario aplicado a los docentes que están a cargo del V ciclo de primaria, por lo que solo servirá de referencia a maestros comprendidos en dichos grados.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO**

Se han encontrado estudios muy vinculados al tema acerca de los procesos de la composición escrita que aún tienen vigencia como el de Cuetos (2006), Gonzales y Martín (2006), que detallamos a continuación.

Con respecto a la primera investigación, abarcó sobre oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral con relación al nivel socioeconómico en centros educativos peruanos. A través de este, Cueto demostró las dificultades para la implementación del nuevo enfoque del currículo; ya que la enseñanza de la lengua en las instituciones evaluadas no se encontraba alineada con el enfoque comunicativo-textual propuesto por el DCN (MINEDU, 2009). Ante esto se propone vigilar los procedimientos de elaboración y evaluación de los materiales con que aprenden los estudiantes peruanos.

En cuanto al segundo estudio, este tuvo como finalidad analizar el rendimiento en la composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria de una escuela en Málaga. Los autores, remarcaron la importancia de detectar las dificultades en la composición escrita de forma precoz, en búsqueda de mejorarlas lo más pronto posible y de evitar que éstas incrementen a lo largo del tiempo y manifestaron la necesidad de enseñar en el aula ordinaria las estrategias necesarias para la composición escrita presentándose de forma sistemática y explícita.

### 2.1.1 Antecedentes Nacionales

Como ya se mencionó, se realizó un estudio sobre oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral con relación al nivel socioeconómico, Cueto (2006), lo realizó con una muestra de 20 centros educativos públicos de Lima y Ayacucho, en el que se analizaron cuadernos de trabajo de los estudiantes al concluir el año escolar. En los resultados del estudio se evidenció que la mayor cantidad de ejercicios desarrollados o propuestos (80% o más) correspondían a los dos niveles más bajos de demanda cognitiva (memorización y trabajo mecánico). Se señala que los alumnos pasan mucho tiempo memorizando reglas ortográficas y copiando datos de la pizarra; por lo que se halló dificultades en la producción de textos en cuanto a la cohesión del contenido (uso de conectores, vocabulario y puntuación). Es así que Cueto demostró las dificultades para la implementación del nuevo enfoque del currículo; ya que la enseñanza de la lengua en las instituciones evaluadas no se encontraba alineada con el enfoque comunicativo-textual propuesto por el DCN (MINEDU, 2009). Ante esto se propone vigilar los procedimientos de elaboración y evaluar los materiales con los que aprenden los estudiantes peruanos. Asimismo, se considera importante alinear los contenidos y estrategias desarrolladas en las capacitaciones a docentes con lo propuesto en el currículo prescrito.

Por su parte, Villegas (2013) estudió la caracterización del proceso de la escritura en 8 estudiantes de sexto grado de primaria de una escuela pública peruana. Donde se utilizó una evaluación de desempeño (preguntas dirigidas a recoger la elaboración de un cuento bajo el esquema proceso-producto) y una entrevista (recoger información sobre el proceso de planificación y revisión de los estudiantes evaluados). La conclusión de dicha investigación fue que hubo un bajo desempeño en el uso de estrategias de planificación y revisión, debido a que la mayoría de los estudiantes se plantearon metas de escritura dirigidas solamente a aspectos formales como el uso de una buena ortografía y caligrafía. En general, no evidenciaron elaboración personal, sino lo contrario, copia de un referente. Además, la mayoría de los niños refirieron que organizaron la historia mientras escribían, y no como un proceso previo de planificación. Referente a la revisión, sólo la mitad de los niños utilizaron estrategias de revisión a un nivel superficial.

En un estudio posterior sobre las características de las creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria, Villegas (2016), en una muestra de 3 629 docentes de sexto grado de distintas regiones del Perú, quienes respondieron diversos cuestionarios en la Evaluación Muestral 2013. Concluyó que las características sociodemográficas no se relacionan (edad, experiencia laboral y formación inicial) o se



relacionan muy poco (sexo) con el enfoque de enseñanza de los maestros peruanos. Así también, se halló que los docentes mantienen dos enfoques de enseñanza teóricamente contradictorios: el enfoque comunicativo y el enfoque normativo. Además, se encontró que las creencias sobre la escritura son buenos predictores del enfoque de enseñanza de los maestros. Estos hallazgos tienen implicancias para la formación docente, por lo que sugiere que, durante dicha formación, no solo se consideren los aspectos propios de la didáctica de la escritura, sino que también debería ocuparse de las creencias de los docentes acerca de la escritura.

Gálvez & Milla (2018), a través de un estudio cualitativo educacional, diseñaron un modelo de evaluación del desempeño docente en 94 maestros y 6 directores de cuatro instituciones públicas. En este estudio se evidenció que los docentes y directivos poseen bajos niveles de desempeño en la preparación de los aprendizajes. Por medio de esta investigación, se establecieron nuevas formas y estilos de evaluación (acompañamiento directivo, fortalecimiento de la gestión pedagógica y establecimiento de metas a corto plazo).

Asimismo, Flores (2021), realizó un estudio acerca de las actitudes del docente hacia la evaluación de su desempeño en una muestra de 86 profesores de 9 colegios públicos y privados de Lima Norte, considerando algunas variables como edad, nivel académico, formación académica, tipo de institución laboral, etc. Utilizó una escala tipo Likert de lápiz y papel con 30 reactivos y 45 posibles respuestas. En cuanto al tipo de institución, se identificó que los docentes que laboran en instituciones públicas presentan una mejor actitud hacia la evaluación de sus desempeños, en comparación a los docentes de instituciones privadas. Respecto al nivel académico, el estudio señala que los docentes que han realizado una maestría tienen una actitud menos positiva hacia la evaluación de su desempeño, que los docentes con grado de bachiller o título profesional, no encontrándose en esta última una diferencia significativa.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

González y Martín (2006) en un estudio sobre el análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria en 203 alumnos entre 12 y 14 años de Málaga, a través de escritos producidos por los alumnos y un cuestionario. Acentuaron la importancia de detectar las dificultades en la composición escrita de forma precoz, en búsqueda de mejorarlas lo más pronto posible y de evitar que éstas incrementen a lo largo del tiempo, haciendo hincapié en que la recuperación tardía tiene un pronóstico menos favorable y es más costosa. Asimismo, remarcó la necesidad de enseñar en el aula



ordinaria las estrategias necesarias para la composición escrita presentándose de forma sistemática y explícita, asegurando una mejora en los escritores novatos y en los que tienen dificultad, disminuyendo o evitando dificultades en los niveles sucesivos.

Asimismo, Fidalgo y García (2008), analizaron la eficacia sobre un enfoque de enseñanza de la composición escrita centrada en la dimensión metacognitiva de la escritura. En dicha investigación participaron 108 estudiantes de 6to grado de educación primaria de la provincia de León (España); en el que se aplicó un programa de instrucción específico de la escritura, mientras que el resto recibió la programación curricular ordinaria. Se evaluó a través de cuestionarios EPME (Evaluación de procesos metacognitivos) y EAE (Evaluación de autorregulación de la escritura). Señalando, en una de sus conclusiones, la importancia de integrar modelos de instrucción de este tipo en el tratamiento curricular de la composición escrita, dentro de la práctica educativa ordinaria del profesorado en el que se considere en todo el alumnado el desarrollo del componente metacognitivo y estratégico necesario para afrontar adecuadamente el proceso de composición escrita, desarrollando así una verdadera competencia escrita.

Mientras que, Pacheco, García y Díez (2009) elaboraron, validaron y aplicaron un cuestionario para estudiar la autoeficacia, el enfoque y el papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. A través del cual se halló, que de 137 docentes pertenecientes a 30 centros educativos públicos y privados del último ciclo de Educación Infantil y de los tres ciclos de Educación Primaria de León, España que impartían el curso de lengua; la mayoría aplicaba los mismos esquemas teóricos de enseñanza en la composición escrita, sin considerar las características de los alumnos, debido a que su formación no era específica en esa área o en otros casos, porque apenas se practicaba, excepto en los niveles iniciales, donde hacían mayor énfasis en los aspectos mecánicos. Asimismo, no encontraron diferencias significativas en relación a la concepción teórica y estrategias que aplicaban en la enseñanza de la escritura en los diferentes ciclos.

Birello (2014) en su investigación de las creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática en estudiantes, futuros maestros, de 3er curso de educación primaria y educación infantil de Barcelona, con una muestra de 230 estudiantes. En este se les pidió a dichos alumnos que escribieran una breve narración en la que relataran su experiencia de aprendizaje de la lengua escrita, su representación de escritor competente y sobre la metodología de enseñanza de la composición escrita. De los relatos se desprende que los alumnos de los grados de EI y EP tienen una idea de competencia en la escritura que se refiere a la capacidad de escribir correctamente, limitándola a los aspectos ortográficos sin considerar cuestiones morfológicas, sintácticas, semánticas y

pragmáticas. Además, tienen una concepción de la competencia muy superficial, entendida como la capacidad de expresar sus ideas sin hacer nunca referencia al destinatario de sus escritos, como si se tratara de una escritura íntima, en la que ellos mismos son los destinatarios.

Así también, López (2014), llevó a cabo un estudio acerca de las concepciones sobre la lectura y la escritura, y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en 9 estudiantes entre los 18 y 37 años del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que cursaban cuarto semestre en la Universidad Antonio José Camacho (UNIAJC) de la ciudad de Cali, haciendo uso de cuestionarios y producciones académicas. En este estudio se obtuvieron que las concepciones acerca de un determinado tema son formadas en las personas a lo largo de la vida por experiencias o por la adquisición de saberes y en base a ellos, interactuar con el entorno, siendo el reconocimiento de estas de vital importancia en el área educativa, por el rol que desempeña el maestro con cada uno de sus alumnos, siendo imprescindible que la vivencia y la reflexión lo lleve a modificar alguna creencia no adecuada. En cuanto a la escritura, se concluyó, que aún se mantiene la percepción de esta como una herramienta para obtener o dar información y cumplir con las tareas escolares, perdiendo la intención de generar producción textual, así como despertando en el estudiante el sentir de que esta es una actividad tediosa y sin sentido, lo cual puede trascender posteriormente cuando el docente ejerza.

Por su parte, Morales (2018), en un estudio cualitativo a través de una entrevista semiestructurada y una evaluación del proceso de composición escrita evidenció estrategias de enseñanza de composición escrita, para la superación de dificultades en la producción de textos. Consideró a 35 estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa en Colombia. Destacó el papel que desempeña el maestro, orientando y generando un cambio significativo en sus alumnos, incentivando que se apropien de estas habilidades para la producción textual.

En el estudio “La composición escrita. Aspectos considerados por el docente para su evaluación de Hernández (2020), con una muestra de alumnos de 4to, 5to y 6to de primaria de Venezuela. Aplicó los instrumentos de observación y entrevista, a través de los cuales, concluye que los docentes se limitan a corregir los signos de puntuación y la ortografía en las composiciones, centrándose en muchas oportunidades en los aspectos mecánicos y dejando de lado aspectos importantes como la superestructura, la macroestructura, la microestructura del texto escrito y las etapas del proceso de la composición, perdiendo la

oportunidad de poder registrar los resultados de sus alumnos al no brindar un acompañamiento oportuno, dejando dudas sin resolver.

## **2.2 BASES TEÓRICAS**

### **2.2.1 La escritura**

La escritura comprende no sólo escribir palabras, sino textos, ya que su principal función es transmitir un mensaje por escrito. Es por ello, que se diferencia entre producción de palabras y producción de textos con intención comunicativa, teniendo este último, un mayor nivel de complejidad y que incluyen a los primeros. Junto a estos, se añade el componente motor de la escritura, el grafomotor. (Defior et. al., 2015).

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, considerada compleja, ya que depende de otras destrezas (comprensión lectora, oralización y conversación que posea el escritor) para lograr el éxito final de una composición. La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (receptivas, escritas, productivas y orales) señala que estas son independientes, sin embargo, a lo largo del tiempo, en la práctica se ha comprobado que estas no sólo se integran en cada situación comunicativa, sino que presentan varios grados de implicación (Cassany, 1999).

Un factor que facilita la escritura es que muchas de las tareas que la componen, como los patrones motores para cada letra, grupos de letras, palabras, forma ortográfica de las palabras y colocación de acentos, se automatizan progresivamente con la práctica (Cuetos, 1991).

**2.2.1.1 Definición.** Arteaga, M. et. al. (2010, citado en Hernández, 2020) definió la escritura como una herramienta utilizada en todos los ámbitos de la vida. Un medio de expresión utilizado con distintos propósitos, que necesita de la activación de diversos procesos mentales.

Por su parte, Portellano (2014) señaló que la escritura es un proceso complejo de codificación y decodificación, una forma de manifestación lingüística exclusiva del ser humano que implica una comunicación simbólica a través de un código diferenciado según las culturas.

**2.2.1.2 Funciones de la escritura.** A lo largo del tiempo, los autores han realizado diversas clasificaciones de usos de los escritos. De estas, Cassany (1999), distinguió las intrapersonales (uso individual), las interpersonales (uso social) y la lúdica o estética.

Las intrapersonales, refieren que la persona que realiza el escrito y su destinatario son la misma, empleando la escritura como una herramienta de trabajo que sirve para desempeñar actividades personales, académicas o profesionales. Sus principales funciones son: registrativa, manipulativa y epistémica. La función registrativa, sirve como mnemotecnia, aplicándola al anotar direcciones, teléfonos, eventos en la agenda o ideas, es por ello, que necesita dominio del código escrito y su correspondencia con los sonidos. La manipulativa, permite reformular los enunciados en búsqueda de un propósito, como realizar una lista de compras u organizar el recorrido de un viaje. En cuanto a la epistémica, el uso de datos propicia la generación de opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora, a través de esta se adquiere conocimientos nuevos.

Por otro lado, en las interpersonales, el autor escribe para otras personas con el objetivo de informar o influir. Esta comprende la función comunicativa, la cual sirve como medio de comunicación para la interacción, requiriendo un dominio tanto a nivel discursivo como gramatical y la organizativa, cumpliendo la función de regulación o administrativa en comunidades alfabetizadas (derechos y deberes de la ciudadanía, derechos del trabajador, manuales instructivos de aparatos tecnológicos, certificados, etc.).

Finalmente, la estética o lúdica contribuye en los dos anteriores (intrapersonal e interpersonal), proporcionando a la escritura una dimensión divertida.

Es así, que todas las funciones mencionadas son relevantes, ya que, según el contexto, en algunas ocasiones se utilizan de forma conjunta durante la composición, empleando la escritura con diversas finalidades en los diferentes momentos de la producción escrita.

**2.2.1.3 Tipos de estructuras textuales.** Corbacho (2006) señala que existen discrepancias terminológicas y conceptuales respecto a los tipos de estructuras textuales, por lo que desde hace varios años ha habido un aumento significativo de estudios de investigación. Es así, que en 1979 Werlich propuso clasificar los textos en función de aspectos contextuales, distinguiendo cinco tipos textuales básicos relacionados con la estructura cognitiva humana.

La primera estructura textual es el texto narrativo, el cual relaciona hechos y cambios en el tiempo, transmitiendo acontecimientos a través de un cuento, un informe, etc. Por su parte el texto descriptivo brinda la percepción de los hechos y cambios en el espacio,



describiendo lugares, personas y sucesos. El texto expositivo, está asociado al análisis y síntesis de ideas, así como a las representaciones conceptuales, por lo que clasifican, explican y definen conceptos. En cuanto al texto argumentativo, está ligado a las relaciones entre ideas y conceptos, donde el escritor expresa una opinión, refuta un argumento o exterioriza sus dudas. Finalmente, el texto instructivo está vinculado a una secuencia de indicaciones, en búsqueda de generar un determinado comportamiento en la actitud de la persona que recibe la información.

**2.2.1.4 Las propiedades de los textos.** Respecto a las propiedades de los textos, Cassany (1999) distingue: coherencia, cohesión, adecuación, corrección y repertorio.

La coherencia es uno de los rasgos más significativos. Esta hace referencia a la gramaticalidad en el ámbito textual, siendo dinámica y variando según el contexto, lo cual dificulta la identificación de los criterios que determinan su funcionamiento. Algunos de los aspectos que considera la coherencia son la fuerza ilocutiva y perlocutiva (relación entre el propósito del autor, el contenido semántico y la situación comunicativa), la construcción del significado, estructura y progresión de la información, así como párrafos y apartados, siendo los aspectos globales o macros del texto.

La cohesión está relacionada al significado que se establece entre los diversos elementos del texto y que permiten al lector una interpretación adecuada y eficaz, considerando los aspectos más locales o micros del texto, como mecanismos de repetición (mención de un mismo elemento a través de anáforas, catáforas, elipsis, etc.), marcadores discursivos que guían las inferencias del lector, cadenas nominativas con campos semánticos similares y sucesión de tiempos verbales, seleccionando y coordinando el tiempo, modo y aspecto verbal acorde al tipo de texto, el propósito y el contenido.

En cuanto a la adecuación, se encarga de adaptar el discurso a una situación comunicativa específica, considerando la elección y el mantenimiento del dialecto apropiado según el contexto.

Por su parte la corrección, refiere que un texto es correcto cuando cumple con las convenciones lingüísticas de una comunidad específica, verificadas a su vez por autoridades lingüísticas.

Por último, el repertorio alude a una escritura con calidad en sus rasgos estilísticos y expresivos, siguiendo ciertos valores y actitudes sociales incluyendo aspectos léxicos, sintácticos, puntuación, otros signos tipográficos y de retórica.

## 2.2.2 La composición escrita

**2.2.2.1 Definición.** La composición escrita es un proceso cognitivo complejo, a través del cual exteriorizamos ideas, conocimientos o sentimientos, transformando contenidos mentales en palabras escritas (Cuetos, 1991).

### 2.2.2.2. Modelos teóricos de la composición escrita.

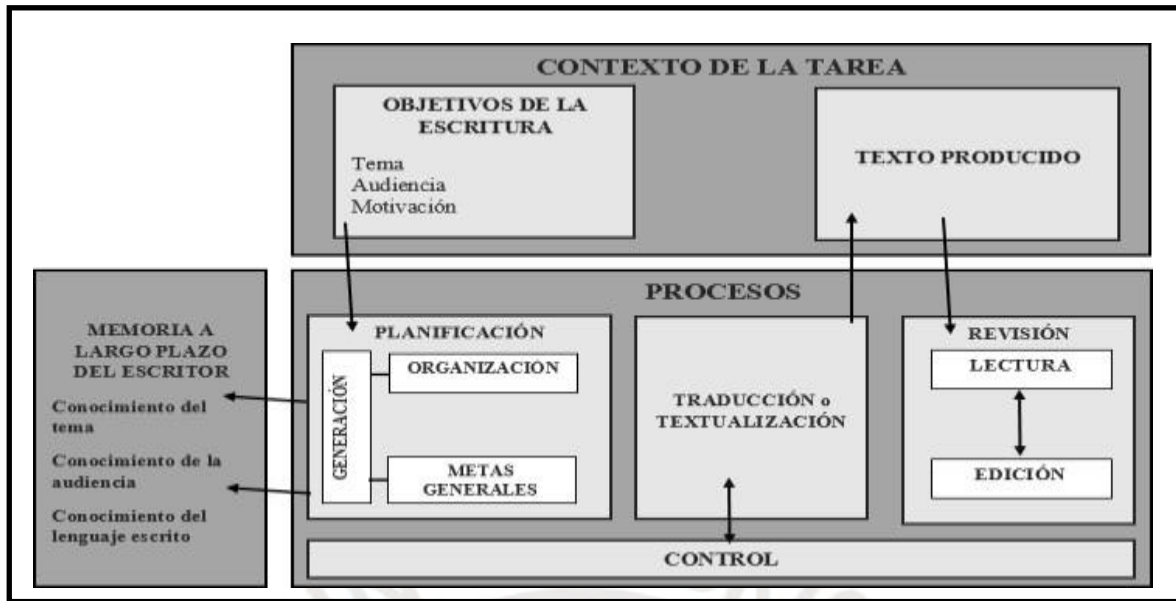
a) *Modelo de escritura de Flower y Hayes.* Este modelo refiere que la producción escrita está formada por tres componentes esenciales: el contexto de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos de redacción: planeación, textualización y revisión que son verificados mediante un proceso metacognitivo de control.

En estos componentes se producen diferentes interrelaciones:

1. El contexto de la tarea (entorno de la tarea o situación de comunicación), aquí se incluyen todos los factores que se encuentran fuera del escritor pero que influyen en la producción del texto. Estos son de tipo social (demandas de un trabajo de escritura) y físico (la producción realizada hasta el momento).
2. La memoria a largo plazo, en este se incluye los conocimientos del escritor sobre contenidos temáticos, imágenes de receptores posibles y esquemas textuales. Este interactúa con los procesos cognitivos.
3. Los procesos cognitivos que participan en la escritura. Estos son la planificación (decidir qué decir y cómo decirlo), la traducción (convertir lo planificado en textos escritos) y la revisión (corregir el texto existente). Estos procesos cognitivos se presentan de forma recurrente a lo largo de la composición escrita y son controlados por un monitor que dirige y orienta el momento y el orden en que conviene activarlos.



Figura 1: Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980) Redibujado y adaptado



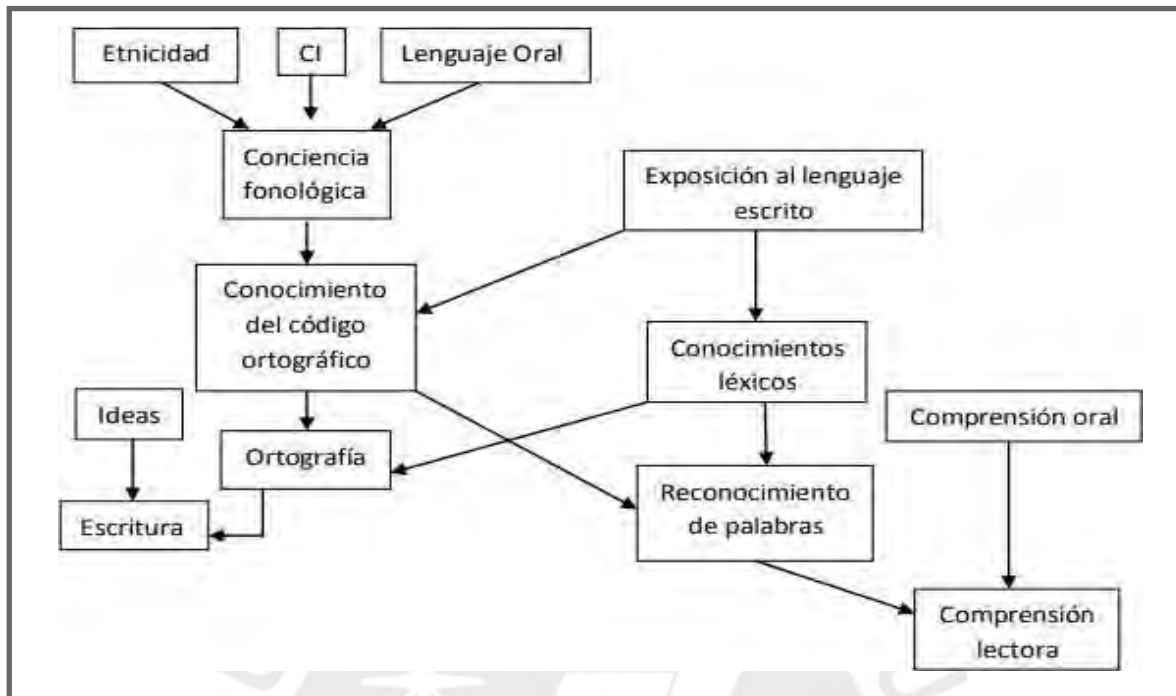
b) *Modelo simple de escritura de Juel, Griffith y Gough.* En este modelo, los autores manifiestan que los procesos de orden inferior, como la ortografía, requieren de una atención consciente y extensa, por lo que esta habilidad podría estar impactando en los procesos de escritura de orden superior.

Asimismo, consideraron que la lectura y la escritura están compuestas por habilidades separables (la decodificación y la comprensión en la lectura y la ortografía y la ideación en escritura), pero que la decodificación y la ortografía comparten un punto de encuentro: el conocimiento del conjunto de reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas y los conocimientos léxicos propios de la lengua.

Es así que a partir de figura 2, se desprenden las siguientes ideas planteadas en este modelo:

- En la conciencia fonológica, intervienen el origen étnico, el CI y el lenguaje oral. Esta que se considera punto clave para adquirir el conocimiento ortográfico.
- La exposición al lenguaje escrito favorece el conocimiento léxico, es decir el conocimiento de las reglas ortográficas que se usan o no en ciertas palabras.
- La combinación del conocimiento del código ortográfico y el léxico puede proporcionar la información para deletrear y reconocer palabras.
- La ortografía combinada con la ideación (habilidad para generar y organizar ideas) producen la base para la composición escrita.

Figura 2: Estructura traducida del Modelo simple de escritura de Juel, Griffith y Gough (1968).



En definitiva, dichos autores manifestaron que la automatización de los niveles inferiores, puede ser necesaria para que el escritor maneje con éxito otros niveles superiores, como la organización de ideas y la composición textual. Es decir, que la escritura depende de dos habilidades: la ortografía y la ideación.

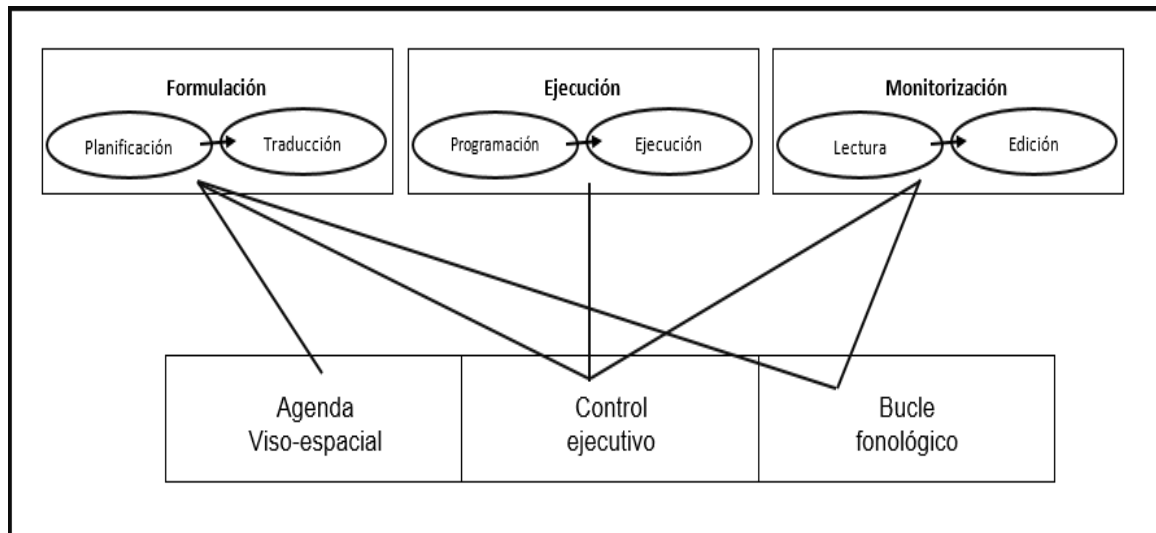
c) *Modelo de Kellog*. Este modelo tiene la estructura de la memoria operativa que formada por el control ejecutivo de procesamiento y dos componentes dependientes, la agenda viso espacial y el bucle fonológico, que permiten el mantenimiento visual y fonológico de las representaciones (Baddeley, 1996).

Kellog refiere que en el proceso de escritura se incorporan tres componentes básicos:

1. Formulación, en el que existen dos procesos: planificación y traducción. Durante la planificación, se determinan las metas y búsqueda de información; y en la traducción, se transforman dichas ideas en estructuras lingüísticas.
2. Ejecución, es la realización gráfica del resultado del proceso de traducción.
3. Monitorización, consta de dos procesos: lectura y edición. El proceso de lectura del texto permite una relectura y comprobación del mensaje; mientras que en el proceso de edición se detectan las dificultades para poder editar una nueva versión.

En este modelo, de modo semejante al modelo de Hayes y Flower (1996) y sus acotaciones más recientes (Hayes, 2006), sí existe un proceso de monitorización, enmarcado dentro del proceso general de escribir, que controla y regula la secuencia de los procesos de escritura (Alamargot y Chanquoy, 2001).

Figura 3: Modelo de Kellog (1996)



d) *Modelo de Berninger y Amtmann.* Para esta propuesta, los autores ampliaron el modelo simple de escritura de Juel, Griffith y Gough e incluyeron procesos cognitivos del modelo de Flower y Hayes (1980) y plantearon los siguientes componentes: transcripción, generación de textos, autorregulación, limitados por un cuarto componente, la atención y la memoria.

A continuación, se detalla cada uno de los componentes:

#### 1. Transcripción:

En este se demuestra la capacidad de escribir palabras de forma automática y fluida. Por tanto, se requieren habilidades fonológicas (conocimiento de la correspondencia entre grafeno y fonemas, conciencia fonémica), habilidades ortográficas (la capacidad de representar la forma visual de las palabras) y habilidades grafomotoras (habilidades psicomotoras relacionadas con el correcto desarrollo de los patrones grafomotores de las letras, la coordinación óculo-manual).

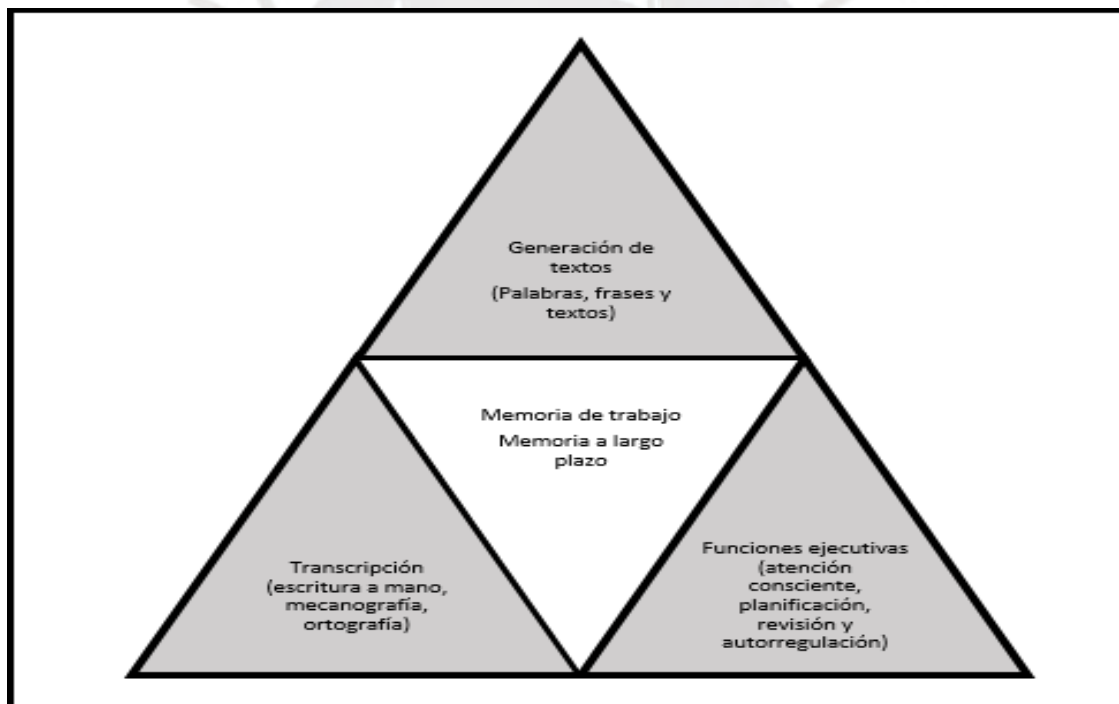
## 2. Generación de textos

Aquí se incluye el vocabulario, la capacidad de crear oraciones con estructuras sintácticas complejas, el uso de conjunciones y diferentes tipos de texto. Los autores añaden aquí diferentes conocimientos sobre los dominios del lenguaje, desde el nivel más bajo (palabras / vocabularios) hasta los niveles superiores (creando la estructura de un texto).

## 3. Autorregulación

Se considera a la capacidad para planificar, secuenciar una tarea compleja en diferentes etapas, monitorear la ejecución de dichas etapas y revisar el proceso de producción en sí. Además, se incluyen los conocimientos metacognitivos sobre el desarrollo de estos procesos.

Figura 4: Modelo Berninger y Amtmann (2003)



Es importante recalcar que, según el modelo, el desarrollo de estos componentes está mediado por el acceso flexible a la información almacenada en la memoria a largo plazo y por la capacidad de manipular mentalmente la información (memoria de trabajo).

e) *Modelo de Berninger y Winn.* Estos autores realizaron la revisión del modelo antes descrito y propusieron el modelo "no tan simple de la escritura", esta nueva propuesta

está conformada por cuatro componentes que se interrelacionan entre sí: transcripción, generación de texto, función ejecutiva y memoria de trabajo.

Cada componente fue definido de la siguiente manera:

1. La transcripción

En este se da el proceso de representar sonidos como símbolos donde la escritura y la ortografía, aunque son diferentes, se combinan para traducir el lenguaje hablado al escrito.

2. Generación de textos

Implica convertir ideas en palabras, oraciones y párrafos. Es decir, producir ideas, elegir las palabras convenientes y verificar el contenido en la estructura del texto. De la misma forma que con la transcripción, la generación de texto también está limitada por la memoria de trabajo.

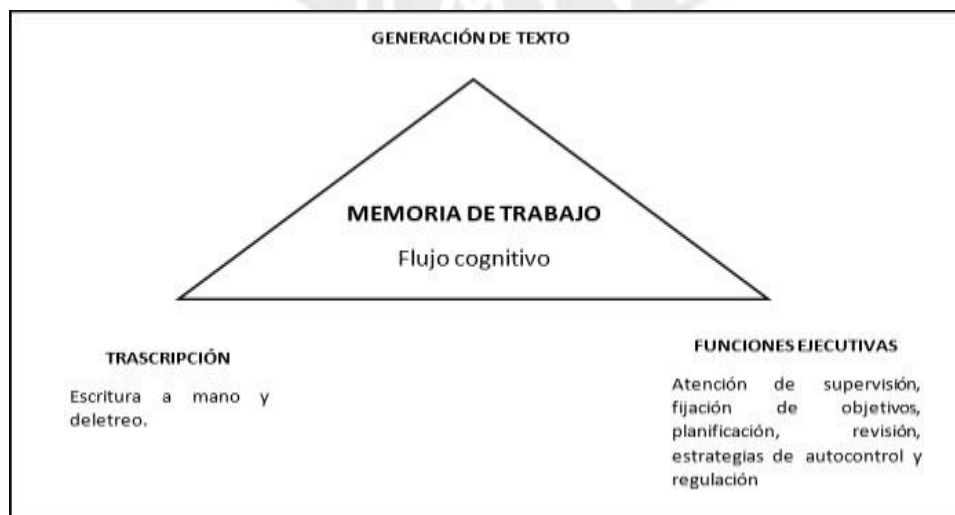
3. Funciones ejecutivas

Este componente hace referencia a los procesos de control atencional, establecimiento de objetivos, planificación, revisión y estrategias de autorregulación.

4. Memoria de trabajo

Este componente es el centro de los antes mencionados, el cual es necesario para acceder a la memoria a largo plazo durante el proceso de planificación y composición; y a la memoria a corto plazo durante la revisión. Asimismo, cabe mencionar, que la capacidad limitada de la memoria de trabajo genera que la escritura sea una actividad compleja.

Figura 5: Modelo no tan simple de la escritura de Berninger y Winn (2006)



Como puede observarse, en el modelo no tan simple de la escritura se dan una serie de procesos cognitivos que forman juntos los componentes básicos del desarrollo de la expresión escrita.

### **2.2.2.3 Procesos cognitivos de la escritura**

De los modelos estudiados, decidimos considerar para nuestra investigación el planteado por Flower y Hayes, ya que describen los procesos cognitivos que realiza el escritor al redactar una composición. Asimismo, los componentes que se evidencian, como es el caso del contexto donde se desarrolla la tarea, la memoria a largo plazo (los conocimientos previos que posee dicho escritor) y los procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión).

Cabe señalar, que actualmente muchos docentes pierden de vista gran parte de los componentes y procesos antes señalados, lo cual puede ser la razón por la que no se enseña de manera efectiva la escritura y no se le brinda el tiempo pertinente para su aprendizaje.

A continuación, detallamos los procesos cognitivos de la escritura según Flower y Hayes.

a) *Planificación.* Consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción. Este proceso consta, a su vez, de tres subprocesos: la generación de ideas, la organización y, finalmente, el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica. Los autores distinguen dos tipos de planes: los procesuales, que tratan de la forma en que los escritores realizarán el proceso; y los de contenido, la función de los cuales es transformar las ideas en texto escrito.

Asimismo, es importante mencionar que según demuestran las investigaciones, la planificación es el subproceso que más tiempo requiere, a mayor experiencia por parte del escritor, más atención se le presta. La organización de ideas se convierte aquí en elemento clave para garantizar el éxito de la tarea (González, 1999). Otros aspectos que se deben considerar son la distribución del tiempo disponible y la determinación de las características del escrito: destinatario, finalidad, género y tipología textual, papel de quien escribe, tema tratado, extensión del escrito y posibles criterios de evaluación (Serafini, 2002).



*b) Textualización o Traducción.* Está conformado por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado. La diversidad de demandas de esta operación (ortografía básica de la palabra, la frase y ortografía suprasegmental, construcciones sintácticas correctas, vocabulario e involucrando igualmente las dificultades pragmáticas), que consiste en pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal, obliga a constantes revisiones y retornos a operaciones de planificación (Camps,1990).

Cabe señalar que este proceso se desarrolla a través de varios subprocesos y exige un dominio de distintos factores de la lengua escrita. Estos subprocesos son:

- Motores, en este se recuperan los patrones motores que implica el trazado de letras y el uso de una caligrafía legible.
- Léxicos, proporcionan información sobre una adecuada escritura de las palabras que evidencian un manejo de las rutas fonológica y visual.
- Sintácticos, en el que se relaciona a los diferentes tipos de estructuras oracionales, concordancia, uso adecuado de reglas gramaticales y de la ortografía puntual.
- Semánticos, uso de expresiones con significados y que al ponerlos en práctica dan calidad a la información. Esto depende del conocimiento y manejo del escritor.
- Textuales y contextuales, que orientan la conexión de frases en párrafos para producir un texto coherente, se aplica un estilo propio.

*c) Revisión.* Este proceso consiste en la lectura, revisión y mejora del texto. Es un momento de toma de decisiones, en el que se exige al escritor una determinada capacidad metacognitiva (Flower y Hayes,1980).

Al revisar, “en realidad se evalúan los resultados que se producen tras frecuentes lecturas para comprobar si se han logrado los objetivos propuestos. Es así que durante este proceso se debe detectar, identificar y resolver los problemas que han ido presentándose, habilidades que no siempre se poseen” (González, 1999). Es así que las propiedades de los textos (coherencia, cohesión, corrección y adecuación) podrían ser referentes. De la misma forma que ocurría con la planificación, la revisión también está relacionada con la experiencia del escritor. Los escritores expertos son los que más tiempo y energías dedican a este proceso.

#### **2.2.2.4 Diferencias entre buenos y malos escritores**

En la planificación, Flower y Hayes (1986); Cassany (1989) (citados en Díaz y Hernández, 2002), señalaron que los escritores expertos dedican mayor tiempo a planificar, elaborando un plan de escritura a través de la reflexión, realizando deducciones acerca de la necesidad de información de sus posibles lectores y asegurándose de que este plan se ajuste a una situación retórica específica (destinatario, tema, demanda e intención comunicativa). Además, realizan esquemas acerca del contenido y forma de su composición, dándole una organización jerárquica flexible, pudiendo sufrir ajustes durante el proceso con la intención de mejorar la composición. En cuanto a los escritores con menos experticia, realizan pocas actividades de planificación, escribiendo inmediata e intempestivamente. Asimismo, evidencian dificultad para organizar una red jerárquica de metas y submetas y si lo logran, tienen pobre integración, realizando una planificación superficial. Por su parte, López-Escribano (citada en Cuetos, 2011), reafirmaron lo anterior indicando que, en el proceso de planificación, los buenos escritores o expertos, planifican su actividad escrita, dedicando tiempo a la búsqueda de información, a la selección de objetivos y contenidos, facilitando la generación del texto. Asimismo, tienen objetivos específicos y claros a la hora de realizar una producción textual. En cambio, los escritores inmaduros o con dificultades emplean estrategias poco efectivas al escribir, sin dedicarle tiempo a la planificación y sin encontrarle relevancia a la diferencia entre planificar y escribir.

Respecto a la textualización, esta se convierte en un acto cuasi – automático, escribiendo lo que evoca en un momento específico y de forma inmediata. McCutchen y Perfetti (1982); Serafini (1994) (citados en Díaz y Hernández, 2002), señalan que las composiciones de los escritores novatos suelen ser más cortas, con poca coherencia entre sus ideas e integración de los conceptos, presentando un estilo “tipo segmentado”, mientras que el de los expertos es “tipo cohesionado” con ideas elaboradas y originales. En lo relacionado a la audiencia, las producciones de los escritores novatos no consideran al posible lector, siguiendo el curso de su propio pensamiento y presentando una redacción con la omisión de una serie de supuestos conocidos por el autor, pero desconocidos para los demás, afectando la claridad de lo que quiere transmitir, pudiendo generar dificultades de comprensión. Mientras que los escritores expertos, siguen el plan elaborado, expresando de forma adecuada sus ideas según la estructura y considerando al posible lector, logrando la meta final de su escrito. Asimismo, López-Escribano (citada en Cuetos, 2011) refiere que los buenos escritores generan más contenido del necesario en las fases iniciales, eliminando posteriormente durante la revisión, información irrelevante. Además, producen textos escritos con fluidez, generan fácilmente un lenguaje alternativo para mejorar la

calidad del texto, recuperan palabras de forma automática y sin esfuerzo, liberando recursos de la memoria de trabajo para emplearlos en el contenido, asimismo, evidencian un adecuado control motor en sus escritos, con automatización. Por el contrario, los malos escritores, evidencian dificultad tanto en la generación del contenido como al producir un lenguaje alternativo para corregir un problema. Escriben con esfuerzo y lentitud, evidenciándose dificultad en el uso correcto de la ortografía y en la producción textual, limitando la capacidad de la memoria de trabajo para implicarse en procesos de bajo nivel cognitivo.

Finalmente, en el proceso de revisión, Hayes y Flower (1986); Camps (1993), argumentaron que los que tienen mayor experticia escrita consideran a la revisión como una actividad que requiere visualizar al texto en su totalidad, leyéndolo y en base a ello generar metas globales para la corrección, mientras que los novatos la conciben como una actividad superficial, corrigiendo sólo aspectos de ortografía, léxico y morfosintaxis. Además, los primeros, saben detectar y diagnosticar errores en sus propias composiciones, a diferencia de los novatos. (citados en Díaz y Hernández, 2002), coincidiendo con López-Escribano, quien agregó que los buenos escritores, al presentar un buen desarrollo de habilidades para la composición y revisión, tienen mayor capacidad de memoria (Cuetos, 2011).

#### **2.2.2.5 La enseñanza de la composición escrita**

Hernández y Quintero (2001) mencionaron que los modelos didácticos de la composición escrita proceden de sus enfoques teóricos, destacando dos tendencias en la enseñanza de la composición escrita. La primera dirigida al producto, con tres enfoques de enseñanza: el enfoque basado en la gramática, en las funciones o el didáctico – textual y el de contenido. Y la segunda, centrada en el proceso, con enfoques más actuales de orientación cognitiva. Estos no son excluyentes, por el contrario, cada uno aporta en determinados aspectos y momentos de la actividad escrita.

Los modelos de enseñanza centrados en el producto escrito, están orientados al desarrollo de la competencia textual del alumno desde dos niveles: el micro-estructural, el cual requiere del dominio de aspectos formales del texto como el de las reglas gramaticales y el macro-estructural, con el que se expresa un mensaje con un soporte textual adecuado, según los objetivos de comunicación del escritor y las expectativas del lector. Estos niveles, propiciaron el desarrollo de dos enfoques de enseñanza dentro de estos modelos que sólo

se distinguen por el énfasis que ponen en uno u otro nivel durante el proceso de aprendizaje.

- El enfoque de la enseñanza de la gramática o modelo oracional, consideraba hace varios años a la gramática como el centro de la enseñanza de la escritura, concibiendo que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía era lo fundamental para que el alumno pueda componer un texto. Con el paso del tiempo, este enfoque recibió críticas importantes, ya que, por muchos años, el currículum priorizó la enseñanza de contenidos gramaticales, los cuales no favorecen a mejorar la expresión escrita. Es por ello, que las propuestas más modernas de este enfoque han incluido además otros aspectos como la coherencia interna y externa del texto, la adecuación, la cohesión y una estructuración más integrada de los contenidos gramaticales.
- El enfoque basado en las funciones o didáctico – textual, considera las propuestas anteriores y organiza el currículum según las diferentes tipologías textuales, basándose en la concepción funcionalista del lenguaje. Este reconoce a la lingüística como una base conceptual de las características estructurales de los diferentes géneros discursivos y sobre el funcionamiento de unidades lingüísticas específicas como conectores y anáforas, que otorgan cohesión y coherencia al texto. Una variante de este enfoque, con desarrollo paralelo, es el enfoque basado en el contenido, el cual, a pesar de discrepar en sus planteamientos, comparte la preocupación por elaborar metodologías de expresión escrita que se adapten a las características y necesidades reales de los alumnos en el ámbito curricular.

Por otra parte, el segundo modelo didáctico, está centrado en el proceso de la composición escrita con enfoques de orientación cognitiva. Este considera a la escritura como una actividad compleja y multidimensional necesitando del desarrollo de diversos procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión) que intervienen en la composición. Es por ello, que enfatiza en la enseñanza de variadas estrategias cognitivas y metacognitivas destinadas a desarrollar y regular estos procesos, enseñando al alumno no sólo a cómo debe ser un producto escrito, sino a mostrar y realizar todos los pasos y estrategias que se dan durante este proceso.

Los actuales modelos didácticos de orientación cognitiva, consideran a la escritura como un proceso que aborda el desarrollo de dos dimensiones (proceso cognitivo y social), enfatizando en la finalidad comunicativa de la escritura e integrando la enseñanza



orientada al proceso de escritura y la de los géneros discursivos, donde los procesos asumen pleno significado.

Los principios didácticos que se derivan de este modo de considerar la actividad escrita son: la atención y control del proceso, la atención al contexto que condiciona la expresión escrita, la interacción – colaboración, la individualización y la autenticidad.

La atención y control del proceso no sólo incluye conocimientos del uso y convenciones de la lengua e información gramatical, sino de forma simultánea, debe considerar el conocimiento del contenido y de los procesos que son la base de la composición. Asimismo, debe suponer el desarrollo de conocimientos de control del proceso que activan y dirijan los conocimientos previos en forma y contenido, en relación a los objetivos de comunicación del escrito para una ocasión y un contexto específico. En cuanto al contexto que condiciona la expresión escrita, por ser una actividad social, el contexto influye en la motivación del alumno para escribir, así como en el grado de adquisición y uso de estrategias cognitivas que requiere durante el proceso. Por su parte, la interacción – colaboración, resalta el rol que cumple el maestro, siendo el encargado de orientar y monitorear el trabajo de los alumnos, haciéndolo de forma general (motivando a los alumnos, planificando globalmente el proceso y moldeando si es necesario) y de forma individual (monitoreando el proceso de cada alumno, brindándoles técnicas específicas, dándoles opciones de trabajo, etc.), señalando también los efectos positivos de la interacción y colaboración entre compañeros. Finalmente, la individualización está orientada a respetar las necesidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje de cada alumno, influyendo en el proceso de composición, según sus capacidades intelectuales y emocionales, y la autenticidad busca proporcionar actividades reales de escritura, con situaciones cotidianas y dirigidas a una audiencia.

En Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica conduce los aprendizajes que se deben cumplir y que debe ser utilizado como soporte de la práctica pedagógica en las diferentes instituciones y programas educativos. Este está estructurado en cuatro definiciones curriculares que permiten concretar en la práctica educativa las intenciones que se expresan en el perfil de egreso como competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño. De estos, son relevantes para este estudio las competencias y capacidades.

La competencia es la facultad de una persona para combinar un conjunto de capacidades para alcanzar un propósito específico en una situación determinada. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de escolaridad. Mientras que,

las capacidades se definen como los recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) que utilizan los estudiantes para actuar frente a una situación determinada.

En cuanto a la enseñanza de la composición escrita, el Currículo Nacional de Educación Básica comprende la competencia: escribe diversos tipos de textos en lengua materna. Esta competencia comprende el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros, es un proceso reflexivo ya que requiere de la adecuación y organización de los textos, considerando los contextos y el propósito comunicativo, además de la revisión constante de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. Esta competencia requiere que el alumno utilice saberes de distinto tipo y recursos que deriven de su experiencia con el lenguaje escrito y el mundo que lo rodea, empleando el sistema alfabético, las convenciones de la escritura y estrategias para extender o destacar la información escrita, a través del cual toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido, asumiendo la escritura como una práctica social.

Esta competencia incluye la combinación de las capacidades: adecúa el texto a la situación comunicativa (tomando en cuenta el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y contexto sociocultural donde se lleva a cabo la comunicación escrita), organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada (ordena sus ideas en torno a un tema, ampliándose y estableciendo relaciones de cohesión entre ellas), utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente (usando recursos textuales adecuados, asegurando la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito), reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (revisión permanente del contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa para mejorarlo).

#### **2.2.2.6 Dificultades en la enseñanza de la composición escrita**

En el proceso de enseñanza de la composición escrita se han suscitado diversos problemas que ponen en evidencia las carencias de los alumnos para producir textos.

A continuación, se detallan algunos de estos:

- No se considera el modelado de la estrategia en cada uno de los procesos (planificación, textualización y revisión).
- Falta de espacios donde se propicie el diálogo entre el docente (experto) y el alumno (aprendiz).
- Falta de espacios donde interactúan los estudiantes, desempeñando roles simultáneos de lectores y escritores.



- No se plantea la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales. Esto permitirá que los alumnos se motiven en la elaboración de sus escritos ya que tendrán un impacto social, es así que ellos serán conscientes de lo que implica componer un texto: establecer un propósito, cómo dirigirse a una audiencia específica, organizar lo que quiere decir y desarrollar mecanismos autorreguladores de los procesos,
- Muchos de los docentes no establecen el tiempo suficiente para la elaboración de los textos.
- Pocos espacios para la autorreflexión y revisión de la composición escrita que deben hacer los alumnos. Enfatizar en la enseñanza de las estrategias metacognitivas como lo señala Caldera (2003):
  - a) Antes de la escritura (describir el objetivo, generar ideas del tema y los conocimientos previos, para quién escribiré, qué tipo de texto y por qué voy a escribir)
  - b) Durante la escritura (identificar las dificultades para expresar ideas, escribir considerando la cohesión y coherencia, escoger la ideas principales y secundarias)
  - c) Después de la escritura (analizar la calidad del contenido, corregir la organización del contenido, verificar si es adecuado a la audiencia y otros)

#### **2.2.2.7 Dificultades en el aprendizaje de la composición escrita**

Durante el proceso de aprendizaje de la composición escrita, los estudiantes se enfrentan a diversos problemas y según las investigaciones realizadas por Cassany (189) y Salvador Mata (1997), los cuales se detallarán a continuación:

a) *Planificación.* Las dificultades más frecuentes en este proceso son:

- Escasa consideración de los factores comunicativos contextuales en el que se insertará el texto; es importante plantear preguntas que orienten la producción (quién escribe, para quién se escribe, para qué se escribe) ya que de eso dependerá la calidad del texto y su función comunicativa.
- Identificar lo que se sabe del tema; es muy importante reflexionar sobre los conocimientos previos que se tiene de dicho tema, así mismo, sobre cómo conseguir información importante y necesaria. Asimismo, después de recopilar información se debe tener en cuenta cómo organizarla.

- Concretización del plan de escritura; para esto se recomienda utilizar esquemas para organizar la información de manera jerárquica y decidir sobre lo que va a contener el escrito.

*b) Textualización.* En este proceso los estudiantes suelen enfrentar diversos tipos de problemas y estos se pueden clasificar en 4 clases:

- Problemas de normatividad lingüística; estos problemas están relacionados con deficiencias ortográficas, de puntuación, de morfología y de sintaxis que presenta el escritor.
- Problemas de tipo organizativo o textual; tienen que ver con dificultades para establecer coherencia, organización, el estilo y la adecuación a la exigencia comunicativa.
- Problema de tipo temático; esto hace referencia a la falta de conocimiento sobre el tema que se desea producir o la poca profundización de dicho tema.
- Incapacidad para mantener el pensamiento sobre un tema; esta dificultad hace referencia a la falta de reflexión que muchos escritores inexpertos presentan y es por eso que no logran visualizar lo que planificaron, por ejemplo, el uso de mapas conceptuales que nos permite saber qué conocemos y que debemos seguir indagando y así no perder el rumbo sobre lo que está escribiendo.

*c) Revisión.* En cuanto a este proceso los problemas más frecuentes son:

- Las que se desprenden de la dificultad para entender el texto como un objetivo a conseguir desde el punto de vista del destinatario. Algunas razones son: la representación incompleta del texto que originalmente se planificó y los fracasos en la corrección.
- Los escritores inexpertos tienen dificultades para aplicar de forma adecuada la secuencia cíclica de revisión (repaso, evaluación, detección del problema, corrección y reevaluación). Asimismo, la reflexión continua de autorevisión, revisión compartida con el profesor y con los compañeros.
- Falta de habilidad para la detección y corrección de problemas complejos en la redacción. Según Cassany, una de las dificultades es que los maestros no ponen la atención suficiente en los aspectos complejos de las redacciones de sus alumnos, puesto que en sus correcciones solo se enfatiza en los aspectos superficial como la ortografía, la puntuación, la limpieza y la presentación, dejando de lado los aspectos semánticos y globales como: la cohesión, coherencia, la organización estructural y otros.

En este sentido, influye negativamente en los estudiantes ya que aprenden a revisar inadecuadamente sus producciones.

Es importante señalar que, durante este proceso de aprendizaje, los niños también evidencian dificultades para acceder a la memoria a corto plazo, déficit atencional y escasas habilidades lingüísticas.

#### **2.2.2.8. Evaluación de los procesos cognitivos de la composición escrita**

Antes de mencionar los aspectos que deben evaluarse en la composición escrita, es importante señalar que en este proceso son fundamentales el punto de vista del maestro pero también del alumno, si bien es cierto se deben establecer criterios para orientar de manera adecuada la producción de textos pero estos deben también ser compartidos con los alumnos de forma pertinente para que puedan conocer desde el principio lo que se espera de ellos, de esta manera se podrá evaluar el proceso y no solo el resultado.

##### *a) Evaluación del proceso de planificación:*

- Establece los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema)
- Utiliza un organizador visual con las ideas que desarrollará.
- Consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, entrevistas y otros.

##### *b) Evaluación del proceso de textualización:*

- El uso de la sintaxis correcta y selecciona el vocabulario.
- El uso correcto de los signos de puntuación.
- El texto presenta conectores, coherencia y cohesión.
- En la producción se visualiza la estructura correcta según el tipo de texto elegido.
- La elaboración de varios borradores

##### *c) Evaluación del proceso de revisión:*

- El alumno compara el texto producido con lo planificado anteriormente.
- Lee el texto de forma selectiva, centrándose en el contenido y forma.
- El alumno utiliza el material de consulta
- El uso de pautas para la corrección.
- Domina diferentes formas de rehacer o retocar el texto como eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global.
- Modifica y corrige el texto.

Es fundamental que en el docente haya un cambio en la actitud de profesor- evaluador, que le permita dejar el rol de juez-calificador que considera solo los productos y los aspectos más simples de la escritura. Su mirada debe retroalimentar y apoyar, convirtiéndose en un colaborador-dialogante que al evaluar se centra en los procesos para mejorar aquellos aspectos más complejos de la escritura.

Por otro lado, cuando se realicen las correcciones de las producciones de los alumnos es importante no solo señalar los aspectos negativos sino también positivos. Estos deben reconocerse más, haciendo recomendaciones claras y precisas de cómo pueden mejorarlas, de esta manera se sanciona menos y retroalimenta más.

Así también, los docentes deben respetar los escritos de sus alumnos y evitando que estos terminen diciendo lo que él desea y cómo lo desea, para esto se sugiere que el maestro revise el texto original del alumno comparándolo con el texto inicialmente planificado. Y claro está que para lograr lo antes mencionado, debe haber un seguimiento que le permita conocer dicha producción.

## **2.3 EL DOCENTE**

La ley del profesorado dice que el maestro es el agente fundamental de la Educación y contribuye conjuntamente con la familia, la comunidad y el Estado al desarrollo integral del educando (MINEDU, 1990). Según Vigotsky, el proceso educativo debe ser planificado, organizado y anticipado al desarrollo de los sujetos (Martínez, 2002).

### **2.3.1 Características del docente que enseña composición escrita**

El docente encargado del proceso de enseñanza de la composición escrita se caracteriza por priorizar y asignar un tiempo oportuno para el acompañamiento de las actividades de composición, siendo el agente encargado de motivar al alumno, generando confianza e interés. Esta emplea estrategias de aprendizaje explícitas basadas en los modelos actuales, considerando todas y cada una de las etapas (planificación, textualización y revisión). Asimismo, brinda estrategias de andamiaje, ejemplificando la actividad, ejecutando la tarea con asistencia y, finalmente, retirando la ayuda para que el estudiante la realice con autonomía, teniendo mayor control sobre su aprendizaje (Cassany, 1999).

Cooper (1999) y Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991) (citados en Díaz y Hernández, 2002), señalaron que algunas áreas generales de competencia que debería de poseer el docente es tener el conocimiento teórico necesario y adecuado acerca del aprendizaje de la materia que enseña, el desarrollo y el comportamiento humano, valores

y actitudes que propicien el aprendizaje y las relaciones humanas auténticas, control de estrategias de enseñanza que aporten al aprendizaje del alumno y lo motiven. Además, resaltaron que la actividad docente y el mismo proceso de formación de estos, debería de considerar un conocimiento didáctico e integrador, que sobrepase el análisis crítico y teórico. También, mencionaron las características del profesor constructivista, siendo un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes, que evita la enseñanza unidireccional, y que, opuesto a ello, comparte experiencias y saberes (construcción conjunta) del conocimiento. Es reflexivo, piensa críticamente su práctica y está dispuesto al cambio, toma decisiones y soluciona dificultades relacionadas al contexto de su clase, genera aprendizajes significativos y funcionales, establece como meta la autonomía y autodirección del alumno de forma gradual, respeta las opiniones y propuestas de sus alumnos, aunque no siempre las comparte, establece una buena relación interpersonal con sus alumnos y busca motivarlos. Asimismo, plantea desafíos o retos a los alumnos, en búsqueda de cuestionar y modificar sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.

### **2.3.2 Formación del docente**

La Educación es un derecho fundamental de todo ser humano, ya que promueve un desarrollo integral con libertad y autonomía. Dentro del proceso educativo, el trabajo docente es una de las piezas claves para asegurar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes, considerando y respetando los contextos, los saberes específicos de las comunidades y poblaciones, fomentando la inclusión, fortaleciendo la identidad y autoestima de cada estudiante y la construcción de la ciudadanía (UNESCO, 2019).

En los últimos años, el Perú al igual que otras sociedades, ha experimentado constantes cambios a nivel socio cultural, científico y tecnológico, influyendo de forma trascendental en la educación. Es por ello, que el docente del siglo XXI tiene grandes retos como desarrollar nuevas capacidades y competencias para que los estudiantes puedan desenvolverse en un contexto diverso, complejo, cambiante e incierto; con procesos de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de la transmisión y recepción de conocimientos, usando una variedad de recursos e incorporando la tecnología (Del Mastro, 2020). Frente a todo lo expuesto, es indispensable, contar con maestros con un alto nivel de preparación y con un compromiso ético frente al aprendizaje y la educación de sus estudiantes (Díaz, 2015).

La formación docente en el Perú está académicamente a cargo, de forma principal, por el Ministerio de Educación, a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPS) y las



Universidades, quienes cuentan con sus facultades de educación. En cuanto al régimen curricular, los Institutos Superiores Pedagógicos, según lo dispuesto por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docentes (DINFOCAD), son responsables de diversificar el Currículo Básico de Formación Docente oficial para todo el país, de elaborar los sílabos, de crear y aplicar técnicas educativas innovadoras, así como de la generación y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación que establezcan el logro de las competencias personales y profesionales necesarias para el futuro docente. Por su parte, las Universidades cuentan con autonomía Universitaria, debido a ello, los planes de estudios de las Facultades de Educación son distintos entre sí (Piscoya, 2004).

El Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) contiene los cursos o módulos que conforman el plan de estudios de cada programa y sirve como orientador para la elaboración de sílabos y el desarrollo del proceso formativo. Respecto al programa de Estudios de Educación Primaria, el tiempo de duración de la carrera es de 5 años, dividido en 10 ciclos y está orientado al desarrollo del proyecto integrador, el cual es abordado desde la comprensión y el análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante la práctica, por ello los cursos son los insumos para su diseño y formulación. El proyecto está considerado anualmente, teniendo así: Proyecto Integrador 1, 2, 3, 4 y el último año, un Informe de Investigación Aplicada.

En los cursos y módulos del año 1 (ciclo I) se encuentran: lectura y escritura en la educación superior, resolución de problemas matemáticos I, desarrollo personal I, práctica e investigación I, desarrollo y aprendizaje I y fundamentos para la educación primaria. En el ciclo II, se dicta: comunicación oral en la educación superior, resolución de problemas matemáticos II, historia, sociedad y diversidad, práctica e investigación II, desarrollo y aprendizaje II, planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I. En el año 2 (ciclo III) se lleva a cabo los cursos: arte, creatividad y aprendizaje, inglés para principiantes (beginner english I A1), desarrollo personal II, práctica e investigación III, corporeidad y motricidad para el aprendizaje y la autonomía, y aprendizaje de las matemáticas I. En el ciclo IV: ciencia y epistemologías, inglés para principiantes (beginner english II A1), deliberación y participación, práctica e investigación IV, construcción de la identidad y ejercicio de la ciudadanía, planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje II. En el año 3 (ciclo V) se considera: literatura y sociedad en contextos diversos, inglés para principiantes (beginner english III A2), práctica e investigación V, atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje I, aprendizaje de la comunicación I y aprendizaje de las matemáticas II. En el ciclo VI: alfabetización científica, inglés para principiantes (beginner english IV A2), práctica e investigación VI, aprendizaje de las



ciencias sociales, aprendizaje de las ciencias I, artes integradas para el aprendizaje. El año 4 (ciclo VII) contiene: ética y filosofía para el pensamiento crítico, práctica e investigación VII, atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje II, aprendizaje de las matemáticas III y aprendizaje de la comunicación II. En el ciclo VIII: práctica e investigación VIII, espiritualidad y manifestaciones religiosas para el aprendizaje, aprendizaje de las ciencias II, planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje III. El año 5 (ciclo IX) comprende: práctica e investigación IX y políticas y gestión educativa. Finalmente, en el ciclo X: práctica e investigación X y tutoría y orientación educativa (MINEDU, 2019).

A continuación, se detalla las asignaturas que deben manejar los docentes para la enseñanza de la composición escrita, estas se contemplan en el plan de estudio de las siguientes instituciones de formación docente de Lima.

1. Universidad Femenina del Sagrado Corazón:

- Ciclo I: Comunicación I (4 horas semanales)
- Ciclo II: Comunicación II (4 horas semanales)
- Ciclo V: Conciencia fonológica (3 horas semanales) y Redacción y Ortografía (asignatura electiva)
- Ciclo VI: Didáctica de la Lectura y de la Escritura en la Niñez (4 horas semanales)
- Ciclo VII: Comprensión y Producción de Textos (4 horas semanales)

2. La Pontificia Universidad Católica del Perú:

- Ciclo I: Lenguaje y sociedad (5 horas: 3 teóricas y 2 prácticas)
- Ciclo II: Redacción académica (4 horas: 2 teóricas y 2 prácticas)
- Ciclo V: Didáctica de la Comunicación 1 (4 horas: 2 teóricas y 2 prácticas)
- Ciclo VI: Didáctica de la Comunicación 2 (4 horas: 2 teóricas y 2 prácticas)
- Ciclo VIII: Taller de redacción (2 horas prácticas)

3. Universidad Marcelino Champagnat:

En el plan de estudio de esta universidad se detallan las asignaturas con sus respectivos créditos:

- Lengua I (5 créditos generales obligatorios)
- Lengua II (5 créditos generales obligatorios)
- Estrategias de comprensión y producción de textos (3 créditos generales obligatorios)
- Seminario de Comunicación en Educación Primaria (3 créditos de especialidad obligatorios)

- Didáctica de la comunicación en Educación Primaria I (3 créditos de especialidad obligatorios)
  - Didáctica de la comunicación en Educación Primaria II (4 créditos de especialidad obligatorios)
  - Dificultades de Aprendizaje en el aula (3 créditos de especialidad obligatorios)
4. Universidad Nacional Mayor de San Marcos:
- Teoría y Metodología de la Lectura y Escritura IV Semestre (4 créditos)
  - Teoría y Metodología de la Comprensión Lectora VI Semestre (3 créditos)
  - Producción y Redacción de textos en Primaria VIII Semestre (4 créditos)
  - Problema en el aprendizaje en lectura, escritura y cálculo X Semestre (4 créditos)

#### **2.4 Definición de términos básicos**

- *Composición escrita o escritura productiva:* es un componente de la escritura que se ejecuta con el objetivo de escribir textos que representen las ideas y pensamientos del escritor.

- *Procesos cognitivos de la composición escrita:* Son procesos que lleva a cabo el escritor para procesar la información que le llega a través de los sentidos y le permita escribir o redactar una composición. Se distinguen procesos de alto nivel cognitivo (como la planificación y los sintácticos) y procesos de bajo nivel cognitivo (como los léxicos y motores).

- *Docente:* Especialista en la enseñanza de un determinado conocimiento o área, quien facilita técnicas o métodos de trabajo que el estudiante debe desarrollar para el logro de su aprendizaje.

- *Educación Primaria:* Considerado el segundo peldaño de la Educación Básica Regular, está dirigida a los menores entre los 6 a 11 años de edad aproximadamente y cuya duración es de seis años. Su finalidad es educar a los niños de manera integral promoviendo el conocimiento, comunicación, desarrollo de capacidades y actitudes fundamentales para el desarrollo de sus potencialidades.

- *Educación Pública:* Sistema nacional cuyo objetivo es que la población pueda acceder a la enseñanza para generar mejores niveles de instrucción de manera gratuita.

-*Educación Privada*: Formación impartida a través de la iniciativa privada, las mismas que cobran cuotas determinadas y proporcionan servicios educativos congruentes con los reglamentos y disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación.

-*Formación Docente*: Proceso permanente formal e informal en el desarrollo de la vida profesional, abarca la formación docente inicial y la continua.

- *Grado Académico*: Documento otorgado por la universidad que acredita la culminación satisfactoria de los estudios realizados en un determinado nivel de estudios de acuerdo a legislación vigente.

-*Instituto Superior Pedagógico*: Entidad que proporciona la formación inicial docente que requiere el sistema educativo peruano en todas sus etapas, modalidades, niveles o ciclos y formas. Además, puede ofrecer capacitación, actualización y especialización a profesionales, profesionales técnicos y técnicos en programas autorizados por el Ministerio de Educación.

-*Universidad*: Institución o conjunto de unidades de enseñanza superior, según especialidades de estudio, que otorga títulos académicos.

## **2.5 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

A continuación, se plantean las hipótesis que serán sometidas a comprobación durante la presente investigación.

### **2.5.1 Hipótesis general**

Existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

#### **2.5.2. Hipótesis específicas**

- Existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo según su formación académica.
  
- Existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo según su grado académico.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo ya que se emplea la recolección y el análisis de datos para dar respuesta a las preguntas de la investigación y comprobar las hipótesis previamente establecidas, asimismo encontrar posibles soluciones.

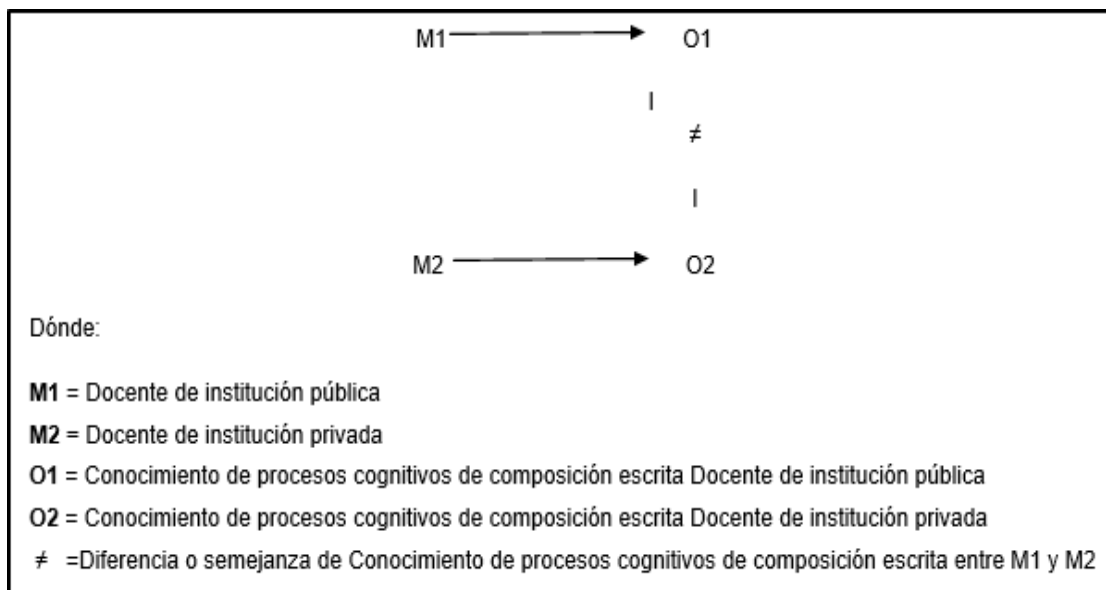
### **3.2 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El estudio se define como una investigación de tipo Básica (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015) ya que se busca determinar los conocimientos sobre los procesos cognitivos de la composición escrita que caracterizan al docente de V ciclo de primaria de instituciones públicas y privadas.

El diseño de la investigación se refiere al plan o estrategia que se desarrolla para confirmar si las hipótesis son ciertas o no y permite dar respuesta a la pregunta de investigación; en este caso el diseño es no experimental ya que permite examinar una situación ya existente como es el conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita que caracterizan al docente de V ciclo de primaria de instituciones públicas y privadas.

Asimismo, es transversal pues existe una única recolección de datos, que se utiliza como base para analizar la incidencia y relación de las variables en un momento determinado. Cabe señalar que es de carácter descriptivo-comparativo ya que permite indagar la incidencia de una o más variables de la muestra, proporcionar sus características y establecer comparaciones.

Gráficamente se denota:



Nota: Adaptado de "Metodología y diseños en la investigación científica" (p.119) por H, Sánchez y C, Reyes (2015) Business Support Aneth.

### 3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objetivo está conformada por docentes del V ciclo que incluye los grados de 5to y 6to de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana, localizadas en los distritos de Ate, Chorrillos, Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, San Isidro, Santiago de Surco, Molina, de la ciudad de Lima.

#### 3.3.1 Tipo de muestreo

La muestra de estudio corresponde a las llamadas muestras no probabilísticas intencionales (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015), pues se seleccionará a los profesores considerando los siguientes criterios de inclusión: se encuentren laborando como profesores de 5º o 6º grado de primaria y enseñando el área de comunicación y que desearon participar en este estudio, y a los criterios de exclusión tales como: ser profesores de matemática, personal social, ciencia y ambiente, educación física, arte, computación, religión e idiomas.

#### 3.3.2 Tamaño de la muestra

La muestra estará conformada por 50 docentes pertenecientes a instituciones de educación básica regular públicas y privadas de Lima.

### 3.4 Definición y operacionalización de variables

Para esta investigación se está considerando el conocimiento del docente sobre los procesos cognitivos de la composición escrita. En la siguiente tabla se especifica la definición, las dimensiones y las preguntas.

Tabla 1

#### Operacionalización de Variables

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE					
VARIABLE	DIMENSIÓN	SUB DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM *	
Composición escrita	Memoria a largo plazo del escritor	Conocimiento del tema	Conoce acerca del tema	1	
		Conocimiento de la audiencia	Conoce a la audiencia a la que va destinada el texto	2	
		Conocimiento del lenguaje escrito	Conoce el lenguaje escrito, sus convenciones y reglas	3	
		Objetivo de la		Define el tema	4
				Define a su audiencia	5



	Contexto de producción del texto	escritura	Define su motivación	6
		Texto producido	Reelabora el texto continuamente en función a los objetivos de la escritura	7
	Planificación	Generación de ideas	Genera información sobre el tema	8
		Organización de las ideas	Organiza la información según estructuras textuales	9
		Establecimiento de objetivos	Define el objetivo del texto	10
	Motores		Recupera los alógrafos	11
			Recupera los patrones motores.	12
			Recupera el grafema por la ruta fonológica	13

	Textualización	Léxicos	Recupera el grafema por la ruta ortográfica	14
		Sintácticos	Construye estructuras sintácticas	15
			Coloca palabras funcionales	16
		Semánticos	Usa expresiones con significado	17
		Textuales	Redacta un texto coherente	18
			Redacta un texto cohesionado	19
		Contextuales	Utiliza el estilo apropiado al tipo de estructura elegida	20
			Responde a la situación de la escritura planteada	21
				Comprueba que el texto

	Revisión	Lectura	responde a lo que ha pensado	
			Identifica problemas de redundancias	23
		Edición	Modifica el texto escrito y lo corrige	24
	Control	Metacognición	Controla la producción escrita durante la planificación, textualización y revisión.	25

### 3. 5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica empleada en la presente investigación es indirecta ya que no requiere la comunicación cara a cara entre el investigador y los sujetos investigados, para ello se aplicará un cuestionario (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015). Este instrumento tiene la finalidad de recopilar información relacionada al conocimiento del docente sobre los procesos cognitivos de la composición escrita. A continuación, se presenta una ficha técnica y una breve descripción.

Ficha técnica:

Título: Cuestionario sobre los procesos cognitivos de la composición escrita "PROCOES"

Autores: Cerdán Gutierrez, Jessica y Monteza, Deysi 2021

Dirigida a: docentes de 5to y 6to grado

Aplicación: Presencial-virtual Duración: 30 minutos

Evalúa: Los procesos de la composición escrita: planificación, textualización y revisión.

Número de ítems: 25

Breve descripción:

El instrumento consta de 25 preguntas de opción múltiple (3 opciones por pregunta).

Respecto al conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita, se consideró las siguientes dimensiones: memoria a largo plazo del escritor, contexto de producción del texto, planificación, textualización, revisión y control.

Cabe señalar que en la carátula se presenta la información de la institución de formación académica del docente: universidad e instituto superior; grado académico del docente: bachiller y magíster.

### **3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS:**

Para el procesamiento estadístico se clasificará la información obtenida del cuestionario según las dimensiones de la unidad de estudio, utilizando el programa estadístico SPSS, versión 23. Luego, se procederá a codificar dicha información considerando el tipo de institución educativa, formación académica y grado académico.

### **3.7 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO “PROCOES”**

En esta investigación, para la recopilación de la información obtenida, se utilizó como técnica la aplicación de un cuestionario. En este se plantean preguntas, las cuales responden a los indicadores de las variables de estudio, en el que el individuo va a responder a determinadas alternativas. Para comprobar que el diseño del instrumento en mención sea adecuado dependerá de la confiabilidad y validez de la información requerida.

La validez y confiabilidad son las características métricas de todo cuestionario elaborado para medir variables (Nunally, 1987), por eso en este espacio nos encargaremos de verificar si el cuestionario propuesto reúne dichas características.

**3.7.1 La Validez:** esta propiedad refiere que todo instrumento debe medir lo que se ha propuesto medir, cabe mencionar que debe mostrarse efectiva al obtener los resultados de la capacidad o aspecto que asegura medir. En este caso es el grado en que el cuestionario elaborado mide los conocimientos que tienen los profesores de V ciclo de primaria de EBR acerca de los procesos cognitivos de la composición escrita.

Se conocen 3 tipos de validez: de contenido, relacionada con criterios y de constructo (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015).

La validez de contenido determina en qué medida las preguntas son relevantes del constructo que se pretende medir. Se verifica a través de la opinión de expertos quienes evalúan las preguntas para definir si pertenecen o no al constructo, si su redacción es adecuada y si su número es suficiente para medir dicho constructo (Anastasi y Urbina, 1998). En esta investigación, la estimación de la validez de contenido del cuestionario "PROCOES" se realizó por medio de la solicitud a cinco expertos que brindaron su veredicto acerca de si los ítems elaborados valoraban ese conocimiento, si su redacción era la adecuada y si su número era apto para medir en lo básico dicho conocimiento.

El Cuestionario tiene 25 ítems que abarcan cinco dimensiones: Memoria a largo plazo del escritor (ítems 1,2,3), Contexto de producción del texto (ítems 4, 5, 6, 7), Planificación (ítems 8, 9, 10), Textualización (ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21), Revisión (ítems 22, 23, 24) y Control (ítem 25).

La opinión de los expertos se consiguió mediante un formato en el que se encontraba la definición teórica y operacional del constructo "Conocimiento del docente sobre los procesos cognitivos de la composición escrita". Además, debían completar el certificado de validez de contenido, este constaba de la información de la valoración por pregunta (criterios: coherencia, claridad y relevancia) y la información de la valoración del cuestionario en sí mismo (criterios: suficiencia y aplicabilidad). Se recibieron las sugerencias de tal forma que se reformularon algunos de los ítems. Por otra parte, existen varios procedimientos para cuantificar el grado de acuerdo de los jueces acerca de los aspectos sometidos a su consideración. Un acuerdo mínimo del 75% entre los expertos sobre la conformidad del cuestionario en los aspectos más arriba enumerados certifica la validez del contenido del instrumento, según Menéndez (2006).

Tabla 2

ESPECIALISTAS: JUICIO DE EXPERTOS				
Nombres y apellidos	Especialidad	Grado académico	Institución	Cargo actual
Cannock Sala, Jennifer Ina	Docente	Magíster	Colegio Antares-CPAL EES - CPAL-PUCP	Directora Docente de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje
Lizana Anco, Marlene Luisa	Audición y Lenguaje	Magíster	Champagnat	Coordinadora de OSE
Segovia Moscoso, Sandra María	Educación Primaria Dificultades de aprendizaje	Magíster	Colegio Santa Margarita	Docente
López Samané, Alejandra Mercedes	Dificultades de aprendizaje	Magíster	Champagnat	Especialista de aprendizaje en Primaria

**3.7.2 La confiabilidad:** es el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de personas en una serie de mediciones tomadas con el mismo test. Es la estabilidad y constancia de los puntajes logrados en un test (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015).

Para la confiabilidad del instrumento se realizó un estudio piloto con 20 sujetos de similares características a quienes se les aplicó el instrumento. Se realizó el análisis de ítems con la  $r$  Pearson corregida, como resultado se halló 5 ítems de correlaciones bajas (ítem 10, 11, 14, 16 y 19) los cuales se eliminaron, los demás ítems fueron respaldados por el Coeficiente Alfa de Cronbach, quedando el cuestionario con 20 ítems.

Luego se halló la confiabilidad con el estadístico Alpha de Cronbach, la cual fue de ,706 como se muestra en la Tabla 3.



Tabla 3

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,706	20

Considerando las respuestas de los docentes del nivel primario en el cuestionario PROCOES, se procedió a obtener los valores mínimo y máximo (Tabla 4) y cuartiles el baremo para determinar los niveles y rangos (Tabla 5).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable educación inclusiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Procesos cognitivos de la composición escrita	20	8	20	13,85	3,083
N válido (según lista)	20				

Fuente. Elaboración propia a partir de la base de datos

Tabla 5. Baremo de procesos cognitivos de la composición escrita

Niveles y rangos			
Percentiles	25	11,25	Bajo: 8 -11
	50	13,50	Medio: 12 -16
	75	16,00	Alto: 17 - 20

Fuente. Elaboración propia a partir de la base de datos

En la tabla 5 se evidencia los resultados del baremo de procesos cognitivos de la composición escrita. Observamos, que en el percentil 25 tiene un nivel Bajo, un rango de 8-11 y una mediana de 11,25; el percentil 50 tiene un nivel Medio, un rango de 12-16 y una mediana de 13,50; el percentil 75 tiene el nivel Alto; un rango de 17-20 y una mediana de 16,00.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en base a la información obtenida a partir de la aplicación del cuestionario “PROCOES” a una muestra de 50 docentes de V ciclo, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. De acuerdo a los objetivos del estudio, para la presentación de los resultados se utilizaron tablas cualitativas de frecuencias, porcentajes y gráficos de barras.

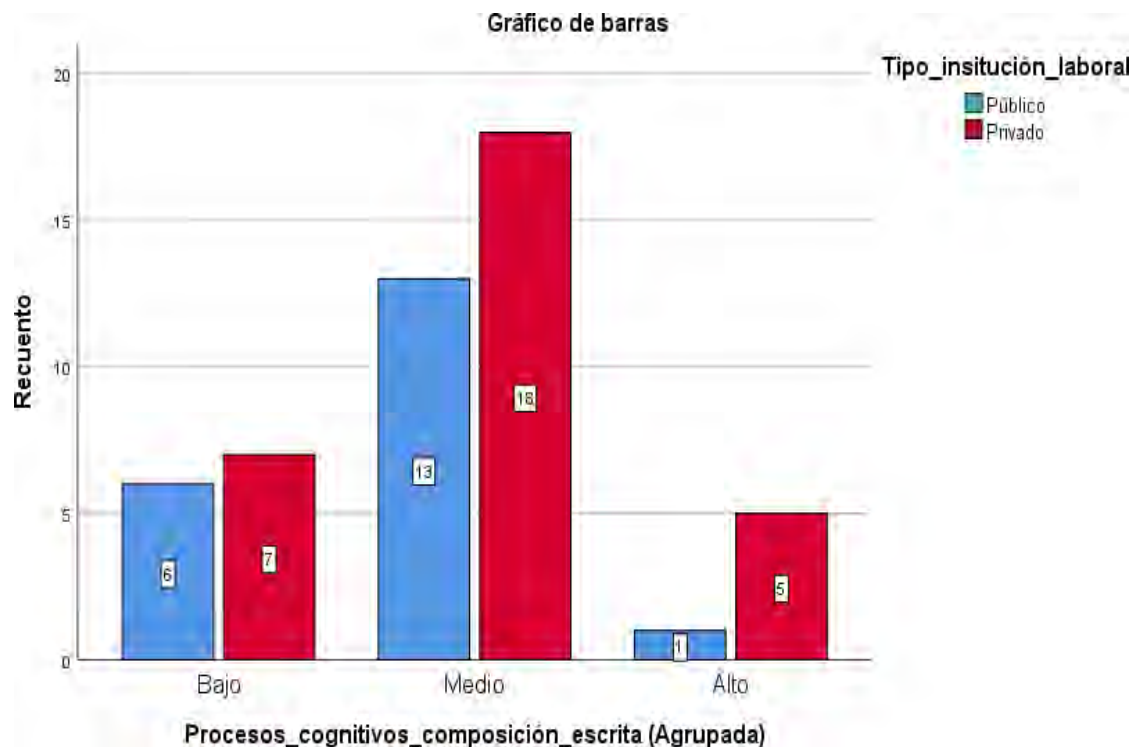
Luego de la presentación de los resultados, se añade un segundo apartado con la discusión de los resultados, donde se exponen los argumentos para sustentar los hallazgos de esta investigación.

#### 4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

Nivel de conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita	Tipo de Institución laboral	
	Público	Privado
Bajo	6	7
	30,0%	23,3%
Medio	13	18
	65,0%	60,0%
Alto	1	5
	5,0%	16,7%
TOTAL	20	30
	100,0%	100%

Figura 6: Niveles de procesos cognitivos según el tipo de institución laboral.

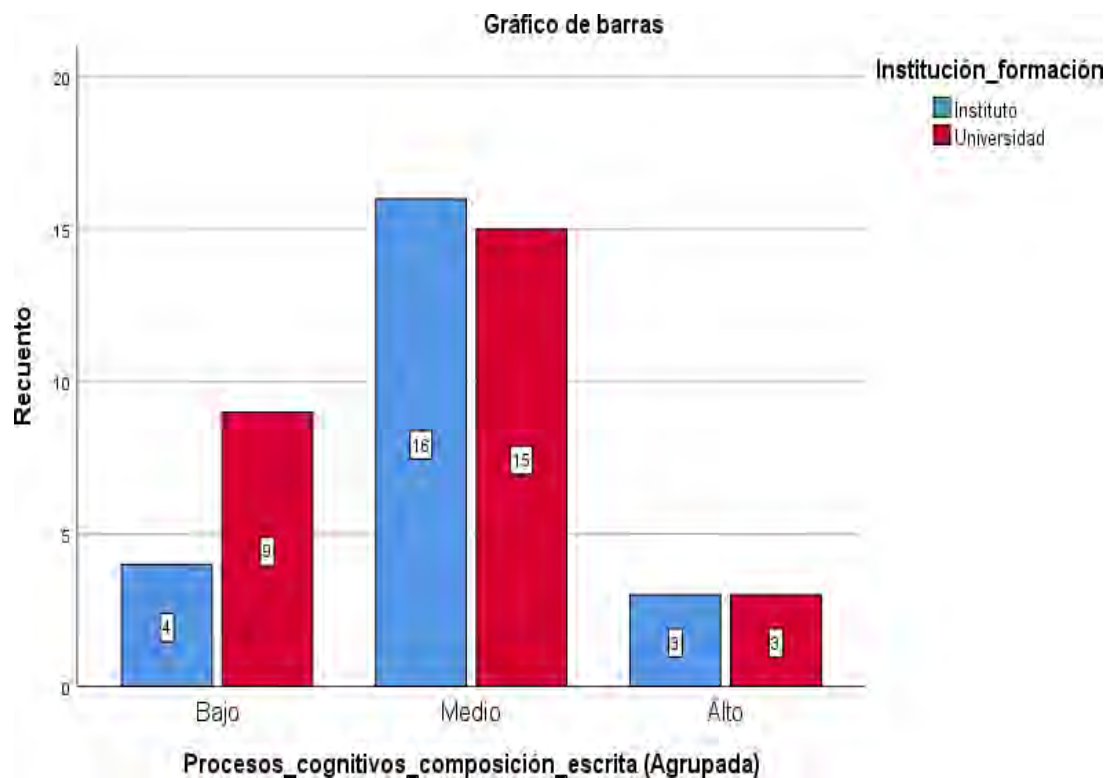


En lo que respecta al conocimiento según el tipo de institución laboral, se aprecia en la tabla 6 que, en las instituciones públicas, el 65% de los docentes (13 de 20) cuentan con un nivel medio de conocimiento acerca de la composición escrita, el 30% (6 de 20) en un nivel bajo, el 5% en un nivel alto (1 de 20). En cuanto a los docentes que laboran en instituciones privadas, el 60% (18 de 30) se encuentran en un nivel medio, un 23,3% (7 de 30) se encuentra en el nivel bajo y el 16,7% (5 de 30) en un nivel alto.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima según su formación académica.

Nivel de conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita	Institución de formación	
	Instituto	Universidad
Bajo	4	9
	17,4%	33,3%
Medio	16	15
	69,6%	55,6%
Alto	3	3
	13,0%	11,1%
TOTAL	23	27
	100,0%	100%

Figura 7: Niveles de procesos cognitivos según la institución de formación.

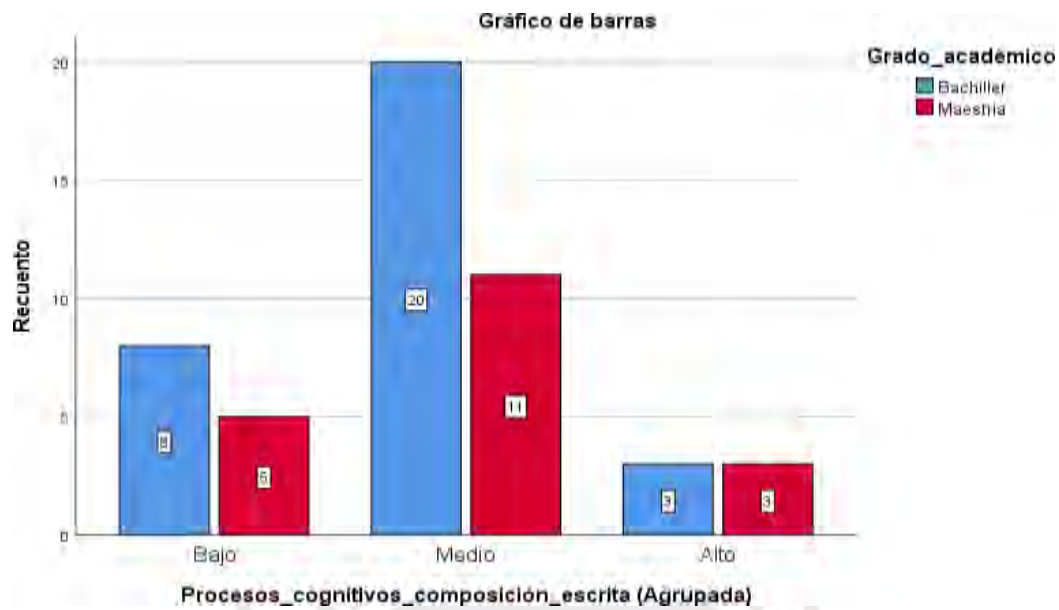


En cuanto al conocimiento según la institución de formación, se observa en la tabla 7 que los docentes que proceden de un Instituto el 69,6% (16 de 23) se ubican en el nivel medio, el 17,4% (4 de 23) en el nivel bajo, el 13% (3 de 23) en el nivel alto. En relación a los docentes que estudiaron en una universidad, el 55,6% (15 de 27) se ubican en el nivel medio, el 33,3% (9 de 27) en el nivel bajo y el 11,1% (3 de 27) en el nivel alto.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima según su grado académico.

Nivel de conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita	Grado académico	
	Bachiller	Maestría
Bajo	8	5
	25,8%	26,3%
Medio	20	11
	64,5%	57,9%
Alto	3	3
	9,7%	15,8%
TOTAL	31	19
	100,0%	100%

Figura 8: Niveles de procesos cognitivos según su grado académica.



En relación al conocimiento según el grado académico, en la tabla 8 se aprecia que los docentes con grado académico de Bachiller el 64,5% (20 de 31) están en el nivel medio, el 25,8% (8 de 31) en el nivel bajo, el 9,7% (3 de 31) en el nivel alto. Mientras que los docentes que han cursado una maestría, el 57,9% (11 de 19) se ubican en el nivel medio, el 26,3% (5 de 19) en el nivel bajo, el 15,8% (3 de 19) en el nivel alto.

Tabla 9. Resultados de prueba de normalidad.

	Condición	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl.	Sig.
Procesos cognitivos de la Composición escrita	Instituto	,955	23	,378
	Universidad	,976	27	,771
	Bachiller	,969	31	,505
	Maestría	,925	19	,142
	Público	,957	20	,492
	Privado	,976	30	,721

El objetivo general del estudio fue determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana.



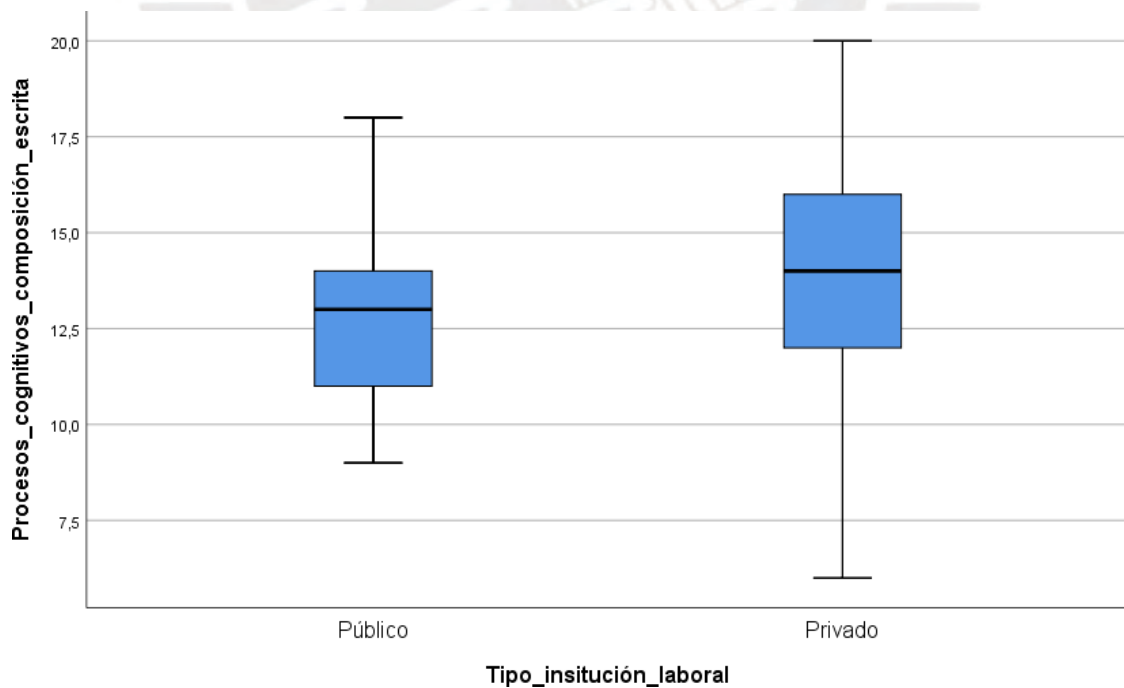
En cuanto a la prueba de hipótesis general: existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Se hicieron las comparaciones de la variable en estudio según la institución educativa donde labora el docente (pública o privada).

Tabla 10. Comparaciones de docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas.

Variable	Grupo	Media	"t"	P
Procesos cognitivos de la composición escrita	Pública	12,65	1,475	0.147
	Privada	13,87		

En la Tabla 10 se observa que los docentes de instituciones públicas presentaron una media de 12,65 y los docentes de instituciones privadas 13,87. Al emplearse la prueba de "t" Student, dio como resultado que no existen diferencias significativas porque  $p > 0,05$  por tanto, acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Se observa en la figura 9.

Figura 9: Comparación con caja y bigotes por tipo de institución laboral.



Respecto a los objetivos específicos, el primero busca determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo según su formación académica. En este, la hipótesis nula señala que no existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo según su formación académica, mientras la hipótesis alterna indica que existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo según su formación académica.

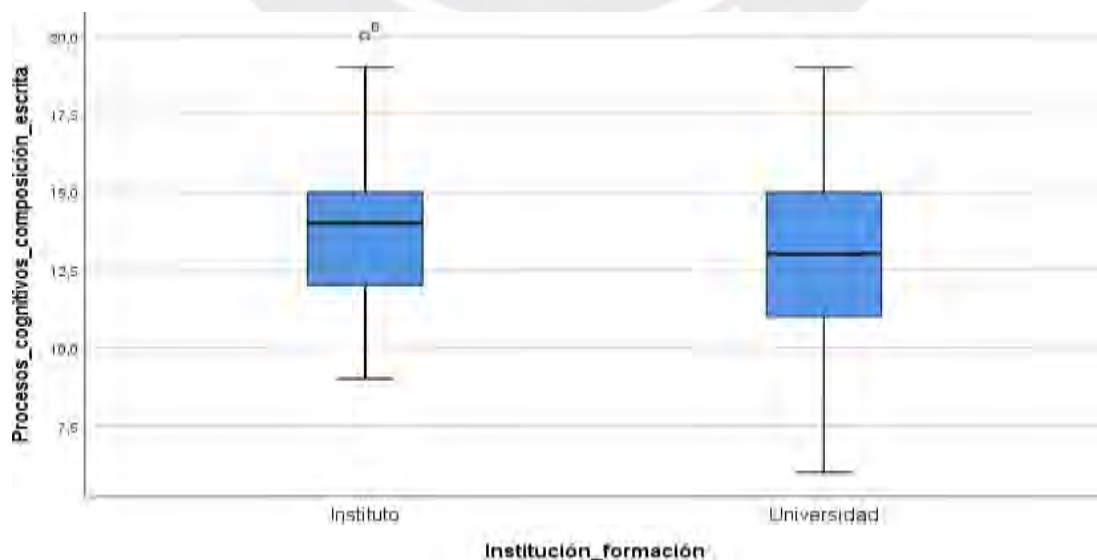
A partir de ello, se hicieron las comparaciones de la variable en estudio según la formación académica de los docentes en estudio.

Tabla 11. Comparaciones de docentes de V ciclo según su formación académica.

Variable	Grupo	Media	"t"	P
Procesos cognitivos de la composición escrita	Instituto	13,83	-1,007	0.319
	Universidad	13,00		

En la Tabla 11 se observa que los docentes provenientes de institutos presentaron una media de 13,83 y los docentes de universidades 13,00. Al emplearse la prueba de "t" Student, dio como resultado que no existen diferencias significativas porque  $p > 0,05$  por tanto, acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Se observa en la figura 10.

Figura 10: Comparación con caja y bigotes por la formación académica.



El segundo objetivo específico pretende determinar la diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita en docentes de V ciclo según grado académico. De acuerdo a esto, la segunda hipótesis nula refiere que no existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo según su grado académico. Por su parte, la hipótesis específica señala que existe diferencia del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo según su grado académico.

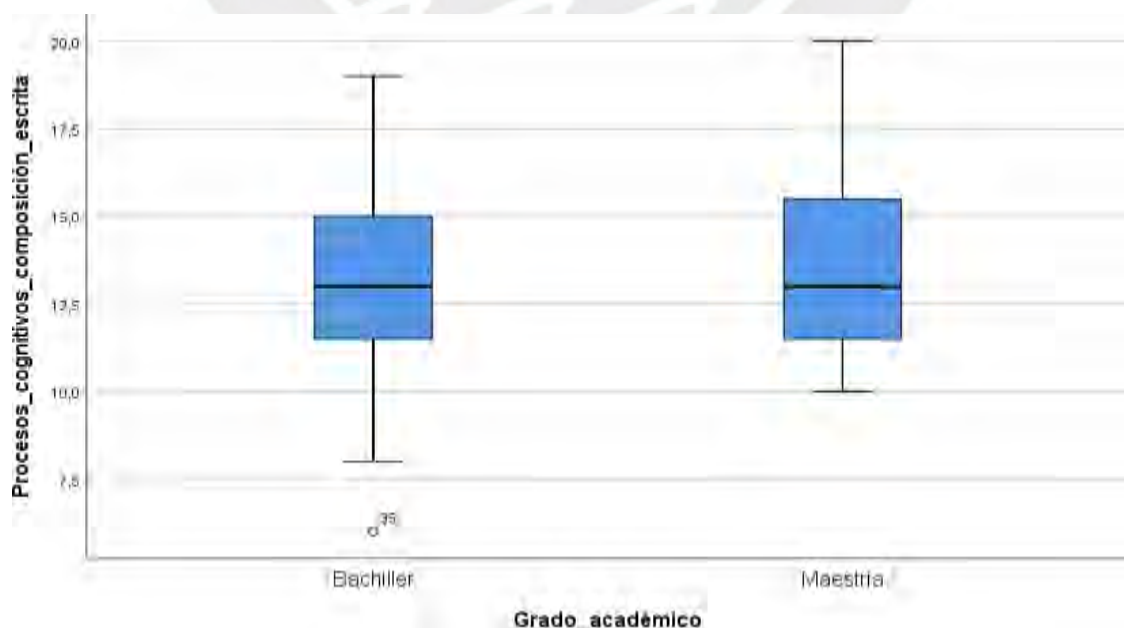
A partir de ello, se hicieron las comparaciones de la variable en estudio según el grado académico de los docentes en estudio.

Tabla 12. Comparaciones de docentes de V ciclo según su grado académico.

Variable	Grupo	Media	"t"	P
Procesos cognitivos de la composición escrita	Bachiller	13,19	-,578	0.566
	Maestría	13,68		

En la Tabla 12 se observa que los docentes con grado de bachiller presentaron una media de 13,19 y los docentes con maestría 13,68. Al emplearse la prueba de "t" Student, dio como resultado que no existen diferencias significativas porque  $p > 0,05$  por tanto, acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Se observa en la figura 11.

Figura 11: Comparación con caja y bigotes por su grado académico.



## 4.2 DISCUSIÓN

Según los objetivos formulados para el estudio, se pretende establecer las diferencias del conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita entre docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana, según su formación académica y grado académico.

- A. Con relación al conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita entre los docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima, el resultado del estudio señala que no existen diferencias significativas. Cabe destacar, que según la tabla de frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos según el tipo de institución, de los docentes que se ubican en el nivel alto, el 16,7% (5 de 30) provienen de instituciones privadas, frente al 5% (1 de 20) que pertenecen a instituciones públicas, a diferencia del nivel bajo, donde el 30% (6 de 20) provienen del público, frente a un 23,3% (7 de 30) que son de instituciones privadas. De la misma forma, en el nivel medio, el 65% (13 de 20) provienen de instituciones públicas, frente al 60% (18 de 30) que son de instituciones privadas.
- Estos registros concuerdan con lo reportado por Pacheco, García y Díez (2009) quienes a través de un cuestionario aplicado a 137 docentes que enseñaban lengua, pertenecientes a 30 instituciones educativas públicas y privadas de León, España; señalaron que la mayoría de docentes aplicaban los mismos esquemas teóricos de enseñanza en la composición escrita. Por su parte, Gálvez y Milla (2018), a través de una evaluación del desempeño docente en 94 maestros y 6 directores de cuatro instituciones públicas de Lima, evidenciaron que los docentes y directivos antes mencionados, poseen bajos niveles de desempeño en la preparación de los aprendizajes, el cual podría hacernos suponer que el contenido teórico impartido por algunas instituciones públicas, podría afectar directamente a la calidad de información que recibe el alumno y por lo tanto, influir en su proceso de aprendizaje. De lo mencionado anteriormente, es importante señalar, que el docente cumple un rol fundamental en la sociedad, siendo trasmisor de cultura y el portavoz del aprendizaje a través del proceso educativo, el cual según Vygotsky debe ser planificado, organizado y anticipado al desarrollo de los sujetos (Martínez, 2016).

Sin embargo, en contraposición a lo detallado anteriormente, Flores (2021), realizó un estudio sobre las actitudes del docente en la evaluación de su desempeño. El

estudio se llevó a cabo en 9 colegios públicos y privados de Lima Norte, en una muestra de 86 docentes, donde se consideró algunas variables sociodemográficas. En lo que respecta a la variable según el tipo de institución, se identificó que los docentes de instituciones públicas tenían una mejor actitud hacia la evaluación de sus desempeños, en comparación a los docentes de instituciones privadas, siendo resultados favorables, ya que al tener una mayor apertura, estos docentes pueden ser evaluados cada cierto tiempo y a través de estas evaluaciones, poder conocer el estado real de la información que dominan, pudiendo así, ofrecerles capacitaciones que contribuyan a un mejor proceso de aprendizaje para los estudiantes.

- B. Con relación al conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita entre los docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima según su formación académica, el resultado del estudio refiere que no existen diferencias significativas. Cabe señalar, que según la tabla de frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos según la formación académica, el 13% que se ubica en un nivel alto se han formado en un instituto, frente al 11,1% que provienen de una universidad, a diferencia del nivel bajo, donde el 33,3% (9 de 27) provienen de una universidad frente al 17,4% (4 de 23) que han estudiado en un instituto. Por su parte en el nivel medio, el 69,6% (16 de 23) provienen de un instituto frente al 55,6% (15 de 27), formados en una universidad.

Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Villegas (2016), quien estudió las características de las creencias sobre la escritura y su enseñanza en la educación primaria en maestros peruanos. Concluyendo que las características sociodemográficas como la formación inicial, no se relaciona con el enfoque de enseñanza de los maestros, sin embargo, sugiere que, durante la formación docente, no sólo se considere aspectos relacionados a la didáctica de la escritura la cual es importante que dominen, sino que también se debería de abordar las creencias de los futuros docentes acerca de la escritura, para que trascienda positivamente cuando sea su turno de ejercer. Argumentando lo expuesto, el estudio de Villegas (2013), quien realizó la caracterización del proceso de la escritura en 8 estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio público peruano, a través de una evaluación de desempeño y una entrevista, concluyó que tanto estudiantes como maestros, suelen planear metas de escritura dirigidas a aspectos formales como el uso de una adecuada ortografía y caligrafía, dejando de lado y no aplicando de forma adecuada ni en su totalidad los procesos cognitivos de la



composición escrita (planificación, textualización y revisión). Asimismo, Birelló (2014), desarrolló una investigación en 230 estudiantes, futuros maestros, de 3er curso de educación primaria e infantil de Barcelona, sobre las creencias de la enseñanza de la composición escrita y de la gramática, encontrando resultados similares a los ya descritos en el estudio anterior.

Además, de señalar que muchas de las creencias acerca de un tema específico son formadas en las personas a lo largo de su vida, a través de experiencias o por la adquisición de conocimientos, guiándose de estos para sus interacciones diarias, siendo estas concepciones también relevantes en el área educativa y donde el maestro juega un rol fundamental, brindándole a sus alumnos una vivencia adecuada y si fuera necesario, llevándolo a la reflexión para modificar alguna creencia errónea, como determinó López (2014) en su estudio sobre las concepciones de la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial, aplicada a 9 estudiantes entre 18 y 37 años de cuarto semestre del programa de Pedagogía Infantil de una Universidad de Cali en Colombia, mediante cuestionarios y producciones académicas.

- C. Con relación al conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita en los docentes de V ciclo de instituciones educativas de Lima según su grado académico, el resultado del estudio refiere que no existen diferencias significativas. Cabe mencionar, que según la tabla de frecuencias y porcentajes acerca del conocimiento de los procesos cognitivos según el grado académico, en el nivel alto se encuentra el 15,8% (3 de 19) de los docentes cuentan con el grado académico de Magíster frente al 9,7% (3 de 31) que tienen el grado académico de bachiller, a diferencia de los niveles bajo y medio donde el 90,3% (28 de 31) tienen el grado de bachiller frente al 84,2% (16 de 19) que tienen el grado académico de Magíster.

Si bien el estudio no muestra una diferencia relevante, es importante contar con docentes que tengan un buen nivel académico y que evidencien calidad en sus prácticas, permitiendo una mayor diversidad y que estén preparados para cubrir las necesidades y demandas de sus alumnos, encontrándose en consonancia con lo referido por la UNESCO, quien señala que la formación del docente debe ser permanente y continua, permitiendo así ser un verdadero agente transformador de la sociedad, ya que el docente necesita de nuevas visiones y de aspectos conceptuales en el contexto actual, donde influyen varios saberes (pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos, etc.). Si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios sustanciales en los procesos educativos para que estos sean adecuados

y conforme a las demandas que genera la sociedad y el medio (UNESCO, 2014). No obstante, en contraste a esta premisa, Flores (2021) en un estudio referido anteriormente, acerca de las actitudes del docente en la evaluación de su desempeño, según el nivel académico, señaló que los docentes que han realizado alguna maestría tienen una actitud menos positiva hacia la evaluación de su desempeño, en comparación a los docentes con grado de bachiller o título profesional, no encontrándose una diferencia significativa entre un nivel académico u otro.



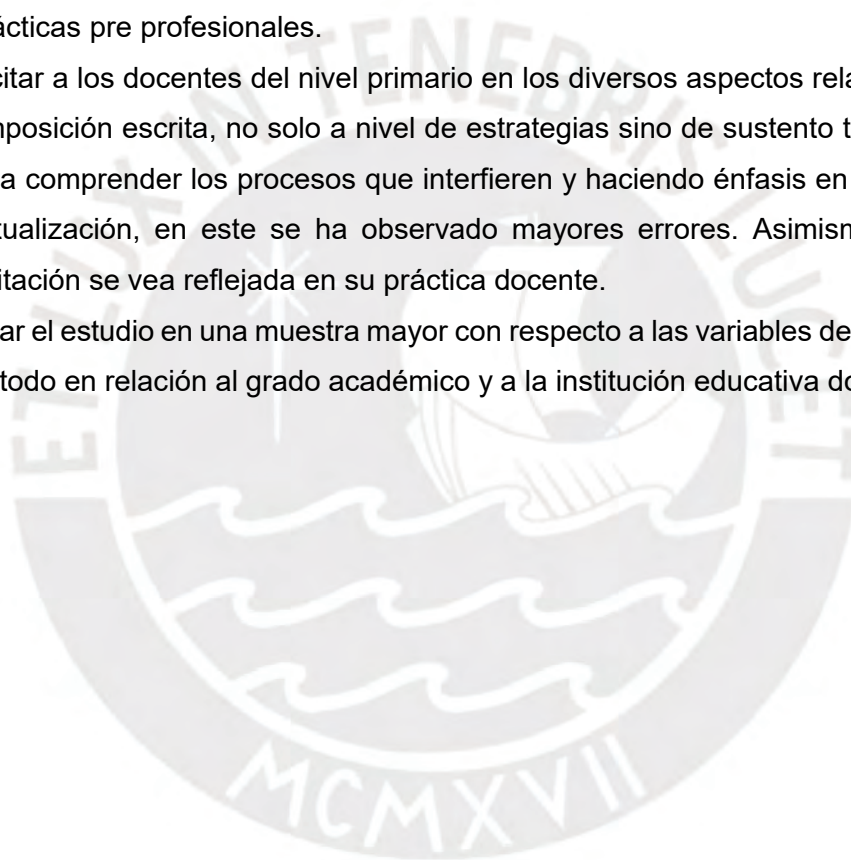
## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones de la investigación.

1. Con respecto al conocimiento sobre los procesos cognitivos de la composición escrita de los docentes de V ciclo de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana, se concluye que no existen diferencias significativas.
2. En relación a la institución de formación académica, se concluye que no existen diferencias significativas con respecto al conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita que poseen los docentes provenientes de institutos y universidades.
3. En cuanto, al grado académico del docente, se concluye que no existen diferencias significativas en relación al conocimiento de los procesos cognitivos de la composición escrita entre bachilleres y magísteres. Sin embargo, es necesario mencionar que al analizar las respuestas de los docentes se ha notado que el mayor puntaje fue obtenido por aquellos que tienen el grado de magíster. Los porcentajes más altos de aciertos con respecto a las dimensiones establecidas: memoria a largo plazo del escritor, contexto de producción del texto, planificación, textualización, revisión y control.

## SUGERENCIAS

1. Dedicarle más importancia al tema de los procesos cognitivos de la composición escrita en la formación de pregrado si bien es cierto está incluida en la malla curricular, pero debe desarrollarse bajo información basada en evidencias y que se aplique en las prácticas pre profesionales.
2. Capacitar a los docentes del nivel primario en los diversos aspectos relacionados con la composición escrita, no solo a nivel de estrategias sino de sustento teórico que les permita comprender los procesos que interfieren y haciendo énfasis en el proceso de la textualización, en este se ha observado mayores errores. Asimismo, que dicha capacitación se vea reflejada en su práctica docente.
3. Replicar el estudio en una muestra mayor con respecto a las variables de comparación, sobre todo en relación al grado académico y a la institución educativa donde labora.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMARGOT, Denis y CHANQUOY, Lucile

2001 Alamargot, D y Chanquoy, L (2001). Through the models of writing. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/280014349\\_Through\\_the\\_Models\\_of\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/280014349_Through_the_Models_of_Writing)

ÁLVAREZ, Teodoro y RAMÍREZ, Roberto

2006 La escritura creativa y formal. Didáctica, 18, 29-60. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Ramirez-Bravo/publication/27592413\\_Teorias\\_o\\_modelos\\_de\\_produccion\\_de\\_textos\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_escritura/links/5f6dc6d3299bf1b53ef0c016/Teorias-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-escritura.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Ramirez-Bravo/publication/27592413_Teorias_o_modelos_de_produccion_de_textos_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_escritura/links/5f6dc6d3299bf1b53ef0c016/Teorias-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-escritura.pdf)

BRICEÑO, Jesús

2014 El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica. (Tesis de Maestría, Universidad de Tolima, Ibagué - Tolima, Colombia).

CAMPS, Anna

1990 Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Infancia y Aprendizaje, 3, 3-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>

CASSANY, Daniel

1999 Construir la Escritura. Barcelona: Paidós.

CASTELLÓ, Montserrat y MONEREO, Carles

1996 Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. Infancia y Aprendizaje, 74, 39 - 55. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/324-un-estudio-emprico-sobre-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-estrategias-para-la-composicin-escrita-de-textos-argumentativospdf-e5KHb-articulo.pdf>

CORBACHO, Alfonso

2006 Textos, tipos de texto y textos especializados. Revista de Filología, 24, 77 - 90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>

CUETO, Santiago

2006 Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. Lima: GRADE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/wp->



- CUETOS, Fernando  
1991 Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura). Madrid: Editorial Escuela Española.
- CUETOS, Fernando  
2011 Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- DEFIOR, Silvia., SERRANO, Francisca y GUTIÉRREZ, Nicolás  
2015 Dificultades específicas de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis.
- DEL MASTRO, Cristina  
2020 Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. 12 (23) 83-98.  
Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/282-Texto-do-artigo-1138-1-10-20200221.pdf>
- DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo  
2002 Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, segunda edición. México: McGraw-Hill.
- FIDALGO, Raquel y GARCÍA, Jesús  
2008 El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. Cultura y Educación, 20 (3) 325-346.  
Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/233615484\\_El\\_desarrollo\\_de\\_la\\_competencia\\_escrita\\_a\\_traves\\_de\\_una\\_ensenanza\\_metacognitiva\\_de\\_la\\_escritura](https://www.researchgate.net/publication/233615484_El_desarrollo_de_la_competencia_escrita_a_traves_de_una_ensenanza_metacognitiva_de_la_escritura)
- FLORES, Rebeca  
2021 Actitudes del docente hacia la evaluación de su desempeño en Instituciones Educativas de Lima Norte. (Tesis para optar el Título Profesional, Universidad Nacional Federico Villareal - Lima, Perú).
- FLOWER, Linda y Jhon, HAYES  
1980 Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida, 1–19. Recuperado de: [https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)
- GÁLVEZ, Eric y MILLA, Ricardo  
2018 Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. Propósitos y Representaciones, 6 (2), 407 - 452. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf>
- GONZÁLES, Ma. José y MARTÍN, Isaías  
2006 Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. Revista de Infancia y Aprendizaje, 29 (3), 315 - 326. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/021037006778147926>
- HERNÁNDEZ, Azucena y QUINTERO, Anunciación  
2001 Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid:

Editorial Síntesis.

HERNÁNDEZ, Zenaida

2020 La composición escrita. Aspectos considerados por el docente para su evaluación. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(15), 195-210. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v4n15/v4n15_a04.pdf)

LÓPEZ, Angélica

2014 Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. (Tesis de maestría, Universidad Icesi, Santiago de Cali, Colombia).

LÓPEZ, Francisco

2012 La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de Unesco (1998 - 2009). Revista da Avaliação da Educação Superior, 17, 619-635. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219124548004.pdf>

MARTÍNEZ, Orietta y NIEVA, José

2016 Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad. Revista científica Multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos, 8 (4), 14 - 21. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>

MENÉNDEZ, Andrés

2006 "Validez, confiabilidad y utilidad". Material de taller CES. San Juan: Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

2018 Encuesta Nacional a docentes de instituciones públicas de la Educación Básica Regular (ENDO). Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2018.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

1990 Ley del profesorado. Lima. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/Ley24029.php>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

2009 Diseño Curricular Nacional. Lima: Dirección de Educación Básica Regular. Recuperado de: [http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/dcn\\_2009.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/dcn_2009.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

2016 Diseño Curricular Nacional. Lima: Dirección de Educación Básica Regular. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

2019 Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente – Programa de Estudios de Educación Primaria. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>

MORALES, Sayre

2018 La enseñanza de estrategias de composición escrita, para la superación de dificultades en la producción de textos. (Tesis de maestría, Universidad del Cauca, Mocoa, Colombia).

PACHECO, Deilis., GARCÍA, Jesús - Nicasio y DÍEZ, Carmen

2009 Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 5-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318693001.pdf>

PISCOYA, Luis

2004 La formación docente en el Perú. Informe elaborado para IESALC-UNESCO. *Organización de Estados Iberoamericanos. Información por país, formación docente*. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_peru\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_peru_iesalc.pdf)

PORTELLANO, José

2014 La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid: Editorial CEPE.

RABAZO, María José y MORENO, Juan

2005 La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 3 (2),127-15. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1160/1115>

RIENDA, José

2016 Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de espacio epistemológico y didáctico. *Revista de la asociación española de la semiótica*, 25 (1), 879-901. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/16913/14499>

SÁNCHEZ, Hugo y REYES, Carlos

2015 Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Business Support Aneth S.R.L.

UNESCO.

2014 Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 – 2014, Paris: UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_spa)

UNESCO.

2019 La formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. Lima: Representación de la UNESCO en Perú. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VILLEGAS, Frank.

2013 La escritura de ficción en la educación primaria: una propuesta de evaluación del proceso de escritura en una institución educativa pública limeña. (Trabajo de grado - suficiencia profesional, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú).

VILLEGAS, Frank.

2016 Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú).







## CUESTIONARIO “PROCOES”

### Presentación

Señor(a) docente, el presente cuestionario es parte de una investigación de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL) y su objetivo es recoger información sobre los conocimientos que tienen los profesores de V ciclo de primaria de EBR acerca de los procesos cognitivos de la composición escrita. Cabe mencionar que la información proporcionada es de carácter anónimo para que el participante complete el instrumento sin temor. Asimismo, este cuestionario tiene como único fin ayudar a elaborar estrategias pedagógicas que mejoren la capacidad del docente para la enseñanza de la composición escrita.

### Parte I: Información del docente

Por favor, responda las siguientes preguntas:

#### **Datos personales:**

Edad .....

Sexo      hombre      mujer

#### **Datos de su formación académica:**

Pregrado

Título      (poner lista desplegable con opciones)

Nombre de la Institución .....

Región      (desplegable con las regiones del Perú)

Tipo      universidad      instituto

Año en que inició sus estudios ..... Año en que terminó sus estudios .....

Posgrado:

Título      Maestría

Nombre de la Institución .....

Región      (desplegable con las regiones del Perú)

Tipo      universidad      instituto

Año en que inició sus estudios ..... Año en que terminó sus estudios .....

Título      Doctorado

Nombre de la Institución .....

Región (desplegable con las regiones del Perú)

Tipo universidad instituto

Año en que inició sus estudios ..... Año en que terminó sus estudios .....

## Parte II: Información de los procesos cognitivos de la composición escrita

Por favor, lea atentamente las siguientes preguntas y elija la opción correcta.

1. Cuando el escritor tiene información específica del mensaje que quiere transmitir, quiere decir que:
  - a. Tiene conocimientos acerca de la audiencia a la que se dirige.
  - b. Tiene conocimientos sobre el tema que va a escribir.
  - c. Tiene conocimientos sobre los esquemas formales de las estructuras textuales.
2. Si el escritor tiene conocimiento de la audiencia a la que va dirigida el texto, entonces:
  - a. Adopta la perspectiva de los potenciales lectores
  - b. No es necesario que el escritor dedique recursos cognitivos en la audiencia
  - c. Lo motivará en la producción del texto
3. Los conocimientos sobre el lenguaje escrito, el escritor los tiene almacenados en:
  - a. La memoria a largo plazo
  - b. La memoria a corto plazo
  - c. La memoria de trabajo
4. Cuando el escritor delimita y tiene claro sobre qué va a escribir, entonces está definiendo:
  - a. El tema
  - b. La audiencia
  - c. Su motivación
5. Cuando el escritor determina las características de las personas a la cuales se dirige el texto, entonces está definiendo:
  - a. El tema
  - b. La audiencia

- c. Su motivación
6. Cuando el escritor se plantea la intención que persigue con el texto que está, entonces está definiendo:
- a. El tema
  - b. La audiencia
  - c. Su motivación
7. Cuando el escritor reelabora el texto continuamente en función a los objetivos de la escritura que se ha planteado, entonces está considerando el texto producido dentro de:
- a. Los procesos cognitivos de la escritura
  - b. EL contexto de producción del texto
  - c. Los procesos metacognitivos de la escritura
8. ¿La memoria a largo plazo es una fuente que utiliza el escritor para buscar información cuando quiere generar ideas sobre un tema?
- a. No, porque la búsqueda de la información se genera en los procesos semánticos.
  - b. Sí, porque es parte de establecer los objetivos del escrito.
  - c. Sí, porque es una de los recursos que utiliza el escritor para generar ideas.
9. Una vez generada la información y seleccionar los contenidos más relevantes para el texto que se quiere escribir, se debe:
- a. Organizar la información según una estructura textual.
  - b. Comenzar a escribir teniendo en cuenta los aspectos semánticos, sintácticos, léxicos y motores del texto a redactar.
  - c. Seleccionar el léxico y la ortografía para llenar las estructuras sintácticas elegidas.
10. ¿Cuál es la utilidad de definir los objetivos de la composición escrita cuando se va a redactar un texto durante el proceso de planificación?
- a. Para determinar los patrones motores que se utilizaran durante el proceso de textualización.
  - b. Para establecer los criterios o preguntas que serán utilizados durante el proceso

- de revisión.
- c. Para seleccionar las estructuras sintácticas las cuales serán posteriormente completadas con las palabras elegidas.
11. Después de seleccionar la forma ortográfica de la palabra que se quiere escribir:
- Se debe seleccionar el tipo o forma de letra que se va a utilizar.
  - Se debe organizar la información para que se adecúe a la estructura textual elegida.
  - Se debe decidir si se va a recuperar el grafema por la ruta fonológica u ortográfica.
12. Una vez seleccionado el alógrafo, es decir, la forma exacta de la letra que se quiere representar, el siguiente proceso es:
- Recuperar el grafema por la ruta fonológica.
  - Recuperar el grafema por la ruta ortográfica.
  - Recuperar los patrones motores del grafema.
13. La recuperación de los grafemas por la ruta fonológica se utiliza cuando la palabra elegida:
- Sigue reglas ortográficas
  - Es una palabra conocida
  - Es una pseudopalabra
14. La recuperación de los grafemas por la ruta ortográfica se utiliza cuando la palabra elegida tiene una ortografía de tipo:
- Contextual
  - Visual
  - Fonológica
15. La construcción de las estructuras sintácticas del texto que se quiere escribir se realizan:
- Después que se ha decidido lo que se va a decir.
  - Después de recuperar los elementos léxicos.
  - Después de la primera revisión del texto escrito.

16. Una vez construida las estructuras sintácticas del texto que se quiere escribir y haber decidido el tipo de oración gramatical que se va a utilizar, se colocan las palabras funcionales que servirán:
- Para seleccionar la forma ortográfica de la palabra.
  - Para seleccionar los alógrafos con los que se quiere representar los grafemas.
  - Como nexo de unión de las palabras de contenido.
17. El proceso semántico que se lleva a cabo durante la textualización de un texto que se está escribiendo, se refiere a:
- La información sobre una adecuada escritura de las palabras.
  - Uso de expresiones con significados y que al ponerlos en práctica dan calidad a la información.
  - La relación de los diferentes tipos de estructuras oracionales y uso de la ortografía puntual.
18. Cuando el escritor organiza las ideas según una estructura textual predefinida, se dice que el texto es:
- Coherente
  - Cohesionado
  - Ninguna de las anteriores
19. La cohesión de un texto se refiere a:
- Representar las relaciones de las ideas a través de la repetición de modelos o estructuras textuales.
  - Las formas específicas de unir las frases y la transición con otras frases y entre las frases.
  - Ninguna de las anteriores
20. Cuando el escritor utiliza el estilo apropiado al tipo de estructura textual elegida, se dice que está considerando aspectos:
- Semánticos del proceso de textualización del escrito.
  - Textuales del proceso de textualización del escrito.
  - Contextuales del proceso de textualización del escrito.
21. Cuando el escritor redacta una descripción y hace la descripción de un lugar, esto es un aspecto contextual de la producción escrita que consiste en:
- La habilidad del escritor para organizar y estructurar el texto.
  - Utilizar el estilo apropiado al tipo de estructura seleccionada.



- c. Responder a la situación de la escritura planteada.
22. La revisión del texto que se está escribiendo se produce en cualquier momento del proceso de composición, por lo que el escritor puede leer el texto que ya ha escrito para:
- a. Examinar las ideas y frases que se han redactado.
  - b. Examinar los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente.
  - c. a y b son verdaderos
23. Cuando el escritor lee el texto que va produciendo y busca palabras innecesarias para expresar una idea o concepto por estar ya expresado con otras palabras, está identificando problemas de:
- a. Coherencia de ideas
  - b. Redundancias
  - c. Formulaciones imprecisas
24. Mientras el escritor redacta su composición puede detenerse en cualquier momento para leer lo que ha escrito, puede modificar y corregir algunos aspectos del texto escrito o de los planes que elaboró. Este proceso lo realiza durante:
- a. La edición del texto escrito.
  - b. La revisión de los aspectos semánticos.
  - c. La construcción de las estructuras sintácticas.
25. Si el escritor de manera transversal y de manera activa controla y guía la producción del texto que va redactando durante los procesos de planificación, textualización y revisión, se dice que está usando técnicas:
- a. Cognitivas
  - b. Metacognitivas
  - c. De revisión

**¡Muchas gracias por su colaboración!**