

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



**REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SE HACEN LOS
ESTUDIANTES DE DIFERENTES NIVELES ESCOLARES DE LA
RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.**

**Tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en
Dificultades de Aprendizaje**

Karen Elida Fernández Blas

Adriana Latorre Boza

Mónica Vera Zuloaga

Asesor

Esperanza Bernaola Coria

Jurado

Patricia Xavier Ampuero

Marcela Sandoval Palacios

Lima - Perú

2013



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



**REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SE HACEN LOS
ESTUDIANTES DE DIFERENTES NIVELES ESCOLARES DE LA
RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.**

**Tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en
Dificultades de Aprendizaje**

Karen Elida Fernández Blas

Adriana Latorre Boza

Mónica Vera Zuloaga

Asesor

Esperanza Bernaola Coria

Jurado

Patricia Xavier Ampuero

Marcela Sandoval Palacios

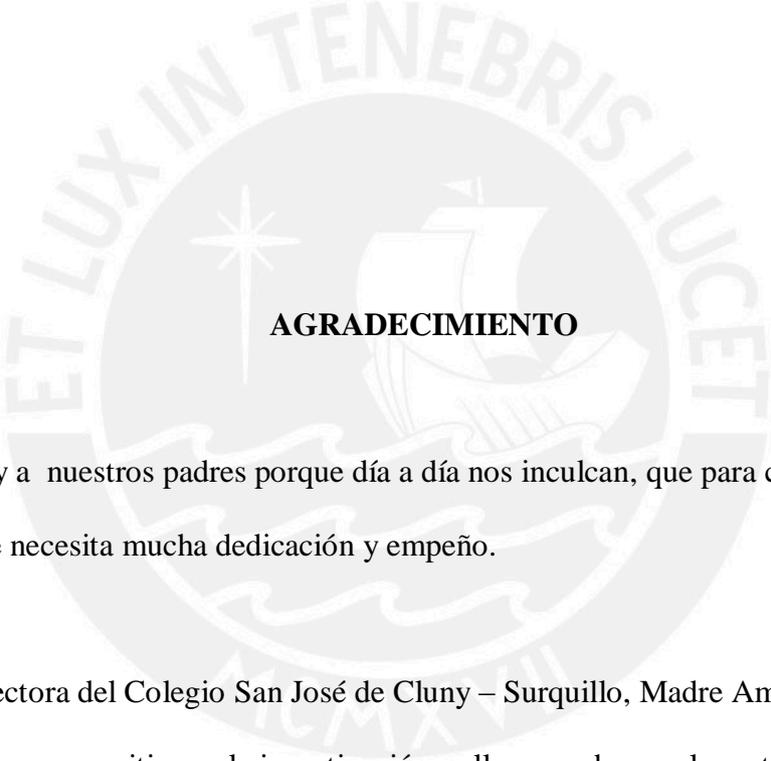
Lima - Perú

2013



DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a nuestros esposos, familiares y amigos que día a día nos motivaron para culminar con éxito esta nueva etapa que decidimos iniciar.



AGRADECIMIENTO

A Dios y a nuestros padres porque día a día nos inculcan, que para cumplir las metas se necesita mucha dedicación y empeño.

A la directora del Colegio San José de Cluny – Surquillo, Madre Amelia Díaz Córdova por permitir que la investigación se lleve a cabo con los estudiantes del colegio.

A nuestra asesora, Doctora Esperanza Bernaola por su apoyo y orientación constante.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	13
ABSTRACT	16
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema	22
1.2 Formulación del problema	24
1.3 Formulación de objetivos	
1.3.1 Objetivo general	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.4 Justificación	27
1.5 Límites de la investigación	28
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes de la investigación	30
2.2 Bases teórico científicas	
2.2.1 Representaciones sociales	40
2.2.2 Lectura	45
a. Procesos perceptivos e identificación de letras	47
b. Proceso léxico (Reconocimiento visual)	47

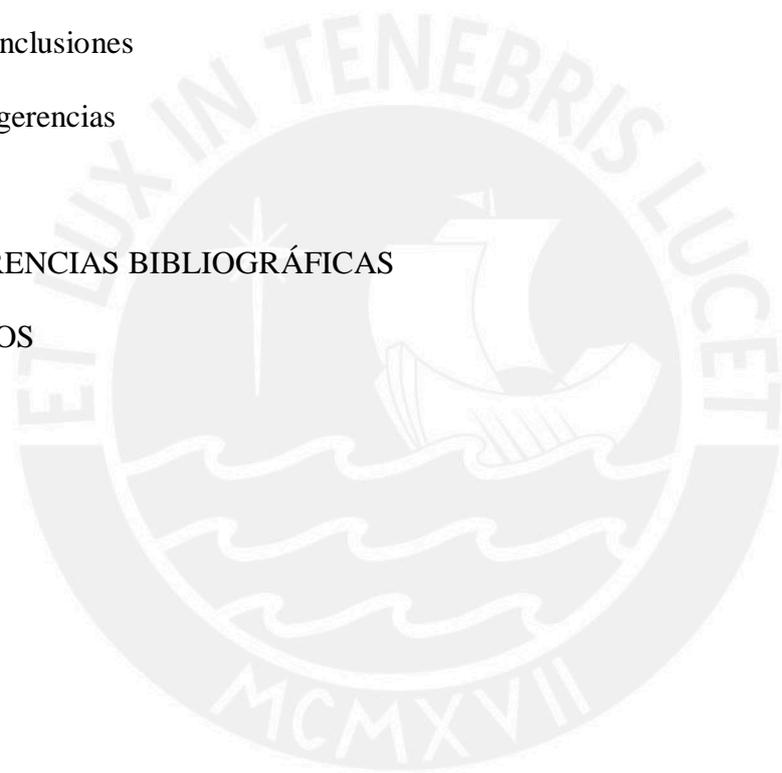
c. Procesamiento sintáctico	48
d. Procesamiento semántico	49
2.2.3 Escritura	52
a. Proceso de planificación	56
b. Proceso de construcción de las estructuras sintácticas	58
c. Proceso de selección de palabras	59
d. Proceso motor	60
2.2.4 Relación entre la lectura y la escritura	61
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de investigación	64
3.2 Diseño de investigación	66
3.2.1 Fase I: Selección del tema de investigación	68
3.2.2 Fase II: Recogida de investigación	71
3.2.2.1 Entrevista semi-estructurada	71
3.2.2.2 Cuestionario	73
3.2.2.3 Aplicación de instrumentos	76
3.2.3 Fase III: Análisis e interpretación de datos	79
3.2.3.1 Análisis de datos cualitativos	80
A. Transcripción de los audios	85
B. Reducción de datos	86
C. Disposición de datos	94

D. Obtención y verificación de conclusiones	95
3.2.3.2 Análisis de datos cuantitativos	96
CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1. Análisis cualitativo	100
4.1.1 Definición y representaciones de las categorías de análisis	103
4.1.2 Análisis de frecuencias de categorías y subcategorías	112
4.1.3 Análisis de contenido	112
4.1.4 Análisis según los niveles académicos	118
4.2. Análisis cuantitativo	121
4.2.1 Confiabilidad	121
4.2.2 Validez	122
4.2.2.1 Validez del contenido	123
4.2.2.2 Intercorrelación de las dimensiones o escalas	123
4.2.2.3 Análisis factorial	125
4.2.3 Niveles de las Representaciones Sociales	126
4.2.3.1 Representaciones Social de los efectos de la lectura sobre la escritura.	126
4.2.3.2 Representaciones Sociales de los efectos de la escritura sobre la lectura.	128
4.2.3.3 Representaciones sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura.	130
4.2.3.4 Representaciones Sociales de la lectura y la escritura	132

4.2.3.5 Prácticas	134
4.2.3.6 Actitud	136
4.3. Comparación de resultados	138
4.4. Discusión de resultados	139

CAPÍTULO V CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones	145
5.2. Sugerencias	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	



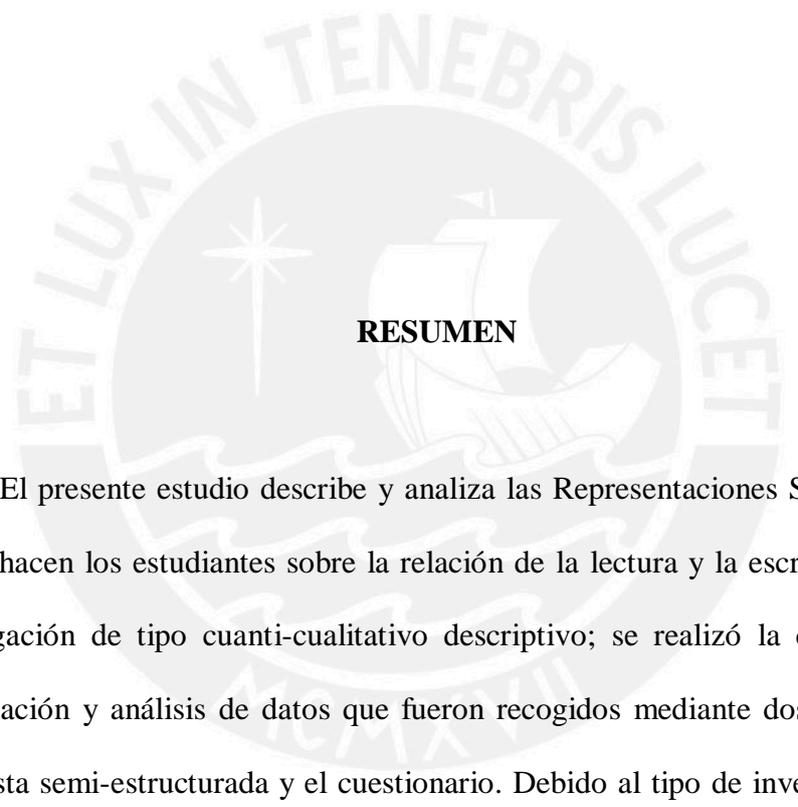
ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla N° 1	: Fases del Diseño empleado	67
Tabla N° 2	: Sujetos de investigación	69
Tabla N° 3	: Número de estudiantes entrevistados	70
Tabla N° 4	: Códigos de identificación de los estudiantes	87
Tabla N° 5	: Sistema de categorías después del análisis	93
Tabla N° 6	: Frecuencias halladas según el grupo	95
Tabla N° 7	: Categorías y sus códigos	101
Tabla N° 8	: Categorías que pertenecen al tercio superior	112
Tabla N° 9	: Frecuencia de categorías y subcategorías que forman el tercio superior	113
Tabla N° 10	: Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE) según el nivel académico	118
Tabla N° 11	: Efectos de la escritura sobre la lectura (EEL) según el nivel académico	119
Tabla N° 12	: Representaciones Sociales de la lectura y la escritura según el nivel académico	119
Tabla N° 13	: Prácticas según el nivel académico	120
Tabla N° 14	: Actitudes según el nivel académico	120
Tabla N° 15	: Consistencia interna del cuestionario de Representaciones Sociales	121
Tabla N° 16	: Intercorrelación de las dimensiones	124

Tabla N° 17	:	Estructura factorial de la prueba de Representaciones Sociales	125
Tabla N° 18	:	Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura	126
Tabla N° 19	:	Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura según el género	127
Tabla N° 20	:	Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura según el año de estudio	128
Tabla N° 21	:	Representaciones Sociales de los efectos de la escritura sobre la lectura según el género	129
Tabla N° 22	:	Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura según el año de estudio	130
Tabla N° 23	:	Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura según el género	131
Tabla N° 24	:	Representaciones Sociales de la lectura y la Escritura según el año de estudio	132
Tabla N° 25	:	Representaciones Social de la lectura y la escritura según el género	133
Tabla N° 26	:	Prácticas según el año de estudio	134
Tabla N° 27	:	Prácticas según el género	135
Tabla N° 28	:	Actitudes según el año de estudio	136
Tabla N° 29	:	Actitudes según el género	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS

		Pág.
Gráfico N° 1 :	Análisis de datos	79
Gráfico N° 2 :	Sistema de categorías (elementos) que comprenden las representaciones de la relación entre la lectura y la escritura	82
Gráfico N° 3 :	Agrupamiento de categorías ELE	93
Gráfico N° 4 :	Sistema de categorías y subcategorías que comprenden las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura	102
Gráfico N° 5 :	Agrupamiento de las categorías PRA	103
Gráfico N° 6 :	Agrupamiento de las categorías RS	104
Gráfico N° 7 :	Agrupamiento de las categorías ELE	105
Gráfico N° 8 :	Agrupamiento de las categorías ACT	106
Gráfico N° 9 :	Agrupamiento de las categorías APR	107
Gráfico N° 10 :	Agrupamiento de las categorías META	108
Gráfico N° 11:	Agrupamiento de las categorías EEL	109
Gráfico N° 12 :	Agrupamiento de las categorías RLE	110
Gráfico N° 13 :	Agrupamiento de las categorías EXP	111
Gráfico N° 14 :	Agrupamiento de las categorías TICS	111



RESUMEN

El presente estudio describe y analiza las Representaciones Sociales (RS) que se hacen los estudiantes sobre la relación de la lectura y la escritura. Es una investigación de tipo cuanti-cualitativo descriptivo; se realizó la construcción, organización y análisis de datos que fueron recogidos mediante dos técnicas: la entrevista semi-estructurada y el cuestionario. Debido al tipo de investigación, se establecieron dos muestras. Con respecto a lo cuantitativo, se consideró una población - muestra conformada por 168 estudiantes, 66 estudiantes de sexto grado de primaria, 60 estudiantes de tercer año de secundaria y 42 estudiantes de quinto año de secundaria del Centro Educativo Particular San José de Cluny – Surquillo; para lo cualitativo, se utilizó una muestra de 6 estudiantes, 2 estudiantes de sexto grado de primaria, 2 estudiantes de tercer año de secundaria y 2

estudiantes de quinto año de secundaria del mismo centro. Los instrumentos empleados en nuestra investigación fueron: el cuestionario para la entrevista semi-estructurada, que nos permitió la recogida de datos cualitativos y; el cuestionario de las RS de la relación entre la lectura y la escritura para la obtención de los datos cuantitativos, el mismo que fue validado y de mostró su confiabilidad.

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, nos permitieron establecer las categorías que conforman el sistema de las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura, éstos indican que los estudiantes perciben más los efectos positivos de la lectura sobre la escritura, que los de la escritura sobre la lectura. En cuanto a las prácticas, se estableció que los estudiantes las realizan diariamente en actividades dentro o fuera del colegio; y que existe una mayor actitud positiva a la lectura que a la escritura.

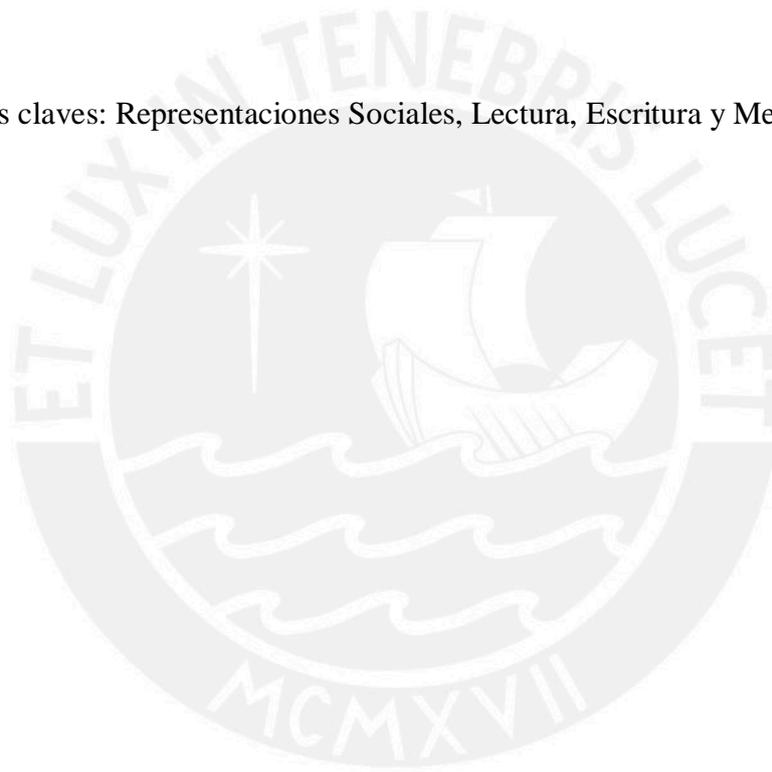
Asimismo, los resultados del análisis cuantitativo muestran que no existe diferencia significativa en las RS que se hacen los estudiantes en relación a los Efectos de la lectura sobre la escritura, ni en las RS de los estudiantes en cuanto a sus Prácticas. También obtuvimos que a menor año de estudio las categorías: Efectos de la escritura sobre la lectura, Semejanzas, RS de la lectura y la escritura y Actitudes, son más significativas. La variable género no es un factor determinante en la construcción de una RS.

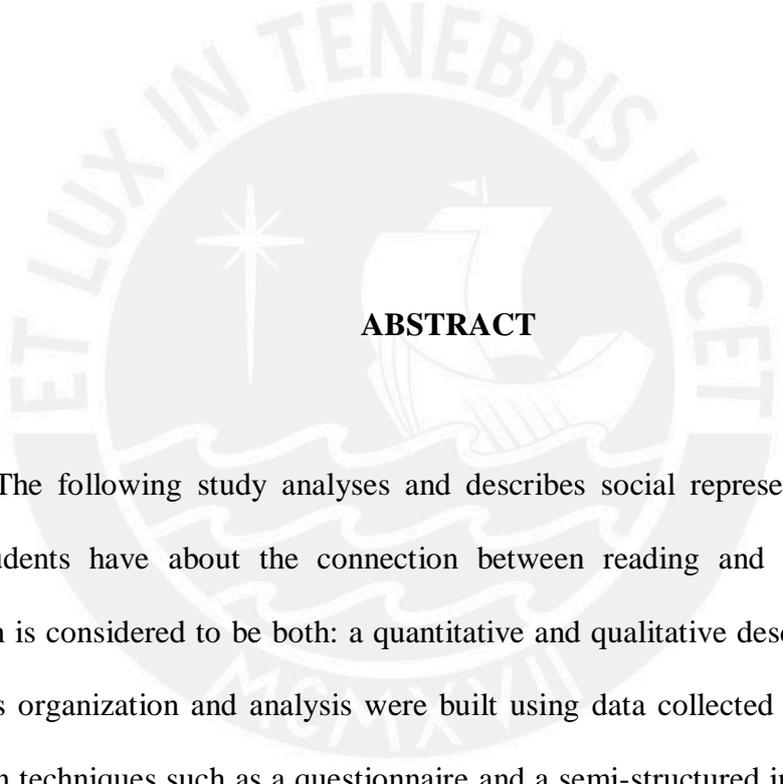
Este estudio brinda las pautas necesarias para beneficiar a cada uno de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y tener presente las implicaciones de los

efectos que puede tener la lectura sobre la escritura, como también la escritura sobre la lectura.

Esta investigación nos muestra la necesidad de implementar proyectos, con propuestas que consideren las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes sobre la relación de la lectura y la escritura debido a su incidencia en la práctica de las mismas.

Palabras claves: Representaciones Sociales, Lectura, Escritura y Metacognición.





ABSTRACT

The following study analyses and describes social representations (SR) that students have about the connection between reading and writing. This research is considered to be both: a quantitative and qualitative descriptive paper since its organization and analysis were built using data collected by using two common techniques such as a questionnaire and a semi-structured interview. Due to the type of research, two samples were established. Regarding the quantitative one; a sample of 168 students were considered (66 students in sixth grade of primary, 60 students in third grade of secondary and 42 students in fifth grade of secondary level), concerning about the qualitative sample, 6 students were involved (2 students in sixth grade of primary, 2 students in third grade of

secondary and 2 students in fifth grade of secondary level). All were students of San Jose de Cluny School located in Surquillo, Lima.

The qualitative data was collected with the questionnaire for the semi-structured interview whilst the quantitative data was collected with the questionnaire of the SR about the connection between reading and writing.

The results give us very detailed information about each of the categories worked in this thesis. They also show that students perceive more the positive effects that reading has on writing than the ones that writing has on reading. Indeed, the paper proves the validity and reliability of the questionnaire of the SR about the connection between reading and writing.

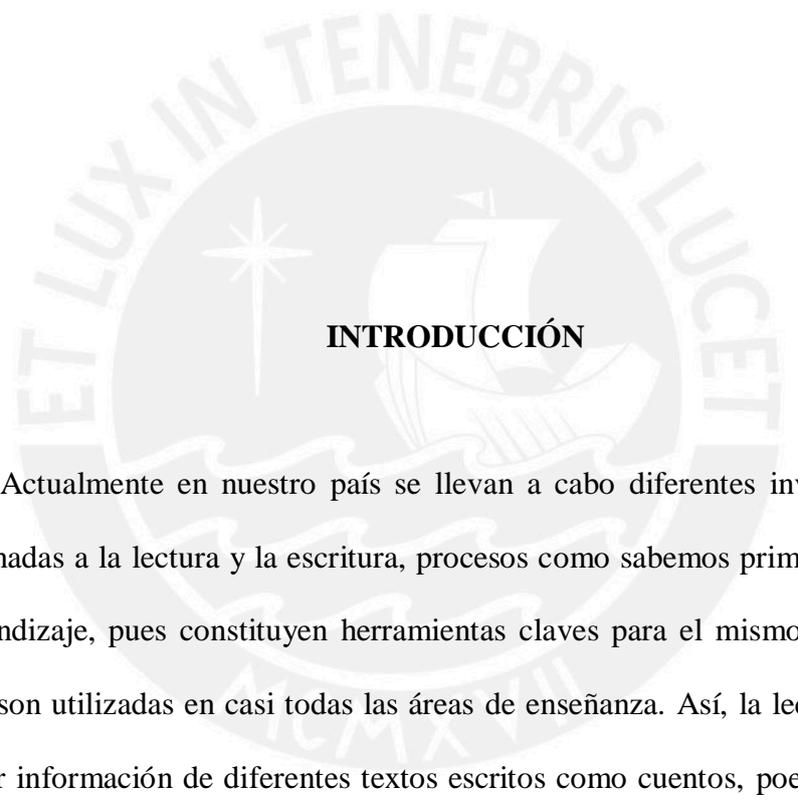
This study allowed us recognize that there is no difference in the SR that students have about the effects that reading has on writing or about the SR of students regarding their practice. It was also determined that the lower the school grade is the more meaningful the categories are. These categories are: effects of writing on reading, similarities, SR of the reading and writing and attitudes. The gender is not a determining factor in the construction of a SR.

It is important for educators to be aware of the implications of the effects that reading has on writing and writing on reading so they can provide students with the necessary guidelines to enhance their learning process.

This research show us the need to introduce projects with suggestions that consider the social representations that students have about the relationship between reading and writing based on their own practice.

Key words: Social Representations, Reading, Writing and Metacognition.





INTRODUCCIÓN

Actualmente en nuestro país se llevan a cabo diferentes investigaciones relacionadas a la lectura y la escritura, procesos como sabemos primordiales para el aprendizaje, pues constituyen herramientas claves para el mismo; puesto que ambas son utilizadas en casi todas las áreas de enseñanza. Así, la lectura permite adquirir información de diferentes textos escritos como cuentos, poemas, recetas, instrucciones, entre otros; mientras que la escritura es el medio de expresión de ideas, intereses, emociones, etc. Conocer y comprender las relaciones que se originan entre ambas, permitirá establecer si las posibles interacciones favorecen o, al contrario, no permiten la transferencia de aprendizajes o de habilidades entre ellas.

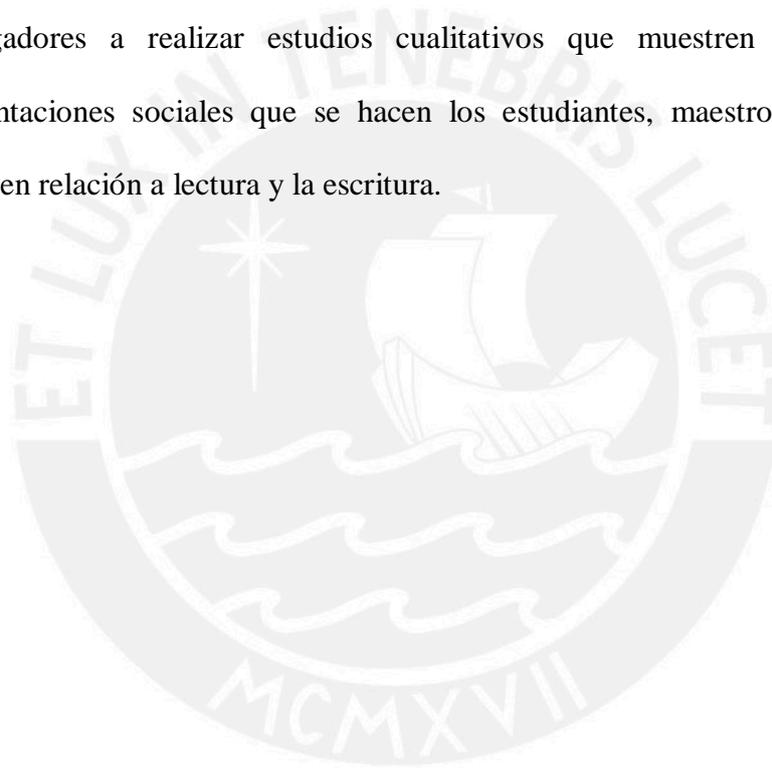
Por tal motivo, la presente investigación, desde una perspectiva socioeducativa, busca aportar nuevos alcances que contribuyan al entendimiento de estos dos grandes procesos estableciendo las posibles relaciones que puedan darse entre las mismas.

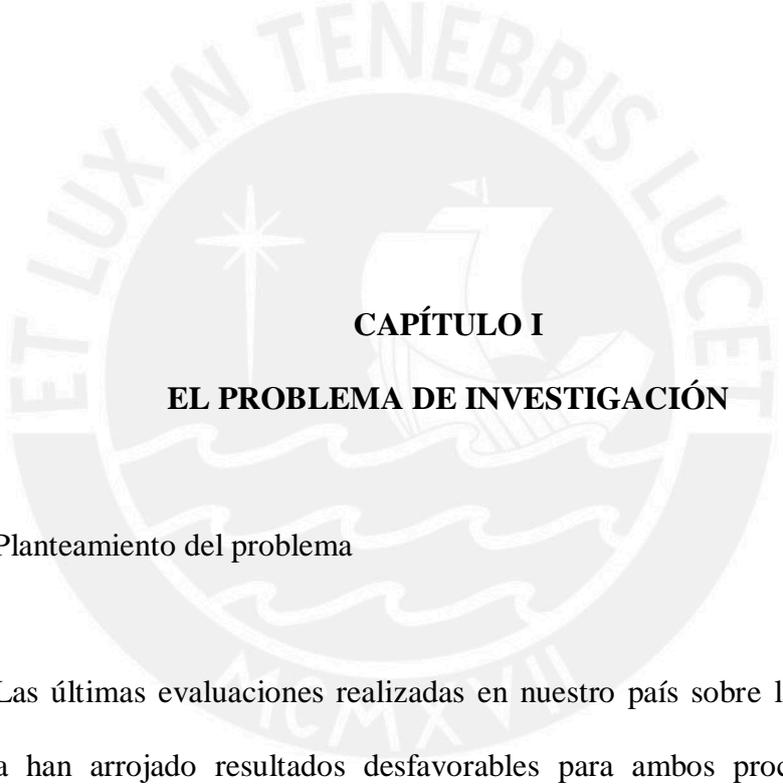
Para ello describimos y analizamos las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria del Centro Educativo San José de Cluny – Surquillo, sobre la relación de la lectura y la escritura, los efectos que tienen una sobre otra en el proceso de aprendizaje, las actitudes y las prácticas que surgen de las mismas. Esto se realizó mediante la aplicación de dos técnicas muy utilizadas para la recolección de datos como son el cuestionario y la entrevista semi-estructurada.

Esta investigación es de tipo cuanti-cualitativo descriptivo y está estructurada en cinco capítulos, los cuales procedemos a detallar a continuación: El primer capítulo, consta del planteamiento del problema, objetivos, justificación y limitaciones de la investigación. El segundo capítulo, lo conforman los antecedentes de la investigación y las bases teóricas científicas con relación a las representaciones sociales, la lectura, la escritura y la relación entre la lectura y la escritura. El tercer capítulo, desarrolla la descripción de la metodología utilizada, el tipo de estudio y diseño desarrollado, la población y muestra escogida, los instrumentos seleccionados y los procedimientos utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos. El cuarto capítulo, presenta los resultados obtenidos junto con su interpretación y discusión. El quinto y último capítulo,

está conformado por el resumen del estudio y las conclusiones, al término de este presentamos las referencias bibliográficas y los anexos.

Esperamos que los resultados obtenidos en la presente investigación sean de gran utilidad en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura al considerar las opiniones, ideas, intereses, necesidades, gustos, etc. de los estudiantes, agentes fundamentales del mismo. Como también motive a otros investigadores a realizar estudios cualitativos que muestren las diferentes representaciones sociales que se hacen los estudiantes, maestros o padres de familia en relación a lectura y la escritura.





CAPÍTULO I
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Las últimas evaluaciones realizadas en nuestro país sobre la lectura y la escritura han arrojado resultados desfavorables para ambos procesos, lo que motiva diferentes investigaciones que buscan explicar y solucionar dicha problemática. Nuestra investigación, desde un enfoque socioeducativo, busca contribuir con nuevos alcances y herramientas para explorar aspectos que hasta ahora no han sido abordados. Para un mejor manejo del tema investigado, partimos por definir las representaciones sociales que a partir de ahora denominaremos como “RS”.

En un primer intento por dar una definición Moscovici (1979, p. 18) sugirió que "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios". Las RS son la construcción de un objeto social por parte de una colectividad, sin considerar la existencia de su organización funcional y tienen incidencias directas sobre el comportamiento social y la organización del grupo, modificando, inclusive, el funcionamiento cognitivo con el fin de conducirse y comunicarse.

En las últimas décadas las investigaciones sobre las Representaciones Sociales han ido adquiriendo mayor relevancia a nivel mundial, tanto a nivel geográfico como temático. En el ámbito educativo en países como Colombia, México, Venezuela, Chile y Argentina, han sido estudiadas las Representaciones Sociales de los diferentes agentes inmersos como: estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia. Estas investigaciones abordan: la relación entre la lectura y la escritura, la existencia de similitudes entre los procesos cognitivos de comprensión y de producción de texto, el análisis de las representaciones de la enseñanza y sus prácticas en la educación superior, las Representaciones Sociales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales, su influencia en el aprendizaje y las Representaciones Sociales sobre la práctica de escritura académica.

En cuanto a nuestro país, las investigaciones de las RS han sido poco difundidas. Las encontradas abordan temas relacionados a la salud y algunas concernientes a la educación, muy pocas sobre la lectura y la escritura. A pesar que las relaciones entre estos procesos, hoy en día, constituyen un tema de interés; tanto en la investigación científica como en el terreno escolar. Si bien los autores hacen referencia a las RS, se desconoce que RS se hacen sobre la relación que existe entre la lectura y la escritura.

A través de este trabajo, basado en una investigación hecha en Canadá donde se estableció la importancia de identificar las RS de la relación entre la lectura y la escritura, daremos a conocer la teoría de las Representaciones Sociales, cómo se construyen las RS sobre la relación de la lectura y la escritura, conocer que efectos de aprendizaje se dan entre estos dos procesos y analizar los aspectos que influyen en estas transferencias; todo esto según la realidad peruana.

Consideramos que la lectura y la escritura constituyen dos grandes procesos implicados en el aprendizaje escolar, por tal motivo, comprender las RS que se hacen los estudiantes sobre la relación entre la lectura y la escritura puede permitir establecer si su interacción favorece o no en el proceso de aprendizaje.

1.2 Formulación del problema

El problema de investigación puede resumirse en la siguiente interrogante:

¿Qué Representaciones Sociales se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria y 3ero y 5to año de secundaria sobre la relación de la lectura y la escritura?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria sobre la relación de la lectura y la escritura.

1.3.2 Objetivos específicos

1) Determinar la validez y confiabilidad del cuestionario sobre las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura en los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria.

2) Describir y analizar las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria sobre los efectos de la lectura sobre la escritura.

3) Describir y analizar las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria sobre los efectos de la escritura sobre la lectura

4) Describir y analizar las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria de sobre las semejanzas entre la lectura y la escritura.

5) Describir y analizar las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria de la lectura y la escritura.

6) Describir y analizar las prácticas que realizan los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria de la lectura y la escritura.

7) Describir y analizar las actitudes que tienen los estudiantes de 6to grado de primaria, 3ero y 5to año de secundaria frente a la escritura y la lectura.

8) Establecer si existen diferencias entre las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes según el grado de estudios.

9) Establecer si existen diferencias entre las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes según el género.

1.4 Justificación

Consideramos que este estudio es viable por su importancia a nivel teórico, práctico y metodológico al realizarse un análisis cuanti-cualitativo poco trabajado desde este enfoque. Como se ha expuesto anteriormente, las investigaciones sobre las RS han tenido mayor auge en las últimas décadas en distintos países, desarrollando temas de diferente índole. Así, el estudio de “las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura”, es un tema novedoso y enriquecedor, tanto en el campo educativo y psicológico; permitiendo conocer más allá de lo que se estudia y difunde actualmente en nuestro país.

Además, este estudio permitirá incrementar el marco teórico que se tiene sobre la Teoría de las RS y específicamente la RS de la relación entre la lectura y la escritura, gracias al análisis de datos obtenidos de la información proporcionada por los estudiantes que participaron en la investigación. En cuanto a la metodología, se hace un análisis cuanti-cualitativo que permite recoger una amplia y diversa gama de información que brindará un enfoque diferente a las investigaciones antes desarrolladas en relación a este tema.

A nivel práctico, los procesos de la lectura y escritura son importantes para el óptimo desarrollo escolar. “[...] ambos procesos han sido tradicionalmente relacionados, la lectura y la escritura se complementan en la enseñanza - aprendizaje en distintos niveles educativos”. (Makuc 2006) Comprender las

relaciones que se dan entre ellas es fundamental para conocer si estas favorecen o no la transferencia de aprendizajes o de habilidades entre ambos procesos.

1.5 Limitaciones de la investigación

El tema de investigación que elegimos a pesar de ser de actualidad, novedoso y relevante en nuestro medio es poco estudiado, por lo cual, una de nuestras mayores limitaciones fue la poca bibliografía que se ha podido encontrar sobre las RS de la lectura y la escritura.

En nuestro medio, la investigación cualitativa, en el campo educativo, no es tan difundida, son pocos los investigadores que la emplean y la difunden.

Al no existir en el Perú investigaciones previas que aborden el tema de las RS de la relación entre la lectura y la escritura, recurrimos solo a investigaciones realizadas en el extranjero.

Otra de las limitaciones, fue el factor tiempo, pues el análisis de los datos cualitativos demanda gran inversión del mismo para procesar toda la información obtenida.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, trabajamos con un grupo de estudiantes que reunieran las características necesarias para poder analizar a profundidad los datos obtenidos. De haberse trabajado con un grupo más amplio,

probablemente hubiésemos obtenido más datos, lo cual sería importante tener en cuenta para investigaciones posteriores.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de la investigación

Giguère, Giasson y Simard (2010) realizaron una investigación sobre las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura que se hacían 439 estudiantes distribuidos en cuatro niveles escolares: estudiantes de 3er y 6to grado de primaria; 3ero y de 5to año de secundaria. Este estudio se realizó en Quebec mediante un cuestionario de 24 enunciados y una entrevista semi-dirigida. Los resultados globales muestran que los estudiantes perciben más los efectos de la lectura sobre la escritura. Los enunciados hacia los cuales se muestran menos de acuerdo conciernen la posibilidad que la escritura ayuda a leer

mejor, las transferencias de actitudes entre la lectura y la escritura así como la existencia de las similitudes entre los procesos cognitivos de comprensión y de producción de texto.

Covarrubias (2010) realizó un estudio con la finalidad de analizar las Representaciones Sociales y los significados que los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala tienen respecto a la enseñanza, a las prácticas de ésta en las que participan y cómo suponen que éstas repercuten en su proceso de aprendizaje y formación profesional. Empleó una metodología de tipo cualitativo de corte descriptivo interpretativo, desde una perspectiva fenomenológica. El estudio se llevó a cabo con un universo conformado por 22 estudiantes que cursaban el último semestre, inscritos ya sea en distintos grupos de los dos turnos (matutino y vespertino), o recién egresados de la carrera de Psicología, de los cuales 18 fueron mujeres y 4 hombres; 17 de octavo semestre y 5 recién egresados; 9 del turno matutino y 13 del vespertino. En esta investigación se aplicó la técnica de entrevista semi-estructurada. Del análisis de las mismas se procedió a la construcción de las categorías teórico-analíticas, las cuales permitieron analizar las representaciones de los estudiantes. Los resultados muestran que las representaciones de los estudiantes, salvo algunas excepciones, en relación a cómo conciben la enseñanza es de tipo tradicionalista, es decir, atribuyen al docente el rol principal de transmisor, orientador de herramientas teóricas y metodológicas durante el proceso educativo. Así mismo, valoran más las condiciones de enseñanza que les permiten poner en práctica los contenidos teóricos revisados; como que sus maestros muestren profesionalidad, interés y

actitudes de apertura hacia ellos. También da mucha importancia a la manera cómo se desenvuelven sus maestros en el aula, la forma cómo organizan la enseñanza, sus rasgos personales y actitudes. Este estudio nos permite identificar la importancia de conocer el rol vital que cumple la enseñanza y la función que tiene el maestro en ella. Pues es determinante el establecimiento de espacios que propicien la participación de los estudiantes en actividades que tengan valor para ellos.

Mazzitelli y Aparicio (2009) realizaron una investigación con el objetivo de identificar las actitudes asociadas a las Representaciones Sociales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y su influencia en el aprendizaje. Trabajaron con una muestra no probabilística estratégica o de conveniencia de 215 estudiantes; la cual fue estratificada en relación con el tipo de gestión de las escuelas (pública o privada); la dependencia institucional de las mismas (Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan y Universidad Nacional); la orientación del Polimodal (Ciencias Naturales y otras orientaciones -Economía y Gestión de las organizaciones; Ciencias Sociales; Bienes y Servicios) y el nivel de pertenencia socio-económico-cultural de los estudiantes que asisten. Mazzitelli y Aparicio aplicaron una encuesta en la que utilizaron como técnicas el test de evocación jerarquizada y el diferencial semántico. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes presentan una actitud positiva en relación al conocimiento de las Ciencias Naturales y a su aprendizaje, como también independientemente de la escuela a la que asistan, consideran que el conocimiento de las Ciencias Naturales es difícil.

Los resultados mostraron que los estudiantes de las escuelas marginales y dependientes de la Universidad son los que manifiestan una mejor actitud tanto hacia el conocimiento de las Ciencias Naturales como hacia su aprendizaje. Siendo los estudiantes de las escuelas privadas quienes manifiestan la actitud más negativa hacia el conocimiento y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. En relación a la enseñanza de la misma hubo un incremento en el porcentaje correspondiente a la actitud negativa para todos los grupos de estudiantes.

A pesar de las diferencias que se han identificado entre los distintos grupos de estudiantes, se puede concluir que los perfiles actitudinales de todos estos son similares. Lo que nos indica que estaríamos ante una Representación Social de las Ciencias Naturales, que es compartida por un determinado grupo social, en este caso los estudiantes de un mismo nivel educativo. Consideramos que esta investigación es valiosa para la nuestra debido a que se valida la existencia de una Representación Social según el área de estudio y el grupo humano con el que se esté trabajando.

Córdoba (2009) en la investigación de las Representaciones Sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, sobre la lectura y la escritura, cuyo objetivo fue comparar las Representaciones Sociales sobre la lectura y la escritura de 5 profesores y de 10 estudiantes de primer semestre de la facultad. Este estudio fue de tipo cualitativo, los estudiantes fueron escogidos al azar, obteniendo los datos a través de la entrevista semi-estructurada. Entre los principales hallazgos,

encontraron que los estudiantes perciben sus RS sobre la lectura y la escritura de forma muy gratificante, porque reconocen la relevancia del significado y práctica de la lectura, descubriendo en la lectura, la relación de transacción que se establece con el texto y la determinación de una postura dentro del mismo; lo cual permite utilizar de manera activa los sistemas de pensamiento. Los participantes reconocen la relevancia que posee la escritura en su desarrollo cognitivo, dado que en sus respuestas, muestran grandes similitudes al concebir el acto de escribir como una habilidad o herramienta que posee el ser humano para expresarse y expresar contenidos aprendidos de otras fuentes. También encontraron que los profesores son conscientes de las dificultades que poseen los estudiantes en muchas áreas cognitivas, para ellos es importante aprehender, pero al parecer se han olvidado de la definición de las RS, como un aprendizaje de su entorno.

En la investigación de Ortiz (2009) Universidad de Tolima Facultad de Educación Altos de Santa Helena Ibagué (Colombia), su objetivo fue describir y analizar las RS predominantes en relación con la lectura y la escritura, en el contexto de la educación básica y media de las instituciones educativas de Ibagué. Esta investigación es exploratoria y descriptiva ya que indagó sobre los conocimientos, creencias, prácticas y valores en una muestra de 786 estudiantes de educación básica y media que asignan a estas prácticas sociales. Entre sus principales hallazgos encontró que la RS sobre lectura y la escritura hace referencia al carácter instrumental pragmático, estas prácticas son requisito para la existencia de dichos procesos comunicativos. La investigadora considera importante impartir estrategias de conocimiento que manifiestan una estructura densa y sólida, en tanto

que remiten a nuevas formas de percepción, de sentir, de conocer y de producir. La mayoría de las RS, creencias y actitudes mencionadas por los estudiantes en torno a la lectura y la escritura están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas, las cuales favorecen ciertas prácticas de lectura y la escritura en atención a un tipo de cultura académica que intentan promover.

Bocca y Vasconcelo (2008) en su investigación sobre las Prácticas y Representaciones Sociales en estudiantes universitarios sobre la escritura académica, planteó como objetivo general analizar los discursos académicos de los estudiantes en situaciones naturales de clase para identificar dificultades en relación a cada una de las tareas de escritura requeridas y las RS que poseen sobre dichas prácticas así como la relación que establecen entre la escritura y la lectura. Esta investigación es de corte cualitativo, con una muestra aproximada de 300 estudiantes de 1°, 2° y 5° años de las carreras de Inglés, Francés, Italiano, Portugués y Alemán; de ambos sexos, provenientes de diferentes provincias argentinas, cuyas edades oscilaban entre 18 y 27 años. Los datos fueron obtenidos con una encuesta y una tarea escrita (elaboración de un texto narrativo - historia personal).

En cuanto a los resultados, la mayoría de estudiantes piensa que “escribir bien” es saber expresarse y escribir textos cohesivos y coherentes. Sobre los aspectos que los estudiantes encontraron difíciles de escribir, 80% de los estudiantes considera que escribir bien es escribir sin errores de ortografía y que

para escribir bien es necesario aprender reglas de ortografía. En cuanto a la imagen que tienen de sí mismos como escritores, el 71% admite que les agrada escribir y el 88% lo hace porque les inculcaron el hábito. Paradójicamente, un grupo utilizó la escritura para admitir que no les agrada escribir porque no saben hacerlo. Estos datos pueden ser entendidos por un lado porque los usos de la escritura en la universidad no son considerados como tal y, por el otro, por la idea de que la escritura está reservada a la inspiración y que los textos que se escriben están relacionados con la ficción literaria. El 4% de encuestados admite que les agrada escribir porque les permite aprender, la mayoría de estudiantes no asocia la escritura académica como herramienta para generar y modificar el conocimiento, subyace la concepción de la escritura como algo personal, íntimo y sólo como un canal por el cual se transmiten sentimientos.

En cuanto al conocimiento que poseen los estudiantes sobre las operaciones mentales que realizan al escribir, 70% respondió que no, el resto no contestó, para la representación que tenían sobre los procesos de la escritura, sólo consideran la revisión de texto, la corrección y la reescritura. Nadie refiere la necesidad de las ventajas de planificar, de la organización de la información, de la situación comunicativa, de la audiencia, ni de la situación discursiva.

Sobre la lectura, la mayoría reconoce leer textos literarios – novelas, cuentos, poesías – y libros de información general. Así mismo, consideran la lectura de los textos académicos como aquellos utilizados para aprender en la universidad. Sin embargo, las mayores dificultades se dan en las prácticas de

textos destinados al estudio. Por lo que la RS de la lectura es concebida como una práctica que relaja, entretiene y en menor medida una herramienta para aprender. La RS de las prácticas de lectura es muy diferente de lo esperado en los ámbitos académicos, esto puede incidir negativamente en el tipo de lectura que los estudiantes deben realizar.

Sosa de Montyn, Conti de Londero, Furlan, Loss y Mazzuchino (2006-2007) realizaron una investigación descriptivo exploratoria sobre la práctica de escritura académica en dos dimensiones: el desempeño escritor, las Representaciones Sociales que poseen los estudiantes sobre la lectura y la escritura académica; por otra parte, para indagar asociaciones entre las concepciones relevadas, las habilidades y las dificultades detectadas. La muestra estuvo constituida por estudiantes de 1ro, 2do y 5to año de la Universidad de Córdoba. De los resultados obtenidos a las siguientes preguntas: ¿Es necesario saber escribir bien?, ¿por qué?, se formaron 5 categorías: 1) Por medio de comunicación/ expresión, 2) Por ser medio de comunicación académica, 3) Por ser factor de desarrollo personal y sociocultural, 4) Por la necesidad de una recepción correcta por el destinatario, 5) Por ser herramienta epistémica. El análisis de los enunciados indica que una mayoría de los estudiantes asocia la escritura con la función comunicativa (comunicar/expresar). En cuanto a la comunicación académica (implícita o explícitamente el destinatario es un profesor, evaluador, en espacios formales), falta una conceptualización clara y reflexiva pues “comunicar/expresar” se verbaliza mecánicamente por escrito en detrimento de la función referencial, los estudiantes no asocian el uso de la lengua escrita con la

apropiación del conocimiento. Se concreta en términos de “comunicar correcta/adecuadamente conocimientos”, es decir, escribir lo que se sabe y no elaborar conocimiento. En las categorías “la escritura como factor para el desarrollo personal y sociocultural” y las que focalizan la “importancia de una recepción correcta o adecuada por el destinatario (expresada como necesidad)”, se aprecia una dispersión de datos y cercanía entre los porcentajes; las respuestas se distribuyen en las necesidades personales, situadas en el presente del estudiante, su futuro profesional y sus interacciones sociales. Finalmente, una minoría reconoce la potencialidad epistémica de la escritura. La interrelación entre la lectura y la escritura es subrayada por pocos: “permite la comprensión”, “solo se aprende a leer, leyendo [...] lo mismo vale para la escritura”, “permite aprender vocabulario, tipos de textos, saber escribir según la situación”, “para conocer códigos, estrategias, y maneras de escribir”. Se puede destacar las respuestas a algunos ítems indicando que “escribir bien” se presenta para muchos como un objetivo, un perfil del alumno “lector” con intereses hacia la literatura, la información masiva, lo espiritual sobre lo político. Se conectan las prácticas de la lectura con la escritura en las reseñas e informes bibliográficos, que suponen mayor complejidad, en proyectos de investigación: La lectura asidua de páginas de Internet implica el dominio o el gusto por géneros surgidos de las nuevas tecnologías: “la escritura ha perdido importancia actualmente por el desarrollo de nuevas tecnologías y la escritura digital”. Subyace el desconocimiento de la historia de la lectura y la escritura, cuya importancia ha cobrado auge desde la perspectiva sociológica porque se considera que el leer y escribir con suficiencia

son condición indispensable para el acceso igualitario de todos al universo de la cultura.

Reuter (1994) citados por Giguère et al. (2010) hizo llenar un cuestionario sobre las interacciones entre la lectura y la escritura a 78 estudiantes de 13 y 14 años. Los resultados muestran que el 70% de los sujetos creen que existe relaciones entre la lectura y la escritura, que el 93% están de acuerdo que leer ayuda a escribir, tanto que solamente el 36% piensan que escribir ayuda a leer. Esos datos cuantitativos revelan tendencias interesantes.

Féliers (1994) citados por Giguère et al. (2010) reutilizó el cuestionario de Reuter en una clase de tercero con 21 sujetos. La investigadora analizó brevemente los tipos de relaciones entre la lectura y la escritura establecidos por los estudiantes, es importante subrayar que esos datos fueron recolectados luego de una experimentación didáctica poniendo el acento sobre las interacciones entre la lectura y la escritura. El análisis muestra que las relaciones entre la lectura y la escritura son percibidas según tres perspectivas mayores: (1) El sentido - no hay precisión de esta categoría. (2) La comunicación - se escribe para ser leído, lo que leemos fue escrito. (3) El dominio del lenguaje escrito- se transfiere en escritura lo que se aprende en lectura e inversamente.

En cuanto a los efectos de la lectura sobre la escritura, los estudiantes mencionan “leer ayuda a documentarse, a encontrar ideas, expresiones, referencias, modelos o aprender a expresarse”. Y en los efectos de la escritura

sobre la lectura los estudiantes respondieron “escribir no ayuda a leer, es más bien lo contrario”.

2.2 Bases teórico científicas

2.2.1 Representaciones sociales

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) fue elaborada por Serge Moscovici (1961) quien reformuló el concepto olvidado de “Representaciones Colectivas” del sociólogo Emile Durkheim (1858 – 1917). Es así como surge esta teoría y nuevo objeto de estudio. Moscovici, la empleó por primera vez en un estudio dedicado a la inserción del psicoanálisis en la sociedad francesa: “El psicoanálisis, su imagen y su público”, según él, “el conocimiento científico del psicoanálisis evolucionó y se convirtió en un conocimiento “de sentido común” después de haber sido transformado en una “Representación Social”.

Moscovici (1979, p. 18) en una primera definición, nos dice que "la Representación Social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios". Las RS son la elaboración de un objeto social por parte de una colectividad, sin considerar la realidad de su organización funcional y tienen incidencias directas sobre la organización del grupo y el comportamiento social, modificando, inclusive, el funcionamiento cognitivo con el fin de conducirse y comunicarse.

Por otra parte, la psicóloga Jodelet (1999, p. 52-53) menciona que “las RS son fenómenos complejos que están siempre activados y actúan en la vida social”. Siendo una primera característica de éstas la “forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido teniendo una intención práctica y de contribución a la construcción de una realidad común a un grupo social” denominada “saber de sentido común”.

Uno de los teóricos que destaca en este campo es el psicólogo Farr, quien indica que las RS surgen cuando los sujetos debaten materias de interés mutuo o con la repercusión de los sucesos elegidos como significativos para quienes controlan los medios de comunicación. Además, menciona que las RS tienen una doble función: “convertir lo extraño en familiar y lo invisible en perceptible” y el lenguaje permitiría tanto simbolizar un objeto invisible o ausente, como también recordar el pasado o el futuro. (Farr 1983, citado por Moscovici, 1998 p. 25)

En una definición sumaria, Farr considera que las RS son “sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” para la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social para poder denominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin

ambigüedades los diversos aspectos de su mundo, de su historia individual y grupal (Farr, 1983, p. 655).

Jodelet (1999, p. 53) menciona que las RS “orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. [...] intervienen en procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales”.

Las RS en tanto que fenómenos cognitivos tienen implicaciones afectivas propias a cada individuo con las interiorizaciones socialmente inculcadas o transmitidas. Su estudio constituye entonces una contribución decisiva al análisis de la vida colectiva y mental. A partir de este enfoque, las RS, son a la vez, resultado de una actividad de apropiación de la vida exterior y de elaboraciones psicológicas y sociales de esta realidad. Según Jodelet (1999, p. 54) “representar o representarse corresponde a un acto del pensamiento por medio del cual una persona se refiere a un objeto”.

Las RS constituyen formas de pensamiento práctico dirigidas hacia la comprensión, el dominio del ambiente social y la comunicación, ideal - material. En la medida que estos presenten características específicas a nivel de la lógica, las operaciones mentales y la organización de los contenidos. Las RS son un modo particular de adquirir conocimiento y de comunicar conocimiento, teniendo un lugar intermedio entre los conceptos y la percepción. Al tener una dimensión

cognitiva en su generación, estabilizan los marcos de palabras e ideas, funcionando como sistemas de información – esquemas, guiones, modelos, etc. – de aquello que producimos.

Las RS tiene una dinámica que distingue, según Moscovici (1979, p. 71) “dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo ésta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje”. A continuación se presenta cada uno de estos procesos presentes en la dinámica de las RS.

El proceso de objetivación hace que lo abstracto se vuelva concreto, transforma un concepto en una imagen o en un núcleo figurativo. En otras palabras, este proceso permite a los individuos la apropiación y la integración de los conceptos y fenómenos o saberes complejos. Este proceso descrito por Moscovici fue retomado por Abric quien lo subdivide en dos etapas: la selección de las informaciones en función de criterios normativos y la formación de un modelo o núcleo figurativo en el cual las informaciones retenidas se organizan en un núcleo de conocimiento reagrupando la cultura y las normas sociales del ambiente. Este núcleo toma un status de evidencia, convirtiéndose en natural para el grupo. Es alrededor de este núcleo que se construirá el conjunto de Representaciones Sociales.

El proceso del anclaje permite incorporar algo que no es familiar y que crea problemas en la red de categorías habituales, confrontándolo con aquello que

se considera un componente o un miembro típico de una categoría familiar. Esta es la fase de la adquisición de conceptos que no se conocen.

El proceso de anclaje comporta igualmente tres aspectos esenciales: primero, “el sentido”, cuando el grupo da al objeto representado un significado; es con el sentido que se expresa la identidad social y cultural. Segundo, “la utilidad”, los elementos de la representación expresan las relaciones sociales, pero también contribuyen a constituir las y se formarán nuevas relaciones sociales. Por último, tercero, el arraigamiento en el sistema de pensamiento preexistente para integrar nuevos datos. Los individuos o miembros de un grupo los clasifican y ordenan en marcos de pensamiento socialmente establecidos. Las expectativas y obligaciones están asociadas a los elementos de la Representación Social, en términos de comportamientos prescritos. Es la última fase del proceso de anclaje, en la que el individuo interioriza los valores y las normas de las nuevas RS, los individuos consideran esas nuevas representaciones como innatas en su comportamiento y en su manera de observar el mundo.

El proceso de anclaje en coordinación con el proceso de objetivación enlaza las tres funciones de base de la RS: función cognitiva, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales.

Abric (1988) citado por Jodelet (1999, p.206) denomina RS “al producto y los procesos de una actividad mental por medio de la cual un individuo o un grupo

reconstituye lo real al cual está confrontado y le atribuye un significado específico”.

Entonces la RS es un conjunto organizado, conformado por distintos elementos: ideológicos, informativos, normativos, cognitivos, actitudes, imágenes, opiniones, valores, creencias, etc.; los mismos que hacen alusión a una situación o a un objeto y están organizados en una forma de saber sobre una determinada realidad. Esta RS está elaborada por el individuo y por el sistema social en el cual se encuentra inserto y, por las relaciones que el sujeto mantiene con su sistema social.

2.2.2 Lectura

La lectura es un proceso cognitivo, que requiere de varios procesos, en donde existe una relación entre el escritor, el lector y texto, por lo que se aplica diversas actividades afectivas, de memoria, tareas del pensamiento e intelectuales, todas estas estrategias nos ayudan a tener una mejor comprensión.

La lectura es un proceso cognitivo de alto nivel. Defior (1996) indica que la lectura es una actividad cognitiva muy elaborada, lo cual requiere que el sujeto emplee una serie de operaciones o subcomponentes de conocimientos.

Por ello, podemos indicar que la información que nos proporcione un texto, más los saberes y los conocimientos previos del lector, ayudarán a la lectura del mismo.

Para nuestros estudiantes la lectura es la interpretación del texto leído y lo que ellos son capaces de aprender y de comprender a través del mismo, esto depende de lo que ellos conocen y creen antes de iniciar la lectura de un libro. Muchas personas pueden leer el mismo libro pero no significa que comprendan de la misma manera, puesto esto dependerá de sus contribuciones personales al significado.

“Leer de una manera comprensiva es una actividad tremendamente compleja... consiste en realizar un número elevado de operaciones cognitivas para que nuestra lectura resulte eficaz. Lo que ocurre es que con la práctica, la mayoría de estas operaciones se han hecho automáticas y ni siquiera el propio lector es consciente de ellas” (Cuetos 2008, p. 13).

Por tal motivo, la lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que funcione adecuadamente. Todos los estudiantes deben estar preparados para lograr una lectura comprensiva, para lo cual es importante conocer el significado de cada una de las palabras y hacer un uso adecuado de cada uno de los procesos a la hora de aprender a leer.

Según Cuetos (2008) la lectura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos cognitivos, los cuales presentamos a continuación:

a. Proceso perceptivo y de identificación de letras

Constituye el primer paso del proceso lector, en él se identifican las palabras para llegar a comprenderlas. Así, cuando al lector se le presenta un texto intentará reconocer las letras y las palabras que se le muestran en un inicio como signos gráficos.

“La percepción constituye un proceso activo en el cual los patrones espaciales y temporales y los impulsos nerviosos provenientes de los órganos sensoriales son confrontados en el cerebro con los trazos de memoria de excitaciones similares ya experimentales” (Alliende, Condemarín; 1990, p. 36).

En consecuencia, para ser procesado debe ser previamente percibido y examinado por nuestros sentidos. Por lo cual, dentro de este se consideran dos procesos: los visuales y los auditivos.

b. Proceso léxico (Reconocimiento visual de las palabras)

Identificar las letras es una tarea fácil, lo más importante en este proceso es reconocer las palabras diferentes que podemos encontrar cuando leemos un texto. (Cuetos 2008).

Este proceso hace referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al reconocimiento de las palabras que se está leyendo. Este proceso se integra en nuestro sistema cognitivo, de tal forma que cuando vamos aprendiendo nuevas palabras se almacenan en nuestra memoria. Podemos decir que tenemos un diccionario mental en donde almacenamos y reconocemos palabras; para este proceso empleamos dos rutas importantes: la ruta directa o visual y la ruta indirecta o fonológica.

“La habilidad para reconocer y recordar palabras es fundamental tanto en la lectura como en la ortografía. El niño que tiene dificultades para reconocer palabras cuando las ve, tendrá aún mayores dificultades al tratar de reproducir de memoria una secuencia de letras” (Alliende, Condemarín; 1990, p.7).

c. Procesamiento sintáctico

Si bien el área léxica, nos permite el reconocimiento de las palabras, esta todavía no llega a transmitir la información. Sin embargo, el procesamiento sintáctico le permite acceder al lector al reconocimiento de las palabras relacionadas entre sí, y esto a su vez le dará acceso al mensaje.

Al respecto Cuetos (2008) refiere que las palabras aisladas no proporcionan ninguna información. Esta se da cuando esas palabras se agrupan en unidades mayores, como la frase o la oración, que es donde se encuentra el mensaje. Para esto el lector dispone de claves sintácticas que le indican cómo esas

palabras se pueden relacionar, haciendo uso de sus conocimientos para comprender las diferentes estructuras que pueden tener las oraciones.

Para llevar a cabo el análisis sintáctico, es necesario una serie de estrategias las cuales son: la segmentación de cada oración y la clasificación de acuerdo a la categoría gramatical a la que pertenecen cada una de las palabras que conforman la oración. Posteriormente, se establece el orden de cada una de las palabras, lo que permite darle un sentido a la oración. Luego, se da el significado a las palabras, siendo una de las partes más importantes de este proceso, para la asignación final de los signos de puntuación.

d. Procesamiento semántico

Una vez que las palabras han sido reconocidas y relacionadas entre sí, este proceso se encarga de extraer el significado de la oración y de integrarlo con todos los conocimientos previos y la riqueza del vocabulario que tiene el lector. Con lo cual construye su propia representación mental, pues solo así se produce la comprensión.

Después de establecer las relaciones entre los diversos componentes de la oración, como último proceso, el lector pasa a extraer el mensaje de la oración para integrarlo en sus propios conocimientos. Solo cuando este proceso ha sido integrado a la memoria, se puede afirmar que se ha concluido. Cuetos (2008, p.16)

Es importante que el lector aprenda a construir la estructura semántica, el modelo mental de lo que está leyendo para poder entender el mensaje del texto.

Dewitz, y Dewitz citado en Cuetos (2008) nos dice que la capacidad para hacer inferencias mejora con la edad, o más bien con el desarrollo del sistema cognitivo. Algunos autores sostienen que hay que enseñar a los niños explícitamente a realizar inferencias sin esperar que las construyan ellos solos.

Por otra parte, para poder integrar la estructura semántica en sus propios conocimientos, el niño necesita disponer de un sistema conceptual lo suficientemente complejo para poder entender el texto. Antes de enfrentar a un niño al texto, el profesor debe asegurarse que posee los conocimientos necesarios para hacer las inferencias y conexiones requeridas para la comprensión. Cuetos (2008)

García – Madrugada (2006) citado por Cuetos (2008) nos dice que los niños deben desarrollar estrategias para convertirse en lectores activos y darse cuenta cuando están entendiendo lo que leen.

Por lo tanto, cuando el estudiante emplea sus propios conocimientos, es decir, que su aprendizaje lo relaciona con la información y los datos obtenidos; entonces estaríamos hablando que emplea la metacognición, ya que el estudiante es capaz de autorregular su aprendizaje, a través de la planificación de las estrategias a utilizar.

Osman y Hannafin (1990) citados por Pinzas (2003, p.69) señalan que “la metacognición se refiere, en general, a la conciencia del conocimiento que uno tiene y la habilidad para comprender, controlar y manipular procesos cognitivos individuales”, esto nos indica cómo trabaja la mente y qué procesos son fáciles y difíciles para el ser humano. Por lo tanto, un buen lector necesita dominar los componentes de la lectura y la elaboración del significado sobre el contenido del texto a nivel literal e inferencial.

Para nuestra investigación se puede indicar que las Representaciones Sociales de la lectura, es el conjunto de ideas que tienen los estudiantes acerca de qué operaciones hay que realizar cuando se lee y lo que hay que leer en los textos. Estas representaciones podrían involucrar, por ejemplo, en el caso de la lectura escolar, las ideas que los estudiantes tienen para la realización de la tarea que se les pauta, la institución en la que se encuentran, el rol que se espera de ellos como lectores y así como el tipo de texto que se considera.

Por todo lo expuesto, es importante que los profesores conozcan las características cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. Hay que enseñarles desde pequeños a desarrollar diversas habilidades básicas hasta llegar a las habilidades superiores de la lectura. Pudiendo obtener un correcto uso de la lectura y su adecuada comprensión.

2.2.3. Escritura

Cuetos (2006) define como escritura a la actividad mediante la cual las personas plasman ciertas ideas, pensamientos, conocimientos, etc. en un papel a través del uso de signos gráficos. Escribir, es una actividad compleja en la cual intervienen varios procesos cognitivos, compuestos a su vez por otros subprocesos. Estos procesos son: la planificación, la construcción de estructuras sintácticas, la selección de palabras y los procesos motores. Así mismo Defior (1996) explica que según el grado de automatización los procesos que intervienen en la escritura pueden ser divididos en procesos de bajo nivel o automáticos y procesos superiores o controlados. Los procesos de bajo nivel o automáticos son aquellos que el cerebro realiza sin afectar a otra actividad cognitiva que se esté realizando. En el caso de la escritura, los procesos de bajo nivel deben ser automatizados para poder focalizar el máximo de recursos en los procesos de composición escrita. Se consideran como procesos de bajo nivel los procesos motores y de selección de palabras, como procesos superiores a los procesos de planificación y construcción de estructuras sintácticas.

Desde un enfoque cognitivo Defior (1996) nos indica que la naturaleza tanto de la ejecución como del proceso de adquisición de la escritura puede calificarse mediante cuatro rasgos: constructivo, activo, estratégico y afectivo. En el primer proceso, el constructivo, los niños van adquiriendo paulatinamente el lenguaje escrito a través de la construcción del significado, mediante la combinación de las demandas de las tareas y sus conocimientos previos.

Resaltando el papel de los procesos de alto nivel o psicolingüísticos en la ejecución de las tareas.

Proceso activo, es necesario que el estudiante participe vivamente en el proceso de aprendizaje, cuanto más participe, cuestione, formule y transforme la información, más amplia y profunda será su comprensión de la misma. El nivel de actividad dependerá de la tarea a realizarse.

Proceso estratégico, para ser un buen escritor es necesario también el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan de acuerdo a la tarea y la situación planteada. Así, un buen escritor hará uso de las estrategias de planificación, de generación de las ideas, de revisión del texto ya elaborado, etc.

Proceso afectivo, el deseo de escribir, el interés por aprender; los factores afectivo-motivacionales, en sí, influyen significativamente en los logros que alcance el estudiante. Por lo cual, todo programa educativo debe incorporar la dimensión afectiva y motivadora.

Desde un enfoque psicolingüístico Goodman (1981) citado por Ferreiro y Gómez (2002, p. 108) nos dice que “El desarrollo de la escritura en los niños pequeños ocurre en un contexto sociocultural y esto debemos tenerlo en cuenta cuando investigamos cómo el niño contribuye personalmente al aprendizaje”.

Menciona que existen tres principios que rigen el desarrollo de la escritura en los niños, estos son: los principios funcionales, los lingüísticos y los relacionales.

Los principios funcionales, nos hablan de la utilidad y funciones del lenguaje escrito. Estos se acrecientan en la medida que el niño va solucionando el problema de cómo escribir y para qué escribir. Así, el significado que tenga escribir en su vida diaria influirá en el desarrollo de estos principios. Por tanto, cada suceso de lecto-escritura le brinda al niño información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad, y a la vez le permiten conocer cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la misma.

En relación a los principios lingüísticos, estos se originan en la medida que el niño va comprendiendo la forma como está organizado el lenguaje escrito. Así, estas formas incluyen las reglas ortográficas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito. Por último sobre los principios relacionales, Goodman (1981) indica que se desarrollan según el niño vaya resolviendo el problema de cómo el lenguaje escrito se convierte en significativo. Es decir, el niño es capaz de comprender que el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tienen las personas sobre el mundo real.

Con relación a las clases de escritura Cuetos (2006) menciona dos tipos: la escritura productiva y la escritura reproductiva. La primera es la que utilizamos al escribir un cuento, un poema, una biografía, un libro, etc. En la cual intervienen procesos conceptuales, lingüísticos y motores. Así, toda composición escrita parte

de una planificación de los conceptos y las ideas que se van a transmitir. Los cuales en un primer momento están representados en un lenguaje abstracto de pensamiento que gracias a los procesos lingüísticos son traducidos en secuencias de proposiciones lingüísticas. Siendo los procesos lingüísticos que intervienen de dos tipos: los sintácticos, que construyen las estructuras que componen las oraciones y los procesos léxicos que completan esas estructuras con las palabras correspondientes. Por último, encontramos a los procesos motores, que se encargan de transformar, a través de determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.

La escritura reproductiva, es la que utilizamos al escribir un dictado, al copiar un texto ya escrito, etc. En este tipo de escritura los procesos intervinientes son los léxicos y motores; pues no es necesaria la participación de los procesos conceptuales, ni sintácticos.

Para Hurtado y colaboradores (2008, p.154) “El texto se construye primero en la mente y es esta la que hay que estimular con los niños para que escriban; por eso, un énfasis en el tipo de letra, o en los aspectos gramaticales de la lengua termina por convencer a los niños de que ahí está lo esencial de la escritura, cuando lo fundamental reside en el pensamiento que se produce, obviamente sin abandonar aspectos lingüísticos que faciliten la comunicación.”

Como un aporte para la educación primaria Hurtado, Restrepo y Herrera (2008) sugieren el desarrollo de la superestructura textual, la legibilidad de los

trazos, la economía y variedad en el lenguaje, la coherencia, la cohesión, la escritura correcta de palabras y la fluidez escritural como componentes básicos para mejorar la producción textual en los niños de este nivel.

A continuación detallamos cada uno de los procesos cognitivos, señalados por Cuetos (2006), que intervienen en la escritura:

a. Proceso de planificación

Para la “planificación del mensaje. Antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria y/o del ambiente externo la información que va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo a los objetivos que se hayan planteado”. Cuetos (2006, p. 10)

El proceso de planificación es el proceso de mayor complejidad cognitiva y por tanto, el que más tiempo demanda. En él se desarrollan varios subprocesos, Hayes y Flower (1980) citados por Cuetos (2006) establecen tres etapas que intervienen en el proceso de planificación: Primero el escritor origina la información sobre el tema que se va tratar, para lo cual se realiza una búsqueda en la memoria a largo plazo. La primera búsqueda se realiza en base al tema del que se va a escribir. Después esta misma información sirve como clave para activar la nueva información que mantiene algún tipo de relación con el tema a desarrollar, sea esta relación de causa, de analogía, etc. Van Dijk citado por Cuetos (2006)

desarrolla un modelo sobre la forma en que se extrae la información de la memoria a largo plazo. Este modelo nos habla de la elaboración de una macroproposición, la cual es almacenada en la memoria de trabajo y es utilizada para elaborar representaciones más específicas, es decir las proposiciones que formarán el tema. Para Van Dijk (1996) todo discurso debe mantener una coherencia lineal y una coherencia global. En este sentido solo cuando es posible construir una macroestructura sobre un discurso se podrá afirmar que este es coherente globalmente. Así, todo texto presenta una macroestructura y microestructura. La macroestructura es aquella que se utiliza para hablar del contenido global de un discurso y la microestructura es aquella que nos habla de la estructura local del discurso, es decir, de la relación de conexión y coherencia que se da entre las oraciones, así como la estructura de cada oración en sí misma.

Cuando la información ya ha sido generada, como segunda etapa se realiza la selección de los contenidos más importantes de aquellos recuperados y se organizan en un plan coherente. Como tercera y última etapa se establecen los criterios o preguntas que se utilizarán en el proceso de revisión posterior para evaluar si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados.

Marinkovich (1999) citada por Bocca y Vasconcelo (2009) señaló que “cuando planeamos escribir, se crea una representación mental personal que incluye asociaciones, cosas que no podemos decir, palabras claves, imágenes, sentimientos, etc. Cuando se expresa esa representación en lenguaje escrito, estamos componiendo una nueva y diferente representación del significado”.

Consideramos que esta definición explica de manera sencilla como el escritor va construyendo una representación social sobre el concepto o tema que esté desarrollando. Así mismo, nos permite identificar que es en el proceso de planificación, donde se originan las representaciones sociales de la escritura.

Bocca y Vasconcelo (2009) consideran que las representaciones sociales de la escritura son sistemas interpretativos, que permitan generar actitudes frente a la escritura, en correspondencia con la lectura y enfocadas a la vez hacia sus prácticas y relaciones contextuales.

b. Proceso de construcción de las estructuras sintácticas

En relación a este proceso Cuetos (2006, p. 10) indica “Cuando se transmite a través de la escritura hay que utilizar construcciones lingüísticas, esto es, estructuras en las que encajar las palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) que transmiten el mensaje” Por lo tanto una vez definido lo que se quiere decir, el escritor elabora las estructuras gramaticales que hagan posible la expresión del mensaje. Estas estructuras son solo armazones vacíos pues las reglas sintácticas establecen como decir el mensaje pero no que palabras se van a utilizar. Por ejemplo nos permiten conocer en que parte de la estructura vamos a necesitar un verbo, pero sin especificar todavía de que verbo se trate.

Existen dos factores que intervienen en la construcción de las estructuras gramaticales: tipo de oración gramatical y colocación de palabras funcionales. En

el caso de la primera estará determinada por variables lingüísticas y contextuales. En el caso de la segunda dependerá de una serie de normas o claves que se utilizan para su colocación.

c. Proceso de selección de palabras

Este proceso permite al escritor encontrar las palabras para llenar el almacén sintáctico construido para expresar el mensaje. Esta búsqueda se inicia a partir del significado o concepto que aún se encuentra en forma abstracta. La elección de la palabra se da casi de manera automática al buscar en el almacén de palabras aquella que represente mejor el concepto que deseamos expresar, seleccionando la más adecuada según una serie de restricciones que operan en ese momento. Obteniendo después la forma ortográfica o grafemas de la palabra escogida.

Para llegar a la obtención de la forma ortográfica o grafema de la palabra escogida el escritor puede hacer uso de dos rutas: la ruta fonológica o indirecta y la ruta léxica o directa. Sobre la ruta indirecta Cuetos (2006, p. 31) menciona: “Para llegar a la forma ortográfica de la palabra una posible vía de actuación (defendida por Luria, 1974) podría ser: Primero, a partir del mensaje que se quiere transmitir, se activa el significado o concepto que se encuentra en un almacén de conceptos denominado Sistema semántico. A continuación, búsqueda de la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén, éste ya específico para las palabras, al que se le denomina Léxico fonológico. Por último, conversión

de los sonidos que componen la palabra en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema a grafema. Los grafemas resultantes, correspondientes a la palabra que se quiere escribir, se depositarían en una memoria operativa denominada Almacén grafémico dispuestos a ser emitidos. ”

Sobre la ruta léxica o directa, Cuetos (2006) señala que el escritor al igual que en la ruta indirecta partirá de la activación del significado de la palabra escogida en el almacén semántico, para luego pasar a la activación de la representación ortográfica de la palabra en el almacén Léxico ortográfico. Por último esta representación será puesta en la memoria operativa para su ejecución.

d. Proceso motor

Como último proceso Cuetos (2006) menciona que según el tipo de escritura a realizarse y de letra a utilizarse, se activan los programas motores encargados de producir los signos gráficos correspondientes. La primera operación a seleccionarse es el tipo de letra a utilizar. Una vez seleccionado el alógrafo, es decir la forma en la que se representará cada letra, el proceso a seguir es la traducción de los alógrafos en representaciones gráficas a través de los movimientos musculares, dando como resultado el grafo (término que se utiliza para la realización concreta de un alógrafo) deseado. La realización de los movimientos para la obtención de los grafos es una tarea perceptivo motora sumamente compleja, pues supone una coordinación en la secuencia de movimientos.

2.2.4 Relación entre la lectura y la escritura

Para el presente estudio entre la lectura y la escritura, manejaremos como semejanzas aquellas características o cualidades que tengan en común ambos procesos. Para Defior (1996) la lectura y la escritura, al tratarse de actividades de tipo lingüístico, guardan ciertas semejanzas; entre ellas encontramos que ambas son sistemas lingüísticos, arbitrarios, creativos, productivos y son transmitidos culturalmente. A la vez, ambas son actividades cognitivas complejas que demandan múltiples operaciones y o procesos, de bajo nivel (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y superiores (comprensión lectora y composición escrita). Cuetos citado por Defior (1996, p. 51) nos dice: “Los niveles de procesamiento comunes a la lectura y a la escritura se pueden agrupar en tres grandes categorías: niveles léxico, sintáctico y semántico”.

Con respecto a los procesos léxicos tanto para lectura como escritura estos están relacionados al conjunto de operaciones que realiza el sujeto para llegar al conocimiento que tiene acerca de las palabras, las cuales están almacenadas en un léxico interno. Los procesos sintácticos para ambos son aquellos relacionados a la habilidad para entender como las palabras se relacionan entre sí, para formar oraciones y expresar conceptos. Dentro de los factores sintácticos encontramos el orden de las palabras, el tipo de oración, la categoría de las palabras, etc. En cuanto a los procesos semánticos son los encargados de la comprensión del significado de las palabras, frases, oraciones, párrafos y del texto. Así como de fusionar los nuevos conceptos con la información anterior que la persona ya tiene.

Según Condemarín (2012) la relación entre la lectura y la escritura maneja conceptos comunes que pueden analizarse de la siguiente manera:

- Una situación muy común es que consideramos a la lectura como el proceso contrario de la escritura y viceversa.
- Se considera a la lectura como la culminación de procesos secuenciales del lenguaje. Esta organización consiste en que partimos de escuchar, hablar, leer y finalmente escribir.
- Una tercera conceptualización se refiere a considerar ambos procesos como un bloque monolítico en el cual sus componentes no aparecen diferenciados. Este enfoque se tiende a expresar en la denominación lectoescritura y hace correr el riesgo de simplificar ambos procesos al no apreciar sus diferencias, sus semejanzas y sus puntos de intersección.

Tanto la lectura como la escritura constituyen actos de destrezas, y como tales su primer aprendizaje implica generalmente una etapa larga, fatigosa, deliberada y consciente. Una vez que los patrones informativos han sido progresivamente almacenados en la memoria de largo término, se llega a un nivel de habituación o automatización y su reconocimiento (en el caso la lectura) y su reproducción (en la escritura) llegan a transformarse en una operación cada vez más automática, con una realización continua y coordinada.

La lectura como la escritura, constituyen procesos de gran complejidad, debido a los subprocesos compartidos, como: memoria, cognición, lenguaje y percepción. Por lo tanto, ambas son frágiles y vulnerables frente a la interferencia.

Al hablar de la relación entre la lectura y la escritura debemos considerar los efectos de una sobre la otra, así como las semejanzas que puede haber entre ambas.

Sobre los efectos de la escritura sobre la lectura Dolz (1995, p. 67) nos dice “La escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüístico-discursivas que no siempre son tomadas en cuenta por los lectores precarios o en fase de la lectura y que, por ello, constituyen un obstáculo para la comprensión de un texto... cabe destacar que la escritura convoca siempre lectura o la relectura del texto que se está escribiendo y todo ello a un ritmo generalmente más lento que el de la escritura, lo que puede facilitar la toma de conciencia de algunas de las características del texto que dificultan la lectura”.

Partiendo de la definición anterior en el presente estudio consideramos que el proceso de composición escrita como tal permite al escritor una mejor comprensión de los textos que lee, pues al escribir va identificando como los textos son construidos y esto le permite entender con mayor claridad el trabajo de distintos autores.



CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

En nuestra investigación se realizó la construcción, organización y análisis de una base de datos que fueron recogidos cuidadosamente mediante un cuestionario y una entrevista semi- estructurada. Por tal razón, podemos indicar que el tipo de investigación que se utilizó es cuanti-cualitativo descriptivo, como indica Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.119) “La investigación descriptiva busca especificar propiedades características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” este tipo de estudio describe situaciones o eventos, también mide y evalúa diferentes aspectos.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que la investigación cuantitativa es rigurosa y lineal, pues presenta una secuencia definida de pasos a seguir, utiliza el razonamiento y la lógica deductiva, ya que parte de un marco teórico elaborado en base a investigaciones previas hasta llegar a la recolección de datos de una muestra seleccionada, empleando la medición numérica, el conteo y usualmente la estadística, para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una determinada población o muestra; buscando que los resultados obtenidos puedan ser generalizados a una colectividad mayor. Siendo su meta principal la construcción y demostración de teorías.

En cuanto a la investigación cualitativa llamada también empírica, se utiliza en un inicio para descubrir y refinar preguntas de investigación siendo su alcance final un fenómeno social complejo, buscando primordialmente la dispersión o expansión de los datos o la información. Uno de los métodos más empleados en este tipo de investigación, es la recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones.

En las últimas décadas, el interés portado a la investigación cualitativa ha ido en aumento y va adquiriendo, cada vez, mayor prestigio en el mundo académico. En este tipo de investigación pueden surgir preguntas e hipótesis como parte del proceso, que varía entre los eventos y la interpretación que se da en la investigación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

El propósito de la investigación cualitativa consiste en reconstruir la realidad, tal como lo observan los actores de un sistema social que fue definido con anterioridad.

Por lo tanto “La investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p. 18).

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) se ajusta a los lineamientos de un enfoque mixto, porque los resultados se presentan de forma estadística y descriptiva unidos al análisis de contenido, al ser cuanti-cualitativo, el investigador busca poner en orden un conjunto de fenómenos, dándole un sentido, el cual debe ser transmitido a los demás.

Este diseño se caracteriza por su flexibilidad y por la simultaneidad de casi todos los procesos que permiten que se vuelva una realidad, convirtiéndose en una investigación de tipo multiciclo. Esto quiere decir, que se retoma cualquiera de los procesos que intervienen (formulación, diseño, gestión, ejecución, recolección, análisis), hasta la elaboración del informe final. En la tabla 1, presentamos las fases del diseño empleado para nuestra investigación.

Tabla 1
Fases del Diseño empleado

<p>FASE I: Selección del tema de investigación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de información para establecer el tema de estudio 2. Delimitación del foco de estudio <ul style="list-style-type: none"> - Determinación del tema de estudio - Planteamiento del problema - Elaboración de objetivos 3. Búsqueda bibliográfica del tema seleccionado y elaboración del marco teórico 4. Determinación de la población y de la muestra 5. Variables intervinientes
<p>FASE II: Recogida de información</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección y construcción de instrumentos <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista semi-estructurada ✓ Cuestionario 2. Aplicación de instrumentos <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario para la entrevista semi-estructurada <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selección de casos (6 estudiantes) - Cuestionario de la prueba <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selección de muestra para administrar la prueba (168 alumnos)
<p>FASE III: Análisis e interpretación de los datos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de datos cualitativos <ul style="list-style-type: none"> - Transcripción de las entrevistas - Reducción de datos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separación en unidades ✓ Identificación y clasificación de unidades: Establecimiento de categorías de análisis ✓ Agrupamiento - Disposición de datos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Transformación y disposición - Obtención y verificación de conclusiones <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso para extraer conclusiones ✓ Verificación de conclusiones 2. Análisis cuantitativo <ul style="list-style-type: none"> - Codificación de los datos - Elaboración de matriz - Confiabilidad - Validez - Análisis estadístico <ul style="list-style-type: none"> ✓ Chi - cuadrado ✓ Varianza
<p>FASE IV: Resultados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comparación de los resultados cualitativos y cuantitativos 2. Discusión 3. Conclusiones

Tabla 1: Fases del Diseño empleado. Fernández, Latorre y Vera (2013)

3.2.1 FASE I: Selección del tema de investigación.

En un primer momento se realizó la búsqueda de información para establecer el tema de estudio. Esta búsqueda se hizo a través de diferentes servidores que se encuentran en internet, revistas electrónicas, páginas web de universidades, etc. Una vez determinado el tema de estudio se procedió a elaborar el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación descritos anteriormente en el Capítulo I. Como siguiente paso, se hizo una nueva búsqueda bibliográfica para plasmar el tema seleccionado y elaborar el marco teórico. Para ello se utilizó nuevamente las herramientas descritas anteriormente, además de libros virtuales y de información obtenida de diferentes bibliotecas de centros universitarios de Lima. Este proceso nos permitió fundamentar el presente estudio, teniendo como antecedente una investigación hecha en Canadá, donde se estableció la importancia de identificar las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura.

Luego se estableció la población y muestra para la presente investigación. El universo estuvo conformado por 168 estudiantes, 66 estudiantes de sexto grado de primaria, 60 estudiantes de tercer año de secundaria y 42 estudiantes de quinto año de secundaria del Centro Educativo Particular San José de Cluny – Surquillo. Estos datos pueden ser mejor vistos en la descripción que presentamos a continuación en la tabla 2.

Tabla 2
Sujetos de investigación

Año	6to grado de primaria			3er año de secundaria			5to año de secundaria	
	6to "A"	6to "B"	6to "C"	3ero "A"	3ero "B"	3ero "C"	5to "A"	5to "B"
	21	22	23	17	22	21	22	20
Total de estudiantes por grado	66			60			42	
Total de estudiantes	168							

Para nuestro estudio, tratándose de una investigación de tipo cuantitativa, se seleccionaron dos muestras. Una población - muestra para obtener datos a través del cuestionario de la prueba, que constó de 168 estudiantes, anteriormente descritos, y una muestra de 6 estudiantes seleccionada a través de un muestreo de caso típico ideal que reunían las siguientes características:

Grupo A: Conformado por estudiantes de 6to grado de primaria, 3ro y 5to de secundaria. En este grupo se tomó en cuenta el criterio de buen desempeño académico.

Grupo B: Conformado por estudiantes de 6to grado de primaria, 3ro y 5to de secundaria. En este grupo se tomó en cuenta el criterio de bajo desempeño académico.

Presentamos la tabla 3 donde se resumen ambos grupos.

Tabla 3
Número de estudiantes entrevistados

	6to grado de primaria	3ero de secundaria	5to de secundaria
GRUPO A	1	1	1
GRUPO B	1	1	1

Como último paso de la Fase I , en el presente estudio se tomaron en cuenta dos variables de comparación que permitieron conformar dos tipos de grupos clasificados según el sexo o el grado académico y la variable de estudio: Representaciones Sociales sobre la relación entre la lectura y la escritura, a continuación se hace una breve descripción de las variables en cuestión.

Variables de comparación:

- Género: En esta variable se toma en cuenta tanto el sexo masculino (estudiantes varones) y el sexo femenino (estudiantes mujeres).
- Grado académico: en esta segunda variable, los grados seleccionados fueron: el 6to grado de educación primaria, el 3ro y 5to año de educación secundaria.

3.2.2 FASE II: Recogida de información

Las técnicas seleccionadas para el recojo de datos en nuestro estudio fueron: la entrevista semi-estructurada para el análisis cualitativo y el cuestionario para el análisis cuantitativo, seleccionadas debido a su acogida en el campo científico.

3.2.2.1 Entrevista semi-estructurada

Una de las técnicas más empleadas en la investigación cualitativa es la entrevista, la finalidad principal de esta técnica es la obtención de información, buscando comprender las opiniones, las ideas, los valores, las vivencias, etc.; que tienen los entrevistados sobre un determinado tema.

Para Schatzman y Strauss (1973) citado por Bernaola (2001) el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y explican sus concepciones. En el caso de nuestra investigación, recogimos información brindada por estudiantes sobre la relación entre la lectura y la escritura con lo cual la definición brindada por estos autores se ajusta a nuestros objetivos.

Se decidió emplear la entrevista semiestructurada pues consideramos que el empleo de una guía, que contenga los temas abordados durante la entrevista, facilitaría la tarea de los investigadores. Es así, que se elaboró un cuestionario dirigido a los estudiantes basado en las categorías obtenidas de la investigación

hecha en Canadá por Giguère et al. (2010). Dichas categorías fueron presentadas en la Fase I de nuestro diseño de investigación.

El cuestionario de la entrevista semiestructurada estuvo dividido en siete grandes temas tomando en cuenta: la naturaleza global de la relación lectura-escritura, así como los efectos recíprocos de leer y de escribir. Se elaboraron siete preguntas incluyendo los siguientes aspectos: naturaleza de la relación lectura-escritura, efectos de la lectura sobre la escritura y efectos de la escritura sobre la lectura, extraídos de la investigación de Giguère et al (2010). A su vez, cada una de estas preguntas fue reforzada con el fin, justamente, de guiar a los investigadores en caso fuera necesario.

El cuestionario pasó por un juicio de expertos quienes realizaron algunas observaciones y sugerencias. Posteriormente se pasó a la corrección tomando en cuenta cada uno de los puntos señalados y de esta manera el cuestionario fue validado y aprobado para su aplicación. (Ver anexo 1)

Para nuestra investigación, se realizaron seis entrevistas individuales a seis estudiantes, dos por grado académico: 6to grado de primaria, 3ro y 5to de secundaria, divididos en dos grupos:

- Grupo A considerando el criterio de buen desempeño.
- Grupo B tomando en cuenta el criterio de bajo desempeño.
-

3.2.2.2 Cuestionario

García Muñoz (2003, p. 2) nos dice que el cuestionario “...consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemáticamente y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan a una investigación...”

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.310) “... un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir...” Para nuestra investigación consideramos importante desarrollar el cuestionario como indican los autores, teniendo en cuenta un trabajo cuidadoso y determinando cada uno de los ítems en las diferentes categorías a estudiar. Podemos indicar que el cuestionario es un medio útil como instrumento para el recojo de datos en un corto tiempo, para esto empleamos una escala tipo Likert, desarrollando un conjunto de afirmaciones para medir la reacción del sujeto.

Para la elaboración del cuestionario que empleamos en nuestra investigación, partimos teniendo como referencia el “Cuestionario de las Representaciones Sociales sobre la relación entre la Lectura y la Escritura”, construido por Giguère et al. (2010). Este instrumento constaba de 24 ítems correspondientes a seis categorías diferentes. Esta prueba es de un país francoparlante, por tal motivo se hizo la traducción para su empleo.

Del cuestionario original se emplearon todas las preguntas, pero había una que al hacer la traducción, no respondía a las características de la lengua

castellana. Podemos mencionar que en el cuestionario original, hay una pregunta que está muy ligada a la sintaxis del idioma francés, la cual tiene que ver con la concordancia entre género y número, en el cuestionario original tenemos el ítem (n° 10): “La lectura me ayuda a aprender cómo poner las palabras en femenino o en plural”, después de hacer una revisión completa de nuestro marco teórico, se procedió a cambiarla por una pregunta que nos ayudaría a buscar más información acerca de las categorías (I y IV). Por ello, este ítem fue cambiado por: “La lectura me ayuda a aprender a colocar las tildes en las palabras”. Consideramos que este ítem era importante porque iba más acorde con las características de nuestro idioma y podían absolver mayores dudas sobre todo lo que aprendían los estudiantes cuando leían.

Se elaboró este cuestionario con 24 preguntas, tomando en cuenta las categorías referenciales de dicho estudio, este cuestionario fue revisado por expertos quienes emitieron observaciones y sugerencias. Gracias a estas sugerencias las investigadoras hicimos los cambios correspondientes para su posterior validación: intercorrelación de las dimensiones y análisis factorial.

El cuestionario está constituido por 24 preguntas, en relación a los siguientes temas: Semejanzas entre la lectura y la escritura (3 ítems), Efectos de la lectura sobre la escritura (16 ítems), Efectos de la escritura sobre la lectura (5 ítems). La mayoría de estos ítems tiene como objetivo identificar las representaciones de los estudiantes, así 18 atañen a las interacciones entre la lectura y la escritura, 4 guardan relación con las Prácticas de los estudiantes

respecto a las interacciones entre la lectura y la escritura y 2 están relacionados a las transferencias de las Actitudes posibles entre el leer y el escribir.

Para la resolución del cuestionario los estudiantes marcaron la respuesta que reflejó mejor su opinión, en este sentido se utilizó una escala de tipo Likert, siendo el valor de la escala de 4 a 1, distribuidos de la siguiente manera: totalmente de acuerdo (4), de acuerdo (3), en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1). (Ver anexo 1)

Cuestionario sobre las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura.

<u>FICHA TÉCNICA</u>	
Nombre	: Cuestionario de las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura (adaptación del original).
Autores de prueba original	: Giguère, Giasson y Simard.
Autores de adaptación	: Fernández, Latorre y Vera
Año de publicación	: 2010
Lugar de procedencia	: Canadá
Ámbito de aplicación	: Estudiantes de 3er y 6to grado de primaria y 3ero y 5to año de secundaria.
Aplicación	: Individual - colectiva
Duración	: Ilimitado
Finalidad	: Identificar la relación que hacen los alumnos entre la lectura y la escritura. Tomando en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> - Efectos de la lectura sobre la escritura - Efectos de la escritura sobre la lectura - Semejanzas entre la lectura y la escritura - Representaciones de la lectura y la escritura - Prácticas - Actitudes
Material	: Cuestionario

3.2.2.3 Aplicación de instrumentos

En la recolección de datos el procedimiento efectuado en nuestra investigación fue de la siguiente manera:

Para realizar esta investigación y poder aplicar las diferentes técnicas de recolección de datos, en primer lugar, se determinó el Centro Educativo, éste fue escogido de acuerdo a las facilidades brindadas por una de las integrantes del equipo de tesis. En segundo lugar, para obtener la autorización se envió una solicitud dirigida a la directora del colegio la misma que fue aprobada por la Institución con lo cual pudimos, posteriormente, llevar a cabo dicho estudio.

- Cuestionario para la entrevista semi-estructurada

El primer instrumento aplicado fue la entrevista semi-estructurada, previamente cada uno de los estudiantes firmó una autorización en la que aprobaba la grabación del audio (Ver anexo 2). Estas entrevistas se realizaron de manera individual, a partir de un guión de preguntas orientadoras que nos asegurarán explorar los ejes básicos de nuestra investigación. Las preguntas estaban relacionadas con las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura; así como los efectos que tienen cada entre si. Los audios obtenidos fueron transcritos para su posterior análisis.

En la presente investigación se realizaron entrevistas con 6 estudiantes, 2 de 6to grado de primaria, 2 de 3er año de secundaria y 2 de 5to año de secundaria, que conformaban la muestra de estudiantes seleccionada. Las entrevistas han sido individuales y llevadas a cabo en su totalidad por las investigadoras responsables, a cargo de esta investigación.

Desde la revisión teórica del tema, elegimos esta técnica de recogida de datos porque nos permitió delimitar la extensión de la entrevista para obtener la información que requeríamos en nuestra investigación. Por tal motivo, se utilizó un cuestionario.

Para el desarrollo de la entrevista se utilizó el “Cuestionario de preguntas”, que sirvió de guía en la entrevista con cada uno de los estudiantes.

Las entrevistas realizadas a los estudiantes, se desarrollaron en el colegio. La dirección del centro educativo proporcionó a las entrevistadoras un ambiente (salas de entrevistas) donde se pudo realizar la entrevista sin ninguna interferencia de personas o ruidos, manteniendo un ambiente de privacidad.

El inicio de las entrevistas fue en todos los casos precedida por una breve explicación al estudiante entrevistado, de los objetivos y fines de la investigación, así como garantizarle que su identidad no sería revelada, y un resumen de cómo esperamos se desarrolle la entrevista.

Las entrevistas fueron registradas con una grabadora, previo consentimiento de los estudiantes, sin tiempo límite de duración, pues dependía de la información que nos proporcionarían.

Posteriormente, estas entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis. Consideramos conveniente que fuese el propio investigador quien transcribiese al ordenador la información, a pesar que conocemos el carácter tedioso de esta tarea, sabemos también que la transcripción de las cintas grabadas es una oportunidad más para “hablar” con los datos, como bien refiere Rodríguez, Gil y García (1996), nos implica en su análisis e interpretación.

- Cuestionario de la prueba - Cuestionario sobre las Representaciones Sociales de la relación de la lectura y la escritura.

La aplicación de la prueba fue de manera grupal, en un tiempo aproximado de 20 minutos. Previamente, se coordinó con la tutora sobre los horarios disponibles en cada una de las secciones que se habían elegido como muestra.

Para aplicar dicha prueba, la investigadora, ingresaba a cada uno de los salones, una vez estuvieran los estudiantes instalados en sus sitios, se procedía a dar una breve explicación de nuestra investigación, se les daba las consignas adecuadas y se iniciaba con el desarrollo de la misma. Finalmente, se recomendó revisar la prueba antes de entregarla. Todos los estudiantes encuestados colaboraron con la aplicación de la misma.

3.2.3 Fase III: Análisis e interpretación de datos

Gráfico 1
Análisis de datos

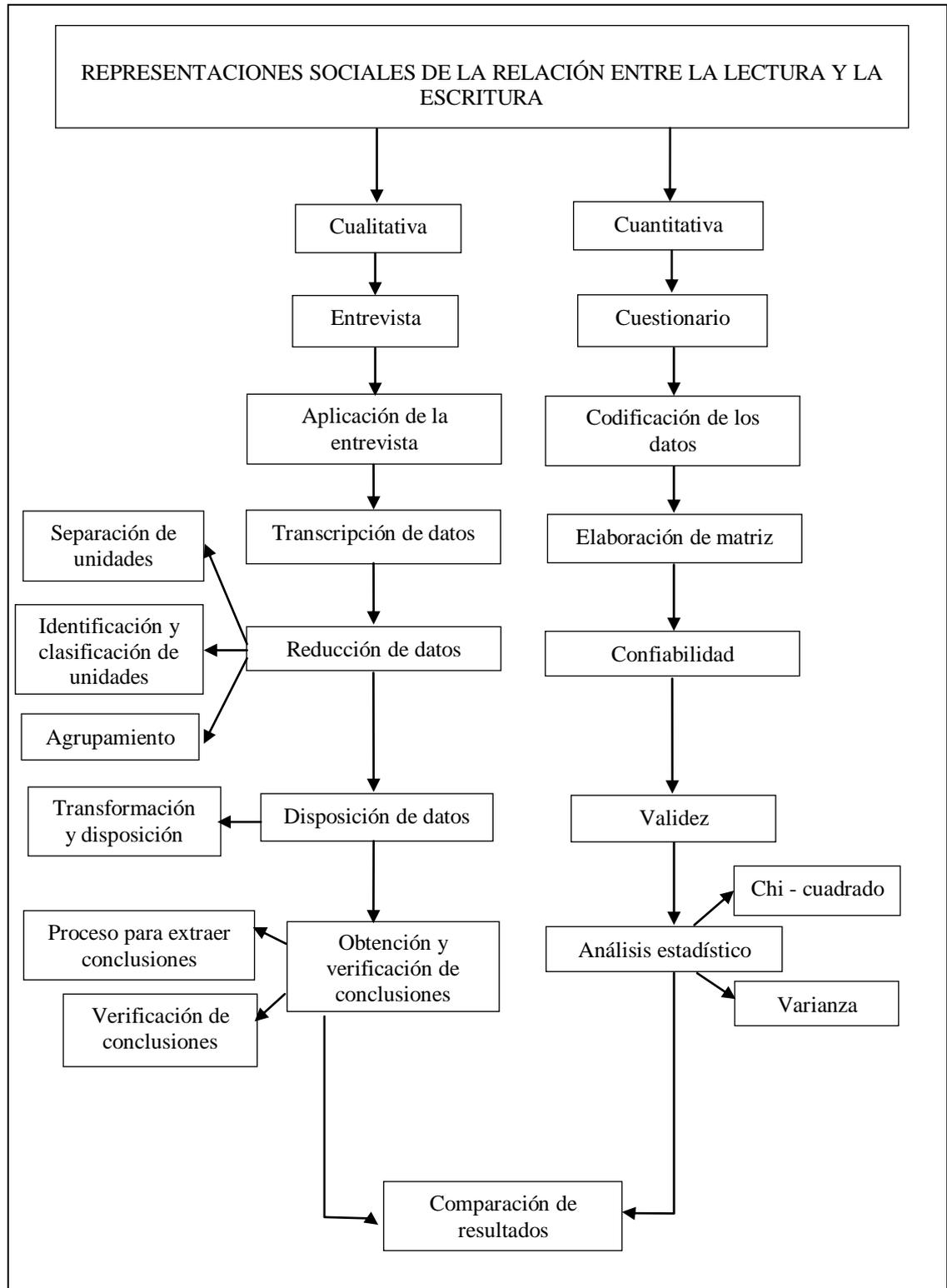


Gráfico 1: Análisis de datos. Fernández, Latorre y Vera (2013)

3.2.3.1 Análisis de datos cualitativos

Dentro de un proceso de análisis de datos; el dato es entendido como el resultado de un proceso de elaboración que es construido. Implica el registro de información en algún soporte físico para que la información obtenida sea conservada, analizada y comunicada. Para Ribes y Moreno (1991) citado por Gil (1994) el dato representa una interacción o práctica humana con el objeto de estudio.

El dato cualitativo es la información extraída en forma de palabras o textos, elaboraciones realizadas en contextos naturales, de naturaleza descriptiva, recogen una amplia y diversa gama de información sobre una determinada realidad; los datos cualitativos son difícilmente medibles o traducidos en términos matemáticos por lo que se evidencia la no utilización de la estadística. Para Tesch (1990) citado por Gil (1994) los datos cualitativos son todos los datos que no pueden ser expresados en números.

En cuanto al análisis cualitativo Goetz y Lecompte (1988) citado por Gil (1994), investigadores en el campo cualitativo, opinan que “el análisis de datos implica un proceso de varias etapas en el que un fenómeno global es dividido en unidades, estas son clasificadas en categorías, y a continuación ensambladas, relacionadas para conseguir un todo coherente”. El análisis de datos es el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones

realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

Otro concepto sobre el análisis de datos menciona que éste consiste en aislar las unidades fundamentales de conocimiento cultural o dominios en que se organiza lo que los sujetos conocen. Siguiendo esta definición, Miles y Huberman (1984) consideran que este análisis consiste en: reducir los datos a unidades manejables y significativas, estructurar y presentar los datos, y extraer conclusiones que avancen en la comprensión del todo.

En nuestro caso, para realizar el análisis de datos de la información brindada por los estudiantes sobre la Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura, procederemos tomando en cuenta la descripción de tareas u operaciones consideradas por Miles y Huberman (1984), es decir, se procederá a la reducción, presentación de datos y a la extracción o verificación de conclusiones, haciendo una descripción de cada una de ellas. Tenemos además que considerar que nuestro análisis tiene como base las categorías establecidas en la investigación realizada por Giguère et al. (2010)

A continuación presentamos el gráfico con el sistema de categorías inicial, ya que durante el proceso de análisis surgieron nuevas categorías, las mismas que serán presentadas posteriormente en los resultados.

Gráfico 2
Sistema de categorías (elementos) que comprenden las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura

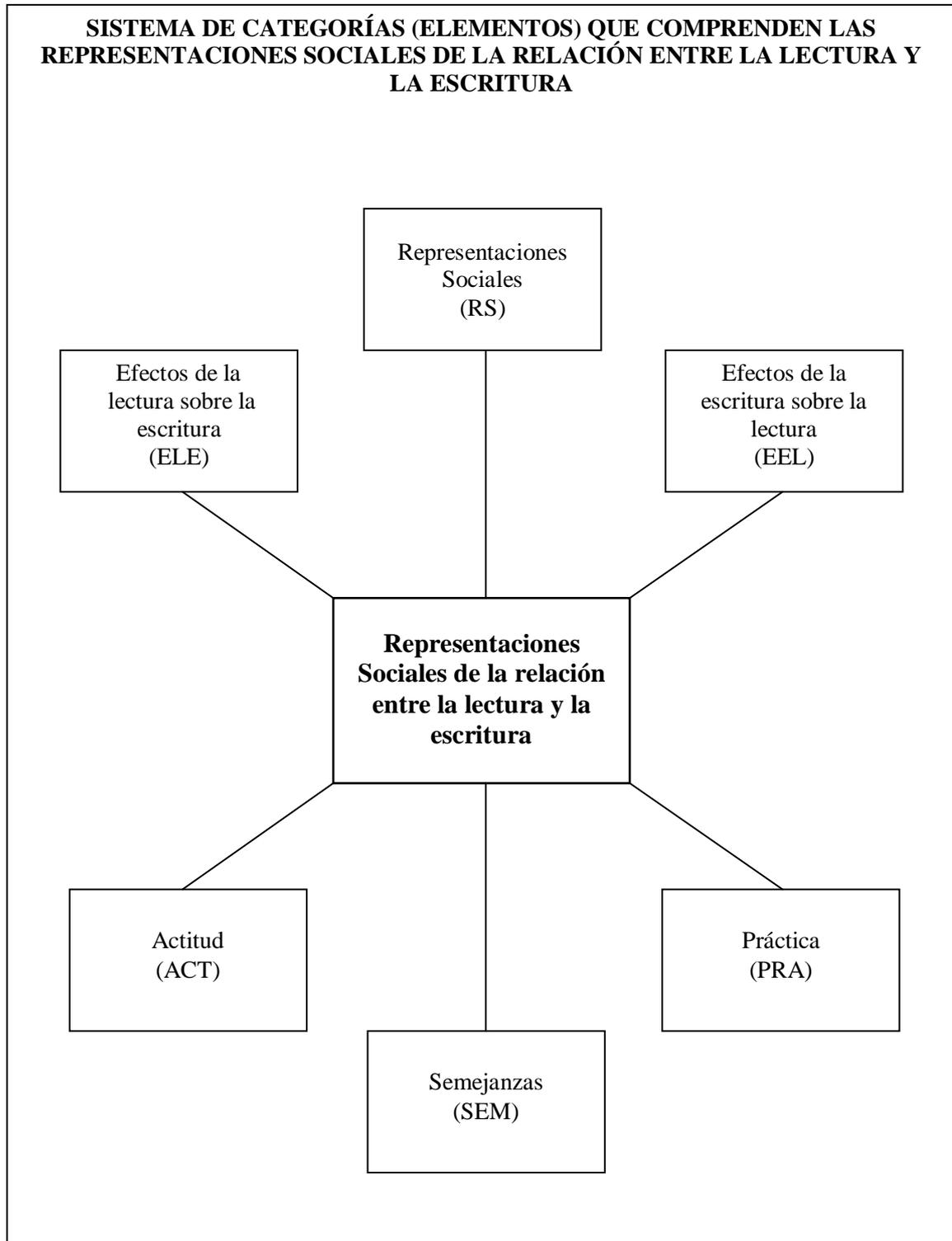


Gráfico 2: Sistema de categorías (elementos) que comprenden las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura. Fernández, Latorre y Vera (2013)

Luego de establecer las categorías que conformaron nuestro primer sistema, se procedió a definir las y codificarlas. Para Gil (1994) la codificación, al igual que la categorización, forma parte de las operaciones más representativas, dentro de las actividades de identificación y clasificación de las unidades de datos y consiste en asignar a cada unidad un indicativo o código.

A continuación, presentamos estas definiciones que permitirán tener un mejor manejo conceptual y práctico de las mismas.

1. Efectos de la lectura sobre la escritura:

(ELE) Se refiere a la influencia que puede tener la lectura sobre la escritura. Incluye manifestaciones u opiniones relacionadas con: aprender nuevas palabras, incrementar el vocabulario, mejorar la ortografía, manejo de estructuras textuales, facilidad al redactar y fluidez en la composición escrita.

2. Efecto de la escritura sobre la lectura:

(EEL) Esta categoría incluye la influencia que puede tener la escritura sobre la lectura. Contiene afirmaciones relacionadas con la composición escrita como: identificar como están contruidos los textos, las oraciones, las palabras, entender otros textos, leer con adecuada fluidez y velocidad, y utilizar nuevas palabras.

3. Semejanzas entre la lectura y la escritura:

(SEM) Hace alusión a las características parecidas o similares entre la lectura y la escritura. Entre estas encontramos referencias tales como: ambos son parecidos, están unidos, que para leer y escribir se procede de la misma manera, que una persona hábil en lectura también lo es en escritura y viceversa.

4. Representaciones Sociales de la relación de la lectura y la escritura:

(RS) En esta categoría se designa informaciones, ideas, conceptos, imágenes, opiniones, creencias, valores a los cuales hacen alusión los estudiantes, sobre la lectura o la escritura, sea la influencia que puede tener la lectura sobre la escritura o viceversa. Sugeridos por el ambiente social.

5. Práctica:

(PRA) En esta categoría los estudiantes harán referencia sobre el modo o método particular que cada persona tiene de leer y escribir. Igualmente se ha decidido incluir: el ambiente físico (hogar, escuela), el manejo de tiempo, la selección de textos (narrativos, descriptivos), la ejecución (de la lectura o la escritura) y la comodidad.

6. Actitudes de la relación entre la lectura y la escritura:

(ACT) Es la predisposición mental al ejecutar cualquiera de estos dos procesos. Categoría que incluye las actitudes positivas o negativas frente a la lectura y escritura indistintamente. Así se puede encontrar: las preferencias, gustos (qué lee o escribe), frecuencia e interés (por lo que lees y por lo que escribes).

A. Transcripción de los audios

Para realizar el análisis de las entrevistas, lo primero que se hizo fue su transcripción. En esta tarea, participaron las investigadoras que las aplicaron. Se decidió proceder de esta manera pues consideramos importante la participación de la investigadora por los siguientes motivos: en primer lugar, realizar la transcripción representa una nueva oportunidad de hablar con los datos y el investigador se implica en su análisis e interpretación y en segundo lugar, al compartir esta tarea entre las investigadoras involucradas, el trabajo de transcripción fue menos pesado pues cada una se encargó de transcribir las entrevistas que había realizado.

Una vez elaborada la transcripción de las entrevistas se hizo una primera lectura que nos permitió tener una visión general del tema y rescatar los componentes más sobresalientes. De esta manera, se pudo identificar los temas que podían convertirse en categorías posteriores.

B. Reducción de datos

Esta primera tarea de reducir los datos se hace necesaria para procesar la amplia información que se tiene cuando se habla de datos textuales. Este proceso se refiere a la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla manejable. Dentro de esta tarea tenemos:

La separación en unidades: consiste en separar los datos textuales en segmentos o unidades que conforman el conjunto global de datos de objetos de análisis. Esta división puede realizarse siguiendo diferentes criterios como los espaciales, temporales, de manera más frecuente, se usa, la separación temática. Otro tipo de división es el del análisis de contenido mediante unidades de registro y unidades de enumeración. Estas unidades pueden ser obtenidas a partir de criterios gramaticales o conversacionales.

En nuestro estudio, antes de realizar la separación, se procedió a enumerar la totalidad de la entrevistas, para un mejor manejo de la información luego se hizo la separación en unidades, tomando como referencia el tema. Para Rodríguez, Gil y García (1996, p. 207) es la más frecuente y, posiblemente, la más interesante pues considera las unidades en función del tema tratado; es posible encontrar segmentos que hablen de un mismo tema. Lo que pudimos, también, apreciar durante la separación de nuestras unidades.

Una vez terminada la lectura global de cada una de las entrevistas transcritas, comenzamos la separación de la información obtenida en las entrevistas, es decir, a segmentar la información en unidades con significado. Cabe señalar, que consideramos unidad a todo aquel fragmento que exprese una idea sobre el tema abordado, en nuestro caso el significado tenía que estar relacionado con cualquiera de las seis categorías que teníamos al iniciar nuestro estudio. (Ver gráfico 2)

Para este primer paso, se procedió a identificar a cada uno de los estudiantes que participaron en la muestra de la entrevista, a los estudiantes de buen rendimiento académico se les asignó los números impares y a los estudiantes de bajo rendimiento se les asignó los números pares. Para una mejor lectura presentamos la siguiente tabla.

Tabla 4
Códigos de identificación de los estudiantes

Grado	Estudiante
6to grado de primaria	EST 1
	EST 2
3ero de secundaria	EST 3
	EST 4
5to de secundaria	EST 5
	EST 6

A continuación, se presenta un extracto de cada una de las entrevistas para evidenciar la enumeración que se hizo a las mismas. lo que permitió una mejor manipulación de los datos. Los ejemplos son presentados con el código de identificación de cada estudiante de la muestra establecida. (Ver anexo 3)

EST 1**¿Qué lees?**

10. Cualquier cosa, lo que sea, muchas veces he estado caminando y en
11. periódicos tirados en el piso he visto artículos que me han interesado
12. y me he agachado a leerlos porque leo cualquier cosa.

EST 2**Cuándo realizas un escrito ¿qué cosas te llaman la atención?**

22. Ummm, principalmente lo que llama más la atención en en en un
23. cuento, en una hoja de papel donde a...algo han escrito, es lo que...
24. el sentimiento que siente una persona al leerlo.

EST 3**¿Qué significa para ti leer?**

19. Es una pregunta bastante amplia para mí, porque leer significa
20. primero, un hobby, lees es un gusto, pero también leer te da muchos
21. conocimientos, te da esa capacidad de adquirir conocimientos, que se
22. remontan a épocas antiguas como también a épocas modernas o
23. fantasías, te hace vivir, te hace soñar, te lleva a otro mundo, te
24. desestresa, incluso porque tú te sientes protagonista de la aventura y
25. quieres saber más y más.

EST 4**¿Y tú crees que esa lectura te ayudaría a tener mejor redacción?**

74. Si, bastante, depende también qué lees, por ejemplo, mi profesor de
75. comunicación siempre nos dice, lean artículos de opinión del
76. periódico, primero que te ayuda a ver más lo que está pasando y
77. tienes una idea de cómo es una redacción, entonces de lo que ves
78. ahí escribes o resúmenes cosas por el estilo, cosas que normalmente
79. yo no práctico.

EST 5**¿Si lees a menudo, eso te ayuda a tener mejor ortografía? ¿Por qué?**

135. Si eso es lo que más resalta de la lectura, eso es lo que más me ha
136. ayudado y verdad escribir, no escribo tan bien, o sea los temas a
137. veces son un poco aburridos, pero lo que sí me ha ayudado en la
138. ortografía, por ejemplo, todos mis amigos escriben horrible, pero yo
139. siempre he tenido buena ortografía.
140. No sé, a mi me ayuda también en el vocabulario hay palabras que
141. cuando uno no sabe busca en el diccionario porque se le queda a uno
142. y tiene una palabra más en su vocabulario.

EST 6**Y a ti personalmente te gusta leer**

7. Si no le veo inconveniente al leer, o sea lo que más me gusta leer por
8. ejemplo, más que todo me gusta leer los periódicos, leer, porque uno
9. está enterado de las noticias actuales , porque creo, no sé por eso leo.

Gil, (1994) considera una unidad a un fragmento de texto de amplitud variable, dependiendo de la extensión con que se hable de la idea implicada. A veces, una sola oración constituye un segmento diferenciable, pero otras puede sucederse un número elevado de oraciones referidas al mismo tema

En nuestra investigación, al dividir el texto en unidades, hemos contemplado la posibilidad de que éstas se superpongan entre sí, de modo que en una misma cadena textual se hallen simultáneamente dos o más unidades de análisis. Es decir, que estén en dos o más categorías. (Ver anexo 4)

EST 1

¿Te gusta leer?

1. Sí bastante, leo desde que tengo tres años y leer más que una
2. obligación a mí se me ha hecho como una costumbre, porque cuando
3. leo, siento que salgo de donde estoy y eh ingreso al mundo de las
4. palabras, al mundo donde están los personajes y leyendo me concentro
5. más que viendo una película, porque en la película por ejemplo puedo
6. ver a los personajes que están ahí, en cambio leyendo yo soy el
7. personaje, me meto en la lectura, es bonito.

ACT] PRA] RS
] PRA]
] RS

EST 2

¿Qué lees?

3. Umm a a veces, pri primero me han enseñado que primero reviso y debo
4. de copiar los datos bibliográficos en una hojita aparte y luego lo eh eso,
5. luego leo el argumento de atrás y así me intereso más por el libro.

] PRA] APR
] ACT]

EST 3

¿Crees que la lectura puede ayudarte a escribir mejor? ¿Por qué?

57. Yo creo que ehh todo entra por la vista en el sentido que tu vista se
58. acostumbra, incluso que te ayuda en la lectura eh pero en la vocal ya
59. que tu vista va reconociendo más rápido las palabras, ya no necesitas
60. reconocer todo la oración para decirla porque ya te vas dando cuenta
61. de la coherencia, que viene antes, que viene después he incluso
62. también, he incluso también empleas la memoria fotográfica, se
63. puede decir una idea de acuerdo como ves las palabras ya sabes cómo se
64. escriben.

] ELE] RS
] APR]
] META]
] APR]

EST 4

¿Crees que existe relación entre la lectura y la escritura?

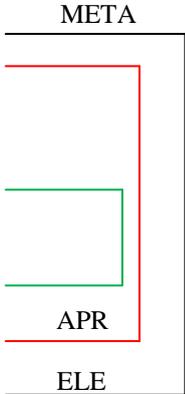
46. Sí, bastante, porque una persona que lee normalmente tiene en su
47. vocabulario más palabras, tiene más conocimientos o más forma de
48. comunicarse y normalmente los escritores son grandes lectores,
49. porque al leer, leen información y le dan ideas, conocen más
50. palabras, entonces los escritores a veces pasan palabras de sus ideas
51. entonces les salen más ordenado, más legible.

] APR] RS
] EXP]
] ELE]

EST 5

¿Crees que la lectura puede ayudarte a escribir mejor? ¿Por qué?

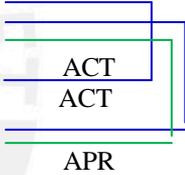
114. Si definitivamente, porque cuando (ah), creo que ya lo he dicho.
 115. Creo que cuando uno lee al simple hecho de ver las palabras escritas
 116. por ejemplo ayuda en la ortografía, y por ejemplo cuando uno lee un
 117. montón como que los libros siempre se dividen como que en partes.
 118. Por ejemplo cuando inicia y empieza a narrar el problema por decir,
 119. luego cuando se desarrolla y cuando termina y usa conectores usa
 120. palabras entonces cuando uno escribe ya tiene como esos conectores
 121. y va aprendiendo palabras porque en todos los libros en todos los
 122. cuentos siempre hay como una estructura y cuando uno escribe ya
 123. se le queda esa estructura esas palabras y hasta ayudan en los temas
 124. porque uno cuando uno lee un libro, por ejemplo, y se ha
 125. quedado pensando en el libro, el tema sobre el que quiere escribir, o
 126. sea, no escribe lo mismo que el libro pero busca un tema relacionado
 127. con eso.



EST 6

Y a ti personalmente te gusta leer

7. Si, no le veo inconveniente al leer, o sea lo que más me gusta leer por
 8. ejemplo, más que todo me gusta leer los periódicos, leer, porque uno
 9. está enterado de las noticias actuales, porque creo, no se por eso leo.



- Identificación y clasificación de unidades: Gil (1994) indica que dentro de esta tarea se examina las unidades de datos para encontrar los componentes temáticos que nos permitirán clasificarlas en una categoría. Las operaciones más importantes en esta etapa son la categorización y codificación. La primera, la categorización permite clasificar conceptualmente las unidades de un mismo tópico; una categoría soporta un significado o tipo de significados. La categorización se hace a la par de la separación en unidades, tomando en cuenta los criterios temáticos. Y la segunda, la codificación que consiste en asignar a cada unidad un indicativo o código propio de la categoría en la que la

consideramos incluida. Para Miles y Huberman (1984) citado por Gil (1994) “el código es una abreviación o símbolo aplicado a un segmento de texto [...] con el fin de clasificarlo”.

Gil (1994) señala que la categorización y la codificación giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría. La categoría es definida por un constructo mental a la que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que quede determinada la pertinencia o no a esa categoría. Según este autor, las categorías pueden establecerse a partir de un marco teórico o conceptual previo, de las cuestiones o hipótesis, de las categorías ya usadas en estudios precedentes.

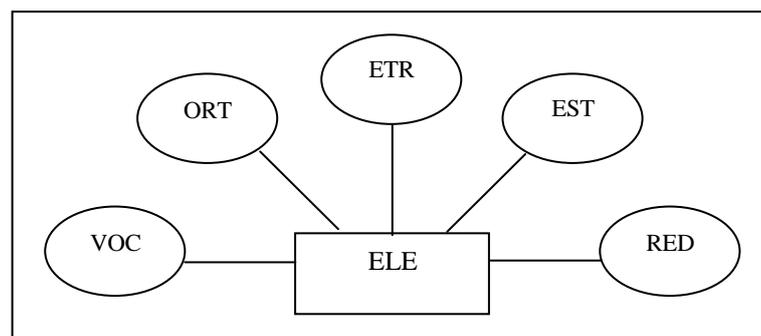
Como ya mencionamos y, según lo expuesto por Gil, en nuestra investigación partimos con las categorías usadas en un estudio anterior (Giguère et al. 2010), se realizó la codificación de estas categorías, utilizando la abreviación. Posteriormente, del análisis realizado a nuestras entrevistas se obtuvieron nuevas categorías las cuales son presentadas en el siguiente cuadro. Se puede ver que las nuevas categorías, al igual que las precedentes tienen una determinada codificación (RLE, APR, META, EXP, TICS).

Tabla 5
Sistema de categorías después de análisis

CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Efectos de la lectura sobre la escritura	ELE
Efectos de la escritura sobre la lectura	EEL
Representaciones Sociales	RS
Semejanzas	SEM
Prácticas	PRA
Actitud	ACT
Relación entre la lectura y la escritura	RLE
Aprendizaje	APR
Metacognición	META
Expresión	EXP
Tecnologías de información y comunicación	TICS

- El agrupamiento: esta tarea según Gil (1994) está estrechamente unida tanto con la identificación como con la clasificación de elementos. Al categorizar, se coloca las diferentes unidades encontradas bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización viene a ser una operación conceptual de agrupamiento. El siguiente gráfico es un ejemplo de agrupamiento que se hizo en nuestro análisis de datos y muestra una de las categorías con sus subcategorías presentadas con su respectiva codificación. (Ver anexo 5)

Gráfico 3
Agrupamiento de categoría ELE



C. Disposición de datos

Involucra la transformación y disposición en el análisis de datos cualitativos, los procedimientos empleados no son los mismos de aquellos que se emplean en el análisis de datos cuantitativos. En el caso de nuestra investigación la disposición de datos se hizo en una matriz de frecuencia. Miles y Huberman (1984) citado en Gil (1994) plantean que el diseño de matrices puede albergar diferentes tipos de información y en diferentes tipos de formato.

Gil (1994) define las matrices como tablas de doble entrada, en las que se establece breve información verbal de acuerdo a los aspectos especificados por filas y columnas, su uso es frecuente para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría para diferentes sujetos, situaciones o casos. El cuadro es presentado en el capítulo de resultados, tiene una disposición de datos de doble entrada, las variables son las categorías y la muestra de estudiantes en dos grupos (Grupo A: buen rendimiento académico y Grupo B: bajo rendimiento académico).

Tabla 6
Frecuencia de las categorías halladas según grupo

Cat	Grupo	Grupo 1	Grupo 2	TOTAL
		Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia Total
ELE		30	20	50
EEL		12	3	15
RS		45	23	68
SEM				
PARA		42	40	82
ACT		29	19	48
RLE		9	2	11
APR		17	17	34
META		19	6	25
EXP		8	3	11
TICS		2	2	4
				348

Como se puede leer en el cuadro, se presenta el total de las frecuencias obtenidas en cada una de las categorías halladas. Se observa que la categoría SEM no contiene unidades de representación, por lo cual fue eliminada.

En los resultados procederemos a explicar detalladamente las categorías expuestas anteriormente.

D. Obtención y verificación de conclusiones

En cuanto a la obtención y verificación de conclusiones, en la investigación cualitativa, la prioridad se centra especialmente en el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones en las que se desarrollan. Para Goetz y Lecompte (1988) las conclusiones de un estudio tendrían que ir más allá de la simple descripción y aproximarse a una interpretación e integración teórica, explicitando los vínculos contextuales y las

generalizaciones encontradas por el investigador. Por su parte, Miles y Huberman (1984) indican que las conclusiones son extraídas por el investigador durante todo el proceso de recogida de datos y durante el análisis. En cuanto a la verificación de conclusiones, Gil (1994) entiende como la comprobación del valor de la verdad de los descubrimientos realizados, es decir, comprobar su validez, tanto la validez interna (la aproximación de las conclusiones de un estudio a la realidad) y la validez externa (las posibilidades de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos).

Los resultados del análisis cualitativo serán presentados en el Capítulo IV, siguiendo las fases de nuestra investigación.

3.2.3.2. Análisis de datos cuantitativos

Para el análisis e interpretación de los datos cuantitativos, entendiendo como dato cuantitativo aquel representado por un número, primero se realizó la codificación de los cuestionarios, para ello se depuraron los cuestionarios que no estaban completos. Luego, se procedió a la elaboración de la base de datos, se ingresó los datos de cada uno de los grados, separados por sección y se colocó el número de estudiantes de manera consecutiva teniendo en cuenta el grado de estudio de la sección. Una vez codificados se trasladaron a una matriz, donde se procedió al análisis de los mismos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) la confiabilidad del instrumento, permite determinar el grado en que el instrumento aplicado origina resultados iguales y coherentes. De los

procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente, se utilizó una medida de consistencia interna: el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach cuyos valores fluctúan de 0 a 1. El tamaño de su valor depende del grado en que las preguntas o ítems covarían o están correlacionados entre sí, pudiendo verse afectado por el número de reactivos, sobre todo cuando el número de estos es pequeño (3 a 5 ítems) (Morales, 2008).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) la validez es el grado en que un instrumento mide la variable establecida. En nuestra investigación sería el grado en que el cuestionario mide las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura. Existen diversos procedimientos para realizar esta comprobación, para esta investigación se utilizaron: la validez de contenido, la intercorrelación de las dimensiones y el análisis factorial.

La validez de contenido, se refiere a lo adecuado del muestreo de ítems o preguntas del universo posible de los mismos. Consiste en las opiniones de expertos o jueces sobre si los reactivos sometidos a su opinión pertenecen o no a la dimensión o constructo que valora el cuestionario y si están redactados adecuadamente. Para ello, se entregó a 4 expertos o jueces un documento conteniendo la definición teórica y operacional de las variables. Se les solicitó evaluar si cada una de las preguntas o ítems, que según el investigador estructuran cada una de las escalas que miden las variables, correspondía teóricamente a la misma y si estaban bien redactadas.

La intercorrelación de las dimensiones se realizó utilizando el coeficiente de correlación de Pearson que tiene valores teóricos que varían de -1 pasando por 0 a +1. Las dimensiones intercorrelacionadas no debían tener una correlación negativa ni una correlación de 0; pues en el primer caso significaría que el cuestionario mide constructos que tienen significados muy opuestos; y, en el segundo caso, significaría que las dimensiones no están intercorrelacionadas, lo cual también es un despropósito pues se supone que las dimensiones miden componentes de un mismo constructo. Por otro lado, una intercorrelación demasiado elevada tampoco es algo bueno desde el punto de vista psicométrico pues se presentaría la colinealidad; en otros términos, medirían lo mismo, presentándose una confusión acerca de lo que miden las dimensiones intercorrelacionadas no distinguiéndose lo que mide una y lo que mide la otra, cuestionándose fuertemente el por qué tienen denominaciones diferentes. Barry y Feldman (1985, citados en Cea, 2004), consideran que una intercorrelación de 0,80 o mayor indicaría colinealidad entre dos variables.

Como último procedimiento se realizó el análisis factorial el cual permitió medir la validez del constructo. El análisis factorial exploratorio (AF) nos permitió responder a la pregunta ¿cuánto de la variabilidad o de las diferencias que hay en las puntuaciones de los sujetos que han rendido el cuestionario se debe al constructo medido?

Para la elaboración de los niveles de las Representaciones Sociales de la lectura y la escritura se calcularon los cuartiles, asignación de tres valores que

dividen a los datos obtenidos en cuatro partes iguales, de las distribuciones de las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos de la muestra en cada una de las dimensiones del cuestionario. Como último paso del análisis cuantitativo de los resultados se realizó la prueba del Chi Cuadrado que permitió evaluar la relación entre los niveles y el grado de estudio.





CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan y discuten los resultados logrados después de realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de nuestra investigación. Partiendo con el análisis cualitativo; el que se detalla a continuación.

4.1 Análisis cualitativo

En la primera parte presentamos la totalidad de categorías que se han obtenido luego del proceso de reducción y disposición de las unidades obtenidas en nuestras entrevistas. En la siguiente tabla presentamos cada categoría con su respectiva codificación, igualmente se observa la categoría que fue eliminada -

con dos asteriscos - y las nuevas categorías - marcadas por un asterisco – las mismas que serán definidas posteriormente.

Tabla 7
Categorías y sus códigos

CATEGORIAS	CODIFICACION
Efectos de la lectura sobre la escritura	ELE
Efectos de la escritura sobre la lectura	EEL
Representaciones Sociales	RS
Semejanzas **	SEM**
Prácticas	PRA
Actitud	ACT
Relación entre la lectura y la escritura*	RLE*
Aprendizaje*	APR*
Metacognición*	META*
Expresión*	EXP*
Tecnologías de información y comunicación *	TICS*

*Nuevas categorías
**Categoría eliminada

En total el sistema de las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura está constituido por 10 categorías y 32 subcategorías. Lo cual se encuentra resumido en el siguiente gráfico N° 4.

Gráfico 4

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS QUE COMPRENDEN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

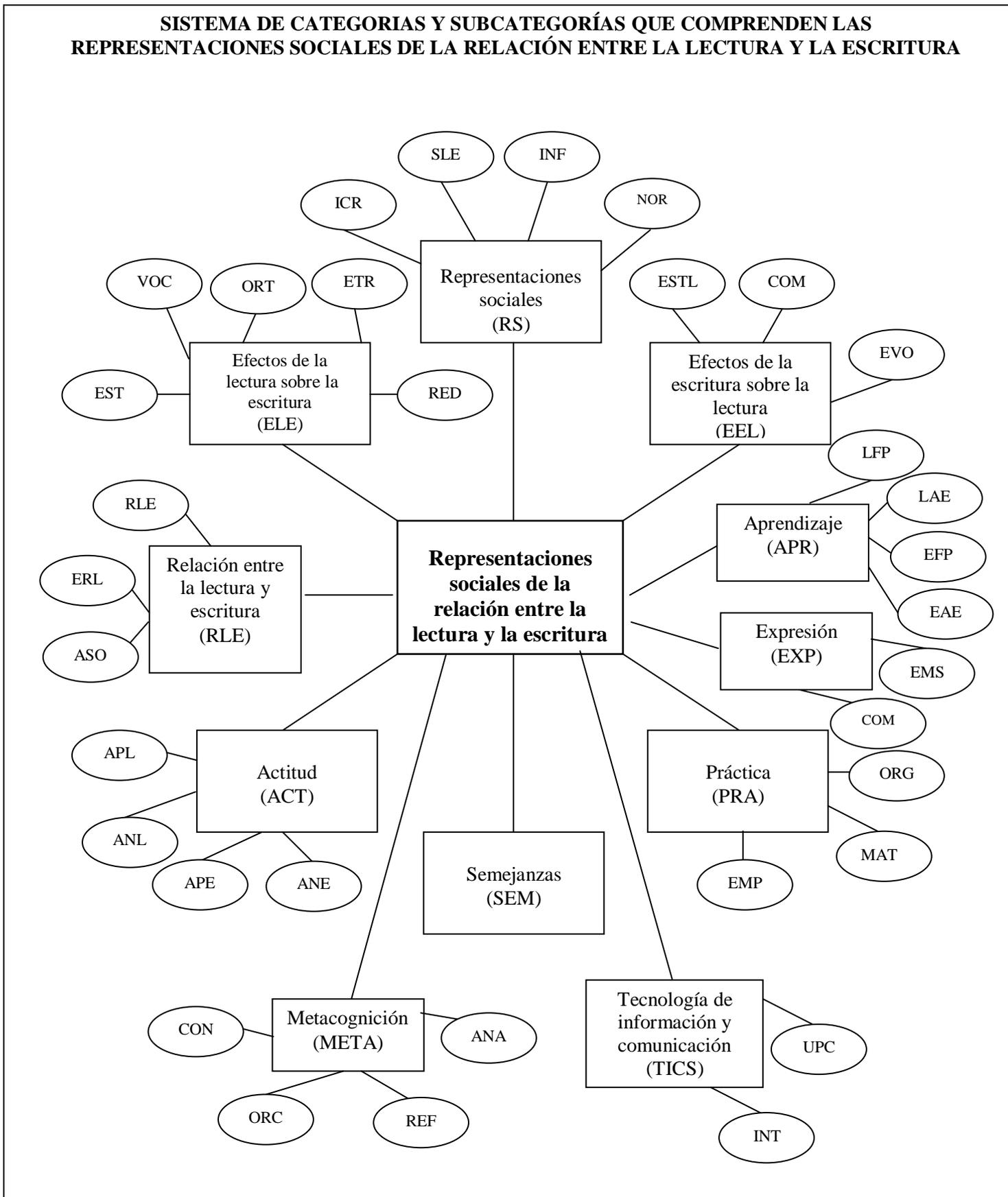


Gráfico 4: Sistema de categorías y subcategorías que comprenden las RS de la relación entre la lectura y la escritura. Fernández, Latorre y Vera (2013)

4.1.1 Definición y representación de las categorías de análisis

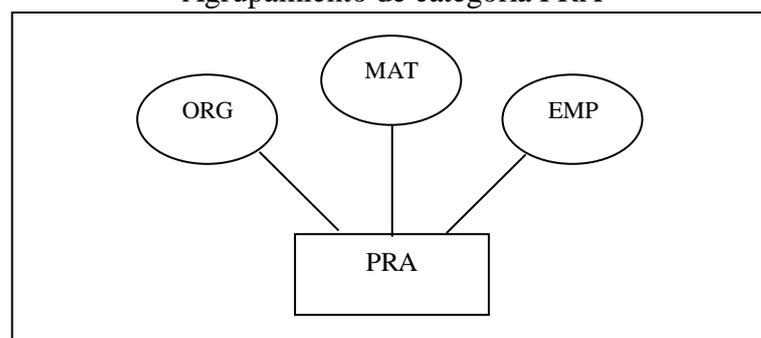
En este punto definimos las categorías y subcategorías, las cuales serán presentadas con sus respectivos gráficos para mejor comprensión.

1) Práctica (PRA)

En esta categoría los estudiantes hacen referencia al modo o método particular que tienen para leer y escribir. Igualmente se ha incluido el ambiente físico (hogar, escuela), el manejo de tiempo, la selección de textos (narrativos, descriptivos), la ejecución (de la lectura o la escritura) y la comodidad.

- Organización (ORG): Espacio físico, tiempo, frecuencia, condiciones para la lectura y la escritura.
- Materiales (MAT): Tipo de material que se usa para leer o escribir: libros, revistas, periódicos y cuentos.
- Empleo (EMP): Se refiere a la utilización de palabras, de oraciones, al estilo empleado al momento de escribir (narrativo o descriptivo).

Gráfico 5
Agrupamiento de categoría PRA

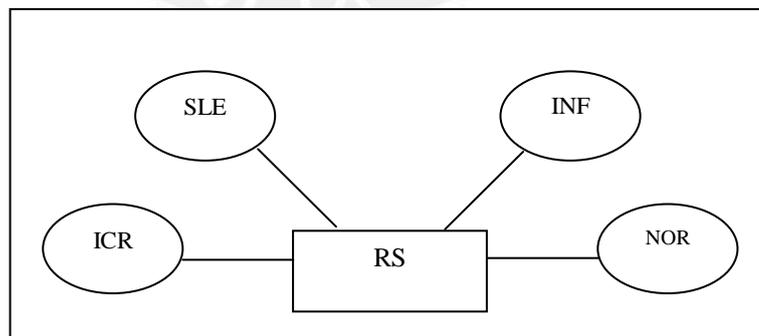


2) Representaciones Sociales (RS)

En esta categoría se designa informaciones, ideas, conceptos, imágenes, opiniones, creencias, valores a los cuales hacen alusión los estudiantes, sobre la lectura o la escritura, sea la influencia que puede tener la lectura sobre la escritura o viceversa, sugeridos por el ambiente social.

- Ideas y creencias (ICR): Ideas y creencias que se tienen de la lectura y la escritura. El significado que le dan a leer y escribir.
- Significado de la lectura y la escritura (SLE): Significado, concepto que se tiene de la lectura y de la escritura.
- Información (INF): Es la información que viene del exterior y que el estudiante la hace suya.
- Normas (NOR): Normas establecidas respecto a las reglas que tienen sobre la lectura y la escritura.

Gráfico 6
Agrupamiento de categoría RS

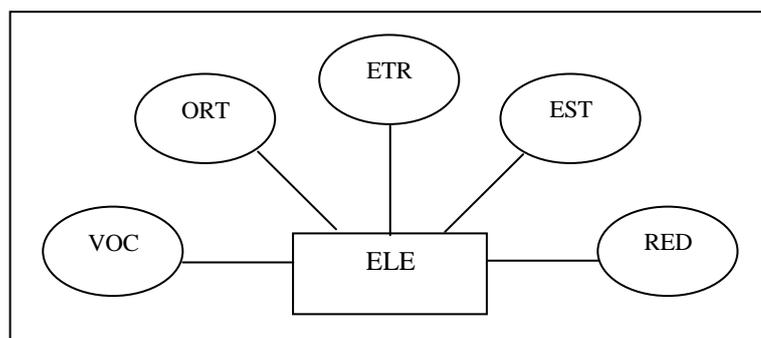


3) Efecto de la lectura sobre la escritura (ELE)

Se refiere a la influencia que puede tener la lectura sobre la escritura. Incluye manifestaciones u opiniones relacionadas con: aprender nuevas palabras, incrementar el vocabulario, mejorar la ortografía, manejo de estructuras textuales, facilidad al redactar y fluidez en la composición escrita.

- Vocabulario (VOC): La lectura ayuda en el aprendizaje de nuevas palabras, en la adquisición de mayor vocabulario, incrementa el vocabulario.
- Ortografía (ORT): La lectura ayuda a mejorar la ortografía y permite escribir correctamente las palabras.
- Estructura (ETR): La lectura proporciona información sobre la estructura de un texto: libros, cuentos y periódicos.
- Estilo (EST): La lectura proporciona información sobre el estilo que tienen los autores al escribir. Sirviendo de referencia para elaborar un escrito.
- Redacción (RED): Leer desarrolla la habilidad para crear un texto. Brinda ideas para elaborar diferentes escritos.

Gráfico 7
Agrupamiento de categoría ELE

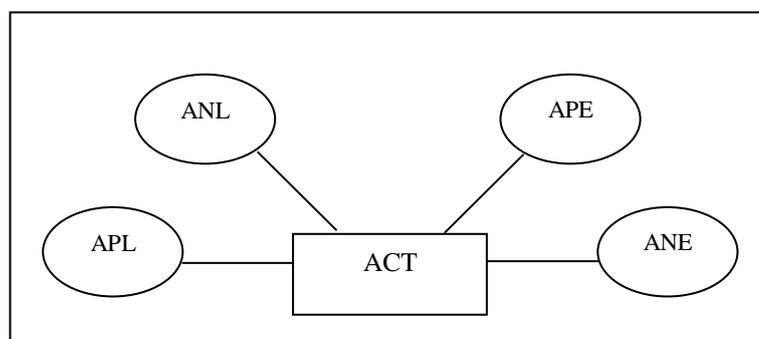


4) Actitud (ACT)

Es la predisposición mental al ejecutar cualquiera de estos dos procesos. Categoría que incluye las actitudes positivas o negativas frente a la lectura y escritura indistintamente. Así se puede encontrar: las preferencias, gustos (qué lee o escribe), frecuencia e interés (por lo que lees y por lo que escribes).

- Actitud positiva hacia la lectura (APL): Gusto, interés por la lectura, según el tema de lectura, gusto, importancia que se le da al tema.
- Actitud negativa hacia la lectura (ANL): El estudiante no presenta ningún factor que le motive a leer.
- Actitud positiva hacia la escritura (APE): Gusto, interés por la escritura, interés según el tema de redacción o desarrollo, importancia que se da al tema.
- Actitud negativa hacia la escritura (ANE): El estudiante no presenta ningún factor que le motive a escribir.

Gráfico 8
Agrupamiento de categoría ACT

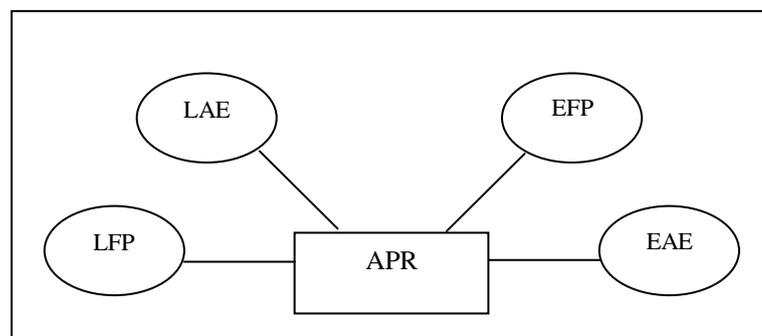


5) Aprendizaje (APR)

Esta categoría engloba las respuestas que dan los estudiantes sobre la lectura y escritura como una herramienta para la adquisición del aprendizaje, puede ser promovido tanto en el entorno escolar como en la casa.

- La lectura como facilitador de aprendizaje (LFP): La lectura facilita el aprendizaje de nuevos temas, nuevas palabras, en las diferentes materias escolares.
- La lectura como actividad escolar (LAE): El colegio promueve la lectura mediante actividades como el plan lector, las tareas, por ejemplo.
- La escritura como facilitador de aprendizaje (EFP): Al elaborar oraciones, el empleo de las palabras ayuda a aprenderlas.
- La escritura como actividad escolar (EAE): La escritura es utilizada en el colegio como parte del proceso de enseñanza (tareas, redacciones...).

Gráfico 9
Agrupamiento de categoría APR

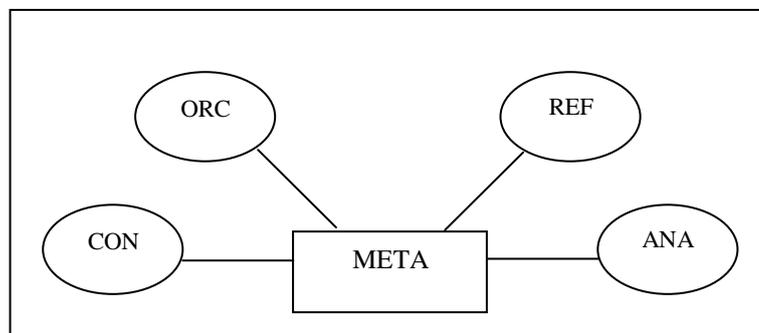


6) Metacognición (META)

Esta categoría corresponde a respuestas relacionadas con la capacidad de autorregular el propio conocimiento o aprendizaje.

- Conciencia del conocimiento (CON): La conciencia que pueden tener los estudiantes de sus propios conocimientos.
- Organización del conocimiento (ORC): Es la manera en que los estudiantes se organizan para ejecutar una determinada actividad relacionada a la lectura o la escritura.
- Reflexión (REF): Es la capacidad que tiene el estudiante de darse cuenta de cómo se procede en una actividad y qué habilidades se necesitan para ejecutarla.
- Análisis (ANA): Cuando el estudiante es capaz de descomponer el proceso o actividad que realiza en partes más pequeñas.

Gráfico 10
Agrupamiento de categoría META

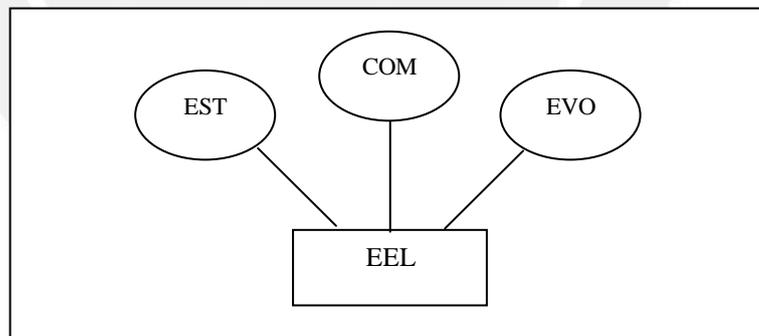


7) Efecto de la escritura sobre la lectura (EEL)

Esta categoría incluye la influencia que puede tener la escritura sobre la lectura. Contiene afirmaciones relacionadas con la composición escrita como: identificar como están contruidos los textos, las oraciones, las palabras, entender otros textos, leer con adecuada fluidez y velocidad, y utilizar nuevas palabras.

- Estilo (EST): El estilo de los autores motiva la lectura.
- Comprensión (COM): Escribir más textos ayuda a mejorar la comprensión lectora.
- La escritura ayuda a incrementar el vocabulario (EVO): Escribir incrementa el vocabulario y permite aprender nuevas palabras.

Gráfico 11
Agrupamiento de categoría EEL



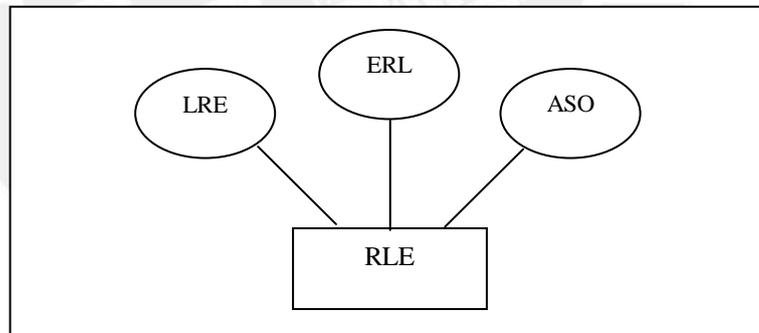
8) Relación lectura escritura (RLE)

En esta categoría se designa las informaciones, ideas, los conceptos, las imágenes, opiniones, creencias, valores que hacen alusión los estudiantes,

sugeridos por el ambiente social, sobre la influencia que puede tener la lectura sobre la escritura o la escritura sobre la lectura. Sea prácticas, semejanzas, actitudes o aspectos que referidos a los procesos cognitivos que intervienen en estos procesos.

- Lectura relación con la escritura (LRE): La lectura ayuda a mejorar la escritura.
- Escritura relación con la lectura (ERL): La escritura ayuda a mejorar la lectura.
- Asociación (ASO): La asociación, la simbiosis que puede existir entre la lectura y la escritura para el logro de un aprendizaje.

Gráfico 12
Agrupamiento de categoría RLE

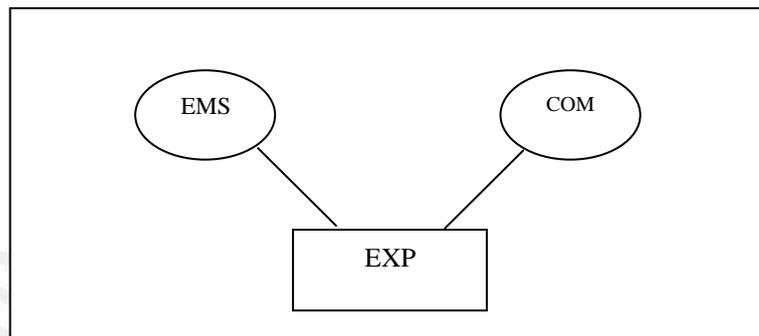


9) Expresión (EXP)

Esta categoría corresponde al uso que le dan los estudiantes a la lectura y escritura como un medio para manifestar sus emociones, ideas, intereses entre otros.

- Expresión de emociones y sentimientos (EMS): El estudiante puede expresar, manifestar como se siente frente a la lectura y la escritura.
- Medio de comunicación (COM): Forma de expresar sus ideas, intereses, entre otros.

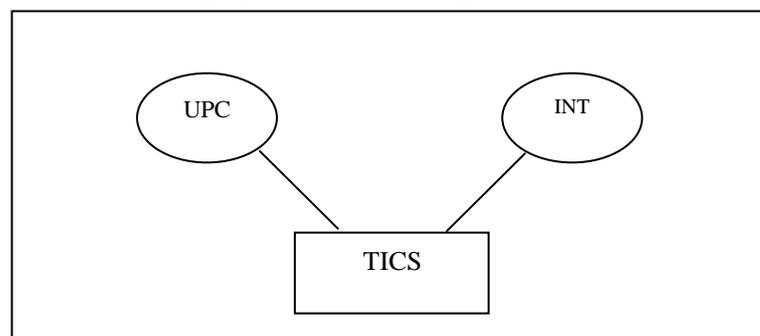
Gráfico 13
Agrupamiento de categoría EXP



10) Tecnologías de información y comunicación (TICS)

Los estudiantes mencionan el empleo que hacen de las nuevas tecnologías como herramienta para la lectura y la escritura. En esta categoría mencionan aspectos sobre el uso de la computadora o de Internet.

Gráfico 14
Agrupamiento de categoría TICS



4.1.2 Análisis de frecuencias de categorías y subcategorías

Una vez definidas las categorías y subcategorías de nuestro sistema, se estableció la frecuencia y el tercio superior que está conformado por: PRA (82), RS (68), ELE (50) y ACT (48). Como podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 8
Categorías que pertenecen al tercio superior

Grupo Categ.	Grupo 1	Grupo 2	TOTAL
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia Total
PRA	42	40	82
RS	45	23	68
ELE	30	20	50
ACT	29	19	48
APR	17	17	34
META	19	6	25
EEL	11	3	14
RLE	9	2	11
EXP	8	3	11
TICS	2	2	4
			348

} Tercio superior

4.1.3 Análisis de contenido

Establecidas las categorías que pertenecen al tercio superior se realizó el conteo de las subcategorías que integran las mismas para realizar un análisis más detallado. En el siguiente cuadro observamos las frecuencias obtenidas en cada una las subcategorías. (Ver anexo 6)

Tabla 9
Frecuencia de categorías y subcategorías que conforman el tercio superior

Grupo Categ.	Grupo 1	Grupo 2	TOTAL
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia Total
PRA	42	40	82
ORG	19	14	33
MAT	6	9	15
EMP	17	17	34
RS	45	23	68
ICR	28	15	43
SLE	15	7	22
INF	2	-	2
NOR	-	1	1
ELE	30	20	50
VOC	11	8	19
ORT	6	5	11
ETR	5	-	5
EST	6	2	8
RED	3	5	8
ACT	29	19	48
APL	17	8	25
ANL	5	3	8
APE	8	3	11
ANE	4	7	11

Como podemos ver en el cuadro presentado anteriormente la categoría con mayor frecuencia es PRA. Por tal se convierte en la categoría más significativa de nuestro sistema. Examinaremos, por ejemplo, algunas de las unidades pertenecientes a cada una de las categorías y subcategorías pertenecientes al tercio superior.

Práctica (PRA)

Grupo 1

“En cualquier lugar donde haya silencio, porque soy bastante distraída y si hay bulla, no me puede concentrar en leer.” (EST 1, 08-09)

“Dónde leo, a mí me gusta leer en un ambiente tranquilo, bastante silencioso, en eso si soy muy meticoloso digamos, no puedo leer..., bueno hay personas que pueden leer en lugares con bulla, pero yo personalmente no, tengo que tener un escritorio, estar sentado, mi luz adecuada” (EST 3, 7-11)

“Creo que si uno escribe más frecuentemente, creo que le empieza a gustar más la lectura y por eso facilita el leer, si uno empieza a escribir más sobre determinado tema como que va a tener más ganas de leer y se va a interesar más por la lectura” (EST 5, 152-154)

Grupo 2

“En un lugar tranquilo, donde no haya mucho ruido...” (EST 2, 10)

“...leo cuando normalmente estoy haciendo los deberes y bueno no tengo nada que hacer, no puedo salir, entonces me pongo a leer” (EST 4, 16-18)

“Ah sí, o sea de hecho que acá nos hacen leer, por cada bimestre tenemos que leer tres libros, entonces ya estamos acostumbrados. Aparte de los textos que tenemos biología, física, etc.” (EST 6, 001-003)

Como podemos observar la mayoría de los estudiantes coinciden en la necesidad de un ambiente tranquilo, silencioso para poder realizar una lectura adecuada; aspecto que corresponde a la subcategoría ORG. También encontramos similitud en los fragmentos que refieren el empleo de la escritura y la lectura dentro del proceso de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Representaciones Sociales (RS)

Grupo 1

“Significa, significa poder contarles a las demás personas muchas veces lo que siento o lo que me pasa, no necesariamente hablando sino mediante las palabras que creo que es mucho más interesante y mejor.” (EST 1, 23-26)

“...esos tiempos es más importante leer que escribir...” (EST 3, 73)

“cuando yo empecé a leer, para mí se me hizo mucho más fácil escribir” (EST 5, 064-065)

Grupo 2

“Bueno leer no es solo, no solo es leer, sino también aprendes (pausa corta) a escribir mejor. Aprendes cosas nuevas...” (EST 2, 6-7)

“...porque una persona que lee normalmente tiene en su vocabulario más palabras, tiene más conocimientos...” (EST 4, 46-47)

“escribir significa representar lo que yo pienso, puede ser eso, o si es un examen, de hecho hago mi resumen, lo hago para aprendérmelo” (EST 6, 049)

Los ejemplos de las unidades examinadas en la categoría de las Representaciones Sociales de la lectura y la escritura nos muestran que los aspectos que son nombrados por los estudiantes se refieren a las ideas, imágenes, creencias que pueden hacerse en base a los conocimientos previos y a la información recibida de su entorno. Así por ejemplo, sobre la lectura, cuando manifiestan que “hoy en día es más importante leer que escribir”, “leer ayuda con la ortografía”, “leer no es sólo leer sino también aprender”, “una persona que lee tiene mayor vocabulario”; el efecto que puede tener la lectura sobre la escritura lo consideran como un facilitador de la misma. Con respecto a la escritura los estudiantes tienen su propia “representación manifestando que significa

representar lo que uno piensa”, comunicar o poder contar lo que sienten, siendo la escritura una mejor herramienta para este propósito.

Efecto de lectura sobre la escritura (ELE)

Grupo 1

“Si porque descubres más palabras, palabras nuevas, y como se llama un profesor me dijo que cuando yo lea algo y encuentre palabras nuevas las busque y las escriba porque eso me ayudo a ampliar mi vocabulario.” (EST 1, 48-51)

“leyendo, ya que de acuerdo a esos ejemplos, la forma de escribir, tiempos y todo lo que hacen los grandes autores y literatos, tú ya te das como un marco y a partir de eso ya te resulta más fácil” (EST 3 41-43)

“Si eso es lo que más resalta de la lectura, eso es lo que más me ha ayudado y verdad escribir. No escribo tan bien, o sea los temas son a veces un poco aburridos, peor lo que si me ha ayudado es en la ortografía” (EST 5, 135-138)

Grupo 2

“Porque cuando lees también aprendes nuevas palabras, o la corrección de la palabra que escribiste mal. Entonces eso ya te va ayudando a escribir mejor.” (EST 2, 16-18)

“tienes una idea de cómo es una redacción, entonces de lo que ves ahí escribes o resumes cosas por el estilo...” (EST 4, 77-78)

“Si en el vocabulario, palabras nuevas, las que no entiendo las busco, pregunto. Es algo que se da a menudo” (EST 6, 025-026)

En relación a los Efectos de la lectura sobre la escritura, los estudiantes en general manifiestan que la lectura les permite aprender palabras nuevas, incrementar su vocabulario y mejorar su ortografía, así como redactar mejor sus escritos, como es la elaboración de resúmenes, actividad que realizan constantemente en el colegio. También mencionan que al leer conocen la manera

de escribir de los autores y esto les sirve como modelo al momento de escribir. Como les permite conocer la estructura de diversos textos entre ellos: novelas, cuentos, recetas, periódicos, etc.

Actitud (ACT)

Grupo 1

“...pero muchas veces cuando estoy inspirada si me encanta escribir cuentos, historias, anécdotas.” (EST 1, 17-18)

“Escribo, no sé, en algún momento de inspiración, se me ocurre, digamos si hoy es un buen día para escribir, a veces realmente ni lo tomo como consideración porque con tantas tareas un poco que...” (EST 3, 34-36)

“Creo que si uno escribe más frecuentemente, creo que le empieza a gustar más la lectura y por eso facilita el leer, si uno empieza a escribir más sobre determinado tema como que va a tener más ganas de leer y se va a interesar más por la lectura” (EST 5, 151-154)

Grupo 2

“Ummm, No más me gusta leer.” (EST 2, 09)

“..., no me gusta leer porque no me gusta la idea de estar sentado con un libro en la mano...” (EST 4, 05-08)

“si es algo sencillo de una página, si lo haría, pero algo complejo no, no lo hago. Depende si es algo aburrido, pesado, no lo haría, me daría flojera” (EST 6, 034-036)

La actitud que muestran los estudiantes sobre la lectura o escritura puede ser positiva o negativa frente a sus propias costumbres, experiencias o hábitos que cada uno de ellos poseen, si el estudiante ha sido motivado desde pequeño y si el entorno ha sido favorable para su desarrollo, adquiere curiosidad, iniciativa e interés y buen gusto por leer y escribir por lo tanto se encuentra motivado; por el contrario, si su entorno no ha sido favorable, se cansa con facilidad o prefiere no

hacerlo, lo cual muestra una actitud poco favorable, tal como se observa en los ejemplos antes mencionados.

4.1.4 Análisis según los niveles académicos

A continuación presentamos los resultados obtenidos de cada nivel académico en relación a las categorías iniciales. La categoría semejanzas no aparece porque fue eliminada.

Tabla 10
Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE) según el nivel académico

SUB CATEGORÍAS DE ELE	6to grado			3ero de secundaria			5to de secundaria			Frecuencia total
	E1	E2	Total	E3	E4	Total	E5	E6	Total	
VOC	2	2	4	2	3	5	7	3	10	19
ORT	1	2	3	2	1	3	3	2	5	11
ETR	0	0	0	2	0	2	3	0	3	5
EST	2	1	3	2	1	3	2	0	2	8
RED	0	3	3	0	2	2	3	0	3	8
Total	5	8	13	8	7	15	18	5	23	51

En la tabla número 10, los resultados muestran que son los estudiantes de 5to. de secundaria quienes presentan una mayor frecuencia de Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura, mientras son los estudiantes de 6to. grado y 3er. de secundaria quienes presentan menor frecuencia de representaciones de la misma.

Tabla 11
Efectos de la escritura sobre la lectura (EEL) según el nivel académico

SUB CATEGORÍAS DE EEL	6to grado			3ero de secundaria			5to de secundaria			Frecuencia total
	E1	E2	Total	E3	E4	Total	E5	E6	Total	
EST	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2
COM	2	0	2	0	1	1	3	1	4	7
EVO	2	0	2	0	1	1	2	0	2	5
Total	4	0	4	1	2	3	6	1	7	14

En la tabla número 11 los resultados muestran que son los estudiantes de 5to. de secundaria quienes presentan una mayor frecuencia de Representaciones Sociales de los efectos de la escritura sobre la lectura, mientras son los estudiantes de 6to. grado y 3er. de secundaria quienes presentan menor frecuencia de representaciones de la misma.

Tabla 12
Representaciones Sociales de la lectura y la escritura (RS) según el nivel académico

SUB CATEGORÍAS DE RS	6to grado			3ero de secundaria			5to de secundaria			Frecuencia total
	E1	E2	Total	E3	E4	Total	E5	E6	Total	
IDCR	6	3	9	6	5	11	16	7	23	43
SGLE	4	3	7	4	2	6	7	2	9	22
INFO	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2
NORM	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Total	10	6	16	11	7	18	24	10	34	68

En la tabla número 12 los resultados muestran que son los estudiantes de 5to. de secundaria quienes presentan mayor frecuencia de Representaciones

Sociales de la lectura y la escritura, mientras son los estudiantes de 6to. grado y 3er. de secundaria quienes presentan menor frecuencia de representaciones de la misma.

Tabla 13
Prácticas (PRA) según el nivel académico

SUB CATEGORÍAS DE PARA	6to grado			3ero de secundaria			5to de secundaria			Frecuencia total
	E1	E2	Total	E3	E4	Total	E5	E6	Total	
ORG	4	2	6	6	6	12	9	6	15	33
MAT	1	2	3	2	3	5	3	4	7	15
EMP	2	1	3	3	8	11	12	8	20	34
Total	7	5	12	11	17	28	24	18	42	

En la tabla número 13 los resultados muestran que son los estudiantes de 5to. de secundaria quienes mencionan con mayor frecuencia el método que utilizan para leer y escribir, el ambiente físico, el tiempo y los textos seleccionados, mientras son los estudiantes de 6to. grado y 3er. de secundaria quienes hacen menos alusión a la práctica.

Tabla 14
Actitudes (ACT) según el nivel académico

SUB CATEGORÍAS DE ACT	6to grado			3ero de secundaria			5to de secundaria			Frecuencia total
	E1	E2	Total	E3	E4	Total	E5	E6	Total	
APL	3	3	6	5	1	6	9	4	13	25
ANL	0	0	0	1	3	4	4	0	4	8
APE	2	0	2	1	0	1	5	3	8	11
ANE	0	1	1	1	4	5	3	2	5	11
Total	5	4	9	8	8	16	21	9	30	55

En la tabla número 14 los resultados muestran que son los estudiantes de

5to. de secundaria quienes con mayor frecuencia han hecho alusión a las actitudes mencionadas, mientras son los estudiantes de 6to. grado y 3er. de secundaria quienes manifiestan con menor frecuencia alusión a las actitudes frente a la lectura y escritura.

4.2 Análisis cuantitativo

A continuación presentamos los resultados obtenidos después de realizar el análisis estadístico de los datos conseguidos con la observación de las variables de estudio mediante la técnica del cuestionario. Los resultados se muestran en relación a los objetivos del estudio.

4.2.1. Confiabilidad.

En la Tabla 15 se presentan los coeficientes Alfa de las seis dimensiones del cuestionario que evalúa las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura, y del puntaje global del mismo.

Tabla 15
Consistencia interna del Cuestionario de Representaciones Sociales

	Dimensiones						TOTAL
	Efectos de la lectura sobre la escritura	Efectos de la escritura sobre la lectura	Semejanzas entre la lectura y la escritura	Representaciones Sociales de lectura y la escritura	Prácticas	Actitudes	
N^o Items	16	5	3	18	4	2	48
Coefficiente Alfa	0,85	0,70	0,55	0,85	0,69	0,58	0,94

En la literatura psicométrica no se ha determinado el valor mínimo que debe tener un coeficiente de confiabilidad, pero sí que cuanto más cerca este valor de 1 la medida es más confiable. Por ejemplo, Nunally (1987) propone el valor 0,87 como el mínimo de un coeficiente de confiabilidad, en tanto que otros autores proponen valores algo distintos. George y Malley (1995) proponen los siguientes niveles: confiabilidad pobre ($<0,70$); confiabilidad aceptable ($0,70 - 0,80$); confiabilidad buena ($0,80-0,90$); confiabilidad excelente ($>0,90$).

Acogiéndonos a la propuesta de estos autores, tenemos que la Puntuación Global tiene una confiabilidad excelente; Efecto de la lectura sobre la escritura y Representaciones Sociales de la lectura y escritura tienen una confiabilidad buena; Efectos de la escritura sobre la lectura una confiabilidad aceptable; en tanto que Semejanzas entre la lectura y la escritura, Prácticas y Actitudes tendrían una confiabilidad pobre. Sin embargo, en torno a estas tres dimensiones hay que tener en cuenta que son, precisamente, las que tienen menor número de reactivos, situación que se ha observado afecta a la cuantía de los coeficientes alfa afirmándose que estas dimensiones por el reducido número de ítems que tienen poseen confiabilidades aceptables (Morales, 2008).

4.2.2. Validez.

Para comprobar la validez del cuestionario se utilizaron los siguientes procedimientos: validez de contenido, intercorrelación de las dimensiones y análisis factorial.

4.2.2.1. Validez de contenido

Para comprobar la validez de contenido, es decir para medir el grado en que el cuestionario representa el contenido de la variable medida, se entregó a 4 expertos o jueces un documento conteniendo la definición teórica y operacional de las variables estudiadas, solicitándoles juzgar si cada una de las preguntas o ítems que según el investigador estructuran cada una de las escalas que miden las variables, correspondía teóricamente a la misma y si estaban bien redactadas. Los jueces estuvieron en un 100% de acuerdo en la referida correspondencia y redacción. Puede asumirse que las preguntas o ítems constituyen una muestra representativa del dominio temático tal como fue definido para cada una de las dimensiones, concluyéndose que las escalas del cuestionario tienen validez de contenido. Siendo en este estudio las categorías del constructo Representaciones Sociales de la lectura y la escritura: Efectos de la lectura sobre la escritura; Efectos de la escritura sobre la lectura; Semejanzas entre la lectura y la escritura; Representaciones de la lectura y escritura; Práctica y Actitudes.

4.2.2.2. Intercorrelación de las dimensiones o escalas.

Para la intercorrelación de las dimensiones se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. La tabla 16 muestra los coeficientes de intercorrelación de las dimensiones del Cuestionario de Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura.

Tabla 16
Intercorrelación de las Dimensiones

	Efectos de la lectura sobre la escritura	Efectos de la escritura sobre la lectura	Semejanzas entre la lectura y la escritura	Representaciones Sociales de lectura y la escritura	Prácticas	Actitudes
Efectos de la lectura sobre la escritura	-----	0,608**	0,578**	0,721**	0,729**	0,483**
Efectos de la escritura sobre la lectura		-----	0,520**	0,756**	0,515**	0,717**
Semejanzas entre la lectura y la escritura			-----	0,748**	0,431**	0,371**
Representaciones sociales de lectura y la escritura				-----	0,662**	0,474**
Prácticas					-----	0,402**
Actitudes						-----

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

La totalidad de los coeficientes de correlación tienen tamaños que son estadísticamente muy significativos ($p < 0,01$), lo que quiere decir que las dimensiones o categorías del Cuestionario de Representaciones Sociales tienen mucho en común, sin confundirse unas con otras - pues los coeficientes son menores a 0,80 - de manera que pueda diferenciarse que mide unas y que miden las otras. Teniendo mucho de común cada una aporta con su propia naturaleza a la

medición del constructo Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura.

4.2.2.3 Análisis factorial.

En la Tabla 17 se muestran los resultados de la aplicación del Análisis factorial. Se seleccionó el factor con un autovalor o valor propio (*eigen value*, capacidad para explicar la varianza de las puntuaciones observadas) superior a 1.

Tabla 17
Estructura factorial de la Prueba de Representaciones Sociales

CATEGORIAS O ESCALAS	FACTOR
1. Efectos de la lectura sobre la escritura	0,913
2. Efectos de la escritura sobre la lectura	0,835
3. Semejanzas entre la lectura y la escritura	0,740
4. Representación Social de la lectura y la escritura	0,941
5. Práctica	0,788
6. Actitud	0,681
% DE VARIANZA EXPLICADA	67,491

Se observa en la tabla 17 que se obtiene un solo factor o variable latente que subyace a las puntuaciones directas que se obtienen cuando se administra el cuestionario de Representaciones Sociales. Este factor tuvo un auto valor de 4,049 explicando el 67,491% de las diferencias de las puntuaciones directas; este porcentaje excede al valor límite de 50% que se emplea para decir que una prueba tiene validez factorial. Por otro lado, las saturaciones o correlaciones de cada categoría o subtests con el factor son superiores a 0,50, lo que significa que el factor hallado tiene una clara definición e interpretación factorial (Comrey, 1985); dato que es indicador de la validez factorial del cuestionario.

4.2.3 Niveles de las Representaciones Sociales

Los niveles de las Representaciones Sociales se elaboraron calculando, los cuartiles de las distribuciones de puntuaciones directas obtenidas por los sujetos de la muestra en cada una de las categorías del Cuestionario de Representaciones Sociales. El nivel alto correspondió a los percentiles 75 a 99; el nivel medio a los percentiles 26 a 74, y el nivel bajo a los percentiles 1 al 25. Por otro lado, la asociación con el año de estudio y género se analizó con la prueba Ji cuadrado de independencia por tratarse de una variable ordinal: los niveles> y una nominal: los años de estudios y el género. (Cark-Carter, 2002).

4.2.3.1 Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura

Tabla 18
Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura según el año de estudio

Niveles de Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura	Año de estudios			TOTAL
	6to. de primaria	3ro. de secundaria	5to. de secundaria	
Alto	24 (36,4%)	11 (18,3%)	11 (26,2%)	46 (27,4%)
Medio	30 (45,5%)	27 (45%)	21 (50%)	78 (46,4%)
Bajo	12 (18,2%)	22 (36,7%)	10 (23,8%)	44 (26,4%)
Total	66	60	42	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor		Grados de libertad	Significación estadística
	8,137		4	NO (p=0,087)

En la tabla 18 el resultado de la prueba Ji cuadrado de independencia no es estadísticamente significativo ($p > 0,087$), en consecuencia, los estudiantes del 6to. de primaria, 3ro. de secundaria y 5to. de secundaria no se diferencian en los niveles de las RS de los efectos de la lectura sobre la escritura; en otras palabras, las diferencias que se observan en las frecuencias de estudiantes de estos años de estudio en los niveles de estas RS no son reales, se deben al azar. Los estudiantes conforman una sola población.

Por otro lado, en atención al resultado obtenido, los valores de la columna TOTAL, nos indican que aproximadamente 3 de cada 10 alumnos (26,4%) comunica un nivel bajo en estas RS; y una similar cantidad (27,4%) muestra un nivel alto; siendo el nivel predominante el Medio en el que se ubica 4 de cada 10 alumnos aproximadamente (46,4%).

Tabla 19
Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura según el género

Niveles de Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura	Género		TOTAL
	Mujer	Varón	
Alto	23 (23,7%)	21 (29,6%)	44 (26,2%)
Medio	45 (46,4%)	33 (46,5%)	78 (46,4%)
Bajo	29 (29,9%)	17 (23,9%)	46 (27,4%)
Total	97	71	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	1.069	2	NO ($p=0,586$)

En la tabla 19 la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,586$); por tanto, la diferencias que se observan no son reales, son debidas al azar. Los estudiantes mujeres y varones no se diferencian en los niveles de las Representaciones Sociales Efectos de la lectura sobre la escritura.

4.2.3.2 Representaciones Sociales de los efectos de la escritura sobre la lectura

Tabla 20
Representaciones Sociales de los
efectos de la escritura sobre la lectura según el año de estudio

Niveles de Representaciones Sociales de los efectos de la escritura sobre la lectura	Año de estudios			TOTAL
	6to. de primaria	3ro. de secundaria	5to. de secundaria	
Alto	33 (50%) (4,3)	15 (25%) (-1,2)	4 (9,5%) (-3,5)	52 (31%)
Medio	21 (31,8%) (-1,5)	25 (41,7%) (0,60)	19 (45,2%) (1,0)	65 (38,7%)
Bajo	12 (18,2%) (-2,8)	20 (33,3%) (0,60)	19 (45,2%) (2,4)	51 (30,4%)
Total	66	60	42	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor		Grados de libertad	Significación estadística
	22,524		4	SI ($p=0,000$)

Los resultados de la tabla 20 indican la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un valor que es estadísticamente muy significativo ($p=0,000$); por tanto, los estudiantes del 6to. de primaria, 3ro. de secundaria y 5to. de secundaria se diferencian en los niveles de las RS de los efectos de la escritura sobre la lectura. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor año de estudio se presenta una más alta RS. Es decir, los estudiantes no

conforman una misma población, las diferencias observadas en las frecuencias son reales. Los valores de los residuos corregidos mayores que 2 indican que proporcionalmente hay mucho mayor cantidad de estudiantes del 6to. grado en el nivel alto (50% o 5 de cada 10 alumnos) que en el nivel bajo de la Representación (18,2% o 2 de cada 10); y que, a la vez, proporcionalmente hay una menor cantidad de alumnos del 5to. año de secundaria en el nivel alto (9,5% o 1 de cada 10) y una mucho mayor cantidad en el nivel bajo (45%, prácticamente 5 de cada 10).

En el 6to. grado predomina el nivel alto de la Representación Social de los efectos de la escritura sobre la lectura; en el 3er año de secundaria predomina el nivel medio, y en el 5to. año de secundaria predomina el nivel bajo.

Tabla 21
Representaciones Sociales de los efectos de la escritura sobre la lectura según el género

Niveles de Representaciones Sociales de los efectos de la lectura sobre la escritura	Género		TOTAL
	Mujer	Varón	
Alto	30 (30,9%)	21 (29,6%)	51 (30,4%)
Medio	38 (39,2%)	27 (38%)	65 (38,7%)
Bajo	29 (29,9%)	23 (32,4%)	52 (31%)
Total	97	71	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	0,121	2	NO (p=0,941)

Se observa en la tabla 21 que la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,941$); en consecuencia, la diferencias que se observan son aleatorias, no son reales. Los estudiantes mujeres y varones no se diferencian en los niveles de la Representación Social de los efectos de la escritura sobre la lectura.

4.2.3.3 Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura

Tabla 22
Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura según el año de estudio

Niveles de Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura	Año de estudios			TOTAL
	6to. de primaria	3ro. de secundaria	5to. de secundaria	
Alto	30 (45,5%) (4,7)	4 (6,7%) (-4,2)	9 (21,4%) (-0,70)	43 (25,6%)
Medio	26 (39,4%) (-1,3)	35 (58,3%) (2,4)	16 (38,1%) (-1,2)	77 (45,8%)
Bajo	10 (15,2%) (-3,1)	21 (35%) (1,4)	17 (40,5%) (2,0)	43 (25,6%)
Total	66	60	42	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor		Grados de libertad	Significación estadística
	29,156		4	SI ($p=0,000$)

En la tabla 22 se observa que los resultados de la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un valor que es estadísticamente muy significativo ($p=0,000$); en consecuencia, los estudiantes del 6to. de primaria, 3ro. de secundaria y 5to. de secundaria se diferencian en los niveles de las RS de semejanzas entre la lectura y la escritura. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor

año de estudio una más alta Representación. Vale decir, los estudiantes no conforman una misma población, las diferencias observadas en las frecuencias son reales, no se deben al azar. Los residuos corregidos mayores que 2 indican que proporcionalmente hay mucho mayor cantidad de estudiantes del 6to. grado en el nivel alto (45,5%, prácticamente 5 de cada 10 alumnos) que en el nivel bajo de la Representación (15,2% o 2 de cada 10); y que, a la vez, proporcionalmente hay una menor cantidad de alumnos del 3er. año de secundaria en el nivel alto (6,7% o 1 de cada 10) y una mucho mayor cantidad en el nivel Medio (35%, prácticamente 4 de cada 10). Por otro lado, hay una mayor proporción de alumnos del 5to. año de secundaria en el Nivel bajo de la Representación que en el nivel Alto.

En el 6to. grado predomina el nivel alto de las RS de las semejanzas entre la lectura y la escritura; en el 3er año de secundaria predomina el nivel medio, y en el 5to. año de secundaria predomina el nivel bajo.

Tabla 23
Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura según el género

Niveles de Representaciones Sociales de las semejanzas entre la lectura y la escritura	Género		TOTAL
	Mujer	Varón	
Alto	24 (24,7%)	24 (33,8%)	48 (28,6%)
Medio	45 (46,4%)	32 (45,1%)	77 (38,7%)
Bajo	28 (28,9%)	15 (21,1%)	43 (25,6%)
Total	97	71	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	2,153	2	NO (p=0,341)

En la tabla 23 se observa que la prueba Ji cuadrado de independencia arroja un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,341$); por tanto, las diferencias que se observan no son reales, son aleatorias. Los estudiantes mujeres y varones no se diferencian en los niveles de la Representación Social de las semejanzas de la lectura y la escritura según el género.

4.2.3.4 Representaciones Sociales de la lectura y la escritura

Tabla 24
Representaciones Sociales de la lectura y la escritura según el año de estudio

Niveles de Representaciones Sociales de la lectura y la escritura	Año de estudios			TOTAL
	6to. de primaria	3ro. de secundaria	5to. de secundaria	
Alto	30 (45,5%) (3,6)	10 (16,7%) (-2,8)	10 (23,8%) (-1,0)	43 (25,6%)
Medio	21 (31,8%) (-1,8)	23 (38,3%) (-0,4)	24 (57,1%) (2,5)	77 (45,8%)
Bajo	15 (22,7%) (-1,6)	27 (45%) (3,2)	8 (19%) (-1,8)	43 (25,6%)
Total	66	60	42	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor		Grados de libertad	Significación estadística
	20,989		4	SI ($p=0,000$)

Se observa en la tabla 24 que los resultados de la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un valor que es estadísticamente muy significativo ($p=0,000$); por tanto, los estudiantes del 6to. de primaria, 3ro. de secundaria y 5to. de secundaria se diferencian en los niveles de las Representaciones Sociales de la lectura y la escritura. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que

a menor año de estudio se da una más alta Representación. En otras palabras, los estudiantes no estructuran una misma población pues las diferencias observadas en las frecuencias no son aleatorias, son reales. Los residuos corregidos mayores que 2 indican que proporcionalmente hay mucho mayor cantidad de estudiantes del 6to. grado en el nivel alto (45,5%, prácticamente 5 de cada 10 estudiantes) que en el nivel bajo de la Representación (22,7% o 2 de cada 10); también que proporcionalmente hay una menor cantidad de estudiantes del 3er. año de secundaria en el nivel alto (16,7% o 2 de cada 10) y una mucho mayor cantidad en el nivel bajo (45%, prácticamente 5 de cada 10).

Asimismo, por otro lado, hay una mayor proporción de estudiantes del 5to. año de secundaria en el nivel medio (57,1% prácticamente 6 de cada 10) de la Representación. En el 6to. grado predomina el nivel alto de las RS de la lectura y la escritura; en el 3er año de secundaria predomina el nivel bajo, y en el 5to. de secundaria predomina el nivel medio.

Tabla 25
Representaciones Sociales de la lectura y la escritura según el género

Niveles de Representaciones Sociales de la lectura y la escritura	Género		TOTAL
	Mujer	Varón	
Alto	27 (24,7%)	23 (33,8%)	50 (29,8%)
Medio	38 (39,2%)	30 (42,3%)	68 (40,5%)
Bajo	32 (33%)	18 (25,4%)	50 (29,8%)
Total	97	71	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	1,186	2	NO (p=0,553)

Se observa en la tabla 25 que la prueba Ji cuadrado de independencia arroja un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,553$); en consecuencia, las diferencias que se observan no son reales, se deben al azar. Los estudiantes mujeres y varones no se diferencian en los niveles de las Representaciones Sociales de la lectura y la escritura.

4.2.3.5 Prácticas

Tabla 26
Prácticas según el año de estudio

Niveles de Prácticas	Año de estudio			TOTAL
	6to. de primaria	3ro. de secundaria	5to. de secundaria	
Alto	22 (33,3%)	14 (23,3%)	9 (21,4%)	45 (26,8%)
Medio	25 (37,9%)	16 (26,7%)	18 (42,9%)	59 (35,1%)
Bajo	19 (28,8%)	30 (50%)	9 (21,4%)	64 (38,1%)
Total	66	60	42	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor		Grados de libertad	Significación estadística
	7,649		4	NO ($p = 0,105$)

En la tabla 26 el resultado de la prueba Ji cuadrado de independencia alcanza un valor que no es estadísticamente significativo ($p > 0,105$), por tanto, los estudiantes del 6to. de primaria, 3ro. de secundaria y 5to. de secundaria no se diferencian en los niveles de la Práctica; es decir, las diferencias que se observan en las frecuencias de estudiantes de estos años de estudio en los

niveles de la Práctica no son reales, se deben al azar. Los estudiantes se estructuran en una sola población.

De acuerdo a este resultado, los valores de la columna TOTAL, señalan que aproximadamente 4 de cada 10 alumnos (38,1%) comunica un nivel bajo en Práctica y una similar cantidad (35,1%) un nivel medio; en tanto que, en el nivel alto se ubica el 26,8% de los estudiantes.

Tabla 27
Prácticas según el género

Niveles de prácticas	Género		TOTAL
	Mujer	Varón	
Alto	33 (34%)	31 (43,7%)	64 (31,8%)
Medio	37 (38,1%)	22 (31%)	59 (35,1%)
Bajo	27 (27,8%)	18 (25,4%)	45 (26,8%)
Total	97	71	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	1,693	2	NO (p=0,429)

En la tabla 27 se observa que la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un resultado que no es estadísticamente significativo ($p > 0,429$); por tanto, las diferencias que se observan no son reales, son aleatorias. Los estudiantes mujeres y varones no se diferencian en los niveles de las Prácticas.

4.2.3.6 Actitud

Tabla 28
Actitudes según el año de estudio

Niveles de Actitudes	Año de estudios			TOTAL
	6to. de primaria	3ro. de secundaria	5to. de secundaria	
Alto	28 (42,4%) (2,7)	20 (33,3%) (0,6)	3 (12,8%) (-3,8)	51 (30,4%)
Medio	29 (43,9%) (0,9)	20 (33,3%) (-1,3)	18 (42,9%) (0,5)	67 (39,9%)
Bajo	9 (13,6%) (-3,7)	20 (33,3%) (0,8)	21 (50%) (3,3)	50 (29,7%)
Total	66	60	42	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor		Grados de libertad	Significación estadística
	23.611		4	SI (p=0,000)

En la tabla 28 se observa que la prueba Ji cuadrado de independencia tiene un valor que es estadísticamente muy significativo ($p=0,000$); en consecuencia, los estudiantes del 6to. de primaria, 3ro. de secundaria y 5to. de secundaria se diferencian en los niveles de la Actitud. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor año de estudio se observa una más alta Actitud. Es decir, los estudiantes no conforman una misma población pues las diferencias observadas en las frecuencias no son aleatorias, son reales. Los residuos corregidos mayores que 2 señalan que proporcionalmente hay mucho mayor cantidad de estudiantes del 6to. grado en el nivel alto (42,4%, prácticamente 4 de cada 10 alumnos) que en el nivel bajo de la Actitud (13,6% o 1 de cada 10);

asimismo, que proporcionalmente hay una menor cantidad de alumnos del 5to. año de secundaria en el nivel alto (12,8% o 1 de cada 10) y una mucho mayor cantidad en el nivel bajo (50%, prácticamente 5 de cada 10).

En el 6to. grado predomina el nivel alto de la Actitud; en el 3er año de secundaria no hay un nivel que predomine; y en el 5to. de secundaria predomina el nivel bajo de la Actitud.

Tabla 29
Actitud según el género

Niveles de actitud	Género		TOTAL
	Mujer	Varón	
Alto	30 (30,9%)	20 (28,2%)	50 (29,8%)
Medio	38 (39,2%)	29 (40,8%)	67 (39,9%)
Bajo	29 (29,9%)	22 (31%)	51 (30,4%)
Total	97	71	168
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	1,150	2	NO (p=0,928)

Se observa en la tabla 29 que la prueba Ji cuadrado de independencia muestra un resultado estadísticamente no significativo ($p > 0,928$); en consecuencia, las diferencias que se observan no son reales, son aleatorias. Los estudiantes mujeres y varones no se diferencian en los niveles de la Actitud.

4.3 Comparación de resultados

Al comparar el análisis cualitativo y el análisis cuantitativo de los datos, hemos podido encontrar algunas coincidencias, semejanzas y diferencias en los resultados obtenidos, los cuales pasamos a detallar a continuación.

En cuanto al ámbito educativo, el análisis de las Representaciones Sociales, entendidas como el conocimiento de sentido común puede contribuir a la construcción y comprensión de la compleja realidad social en los espacios educativos con las ventajas de su condición interdisciplinaria, su riqueza conceptual y la posibilidad de usarla con diferentes recursos metodológicos.

Con relación a la variable género, los resultados obtenidos en ambos análisis coinciden en que ésta variable no ocasiona ninguna diferencia en las respuestas emitidas tanto por el estudiante entrevistado como por el encuestado.

En cuanto a la variable nivel académico al comparar los resultados de ambos análisis podemos indicar que en lo cualitativo en todas las categorías, son los estudiantes de 5to año de secundaria quienes presentan una mayor frecuencia de las Representaciones Sociales en relación a la lectura y la escritura, mientras que en el análisis de frecuencias en las categorías Efectos de la escritura sobre la lectura (EEL), Representaciones Sociales (RS), Semejanzas (SEM) y Actitudes (ACT) son los estudiantes de 6to grado de primaria quienes tienen una más alta frecuencia de Representación Social de la relación de la lectura y escritura, en

cuanto a las categorías Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE) y Prácticas (PRA) los resultados obtenidos demostraron que no hay diferencia en las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de los diferentes grados en relación a la lectura y la escritura. Tal parece que los elementos que pueden ser transferidos entre la lectura y la escritura dependerán del nivel escolar de los estudiantes. Aunque la naturaleza del desarrollo de la relación lectura y escritura haya sido aún poco estudiada.

Acercas de la categoría de semejanzas entre la lectura y la escritura, ésta tiene gran significatividad para el análisis cuantitativo, mientras que en el análisis cualitativo no muestra mayor relevancia, al punto de ser eliminada de las categorías conformadas.

4.4 Discusión de resultados

Partiendo de los objetivos del estudio pasamos a discutir los resultados obtenidos:

En cuanto al Cuestionario de las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura, los resultados obtenidos demuestran la confiabilidad y validez del mismo. Por lo tanto, es una herramienta útil y de fácil aplicación para maestros o investigadores, pues permite conocer las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes en torno a la lectura y la escritura.

En el análisis cualitativo teniendo en cuenta las diferentes categorías estudiadas podemos indicar que las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes giran en torno a las categorías Prácticas (PRA), Representaciones Sociales (RS), Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE) y Actitud (ACT).

En cuanto a la categoría Prácticas (PRA), los estudiantes dieron a conocer que esta categoría es parte de un proceso diario y constante en el colegio con cada uno de sus maestros como también en la casa mediante las diversas tareas que les son asignadas. Con relación a la categoría Representaciones Sociales (RS) las ideas o creencias manifestadas por los estudiantes reflejan el efecto que tiene la lectura sobre la escritura y que este aspecto es influenciado tanto por sus maestros como por sus padres. Estos datos corroboran los hallazgos de Ortiz (2009) donde la mayoría de las RS, creencias y actitudes están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas, las cuales favorecen ciertas prácticas de lectura y escritura en atención a un tipo de cultura académica que intentan promover. En la categoría Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE), los estudiantes ponen de manifiesto que la lectura ayuda a escribir mejor, ya que incrementa su vocabulario, mejora su ortografía y permite estructurar mejor sus escritos, pues toman como ejemplo la redacción de diferentes autores. En relación a la categoría Actitud (ACT), podemos indicar que existe una mayor actitud positiva hacia la lectura siempre y cuando los estudiantes hayan sido motivados desde la iniciación de la lectura, caso contrario a la escritura pues manifiestan incomodidad y suelen relacionarla con el proceso motor lo cual consideran como un proceso tedioso. Estos resultados muestran que las personas,

en este caso los estudiantes, elaboran diferentes Representaciones Sociales en torno a la lectura y la escritura, a sus prácticas y a las actitudes relacionadas entre sí, que confirma lo dicho por Flament (1994) citado por Abric (1994), "una Representación Social es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartida por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto, homogeneidad que se explica a su vez por la colectividad de la representación social",

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, nos permitieron conocer que el proceso de aprendizaje, específicamente el trabajo de los docentes en aula, influye en las Representaciones Sociales que tienen los estudiantes de la lectura y la escritura y viceversa. Estos resultados corroboran los obtenidos por Ortiz (2009) en donde la mayoría de las representaciones, creencias y actitudes mencionadas por los estudiantes en torno a la lectura y la escritura están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas las cuales favorecen ciertas prácticas de lectura y escritura en atención a un tipo de cultura académica que intentan promover.

Así mismo, los estudiantes con bajo rendimiento son los que más utilizan la computadora como herramienta para la revisión de sus escritos, pues corrige automáticamente sus faltas ortográficas. Estos resultados nos demuestran la importancia que tiene la tecnología hoy en día para los estudiantes como un facilitador para la realización de los trabajos encomendados.

En cuanto a la categoría Relación entre la lectura y la escritura (RLE), los resultados cualitativos indican que los estudiantes perciben más positivamente los efectos de la lectura sobre la escritura que a la inversa. Esto probablemente, debido a la importancia que le da el docente en aula a la lectura al momento de desarrollar diferentes actividades, en este sentido sería necesario que el docente también promueva la utilidad de la escritura para el desarrollo de la lectura. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio realizado en Canadá por Giguère et al. (2010) los cuales revelaron que los estudiantes perciben de manera más positiva los efectos de la lectura sobre la escritura que los de la escritura sobre la lectura. Si bien las investigaciones han permitido hasta ahora una mejor comprensión de la naturaleza de las relaciones existentes entre la lectura y escritura, se conoce todavía muy pocas cosas sobre los procesos por los cuales se efectúa las transferencias de aprendizaje entre estas dos habilidades lingüísticas, así como los factores o condiciones susceptibles de influir estas transferencias. (Reuter, 1995; Tierney et Shanahan, 1991) citados por Giguère et al. (2010). Una representación positiva de las relaciones entre la lectura y escritura es necesaria para favorecer las transferencias entre estas dos prácticas lingüísticas.

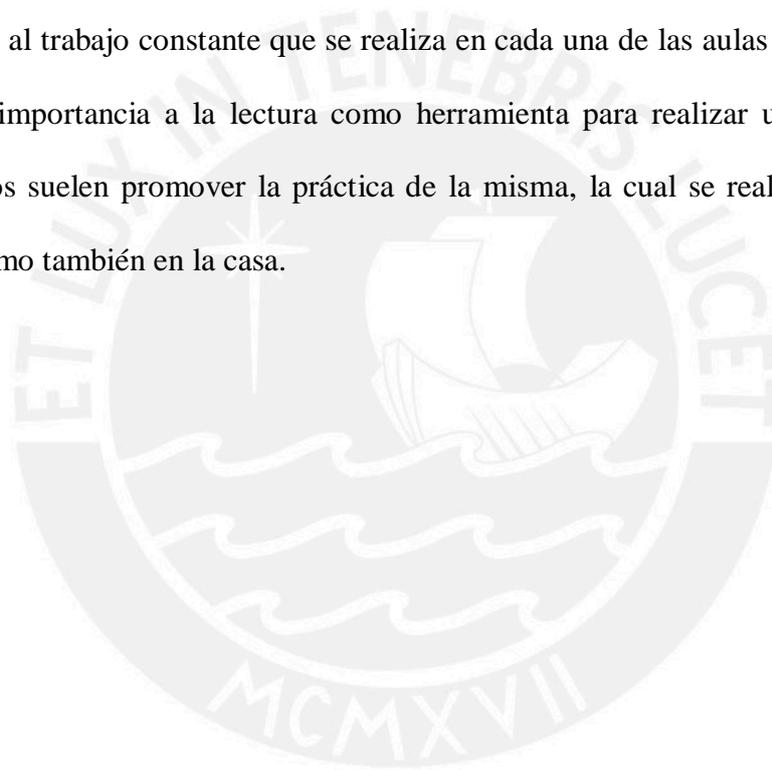
En relación a la categoría Semejanzas, esta fue eliminada, pues en la entrevista que se realizó a los estudiantes no se consideró específicamente qué semejanzas encontraban entre estos dos procesos.

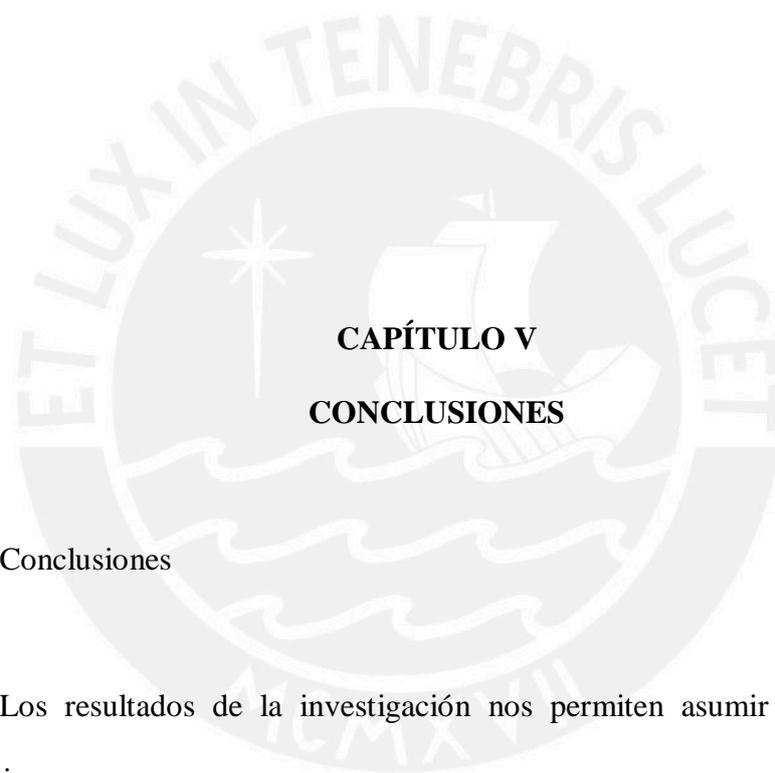
La comparación de los resultados cuantitativos y cualitativos, según el género y nivel académico, los resultados en ambos análisis demuestran que la

variable de comparación género no es un factor determinante en la construcción de Representaciones Sociales sobre la relación entre la lectura y la escritura, tanto mujeres como hombres poseen similares ideas, creencias sobre la relación que existe entre ambos procesos.

En relación a la variable nivel académico, los resultados muestran marcada diferencia en relación a qué nivel académico tiene mayor frecuencia de Representaciones Sociales de la relación de la lectura y escritura, por un lado el análisis cualitativo indica que son los estudiantes de 5to. de secundaria quienes tienen mayor frecuencia de Representaciones Sociales, mientras el análisis cuantitativo, indica que son los estudiantes de 6to grado. Frente a esto, consideramos que la diferencia en los resultados se debe a que los estudiantes de 5to. de secundaria tienen mayor facilidad para expresar su ideas, creencias, opiniones y emociones, por su misma edad, en comparación con los estudiantes de 6to. grado; lo cual influye en los resultados obtenidos a través de la entrevista. Por ello, consideramos que en relación a esta variable son los resultados cuantitativos quienes reflejan mejor qué nivel académico es que mejor discrimina entre los sujetos que elaboran y poseen mayores Representaciones Sociales sobre la relación de la lectura y la escritura. Sobre esto podemos agregar que el estudio realizado en Canadá por Giguère, Giasson y Simard (2010), en sus resultados demuestran que los alumnos de 3er año manifiestan puntos de vista más positivos que los de los otros niveles escolares para la mayoría de enunciados presentados en el cuestionario. Podemos decir que nuestros resultados ratifican que a menor grado de estudio existe una mayor Representación Social de la lectura y la escritura.

En el análisis cuantitativo con relación al grado académico, podemos agregar que en las dimensiones Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE) y la Prácticas (PRA) no existe una diferencia en cuanto a las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes en relación a la lectura y la escritura, mientras que en la dimensiones Efectos de la escritura sobre la lectura (EEL), Semejanzas (SEM), Representaciones Sociales (RS) y Actitudes (ACT) a menor año de estudio se presenta una más alta Representación Social. Esto podría deberse al trabajo constante que se realiza en cada una de las aulas donde se le da mayor importancia a la lectura como herramienta para realizar un escrito. Los maestros suelen promover la práctica de la misma, la cual se realiza tanto en el aula como también en la casa.





CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

Los resultados de la investigación nos permiten asumir las siguientes conclusiones:

1. El cuestionario de las Representaciones Sociales de la relación entre la lectura y la escritura es válido y confiable.

2. No existe diferencia en las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to. grado, 3ero. de secundaria y 5to. de secundaria sobre la categoría Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE).

3. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor año de estudio se presenta una más alta Representación de la categoría Efectos de la escritura sobre la lectura (EEL).

4. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor año de estudio se presenta una más alta Representación de la categoría Semejanzas (SEM).

5. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor año de estudio se presenta una más alta Representación de la categoría Representación Social de lectura y la escritura (RS).

6. No existe diferencia en las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes de 6to. grado, 3ero. de secundaria y 5to. de secundaria sobre la categoría Prácticas (PRA).

7. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa que a menor año de estudio se presenta una más alta Representación de la categoría Actitudes (ACT).

8. La variable de comparación género no es un factor determinante en la construcción de una Representación Social sobre la relación entre la lectura y la escritura.

9. Las categorías Prácticas (PRA), Representaciones Sociales de la lectura y la escritura (RS), Efectos de la lectura y la escritura (ELE) y Actitudes (ACT) son las categorías que tienen más frecuencia en las Representaciones Sociales.

10. El trabajo realizado por el docente en el aula influye en el desarrollo de las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes sobre los efectos y la relación entre la lectura y la escritura.

11. En relación a la categoría Prácticas (PRA), el análisis cualitativo nos permite concluir que los estudiantes llevan a cabo estas prácticas diariamente en el colegio, con cada uno de los docentes quienes cumplen el rol de mediador; y en casa mediante la resolución de las diversas tareas que le son asignadas.

12. En relación a la categoría Representaciones Sociales (RS), el análisis cualitativo nos permite concluir que las ideas o creencias de los estudiantes reflejan el efecto que tiene la lectura sobre la escritura.

13. Los resultados del análisis cualitativo de la categoría Efectos de la lectura sobre la escritura (ELE) evidencian que la lectura ayuda positivamente a

los estudiantes a escribir mejor, ya que incrementa su vocabulario, ayuda a mejorar su ortografía y les permite estructurar mejor sus escritos.

14. En cuanto a la categoría Actitud (ACT), los resultados del análisis cualitativo muestran que existe una mayor actitud positiva hacia la lectura que a la escritura.

5.2 Sugerencias

En base al análisis y discusiones de los resultados obtenidos permiten establecer las siguientes sugerencias:

Consideramos necesario que los maestros tengan presente implementar proyectos, que consideren las Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes sobre la relación de la lectura y la escritura debido a su incidencia en la práctica de las mismas.

Motivamos a todos los investigadores a realizar estudios cualitativos que muestren las diferentes Representaciones Sociales que se hacen los estudiantes, maestros o padres de familia en relación a lectura y la escritura.

Sugerimos a los padres de familia brindar un ambiente motivador para el desarrollo de actitudes y prácticas positivas en relación a la lectura y la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric J.C. (1994). *Pratiques sociales et representations*, Paris: PUF.
- Alliende F. y Condemarín M. (1996). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. 2da Edición (1996). Editorial Andrés Bello.
- Bocca A. y Vasconcelos N. (2008). *Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica*. Recuperado de <http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciacion13.CV01.pdf>
- Córdoba, J. (2009). *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis29.pdf>
- Covarrubias Papahiu, Patricia. (2011). Representaciones sobre la enseñanza: Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica*, (36), 15-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100002&lng=es&tlng=es.

Cuetos, F. (2006). *Psicología de la escritura (diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. 6ta edición. Madrid: Escuela Española S.A.

Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. 2da edición. Madrid: Escuela Española S.A.

Defior Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: En enfoque Cognitivo*. Málaga: Aljibe, S.L.

Doise, W. y Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*. Neuchâtel – Paris: Delachaux & Niestlé S.A.

Dolz, J. (1995). *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, (26), 65-78.

Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041509>

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLV. Vol. XLV Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM, pp. 641-657.

Ferreiro E. ,Gómez Palacio, M. (2002). *Nuevas Perspectivas sobre Los Procesos de Lectura y Escritura*. Decimoséptima edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Guiguere, J. et al. (2010). *Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*. Recuperado de <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-5-nos1-2-art-giguere-et-al.pdf>

Hernández, R., Fernández – Callado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

Jodelet, D. (1999). *Representations sociales*. 6ta edición. Paris: PUF.

Mazzitelli, C. y Aparicio, M. (2009). *Las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Naturales, en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje*. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART11_Vol8_N1.pdf

Moscovici, S. (1998). *Psychologie sociale*, 7ma edición Paris: PUF.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Ortiz, E. (2009). *Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art05.pdf>

Palabrario. (2008). *Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con niños y niñas*. Colombia: Compilación Fundalectura y Fundación Corona.

Pinzás J. (2003). *Metacognición y Lectura*. 2da Edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sosa de Montyn, S. y M. Conti de Londero; M. Furlan; T. Loss; M. Mazzuchino. (2006). *¿Por qué es necesario saber escribir bien en la universidad?* En Ponencia presentada en el Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral. Recuperado en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>.

Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso*. 10ma edición. México: Siglo Veintiuno Editores.