



PENSAR PARA ESCRIBIR

Un Programa de enseñanza
para la composición escrita

Ministerio de Educación y Cultura



57183

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
EDUCATIVA**

Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo

San Agustín, 5 28014 MADRID

Teléfono: 91 369 30 26 / Fax: 91 429 94 38

=====

FECHA DE DEVOLUCIÓN

18 MAR. 2003

2 - ABR. 2003

17 ABR. 2003

- 4 JUN. 2018

DONATIVO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
BIBLIOTECA

05 JUL. 1999

ENTRADA

NA-15988

ENTRADA
03 JUL 1999
BIBLIOTECA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DONATIVO

MA-12288

57183

PENSAR PARA ESCRIBIR

Un Programa de enseñanza
para la composición escrita

Directora:

M^a del Pino Lecuona Naranjo

Investigadores:

M^a Jesús Miranda Velasco

M^a José Rodríguez Conde

M^a Cruz Sánchez Gómez

Pilar Sarto Martín

Jesús Valverde Berrocoso

BIBLIOMEC



051256



R. 121.206



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA
Área de Estudios e Investigaciones
Ministerio de Educación y Cultura 1998

Número: 138
Colección INVESTIGACIÓN



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)
EDITA: Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones

Depósito legal: M-25582-1999
NIPC:176-99-063-6
ISBN: 84-369-3202-1

Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A.
C/. San Alfonso, 26, La Fortuna (Madrid)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DE COMPOSICIÓN ESCRITA: TEORÍAS ACTUALES	17
1.1. Teoría del proceso	18
1.2. Teoría del género	21
CAPÍTULO II. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA	29
2.1. Proceso de la composición escrita	32
2.2. Naturaleza del proceso de composición	33
2.2.1. La planificación	37
2.2.2. La producción	42
2.2.3. La revisión	43
2.3. Comunicar vs. transformar el conocimiento	44
2.4. Demandas cognitivas en la composición escrita: la necesidad de la metacognición	48
CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA	55
3.1. El enfoque constructivista	55
3.2. Implicaciones educativas	58
3.3. Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la composición escrita	68
CAPÍTULO IV. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	79
4.1. Objetivos e hipótesis de la investigación	79
4.2. Diseño de la investigación	81
4.3. Sujetos y muestra	85
4.4. Variables de la investigación	87
4.4.1. Variables de identificación, familiares, socioculturales y escolares	89
4.4.2. Aptitudes escolares, intelectuales e indicadores de personalidad	93
4.4.3. Procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita	98

4.4.4. Rendimiento en composición escrita	100
4.5. Instrumentos de recogida de información	103
4.5.1. Enumeración	103
4.5.2. Operativización y medida de las variables. Instrumentos de recogida de información	105
4.5.2.1. Pruebas estandarizadas	106
4.5.2.2. Cuestionario inicial al alumno/a	109
4.5.2.3. Lista de control de estrategias cognitivas y metacognitivas ..	112
4.5.2.4. Cuestionario de rendimiento en la composición escrita (pautas de evaluación)	116
4.6. Estructura y desarrollo del trabajo	121
 CAPÍTULO V. UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA	 125
5.1. La expresión escrita en el curriculum escolar	125
5.2. Presentación general del programa de intervención	133
5.3. Texto descriptivo	141
5.3.1. Implementación del programa de intervención para textos des- criptivos	142
5.4. Texto narrativo	150
5.4.1. Implementación del programa de intervención para textos narra- tivos	152
5.5. Texto expositivo	163
5.5.1. Implementación del programa de intervención para textos expo- sitivos	165
 CAPÍTULO VI. RESULTADOS ¿QUÉ SE CONSIGUIÓ CON ESTE TRABAJO?	 175
6.1. Evaluación inicial de los/las escolares y su entorno	175
6.1.1. Entorno familiar: Factores económicos y culturales	176
6.1.2. El alumnado: Intereses culturales y escolares	179
6.1.3. Nivel cognitivo y aptitudes de aprendizaje de los/as alumnos/as	195
6.1.4. Valoración de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita (pretest y postest)	196
6.2. Evaluación de la competencia en la escritura	197
6.2.1. Evaluación inicial del alumnado en composición escrita	200
6.2.2. Evaluación de la competencia de los/las escolares para la com- posición escrita de cada tipo de texto	202
6.2.3. Evaluación final de la competencia para la composición escrita	207

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	217
ANEXOS	223
BIBLIOGRAFÍA	255

AGRADECIMIENTOS

Este libro es fruto de la contribución de muchas personas. Indudablemente y sin menoscabo de otras, la colaboración esencial, que da sentido a esta investigación, ha sido la prestada por los/las escolares, pues de éstos/as ha dependido todo cuanto les relataremos a lo largo de este trabajo. Claro que nuestra interacción no hubiera sido posible de no contar con el beneplácito de los Consejos Escolares, los/as Directivos y del Profesorado de los Colegios Públicos El Lazarillo de Tormes y Juan Jaén de Salamanca que han facilitado su realización. Vaya pues nuestro agradecimiento.

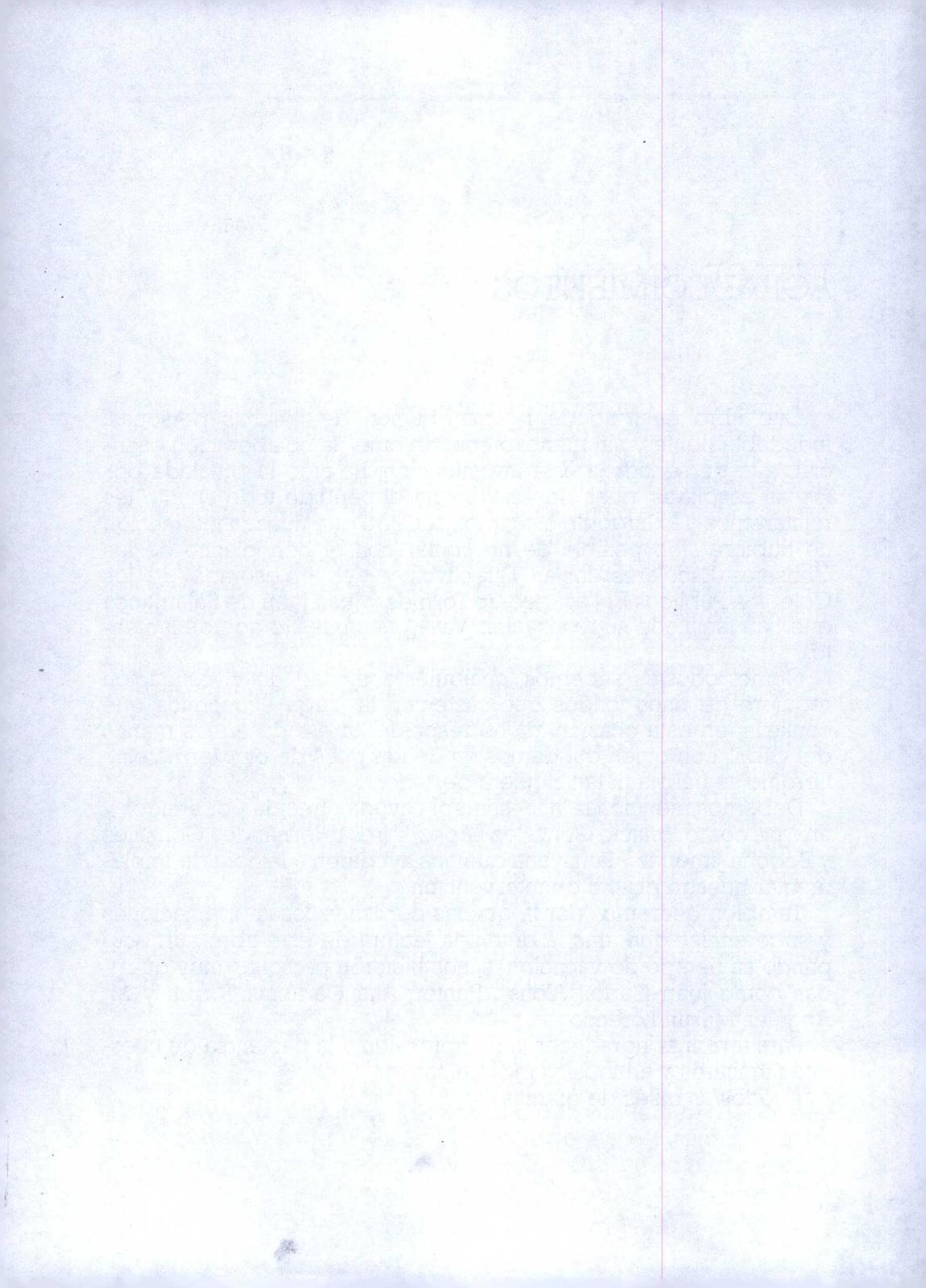
Como todos/as sabemos, cualquier actividad de investigación requiere de unos fondos que sustenten la carga económica que conlleva; en esta ocasión, dicho respaldo ha estado en las manos del CIDE, con quien quedamos en deuda pues de otra forma este libro no se habría ni tan siquiera gestado.

Debemos mencionar la inestimable ayuda ofrecida por amigos y amigas como Ignacio González López, Teresa Hernández González y Begoña Jiménez Alamayona que nos ayudaron a la hora de implementar nuestro diseño de intervención.

También queremos dar la gracias por las valiosas orientaciones y sugerencias que, tras la detenida lectura de este libro aún ocupando su tiempo de vacaciones, nos hicieron personas muy queridas como Juan Carlos Alonso Punter, Ana Carabias Torres y M^a Angeles Martín Lorenzo.

Para terminar agradecer la comprensión y la paciencia de nuestros familiares y amigos/as más cercanos.

A todos/as miles de gracias.



INTRODUCCIÓN

Expresarnos por escrito, incluso para las personas adultas, ha resultado una carrera de obstáculos que a lo largo de nuestra existencia hemos tenido que superar. A veces, cuando crees que prácticamente has alcanzado la meta, lo que supone, ser capaz de escribir lo que se piensa de forma coherente, correcta y lógica, nos damos cuenta de que otros y otras lo hacen con belleza. Es lógico que el lector/a de estas primeras líneas opine que poderse comunicar por escrito es una necesidad, algo que debemos conocer; mientras que construir nuevos mundos con las palabras es un arte, sólo reservado a unos pocos. También nosotros/as coincidimos en este aspecto con usted, no se trata de que seamos literatos/as, sino que tengamos los suficientes recursos para poder resolver con aptitud las situaciones de la vida cotidiana que nos exijan la transmisión de información mediante un papel.

Llegado a este punto nos debemos preguntar ¿por qué nos resulta tan costoso exponer algo a través de la escritura? ¿Por qué escribir es, en general, algo tedioso y aburrido, que nos supone además un gran esfuerzo? ¿Por qué una parte considerable del alumnado, independientemente de su edad, rechaza la escritura? Tanto es así que, cuando en la escuela se nombra la palabra redacción se produce una marea de "quejidos y aullidos" de niños y niñas que imploran desconsoladamente ser perdonados por todos sus males a fin de evitar tal castigo. Escribir se transforma progresivamente en un castigo. Cuestiones éstas que nos llevan a los/as profesionales de la educación irremediabilmente a otras de mayor transcendencia ¿qué hacemos mal? o simplemente ¿qué no hacemos en la escuela? En la mente de todos está el recuerdo de la redacción que el maestro o la maestra nos pidió sobre "la primavera", es más, la querencia del profesorado por las estaciones ha sido, y sigue siendo, algo casi genético. Pero lo malo no es eso, lo

peor es que en ningún momento se nos decía cómo hacerla y, por supuesto, la consabida corrección se limitaba, casi en exclusividad, a la ortografía. Poco ha cambiando la enseñanza en este sentido.

La realidad con la que habitualmente nos encontramos es que muchos/as jóvenes, y quienes no lo son tanto, que supuestamente han superado niveles educativos obligatorios e incluso superiores, son incompetentes en la escritura, o como se diría ahora, son malos/as escritores/as. Sus escritos se caracterizan por la desorganización en la presentación de las ideas, por la simplicidad estructural, por la falta de coherencia y cohesión, por la pobreza en el uso del léxico, por numerosos errores ortográficos, y un sin fin de problemas. Como consecuencia lógica de esta falta de dominio en la expresión escrita y pese a su relevancia en la formación integral del individuo, se comprueba la preferencia del alumnado por otros recursos de comunicación.

Tanto es así que, la dificultad para comunicarse por escrito de los chicos y chicas que terminan la educación obligatoria suscita una enorme preocupación entre el profesorado; inquietud que se ha visto recientemente refrendada por los resultados de las evaluaciones de este tramo de enseñanza efectuadas tanto a nivel estatal como autonómico (evaluación de la ESO, Primaria, etc. llevada a cabo por el INCE, 1997 y 1996 respectivamente).

De lo que no nos puede caber duda alguna es del valor que posee la escritura en nuestro desarrollo vital. La composición o expresión escrita, es una habilidad imprescindible para el desenvolvimiento individual, académico y social de las personas. No hace falta pensar demasiado para deducir cuál es el medio habitual usado en nuestros centros escolares a la hora de valorar el rendimiento en las distintas áreas curriculares; la estrella es la denominada prueba escrita, ejercicio, control o examen (término con una connotación absolutamente negativa para los y las estudiantes). La brillantez de una alumna o alumno en la ejecución de un examen estará condicionada por su facilidad de expresión, de modo que, aún teniendo el mismo nivel de conocimientos que cualquiera de sus colegas, va a obtener una mejor calificación. En definitiva, no erramos al decir que el progreso académico se demuestra, casi en exclusividad, por medio del lenguaje escrito, por lo que su dominio es esencial para el éxito escolar, resultando tanto un objetivo como un producto de la educación (Gil Escudero, 1984).

Algo semejante a lo que acabamos de comentar sucede en el desarrollo profesional y social. Claro ejemplo de ello, lo tenemos en el sistema de oposiciones que concede un valor importante a la capacidad para desarrollar un tema por escrito. Además, a la mayoría de los/as candidatos/as a un puesto de trabajo se les exige, entre otras cosas, la elaboración del "curriculum vitae", cartas de presentación, solicitudes, etc., estando su acceso laboral, en gran parte, mediatizado por su dominio de la lengua escrita.

Sin embargo y pese a su trascendencia, no obstante, la instrucción de las habilidades de expresión escrita no ha sido un ámbito prioritario en la práctica educativa. En general, en la enseñanza de la redacción, no se han dado demasiadas pautas ni estrategias concretas que sustenten su desarrollo, con lo cual el/la escolar, ha ido aprendiendo esta destreza de forma asistemática e intuitiva. Hecho que es reconocido por los diseñadores de la actual reforma educativa en los documentos relativos a la misma; en concreto, nos referimos al Diseño Curricular Base para la Educación Primaria, que expone lo siguiente sobre la producción escrita: *quizá este sea uno de los aspectos en que también ha habido prácticas poco orientativas para el alumnado y que poco han contribuido al desarrollo de su expresión. Las famosas "redacciones" o el desarrollo de temas libres, sin ninguna pauta o trabajo sistemático, ha desvirtuado en gran medida lo que debería ser una práctica rica, en la que al niño se enseñe a expresar bien una opinión a estructurar un comentario personal, a narrar sus propios sentimientos y experiencias, y en definitiva, a disfrutar en la creación de sus propios textos* (MEC, 1990: 306).

De la mano de la documentación oficial, que incluso se hace eco de la lamentable situación en la que se encuentra esta enseñanza, nos adentramos en una última cuestión fundamental: ¿Cómo debemos hacer para instruir en la expresión escrita a nuestros/as escolares? A ello sólo podemos responder a la luz de los hallazgos en el campo de la investigación educativa, razón por la cual reseñaremos a continuación, aunque sin ánimo de exhaustividad, algunos trabajos representativos.

En relación a las líneas de investigación sobre la escritura, resalta la existencia de numerosos estudios sobre los procesos cognitivos y ejecutivos implicados en la composición escrita (Bereiter, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1982, 1987, 1992; Flower y Hayes,



1980; Camps, 1990, 1992). Entre ellos cabe destacar especialmente por su relevancia dos variantes: el modelo defendido por Bracewell (1980) y el desarrollado por Flower y Hayes (1980). Igualmente, encontramos trabajos que profundizan en la relación entre lenguaje y estructura del texto como factores influyentes en la composición escrita: Vigotstky (1973); Bereiter y Scardamalia (1981); Black (1982); Van Dijk (1980, 1983, 1990); etc. Otra vertiente de estudio es la que se ocupa de la enseñanza de la expresión escrita, de los cuales los más representativos son los de Bereiter y Scardamalia (1981); Freedman y Katz (1987) y Camps (1990). De toda esta enumeración, es importante resaltar la escasez de trabajos realizados por investigadores/as de este país en relación a las modalidades de investigación enumeradas. Sin embargo, la composición escrita desde el punto de vista de la estructura superficial de los textos, ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones, especialmente desde este Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca bajo la dirección de Rodríguez Diéguez (Martínez de la Fuente, 1984; Rubio, 1985; Echeverría, 1985; Herrera, 1985; Martínez García, 1985; Gallego Rico, 1988; Moro, 1991; Cabero, 1991; Goicoechea, 1991; Herrera, 1992; Sarto, 1994).

Nuestro trabajo parte de una fundamentación ecléctica insertándose dentro de los enfoques *procesual, funcional y del género*, con la finalidad de elaborar y verificar diseños específicos de enseñanza. Desde nuestro punto de vista, tales programas deben caracterizarse por su facilidad de aplicación en la práctica educativa, por atender al aprendizaje y perfeccionamiento de la expresión escrita en función de las modalidades textuales (descriptiva, narrativa, expositiva, etc.) y, por supuesto, por enseñar a pensar para escribir. En este sentido se manifiestan Milián y otros (1991:14): *saber escribir implica un conjunto de saberes específicos que van desde la habilidad motriz de la operación gráfica hasta actividades cognitivas complejas: (...) escoger la estructura del texto, seleccionar el contenido, las palabras, organizar los elementos lingüísticos, etc.*

El examen de la legislación vigente en materia educativa, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación del Sistema Educativo, y su posterior desarrollo, indica que una de las finalidades esenciales en la Educación Primaria es el desarrollo del lenguaje escrito. Como consecuencia, es de suponer que el alumnado

de 6° curso de Educación Primaria debe estar instruido en estrategias básicas de composición escrita. De ahí, que este trabajo se interese en la configuración de estrategias de enseñanza partiendo del estudio de las composiciones escritas realizadas por los escolares que van a iniciar 6° curso. Su análisis nos proporcionará una valiosa información acerca de los problemas que dichos/as discentes manifiestan en el desempeño de esta tarea, para el consecuente diseño de los programas de intervención educativa adaptados a los diversos géneros textuales, siempre en nuestro empeño por contribuir a resolver los enigmas de la enseñanza de la expresión escrita.

Pasemos ya, sin más dilación, a explicar cómo se estructura este libro. Aunque no de forma explícita, su contenido se organiza en dos grandes apartados. Una primera parte, constituida por los capítulos iniciales, en la que sustentamos todo el desarrollo de nuestro trabajo y, una segunda, que gira en torno al programa de enseñanza de la composición escrita, su aplicación y validación

Los tres primeros capítulos muestran las últimas tendencias en el estudio sobre la enseñanza de la composición escrita, la naturaleza del proceso y las etapas del mismo, así como la planificación de la enseñanza según el enfoque constructivista.

En el primero, se describen los grandes ejes de dos enfoques teóricos: el *procesual*, que concibe la escritura como un acto esencialmente cognitivo y metacognitivo y, *la teoría del género* que defiende que cada tipo de escrito exige la adopción de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adaptadas. Posteriormente, se ahonda en los procesos cognitivos básicos implicados en la composición. Y, finalmente, en el tercer capítulo nos adentramos en el ámbito de la enseñanza desde una *perspectiva constructivista*, que entiende el aprendizaje como una actividad autoestructurante del aprendiz; es decir, una actividad autoiniciada y autodirigida por él/ella mismo/a. Esta parte teórica, concluye con una pequeña revisión acerca de las posibilidades de aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el dominio de esta habilidad.

En el capítulo cuarto especificamos y fundamentamos metodológicamente el proceso de investigación en este trabajo. Reflejamos en él desde el diseño de partida, los objetivos e hipótesis hasta las variables y sus instrumentos de medida. Este estudio se enmarca

dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños de grupos de control equivalentes con medidas pre-tratamiento y post-tratamiento, pertenecientes a la metodología cuasi-experimental.

El programa de intervención explicado, en el siguiente capítulo, está basado en principios y presupuestos fundamentados en trabajos anteriormente realizados, destacando al respecto: el programa de entrenamiento dialógico de Englert y Raphael (1988) que se combina con el de autoinstrucción de Grahan y Harris (1989) y la revisión de la literatura referente a las características y procesos cognitivos implicados en la elaboración de los diferentes textos: descriptivos (Teberosky, 1991 y Cassany, 1995, entre otros); narrativos (Stein y Trabasco, 1991; De Vega y otros, 1990, etc.) y expositivos (Sánchez-Enciso, 1993, etc.). Por otra parte, nuestro planteamiento de enseñanza utiliza, como recurso orientador de aprendizaje, modalidades de *hojas de pensar* ajustadas a los tipos de textos, elaboradas "ex profeso" por los miembros del equipo de trabajo.

En el sexto capítulo, exponemos aspectos descriptivos del alumnado, en cuanto a sus intereses escolares y culturales, al entorno sociocultural de sus familias; y lo que es más importante, sus logros en el aprendizaje de la expresión escrita a partir de la implementación de los programas de instrucción. En definitiva, se resuelve aquí el dilema acerca de la utilidad de nuestros diseños educativos.

Culmina este libro en su capítulo séptimo con las conclusiones generales e implicaciones que se han derivado del trabajo investigador. Además señalamos futuras líneas de profundización dentro de esta modalidad de estudios, de cara a paliar nuestras limitaciones y/o a potenciar aquellos aspectos en los que hemos obtenido mejores resultados.

Esperamos que nuestra pequeña aportación contribuya de alguna manera a responder a la pregunta que líneas atrás nos hacíamos ¿qué podemos hacer para enseñar al alumno/a a comunicarse por escrito? Lo importante, y para nosotros/as sería suficiente, es que al menos algún/a escolar pueda beneficiarse del fruto de esta investigación adquiriendo las destrezas necesarias, en relación a la comunicación escrita, que permita su mejor desenvolvimiento personal y social.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: TEORÍAS ACTUALES

La enseñanza de la composición escrita ha sido abordada a lo largo del tiempo, desde muy diversas perspectivas derivadas de los grandes modelos didácticos imperantes en cada momento. En este sentido, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la enseñanza del lenguaje escrito teniendo en cuenta que cada planteamiento insiste en un aspecto determinado:

- Enfoque gramatical; donde se identifica expresión escrita con el dominio de los aspectos gramaticales, ortográficos y sintácticos.
- Enfoque procesual que fundamenta la enseñanza en el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la escritura
- Enfoque basado en el contenido. Se proyecta el estudio del lenguaje escrito desde un punto de vista interdisciplinar con el aprendizaje de otras materias curriculares.
- Enfoque funcional. Modelo ecléctico fundamentado a partir de la teoría del género y del enfoque procesual y por supuesto de la teoría funcional de los actos de habla. Dicho enfoque insiste en la producción y comprensión de distintos tipos de textos.

Sin embargo, nos centraremos en la descripción de aquellas tendencias con clara fundamentación en la corriente cognitiva, tanto por su predominio en la historia reciente de la investigación de este aprendizaje como, porque a nuestro juicio, el proceso de enseñanza-aprendizaje es indisociable de la dimensión cognitiva del alumnado y del profesorado. Los supuestos fundamentales de las teorías que seguidamente exponemos, constituyen los cimientos para la construcción del programa de instrucción dirigido a la mejora de la expresión escrita de los/las escolares.

1.1. TEORÍA DEL PROCESO

El **enfoque procesual** surge como respuesta a los métodos tradicionales que se caracterizaban por ser fragmentarios y atomistas, más que globales y holísticos. Para el enfoque tradicional la escritura es una *megahabilidad* constituida por una jerarquía de subhabilidades, cada una de las cuales puede ser considerada como un completo sistema en sí mismo y, por lo tanto, susceptible de ser objeto de análisis, evaluación y tratamiento educativo individualizado (Cambourne y Turbill, 1990: 338). De ahí la existencia de libros o manuales que contienen ejercicios de gramática, de puntuación, de frases tópicas, modelos de cartas, etc. En general, esta perspectiva conduce a actividades descontextualizadas de escritura, no orientadas por un fin comunicativo real y carentes, por tanto, de significatividad fuera del aula, lo que dificulta la transferencia de los aprendizajes.

El *enfoque centrado en el proceso* concibe la composición como un proceso esencialmente *cognitivo*. Su objetivo es desvelar los procesos que subyacen a la actividad de escritura, para lo cual utiliza la resolución de problemas, la metacognición, la autorregulación o la toma de conciencia. En la producción de textos están implicados tres sistemas de conocimiento: (a) un *saber social* o interpersonal, referido a las relaciones de los/as interlocutores/as; (b) un *saber conceptual*, referido a los conceptos en relación con el mundo y con el tema del texto y (c) un *saber lingüístico* o textual, es decir, un repertorio de las formas lingüísticas y de las formas específicas del texto en cuestión.

El enfoque *procesual* estableció una serie de *etapas* en el *proceso de creación* de un texto escrito (planificación, producción y revisión) que fueron adoptadas por muchos programas educativos diseñados para la enseñanza de la composición escrita. La consideración de una perspectiva del aprendizaje de la escritura, preocupada más por el proceso que por el producto, aumentó el interés por esta enseñanza y supuso un importante cambio en el diseño de las actividades educativas, de modo que se pasó de los ejercicios escolares sin relación al contexto, a la concepción de "aprender a escribir escribiendo" y a la utilización de textos verdaderamente comunicativos. Los/as partidarios/as de este enfoque subrayan la pérdida del temor a la escritura en los alumnos y las alumnas (generalmente más preocupados por el producto final que por el proceso en sí) al asumir como naturales las nociones de "hacer un borrador" o "revisar un texto", sin que tengan

para ellos/as significados negativos. La revisión es una actividad de aprendizaje difícil de asumir por parte del estudiante. Por lo general, existe una "ceguera" de los escritores/as noveles hacia los propios errores, que puede ser explicable debido a su falta de experiencia; de modo que la revisión de sus textos suele realizarse a niveles más bien superficiales (de tipo tipográfico, ortográfico o léxico). Razón por la cual, la relectura, la revisión y la reescritura de un texto son actividades que necesitan ser enseñadas y aprendidas. La revisión constituye uno de los momentos fuertes del aprendizaje de la producción de un texto. A menudo conviene separar el momento de revisión de la primera versión del texto y el momento de reescritura de la versión definitiva, para facilitar la toma de distancia de la versión inicial y una mayor libertad de acción en la obra final.

Otra característica distintiva del enfoque procesual es el *trabajo en grupo*. Quienes escriben comparten esta tarea con sus educadores, padres o madres y con compañeros y compañeras del aula, a fin de recibir consejo y ayuda. Los/las enseñantes ven a su alumnado, y éstos a sí mismo, como escritores y escritoras. De ahí que la elección de los temas sea una actividad más que compete a los/as aprendices, lo que redundaría en su motivación para escribir.

En opinión de los/las especialistas que critican el enfoque procesual, la escritura debería ser entendida como una negociación de significados compartidos. El/la alumno/a construiría un modelo de lenguaje escrito basado en el intercambio de significados y de textos, como empresas compartidas. Por el contrario, el modelo procesual considera el texto como una creación privada que pertenece al individuo. Esta visión de la escritura tiene importantes repercusiones en la forma de interacción en el aula. La regla fundamental es dar la responsabilidad al escritor y, en vez de proporcionar una orientación implícita a través del diálogo, el/la enseñante actúa como espectador mudo. En vez de proporcionar un modelado explícito, las reglas son que el/la docente no prescribe y, por tanto, toda dirección explícita es evitada. En vez de que éste/a ayude en la construcción del texto, nunca insinúa un mayor conocimiento del tema que el que el/la escolar se supone posee. Todo gira en torno a la experiencia previa del alumnado, y evitando el/la docente proporcionar modelos o sugerencias, hacer primero las preguntas o dar interpretaciones a las respuestas y rehusar tomar cualquier responsabilidad en la construcción del texto del estudiante.

Nosotros/as consideramos el enfoque procesual desde una perspectiva más abierta y creemos que es perfectamente compatible con el uso del modelado; el cual, por razones didácticas, consideramos un recurso educativo de primer orden en la enseñanza de la composición escrita. Por consiguiente, adoptamos este enfoque en nuestra propuesta educativa, aunque disentimos del carácter individualista que algunos de sus defensores propugnan puesto que no creemos que sea una característica que defina este enfoque sustancialmente; en nuestra opinión más bien lo empobrece.

También se ha puesto en duda la hipótesis, común entre los/as defensores/as del enfoque procesual, que sostiene que los/as escolares aprenden a escribir textos narrativos dentro de un proceso madurativo natural. Por lo general, el primer tipo de texto que éstos/as producen en la escuela tiene que ver con la observación y la narración. El texto narrativo es seleccionado, no porque cualquier tendencia natural les predisponga a elegirlos, sino más bien porque las prácticas de enseñanza realmente les animan a producirlos. Se incita a que escriban 'historias' e incluso en los primeros años escolares prácticamente todo escrito es una 'historia'. A nuestro juicio dicha hipótesis sólo yerra al considerar que la elaboración y el gusto por la narración sea consecuencia de una tendencia infantil natural, por el contrario cabe considerarla como una predisposición cultural. Los niños y las niñas desde etapas tempranas de su desarrollo escuchan cuentos e historias orales contadas por el adulto.

Las tendencias actuales tienden a considerar la escritura como expresión del sentido personal. Por eso, se exige al enseñante que preste más atención a las motivaciones que inducen al/la colegial/a a escribir, a cómo percibe la finalidad de su escritura, su relación con quién lee y su percepción de lo que quiere decir. Estos últimos aspectos enriquecen el enfoque procesual hasta el punto de conformar nuevas perspectivas en la investigación de la composición escrita. Dicho enfoque, denominado *contextual* o *ecológico*, analiza el texto escrito desde su perspectiva etnográfica, como un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla, especialmente la escuela. Por ello, se examinan los componentes internos aula (profesor/a, programa, actividades, espacios físicos, relaciones interpersonales) y los externos a ella (especialmente la experiencia que el alumnado tiene de la escritura en el medio familiar). Los promotores del enfoque ecológico abogan por una enseñanza que establece un buen ambiente de apoyo en el que el/la

escolar sea considerado como escritor/a, se le motive para asumir riesgos y lo comprometa en la construcción de significados. Más adelante se explicitarán las aplicaciones didácticas de la teoría procesual en el ámbito de la enseñanza de la composición escrita.

1.2. TEORÍA DEL GENERO

A principios de los ochenta comienza en los Estados Unidos el desarrollo del enfoque de la enseñanza de la escritura basado en la teoría del Género (*Genero Theory*), que fundamentada en los estudios sobre el lenguaje de Halliday, construyó un *modelo funcional del lenguaje*, integrado por las denominadas funciones básicas¹. La noción acto de escritura es considerada en este modelo como una selección simultánea entre un gran número de opciones interrelacionadas, las cuales representan el potencial de significado del lenguaje. Al escribir elegimos el sistema de opciones disponibles. Es la gramática de la lengua escrita y el/la escritor/a, quienes hacen sus elecciones dentro de este sistema, no en abstracto, sino en el contexto comunicativo real. Cada acto de escritura cumple una de las funciones básicas del lenguaje. La tarea de escribir siempre va asociada, al menos, a una función comunicativa específica, con lo cual su finalidad debe estar definida desde el primer momento por quien escribe. El acto de escribir se convierte en una actividad pragmática, orientada a la comunicación en los contextos cotidianos o reales y nunca se considera una actividad cerrada en sí misma, alejada de toda significatividad y práctica como en ocasiones se convierte la tarea de la composición en la escuela.

Los *géneros* son las maneras o estilos en los que escribimos sobre un tema determinado, que está previamente organizado por modos de escribir establecidos culturalmente (*convenciones estilísticas*)². El enfoque basado en el Género para la enseñanza de la escritura ha definido los siguientes géneros:

¹ Instrumental ("yo quiero..."); reguladora ("hazlo como te digo"); interaccional ("tú y yo"); personal ("lo hago yo"); heurística ("dime por qué"); imaginativa ("vamos a hacer como sí..."); representativa ("tengo algo que decirte") y ritual ("érase una vez...").

² Según Christie, "es posible hablar de géneros escritos (un texto sistemáticamente organizado para construir significados) y también es posible hablar de géneros curriculares, donde el término hace referencia a las formas en las que las actividades de

I. Géneros factuales

- Procedimiento (cómo hacer algo).
- Descripción (cómo es una cosa determinada).
- Informe (cómo es una clase de cosas).
- Explicación (razonar el porqué de un juicio).
- Argumentación (argumentar por qué se ha emitido una tesis).

II. Géneros narrativos

- Relatos.
- Narraciones basadas en experiencias personales.
- Narraciones basadas en la fantasía y la imaginación.
- Cuentos morales o fábulas.
- Mitos, relatos de humor, sagas.

El primer aspecto que cabe destacar, al abordar la enseñanza de la composición escrita, es el de la variedad de textos. El objeto de aprendizaje, por tanto, no es un objeto único e indiferenciado sino una pluralidad de géneros que presentan cada uno características lingüísticas bien precisas. Esto quiere decir que no se aprende globalmente a escribir, se aprende a narrar, a explicar, a exponer, a argumentar, a describir, a escribir diversos tipos de cartas, etc. De cada una de estas modalidades se derivan problemas particulares de escritura que demandan la adopción de estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas. Por consiguiente, si cada escrito, para que ser interpretado correctamente por quien lo lee, debe mostrar una organización global,

enseñanza/aprendizaje están sistemáticamente estructuradas y organizadas en normas o patrones del discurso del aula. Los géneros curriculares están también sistemáticamente formados y estructurados para construir significados" (Christie, 1984: 179) Por otra parte, los diferentes corpus de conocimientos representan formas diferentes de definir y tratar los problemas. La enseñanza, por consiguiente, necesita hacer explícito el "cómo" elaborar un texto escrito en un área de conocimiento particular (se enlaza, de este modo, lenguaje y conocimiento).

las formas de planificación o de organización han de ser distintas cuando se trata de narrar, de describir, de explicar o de argumentar. Es pues imprescindible que el/la escolar tome conciencia de la diversidad de géneros textuales y aprenda a escribir no "en general", sino en función de situaciones de comunicación particulares, es decir, según (a) el objetivo que se pretenda conseguir (convencer, divertir, explicar, describir, etc.); (b) a las personas a quienes va dirigido (autoridades, compañeros/as de clase, profesorado, alumnado de otro centro, etc.) y (c) el lugar social donde el texto será publicado (revista escolar, fichas para el uso del aula, etc.). Para todo ello el/la aprendiz tendrá que tomar como referencia otros textos sociales en uso.

Aprender a expresarse mediante los géneros no es un asunto de simple "imitación", por el contrario, supone un proceso mucho más sutil de interacción entre enseñante y aprendiz. Es un asunto de negociación, donde la orientación docente no conlleva la adopción de un papel dependiente por parte del alumnado en la construcción de escritos. Pero aún hay más, a la actuación docente anteceden los aspectos relacionados con las opciones didácticas relativas a la secuencia de enseñanza que se debe seguir en la tipología de textos; la progresión lineal o la progresión en espiral. La primera de ellas sirve de fundamentación a numerosos métodos de enseñanza de la composición que abordan la producción escrita aprendiendo a utilizar cada vez un género textual determinado. De modo que siguiendo una secuencia lineal en la elección del género se instruye al alumnado en la elaboración de una modalidad textual concreta en cada curso académico. En suma, se propone que se aprenda durante un año a describir, para al siguiente acceder a la narración, posteriormente a la exposición, y así sucesivamente. Los defensores de esta secuenciación consideran, además, que el orden más adecuado es aquél que comienza con la descripción, sigue con la narración, para concluir con la exposición.

Frente a la *progresión lineal*, otros/as especialistas proponen la *progresión en espiral*. En lugar de seguir una línea continua que vaya de un género a otro, se sugiere una secuenciación con acercamientos y alejamientos continuos (a modo de un zoom en una cámara de vídeo) para la enseñanza de los diversos géneros, a fin de profundizar paulatinamente en cada uno de ellos. Es decir, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, que se ocupa de la diversidad textual (narración, exposición, descripción,...) en todas las etapas escolares. Lo que

variaría de un nivel a otro sería, por una parte, el tipo de texto (cuento, relato de vida, relato histórico, enigma, leyenda, etc.) y, por la otra, la profundidad en las dimensiones sintácticas, semánticas y ortográficas de los textos.

En el área francófona, desde los años 80, el equipo de Didáctica de la Lengua dirigido por Bronckart en Ginebra, empezó a elaborar y a experimentar una serie de secuencias didácticas destinadas a mejorar la producción escrita de diversos tipos de géneros textuales³. En nuestro país, los equipos surgidos a raíz de la implantación de la reforma educativa y la creación de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura en las universidades han dado un gran impulso a la investigación en el campo de la enseñanza de la lengua escrita. En la Comunidad Valenciana, el impulso de renovación de la didáctica de la lengua promovido por la necesidad de revisión de los currículum de Primaria y de Secundaria llevó a un análisis en profundidad de las posibilidades de articular la programación de la lengua en torno a distintos ámbitos de uso y de tomar los géneros discursivos como ejes de la programación (Ferrer y Zayas, 1995; Martínez y Rodríguez, 1995). En el País Vasco, los planteamientos funcionalistas han inspirado líneas de investigación sobre las características de los distintos tipos de discurso en euskera (Arano, Berazadi e Idiazábal, 1996). La consideración de los aspectos sociales de la actividad de escritura inspira el trabajo de formación del profesorado y la investigación de un equipo de profesores del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (Camps, 1994; Milian, 1994; Fort y Ribas, 1994; Guasch, 1995; Camps y Castello, 1995).

Las características pedagógicas que se derivan de la adopción de la *Teoría del Género*, como enfoque funcional de la enseñanza de la composición escrita, son las siguientes:

- Es un enfoque global, no analítico. Puesto que el significado se encuentra dentro de un texto como un *todo*, el modelo funcional del lenguaje describe cómo el lenguaje opera a nivel de texto, no al nivel de palabras y/o frases aisladas. La enseñanza se articula en torno a secuencias didácticas a través de las cuales los/as aprendices llevan a cabo una serie de actividades dirigidas al desarrollo de operaciones de planificación y revisión implicadas en la producción del texto y, por otro, a actividades necesarias para la adquisición de conocimientos

³ Una síntesis de sus investigaciones se expone en Dolz y Pasquier (1996).

sobre un género textual específico. Lo recomendable es colocar al alumnado, desde el primer momento, frente a una tarea compleja, global y completa, semejante a las actividades de comunicación auténticas de la vida social. Solamente en un segundo momento, se pueden proponer actividades específicas en relación con las diferentes dimensiones del texto estudiado (organización del contenido, cohesión textual, aspectos sintácticos, ortografía, etc.), antes de enfrentarse de nuevo con la situación compleja de la tarea inicial. Por consiguiente, en lugar de pasar de las tareas simples a las complejas, se prefiere ir de lo complejo a lo elemental para volver, al final, de nuevo a lo complejo. No se trata, pues, de componer un texto a partir de componentes básicos conocidos, sino de producir un texto como respuesta a una situación de comunicación compleja recurriendo a múltiples instrumentos y estrategias.

- Su interés se centra, sobre todo, en el significado *social*, no en convenciones descontextualizadas, puesto que el enfoque funcional sostiene que los significados se construyen como resultado de la *interacción social*. La composición escrita puede desarrollarse de forma individual, por parejas, por pequeños grupos o bien en gran grupo; en cualquier caso, se estimula el *intercambio*.

- La lectura de textos reales es un punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de texto que se tiene que escribir. Así en la medida en que se tenga un conocimiento explícito de cuáles son las fuentes del lenguaje disponibles, se estará en mejores condiciones de hacer *elecciones informadas* cuando se desarrollen textos escritos.

- Es un enfoque siempre relacionado con el lenguaje *real* utilizado por la gente, no con ejercicios escolares ideados simplemente para enseñar gramática u ortografía. Se parte de situaciones de uso cotidiano de la lengua escrita. Se concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de los elementos que se conjugan en diversas situaciones. Por este motivo la especificidad de cada género exige conocimientos de las características que le son propias. En Primaria hay un interés por escribir en función de unos *propósitos* concretos. El enfoque funcional intenta mostrar cómo los textos pueden lograr más eficazmente estos propósitos, al definir las diferentes características que adoptan los escritos según su finalidad y ofrecer, por consiguiente, estrategias de planificación, organización, producción y

revisión que se fundamentan en criterios dependientes del tipo de comunicación que se desea establecer, de los/as destinatarios/as a los que se dirige y del objetivo que guía todo el proceso.

- No está interesado en la enseñanza del lenguaje por la enseñanza del lenguaje. Más bien demuestra cómo el lenguaje *opera en todas las áreas del currículum*. Existe en los Estados Unidos un amplio movimiento pedagógico denominado *WAC (Writing Across the Curriculum)* que pretende desarrollar las habilidades de composición escrita, al mismo tiempo que contribuye a la comprensión del contenido curricular sobre el que se escribe. Los programas desarrollados con esta metodología diseñan actividades de escritura para determinadas disciplinas o áreas de conocimiento ⁴, de modo que la responsabilidad en el desarrollo de capacidades relacionadas con la composición no sea exclusiva del profesorado de Lengua, sino de todos los docentes con independencia de su especialidad. Las nuevas tecnologías de la comunicación (v.gr. correo electrónico, IRC) están aportando nuevos entornos, altamente motivadores, sobre los que desarrollar las habilidades de escritura que se muestran como alternativa o complemento a actividades más tradicionales.

- Al alumnado se le suele animar a que escriba sus textos dirigiéndolos a una particular *audiencia*, que deben conservar en su mente. El modelo funcional describe cómo los textos varían según a quién/es van dirigidos. Las secuencias didácticas prevén situaciones interactivas muy diversas. El aprendizaje de la lengua escrita ha de surgir del uso del discurso oral como proceso de interiorización de éste. Este proceso propicia el conocimiento de los usos monologales, así como la concienciación de los posibles destinatarios del texto.

- Por último resalta por su trascendencia, la aportación del modelo funcional en cuanto que facilita la identificación de las intenciones de los/las discentes y potencia las orientaciones precisas que el/la docente ha de proporcionar para elaborar textos de mayor calidad. Los conocimientos específicos de carácter gramatical, léxico, ortográfico,

⁴ Es bastante amplio el uso de este enfoque metodológico de la enseñanza de la composición escrita en disciplinas como las Matemáticas o las Ciencias (véase Russell, 1991; Laipson, 1991; Peasley, 1992; Smagorinsky, 1995; Rillero, 1995).

etc. pueden y deben interrelacionarse con las actividades de uso de la lengua e integrarse en ellas. El uso de la lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática o la ortografía cobre sentido para los/las aprendices desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejor comprensión y producción de textos.

Los críticos de la Teoría del Género consideran que los géneros son la parte menos importante del proceso de aprendizaje de la composición escrita y que, además, resta relevancia a la *voz personal* y al *lenguaje propio y natural* del alumnado. Por otra parte, aducen que los límites entre géneros no están claramente definidos, se encuentran mezclados y se corre el peligro de incidir demasiado en lo convencional. No obstante, es cierto que los géneros aportan estabilidad, en el sentido de definir 'modos de hacer las cosas'.

Para los críticos de ambos modelos no es válida la separación entre "forma" y "contenido", tal y como proponen los teóricos de los distintos enfoques. Del mismo modo que no aprendemos el "contenido" de un juego y después aprendemos las reglas, tampoco aprendemos el 'contenido' de la ciencia y después las formas de exposición adecuadas en las que hablar y escribir sobre la misma. Los procesos son simultáneos y las diferenciaciones son artificios que poco tienen que ver con la realidad.

En esta investigación hemos optado por un enfoque ecléctico, tratando de superar posturas teóricas excesivamente polarizadas que, en nuestra opinión, se empobrecen entre sí al negar las virtualidades de otros planteamientos conceptuales. Consideramos que la teoría procesual ofrece, hoy en día, un marco teórico plausible y perfectamente integrable con las propuestas, igualmente aceptables, de la teoría del género. Esta integración nos permite abordar el problema de la enseñanza de la composición escrita con un equipamiento conceptual más profundo y completo.

PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

La composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar. Lejos de ser una mera actividad de producción del lenguaje hablado en signos gráficos, la escritura es una destreza que exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, que orienten a buen puerto la producción del escritor. Escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas que tienen que ver con la planificación, la textualización y la revisión (Salvador Mata, 1997).

No dejan de existir ciertas interpretaciones *mitológicas* que conciben el acto de escribir como un proceso intuitivo que depende por completo de la *inspiración del autor*. Inspiración que surge de unas musas que nadie sabe por qué tocan a unos con su gracia y a otros muchos les dejan como estaban, para su desgracia. Hay quienes, al menos, apelan a la reflexión y consideran que escribir consiste en aplicar el eslogan *piénsalo y dilo*. Tiene una simplicidad atrayente, pero engañosa. De hecho, muchos errores de escritura provienen de una mala aplicación de las convenciones del discurso oral a la escritura o a la escritora. Para compensar la pérdida del significado contextual que ofrece el discurso oral, el escritor o la escritora debe esforzarse por encontrar convenciones especializadas que contextualicen el significado en su texto escrito. En general, quienes siguen la estrategia de *decir el conocimiento* les preocupa más lo que van a decir a continuación que cómo se relacionan las ideas con la premisa básica, debido a la falta de planificación de metas.

Como señala Milian (1994), la complejidad del proceso de escritura se define por tres factores: (a) los tipos de conocimientos necesarios para saber escribir; (b) el orden de aplicación de esos conocimientos

y (c) las diferencias individuales en el uso de dichos conocimientos. Y en relación con el primer factor, saber escribir supone poseer:

1. Conocimientos de tipo *declarativo* sobre el lenguaje, sobre los usos y convenciones del lenguaje escrito, sobre el tema y sobre las situaciones discursivas.
2. Conocimientos de tipo *procedimental*: saber seleccionar los conocimientos, buscar información, analizar y reconocer la situación discursiva, organizar los conocimientos en función de la situación, aplicar los conocimientos declarativos, plasmar los signos gráficos adecuados y saber cómo resolver problemas durante la elaboración del texto.
3. Conocimientos de *gestión o control* del proceso, en función de unos objetivos.

A esta diversidad de saberes se añade la simultaneidad en el tiempo en que se actualizan. No seguimos siempre el mismo orden de aplicación cada vez que elaboramos un texto. Cada escritor/a tiene sus propias estrategias, que pueden variar en función de la tarea.

Hay quienes defienden el modelo *Pre-Write, Write and Re-Write*, que parte de la premisa fundamental de que la escritura es un proceso que se desarrolla en fases; es decir, la acción de escribir avanza a través de una serie de estadios. Cuando la composición de textos escritos se describe como una serie de pasos ordenadamente secuenciados, el papel de quien escribe se asemeja a la persona que elabora una comida siguiendo una receta o se dispone a instalar un programa informático en su ordenador y sigue de modo riguroso las pautas que le indica la pantalla. Pero, en la práctica, la producción textual es de otra manera. Por utilizar otra metáfora, el/la escritor/a se asemeja a una operadora de teléfonos teniendo que satisfacer, al mismo tiempo, un conjunto de demandas de comunicación.

La escritura de un texto es un proceso de resolución de problemas. La primera premisa de un enfoque de solución de problemas aplicado a la escritura es que no hay una única forma correcta de redactar, si bien hay opciones más eficaces que otras. No tiene sentido, por tanto, prescribir el proceso *correcto*, sino hacer que quien escriba sea consciente de las alternativas posibles cuando trabaja en un problema de composición escrita.

Por lo general, al iniciar la actividad de redacción, el problema no está correctamente definido, carece de soluciones o estrategias de solución claras y evidentes, de modo que, sólo durante el proceso mismo de composición, quien escribe evalúa si lo que va consiguiendo se ajusta o no al producto esperado, según los requisitos que dicho escrito deba poseer (ya estén estas condiciones determinadas por el propio escritor/a, por las personas a las que va destinado o por otra u otras personas).

La capacidad de componer se articula, según Bereiter (1980), en cinco etapas (organizadas de menor a mayor control y dominio de las capacidades de escritura):

1. *Asociativa*. En esta etapa el/la escritor/a plasma en su escrito todo aquello que le viene a la cabeza. Por tanto, realiza un proceso de búsqueda de conocimientos de los que selecciona aquellos que considera más adecuados; posteriormente los redacta, sin pretender que la composición final posea algún tipo de coherencia, que no sea la del orden de recuperación de los datos.
2. *Ejecutiva*. El proceso seguido para la redacción del texto es similar a la de la anterior etapa, pero con una mayor consideración, por parte del escritor/a, de las reglas gramaticales y sintácticas que ordenan el idioma propio.
3. *Comunicativa*. Desde el inicio del proceso de composición escrita, el/la autor/a tiene presente el punto de vista del hipotético lector o lectora de su texto. Las características del receptor/a del mensaje son, por consiguiente, tenidas en cuenta por parte del emisor/a con el fin de conseguir que el escrito sea comprendido adecuadamente por su/s destinatario/s.
4. *Unificadora*. El autor o la autora es capaz de leer su escrito y juzgarlo, es decir, de actuar como lector/a crítico de su propia producción.
5. *Epistémica*. El proceso de escritura permite al redactor/a mejorar su proceso de pensamiento. La obligación de plasmar de modo inteligible las ideas, exige una depuración de las diferentes líneas de pensamiento y de argumentación, más fácil de

lograr a través de la escritura. El esfuerzo por expresar el significado de lo que se piensa, se siente o se experimenta clarifica las ideas, saca a la luz posibles contradicciones y desarrolla la reflexión sobre la propia persona y la realidad en la que vive.

2.1. PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Para el estudio de la naturaleza del proceso de composición escrita ha sido muy útil el uso de la técnica denominada *análisis de protocolos* (*protocol analysis*). Desde una perspectiva psicopedagógica, un protocolo es *una descripción de las actividades, ordenadas temporalmente, en las que un sujeto está ocupado mientras realiza una tarea* (Hayes y Flower, 1980:4). Cuando se analiza un protocolo es necesario conocer la naturaleza y características de la tarea, así como los procesos cognitivos básicos que están implicados en la misma. Esto no quiere decir que sea necesario comprender una ejecución antes de analizarla, sino que el conocimiento de algunos factores que influyen en ella nos permitirá descubrir nuevas cosas de ese proceso.

Los protocolos verbales o de pensamiento en voz alta (*thinking aloud*) destinados al estudio de la composición escrita, se implementan pidiendo al sujeto que exprese de viva voz todos aquellos pensamientos que fluyen por su cabeza durante el proceso de creación de un texto escrito, sin importar lo trivial que le puedan parecer sus palabras. Estos mensajes verbales son registrados y, posteriormente, transcritos por los/as investigadores/as, con el objeto de ser analizados. Como resultado del análisis se obtiene una descripción, más o menos detallada (depende de la capacidad del sujeto de expresar mediante palabras sus propios pensamientos y de la habilidad del/la analista para interpretar lo dicho), del proceso interno seguido para la producción del texto.

En todo caso es evidente que cualquier protocolo es incompleto. Muchos de los procesos que tienen lugar durante la ejecución de la tarea no pueden ser, o no son de hecho, verbalizados. La tarea del personal investigador en el análisis del protocolo es tomar el registro incompleto proporcionado, junto con su conocimiento sobre la naturaleza de la tarea y de las capacidades humanas, e inferir un modelo de proceso cognitivo por el cual el sujeto lleva a cabo la actividad de escritura. Incluso teniendo presente que cualquier protocolo es frag-

mentario, esta técnica proporciona mucha más información sobre cómo se ejecuta una tarea que el examen exclusivo del producto escrito final.

Como resultado del uso de esta técnica de investigación, Hayes y Flower (1980), entre otros, han descrito el proceso seguido por el escritor experto en diferentes procesos y subprocesos que analizaremos a continuación. Este modelo no se debe interpretar de un modo cerrado o rígido. No se desea afirmar que el proceso de escritura suceda siempre en el mismo orden (*Planificación, Producción y Revisión*). Puede ocurrir así, pero no es la única clase de conducta observada, ni la única permitida por el modelo. El modelo es repetitivo y permite una compleja interrelación entre los distintos procesos. De hecho, el proceso completo de escritura (incluyendo la *Planificación, la Producción y la Revisión*) puede aparecer como una parte del subproceso Redacción.

2.2. NATURALEZA DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN

El proceso de la composición escrita se define, en opinión de Flower y Hayes (1980), como el acto de manejar un número simultáneo de acciones; lo que se opone a otros enfoques donde se considera como una serie de etapas o fases que se van implementando sucesivamente hasta concluir con un texto o producto final. Estos modelos procesuales, que se suelen articular en fases o pasos sucesivos, no están basados en un estudio del proceso de escritura en sí, sino en el producto resultante. Separan pensamiento y escritura en dos fases porque, desde el punto de vista del observador/a externo, pensamiento y escritura difieren claramente entre sí. Sin embargo, la experiencia de quienes escriben raramente apoya esta secuencia de fases. En realidad, una observación atenta del proceso de composición nos descubre que las tareas de planificación, recuperación de información, creación de nuevas ideas, producción y revisión del lenguaje escrito, interactúan entre sí continuamente durante todo el proceso de redacción.

Las comparaciones entre escritores/as expertos/as e inexpertos/as indican que, dada la misma tarea, los primeros tienden a elaborar un número mayor de exigencias y limitaciones que convierten de hecho su tarea de escritura en una de mayor complejidad que la que llevan a cabo los/las

inexpertos/as. Cualquier escritor/a enfrentado a su tarea de producción debe ser capaz de regular de forma estratégica los distintos componentes que intervienen simultáneamente en el proceso de composición:

- *Mecánicos.* Aquellos aspectos relacionados con las habilidades motoras implicadas en la creación de textos escritos. Si la redacción se realiza a mano es precisa una caligrafía que haga el texto legible; si se opta por el uso de algún recurso mediador de tipo técnico (más complejo que el lápiz, la pluma o el bolígrafo) como, por ejemplo, la máquina de escribir o el ordenador, se requiere un dominio de dichas tecnologías para producir textos igualmente legibles.

- *Ortográficos.* Supone el cuidado en la aplicación de las diferentes reglas ortográficas que regulan el idioma en el que escribe. No sólo la correcta escritura de las palabras, sino también el uso adecuado de los signos de puntuación.

- *De producción.* Los problemas que se derivan de la generación de textos desde un punto de vista cuantitativo. Es decir, la cantidad de frases y párrafos que el/la escritor/a es capaz de producir en un momento determinado.

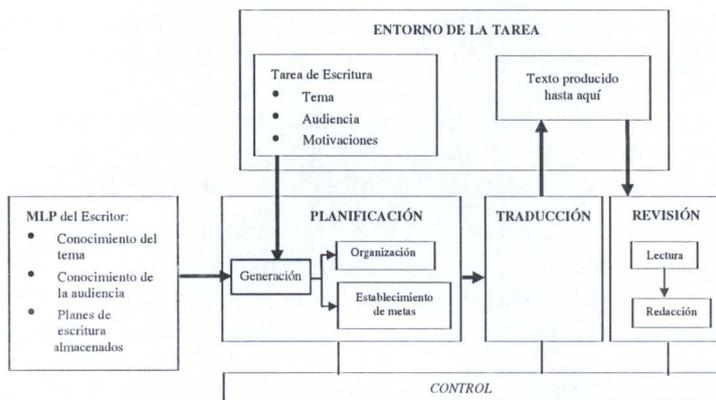
- *Lingüísticos.* Componentes del proceso de composición relacionados con la riqueza del vocabulario empleado en el texto y su adecuación al mismo. También se refiere a la correcta utilización de la sintaxis en la conformación de las frases ¹.

- *Organizativos.* Tienen que ver con la ordenación, coherencia y lógica del producto escrito.

El modo mediante el cual estos componentes interactúan en el proceso de escritura ha sido descrito por Hayes y Flower (1980) a partir

¹ Para el escritor/a inexperto/a, las reglas gramaticales y la sintaxis pueden exigir una gran demanda de tiempo y atención. Pero, incluso los/las más expertos/as también puede encontrar dificultades con el lenguaje, encontrando resistencia a la formación de un conjunto de frases concatenadas con referencias hacia delante y hacia atrás. Una frase gramaticalmente aceptable puede tergiversar el significado real, repetir una misma palabra demasiado pronto o tener un ritmo inadecuado. Son algunos aspectos que desvirtúan la calidad del texto y su cohesión.

del análisis de diferentes protocolos verbales. El modelo por ellos elaborado queda reflejado en el siguiente esquema ²:



Estructura del modelo de escritura según Hayes & Flower (1980)

El denominado *entorno de la tarea* incluye todo lo que está *fuera de la piel* de quien escribe, pero que tiene influencia en la propia actividad de composición. En este entorno se encuentra, por un lado, la *tarea de escritura*, es decir, una descripción del tema sobre el que versará el texto, una definición de la audiencia objeto del mismo, así como de las motivaciones que mueven a quien escribe. Una vez que se comienza a producir el escrito, los distintos productos que se van generando durante el proceso forman también parte del *entorno de la tarea*, puesto que el/la que escribe conecta de modo recurrente con aspectos tales como la audiencia, el tema, la motivación, etc. durante las distintas fases de la composición.

La *Memoria a Largo Plazo (MLP)* del escritor o escritora es otro elemento de este modelo que se sitúa en zonas ajenas al proceso de composición en sí mismo, pero que lo determina e influye sobre él. En este almacén se contienen los conocimientos que éste/a posee del tema sobre el que tratará su texto, así como de las características que adornan a la posible audiencia de su producto literario. Normalmente, el

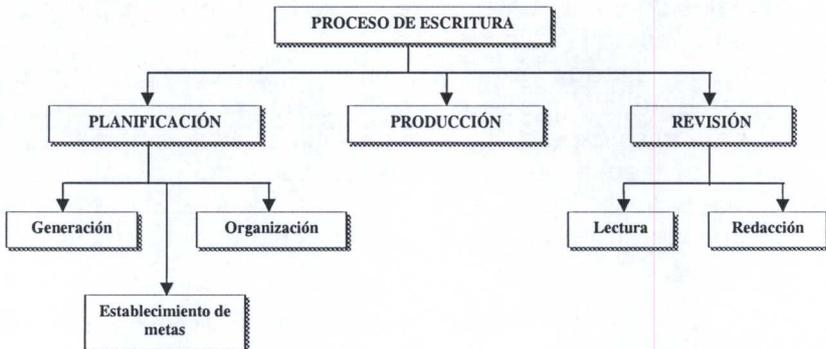
² Es necesario aclarar que no todos los/las escritores/as han de usar de modo obligado todos los procesos mencionados. De hecho, el modelo de Hayes y Flower está basado en escritores/as expertos/as.

conocimiento es un recurso para la composición, pero se convierte en acción cuando su búsqueda y recuperación no son simples. El trabajo de redacción, una vez determinado el contenido del texto, supone una tarea de transformación del pensamiento y de los núcleos de información desorganizados en una estructura de conocimiento con sentido y coherencia.

Por otra parte, en la MLP del/la que escribe también se han podido generalizar algunos esquemas de escritura, es decir, estrategias generales para guiar el proceso de composición. Bereiter (1980) describe tres esquemas:

- Esquema *ejecutivo*: conocimiento de la necesidad de planificar la propia actividad de escritura, estableciendo metas y submetas que permitan sistematizar la composición.
- Esquema de *género*: conocimiento de cuáles son los elementos que dan coherencia a un texto o cuál es la estructura común a un determinado tipo de texto (expositivo, argumentativo, etc.) que facilita la expresión y la comprensión por parte del lector/a.
- Esquema de *contenido*: conocimiento de qué tipo de información es más probable que sea comprendido/a por el hipotético lector o lectora y de cómo traducir determinadas ideas para que el mensaje sea claro.

Continuando el esquema, el *proceso de escritura* consta de tres fases principales, así como de otros subprocesos que completan los anteriores, como se muestra en el siguiente mapa conceptual:



Especificación del modelo de escritura de Hayes y Flower (1980)

2.2.1. La Planificación

Todo escritor/a tiene dos problemas esenciales al enfrentarse a la página en blanco: el *contenido* sobre el que tratará su escrito, lo cual implica que debe producir y organizar un conjunto de ideas a partir de un amplio cuerpo de conocimientos; y su comunicación, es decir, la adecuación del mensaje al teórico receptor o receptora del texto.

Nold (1981) afirma que el proceso de *planificación* de un/a escritor/a experto/a da como resultado tres productos, que son almacenados en la memoria para ser posteriormente usados en la producción y la revisión. Estos tres productos son una representación:

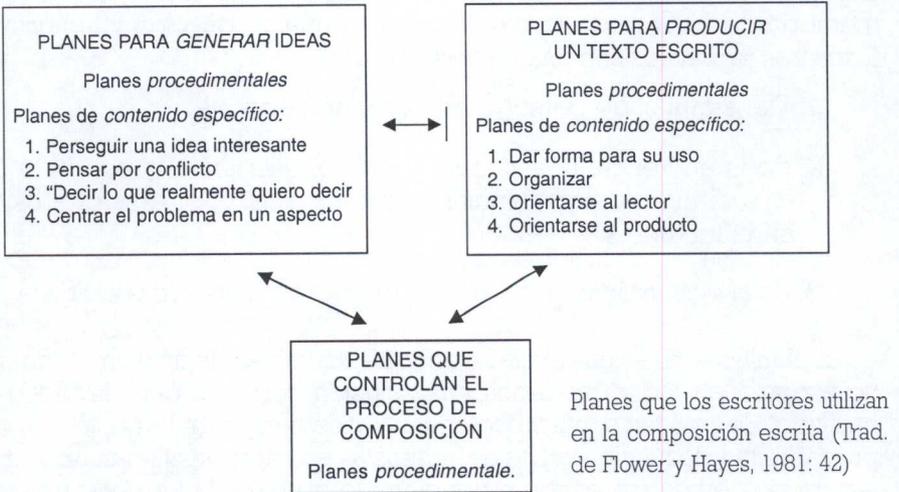
1. Del significado perseguido por quien escribe;
2. de la audiencia a la que se dirige el escritor o la escritora (su conocimiento, experiencias y creencias así como sus propósitos en la lectura) y
3. de la personalidad que se desea proyectar a través de la escritura.

La planificación es un *procedimiento heurístico*, es decir, un método que no asegura en todos los casos una solución correcta, pero favorece su hallazgo. Es, por tanto, un procedimiento que tiene simplemente una alta probabilidad de funcionar. Los/as buenos/as escritores/as tienen un amplio repertorio de *heurísticos* como, por ejemplo, el uso de la *tormenta de ideas* o *brainstorming*, determinadas técnicas de planificación; estrategias de simulación; planteamiento de posibles respuestas a hipotéticas cuestiones planteadas por el lector; juicios y generalizaciones sobre la propia experiencia, etcétera.

Los planes son poderosos *heurísticos* al permitir romper un problema en diferentes sub-problemas, más fácilmente abordables. De hecho, una de las más eficaces estrategias para controlar el gran número de acciones que implica el acto de escribir es la planificación, porque permite al escritor y la escritora reducir su *tensión cognitiva*, es decir, reducir el número de demandas de la atención consciente. A ello se une su carácter operativo, es decir, los planes especifican la secuencia de procedimientos necesarios para tratar de resolver el problema y, por último, permiten establecer prioridades y decidir un orden para hacer las cosas. Hayes y Flower definen distintos tipos de planes:

1. Planes para generar ideas.
2. Planes para producir un texto escrito.
3. Planes para guiar el proceso de composición en sí.

A veces estos tipos de planes interactúan, otras veces entran en conflicto.



Los planes procedimentales para *generar ideas* constituyen un repertorio de métodos, relativamente libres de contenido, que se utilizan para descubrir y producir conocimientos. Son, por lo tanto, un conjunto de reglas que dirigen la escritura, con independencia de lo que se quiera decir.

Los planes de contenido específico para generar ideas pueden adquirir diversas formas:

- *Búsqueda de una idea sugestiva.* Es posible que, inicialmente, no se tenga una idea clara acerca de adónde conducirá el proceso generado en torno a una proposición, frase o palabra. Por ello, conviene desarrollar diferentes sub-planes más específicos utilizando diversas técnicas de generación de ideas, como la búsqueda activa de información en la memoria o la creación de razonamientos a partir de ejemplos, anécdotas o experiencias concretas.

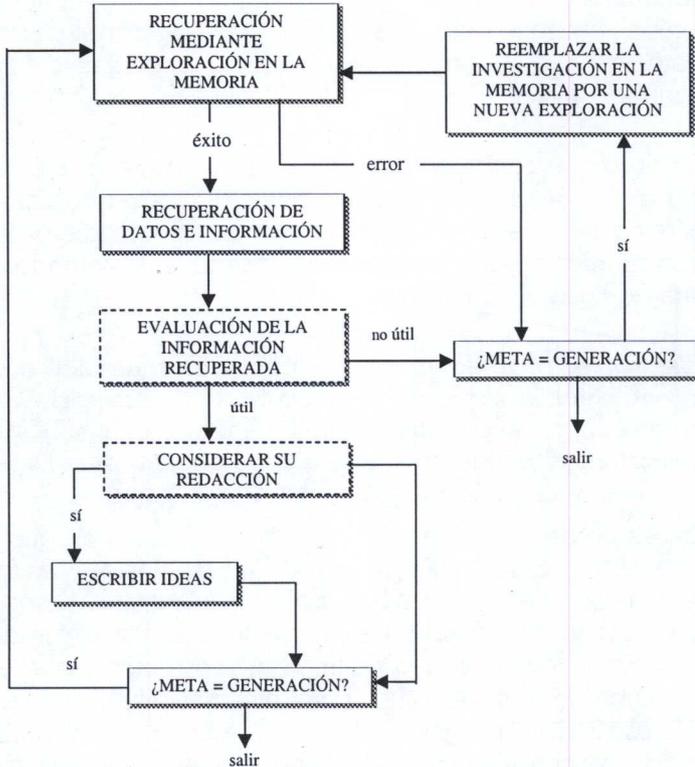
- *Desarrollo del pensamiento por conflicto.* El escritor o escritora se interroga con el objeto de encontrar contradicciones, incoherencias o discrepancias en el texto. En otras ocasiones es un plan mucho más global mediante el cual quien escribe busca conflictos en sus propias ideas, o entre ideas e intuiciones mantenidas comúnmente. Una técnica utilizada por expertos/as consiste en la elaboración de columnas paralelas de pros y de contras.
- *Decir lo que realmente quiero decir.* En ocasiones es útil clarificar lo que verdaderamente se quiere expresar con el texto. Para ello es necesario abstraer o reducir el complejo cuerpo de información a sus características esenciales evitando, así, apartarse del objetivo inicial.
- *Centrar el problema en un aspecto.* Es más fácil comenzar a escribir una vez que se ha establecido un itinerario claro sobre el que dirigir la exposición. Ésta es una de las actividades más importantes ya que puede actuar de puente entre la generación de ideas y la posterior plasmación en el papel.

Los planes *procedimentales* para *producir un escrito* persiguen un doble objetivo: definir con claridad el propósito y adecuar el texto a las formas convencionales de la expresión escrita. Los *planes de contenido específico* en la composición tienen como finalidad, en primer lugar, organizar las ideas en una secuencia lógica y con significado. Además, se ha de dedicar una parte importante del tiempo de planificación en determinar cuál va a ser la audiencia y desarrollar estrategias basadas en lo que el lector o lectora podría asumir, rechazar o desconocer. Por último, el/la escritor/a debe orientarse hacia el producto final. Este hecho, podría coartar la libertad de creación y entorpecer la expresión de las ideas, al requerir éstas un orden determinado.

El proceso de **Planificación**, según Hayes y Flower, consta de los subprocesos de **Generación, Organización y Establecimiento de Metas**. La función global del proceso de Planificación es tomar información del *entorno de la tarea y de la MLP* y hacer uso de ella para definir los objetivos y determinar el plan de escritura, que oriente la producción de un texto conforme a los fines perseguidos.

El subproceso de **Generación** tiene como función la recuperación, desde la MLP, de toda la información que sea relevante para la tarea de escritura. Cuando un elemento informativo se recupera de la memoria, el proceso de

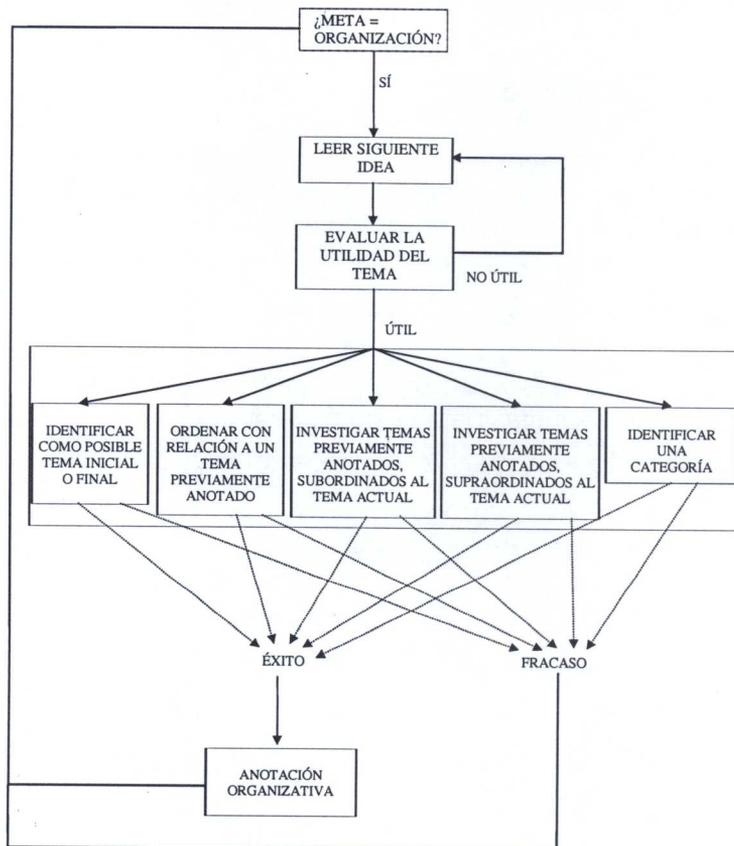
Generación produce una *anotación*. Estas notas pueden ser una única palabra, fragmentos de frases o sentencias completas. La siguiente figura muestra cómo se ejecuta este subproceso:



La estructura del proceso de *Generación* (Trad. de Hayes y Flower, 1981: 13)

El subproceso de **Organización** tiene como función la selección de la información recuperada más útil. En el subproceso de generación el creador o creadora produce innumerables ideas de las que escoge las más representativas y las organiza dentro de un plan de escritura. Dicho plan puede ser estructurado bien *temporalmente* (por ejemplo, *primero diré A y luego diré B*) o *jerárquicamente* (por ejemplo, *en el tema 1, debo discutir o argumentar A, B y C*), o mediante la combinación de ambos. Este subproceso se muestra en la siguiente figura.

La estructura del proceso de Organización (Trad. de Hayes y Flower, 1981: 14)



El operador *Identificar una categoría* puede actuar para clasificar un amplio número de temas que sean generados separadamente bajo un mismo título. Por otra parte, las ideas anotadas obtenidas en el proceso de Generación poseen con frecuencia una forma organizativa determinada (numeradas, ordenadas alfabéticamente; etc.)

El siguiente subproceso de Planificación es el **Establecimiento de Metas**. Algunos de los materiales recuperados por el proceso de *Generación* no son temas para ser redactados, sino más bien se trata de criterios por los cuales se ha de juzgar el texto (por ejemplo, en

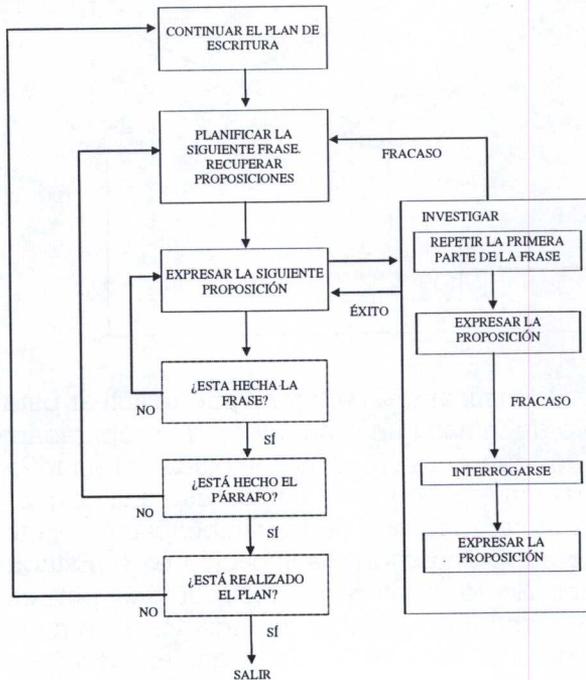
relación con la audiencia potencial del escrito o con las propias características del texto). El subproceso de *Establecimiento de Metas* identifica y almacena tales criterios para usarlos más tarde en la *Redacción*.

2.2.2. La producción

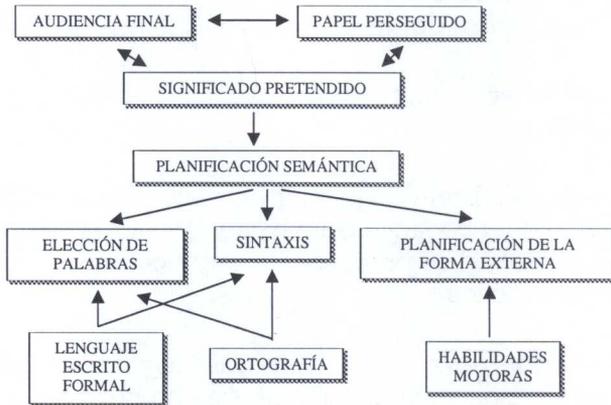
El proceso de *Producción* actúa bajo la orientación del plan de escritura con el fin de obtener un lenguaje correcto, que se corresponda con la información recuperada de la memoria del escritor. La escritura creada durante el proceso de *Producción* muestra dos características:

- Adopta la forma de frases completas.
- Con frecuencia está asociada con un segmento de protocolo que contiene preguntas para la siguiente frase.

La siguiente figura explica este proceso (Trad. de Hayes y Flower, 1980: 16):



Nold (1981) define el proceso de producción como resultado de una planificación semántica que se articula del siguiente modo:



Proceso de producción de textos escritos (Trad. de Nold, 1981: 73)

2.2.3. La Revisión

El proceso de *Revisión*, que consta de los subprocesos de *Lectura y Redacción*, tiene como función mejorar la calidad del texto creado. Esto se lleva a cabo mediante la detección y la corrección de las debilidades del texto con relación a las convenciones del lenguaje y la exactitud de los significados, y a través de la evaluación de extensión adecuada ser para satisfacer los fines establecidos por el/la escritor/a. Estas evaluaciones pueden reflejarse en cuestiones del siguiente tipo: *¿Será este argumento convincente?* o *¿He cubierto todas las partes del plan de escritura?*

Se supone que el proceso de *Redacción* tiene la forma de un sistema de producción, es decir, una secuencia ordenada de reglas de condición-acción (*si ... entonces*). La primera parte especifica la clase de lenguaje a utilizar (frases cortas, subordinadas, ...) y la segunda detecta los errores sintácticos y/o gramaticales del texto.

Las diferencias individuales en el establecimiento de metas condicionan particularidades personales en el estilo de escritura. Se pueden determinar diversas formas de revisar un texto escrito:

- El escritor o escritora trata de producir una primera frase perfecta tras lo cual continúa tratando de construir otra segunda frase correctamente redactada y, así, hasta el final del proceso. El trabajo de planificación, producción y revisión de cada frase es completada antes de que el escritor continúe con la siguiente.
- Se redactan las ideas tal y como van surgiendo y, posteriormente, se revisan.
- Se pretende elaborar un primer borrador perfecto. En este caso, un párrafo o un conjunto de párrafos son tomados como unidad para la revisión. Los procesos de producción y revisión se solapan en la práctica.
- Quien escribe, lleva a cabo, en primer lugar, el proceso de composición en toda su amplitud. Planifica un borrador y después lo escribe todo. Por último, se realiza la revisión del material escrito.

La complejidad del proceso de *revisión* está limitada por la profundidad del proceso de *planificación* que le ha precedido. Si no se han determinado previamente las finalidades del texto, la audiencia a la que se dirige o el estilo que se debe emplear, no existen criterios que permitan evaluar lo realizado.

2.3. COMUNICAR VS. TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO

Bereiter, Curtis y Scardamalia (1988) utilizaron el autoinforme de diferentes escritores y escritoras competentes con el objeto de analizar el proceso de composición. El resultado del análisis reveló la existencia de dos modelos diferentes:

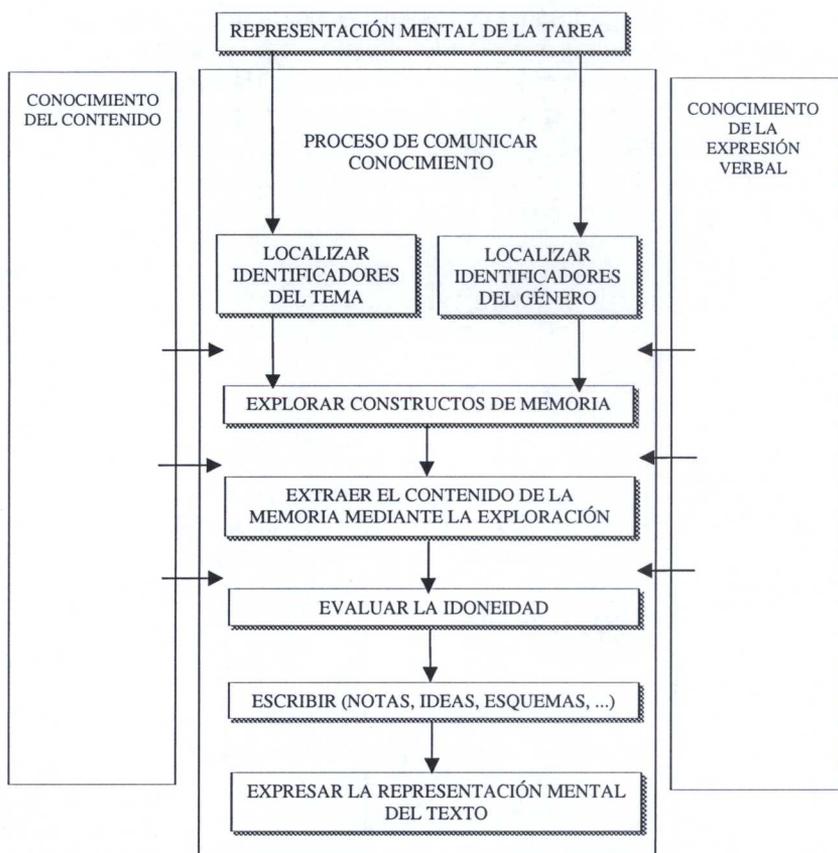
- Comunicar conocimiento (*knowledge-telling*)
- Transformar conocimiento (*knowledge-transforming*)

Según el modelo *Comunicar conocimiento*, el contenido que será utilizado en la composición escrita, se genera mediante la exploración de la memoria a partir de estímulos de interés, extraídos de la tarea o del texto ya generado, así como de estímulos

estructurales, extraídos del conocimiento de la modalidad textual.

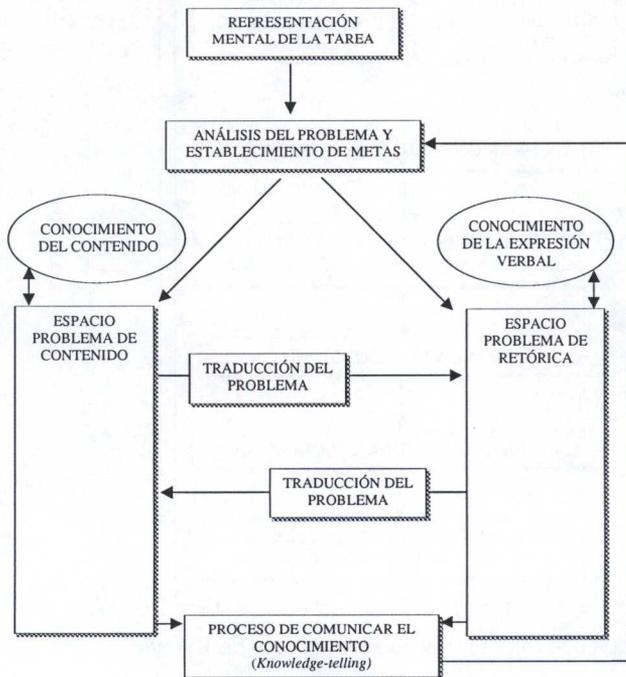
La coherencia, la organización y la idoneidad del tema depende de la organización previa en la memoria y de su efecto sobre las convenciones literarias. De modo que, dado un tema conocido y un género bien dominado por quien escribe conlleva necesariamente a la creación de una redacción correcta, incluso aunque la atención del/la escritor/a esté ocupada exclusivamente en pensar cuánto decir y cómo expresarlo (Bereiter y otros, 1988).

La siguiente figura muestra el funcionamiento del modelo



Modelo Comunicar Conocimiento (Knowledge-telling) de Bereiter y otros (1988)

El modelo *Transformar el conocimiento* es más complejo ya que la generación del contenido está subordinada a la actividad en dos espacio-problemas: un espacio de contenido en el que se solucionan los problemas de creencias, consistencia lógica y preferencia, y un espacio retórico en el que se tratan los problemas relacionados con la consecución de metas para la composición. El espacio de contenido podría equipararse al concepto de **coherencia** textual y el espacio retórico definiría la **cohesión** en el texto escrito. Ambos conceptos son fundamentales en nuestro programa de intervención y serán definidos operativamente más adelante. El modelo asume un proceso dialéctico según el cual las metas en un espacio pueden ser traducidas a los problemas en el otro espacio. Por ejemplo, la meta retórica de reforzar un argumento podría ser traducida al contenido-problema con el objeto de encontrar un ejemplo para una creencia, entonces el intento de solución para este contenido-problema podría conducir a una revisión de la creencia, y volver a un cambio en la meta retórica original. Estos procesos de actividad recíproca en espacio de problemas enlazados podría proporcionar una explicación a las experiencias de sorpresa y descubrimiento que señalan los/las escritores/as competentes.



Modelo de Transformación del Conocimiento (Knowledge-transforming) (Bereiter y otros 1988)

Además del autoinforme, Bereiter y otros (1988) utilizaron el análisis de protocolos verbales de personas competentes en la escritura llegando a la conclusión de que el proceso de composición se caracteriza por seis movimientos constructivos, a saber:

1. *Búsqueda*. Supone la elucidación del propósito o meta esencial del escrito. Esta declaración se ha de hacer explícita tanto en el espacio retórico, donde es tratado como centro de la composición, como en el espacio de contenido, donde es tratado como un problema de determinación de lo que se afirma sobre el asunto.
2. *Delimitación*. Quien escribe decide dirigir su atención a un determinado subconjunto de ideas. Representa una decisión retórica que impone una limitación en la búsqueda del espacio de contenido.
3. *Ajuste*. Se valora cómo encajar una determinada idea principal en el texto. Las soluciones pueden ser retóricas (v.gr., reelaborar la afirmación de la idea principal para encajarla mejor con el contenido) o pueden implicar búsqueda de otros contenidos que sean compatibles con la idea principal.
4. *Coherencia*. Se considera de qué modo las diversas ideas que se han ido generando pueden relacionarse entre sí. Supone partir del espacio de contenido para operar en el espacio de la retórica.
5. *Estructura*. Se elige la forma de organizar el contenido del texto. Puede, por ejemplo, optar por organizar el texto indicando los pros y los contras de la idea principal. También podría estructurar el texto de un modo histórico o biográfico (inicio, desarrollo y fin; primeros años, años de transición, últimos años; etc.). La estructura es, por consiguiente, un movimiento retórico que limita la búsqueda de contenido, al igual que la delimitación.
6. *Revisión*. Supone la verificación de las ideas que se ha decidido incluir en la composición y se evalúa su idoneidad, en función de la meta u objetivo que pretende alcanzar.

La diferencia esencial entre los dos modelos es la distinción que se establece entre la composición como un proceso que exige únicamente generar contenidos, por un lado, y la composición como un proceso de solución de problemas relacionado con la resolución conjunta de problemas retóricos y problemas de contenido.

2.4. DEMANDAS COGNITIVAS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA: LA NECESIDAD DE LA METACOGNICIÓN.

La metacognición es *una capacidad que permite al estudiante planificar, controlar, y evaluar sus procesos mentales al realizar una tarea o al resolver un problema* (Monereo, 1995: 80). Se delimitan dos campos de estudio de la metacognición:

- Una perspectiva primordialmente evolutiva, que trataría del conocimiento general que tiene el/la alumno/a acerca de su cognición. Se considera una capacidad que nuestra especie tuvo que desarrollar para explicar el comportamiento de los demás y la propia conducta.
- Una orientación educativa relacionada con la autorregulación que puede ejercer el/la alumno/a sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar.

Nuestras autoobservaciones están mediatizadas por nuestras experiencias previas, expectativas y las condiciones situacionales en las que debemos responder o actuar. Los resultados de numerosas investigaciones demuestran que en edades tempranas los niños y las niñas conocen aspectos importantes de su propio funcionamiento psicológico. A partir de los 12 años, el autoconcepto que poseen sobre sus habilidades cognitivas parece estar consolidado (Monereo y otros, 1994). En consecuencia, de las estrategias cognitivas necesarias para poner en marcha los procesos de planificación, redacción y revisión, cada individuo necesita poseer una serie de procedimientos ejecutivos que le permitan poner en funcionamiento estas estrategias en el momento oportuno. Los/as alumnos/as con dificultades en el proceso de composición escrita carecen del nivel adecuado del conocimiento metacognitivo que les permita reconocer qué acciones son necesarias y cómo regularlas. En concreto, se observan deficiencias en los siguientes aspectos:

- Escasa conciencia de los pasos a seguir en una tarea de expresión escrita.
- Insuficiente conocimiento de las diversas estrategias útiles para presentar ideas.
- Carencia de procedimientos para seleccionar e integrar informaciones de diferentes fuentes.
- Desconocimiento de los diversos modos de controlar y regular el proceso de escritura.
- Falta de formación en el uso de pautas organizativas para generar u organizar ideas y controlar la calidad del texto escrito.

Scardamalia y Bereiter (1986), del *Institute for Studies in Educación* de Ontario (Canadá), centraron sus investigaciones en las frustraciones e inhibiciones que el proceso de escribir supone para muchos escolares. Éstos/as no comunican adecuadamente sus ideas mediante la escritura debido a las interferencias que les suponen las exigencias estructurales del proceso de escribir. La solución que proponen es enseñar estrategias generales de escritura con la esperanza de que se vuelvan automáticas y reduzcan la sobrecarga de procesos en quien aprende a escribir.

Un *método cognitivo* se basa en el esfuerzo por comprender los procesos mentales que tienen lugar al escribir y por modificar esos procesos con el fin de aumentar la capacidad global de hacerlo. En todo método cognitivo se ponen en práctica actividades estratégicas, es decir, acciones intencionales para conseguir unos determinados objetivos, considerando las características de una tarea concreta, las exigencias del contexto en el que debe realizarse, y los propios recursos y limitaciones personales. Del mismo modo, es inherente a todo método cognitivo el desarrollo de actividades metacognitivas, es decir, acciones para determinar con claridad la meta a conseguir; seleccionar, planificar y evaluar conocimientos y procedimientos; articular diversas actuaciones y controlar la actividad cognitiva durante el proceso ³.

³ Una propuesta metodológica muy utilizada para desarrollar estos procesos metacognitivos son las denominadas *Hojas para Pensar*, que son un recurso que el profesorado utiliza para ofrecer indicaciones y sugerencias sobre el proceso que subyace

Un enfoque *metacognitivo* considera que es posible enseñar a los/as estudiantes a ser más conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que ponen en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación. Monereo (1995) señala tres principios generales que deberían de presidir una didáctica de inspiración metacognitiva; éstas implican enseñar al alumnado a:

- Conocerse mejor como *aprendices*, a identificar cuales son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender. Ayudarles a construir su propia *identidad o autoimagen cognitiva*.
- Reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones reguladoras que toman durante la planificación, el control y la valoración de sus actuaciones cuando realizan una tarea, para mejorar *la regulación de los procesos cognitivos implicados*.
- Establecer consigo mismo un diálogo consciente cuando aprende; ayudándoles a ser propositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan realizar relaciones provechosas con la nueva información, logrando *un aprendizaje más significativo*.

Graves (1983) pone su interés en conducir a los/as niños/as a una situación en la que puedan adquirir el autocontrol suficiente para conocer sus propios procesos mentales. Las técnicas de enseñanza que él defiende estimulan las actividades metacognitivas antes y después de los ejercicios de escritura. En la fase preliminar, el/la enseñante puede utilizar un método de demostración de modelos para enseñar a realizar una tarea, lo que puede hacer del siguiente modo:

a la redacción de un texto. Véase, p.ej., Castello Badia, M. (1995) Estrategias para escribir pensando, Cuadernos de Pedagogía, 237, 22-28. En esta investigación también hemos utilizado el recurso de las *Hojas de Pensar*.

1. Se sienta y escribe al mismo tiempo que su alumnado, no permitiéndoles interrumpir su actividad.
2. Modela la escritura de los/as discentes escribiendo en grandes hojas de papel de modo que puedan ver su producción.
3. Usa un proyector para mostrar lo que escribe, mientras comenta lo que hace.

En cualquier caso, la/el maestra/o debe tener conciencia de sus propios procesos cognitivos. Lo específico de este método es demostrar *en su contexto* modelos de estrategias *generales* de aprendizaje. El análisis de los modelos textuales acabados no orienta en absoluto al alumnado sobre los procedimientos a seguir. Necesitan modelos de proceso que pongan al descubierto la interrelación de conocimientos, procedimientos y estrategias de gestión; que descubran los avances y retrocesos, las reescrituras, replanificaciones y recursos necesarios para resolver problemas. Los modelos de proceso tienen sólo valor explicativo, no impositivo. No se trata de imponer unos procedimientos fijos, sino aportar modos de afrontar determinados problemas en la práctica. La escritura se convierte así en un banco de pruebas de procedimientos o técnicas que tiene como característica la flexibilidad en la actuación permitiendo a quien escribe la anticipación y la planificación de la propia acción; paso previo a la autorregulación del aprendizaje.

Cuando las habilidades de la escritura se enseñan de una manera formal o estructurada, en el mejor de los casos, esa enseñanza no pasa de ser algo colateral en la experiencia del proceso de composición y, en el peor de los casos, amenaza con producir una falta de confianza en la capacidad para adaptar las reglas a un estilo personal. Un adecuado modelado por parte de los/las docentes introduce a chicos y chicas en estrategias de aprendizaje contextualizadas que posean verdadera relevancia.

Por otra parte, la habilidad para coordinar ideas o pensamientos tiene una gran significación en el desarrollo cognitivo, especialmente en la superación del egocentrismo y en la solución de problemas, cuando es necesario considerar dos o más variables. Según Scardamalia (1981), el proceso de escritura se desarrolla gracias a la

capacidad del individuo para conectar conocimientos o ideas con diferentes niveles de complejidad. Las habilidades requeridas para componer un texto escrito, que se derivan de la capacidad para coordinar ideas:

- Interrelacionadas. Implica la aptitud para ir de un texto, con conexiones débiles entre sus elementos, a otro con enlaces fuertes.
- Presentadas de modo sucesivo, sin desviarse del propósito comunicativo inicial, lo que supone pasar de un texto no inconcluso a otro más elaborado.
- Sustentadas en una posición. El desarrollo de esta capacidad permite ir de la defensa de una tesis apoyada en un único punto, a una exposición que anticipa argumentos contrarios u opiniones discrepantes.
- Hechos interrelacionados, sin una estructura temática común. Esta competencia permitiría pasar de la narración de un episodio aislado, seguido de una secuencia cronológica, a una narración en la que se incluyen diversos acontecimientos con argumentos diferentes.
- Diversos puntos de vista. Supone la evolución de una prosa egocéntrica o no-comunicativa a otra orientada a una audiencia *o descentrada* ⁴.

Una forma de determinar la capacidad de coordinación ideacional en la escritura es evaluar la competencia para redactar un texto a partir de una matriz, o tabla de doble entrada, que contenga una información básica sobre un contenido determinado. Un ejemplo podría ser el siguiente cuadro:

	ASTURIAS	VALENCIA
Clima	Frío y húmedo	Seco y caluroso
Fruta	Manzana	Naranja

La información que contiene una celda puede ser trasladada al texto sin hacer referencia a la información de otra celda. Por ejemplo,

⁴ En el sentido piagetiano.

«El clima de Asturias es, habitualmente, frío y húmedo»

«Valencia se caracteriza por tener un clima seco y caluroso».

También es posible que el/la escritor/a aumente la complejidad ideológica y construya frases interrelacionadas que consideren un número cada vez mayor de celdas informativas. Así, por ejemplo, frases del siguiente tipo integrarían la información de dos celdas:

«Asturias y Valencia no poseen idénticas características climáticas, mientras que Asturias es fría y húmeda, Valencia es seca y calurosa»

«La fruta que se produce en Asturias es la manzana, pero la fruta típica de Valencia es la naranja»

A medida que el número de casillas que se emplean en la formación del texto aumenta, la complejidad es creciente. En el ejemplo propuesto el nivel máximo se situaría en la formación de frases que incluyesen, al mismo tiempo, la información de las cuatro celdas. A modo de ejemplo:

«La naranja es la fruta típica de clima seco y caluroso, mientras que la manzana es una fruta que precisa un clima frío y húmedo, de ahí que en Valencia se produzcan naranjas y en Asturias manzanas».

Por lo tanto, podríamos clasificar los textos según el nivel de interrelación ideacional. De este modo, los de *nivel 1* serían aquellos que sólo tratan una idea cada vez; el *nivel 2* correspondería a los que integran dos ideas, y así sucesivamente.

En el fondo de este proceso de asignación subyace la teoría de los Operadores Constructivos de Pascual-Leone, (1982), que define diferentes niveles de dificultad de las tareas según el número de unidades mentales coordinadas que precisa el sujeto de modo simultáneo. Cuando un individuo intenta construir un texto en un nivel de complejidad que supera su capacidad, producirá un escrito objetivamente insatisfactorio.

En lo que atañe al funcionamiento cognitivo, dicho autor sugiere que puede ser analizado en términos de esquemas ⁵. Estos esquemas tienen

⁵ En general, un esquema es una entidad psicológica que explica un patrón organizado de conducta. Según Carretero (1982), los esquemas son «las unidades básicas del

unos activadores e inhibidores, entre los que se encuentra el denominado *operador M* que es un activador de esquemas cognitivos. Este operador determina el número de esquemas que un sujeto puede gestionar o activar en una sola operación mental. De esta forma, la M-capacidad dada, esto es, una M-capacidad estructural (M_s), no supone necesariamente que los sujetos la utilicen en el desempeño de una tarea. La mayoría de los sujetos, en un contexto dado, movilizan realmente una M-capacidad funcional (M_f). Algunos sujetos son altos procesadores y tienden a usar una alta M_f , más cercana a su M_s , mientras que otros sujetos son procesadores bajos y tienden a usar valores M_f mucho más bajos que su M_s . El valor del M_f en una situación dada depende de una multiplicidad de factores, tales como la motivación, la capacidad de atención y el estilo cognitivo.

Hasta aquí la descripción de los procesos cognitivos que están implicados en la composición escrita. Las teorías aquí recogidas son construcciones aún incompletas de lo que supone redactar un escrito puesto que es una labor compleja y difícil de abarcar en toda su amplitud.

funcionamiento psicológico del sujeto mediante los que éste asimila las diferentes situaciones u objetos que se le presentan» (p. 72). En el repertorio del sujeto existen esquemas perceptivos, motores, afectivos y cognitivos.

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

3.1. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo pedagógico concibe el aprendizaje como una *actividad autoestructurante* del aprendiz, es decir, una *tarea autoiniciada* y *autodirigida* por sí mismo (Coll, 1990). Ésta no debe ser entendida como un proceso de construcción exclusivamente individual entre sujeto y objeto de conocimiento, sino como un proceso social en tanto que puede y debe ser guiado por el/la educador/a. La interacción comunicativa profesor/a-alumno/a es uno de los factores esenciales que determinan la calidad de una intervención educativa y, por lo tanto, es un elemento fundamental en la construcción de conocimiento.

Cuando nos encontramos en un entorno académico o escolar la interacción está planificada, es decir, posee unas metas, propone unas acciones y evalúa unos resultados. En todo este entramado, el alumnado, el profesorado y el currículum son los tres elementos básicos que intervienen en el proceso de construcción de los aprendizajes. En tanto que, para los constructivistas, la relación contenido-alumno/a es insuficiente para explicar el aprendizaje escolar, lo que hace necesario considerar, además, la actuación didáctica del docente, como mediador entre el currículum y el/la aprendiz. Del modo en el que se realice esta labor de mediación dependerá una mayor o menor actividad autoestructurante del aprendiz.

Las funciones cognitivas y afectivas de los individuos se desarrollan a través de la relación interpersonal. El lenguaje, la socialización, la atención, la memoria, la construcción de conceptos, etc. son procesos

que se forman en el contexto social y, posteriormente, son asumidos de modo individual. Como afirma Vigotsky (1973), toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual. De dicha afirmación se deriva el concepto de *zona de desarrollo próximo*, que establece la distancia entre la capacidad de resolver autónomamente un problema (nivel real de desarrollo) y la necesidad de ayuda de otra persona más competente para adquirir nuevos conocimientos (nivel de desarrollo potencial).

Para que, bajo estos supuestos, la intervención pedagógica sea eficaz debe orientarse hacia conceptos o procedimientos que el/la discente aún no tiene asimilados, razón por la cual precisa de la ayuda y orientación del enseñante. Además, la acción didáctica debe fundamentarse en una actividad de evaluación continua del alumno/a que posibilite la determinación de su nivel de desarrollo en función de las intervenciones pedagógicas implementadas previamente. El/la docente debe, por tanto, establecer los niveles de mediación que el/la escolar necesita en cada momento de su proceso de aprendizaje. En este sentido y superando la visión individualista adoptada en algunos momentos por el constructivismo (Coll y Solé, 1990), al igual que se plantea la necesidad de situar el estado en el que se encuentra el/la aprendiz en la construcción de significados, será imprescindible la reflexión y valoración del papel del profesor/a como mediador/a de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, aprender a escribir no es un proceso pasivo y automático, sino un proceso de aproximación progresivo a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Por esta razón conviene comenzar su enseñanza desde los primeros años de escolaridad. Evidentemente, en cada nivel de la enseñanza, las actividades deben ajustarse a las posibilidades de los/las discentes, lo que no significa que haya que esperar a que sepan leer y escribir palabras y frases para motivarlos hacia la escritura de textos.

Muy pronto los niños y las niñas, gracias al dibujo, al contacto frecuente con los libros, a la utilización de imágenes y, sobre todo, a la técnica del dictado al adulto (oralizan un escrito dictándolo a un adulto que asume la tarea gráfica), pueden reproducir textos que describen un lugar conocido, explican una receta de cocina, cuentan historias, tratan de convencer a un/a compañero/a, dan instrucciones para fabricar un juguete, etc. Escribiendo esos textos adquieren progresivamente la necesidad de adaptarse a las situaciones de comunicación (a quién va

destinado) y la necesidad de tomarlo en cuenta si quieren ser comprendidos; qué rol es el suyo cuando escriben; con qué finalidad están escribiendo y qué hacer para conseguir sus objetivos.

Pero veamos específicamente cómo evoluciona este aprendizaje en la infancia. Al respecto, resultan aclaratorias las fases establecidas por Ferreiro y Teberosky (1979) quienes distinguen tres niveles de conceptualización de lo escrito:

Nivel 1. En él, se descubren las diferencias entre dibujo y escritura y se comprende que los textos "dicen algo", que son portadores de significado. En este momento, niños y niñas al escribir hacen "culebrillas", "circulitos", "palitos", ... Construyen la *hipótesis del nombre*, es decir, creen que lo que está escrito en un objeto lo denomina. Otras veces, regulan su escritura por la *hipótesis del tamaño* del referente, haciéndola más larga y con más caracteres, etc., según cómo sea la realidad que se expresa por palabras.

Nivel 2. Se empiezan a tomar en consideración las propiedades formales que deben reunir los escritos para "decir algo", tanto en relación a aspectos cuantitativos como cualitativos; a partir de las cuales los/las pequeños/as construyen sus propias hipótesis de carácter general relacionadas con la:

1. *Cantidad:* una escritura debe tener como mínimo dos o tres grafías.
2. *Variedad interna:* las grafías no se pueden repetir.
3. *Variedad externa:* es necesario que haya diferencias objetivas entre dos o más escrituras para que expresen diferentes significados.

Nivel 3. Los chicos y chicas descubren la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, lo que permite la regulación de aquella mediante diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Así, para saber cómo se escribe una palabra piensan en cómo se dice oralmente. Primero realizan un análisis *silábico cuantitativo* de la emisión oral y hacen corresponder la cantidad de partes que reconocen de lo

oral (las sílabas) a la cantidad de partes de lo escrito, usando letras o "símil-letras". Después comienzan a otorgar a las letras valores sonoros (*silábicos*) realizando correspondencias también *cualitativas*. La coexistencia de las distintas hipótesis antes mencionadas con la hipótesis silábica (cuantitativa y cualitativa), plantea a los niños y a las niñas conflictos cognitivos, que van desestabilizando paulatinamente esta hipótesis. El intento de superación de estos conflictos les conduce a re-analizar la sílaba en función de componentes menores, descubriendo así algunos fonemas, lo cual posibilita el avance hacia el siguiente sub-nivel: un análisis *silábico-alfabético*, trabajando alternativamente con la hipótesis silábica y la segmentación alfabética. Posteriormente efectúan un análisis *alfabético estricto* haciendo una correspondencia biunívoca entre letra y fonema. Esta correspondencia alfabética estricta les hace cometer innumerables errores de ortografía dado que nuestro sistema de escritura no es estrictamente alfabético, sino que posee elementos ideográficos (Carlino y Santana, 1996: 39).

En este proceso evolutivo el/la niño/a busca informaciones por su propia cuenta, aunque en las últimas fases ya requiere de la mediación del/la docente. Sobre lo que no cabe duda es que para que se produzca el desarrollo de las habilidades de escritura el/la aprendiz parte del material escrito disponible en su medio. Éste le permite construir, comprobar y reformular hipótesis acerca de la naturaleza y de la función de la escritura. Por tanto, cuando el niño o la niña llega al contexto escolar ya posee un bagaje de conocimientos sobre la escritura, que será más o menos positivo en función de la riqueza de las experiencias que haya vivido. En cambio, cuando proviene de un entorno que, desgraciadamente, le ha brindado pocas (o nulas) experiencias con la lengua escrita (escasez de textos a su alcance y/o de personas cercanas que hagan uso frecuente de ellos) accederá a la escuela con menor conocimiento de esta destreza. En cualquier caso, en el aprendizaje de la composición escrita no se parte de cero, como puede ocurrir en otros aprendizajes.

3.2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Una consecuencia pedagógica que se deriva de lo anteriormente expuesto es que los/las escolares pueden "escribir" desde muy tem-

prana edad. En los primeros momentos éstos escriben utilizando modos no convencionales desde el punto de vista lingüístico, aunque sí funcionales desde el punto de vista comunicativo. Esta construcción de significados de los niños y las niñas debe ser aprovechada desde el inicio de su escolaridad, haciéndoles expresar sus relatos, ideas, etc., a través de secuencias de dibujos o imágenes. Con ello estamos facilitando el descubrimiento y concienciación de toda la serie de actos cognitivos y metacognitivos imprescindibles en la expresión escrita, al tiempo que los introducimos en diversas estructuras textuales. El fomento de una escritura asentada en la propia lógica del niño y de la niña de tres o cuatro años hará posible, con la mediación del/la docente, el paso paulatino y natural a las convenciones de la lengua escrita. Este desarrollo no será brusco y descontextualizado, es decir, no será visto como una actividad impuesta y exclusiva del medio escolar, lo que favorecerá el uso de la escritura en todos los ámbitos de la vida.

Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser entendido en toda su complejidad: enseñar y aprender son actividades que se comprenden dentro de un entorno específico, con unas determinadas características. Quienes aprenden a usar la escritura poseen teorías acerca de cómo funciona el lenguaje escrito y cómo es utilizado e interpretado en diferentes contextos. En la interacción social construyen y evalúan sus teorías y las reelaboran. Subyace, por tanto, a esta visión de la escritura una perspectiva *sociocognitiva* de la alfabetización, es decir, un planteamiento de la alfabetización como un fenómeno tanto sociocultural como cognitivo.

Los principios en los que se sustentan los modelos constructivistas de intervención pedagógica en el ámbito de la composición escrita son los siguientes (Salvador Mata, 1997: 77):

- La composición escrita es un fenómeno complejo en el que se integran subprocesos relacionados en distintos niveles de exigencia cognitiva.
- La composición es un acto social. Se debe, por tanto, adaptar el escrito al contexto y a la audiencia.
- El hablar es anterior al escribir, pero el desarrollo del lenguaje oral no es suficiente para el aprendizaje de la escritura.

- El control consciente de la composición supone hacer explícitos los conocimientos sobre la escritura, en cuanto a procesos y características textuales.
- La expresión escrita es una habilidad que se desarrolla mediante la práctica. A escribir se aprende escribiendo, siempre y cuando medien en su adquisición orientaciones didácticas precisas; si bien, se trata de una competencia que implica un proceso de mejora continua.
- El/la profesor/a actúa como mediador en los procesos de alto nivel, organizando secuencialmente las tareas para que su alumnado no sobrecargue su atención; de este modo, facilita el desarrollo de la actividad y asegura su éxito.
- La enseñanza de la composición escrita va más allá del aprendizaje de los códigos lingüísticos y gramaticales.
- La calidad de la producción escrita se halla vinculada a la capacidad de comprensión lectora.

Cuando, por diversas razones, se impide al escolar que explore sus hipótesis sobre la escritura en el acto de producción de un texto, y se le anima a reproducir o transcribir textos ajenos a su creación individual, obstruimos la construcción de conocimientos y el descubrimiento del sentido profundo de la escritura, como objeto socio-cultural o *tecnología* colectiva de la humanidad. Cuantas más posibilidades tenga de escribir, de observar cómo escriben los demás, y de que se le responda a sus preguntas sobre la lengua escrita, mayor será la oportunidad de avance en este aprendizaje.

La planificación de la enseñanza desde los supuestos constructivistas (donde el aprendizaje es el resultado de la propia actividad del sujeto y del/la docente como facilitador/a del mismo, y el *método* es considerado como un elemento curricular que interviene sobre el contexto contribuyendo a facilitar la asimilación y acomodación de conocimientos), debe tener en cuenta lo que el alumnado conoce *correctamente*, lo que conoce *erróneamente* y lo que ignora y *necesitaría aprender* (Carlino

y Santana, 1996: 48). Además, es primordial evaluar el estilo de aprendizaje del escolar para adecuar las situaciones didácticas a sus preferencias cognitivas, afectivas y procedimentales.

De esta perspectiva, también se deriva un cambio en el *rol del/la docente*, lo que supone la adopción de unas actuaciones y actitudes determinadas. Su función se centra en la potenciación de la actividad cognitiva del aprendiz actuando como mediador y orientador del proceso de aprendizaje. Así, entre otras actividades debe aportar información relevante, ayudar a buscar y obtener datos e información, fomentar la autonomía de los/las discentes en la determinación de las fuentes de información, favorecer el intercambio de conocimientos, valorar la creatividad, esto es, las formas divergentes de pensamiento y de acción, así como promover el aprendizaje cooperativo. En definitiva, su actuación didáctica girará en torno a la creación de situaciones de aprendizaje y de interacción social, potenciado por el trabajo cooperativo e incluso por las tutorías de pares (Coll y Colomina, 1990).

· Los objetivos en el aprendizaje de la composición de textos escritos

Entendiendo los objetivos como metas, finalidades o propósitos, su función es orientar y guiar la intención de las acciones y definir lo que se espera conseguir. Como señala Gimeno (1992) de la práctica educativa de cada actividad se desprende pequeños o significativos logros para varios propósitos a la vez, de tal modo que los objetivos concretos no se logran uno tras otro, sino que se progresa hacia varios de modo simultáneo. Algunos de los efectos reales tienen que ver con las finalidades previamente expresadas, mientras que otras consecuencias no se establecen con anterioridad.

De modo general, un programa educativo dirigido a la enseñanza de la composición escrita debería centrarse, al menos, en que el/la escolar alcance los siguientes objetivos ¹:

¹ Este aspecto será abordado con mayor amplitud en el capítulo cuarto, donde se exponen las exigencias curriculares relativas a la composición escrita plasmadas en los documentos de nuestra última Reforma Educativa.

- Emplear la lengua escrita de forma competente utilizándola eficazmente en situaciones cotidianas y como medio de expresión de experiencias personales.
- Fomentar el uso de la escritura con función comunicativa no sólo dentro del aula sino también fuera del contexto escolar.
- Favorecer la autoconfianza en sus propias potencialidades y trabajo para conseguir superar las dificultades que el proceso de composición escrita implica.

· Los contenidos y las actividades en el aprendizaje de la composición de textos escritos

Para lograr una mayor eficacia, los programas educativos actuales tienden a integrar los contenidos y actividades de escritura en torno a proyectos, donde se producen e interpretan textos escritos. El trabajo por proyectos tiene una larga tradición. Su origen se encuentra en Freinet y Dewey. Un **proyecto** es una forma de enseñanza que se basa en la acción compartida para alcanzar un fin, que deberá satisfacer, a la vez, aspiraciones individuales y colectivas. El aprendizaje surge de los intentos de resolución de problemas que aparecen en la realización de la tarea. Cuando aprender algo o efectuar alguna actividad supone un gran esfuerzo cognitivo, la información adquirida será más fácilmente evocada a pesar del paso del tiempo.

Los proyectos por su propia estructura son propuestas abiertas que desarrollan la autonomía y la creatividad de los sujetos en relación con la escritura. Por lo tanto, escribir no tiene por qué ser una actividad exclusiva de materia de Lengua Castellana sino que se integra en el curriculum general dentro de un proyecto que le da sentido. Sus características diferenciadoras podrían resumirse en los puntos a continuación reseñados (Fort y Ribas, 1994: 21):

- Se sitúa en el marco de un contexto comunicativo real. El texto que el alumnado debe producir presenta las mismas exigencias que un escrito de verdad.
- El proyecto tiene unos objetivos de aprendizaje. Éstos son en todo momento explícitos, conocidos y compartidos por las personas que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- La implicación de los/las escolares. En las fases iniciales de la implementación de esta modalidad de enseñanza se propiciará y asegurará la colaboración y motivación del escritor/a, para lo cual resulta eficaz el establecimiento de una negociación entre el/la docente y su alumnado.
- La instrucción global del lenguaje potenciando la expresión lingüística en su totalidad. Ésta facilita un trabajo de reflexión sistemática sobre algunos contenidos específicos y de ejercitación. De este modo, los actos de habla y expresión escrita se dan simultáneamente lo que asegura la transferencia del dominio del código a la expresión global.
- El trabajo puede desarrollarse de forma individual o colectiva (por parejas, en pequeños grupos o bien en gran grupo); en cualquier caso, se favorece, en todo momento, el intercambio entre los/las participantes.
- La secuenciación permite que se trabaje en las horas de clase y se tenga en cuenta el proceso de escritura como un desarrollo largo, que necesita tiempo y es recursivo. Además, se posibilita la intervención del/a profesor/a durante el proceso. A partir de la consideración el proyecto se secuencia y organiza para llevarse a cabo en las horas de clase. Ello posibilita la intervención del/la enseñante.
- Siempre se debe trabajar con materiales reales que se utilicen en situaciones comunicativas específicas. Las fuentes de información, así como los textos escritos a producir, pueden ser de todo tipo (Dwyer, 1997): cuentos, periódicos, cartas, poesías, anuncios o carteles, etiquetas de productos, menús y recetas de cocina, etc.
- Un último rasgo relevante de este procedimiento estriba en su potencialidad para la innovación educativa, en tanto que fomenta la observación e investigación en el aula.

Por otra parte, la metodología de proyectos para el aprendizaje de la composición supone la realización de actividades que pueden agruparse en cuatro categorías (Carlino y Santana, 1996: 58):

- Tareas de escritura en las que el/la escolar debe tener en cuenta la situación retórica o la cohesión del texto; debe planificar

- acerca del contenido, revisar lo escrito, buscar información, formular anticipaciones y comprobarlas después de la lectura, etc.
- Tareas para explorar reflexivamente algunas de las características de ese tipo de texto: función, autor/es, destinatario/s, organización textual, formato, modo de lectura, etc.
 - Tareas de reflexión sobre la lengua y sus usos diferenciales: clases de palabras, concordancias morfológicas, relaciones léxicas, tiempos y modos verbales, etc.
 - Tareas de reflexión sobre algunas de las propiedades del sistema de escritura: diferencia entre dibujo y escritura, la direccionalidad, la ortografía, etc.

A modo de ejemplo resumimos en la siguiente tabla algunas actividades desarrolladas en contextos educativos y descritas en la obra de Carlino y Santana (1996).

EDAD	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODO
3 años	<i>El tigre, si no tiene comida, te muerde.</i>	Consulta y producción de textos informativos.	Proyecto de investigación. Trabajo en grupo. Aprendizaje por descubrimiento.
3/4 años	¿A que los perros no comen peces?	Búsqueda de información .	Consulta de materiales informativos. (no libros de texto, cuentos, ...) Trabajo individual y en grupo.
3 años	Explorando poesías.	Identificar y producir textos literarios de carácter poético	Aprendizaje por descubrimiento en grupo-clase.
3 años	Los menús del cole.	Identificar y producir textos relativos a recetas o comidas	Aprendizaje por descubrimiento en grupo-clase.
3 años	La anticipación de títulos.	Reflexionar sobre la relación entre texto y título	Aprendizaje por descubrimiento en grupo-clase.
4-5 años	¿Qué hace el corazón cuando estoy durmiendo?	Consultar textos informativos y producir textos escritos (formato libro).	Proyecto de investigación. Redacción de cartas (padres, bibliotecaria de la Biblioteca Municipal).
2º curso	El rincón de secretaria.	Producir textos escritos de carácter administrativo (cartas, registros).	Resolución de problemas de funcionamiento del aula. Organización de espacios de trabajo.
3º curso	Revisión colectiva de un escrito.	Volver a escribir un cuento ya existente.	Trabajo en parejas y en gran grupo. Elaboración de un libro.
4º curso	"En un bosque, no hace muchos años..."	Creación de cuentos para compañeros de Educación Infantil.	Proyecto. Trabajo en grupo (4) y grupo-clase

La lengua escrita tiene dos funciones sociales básicas. Por un lado, conservar o recuperar el conocimiento a lo largo del tiempo y, por otro, transmitir o recibir información a través del espacio. La enseñanza de la composición escrita en el aula implica dar a conocer su utilidad comunicativa en contextos específicos. Pero desgraciadamente en el contexto escolar el trabajo de escritura se caracteriza, con demasiada frecuencia, por utilizar textos que carecen de sentido y funcionalidad comunicativa directa o que están fuera del contexto habitual de uso. Un ejemplo muy común es el "dictado tradicional" que, por lo general, carece de información relevante ya que está compuesto por frases inconexas cuyo único criterio de inclusión es la existencia de palabras con una determinada ortografía que se quiere enseñar. Esta ausencia de propósito comunicativo lo sitúa fuera de cualquier situación auténtica de uso. De este tipo de acciones didácticas erróneas se desprende la interpretación anómala de la escritura por parte del alumnado, concibiéndola, únicamente, como un proceso de transcripción normativizada de palabras que debe dominar para superar con éxito su evaluación.

En consecuencia, al diseñar actividades educativas, el profesorado debe plantear situaciones de escritura con un objetivo específico delimitando, también, a quién se destina. Sólo en ocasiones puede tener sentido realizar tareas descontextualizadas si lo que se desea es enseñar determinadas estrategias de aprendizaje. A este respecto es ilustrativa la investigación de Mufarej y Abrahamsohn (1997) en la que utilizaron una técnica denominada *deconstrucción para la reconstrucción* diseñada para ayudar al alumnado a mejorar sus habilidades de escritura. El objetivo era escribir frases que "encajasen" de modo coherente en un párrafo ya dado. En las actividades de deconstrucción los/las aprendices analizan expresiones nucleares provenientes de textos no escritos por ellos/as; después las reorganizan y las combinan para formar frases más simples con sentido.

En cualquier caso, plantear en el aula *actividades funcionales* de escritura favorece el compromiso del escolar con la tarea, puesto que su esfuerzo servirá para algo concreto (no será una actividad que sólo tiene sentido en sí misma). Además, le permitirá explorar las características del texto a fin de resolver los problemas de redacción, así como tener presente a sus posibles receptores/as durante todo el proceso de elaboración de la producción escrita (lo que conlleva la necesaria adecuación de la expresión a la audiencia esperada). Dotar la escritura de funcionalidad también supone implicar al alumnado en un proyecto a largo plazo (valga

como ejemplo, la correspondencia con otros/as compañeros/as vía correo tradicional o electrónico, haciendo uso de las nuevas tecnologías) en lugar de una actividad específica y sin conexión con la realidad. Las propuestas de escritura que se hagan en la escuela deben propiciar un trabajo a desarrollar a lo largo de varias sesiones. Por contra, escribir, como ejercicio sin propósito ni funcionalidad alguna impide desarrollar procedimientos adecuados, puesto que el/la escolar no se enfrenta a las exigencias de una actividad de comunicación verdadera.

• *La evaluación*

La evaluación sirve fundamentalmente para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar la composición escrita no es labor fácil, pues como ya se ha dicho, se trata de una actividad compleja y multidimensional, cuyo conocimiento debe abordarse de forma global. La concepción tradicionalista separa la enseñanza de la evaluación, de modo que existen tareas y tiempos para aprender, y tareas y tiempos para comprobar lo aprendido. Desde esta trasnochada visión, la evaluación pierde su valor formativo al desconsiderar las posibilidades que el diálogo crítico entre alumno/a y profesor/a. Se considera superada la visión restringida de la evaluación con funciones de clasificación y selección sin tener en cuenta el proceso y los contextos donde los aprendizajes tienen lugar.

Por el contrario, proponemos un modelo de evaluación de la composición escrita *integrada e interactiva*, entendida como un proceso natural de obtención de información sobre lo que ocurre en el aula. Así, partiendo de la enseñanza de esta habilidad, las producciones textuales de todos los/las participantes son analizadas y revisadas conjuntamente por el autor/a, por el alumnado entre sí y por el/la docente. Desde esta concepción cabe utilizar múltiples estrategias y técnicas, así como procedimientos formales de valoración, de entre las que destacan:

- Introducción de *preguntas clave* o *diagnósticas* dentro de los materiales didácticos utilizados en el proceso de elaboración de un texto escrito o durante el de aprendizaje. La finalidad de estas cuestiones es hacer reflexionar al aprendiz sobre determinados aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales de su instrucción (información concreta, principios, actitudes a

considerar, etc.). Esta reflexión puede solicitarse de modo oral y/o escrito ofreciendo una información relevante a considerar en el acto didáctico.

- Uso de *diarios* en los que se explicita con claridad la programación de actividades y los tiempos oportunos para su implementación. Esta técnica favorece la autoevaluación del alumnado a la vez que ofrece al profesorado una visión más completa del proceso de composición escrita, ya que no evalúa sólo el producto final.
- *Seguimiento diario de las actividades* de escritura considerado como fuente de información inmediata de cómo trabaja el sujeto. En cualquier caso, es fundamental que el/la docente explicita los criterios de calidad que utiliza para valorar el trabajo de sus escolares. Puede ser muy útil el uso de listas de control o guías de observación que centren la atención en aspectos de valoración relevantes, sin descuidar otros efectos no previstos.
- Elaboración y análisis de *productos escritos* (cuentos, poesías, cartas, etc.) que se integren en cuadernos de trabajo donde se recojan todos los textos producidos; percibiéndose, así, la evolución del/la discente en la competencia en la escritura a la vez que favorece su autoevaluación
- Uso de técnicas tradicionales de la *evaluación formal*. En ocasiones, y dentro de un clima pedagógico apropiado, puede ser útil la aplicación de este tipo pruebas, cuya finalidad no es resaltar los errores sino subrayar lo aprendido y señalar lo que se necesita aún aprender o mejorar en relación con la escritura. Es importante resaltar que esta modalidad de evaluación debe suponer algo más que una simple calificación cuantitativa o su traducción en una expresión determinada (v.gr. aprobado) en el sentido de analizar también la vertiente cualitativa del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados obtenidos de una evaluación integrada requiere la redacción de un informe (individualizado y/o global) que explique las razones de los juicios emitidos siendo ésta, precisamente, su riqueza y su ventaja frente a otros modelos de evaluación.

3.3. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

El procesador de texto es una herramienta informática con capacidades para producir y reelaborar escritos cuya aparición ha supuesto un cambio relevante en la historia de la escritura. Tiene un potencial único para alcanzar determinados objetivos educativos relacionados con el aprendizaje de la escritura, ya que quien escribe puede centrar su actividad en el proceso, y no tanto en el producto. Este recurso permite obviar aspectos estéticos de la grafía (caligrafía, ortografía, maquetación, etc.) facilitando la revisión del texto sin necesitar la reescritura y, por consiguiente, la elaboración de tantas nuevas copias como correcciones se realicen. La simplificación de estas tareas, que de otra forma resultan pesadas, laboriosas y poco motivantes para el alumnado, convierten al procesador de textos en un medio con grandes posibilidades en el aprendizaje de la composición escrita.

Las principales ventajas que ofrece al escritor/a podrían sintetizarse en los siguientes puntos (Victoria Aboy, 1997: 739):

- Escribir al ritmo de pensamiento y de los tiempos personales,
- retomar indefinidamente un texto,
- reescribirlo,
- reorganizarlo y transformarlo mediante los procesos de cortar, copiar y pegar,
- incorporar nuevas ideas, temas y subtemas,
- retocar de forma rápida,
- añadir personajes, situaciones, descripciones, diálogos, y
- completar datos y ampliar situaciones.

Martínez (1996) aún va más allá al sostener que con aplicaciones informáticas, tales como el procesador de textos, se ha ingresado en el mundo de la "nueva escritura", que se caracteriza por la interactividad, la ruptura de la linealidad del relato y la posibilidad de ser transmitida a distancia de modo instantáneo. Abundando en el aspecto educativo, Moral (1990: 48) reconoce que los procesadores de texto *permiten entrenar a los alumnos en*

la percepción y manipulación de los microelementos y macroelementos del texto al poder descomponer fácilmente frases y palabras en sus elementos mínimos o poner de relieve las diversas formas de conexión de las palabras entre sí y las relaciones que mantienen unas frases con otras.

Tales programas informáticos pueden ser un instrumento útil en todas y cada una de las fases de producción de un texto escrito. Desde el punto de vista de la *planificación* de la expresión escrita existen algunos que ofrecen ayudas para romper el denominado "bloqueo del escritor"², lo que se ha llamado el "miedo a la página en blanco" (aunque ahora habría que hablar de "pantalla en blanco", lo que provoca bastante menos miedo). Son aplicaciones que facilitan la creación de documentos de diversos modos. Así, por ejemplo, existen programas para la redacción y construcción de historias sencillas, *Story Maker*, *Story Tree* o *Creative Writer*, que además de introducir al/la usuario/a en la autoedición y en los procesadores de textos, fomentan la creatividad y la construcción automática de historias arborescentes. Este tipo de software, se encarga de unir los nodos del árbol de historias que se van creando, bien por encadenamiento directo, bien por voluntad del sujeto o por decisión aleatoria del ordenador. El programa, a medida que éste va realizando elecciones, añade segmentos de texto. Otro generan "textos literarios", como sucede en el caso del software denominado *Tale-Spin*, el cual produce relatos contruidos libremente a partir de las fábulas de Esopo. El programa interactúa con el/la escritor/a para crear personajes distintos y con diferentes relaciones entre sí. Pero quizás el más conocido para la escritura interactiva sea el *Roman*, que al integrar una base de datos con obras de los escritores clásicos y contemporáneos (Zola, Verne, Sthendal y Maupassant) facilita escribir "al estilo" característico estos autores³.

Por lo que respecta a la *producción del texto*, el procesador ayuda al individuo a materializar sus procesos cognitivos. Cassany (1989) analiza las fases de creación de escritos comparando las funciones

² Algunos programas informáticos se han diseñado de modo que el/la escritor/a pueda elegir no ver en pantalla lo que escribe con el objeto de que desaparezca el miedo inicial, al mismo tiempo que le obliga a escribir (lo que sea) porque en caso contrario el ordenador le avisa y recrimina.

³ Diversas investigaciones han resaltado el papel de la literatura como fuente de inspiración para la producción de textos en el aula. Vgr. Lancia, P.J. (1997) *Literary Borrowing: The Effects of Literature on Children's Writing*, *Reading Teacher*; 50 (6) 470-475.

que se desarrollan en el marco de las etapas tradicionales de escritura y las que suceden con el uso de cualquier software de tratamiento de texto:

Proceso mental	Acción en el PT
Generación de ideas	Introducción de datos en la pantalla
Organización de las ideas	Trabajo con los bloques de textos
Formulación de objetivos	Uso de comentarios y notas a pie de página
Redacción	Escribir con las funciones normales
Revisar y corregir	Salto de página. Corrección manual. Otras ayudas.

Desde el punto de vista de la *edición* del texto escrito, los procesadores nos ofrecen ayudas inestimables, como los correctores ortográficos, los de estilo, los diccionarios de sinónimos y antónimos o la eventualidad de contar las palabras. Por último, en lo relativo a la *publicación*, posibilitan introducir una gran variedad de tipografías y formatos en los documentos e insertar todo tipo de imágenes.

No existe un único método eficaz de uso de este recurso informático en la enseñanza de la lengua escrita, todo depende del contexto educativo y de la finalidad para la que se emplee. Así, aun siendo un instrumento con un objetivo concreto, la producción de textos escritos, su utilización puede ser muy variable en función de los fines, intereses, necesidades y competencias de los usuarios. Diferentes ambientes educativos propician diversas oportunidades para aprender, aunque la tecnología sea la misma (Zamora, 1997).

Nuestra cultura invita e, incluso, nos exige cada vez más interactuar con la tecnología informática. Los argumentos favorables al uso del procesador de texto señalados por escritores/as expertos/as familiarizados con su utilización, se pueden resumir esencialmente en dos:

- Tiene la capacidad de hacer más fácil y rápida la creación, producción, edición y publicación del documento; y puede, por lo tanto, cambiar las formas de la escritura en su conjunto.
- Su empleo hace que los escritos adquieran un carácter no permanente y, por consiguiente, pueden ser mejorados y enriquecidos con mayor facilidad. Este hecho cambia la naturaleza de la composición escrita en sí misma.

La unión de estas dos premisas ha convertido este software en un recurso atractivo para la comunidad educativa, debido, entre otras razones, a la velocidad y facilidad con que se puede producir y revisar un texto, la capacidad de conservar sus diversos borradores y la posibilidad de refinar más fácilmente las ideas que se quieren expresar.

· *La investigación sobre el procesador de textos y la composición escrita*

Cochran-Smith (1991) revisa las principales investigaciones que se han ocupado de la relación entre aprendizaje de la escritura y el uso del procesador de textos. Estos trabajos han reflexionado en torno a una serie de cuestiones tales como:

- ¿Qué ventajas y desventajas ofrecen a escritores o escritoras noveles e inexpertos/as? ¿Qué ventajas diferenciales aporta en función de la cualificación del escritor o la escritora?
- ¿Cómo afecta su uso a los procesos de composición escrita del alumnado? ¿Es más fácil para ellos hacer la revisión de los textos? ¿Los/las estudiantes revisan, editan, releen o planifican más, menos o de forma diferente, cuando utilizan el procesador de textos?
- ¿El procesador de texto cambia de modo cualitativo los procesos de composición del escolar? Si es así, ¿en qué forma cambia la composición? ¿Acerca más lenguaje hablado y pensamiento? ¿Cómo ocurre esto?
- ¿Le gusta al alumnado escribir con el procesador de texto? ¿Bajo qué condiciones? ¿Con qué objetivos?
- ¿Cuando lo usan, producen textos escritos de mayor calidad?
- ¿El procesador de textos anima al/la discente a jugar con el lenguaje, a experimentar más en su escritura, y redactar borradores iniciales para descubrir cuáles son sus ideas?

Por otra parte, también comienza a ser objeto de investigación el análisis las interrelaciones existentes entre el uso de este tipo de aplicaciones informáticas, los contextos de aprendizaje, las estructuras

sociales y organizativas del aula, el currículum y las metas educativas. En este sentido, el personal investigador trabaja para dar respuesta a preguntas como:

- ¿Cómo es utilizado en el aula? ¿El uso varía a través de las diferentes aulas y centros? ¿En qué formas? ¿Cuáles son los factores que influyen en su modo de empleo en el aula?
- ¿De qué manera las herramientas y las tareas de escritura con el procesador de textos interactúan con el proceso social del aula?
- ¿El uso del procesador de texto y de otros programas informáticos cambia el currículum, la organización del aprendizaje, o los patrones de interacción en el aula? ¿En qué formas? ¿Son éstas deseables?

En este sentido, hemos de señalar que debido a la todavía corta experiencia de trabajo con estas nuevas tecnologías informáticas en la escuela, las conclusiones aún son parciales lo que hace necesario el desarrollo de líneas de investigación que profundicen en esta temática.

· El procesador de texto en Educación Primaria: una síntesis de los descubrimientos.

Cuando examinamos el procesador de texto como una herramienta para la Educación Primaria, debemos explicar la existencia de diversas culturas escolares, así como de las interpretaciones que sobre su utilidad educativa hacen el personal docente y el alumnado. Parte del impacto de este recurso tecnológico en el aula se debe a la interpretación individual que cada educador/a realiza de ella, la cual cambia con el tiempo dependiendo de sus metas, la organización social del aula y las habilidades del/la aprendiz.

Si consideramos que la enseñanza es una actividad altamente compleja, entendida sólo desde un contexto específico, y que las diferencias entre educandos, centros educativos y sistemas escolares no son triviales, entonces debemos reconocer también que la investigación probablemente no nos permitirá hacer generalizaciones globales sobre el procesador de textos y la escritura en la Educación Primaria.

Cómo funciona en las aulas se debe, parcialmente, al modo en que cada profesor o profesora conciba la enseñanza.

Según diversas investigaciones (Cochran-Smith, 1991), la mejora en la calidad de las composiciones escritas del alumnado producida por el uso del procesador de textos depende de:

- Las estrategias de redacción y revisión ya aprendidas,
- las experiencias previas en relación con el uso del teclado y del ordenador,
- las intervenciones educativas (bien humanas o tecnológicas) que acompañan a la introducción de esta herramienta,
- las concepciones de *escrito correcto*, *mejora en la redacción y edición/revisión* que operan dentro de un programa educativo,
- las características del diseño de enseñanza de la composición escrita (objetivos, actividades, materiales y estrategias de enseñanza y aprendizaje),
- el acceso que el/la enseñante permite y fomenta en relación con los equipos informáticos,-
- la organización social del aula y de los contextos de aprendizaje a partir del trabajo conjunto del profesorado y del alumnado y
- la cultura propia de cada centro escolar y/o sistema educativo.

Las exigencias organizativas para el uso de los equipos informáticos (aulas de informática o de nuevas tecnologías) hacen que, por lo general, la escritura con el ordenador sea más pública que la escritura con lápiz y papel. Este hecho conduce, con frecuencia, a construir nuevas organizaciones sociales en el aula, lo que fomenta situaciones de colaboración y tutorización del aprendizaje de la composición escrita. El ordenador y el procesador de texto facilitan la actividad de "escribir en grupo" con la mediación del profesor o de la profesora y con un reparto del trabajo en el que el principio no es la división de la tarea, sino la cooperación en todo el proceso de creación escrita. En conclusión, las investigaciones sobre esta temática se han caracterizado por:

- Estudiar, predominantemente, lo que los/las escritores/as de diversas edades y habilidades hacen con el procesador de tex-

tos ignorando el contexto del aula y del centro escolar, las estrategias utilizadas por el profesorado, así como la forma de integrarlo en el curriculum.

- Muchos de los estudios que han considerado las relaciones del procesador de textos y la organización social del aula han prestado una atención mínima a los escritos elaborados con este tipo de software, las formas en que los textos cambian y se desarrollan en el tiempo y los modos de interacción docente/disciente que este recurso proporciona.

En lo referente a la influencia del procesador de texto en los procesos implicados en la composición escrita se observa que los/las escolares realizan más revisiones de sus escritos que cuando redactan con lápiz y papel. No obstante, aunque ofrece recursos tecnológicos para facilitar la corrección, esto no siempre redundará en la mejora de la calidad de sus escritos, a menos que medie la orientación docente.

Los buenos y buenas escritores/as tienen estrategias eficaces de repaso para controlar la producción de sus escritos gracias a su capacidad para intercambiar alternativamente sus roles como escritores y lectores, a lo que se une que los procesos de elaboración y revisión prácticamente se simultanean.

Independientemente del recurso que se utilice, el tipo de revisiones que se pueden efectuar en un escrito es posible que afecte al texto en sus dos niveles: microestructural o lo que es lo mismo *modificaciones superficiales* de tipo ortográfico, gráfico, formato, etc., y macroestructurales suponiendo estas las *modificaciones significativas* de tipo semántico; las cuales pueden afectar al nivel de significado, contenido, organización, punto de vista, estilo, etc.

En relación a ello, se ha constatado que cuando los/las escolares usan el procesador de texto, sin intervención pedagógica explícita, tienden a hacer revisiones y corregir errores a un nivel superficial (de carácter tipográfico, fundamentalmente), pero no necesariamente hacen más revisiones a nivel de significado; ⁴ hecho similar al que sucede cuando escribe a mano. Por consiguiente, su utilidad

⁴ El hecho de que se hagan más revisiones del texto cuando se utiliza el procesador de texto que cuando se utilizan medios tradicionales se explica, en parte, al constatar que los/las escritores/as cometen más errores tipográficos cuando están escribiendo en el ordenador.

con esta finalidad se halla condicionada por las habilidades y estrategias del escritor o la escritora. Así cuando los/las escolares lo emplean libremente, aquellos/as que poseen las destrezas de redacción y revisión lo usan de modo más eficaz que los que no las tienen.

Lo cierto, es que los/las discentes tienden a asimilar la utilización del procesador de textos a su propio modelo de composición, caracterizado, en la mayoría de los casos, por la linealidad y la secuenciación de las ideas. No obstante, algunos/as investigadores/as sostienen que este mediador tecnológico puede favorecer la escritura de textos más creativos, experimentales y asumen mayores riesgos literarios y expresivos. En este sentido, cuando su aplicación se acompaña por una enseñanza que invita a ver la redacción como una actividad creadora de significados, puede facilitar la producción de escritos centrados en el descubrimiento, incrementándose las revisiones a nivel de significado.

En función de ello, la preocupación de los/las enseñantes gira en torno al modo en el que se ha de intervenir pedagógicamente para capacitar a su alumnado en el uso competente de las amplias posibilidades que ofrece esta aplicación informática. Hasta el momento, apenas se ha indagado acerca de la metodología de enseñanza más adecuada de cara a la adquisición de la expresión escrita recurriendo a los procesadores de textos. La cuestión más a menudo explorada se circunscribe a la frecuencia de uso de dicho software como mediador en la enseñanza de la redacción.

Otros estudios han evaluado las posibilidades que ofrece en la edición o la producción de múltiples copias de un mismo escrito. Algunos han observado cómo induce a los escritores y escritoras a leer y releer de modo más inmediato sus producciones escritas mientras se están elaborando. Diversas investigaciones han concluido que quienes utilizan el procesador de textos planifican menos su composición escrita que aquéllos que lo hacen por el sistema tradicional de lápiz y el papel. Esto podría ser debido a que la persona crea otras estrategias para compensar la falta de planificación previa (p. ej. releendo más a menudo el texto que está elaborando).

En conclusión, se podría afirmar que el uso del procesador de textos afecta de modo directo a los procesos de composición, si bien el análisis de sus efectos es difícil de valorar debido a la coexistencia de otros factores influyentes sobre los que es necesario investigar más en

profundidad. En general, parece que cuando nos servimos de este software seguimos actuando con habilidades y estrategias de escritura previamente establecidas, requiriendo en todo momento la mediación y orientación didáctica.

Por lo que se refiere a la cantidad y la calidad de las producciones escritas diversos estudios han constatado que los/las escolares que emplean ordenador para escribir (una vez que han desarrollado una familiaridad con el mecanografiado), producen textos ligeramente más extensos que aquéllos que utilizan métodos tradicionales. Este hecho implica también destinar mayor tiempo en la producción de los textos cuando se utiliza el ordenador que cuando se usa el lápiz y el papel. La experiencia nos muestra que los/as escolares, independientemente de su edad, son capaces de dominar el mecanografiado y las estrategias del programa en actividades apropiadas a su desarrollo educativo.

Sin embargo, las investigaciones relativas a la calidad (escritos coherentes, cohesionados y morfosintácticamente correctos, etc.) de los documentos elaborados a través del procesador muestran que dicha calidad, de modo global, no es mejorada por el uso de la informática.

El alumnado se muestra en general interesado por este recurso tecnológico, manifestando una actitud positiva hacia la utilización del procesador de textos para elaborar sus escritos; predisposición que podría estar justificada, por la calidad de la presentación final del texto y la disponibilidad de útiles que facilitan su elaboración (corrección, tipografía, visión inmediata del resultado final, etc.), alcanzando sus productos resultados casi profesionales. También se apunta el hecho de que trabajar con una máquina como "primera audiencia" elimina posibles prejuicios o bloqueos en la redacción.

· *Las nuevas tecnologías de la comunicación y el aprendizaje de la composición escrita.*

Miller y Knowles (1997), en su obra titulada *Nuevas formas de escritura: un manual para escribir con el ordenador*, analizan el proceso de escritura, así como diversos tipos de documentos académicos y profesionales (informes, cartas, memorias, resúmenes, textos creativos, notas) con explicaciones y ejemplos sobre el uso de los ordenadores

para mejorar el proceso y la producción de documentos escritos. Pero lo más novedoso de este libro es que no sólo se tiene en cuenta al escritor/a que usa el ordenador para crear un texto, sino también, el cada día más frecuente intercambio de datos e ideas entre muchos escritores/as y ordenadores conectados entre sí. Utilidades informáticas como el correo electrónico, las producciones *on-line* o grupos de escritura electrónicos, los *hipertextos* en la *World Wide Web* o los IRCs⁵ (*Internet Relay Chat*) utilizan el texto escrito como principal elemento de comunicación. Este hecho ofrece nuevas posibilidades de aplicación de la lengua escrita en un entorno altamente atractivo, estimulante, motivador y eficaz desde el punto de vista comunicativo. Cada día son más frecuentes, en nuestro contexto más cercano, las experiencias educativas mediante el correo electrónico, al ser ésta una herramienta popular y fácil de manejar, y la *World Wide Web*⁶. Sirva como ejemplo el trabajo que, aunque centrado en un nivel superior de enseñanza, realizaron Sanstendig y Meyer (1997) con el objeto de analizar con qué eficacia Internet podría ser utilizada por universitarios con propósitos específicos de investigación científica. Éste se realizó con un grupo de estudiantes (N=16) matriculados en un curso denominado *Escritura Avanzada*, durante un período de tres semanas. Dichos estudiantes examinaron algunos de los recursos disponibles en la red y los analizaron, de acuerdo a determinados criterios elaborados conjuntamente con su tutor y, a continuación, elaboraron informes sobre sus descubrimientos en forma de página Web (documento HTML). Después redactaron resúmenes descriptivos sobre su proceso de investigación y evaluaron sus logros. En todas las actividades se desarrollaron tareas de redacción, siendo consideradas por los investigadores como altamente motivadoras para el alumnado.

Otra actividad común relacionada con la producción de textos escritos en los centros educativos son las revistas escolares cuya producción se ha facilitado con las nuevas tecnologías. Rankin (1997) analiza las *ciberrevistas escolares* como un puente entre las revistas escolares "artesanales" y los ensayos con procesador de texto, que pueden ser integradas en el currículum para mejorar habilidades de

⁵ Aunque este recurso telemático puede ser muy interesante, hay que tener en cuenta que muchos de sus usuarios utilizan en sus conversaciones abreviaturas, distorsiones y modismos que en nada favorecen el aprendizaje de la composición escrita.

⁶ Véase a este respecto: EDUTECH (1996) *Redes de Comunicación, redes de aprendizaje*, Palma: Universitat de les Illes Balears.

escritura y potenciar capacidades de comunicación a través de Internet. En realidad no se trata de una actividad novedosa en sí misma para la escuela, aunque sí lo son los medios tecnológicos que se utilizan en su diseño, elaboración y distribución. Es de resaltar este último aspecto, ya que una revista escolar puede difundirse por Internet a cualquier lugar del mundo, favoreciendo el contacto intercultural y ampliando el número de destinatarios/as posibles.

En nuestro país existen algunas experiencias dirigidas a niños y niñas para escribir cuentos en la red. Así, por ejemplo, el proyecto *Cuento Contigo*⁷ tiene como finalidad desarrollar la expresión escrita de niños entre 11 y 13 años mediante la posibilidad de escribir cuentos a través de Internet. El uso de la red ayuda a fomentar la escritura y la creatividad por la publicación inmediata de los trabajos y la interacción entre el autor y los lectores.

⁷ <http://www.cuentocontigo.com>.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo reflejaremos las directrices metodológicas que han guiado nuestro trabajo empírico. Éstas nos han permitido la valoración, tanto del nivel de aprendizaje de los/las escolares respecto de la composición escrita, como la evaluación de las posibilidades del programa de intervención educativa, elaborado *ad hoc* para favorecer este aprendizaje.

Como es lógico, también hablaremos de los objetivos e hipótesis, del diseño general de la investigación, de las variables contempladas, de los instrumentos utilizados en el estudio de las mismas, para finalmente describir la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo.

4.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La necesidad de trabajar en estudios que favorezcan la elaboración, aplicación y valoración de programas específicos de enseñanza de la composición escrita, en los que se tengan en cuenta los procesos cognitivos que subyacen a su ejecución, constituye la finalidad fundamental de este trabajo. De ahí que nuestro objetivo general sea el diseño de estrategias educativas que favorezca la mejora de la calidad de la expresión escrita del alumnado en las modalidades textuales descriptiva, narrativa y expositiva. Este objetivo puede desglosarse en las siguientes metas:

1. Descubrir cuáles son las estructuras subyacentes en los textos elaborados por los niños y las niñas de 6° de Educación Primaria.
2. Analizar la composición escrita de los/las escolares de este último curso de Educación Primaria en colegios públicos céntricos y periféricos.

3. Analizar y sistematizar los errores más frecuentes en la elaboración de textos escritos.
4. Diseñar un programa de intervención a partir de modelos cognitivos, lingüísticos e interactivos o sociales.
5. Aplicar el nuevo programa en colegios de la zona periférica y de la zona centro de la ciudad, controlando el rendimiento de los/as estudiantes en la materia de lenguaje.
6. Contrastar los resultados entre una metodología tradicional de aprendizaje de la composición escrita y el nuevo diseño elaborado para el alumnado de 6º de Educación Primaria.
7. Establecer algunas conclusiones acerca de la enseñanza de la expresión escrita que orienten al profesorado para la mejora de su actuación docente.

Como consecuencia de los objetivos anteriormente mencionados, este estudio intentará verificar las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los/las escolares matriculados en el último año de Educación Primaria elaboran composiciones escritas con un alto porcentaje de errores.
2. Los errores más frecuentes que comete el alumnado de 6º de Primaria en las composiciones escritas son de tipo semántico y sintáctico.
3. Una metodología de enseñanza basada en la utilización de estrategias cognitivas, lingüísticas y sociales incrementa el nivel de competencia en la expresión escrita.
4. No existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de interacción de los "colegios de la zona periférica y de la zona centro de la ciudad" y "metodología tradicional/experimental", controlando el nivel de rendimiento en lenguaje de los/las estudiantes.
5. La enseñanza tradicional de la composición escrita produce niveles más bajos de rendimiento en el alumnado que la metodología objeto de este estudio.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación *establece el marco de referencia para hacer pruebas adecuadas de las relaciones existentes entre las variables. Nos dice, en cierto modo qué observaciones hemos de efectuar, cómo hacerlas y la manera de analizar sus representaciones cuantitativas* (Kerlinger, 1981:214). Así pues, el diseño nos muestra las direcciones que debemos seguir para efectuar la observación y el análisis; por ejemplo, nos sugiere cuántas observaciones hay que realizar, qué variables son activas (susceptibles de manipulación) o atributivas (susceptibles de clasificación), qué tipo de análisis estadístico debemos utilizar, las posibles conclusiones que se pueden extraer del mismo, etc. Vamos a exponer en este apartado el modo de elaborar este "plan de actuación".

El trabajo realizado se enmarca dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños de grupos de control no equivalentes con medidas pretratamiento y postratamiento, pertenecientes a la metodología cuasiexperimental (Domenech Masson, 1991), cuyas características o rasgos definiremos brevemente.

En la investigación cuasiexperimental *el investigador varía deliberadamente los niveles de la variable independiente para ver los efectos que causa dicha variación en la variable dependiente* (Arnal y otros, 1992:150), sin controlar muchas variables extrañas significativas. En los estudios realizados con esta metodología no se aleatorizan los sujetos.

Para Buendía (1992:121) las características principales de los diseños pertenecientes a esta metodología son:

- Empleo de contextos naturales.
- Carencia de un control experimental completo, que permita atribuir los cambios observados en la variable dependiente, unívocamente, a la variable independiente.
- Realización de observaciones múltiples, como sustituto del control experimental, para minimizar los efectos de las fuentes de validez interna.
- Máxima utilización de estos diseños en los contextos sociales.

En el presente trabajo de investigación se ha utilizado la metodología cuasiexperimental porque es la más indicada cuando:

- la investigación cuantitativa se desarrolla en escenarios educativos naturales (en nuestro caso, colegios públicos de Salamanca que imparten Educación Primaria);
- no se pueda hacer asignación al azar de los sujetos (seleccionamos una muestra de niñas y niños matriculados en 6º de Educación Primaria de colegios públicos, del centro y de la periferia de la ciudad, en función de la mayor disponibilidad de los centros, asegurándonos en la medida de lo posible que estos sujetos respondieran a las características generales de la población);
- se acepta la carencia de un control experimental completo. Desgraciadamente en el campo de la Educación no se pueden controlar todas las variables extrañas, pero en nuestro estudio, controlamos variables significativas como inteligencia, aptitud verbal, nivel socioeconómico, etc.

Como antes indicamos, el diseño cuasiexperimental utilizado en esta investigación es de *grupos de control no equivalentes con medidas pretratamiento y postratamiento* (Buendía, 1992:126). Estos diseños se utilizan frecuentemente en Educación, porque proporcionan la vía metodológica para que el investigador analice relaciones de causalidad, partiendo de grupos formados de manera natural como es nuestro caso (dos grupos de 6º de Educación Primaria en el curso 1996/97, A y B, de los dos Colegios seleccionados para nuestro estudio, pertenecientes uno a la zona centro y otro a una zona periférica de la ciudad). Estos grupos pueden ser similares, pero es imposible asegurar su equivalencia.

Una vez definidos los grupos, el proceso metodológico se desarrolló según el siguiente esquema:

- De forma aleatoria, fueron elegidas las muestras experimental y de control de cada centro. Los grupos A en ambos colegios fueron los experimentales y los B los de control.
- Para determinar el nivel de composición escrita que poseen estos/as escolares, realizamos en todos los sujetos de la muestra (A y B de los dos centros) una medición de la variable dependiente - nivel en composición escrita - (medida pretest).
- Posteriormente se aplicó el tratamiento - programa de enseñanza de la composición escrita - (variable independiente) sólo a

los integrantes del colectivo experimental (grupo A de los dos centros); intervención educativa que fue implementada por las mismas personas en ambos colegios.

- Por último, aplicamos a todos los participantes del estudio (A y B de los dos colegios) las mediciones posttest para comprobar el efecto del tratamiento o programa para mejorar en la composición escrita.

Con el fin de realizar un cierto control de variables extrañas, se optó por realizar un bloqueo de la variable *aptitud intelectual*. Esta estrategia metodológica será explicada en el apartado correspondiente los resultados hallados en la variable dependiente (nivel en composición escrita).

Como indica Buendía (1992:126), el hecho de hacer mediciones pretest permite detectar la equivalencia de las agrupaciones de individuos antes de aplicar el tratamiento. Con la introducción del grupo de control, algunas variables que atentan contra la validez interna, son fácilmente controlables y medibles, como la maduración, la historia y la instrumentación. Para aminorar los efectos de las variables que no se pueden controlar con este diseño, como la selección y la regresión, se procura seleccionar colectivos muy semejantes, aprovechando cuanta información pueda obtenerse para conseguir este conocimiento. Como veremos más adelante en lo relacionado con variables e instrumentos, este equipo de investigación profundizó rigurosamente en este punto, recogiendo información de los sujetos lo más exhaustiva posible.

En cuanto a las posibilidades y límites de éste tipo de diseños, Hernández Pina (1998: 101) señala que aunque el personal investigador no pueda hacer la asignación de los sujetos al azar, puede decidir cuestiones sobre cuándo se hace la observación, cuándo se aplica la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. *Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna o externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación y de la psicopedagogía.*

A continuación presentamos de forma cronológica el plan de actuación o diseño general del trabajo realizado. Éste se desarrolló en dos fases:

1ª Fase: DISEÑO DESCRIPTIVO (Pretest)

Esta primera fase consistió en recoger la información necesaria sobre el tipo de composiciones escritas que elaboran los niños y niñas la metodología que ha utilizado el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y todos los datos de las variables independientes y variables extrañas a controlar. En concreto, los objetivos que nos propusimos fueron los siguientes:

Objetivos operativos:

- Seleccionar la muestra a través del contacto con los centros elegidos de la ciudad de Salamanca.
- Aplicar los instrumentos y recoger información de las variables independientes (sexo, aptitud, expediente académico, etc.).
- Analizar las composiciones de los/las escolares seleccionados en la muestra, cuando están cursando 5º de Educación Primaria (Pretest).
- Conocer la metodología de enseñanza empleada por el profesorado de lenguaje.
- Como consecuencia de los resultados obtenidos, diseñar la metodología experimental (programa de enseñanza de la composición escrita) para aplicar en el curso siguiente.

2ª Fase: DISEÑO EXPERIMENTAL (Implementación y postest)

En esta segunda fase se ejecutó el programa experimental diseñado para la enseñanza de la composición escrita, con el fin de mejorar la misma. Se registraron los resultados, se analizó y valoró la experiencia y se extrajeron las conclusiones para confeccionar el informe final de la investigación. En concreto, los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

Objetivos operativos:

- Asignar los grupos a los tratamientos en el diseño cuasiexperimental.

- Formación del profesorado participante en la investigación y aplicación del programa de enseñanza.
- Recogida de información tras el periodo de aplicación del programa.
- Valoración de la experiencia y realización del informe final.

El esquema y la temporalización de estas fases sería el siguiente:

Parte I: Descriptiva (Pretest; curso 1995-96)

- Selección de la muestra y de las variables objeto de estudio.
- Elaboración y aplicación de instrumentos de recogida de información.
- Análisis de resultados de los datos obtenidos a través de los instrumentos anteriores y preparación del programa experimental.

Parte II: Cuasiexperimental (Postest; curso 1996-97)

- Formación del profesorado.
- Aplicación de nuestro programa enseñanza de la composición escrita.
- Aplicación de las pruebas de evaluación.

Parte III: Elaboración del Informe Final de la Investigación (curso 1997-98)

- Análisis estadístico.
- Redacción de conclusiones, valoración de la investigación e informe final.

4.3. SUJETOS Y MUESTRA

En función del tipo de objetivos propuestos en esta investigación, definimos la **población** de estudio como el conjunto de escolares

matriculados en 6° de Educación Primaria en colegios públicos de la zona centro y de la periferia, de la ciudad de Salamanca en el curso académico 96-97.

De esta población, seleccionamos una *muestra* del alumnado, tanto de colegio céntrico como del de la periferia, en función de la mayor *disponibilidad*, asegurándonos que estos sujetos respondían a las características generales de la población. La asignación de los sujetos a los grupos en los distintos niveles de la variable independiente (metodología de enseñanza de la composición escrita), que se correspondía con la de clase o unidad escolar, se realizó de forma aleatoria. Es decir, los/as escolares estaban adscritos a grupos de clases distintas, ante lo cual en cada centro, de las dos aulas de 6°, una se considero al azar como grupo control y la otra como grupo experimental. El control de las variables extrañas presentes en los sujetos (inteligencia, aptitud verbal, nivel socioeconómico, etc.) se realizó a posteriori, por equilibrado con el grupo de control.

De esta forma, la muestra del presente estudio supone un total de 97 niños y niñas de 6° de Educación Primaria que estudian en dos colegios públicos de Salamanca, uno de ubicación más céntrica en la ciudad (Colegio Público Juan Jaén) y otro cuyo alumnado proviene de zonas urbanas periféricas y rurales (Colegio Público Lazarillo de Tormes) ¹.

Tabla 4.1. Datos Muestrales

COLEGIO	CONTROL		EXPERIMENTAL		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
JUAN JAEN (A)	15	16	14	16	61
LAZARILLO (B)	10	8	13	5	36
Total	25	24	27	21	97

De esta muestra es necesario mencionar que la mayoría de los sujetos pertenecía al colegio A, cuya matrícula es más elevada (en concreto 61 escolares); mientras que del otro centro educativo son 36.

¹ En adelante los centros escolares se designarán con los indicadores A y B respectivamente para el C.P. Juan Jaén y para el C.P. Lazarillo. Cuando se trate de signar a los grupos control y experimental de ambos centros se añadirá la letra "c" y "e", tal como sigue: Juan Jaén grupo control=A_c; Juan Jaén grupo experimental=A_e; Lazarillo grupo control=B_c y Lazarillo grupo experimental=B_e.

Como se desprende de los datos de la tabla anterior, la distribución de los/las escolares que configuran cada uno de los grupos en sendos colegios es respectivamente: de 31 en el grupo Ac y 30 en el grupo Ae y 18 en cada grupo del C.P. El Lazarillo de Tormes (Bc y Be). Sin embargo, pese a las diferencias numéricas intercentros, el volumen total de sujetos incluidos en los grupos control y experimental intra-centro quedó finalmente equilibrado, aspecto que sin duda es más relevante para el análisis de datos posterior.

Por otra parte, en lo tocante al sexo de los sujetos que constituyen la muestra la proporción de chicos y chicas es similar en prácticamente todos los grupos de ambos centros a excepción del grupo experimental del B, en el que hay mayor índice de niños.

4.4. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

La delimitación de las variables consideradas en este trabajo ha de partir necesariamente de los condicionantes del rendimiento escolar, y más concretamente, del rendimiento en la escritura de nuestro alumnado.

En este sentido, hay que tener en cuenta que los factores que pueden condicionar el rendimiento académico, en general, y el de la escritura, en particular, son múltiples y variados, dada la multidimensionalidad del propio concepto; en el que se incluyen desde dimensiones de la personalidad (inteligencia, carácter, actitudes, motivaciones,...), hasta ciertas variables sociales, pasando por las influencias pedagógicas. Entre los factores que inciden en el rendimiento académico hay aspectos conexiones; pero aún así podríamos agruparlos en: factores personales, contextuales o situacionales provenientes del entorno externo al centro educativo y en factores escolares generados por la propia institución escolar (Sarto, 1997).

Por ello, muchos trabajos de investigación en este campo, como afirma Sánchez Gómez (1996), tienden a utilizar *modelos eclécticos de interacción* (Rodríguez Espinar, 1982), en los cuales son tenidas en cuenta todas las influencias (psicológicas, sociales) que pueden determinar o afectar al aprendizaje escolar del/la escolar.

Gómez Dacal (1992) plantea, en esta línea, que los resultados formativos de los/las estudiantes son función, por una parte, de las variables que integran el medio social (a su vez articuladas en dos grupos:

las de índole social no escolar y las propiamente escolares) y, por otra parte, de las variables que conforman la estructura personal (sexo, edad, sistema cognitivo, sistema afectivo actitudinal). Sin olvidar, según el autor, las variables que surjan de la interacción de unas y otras.

Así, dependiendo de la óptica con que se aborde el trabajo, se seleccionarán determinantes explicativos del rendimiento escolar: rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales; origen social; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; etc. En cada trabajo o investigación aparecerá uno o varios de ellos enumerados, habitualmente en forma de variables independientes (operativizadas de muy diversas maneras) que influyen sobre la variable dependiente o criterio, el rendimiento escolar del alumnado.

A continuación, aportaremos algunas visiones del rendimiento académico, dentro del cual se ubica el rendimiento en la composición escrita, que ponen de manifiesto que el mismo es producto de varios componentes. González Fernández (1975: 12) señala que el rendimiento escolar es *fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución.*

Para Gimeno Sacristán (1976), será el producto que depende de la personalidad entera del/la estudiante y que, por tanto, puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al ajuste personal. Tourón (1984: 24), afirma que *no es el producto analítico de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma –nunca bien conocida– de factores que actúan en y desde la persona del que aprende.* Castejón y Navas (1992: 608) defienden que el rendimiento académico representa *el criterio final sobre el que inciden diversos factores de tipo individual, instruccional y contextual.* Y por último, Rodríguez Diéguez y Gallego Rico (1992:14) opinan que *el rendimiento es una función tanto de la conducta evaluadora del profesor como de la del alumno, sin olvidar que toda conducta implica la interacción del sistema de personalidad con el espacio vital.*

Hecha esta breve introducción teórica, pasaremos a presentar la clasificación de las variables que hemos considerado en nuestra investigación, teniendo en cuenta las anteriormente mencionadas y considerando que el logro en la composición escrita está estrechamente vinculado con el rendimiento escolar global. La operativización de tales variables viene determinada por los instrumentos de medida utilizados que describiremos en el siguiente apartado.

- Variables de identificación, familiares, socioculturales y escolares.
- Aptitudes Escolares, intelectuales e indicadores de Personalidad.
- Procesos metacognitivos implicados en la composición escrita.
- Rendimiento en composición escrita.

4.4.1. Variables de identificación, familiares, socioculturales y escolares

En este grupo de determinantes del rendimiento en composición escrita incluiremos los que identifican o caracterizan al escolar (sexo y edad) y aquéllos que reflejan su entorno sociofamiliar, económico y cultural, de manera global. De todos ellos destacamos para nuestro trabajo los siguientes:

a. Sexo

Cuando nos referimos a la *variable sexo* y a su influencia en el aprendizaje, debemos afirmar que se deduce claramente de la bibliografía revisada la ausencia, en general, de diferencias significativas entre alumnos y alumnas, sea cual sea el nivel educativo considerado.

La mayoría de las investigaciones demuestran que no existen diferencias en el rendimiento académico en función del sexo. Las posibles divergencias vendrían dadas, en todo caso, por otra serie de factores o condicionantes educativos tales como: distintas pautas de socialización y el refuerzo de aptitudes diferenciales por sexos. No obstante, se reconocen formas de conducta afectiva y emocional que, en conjunto, parecen estar en correlación con la condición de género.

En los niveles de la Enseñanza Primaria y Secundaria, no se han encontrado relaciones significativas entre sexo y rendimiento escolar, en general, pudiéndose corroborar este hecho, entre otros, en los trabajos de Infestas y Herrero (1979) o Rodríguez Espinar (1982), sobre la etapa de Primaria y los de Romero (1986) o de Pelechano (1977), en las enseñanzas medias.

Centrándonos en la influencia del sexo sobre la competencia lingüística resultan de interés dos estudios de meta-análisis (Hyde y otros, 1988 y 1990), citados por Gómez Dacal (1992), en los que se

revisan globalmente 220 trabajos en los que no se hallan diferencias significativas entre sexos ni en **destrezas verbales** ni en aprendizaje de matemáticas, en niveles no universitarios.

Concluiremos, siguiendo a Alvaro Page y otros (1990a: 134), diciendo que esta variable puede ser *moduladora del rendimiento, ahora bien, no por una posible diferencia genética que surge desde el principio, sino, y sobre todo, por una diferenciación establecida socialmente y que determina unas estructuras de actuación educativa y profesionales distintas para mujeres y hombres.*

b. Determinantes familiares, socioculturales y escolares.

Como indica Sánchez Gómez (1996), intentar en este campo hacer una revisión bibliográfica se convierte en una tarea ardua, dada la numerosísima producción científica sobre este tema, fundamentalmente en los niveles no universitarios. Los estudios que intentan determinar la relación entre ciertos indicadores sociofamiliares, económicos y culturales, que van desde el nivel educativo de los padres a la clase social, pasando por los ingresos medios, con el rendimiento escolar son abundantes. Por ello, sólo mencionaremos a continuación los indicadores que creemos más relevantes de todos los que han sido tomados en consideración y que, sin exagerar, podríamos cifrar en varias decenas.

Siguiendo la revisión bibliográfica que Sánchez Gómez (1996) realiza sobre el tema, a nuestro juicio, parece conveniente citar algunos trabajos, sobre la influencia de estos determinantes en el rendimiento académico del alumnado no universitario: Álvaro Page (1990a), Carabaña (1993), Castejón y Navas (1992), Gómez Dacal (1992), Jiménez Jiménez (1988), Musitu y otros (1988), Rodríguez Espinar (1982) o Tejedor y Caride (1988).

Carabaña (1988) nos puede ayudar a resumir las principales conclusiones recogidas en los niveles no universitarios. El autor señala que las mediciones realizadas hasta 1988 en España sobre la influencia del origen social en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas han dado resultados diferentes según el nivel de estudios que se hubiese considerado. Así, *en E.G.B., puede decirse que el origen social tiene cierta influencia sobre el rendimiento académico* (p.71), no así en enseñanzas medias (Alvaro Page y otros, 1988, 1990b, 1992; Modrego y San Segundo 1988).

No obstante, en este punto no existe unanimidad. Existen autores que encuentran correlaciones significativas entre nivel social y logro

académico, en niveles no universitarios (remitimos al lector a las obras citadas como referencias básicas), explicando el fracaso escolar, en función de las carencias socioculturales de los/las estudiantes. En este ámbito siempre es citado el llamado *Informe Coleman* (Coleman y otros, 1966), sobre la igualdad de oportunidades, que puso de manifiesto la importancia de la procedencia social del aprendiz en EE.UU., en el rendimiento académico, por encima de variables referidas a las características instruccionales y psicosociales de los centros escolares.

Este informe señala que las escuelas producían un impacto limitado sobre el aprendizaje discente, si se compara con la influencia del contexto sociofamiliar y cultural de los alumnos.

Tejedor y Caride (1988), en su estudio sobre la influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico (8º EGB), concluyen que las que más incidencia tienen son aquellas que se refieren a la estratificación social (*clase social y nivel de estudios de los padres*). En cambio, las variables familiares (*estado civil o situación laboral de los padres*) apenas ejercen influencia significativa.

Jiménez Jiménez (1988), aún reconociendo que existe una abundante literatura que apoya, bien directamente, bien por vías indirectas más o menos complejas, la idea de que la condición socioeconómica de la familia juega un importante papel en el rendimiento escolar, afirma que intentar explicar este último en función de aquella *seguirá siendo una tarea ardua, compleja y de muy difícil consecución, ya que no parece existir una relación unívoca y directa entre ambas entidades, sino más bien un tupido entramado de causas concurrentes más o menos independientes o interactivas* (p.58). En este mismo sentido se manifiesta Gómez Dacal (1992: 104), al señalar que el medio familiar, aunque deje sentir su influjo sobre los resultados de la enseñanza directamente, contribuye al éxito escolar de un modo indirecto, ejerciendo un papel mediador, *al condicionar el comportamiento de otras variables que, a su vez, tienen capacidad de aumentar o disminuir la eficiencia con la que el escolar trabaja*.

Así, Carabaña (1988), a la vista de los resultados de las investigaciones realizadas sobre origen social y rendimiento académico, afirma que la idea de una asociación muy estrecha entre ambos constituye, entre la mayor parte de las personas dedicadas a investigación, docencia y medios de comunicación, *un perjuicio o estereotipo inmune a los resultados de la investigación empírica* (p.72); máxime cuando el contraste de sus resultados es ambiguo *debido a que nadie ha derivado*

predicciones cuantitativas precisas a partir de ellas (p.73).

Siguiendo esta línea, nos parecen aclaratorias las explicaciones dadas por Carabaña (1993), en el sentido de que se debe diferenciar entre clase social y familia, cuando hablamos de la influencia de las mismas en educación. Ambos términos, según el autor, deben evitar confundirse: las familias de una misma clase social pueden ser muy diferentes entre sí y parecerse mucho a familias de otras clases sociales. Así, *numerosos factores que influyen en el nivel de estudios de los hijos tienen mucho que ver con su familia, pero muy poco que ver con su clase social* (p.222). Una vez hecha esta diferenciación, el propio autor señala que la idea de que la familia tiene mucha influencia sobre el aprendizaje es *confirmada por multitud de estudios en los ambientes y circunstancias más dispares* (p.229).

En relación con el influjo que determinados *factores escolares* ejerce en el rendimiento académico, es preciso apuntar que dicha temática ha sido también objeto de numerosas reflexiones e investigaciones. Al igual que hicimos anteriormente vamos a citar únicamente aquellos que por su relevancia nos parecen más significativos.

Dentro del análisis sobre escuelas eficaces, Weber (1964), examinó desde una metodología cualitativa factores institucionales ejemplares en cuatro centros educativos con escolares de distintas clases sociales. Los resultados indicaban que existían características propias de los colegios con buen rendimiento en general. Según Sarto (1997) parecidas conclusiones se derivan de los estudios de Brookover y otros (1967), Amor y otros (1976), Edmonds y Fredericksen (1979), Rutter y otros (1979), Edmonds (1979), Shoemaker y Frase (1981), Hallinger y Murphy (1986), que defienden la idea de que el alumnado con situación socioeconómica baja consigue niveles comparables a los de otros no desfavorecidos, dependiendo de aspectos escolares. Algunas características que se encuentran en las escuelas eficaces son relativas a los siguientes factores: el clima escolar, el dominio de competencias básicas, las expectativas positivas del profesorado hacia los/las discentes, el interés y seguimiento individualizado de la intervención educativa y el perfeccionamiento en ejercicio del docente (Purkey y Smith, 1983). Los componentes de la estructuración docente son relevantes, especialmente la dosificación, secuenciación y ritmo de enseñanza-aprendizaje (Shavelson, 1983). No se puede entender el clima de una clase sin tener en cuenta la motivación existente en los/as estudiantes, que está condicionada, a su vez, por las relaciones personales establecidas entre

profesor y alumno/a. Este último aspecto, parece ser que es también un elemento desencadenante del rendimiento, hasta tal punto que una mala interacción puede inhibir los resultados académicos del alumnao, como ya manifestó Schröder en 1979.

4.4.2. *Aptitudes Escolares, Intelectuales e indicadores de Personalidad*

En este grupo de variables incluiremos todas aquéllas que, de alguna manera, están relacionadas más directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores como la inteligencia o las aptitudes, los estilos cognitivos o la personalidad han sido estudiados en un número tan grande de trabajos, que podríamos decir que los que no los han tenido en cuenta constituyen una minoría (Sánchez Gómez, 1996). Así pues, plantearse una revisión exhaustiva y en profundidad de todos ellos, dada la ingente literatura existente, se convertiría en una labor prácticamente imposible. Por ello, reflejaremos las líneas básicas por las que se ha movido la investigación, en este campo.

La primera observación que hace la autora anteriormente mencionada es que, cuando hablamos de estas variables psicológicas, toda la bibliografía consultada resalta que éstas no pueden analizarse fuera del contexto sociofamiliar o del entorno escolar, pues estaríamos ante una simplificación y una reducción de la realidad. Hay coincidencia en señalar que el nacimiento y evolución de estas características psicológicas surge del ámbito sociofamiliar, siendo éstas moduladas por variables o circunstancias del entorno escolar en que se desarrolla el/la alumno/a; en todos los niveles educativos, sin excepción.

Dado que el tema del significado de la inteligencia y de las aptitudes es bastante complejo y polémico, nos limitaremos a realizar un pequeño recorrido por los aspectos principales que lo componen, siguiendo a Sánchez Gómez (1996).

Fernández Enguita (1990: 60), por ejemplo, señala que *se han empleado toneladas de tinta en discutir si existe algo que pueda llamarse inteligencia, en qué consiste, si es producto de la herencia genética, de la educación o de ambas y cuál es su relevancia en los resultados escolares y la distribución de las posiciones sociales*. No obstante, y dado que el término inteligencia abarca multitud de destrezas de índole cognitiva, se plantean propuestas dirigidas a identificar y describir los factores en

los que se estructura la inteligencia (Guilford, 1959; Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Vernon, 1950), consolidándose una línea de investigación con una marcada concepción factorialista de la inteligencia. Así, se definen, por ejemplo, a partir de un factor de inteligencia general (factor "g" de Spearman), aptitudes específicas (Vernon, 1950):

- Aptitudes verbales y educativas

Factor verbal

Factor numérico

- Aptitudes mecánicas y prácticas

Factor mecánico

Factor espacial

Factor manual

Dentro de esta corriente factorialista, Cattell (1963) diferencia dos factores generales: la inteligencia fluida, con un componente hereditario y biológico, que tiene una alta intervención en pruebas y actividades en las que el influjo cultural es bajo; la inteligencia cristalizada, que se debería más a la historia del aprendizaje de cada individuo y que está vinculada a la capacidad que demuestra en tareas cuya realización requiere de conocimientos y destrezas adquiridos.

Posteriormente, y en los últimos años, han surgido teorías cognitivas que difieren de las anteriores teorías factorialistas en que se basan en el conocimiento de los procesos y de su descomposición en unidades funcionales elementales (Sternberg, 1977).

No obstante, las mayores discrepancias entre especialistas se producen al intentar determinar las fuentes de esta capacidad (Rodríguez Espinar, 1982), que Lavín (1965) centra en tres aspectos:

- Las puntuaciones de los tests de inteligencia constituyen un índice de una habilidad innata.
- La inteligencia es el producto de una larga y compleja interacción de factores socio-culturales.

- El nivel de inteligencia es determinado por la interacción de los factores hereditarios y ambientales.

Según Rodríguez Espinar (1982: 95), *esta tercera posición es la que parece prevalecer en estos momentos, aunque dentro de ella aparezcan dos tendencias de grado: las que mantienen que el ambiente es relativamente más importante, y aquellos que afirman que la herencia es más significativa.*

Podríamos decir, pues, que *la inteligencia constituye un determinante de la conducta de los individuos, susceptible de ser medida con instrumentos adecuados* (Gómez Dacal, 1992: 215), al igual que las aptitudes mentales, antes definidas.

También es importante señalar que estas variables se valoran con instrumentos de uso muy difundido y muy diversos, que poseen una gran calidad, en general.

Existen en nuestro país excelentes y profundas revisiones bibliográficas sobre la influencia de las variables psicológicas en el rendimiento escolar, entre las que destacamos las de Alvaro Page y otros (1990a: 120-148), Gómez Dacal (1992: 205-367) o Rodríguez Espinar (1982:40-62 y 95-162), que aportan una información completa sobre el estado de la cuestión, tanto en España como fuera de nuestras fronteras.

De ellas Sánchez Gómez (1996) extrae algunas conclusiones generales, a saber:

- La inteligencia y las aptitudes intelectuales son variables con un considerable peso específico en el rendimiento escolar del alumnado, aunque no son los únicos determinantes del éxito escolar ni son el regulador único de los resultados de la enseñanza.
- En las relaciones entre inteligencia y rendimiento escolar, la mayoría de los estudios confirman que las correlaciones entre ambas variables oscilan entre 0,40 y 0,60, tanto en España como fuera de ella. *La asociación entre las variables "coeficiente intelectual" y "productividad del trabajo escolar", estimada a partir del nivel de significación de la covariación de las mismas, se ha constatado en muchos estudios* (Gómez Dacal, 1992: 218).
- Las aptitudes o factores mentales también tienen relación significativa con el rendimiento académico, aunque de magnitud moderada, *cuyo valor más destacado reside precisamente en la*

constancia de su presencia antes que en el valor o capacidad predictiva de las mismas (Gómez Dacal, 1992: 218).

- La inteligencia se configura como una potencialidad que puede cristalizar o no en rendimiento, dependiendo de múltiples condiciones.
- En los factores intelectuales, existen toda una serie de elementos (sociofamiliares) que coadyuvan a que la inteligencia se desarrolle o no y que, por tanto, también influyen en el posible rendimiento posterior.
- La relación entre variables de personalidad y rendimiento es, por lo general, menos importante que la que se da con la inteligencia, aunque se puede afirmar que *los factores no intelectuales de la personalidad no son neutrales en la determinación del rendimiento académico* (Gómez Dacal, 1992: 279).
- No todos los factores de la personalidad tienen la misma influencia sobre el rendimiento académico. Los que más frecuentemente se han estudiado son la *extraversión*, la *ansiedad*, la *motivación* y el *autoconcepto*. También ha merecido especial atención el análisis de las actitudes de los/las escolares y el *locus of control*, o modo en que el individuo cree que los acontecimientos importantes están controlados por él o por fuerzas externas.
- En todos los factores de personalidad, la influencia positiva o negativa de los mismos sobre el rendimiento académico puede estar mediatizada por una serie de factores modulares (edad, sexo, materia objeto de estudio o estilo docente, entre otros).
- La ansiedad es un factor de difícil medición y con un doble sentido en las investigaciones llevadas a cabo (tipo de estado transitorio o rasgo estable de personalidad), según ponen de manifiesto Rodríguez Espinar (1982: 107) y Álvaro Page (1990a: 139). Los trabajos revisados parecen inclinarse hacia la conclusión de que la ansiedad es un factor inhibitor del rendimiento en los primeros niveles de la enseñanza, y no tanto en niveles superiores. Además se puede concluir, con Alvaro Page y otros (1990a: 138), que *no se puede considerar la ansiedad como un predictor del rendimiento, sino más bien, como una variable que modifica el valor predictivo de otras variables más consistentes, como la inteligencia y la motivación*".

- En cuanto a la motivación, se considera que es una variable facilitadora del rendimiento académico, dentro del panorama de la investigación sobre el tema, aunque no hayamos encontrado en los estudios revisados una fuerte relación entre ambos. Ello puede ser debido, principalmente, a que la motivación constituye un concepto multidimensional, en el cual es difícil diferenciar los aspectos estrictamente ligados con el rendimiento escolar y a la baja fiabilidad de los instrumentos de medida utilizados.
- También las actitudes del alumnado y sus expectativas han sido estudiadas en este ámbito, resultando que son igualmente variables relacionadas, en numerosos estudios, con el rendimiento académico.

Otros factores importantes tenidos en cuenta en la bibliografía revisada son los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje del alumnado, apreciándose que éstos tienen *una relación nada deseñable con los resultados instructivos* (Gómez Dacal, 1992: 259).

Ya hemos visto con anterioridad que tanto la inteligencia general como las aptitudes específicas se consideran en multitud de estudios que intentan explicar el rendimiento académico, fundamentalmente en los niveles no universitarios, obteniéndose resultados que, en general, ponen de manifiesto una relación –variable en intensidad– significativa, que oscila entre puntuaciones de 0,40 a 0,60 para la inteligencia y algo más bajas para las aptitudes.

Algún trabajo relevante, como el de Alvaro Page y otros (1992), referido a lo que fue evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias en España, concluye que las aptitudes (razonamiento abstracto, razonamiento verbal y aptitudes numéricas) constituyen el mejor predictor del rendimiento académico en este nivel, ya se mida éste a través de pruebas objetivas o a través de las calificaciones escolares. Destaca en este estudio y en otros de niveles no universitarios (Marrero y Espino, 1988; Pelechano, 1977; Pérez Serrano, 1978; Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992) la incidencia del factor verbal sobre el rendimiento académico, que sobresale sobre todos los demás. De ahí la importancia de la valoración de las aptitudes para la composición escrita como determinante del éxito o fracaso escolar.

En definitiva, podemos afirmar que la inteligencia y aptitudes intelectuales son variables con un destacado peso específico en el rendimiento escolar, aunque no puedan considerarse como los únicos

determinantes del éxito. Constituyen probablemente el factor más estudiado en relación con el rendimiento, y uno de los más estables a la hora de predecirlo, aunque la magnitud de la relación suele ser moderada y de considerable variabilidad (en los niveles del EGB y BUP estos factores no suelen superar una explicación de más de un 35%, manifestando unos efectos moderados, pero estables, según la revisión efectuada por Castejón y Navas, 1992). Esta son algunas de las razones por las que variables psicológicas como la inteligencia, la aptitud y las actitudes han sido tenidas en cuenta en nuestro trabajo.

4.4.3. Procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita

En el presente epígrafe queremos poner de manifiesto la influencia que puede tener en el éxito o fracaso escolar las estrategias cognitivas y de aprendizaje, entendidas como operaciones o mecanismos básicos que facilitan la asimilación de información o la resolución de una situación problemática. Su trascendencia para este estudio viene, además, determinada en función de la consideración de la composición escrita como una tarea que provoca en el alumnado conflictos a nivel mental que debe resolver.

Las estrategias son operaciones o actividades mentales facilitadoras del aprendizaje, que nos permiten procesar, organizar, memorizar y recuperar la información mediante la autoplanificación, la autorregulación y la autoevaluación de estos procesos en función de un objetivo preestablecido y las exigencias de la tarea. Toda estrategia es propositiva porque implica un plan de acción: saber lo que hay que hacer para aprender y controlar el proceso durante la ejecución (Beltrán LLera, 1993, 1998). Supone, pues, una secuencia de actos intencionales, coordinados y contextualizados y la consecuente utilización de técnicas o procedimientos que permitan alcanzar un objetivo de aprendizaje (Monereo y Clariana, 1993).

Para Nisbet y Sucksmith (1987:136) *el conocimiento metacognitivo es un conocimiento sobre estrategias*. De ahí que el mejor momento para comenzar a "aprender a aprender" es cuando el desarrollo cognitivo de los sujetos alcanza un cierto grado de autoconciencia que les permita explorar sus estilos y estrategias de aprendizaje. Una *estrategia de aprendizaje* no puede limitarse exclusivamente a la aplicación

de una serie de técnicas sino que debe estar acompañada de un cierto nivel de *metacognición* que informe sobre el modo en el que llevamos a cabo los procesos.

La enseñanza de las estrategias exigen del profesor la adopción de una serie de principios básicos (Salvador Mata, 1997: 118): (a) la estrategia debe ser factible para el/la escolar con ayuda del docente; (b) la estructura se determina en función del análisis de la tarea y de las características y habilidades del/la aprendiz; (c) el número de pasos a seguir debe ser reducido para facilitar el recuerdo; (d) la descripción de los pasos debe ser breve y en un lenguaje adecuado al nivel lingüístico del/la discente; (e) construir una regla mnemotécnica o una denominación de los pasos de la estrategia; (f) graduar la dificultad, adaptándola a la capacidad del que aprende; (g) ampliar las estrategias que los alumnos y las alumnas ya poseen; (h) e implicarlos, en la medida de lo posible, en el diseño, desarrollo y evaluación de la estrategia.

La forma con la que el alumnado organiza su aprendizaje, integra y utiliza sus recursos cognitivos, y la repercusión que ello pueda tener sobre el rendimiento académico, ha sido analizado por Gómez Dacal (1992: 244-261) y Álvaro Page y otros (1990a: 127-132), a los cuales nos remitimos para encontrar referencias bibliográficas, fundamentalmente en niveles no universitarios (Sánchez Gómez, 1996).

El segundo de los autores citados, siguiendo a Witkin y otros (1977), caracteriza los *estilos cognitivos* con las siguientes notas:

- Los estilos cognitivos se refieren más a la forma que al contenido de la actividad cognitiva. Apuntan a las diferencias individuales en cómo percibimos, pensamos, resolvemos problemas, etc. Su definición, por ello, habrá de hacerse en términos de procesos.
- Los estilos cognitivos no son sólo unas características que afectan a los aspectos cognitivos de la conducta, sino que también son unos importantes rasgos que influyen sobre la personalidad y la conducta social del sujeto adulto y en desarrollo.
- Son estables y persistentes a lo largo del desarrollo (no significa que sean totalmente inmodificables).
- Son bipolares (lo que los distingue de la inteligencia y aptitudes).

También debemos destacar, en este breve resumen del tema que, a pesar de haberse identificado numerosas dimensiones cognoscitivas diferentes, es la dimensión *dependencia-independencia de campo*, identificada por Witkin (1962), la que más estudios de incidencia pedagógica ha generado. Sería muy extensa la explicación de los instrumentos que se utilizan en la medición de los estilos dependiente e independiente del campo o entorno, y únicamente señalaremos que las investigaciones realizadas tienden a establecer que los/las alumnos/as dependientes de campo obtienen unos resultados mejores que los independientes de campo, en las tareas que versan sobre contenidos sociales, mientras que los segundos rinden más en tareas de tipo matemático. En este ámbito, convendría señalar que las personas *dependientes* se apoyan preferentemente en los estímulos del entorno a la hora de procesar la información que reciben o a la de ajustar su comportamiento a los imperativos sociales; por el contrario, aquéllas cuyo estilo cognitivo es *independiente* tienden a sistematizar los aportes del medio de acuerdo con sus propios sistemas internos, a utilizar técnicas personales cuando acometen la solución de problemas y a estar escasamente condicionados por los "otros" en la adopción de decisiones relativas a su propia conducta cognoscitiva o afectiva (Valverde. 1995).

En España, podemos citar los trabajos de Palacios y Carretero (1982) y de García Ramos (1986, 1989). Los primeros opinan que los procesos cognitivos e intelectuales que atañen al estilo cognitivo (dependencia-independencia de campo) parecen determinar el éxito académico con más exactitud que las pruebas de aptitud. El segundo establece que los orígenes de la diferenciación de funciones psicológicas (dependencia e independencia de campo), se sitúan en la interacción organismo-medio ambiente, y que, a pesar de que deriven de influencias genéticas o diferenciaciones hemisféricas, parecen moldeables en su configuración por influencias ambientales (relaciones sociales, ambiente familiar y aprendizaje).

4.4.4. Rendimiento en composición escrita

La evaluación de las composiciones escritas de nuestros/as escolares debe partir del análisis tanto de la estructura superficial como profunda de sus textos, esto es de la forma de expresar las ideas mediante

la utilización de recursos gramaticales, sintácticos, léxicos y ortográficos, así como de la secuenciación lógica de las mismas. Especialmente si tenemos en cuenta que uno de los mayores problemas a la hora de expresarnos por escrito estriba en mantener la *coherencia* entre el tema, la audiencia y las metas que previamente nos planteamos en la transmisión de un mensaje (Salvador Mata, 1997). Estamos pues hablando de lo tradicionalmente denominado como *coherencia* y *cohesión* textual.

Entendemos la *coherencia* como un componente discursivo fundamentalmente semántico, que supone partir del espacio del contenido para operar en el espacio de la retórica. Desde esta perspectiva se considerará coherente aquel escrito caracterizado por una correcta estructuración lógica de ideas y conceptos que impide la ambigüedad en la interpretación de su contenido de la persona que lo lea. Los textos incoherentes carecen de palabras claves que faciliten la comprensión al lector, de jerarquización de ideas y su interrelación, de asignación de denominaciones a los conjuntos de ideas, prevaleciendo en ellos inconsistencias y aspectos confusos (Salvador Mata, 1997, citando a Vallecorsa y Garris, 1990).

Los escritos de los/las escolares que tienen precarias habilidades de coherencia se caracterizan por:

- no atender a la estructura contextual global del discurso en la interpretación de las unidades menores,
- interpretación restringida del significado del discurso (sólo se atiende al significado explícito o literal),
- atender a información secundaria descuidando la principal, e
- incapacidad para continuar el tema.

Otro elemento importante en la construcción de la expresión escrita es la *cohesión*, es decir, la relación entre las frases del texto mediante nexos (preposiciones, conjunciones, etc.) o modo en el que están trabados sus elementos. Se considera que un escrito está cohesionado cuando se emplea eficazmente la estrategia de usar el conocimiento del esquema del discurso o marco textual, presuponiendo el uso de elementos gramaticales y sintácticos correctamente enlazados.

Un texto no cohesionado se caracteriza por la presencia de una serie de rasgos, algunos de los cuales reseñaremos a continuación (Salvador Mata, 1994):

- oraciones truncadas o no coordinadas lógicamente,
- inclusión de información innecesaria,
- no inclusión de variedad en las estructuras oracionales,
- errores de concordancia entre sujeto y verbo,
- relación inadecuada entre antecedente y consecuente,
- errores en la concordancia de tiempos verbales,
- oraciones no aceptables gramaticalmente,
- errores morfológicos: desinencias verbales, palabras funcionales
- escasez de oraciones complejas, y
- uso inadecuado del léxico.

Además de estas dos dimensiones (por otra parte consideradas como las más relevantes en la composición escrita), hemos valorado componentes como la forma *externa* y la *creatividad*. En la *forma externa*, que en terminología anglo-americana se denominan *aspectos mecánicos y convencionales*, incluimos la ortografía, la grafía de letras (legibilidad y uso correcto), la presentación en cuanto al orden y la limpieza del escrito, aspectos formales que interfieran en el texto y su longitud. Con este componente queremos valorar el respeto las normas y convenciones establecidas en la lengua escrita, que aún siendo arbitrarias, son importantes en tanto que pueden interferir en la interpretación del texto.

En último lugar situamos el factor creatividad, tanto por su valor intrínseco para el desarrollo del lenguaje escrito como respecto de los parámetros que permiten su estudio. No obstante, lo hemos tenido en cuenta porque, si bien es cierto que no es imprescindible para la escritura, es un factor importante en la creación de textos de calidad relacionados con algunos géneros literarios. Por otra parte, es necesario resaltar la dificultad que encierra la operativización del concepto de creatividad, ya que desconocemos criterios objetivos que la determinen, o más bien, que indiquen cuándo un texto es creativo.

En definitiva, serán variables de rendimiento de la escritura en nuestro estudio la *forma externa*, la *cohesión textual*, la *coherencia textual*, la *creatividad* y la *valoración global*. donde se resume la evaluación de los indicadores anteriores.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

4.5.1. Enumeración

En este apartado vamos a presentar de forma detallada las variables objeto de estudio en esta investigación, de acuerdo con la clasificación propuesta en el apartado anterior y que determinarán los instrumentos a utilizar en su medida.

A. - Variables de identificación, familiares, socioculturales

- Colegio
- Grupo
- Sexo
- Estudios del padre
- Estudios de la madre
- Profesión del padre
- Profesión de la madre

B. - Aptitudes Escolares, Intelectuales e Indicadores de Personalidad

Inteligencia:

- Factor G (CI)
- Factor G (EM)

Aptitudes:

- TEA (TV)
- TEA (R)
- TEA (C)
- TEA (GLOBAL)

Rendimiento en la asignatura de lenguaje:

- Nota del profesor de lenguaje

Actitud hacia la asignatura de lenguaje:

- Asignaturas preferidas
- Asignaturas importantes
- Asignaturas no preferidas
- Autoevaluación en Lenguaje
- Explicación del profesor
- Gusto por la clase de Lenguaje

Actitud hacia la lectura:

- Gusto por la lectura
- Tipo de lectura
- Cuando lee
- Horas/semana
- Horas/día
- Como lees
- Gusto por escribir cartas
- Gusto por escribir diarios
- Gusto por escribir redacciones
- Gusto por escribir redacciones en clase
- Último libro leído

C. - *Procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita*

- Lista de control de estrategias cognitivas y metacognitivas (ver Anexo 2)

D. - Rendimiento en composición escrita:

- Evaluación Forma Externa
- Evaluación Cohesión
- Evaluación Coherencia
- Evaluación Creatividad
- Evaluación Global

4.5.2. Operativización y medida de las variables. Instrumentos de recogida de información

A continuación haremos una presentación de los instrumentos utilizados para medir cada una de las variables anteriormente mencionadas, clasificándolos en función de su naturaleza y de su modo de aplicación.

- Pruebas estandarizadas (TEA y Factor G).
- Cuestionario inicial al alumno/a construido *ad hoc* por este equipo de investigación.
- Lista de control de estrategias cognitivas y metacognitivas construidas *ad hoc* por este equipo de investigación.

d) Cuestionario de rendimiento en la composición escrita construido "ad hoc" por este equipo de investigación (pautas de evaluación).

Cuadro 4.1. Variables e instrumentos

VARIABLES DE ALUMNO	INSTRUMENTOS	ANEXO
1. Identificación, familiares y socioculturales	b) Cuestionario inicial	Anexo 1
2. Aptitudinales, intelectuales e indicadores de personalidad		
2.1 Aptitudinales	a) TEA y Nota profesor de Lenguaje	
2.1 Intelectuales	a) Factor G	
2.2. Indicadores de personalidad	b) Cuestionario inicial	Anexo 1
3. Procesos metacognitivos implicados en la composición escrita	c) Lista de control de estrateg. metacog.	Anexo 2
4. Rendimiento en composición escrita	d) Pautas de eval de comp. escr.	Anexo 4

Tras la enumeración de las técnicas o procedimientos de recogida de información profundizaremos en ellos llevando a cabo su descripción y poniendo de manifiesto su utilidad.

4.5.2.1. Pruebas estandarizadas

Para la evaluación de la inteligencia y las aptitudes del alumnado se emplearon el Factor G de Cattell y el Test de Aptitudes Escolares, comercializados por TEA.

a. Test de Factor G de Cattell

Es sabido que una de las teorías más relevantes para medir la inteligencia fue propuesta por Spearman en 1927. Según este autor, utilizando la técnica del análisis factorial para encontrar dimensiones unitarias de observaciones realizadas a través de distintas pruebas de inteligencia, existe un factor "G" universal, común a toda la actividad intelectual y que permanece estable cuando el sujeto alcanza la madurez.

Cuando queremos cuantificar el Factor G en un individuo, nos estamos refiriendo a medir capacidades del mismo, que como señala Alonso Tapia (1992a:388) son:

- Introspección (observación de lo que ocurre dentro de la mente de un sujeto).
- Deducción de relaciones entre dos o más ideas mentales.
- Deducción de correlatos (concepción de la idea inicial implícita en una relación).
- Abstracción (descubrimiento, mediante operaciones intelectuales, de relaciones abstractas).

Existiendo en nuestro país diversas técnicas que se pueden aplicar para medir la inteligencia (D-70, D-48, TIG-1 y 2), en esta investigación hemos optado por medir esta capacidad intelectual unitaria a través del Factor G, Escala 2, por las siguientes razones:

- Originalmente existiendo tres escalas (1,2,3), hemos optado por la escala 2 porque es la que se aplica a los escolares de edades

comprendidas entre 8 y 14 años. Los sujetos de nuestra investigación tenían 11 años cuando se les aplicó esta prueba.

- Está especialmente indicado cuando se quiere averiguar el potencial de un/una candidato/a a realizar tareas en las que está implicada la aptitud cognitiva, como es el caso de la presente investigación.
- Tiene la ventaja de establecer una separación más clara entre la aptitud natural y el aprendizaje específico, permitiendo de este modo mejores análisis del potencial individual.
- Es uno de los más útiles para la apreciación del nivel intelectual, por su fácil aplicación y corta duración (12 1/2 minutos).
- Dado que una de las críticas más importantes que se han realizado a los test de inteligencia es su dependencia y abuso de la utilización de lo verbal, en el sentido de que éstos podrían no discriminar a los sujetos por su nivel intelectual sino por su aptitud para manejar contenidos verbales, debemos decir que dan una indicación global del Factor G, absteniéndose de medir componentes de tipo verbal. Pertenece al tipo de pruebas "no verbales" y para su realización se requiere solamente que el sujeto perciba la posibilidad de relación entre formas y figuras. Ello permite clasificar el test, en principio, como "libre de cultura". Lo afirmamos con alguna reserva, porque aunque esta técnica no exige conocimientos culturales, presupone una preparación intelectual para comprender sus instrucciones y problemas.
- La *fiabilidad* de este test, definida como indicativo de la precisión o estabilidad de los resultados, ha dado, con una muestra de alumnos/as de EGB, valores medios de 0,86 (Manual del Factor G, TEA, 1994 : 17).
- La *validez* de este test, definida como grado en que el instrumento cumple efectivamente el objetivo para el que fue diseñado, se refleja en la alta correlación con pruebas de rendimiento escolar.

b. Test de aptitudes escolares

Este tipo de procedimientos surgen a partir de los estudios factoriales sobre la inteligencia llevados a cabo por L. Thurstone, al final de

la década de los años 30. En revisiones posteriores de estos trabajos, las técnicas se elaboraron para evaluar las aptitudes para las tareas escolares en todos los niveles de enseñanza no universitaria.

Su elección para medir las aptitudes de nuestro alumnado de 6° de Primaria responde a los siguientes criterios:

- Si admitimos la existencia de instrumentos que miden variables psicológicas puras como la inteligencia y las aptitudes, así como pruebas que evalúan dimensiones definidas a través de una actividad concreta (ortografía, aptitudes administrativas...), los Tests de Aptitudes Escolares (TEA) se sitúan en un punto intermedio, al evaluar tanto variables psicológicas puras como el nivel de ejecución de tareas escolares concretas.
- Están especialmente indicadas cuando queramos evaluar las principales aptitudes exigidas en las tareas escolares (verbal, razonamiento y cálculo) y estimar una predicción del éxito y aprovechamiento de los/las alumnos/as en la relación enseñanza - aprendizaje.
- Existiendo originalmente tres niveles (1,2,3), hemos optado por el nivel 1 porque es el que se aplica a los escolares que cursan entre 3° y 6° de EGB.
- Son útiles para juzgar las potencialidades del educando en su actividad actual y en situaciones futuras.
- El resultado de la aplicación de estas pruebas es la combinación de las puntuaciones obtenidas en los tres factores: verbal, razonamiento y cálculo. Esta puntuación es indicativa de un cociente intelectual y de la posición que ocupa el alumno/a con respecto a su grupo (centil).
- La fiabilidad de este test, definida como indicativo de la precisión o estabilidad de los resultados, ha dado, con una muestra de alumnos/as de 5° de EGB los siguientes valores de rxx (Manual del TEA, TEA 1987 : 17):

- Dibujos = 0,54

- Palabra diferente = 0,68

- Vocabulario = 0,76

- *Total Verbal = 0,88*
 - *Razonamiento = 0,79*
 - *Cálculo = 0,97*
 - *Total = 0,94*
 - *Total no Verbal = 0,77*
- La validez de este test, definida como grado en que la prueba cumple efectivamente el objetivo para el que fue diseñada, se refleja en la intercorrelación con otras pruebas indicativas del tipo de procesos que el TEA requiere para su realización:
 - Los factores Verbal (0,39) y Razonamiento (0,22) presentan promedios de correlaciones superiores a los que arroja el factor Cálculo (0,16) para este nivel educativo empleado (5° EGB). El factor Verbal presenta saturaciones en pruebas que no contienen material verbal (pruebas de Factor G de Cattell) (Manual del TEA, TEA 1987: 23).
 - El factor Razonamiento parece ser el que mejor recoge las dimensiones de la inteligencia general o Factor G.

Para completar el conocimiento de la aptitud verbal de los sujetos de la muestra, este equipo de investigación solicitó a los profesores de Lenguaje la nota global que los/as alumnos/as tuvieron en esta asignatura, en el curso académico anterior (4° de Primaria).

4.5.2.2. Cuestionario inicial al alumno/a

Es obvio que los elementos indispensables para este trabajo son nuestros alumnos y alumnas. Ellos/as nos pueden desvelar grandes incógnitas y aportar informaciones que de otro modo serían inaccesibles. Este fue el motivo por el que decidimos elaborar un cuestionario a través del cual nos relataran sus gustos, actitudes y preferencias, etc. con respecto a la enseñanza que reciben.

Dicho cuestionario fue construido por los autores de este trabajo, intentando obtener información que abarcara, en la medida de lo posible, la mayoría de variables personales, familiares, socioculturales, así como factores de personalidad, implicados en la composición escrita

y en el éxito o fracaso escolar en general.

Los elementos que componen este instrumento de medida son de dos tipos: los que exigen escribir la información pedida y los que, sólo, requieren marcar una cruz en la opción correspondiente. Posee un diseño muy claro y una redacción sencilla (previa prueba piloto con niños de 5° de Primaria que voluntariamente se prestaron a ello) que facilita su contestación en un tiempo breve. Las preguntas cerradas son mayoritariamente de opción múltiple. Su contenido general se puede agrupar en dos bloques:

A - Datos personales, familiares y socioculturales.

B - Factores de personalidad de interés para este estudio (motivación, autoconcepto, actitudes, extraversión, intereses, expectativas, etc.).

El primer bloque del cuestionario (bloque A) indaga sobre diferentes aspectos del escolar que se describen a continuación.

*A.1. Datos personales y de **identificación**:*

- *Nombre*
- *Apellidos*
- *Colegio*
- *Domicilio*

*A.2. Datos **familiares, socioeconómicos y culturales**:*

a. Nivel Socioeconómico:

- *Estudios del padre* (Primarios, Bachillerato, Universitarios)
- *Estudios de la madre* (Primarios, Bachillerato, Universitarios)
- *Profesión del padre* (pregunta abierta)
- *Profesión de la madre* (pregunta abierta)

b. Nivel Cultural:

- **Hábitos de lectoescritura:** esta variable se midió a partir de las respuestas a los siguientes ítems:
 - **Gusto por la lectura** (muy poco, poco, regular, mucho, bastante).
 - **Tipo de lectura que más le gusta** (libros de aventuras, tebeos/comics, libros de información -animales, descubrimientos, etc., cuentos, libros de texto, otros).
 - **Gusto por escribir cartas** (muy poco, poco, regular, mucho, bastante).
 - **Gusto por escribir diario** (muy poco, poco, regular, mucho, bastante).
 - **Gusto por escribir redacciones libremente** (muy poco, poco, regular, mucho, bastante).
 - **Gusto por escribir redacciones en clase** (muy poco, poco, regular, mucho, bastante).
 - **Último libro leído** (respuesta abierta)

- **Intereses, expectativas y actitudes hacia las materias curriculares:**
 - **Asignaturas que más le gustan** (respuesta abierta).
 - **Asignaturas que considera más importantes para cuando sea mayor** (respuesta abierta).
 - **Materias en las que necesita ayuda** (respuesta abierta).
 - **Asignatura de Lenguaje:** con este ítem se intentaban conocer factores de la personalidad del alumno tales como el autoconcepto, los intereses y actitudes hacia esta materia:
 - **Cómo se considera en la asignatura de lenguaje** (muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo).
 - **Entiende al/la profesor/ra cuando explica** (siempre, casi siempre, a veces, nunca).

- **Gusto por las clases de Lenguaje** (siempre, casi siempre, a veces, nunca).

4.5.2.3. Lista de control de estrategias cognitivas y metacognitivas

Este instrumento fue diseñado para este trabajo siguiendo la metodología de otros estudios sobre los mecanismos cognitivos que los/las escolares utilizan para realizar composiciones escritas. Destacando los estudios de Gómez Dacal (1992: 259) y de Alonso Tapia (1991).

En la elaboración de este cuestionario se utiliza la técnica de "análisis de protocolo de expertos", esto es, cada miembro del equipo de investigación, que supuestamente ha alcanzado una cierta destreza en la composición escrita, reflexionamos acerca de las estrategias que emergían de la propia tarea de escribir. La secuencia de pasos que individualmente habíamos observado en nuestra actuación, la reflejamos en indicadores, y así, tras la discusión por parte de todo el equipo, llegamos a su categorización. El siguiente paso fue traducir en forma de sentencia cada una de las acciones, con el objeto de hacerlas más fácilmente detectables y evaluables por los/las investigadores/as y, especialmente, por los propios alumnos/as (de ahí que estén redactadas en primera persona).

Todo este esfuerzo permitió la configuración del cuestionario que quedó finalmente constituido por veintitrés ítems, valorado cada uno de ellos de forma dicotómica, siguiendo el criterio sí/no. Las categorías en las se agrupan los pasos implicados en las estrategias cognitivas fueron siete:

1. *Planificación*
2. *Búsqueda de información*
3. *Organización*
4. *Presentación*
5. *Estructura formal*
6. *Revisión*
7. *Comunicación*

Es necesario advertir que la ordenación de los actos definidos no supone necesariamente un uso secuenciado en dicho orden, sino más bien nos descubre un orden lógico en el proceso de composición. A continuación reproducimos el borrador del registro de estrategias definitivas a partir del cual diseñamos el "protocolo" final (Lista de control estrategias cognitivas y metacognitivas, Anexo 2)

PLANIFICACIÓN

1. Escribí directamente lo que se me ocurrió.

Me puse a escribir inmediatamente lo primero que se me ocurrió

Comencé rápidamente a escribir sin saber todo lo que iba a decir.

2. Me propuse algún objetivo.

Me dije a mí mismo qué quería escribir y cómo hacerlo.

Traté de conseguir algún propósito con mi redacción.

3. Pensé sobre el tema que iba a desarrollar.

- añadir: antes de ponerme a escribir.

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

4. Escribí lo que sabía.

Escribí todo lo que sabía sobre el tema.

Utilicé mis conocimientos sobre el tema.

Utilicé los conocimientos que tenía sobre el tema.

5. Valoré si mis conocimientos sobre el tema eran suficientes para realizar la redacción.

Me di cuenta de que sabía o no sabía lo suficiente sobre el tema.



6. Pregunté o busqué más información.

Amplíe mi información sobre el tema, consultando libros o preguntando a alguien.

ORGANIZACIÓN

7. Ordené las ideas y anoté su secuencia.

Organicé mis ideas y escribí el orden en que las desarrollaría.

8. Hice un esquema donde incluí otros aspectos relacionados con el tema.

Hice un esquema sobre el contenido de la redacción y otras ideas relacionadas con el tema.

9. Escribí siguiendo el orden planificado.

Me puse a escribir según el orden previsto.

PRESENTACIÓN

10. Tuve cuidado en hacer una letra clara.

Escribí con buena letra.

11. Cuidé la presentación de la composición. Quería que estuviese limpia y ordenada.

Hice mi trabajo con orden y limpieza.

Escribí sin hacer tachaduras y de modo ordenado.

En mi redacción no hice borrones y fui ordenado/a.

12. Cuidé la ortografía buscando las palabras difíciles en el diccionario.

Consulté el diccionario para no cometer faltas de ortografía.

Procuré no cometer faltas de ortografía y ante la duda consulté el diccionario.

ESTRUCTURA FORMAL

13. Escribí relacionando ideas.

Al escribir tuve en cuenta las ideas que tenían relación entre sí.

14. Establecí párrafos diferentes para separar ideas distintas.

Al escribir utilicé párrafos distintos para exponer ideas diferentes.

Las ideas distintas las coloqué en párrafos diferentes.

Siempre que utilicé ideas distintas usé el punto y aparte.

15. Distinguí partes en la composición (introducción, desarrollo y conclusión).

En mi redacción se pueden distinguir diferentes partes: principio/inicio, exposición/descripción y fin/resultado.

REVISIÓN

16. Me fijé en las palabras que escribía para no repetirlas.

Procuré no repetir las mismas palabras.

Me di cuenta de las palabras que usé para no volver a escribirlas.

Tuve en cuenta las palabras utilizadas para no usarlas otra vez.

17. Cuando terminé leí lo escrito para ver si se entendía.

Al terminar de escribir leí mi composición para comprobar si se entendía.

18. Revisé la ortografía (ante la duda busqué en el diccionario).

19. Comparé el texto escrito con el esquema previo para ver si me había olvidado de algo.

Comparé mi redacción con el esquema que había hecho para comprobar que no me olvidé de escribir alguna cosa importante.

20. Revisé los signos de puntuación.

Al terminar mi redacción comprobé si los signos de puntuación utilizados eran correctos.

21. Revisé la asociación y ordenación de las ideas en el desarrollo de la redacción.

Cuando acabé mi composición comprobé si el orden de las ideas y la relación entre ellas era adecuado.

22. Modifiqué lo que no me parecía correcto.

Al terminar cambié todo lo que no me gustaba.

Al final corregí todo lo que consideré incorrecto.

COMUNICACIÓN

23. Al escribir la redacción tuve en cuenta a quién iba dirigida.

24. Escribí mi composición pensando quién iba a leerla.

4.5.2.4. Cuestionario de rendimiento en la composición escrita (Pautas de evaluación de la composición escrita)

La evaluación de una composición escrita es una tarea compleja y no exenta de dificultades y subjetividad. Precisamente por eso, los/las docentes han reducido tradicionalmente esta labor a los aspectos superficiales del texto. Tener corregida la redacción solamente suponía el decorar el escrito señalando, en color por supuesto y aún mejor en rojo, los errores ortográficos y de puntuación. Claro está que ello no producía una mejora en la calidad de las ideas que se querían

expresar ni en la forma de cómo hacerlo. En nuestro intento de superar estos hábitos docentes, creamos un recurso que posibilitara una valoración más pormenorizada de lo que el alumnado nos quería transmitir por escrito (Anexo 4.1).

Dicho recurso pretendía objetivar la valoración que de las composiciones escritas íbamos a efectuar seis jueces, de modo que cada uno/a fuéramos conscientes de todos los aspectos que debíamos contemplar y que suponía la mayor o menor calidad de lo escrito.

Así, mediante consenso, acordamos los veinticinco elementos que constituirían el cuestionario que finalmente quedó elaborado; valorado cada uno de ellos en una escala de seis puntos, en función del criterio siguiente: 0 puntos (nunca lo emplea o lo emplea incorrectamente) a 5 puntos (siempre lo utiliza o lo utiliza muy correctamente). Su contenido, a nivel general, se puede agrupar en cuatro bloques:

- a. *Forma externa*
- b. *Cohesión textual*
- c. *Coherencia textual*
- d. *Creatividad*

Para cada de estos bloques acordamos seguir los siguientes criterios de valoración:

a. *Forma externa*, en este apartado se evaluaron los siguientes aspectos de la composición escrita:

- **Presentación:** orden (respeta márgenes, centra el título, hace sangrías, etc.) y limpieza (sin tachaduras ni borrones).
- **Legibilidad de la grafía** (letra clara).
- **Uso de distintos tipos de grafía (mayúscula, minúscula).**
- **Comete errores ortográficos** (0 = en todas las líneas hay más de una falta / 1 = más de 10 faltas / 2 = de 6 a 10 faltas / 3 = 4 ó 5 faltas/ 4 = 3 o menos / 5 = ninguna falta).
- **Preocupación excesiva por aspectos formales** (uso abusivo de título, firma, fin, márgenes, adornos, dibujos, colores, etc.,

en detrimento del contenido del texto). (0 abuso excesivo a 5 sólo los necesarios)

- **Longitud del texto** [0 = muy corto (2 ó 3 líneas) a 5 = más de un folio]

b. **Cohesión textual**, entendida como:

- Modo en que están trabados los elementos del texto como unidad.
- Relación formal entre proposiciones y oraciones.
- Palabras cuyo significado se averigua por referencia a otras palabras o elementos contextuales claros para emisor/a y receptor/ra.

Los indicadores utilizados en el cuestionario para medir la cohesión fueron los siguientes:

- **Utilización correcta de pronombres** personales, demostrativos, posesivos, etc.

Sustitución adecuada del nombre (persona, animal, objeto) en frases posteriores.

Ejemplos:

"María no está en casa. Su nota dice: "Yo estaré en casa a las seis".

"Fuimos el viernes. Aquel día fue excelente".

- **Uso adecuado de adjetivos comparativos:**

Calificación correcta del nombre (persona, animal u objeto) en frases posteriores.

Ejemplo:

"Mi amigo tiene una camisa roja. Yo tengo una igual" (identidad).

"Mi amigo tiene una camisa roja. Yo tengo una parecida" (semejanza).

"Mi amigo tiene una camisa roja. Yo tengo una distinta" (diferencia).

• **Utilización correcta de conjunciones:**

Enlazar frases o párrafos mediante el uso oportuno de nexos de unión.

Ejemplos:

"Me fui a la cama a las diez y apagué la luz" (copulativa).

"Fui al cine pero no me gustó la película" (adversativa).

"Responderé cuando me pregunte" (temporal)

• **Uso adecuado del léxico:**

Uso correcto de nombres (persona, objeto, animal) que haga referencia a sustantivos ya expresados en otra frase anterior.

Reiteración:

- Uso de la misma palabra.
- Sinónimos: Hipónimo (rosas/flores).
- Hiperónimo (gatos/felinos).
- Nombre genérico (perro/animal).

Colocación: (simultaneidad de ítems que comparten el mismo campo léxico)

Ejemplo:

"Había una vez un pato que estaba todo el día en el estanque, mirando al pez que estaba en el agua".

Elipsis (supresión):

- Nominal: ¿Vinieron todos tus amigos? Vinieron.
- Verbal: ¿Vinieron todos tus amigos? Todos.
- Proposicional: ¿Vinieron todos tus amigos? Sí.

- **Mantenimiento de los tiempos verbales** (siempre en presente pasado o futuro).
- **Corrección en el uso de signos de puntuación** (, ; : | ! ¿ ? " - ()).

c. **Coherencia textual**, entendida como:

- Relación lógica entre conceptos.
- Negación de la ambigüedad.
- Tiene carácter semántico.

- **Uso de frases hechas** (locuciones, refranes).
- **Pobreza léxica** (0 = pocas palabras, 1 = repite mucho a 5 = utiliza sinónimos): Repetición más de dos veces de una misma palabra (sustantivos, adjetivos o gerundios) o expresión.

Ejemplo:

"Me gustó mucho el pueblo; pero lo que más me gustó del pueblo fue la plaza porticada. Sin embargo, a mis padres les gustó más la torre de la iglesia del pueblo."

- **Orden lineal o lógico de la frase:**
 - (Sujeto + Verbo + Complemento).
 - (Sujeto + Verbo + Atributo).
 - (Proposición principal + proposición subordinada).
- **Usar redundancias** (0 = abusa de ellas a 5 = nunca las usa):

"Bajar abajo".

"Subir arriba".

"Salir afuera".

"Entrar dentro".

- **Texto adecuadamente estructurado:**

- Introducción, desarrollo, conclusión.

- Presentación, nudo y desenlace.

- **Adecuación semántica global.**

d. **Creatividad**, definida y medida a través de los siguientes items:

- **Asociación del tema con otros contenidos.**

- **Referencia a experiencias personales** (0 = temas usuales a 5 = temas personales originales).

- **Uso de neologismos.**

- **Uso de metáforas.**

- **Final inesperado/situaciones irreales.**

- **Formulación de interrogantes dirigidos al lector.**

4.6. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL TRABAJO

Respetando el diseño de investigación previamente establecido, finalmente, se llevó a cabo el trabajo de campo estructurado en tres fases:

a. *Fase de pretest*

Esta fase se realizó en el mes de mayo de 1996, momento en el que se procedió a la aplicación de las *pruebas* siguientes:

- Cuestionario del/la alumno/a sobre datos personales, familiares, socioculturales, hábitos e intereses.

- Factor G (Inteligencia General).

- TEA (Test de Aptitudes Escolares).

- Composición Escrita "El Miedo" (Pretest).
- Escala de control de "Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Composición Escrita".

Los/as destinatarios/as fueron todo el alumnado que compone la muestra (n=97), clasificados en cuatro grupos de clase (los dos de control y los dos experimentales), que en ese momento cursaban quinto curso de Educación Primaria.

La estrategia de aplicación fue la siguiente: se solicitó el oportuno permiso a los equipos directivos de los centros, los cuales amablemente nos facilitaron cuanto precisamos. El/la profesor/a tutor/a de cada grupo nos proporcionó el horario del que podíamos disponer para esta tarea, que generalmente se correspondía con el de las materias de Lenguaje.

Los/las encuestadores/as fueron los propios/as investigadores/as del equipo, distribuidos por parejas para las diferentes sesiones. Antes del comienzo de la recogida de información se acordaron todos los criterios y el modo de actuación a seguir. A continuación presentamos el cronograma de esta etapa del trabajo.

	Lunes, 27	Martes, 28	Mierc. 29	Jueves, 30	Viernes, 31
9,30	JUAN JAÉN GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 1: FACTOR "G" ENC. 1: M ^a Cruz Sánchez ENC. 2: Jesús Valverde	LAZARILLO GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 1: FACTOR "G" ENC. 1: Pilar Sarto ENC. 2: M ^a Jesús Miranda	JUAN JAÉN GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 1: TEA-1 ENC. 1: M ^a Jesús Miranda ENC. 2: M ^a Cruz Sánchez		LAZARILLO GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 1: TEA-1 ENC. 1: M ^a Cruz Sánchez ENC. 2: Jesús Valverde
9,30	GRUPO CONTROL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 1: FACTOR "G" ENC. 3: M ^a Jesús Miranda ENC. 4: Pino Lecuona	GRUPO CONTROL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 1: FACTOR "G" ENC. 3: M ^a José Rodríguez ENC. 4: Pino Lecuona	GRUPO CONTROL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 1: TEA-1 ENC. 3: M ^a José Rodríguez ENC. 4: Pino Lecuona		GRUPO CONTROL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 1: TEA-1 ENC. 3: M ^a José Rodríguez ENC. 4: Pino Lecuona
11,0	GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 2: CUESTIONAR ENC. 1: M ^a Cruz Sánchez ENC. 2: Jesús Valverde	GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 2: CUESTIONAR ENC. 1: Pilar Sarto ENC. 2: M ^a Jesús Miranda	GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 2: RED.+LISTA ENC. 1: M ^a Jesús Miranda ENC. 4: Pino Lecuona		GRUPO EXPERIMENTAL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 2: RED.+LISTA ENC. 1: M ^a Cruz Sánchez ENC. 2: Jesús Valverde
11,0	GRUPO CONTROL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 1: CUESTIONAR ENC. 3: M ^a Jesús Miranda ENC. 4: Pino Lecuona	GRUPO CONTROL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 1: CUESTIONAR ENC. 3: M ^a José Rodríguez ENC. 4: Pino Lecuona	GRUPO CONTROL (Aprox- 32 niños/as) Sesión 2: RED.+LISTA ENC. 3: M ^a José Rodríguez ENC. 4: Pino Lecuona		GRUPO CONTROL (Aprox- 20 niños/as) Sesión 1: RED.+LISTA ENC. 3: M ^a José Rodríguez ENC. 4: Pino Lecuona

Investigación CIDE (Oct. 1995-Oct. 1997):

"Evaluación de la composición escrita e intervención educativa para la mejora de la calidad de la enseñanza en alumnos/as de 6º curso de E. Primaria.

b. Fase de implementación del Programa de Intervención sobre la Composición Escrita

Ésta es sin duda la fase más relevante de nuestro trabajo, por cuanto que en ella se hace la intervención educativa para la mejora de las habilidades de expresión escrita, que es en definitiva la finalidad de este estudio. El programa de instrucción ejecutado será objeto de amplia explicación en el siguiente capítulo, lo que nos exime aquí de extendernos en más profundizaciones. La intervención se completó con su correspondiente proceso evaluador para verificar los resultados en la mejora de las producciones escritas del alumnado relativas a los géneros textuales (descripción, narración y exposición). Esta fase se realizó en la primavera del 1997.

En esta ocasión los/as *destinatarios/as* se redujeron a los/as escolares de los grupos experimentales que ya cursaban 6° de Educación Primaria.

c. Fase de Postest

Consistió en la recogida final de datos, con idénticas pruebas que las de la Fase Pretest, referida a la composición escrita (variable dependiente de este estudio). Fueron:

- Composición escrita "El Miedo"
- Escala de control de "Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Composición Escrita".

Se llevó a cabo una aplicación generalizada a todos los sujetos de la muestra (n=97), unas semanas después de la implementación del programa, presuponiendo su ejecución por los cuatro grupos (los dos de control y los dos experimentales). Todo esto se llevó a cabo en el mes de junio de 1997.

UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA

5.1. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Al centrarse esta investigación en el contexto educativo, es necesario partir del marco legislativo general que regula el desarrollo del área de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Primaria. Dicha normativa contiene elementos, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador.

El Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. nº 220, de 13-IX-1991) estableció el currículo general para la etapa de Educación Primaria, señalando que los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y los principios metodológicos son los elementos básicos del mismo. Este currículo del Real Decreto es prescriptivo para los centros, aunque posteriormente se hace necesario que se determinen y desarrollen en el Proyecto Curricular de Etapa, en las programaciones de aula y en las adaptaciones curriculares, adecuándose a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y del contexto sociocultural.

En primer lugar, la secuencia de trabajo del currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Educación Primaria se establece teniendo en cuenta que las prescripciones y las orientaciones del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) se concretan partiendo de los objetivos generales de etapa, que deben conseguir todos los/as alumnos/as al finalizar dicho periodo escolar. No podemos olvidar que están enunciados en términos de desarrollar capacidades, ya sean de tipo cognoscitivo, motor, afectivo, relación interpersonal e inserción y actuación social. Esta es una novedad que introduce la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) respecto a normativas anteriores. Los **Objetivos Generales de la Etapa de Educación Primaria** deben trabajarse a través de las áreas curriculares así

como en las materias transversales. A continuación ofrecemos el listado de aquellos que tienen implicación directa en el área de Lengua Castellana y Literatura ¹centrándonos en los aspectos concretos que nos interesan.

a. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano (...) atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación.

b. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical, desarrollando (...) así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

f. Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas....

g. (...) Comportarse de manera solidaria...

El objetivo a) ² está encaminado a desarrollar capacidades de tipo cognoscitivo, el objetivo b) pretende desarrollar capacidades de tipo personal o afectivas y los objetivos f) y g) se centran de manera especial en el ámbito social.

Una vez prefijado este nivel, y sin perder de vista que estos propósitos también serán objeto de atención por parte del profesorado implicado en las distintas materias curriculares, el paso siguiente prescriptivo viene determinado en los *Objetivos Generales de Área*, en este caso concreto, en los de Lengua Castellana y Literatura. A ellos vamos a referirnos y seleccionarlos en función de su implicación con la lengua escrita:

¹ Los objetivos, así como los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y los criterios de evaluación, están prefijados por el MEC (1992): Primaria, Lengua Castellana y Literatura, M.E.C. Madrid.

² La utilización de a, b, f, y g, se ha tomado directamente del propio MEC.

1. *Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a las nuevas situaciones de aprendizaje.*
2. *Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.*
(...)
5. *Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.*
6. *Utilizar la lectura como fuente de placer de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.*
7. *Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.*
8. *Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.*
9. *Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones*
10. *Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización y la recapitulación y revisión del proceso seguido.*

En segundo lugar, y una vez tomados como referencia los objetivos anteriores propuestos para los/as alumnos/as al finalizar la etapa, el propio MEC diseñó los bloques de **Contenido** también para toda la etapa.

Esos 4 bloques o módulos de contenido (-1- *usos y formas de la comunicación oral*, -2- *usos y formas de la comunicación escrita*, -3- *análisis y reflexión sobre la propia lengua* y -4- *sistemas de comunicación verbal y no verbal*) contienen a su vez tres niveles de tratamiento: (a) **conceptos**, (b) **procedimientos** y (c) **actitudes, valores y normas**. De esos contenidos para la Lengua Castellana y Literatura, señalamos o resaltamos aquellos que inciden directamente en el tratamiento de la lengua escrita, que se centran de manera clara en los dos primeros módulos y que serán tenidos en cuenta en el diseño del programa de intervención. Es importante observar cómo las distintas modalidades comunicativas y tipos de textos ocupan un lugar destacado en la composición, así como las estructuras propias de las diferentes modalidades textuales (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales de dar cohesión al texto. El listado que a continuación sigue nos va a servir para centrar de manera clara nuestro interés hacia la composición escrita.

CONTENIDOS. Módulo 1.-Usos y formas de la comunicación oral

Conceptos

(...)

2. *Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas y formas adecuadas:*

(...)

Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.

Formas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: estructura del texto y de la oración, vocabulario, etc.

(...)

3. *Diversidad de textos en la comunicación oral.*

(...)

Textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otros textos (refranes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales, etc.).

(...)

Actitudes

1. *Valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer las propias necesidades de comunicación y para planificar y realizar tareas concretas.*

(...)

CONTENIDOS. Módulo 2.- Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

1. *Necesidades y situaciones de comunicación escrita en el medio habitual del alumnado:*

El texto escrito como fuente de placer, de información y aprendizaje, como medio de enriquecimiento lingüístico y personal y como expresión de valores sociales y culturales.

- 2.- *Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas, formas adecuadas:*

Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, distancia en el espacio y en el tiempo, etc.

Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.

Formas básicas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: vocabulario, estructura del texto y de la oración, etc.

(...)

5. *Estructuras propias de los diferentes tipos de textos (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales de dar cohesión al texto.*

Procedimientos

1. *Descodificación y codificación empleando los conocimientos sobre el código de la lengua escrita.*

2. *Comprensión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.*

(...)

6. *Resumen de textos escritos.*

(...)

8. *Análisis de aspectos propios de los diferentes tipos de texto.*

(...)

11. *Producción de textos escritos atendiendo a diferentes situaciones e intenciones comunicativas.*

Elección de formas adecuadas a las características de la situación de comunicación y a la intención pretendida.

Organización del texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y uso de formas básicas que dan cohesión al texto.

Utilización correcta de las normas de escritura.

12. *Planificación y revisión de los textos escritos, comprobando que la forma se adecua a la intención deseada y a las características de la situación de comunicación.*

(...)

14. *Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua escrita a partir de la observación y análisis de textos modelo.*

15. *Producción de textos escritos (resúmenes, guiones, esquemas, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc.*

Actitudes

1. *Valoración de la lengua escrita como medio de información y de transmisión de cultura, y como instrumento para planificar y realizar tareas concretas.*

2. *Valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer y diversión:*

Formación de criterios y gustos personales en la elección de lecturas.

Iniciativa, autonomía y voluntariedad de la lectura.

3. Interés por intercambiar opiniones y manifestar preferencias sobre los textos leídos.

(...)

5. Autoexigencia en la realización de las propias producciones.

6. Valoración de la claridad, el orden y la limpieza en los textos escritos para lograr una mejor comunicación

7. Actitud de búsqueda de cauces comunicativos creativos y personales en el uso de la lengua escrita.

En tercer lugar, el propio Ministerio nos ofrece orientaciones y propuestas a tener en cuenta a la hora de proceder a la **Evaluación** de este área curricular. En los criterios de evaluación, se encuentran acciones encaminadas a comprobar de qué manera y a qué nivel se están consiguiendo los objetivos en términos de desarrollo de capacidades. Al igual que hicimos con los objetivos generales de Etapa y con los del área de Lengua Castellana y Literatura, presentamos los criterios que, a nuestro entender, establecen una relación directa con los objetivos de investigación y con lo expuesto anteriormente.

Criterios de Evaluación

(...)

4. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias.

5. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de textos.

(...)

10. *Elaborar textos escritos de diferentes tipos (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).*

(...)

12. *Producir textos escritos de acuerdo con el guión o plan previamente establecido, valorar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor, e introducir las modificaciones oportunas.*

El criterio número 10 pretende comprobar si los/as chicos/as son capaces de expresarse por escrito de manera clara, estructurada y coherente. Se presta atención a la composición de diferentes textos en función de su estructura peculiar y de los procedimientos implicados en la coordinación y ajuste de sus distintos elementos.

Por último, mediante el criterio 12 se intenta verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, revisión, incorporación de nuevas aportaciones). Es preciso que los/as alumnos/as valoren la utilidad de estos pasos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención deseada (MEC, 1992: 32).

Una vez expuestos estos elementos básicos del currículum, que son dictados desde el MEC a todos los centros de Educación Primaria, son los propios colegios quienes van a continuar concretando la secuencia de los objetivos y de los contenidos por ciclos partiendo de una concepción constructivista del aprendizaje y en función de las características del contexto y alumnado.

Todo este trabajo va a determinarse en el Proyecto Curricular de Centro. De manera orientativa para ser tenido en cuenta si así se estima, el MEC presenta una posible secuencia de capacidades y contenidos para cada uno de los ciclos de Primaria. Con respecto a la comunicación escrita, en el segundo ciclo, ya se insta al profesorado a tener presente la relación intrínseca que existe entre el desarrollo del gusto por la lectura y la realización de composiciones escritas.

Centrándonos más en la producción de textos escritos se orienta al profesorado sobre la importancia de trabajar en estas edades con textos narrativos y descriptivos en los que el alumnado pueda expresar vivencias personales o experiencias que guardan relación con otras materias curriculares. Por otra parte se insiste en centrar la atención sobre la ordenación de las ideas y el uso de procedimientos sencillos que den cohesión a los textos (enlaces que sirven para establecer relación entre dos ideas, signos de puntuación, etc.). Finalmente, se asume que es preciso trabajar todo lo relativo a la planificación de los propios textos, a partir de guiones individuales o grupales. Se practicará igualmente la revisión de dichos textos ya sea a nivel individual o contrastándolo con los/as compañeros/as.

Para el tercer ciclo, en donde se ubica el sexto curso al que pertenecen los/as alumnos/as de nuestra investigación, y partiendo de los logros que deben alcanzar en el ciclo anterior se pretende afianzar los resultados anteriores. Se trabajará sobre textos progresivamente más extensos y complejos (narraciones, descripciones, exposiciones breves...). Por otra parte se incidirá en la organización previa de las ideas según la estructura textual correspondiente (narración, descripción, exposición, etc.) y el empleo de procedimientos que cohesionen los textos (pronombres y sustituciones léxicas, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.). Además, en el proceso de composición se pretende mayor autonomía en la revisión de los textos escritos.

En conclusión todo este proceso debe ser guiado, supervisado y evaluado por el/la docente del área y tenido en cuenta por el resto de profesores/as del curso que están implicados en otras áreas de aprendizaje.

5.2. PRESENTACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de instrucción diseñado se vincula a dos destrezas que a nuestro juicio son fundamentales en la escritura eficaz: (1) la correcta utilización de los procesos cognitivos y ejecutivos y (2) el conocimiento de la estructura textual. Aspectos íntimamente unidos en la medida que el conocimiento de la estructura textual influye en la manera en que el sujeto organiza cognitivamente (proceso de planificación) y ejecuta (produce y revisa) su composición escrita.

También se han tenido en cuenta las conclusiones de estudios anteriores sobre los factores que repercuten negativamente en la expre-

sión escrita de los/as alumnos/as (Beal, 1993; Graham et al., 1993; Graham y Harris, 1992). El/la mal/a escritor/a no piensa en lo que quiere escribir ni quién va a ser el/la receptor/a de su mensaje; por el contrario suele caracterizarse por exponer, sin demasiado orden, las ideas que fluyen en su mente sobre un tema. En definitiva, suele carecer de estrategias de planificación, de tal forma que no efectúa la adecuada búsqueda de información sobre el contenido de su discurso y su estructura, ni determina el objetivo de su escrito (Flower y Hayes, 1981). Pero a los problemas en la planificación hay que añadir los registrados en los procesos de ejecución y de revisión, habitualmente circunscritos a aspectos formales del texto, sin atender a su ajuste con el esquema previamente establecido para el desarrollo de su contenido (Graham y Harris, 1993).

El panorama de carencias por parte de los sujetos, tanto de los que presentan dificultades en la expresión escrita como de los que no, para enfrentarse a las tareas de escritura se completa con el frecuente desconocimiento de la estructura y utilidad de los diversos géneros textuales. Todo ello es fácilmente comprobable mediante la valoración de las habilidades de expresión escrita de los/as alumnos/as que en la actualidad cursan cualquier nivel de nuestro sistema educativo. Sin embargo, hay que ser conscientes de que gran parte de estos problemas se originan por la falta o inadecuada enseñanza de la composición. Tradicionalmente ha estado en la mente de los/las docentes la consigna, "a escribir se aprende escribiendo" proposición que a nuestro juicio encierra una cierta falsedad. No es suficiente con hacer escribir a los/as escolares redacciones sobre "la primavera", sino que hay que instruirles acerca de cómo hacerlo.

Pero aún hay más, puesto que un buen aprendizaje de la composición escrita también se fundamenta en el entrenamiento en procedimientos de autorregulación que deben ser recurrentes a lo largo de todas las fases implicadas en la escritura de un texto. No basta con determinar las metas y conocer las estructuras de los textos pues estos aprendizajes no son garantía de utilización de estrategias de autorregulación. La instrucción de los/las escritores/as inexpertos debe facilitar la aparición de destrezas de autoevaluación similares a la que demuestran tener los buenos/as escritores/as (Alonso Tapia, 1995).

Así, atendiendo a las destrezas cognitivas y metacognitivas (Bereiter, 1980; Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1986) implicadas en el proceso de expresión escrita se elaboraron una serie de *hojas de pen-*

sar y sus correspondientes *plantillas de trabajo*³. De este modo se pretendía proporcionar a los/as discentes el apoyo necesario para su entrenamiento paso a paso en la producción escrita, hasta que se produjera la interiorización y automatización de los mismos.

La instrucción en el uso de estrategias cognitivas y ejecutivas se combinaba también con el aprendizaje de las macroestructuras de la **descripción, narración y exposición**. Como se puede observar en los anexos, en cada hoja de pensar se explicitaban los pasos necesarios para la elaboración de cada tipo de texto.

El diseño de las hojas de pensar y las plantillas de trabajo, que guiarían todo el proceso de redacción de los/as discentes, supuso el estudio de las tipologías textuales, su función y organización. Trabajo que resultó costoso como consecuencia de la falta de unanimidad existente entre los autores acerca de las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. Veamos algunas clasificaciones:

Tipologías de textos	Autores
Narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos-inductivos	Adam (1985)
Narrativos, descriptivos y expositivos	León y García Madrugá (1989)
Narrativos y expositivos (dentro de éstos, descriptivos, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo)	Cooper (1990)

De todas estas tipologías y clasificaciones siempre se deduce una serie de aspectos comunes a las mismas:

- La regularidad de la estructura narrativa (situación de inicio, conflicto, acción, resolución, situación final).
- La facilidad en la comprensión y retención de la prosa narrativa. Ello puede explicarse debido a la menor cantidad de información, la mayor familiaridad con esta estructura, además de no ser estos textos los que se utilizan para aprender.

³ Se entiende por hojas de pensar una serie de apoyos externos que orientan tanto los procesos cognitivos y metacognitivos como los ejecutivos del alumno/a para la realización de la composición escrita. Son, pues, un recurso que guía y da pautas acerca de las estrategias y pasos que el/la aprendiz debe contemplar en la estructuración y organización de su tarea.

- La gran variedad de la estructura expositiva (en función de la información que se trate y de los objetivos del autor/a) y la mayor dificultad que presenta su composición.

En este estudio hemos optado por la segunda clasificación, de León y García Madruga (1989), más generalizada y por ser la que adopta el diseño curricular en la etapa de Primaria, además de ser ésta la que aparece en los libros de texto de los/as estudiantes. Las características de la macroestructura de cada uno de los géneros nos permitieron delimitar sus descripciones correspondientes y sus usos, y la configuración específica de las hojas de pensar adaptadas al tipo de texto.

Otra cuestión que acaparó la reflexión y toma de decisiones por parte de los miembros del equipo investigador fue la relativa al diseño, no tanto de los instrumentos, como de la forma de llevar a cabo el **proceso de enseñanza** para lograr un aprendizaje de mayor calidad; decidiendo cuestiones relativas al **tiempo de duración** de la implementación del programa, la necesidad o no de **modelar** y el momento el que debía llevarse a cabo, la pertinencia o no del **trabajo individual o en grupo**, las posibles **motivaciones**, los estímulos a presentar, la elección de los temas que pueden captar mejor los intereses de los/as alumnos/as de esta edad, así como la tarea que debían desempeñar en todo momento los **mediadores** o educadores/as. Así se determinaron una serie de pautas y criterios que han condicionado todo el proceso de implementación del programa:

1. *Enseñanza intensiva.* Las investigaciones anteriores han demostrado que la instrucción "concentrada" en un período de tiempo ofrece mejores resultados, proporcionando aprendizajes más eficaces, duraderos y profundos si el programa de instrucción se efectúa de modo intensivo en un período breve de no más de dos o tres semanas (Pasquier y Dolz, 1996: 34). Este fue el argumento que motivó la estructuración de nuestro diseño de intervención con una duración de cuatro semanas, diferenciando las sesiones requeridas para entrenamiento específico de los diversos tipos de textos (descripción, narración y exposición) en función de su dificultad.

2. *Aprendizaje lineal.* La complejidad intrínseca al género textual hizo que estableciéramos un orden de progresión en su enseñanza. Se consideró pertinente secuenciar el aprendizaje de la composición escrita comenzando por la descripción, para seguidamente pasar a la

narración y culminar con la exposición, organización en la que subyace un orden de menor a mayor dificultad. Se suponía que el/la aprendiz en la medida en que asimilaba un género lo iba a insertar en otras estructuras textuales cuando su discurso lo requiriera. Permítasenos un ejemplo de lo que acabamos de mencionar: dentro de una composición de tipo expositivo o narrativo se incluye habitualmente la descripción de personas, objetos o/y situaciones.

Este aprendizaje lineal, tal como lo entendemos, no está reñido con el denominado en "espiral", no se trata de enseñar cada texto en niveles educativos diferentes, sino que por el contrario abogamos por la instrucción en las diversas tipologías discursivas en todo el sistema educativo. No es aconsejable que se limite el aprendizaje de la composición escrita a un tipo de texto por curso o etapa educativa, sino que se aborden todos desde el inicio de la escolaridad y se vayan retomando desde otras dimensiones en los niveles superiores.

3. *Motivación.* Que el/la alumno/a sienta interés por la escritura es un factor esencial para su aprendizaje. La expresión escrita debe ser contemplada y aceptada como una forma de comunicación que es importante para el desarrollo sociocultural de la persona. Este es un principio del que debe partir todo proceso de enseñanza de la escritura: será fundamental que el/la escolar se concientice de la utilidad y la trascendencia de esta habilidad. Pero esto no basta para conseguir que a los/as chicos/as la realización de una composición escrita no les resulte una tarea tediosa y sin sentido; por ello en nuestro diseño, a fin de fomentar su interés, se estableció como finalidad de sus escritos la elaboración de una revista del aula. De este modo se concretaba tanto el/la destinatario/a del trabajo como el sentido que guiaba el texto.

En el diseño se ha dado especial relevancia al componente lúdico. El juego es un eje fundamental desde el que se intentó concebir, siempre en la medida de lo posible, las actividades de instrucción con el fin de conseguir un mayor nivel de motivación en el alumnado hacia la tarea de la expresión escrita. Partimos pues de un principio lúdico de enseñanza, el cual parece regir más intensamente en niveles inferiores del sistema educativo (Lecuona, 1991), lo que no obsta para considerarlo igualmente trascendente en etapas educativas superiores. Cuando se aprende algo de forma divertida y a modo de juego difícilmente resulta desagradable y se olvida.

También contemplamos la necesidad de ajustar los temas de las composiciones a las vivencias e intereses cercanos de los/as escolares a los que dirigíamos nuestra intervención educativa. Así, a partir de la funcionalidad de los diversos tipos de texto, se les plantearon temas como desde la descripción de su familia o su centro escolar, pasando por la elaboración de un cuento, hasta la exposición de informaciones ligadas a contenidos ecológicos, sociales o de educación para la salud (derechos del niño, el agua, el hambre, las drogas, etc.).

4. *Entrenamientos específicos de acceso a la composición escrita.* El desarrollo de los/as alumnos/as en algunas destrezas resultaba imprescindible para que pudieran acceder a la ejecución de algunas subtarefas. Nos referimos concretamente a la instrucción en la determinación del significado de idea principal y secundaria que permitiera dar coherencia al discurso, así como la utilización de vocablos que facilitara la cohesión del texto.

La enseñanza del concepto de idea y de su amplitud o concreción ha sido frecuentemente abordada en la intervención educativa dirigida a habilidades de comprensión lectora. Al respecto, es necesario, según Durkin (1981), que a la hora de diseñar estrategias de entrenamiento, se presenten orientaciones sobre cómo identificar las ideas principales, qué son y cómo encontrarlas. En otro sentido, Cooper (1990) sostiene que el/la profesor/a que quiera aplicar un programa de instrucción en comprensión lectora, debería seguir estos pasos:

- Ayudar al/la alumno/a a que desarrolle las ideas previas y el vocabulario.
- Enseñar los procesos y habilidades para la expresión escrita, que implica modelar ante sus aprendices lo que deben aprender ⁴.
- Interrelacionar las actividades de lectura y escritura, ya que al escribir el/la alumno/a organiza la información para que el destinatario de la misma la entienda. Esto *significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente* (Cooper, 1990: 7).

⁴ No se puede olvidar que este paso lleva implícito el conocimiento y reconocimiento de las estructuras de los distintos textos.

Otros autores como Fitzgerald y Spiegel, que instruyeron para la comprensión de textos (Baumann, 1985), sugieren que se enseñen las habilidades aplicadas a los textos reales con una clara intencionalidad transferible y que se evite enseñar habilidades aisladas fuera de un contexto concreto. En esta misma línea, Alonso y Carriedo (1991) otorgan una importancia clave a la elección del tipo de texto para motivar y a la situación instruccional que se cree para tal fin.

Por otra parte, y en aras de dar solución a los problemas de pobreza léxica de los/as discentes al tiempo que facilitar la cohesión del discurso, se les ofreció y explicó -mediante modelado- una lista de palabras (tabla de consulta, anexo 3.4) que ellos debían utilizar en la concatenación de ideas y frases en los párrafos, tanto en la elaboración del borrador como del texto definitivo de su composición.

5. *Instrucción en la composición escrita.* El diseño del programa de intervención se fundamenta en el programa de *Entrenamiento Dialógico* de Englert y Raphael (1988) combinado con el de autoinstrucción de Graham y Harris (1989). En concreto nuestro diseño supone:

- Utilización del modelado intentando exteriorizar la actividad mental y el producto de la misma que constituirán todo el proceso de composición. La enseñanza de cada modalidad textual comenzaría por un proceso de modelado por parte del/la educador/a, que mostrara tanto los componentes y organización de la macroestructura textual como de las estrategias cognitivas y ejecutivas a seguir. Modelado en el que se seguía las pautas establecidas en las diversas hojas de pensar correspondientes a la descripción, narración y exposición.
- Diálogo con los/as compañeros/as y los/as educadores/as para enfrentarse a las diversas fases de la composición. Dicho diálogo dirigiría la actividad en función de cuestiones ¿Sobre qué escribimos? ¿Qué sabemos de...? ¿De todo ello qué es lo más importante? ¿Qué otras ideas tenemos? ¿Qué ideas pondremos antes?, etc.
- Trabajo cooperativo en grupos en la primera fase de instrucción de las diversas modalidades discursivas, con la pretensión de facilitar la exteriorización de procesos ligados a la reflexión y la toma de decisiones sobre los objetivos, la selección del contenido, la estructura, la edición y revisión del texto.

- Trabajo individual. En la segunda fase de instrucción se exige al aprendiz la realización de la composición escrita de forma autónoma regido por un proceso de autoinstrucción a partir de las *hojas de pensar*.
- Retroalimentación. Se culminaba el proceso con la representación o exposición de la producción grupal o individual al resto de los/as compañeros/as y los/as educadores/as. Se indicaban aspectos mejorables en el texto y al tiempo se ofrecían propuestas de perfeccionamiento.

6. *Recursos instructivos*. La implementación del programa requería la colaboración de una serie de personas que harían el papel de mediadores o facilitadores del proceso de expresión escrita. Su tarea fundamental era la motivación y regulación externa del alumnao en la realización de las tareas. De tal forma que, a través de la observación del trabajo que realizaban éstos, les debía prestar ayuda oportuna y cuidar que siguieran los pasos establecidos en el programa de instrucción. Otro recurso didáctico lo constituyeron las denominadas *hojas de pensar* y sus correspondientes *plantillas de trabajo*, las cuales se presentaban de distintos colores en función del tipo de texto que se pretendía enseñar. De esta forma, se facilitaba al escolar la identificación del texto mediante el apoyo visual del color.

7. *Evaluación*. A fin de verificar la eficacia de los programas de instrucción, contruidos "ad hoc" para cada modalidad textual (descripción, narración y exposición), en la mejora de la competencia de los/las alumnos/as entrenados en cada tipo de discurso, se diseñó un proceso de valoración inicial y final, previo y posterior a la implementación del programa. Valoración que se añade a la general, pretest y postest, aplicada a los/as discentes de los grupos control y experimental de ambos colegios, como recurso de control de sus avances a consecuencia del desarrollo cognitivo parejo con la edad.

Por otra parte el entrenamiento de la composición exigió de la utilización de material de apoyo con el doble cometido de estimular e informar a los/as aprendices, recursos de índole tanto icónica como textual.

En definitiva, todo este diseño educativo se configuró con la intención última de propiciar la mejora de la escritura de nuestros/as esco-

lares, lo que resulta indisociable del aprendizaje tanto de estrategias como de la forma de pensar que guiará el acto de escribir.

Tras la presentación de las líneas maestras de nuestro diseño de intervención, y en el intento de concretar nuestra propuesta de acción, expondremos a continuación los programas de entrenamiento y su implementación para el aprendizaje de los géneros textuales.

5.3. TEXTO DESCRIPTIVO

El programa de instrucción diseñado para entrenar a los/las alumnos/as en la composición de textos de tipo descriptivo siguió las mismas fases que para los textos de tipo narrativo y expositivo, es decir, elaboración de una serie de *hojas de pensar* con sus correspondientes *plantillas de trabajo*. En cada hoja de pensar se marcan las pautas necesarias para llevar a cabo la elaboración de este tipo de textos. Para el diseño de este material fue necesaria una reflexión teórica sobre lo que los/as autores/as entendían por texto descriptivo y cuáles podían ser sus posibles modalidades y objetivos. De esta reflexión que resumiremos a continuación, surgieron las líneas directrices y orientaciones didácticas bajo las cuales se elaboró el programa de intervención para textos descriptivos utilizado en esta investigación.

En palabras de Lázaro Carreter (1978: 334), la descripción suele definirse como *una pintura hecha con palabras*. En efecto, este tipo de escrito *consiste en informar acerca de cómo es o ha sido una persona, objeto o acontecimiento*. La descripción se diferencia de otro tipo de escritos, como la narración, en que, mientras ésta se ocupa de informar sobre sucesos que se desarrollan en el tiempo, al describir *no consideramos el paso del tiempo: lo inmovilizamos para retratar el objeto, igual que hace el pintor*.

Después de revisar ampliamente la bibliografía sobre este tipo de escritos (Lázaro, 1978; MEC, 1989; Teberosky, 1991; Quesada y Castillo, 1991; Badía y Vilá, 1993; Edelvives, 1994; Cassany, 1995; Santillana, 1995), consideramos relevantes para este estudio las siguientes modalidades y objetivos de la descripción:

1. Descripción objetiva/científica: **presenta cosas, lugares, personas, con la mayor cantidad de datos posibles**. Para informar de

todos los elementos que componen las cosas, lugares, personas, etc., debemos fijarnos en **adjetivos especificativos** (tamaño, forma, color, etc.). En este tipo de descripción debemos responder a preguntas: ¿cómo es?, ¿dónde está situado?, ¿qué le rodea?, etc. De igual manera, se parte de un punto siguiendo un orden, procurando pasar de una parte a otra sin que haya lagunas, ni retroceder.

2. Descripción subjetiva/literaria: presenta las emociones que nos produce lo que estamos describiendo. Para poder manifestarlo por escrito debemos utilizar adjetivos explicativos o epítetos, como valiente, alegre, inteligente, etc. En este otro tipo de descripción debemos suprimir aquello que carece de significación especial. Sólo debemos centrarnos en las cualidades más características, es decir, de aquello que más nos llama la atención.

La información sobre personas puede ser de dos tipos: **autorretrato** (descripción de uno/a mismo/a) y **retrato** (descripción de otro/a). Ambos a su vez pueden incidir en unos u otros aspectos del individuo. En lo físico (descripción del aspecto externo de una persona: edad, rasgos físicos, forma de vestir, sexo, etc.) que sería también una descripción objetiva; y en el interior de la persona (forma de ser, carácter, estado de ánimo, etc.) que se situaría más en el plano subjetivo.

5.3.1. Implementación del programa de intervención para textos descriptivos

Siguiendo los planteamientos teóricos anteriormente expuestos, el contenido y temporalización del programa para mejorar la expresión escrita en escolares de 6º de Primaria fue el siguiente:

La implementación del programa de instrucción para adiestrar al alumnado en la composición de textos de tipo descriptivo se llevó a cabo a lo largo de 7 sesiones de trabajo con una duración total de 12 horas. Cada sesión se organizó teniendo en cuenta las siguientes tareas:

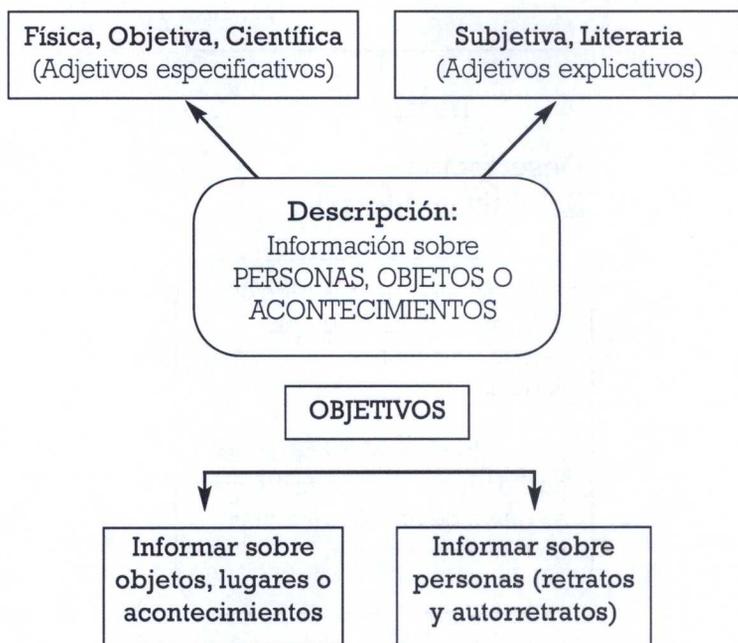
- **La primera sesión** duró una hora y fue diseñada para dos objetivos específicos: el primero, motivar a los/las alumnos/as hacia la experiencia que se iba a desarrollar en el aula en los días sucesivos por el equipo de investigación y, el segundo, informarles sobre qué es

una descripción, cuáles son sus modalidades y objetivos. Para ello se empleó una metodología activa en la que fueron implicados todos los niños y niñas de la clase.

Para motivar a los/las discentes hacia la composición escrita en general y a la descripción en particular, se les planteó a nivel de grupo-clase cuestiones como: ¿sois buenos escritores/as?, ¿os gusta escribir?, ¿qué os gusta escribir?, ¿quién sabe lo que es una descripción?

Para informar acerca de qué es una descripción, sus modalidades y objetivos, se hizo un modelado con el apoyo de transparencias y la pizarra del aula. Las transparencias fueron las siguientes:

Transparencia 1



Transparencia 2:

Descripción:**Física, Objetiva o Científica**

* En este tipo de descripción debemos responder a preguntas del tipo: ¿cómo es?, ¿dónde está situado?, ¿qué le rodea?, etc

* Parto de un punto y sigo un orden, procurando pasar de una parte a otra sin saltar o retroceder.

Transparencia 3:

Descripción:**Subjetiva o literaria**

* En este tipo de descripción debemos suprimir lo que carece de significación especial.

Sólo debemos informar de las cualidades más características, es decir, de aquello que más nos llama la atención.

A continuación y con la finalidad de afianzar los conocimientos sobre los textos descriptivos, la educadora encargada de esta sesión efectuó un ejemplo de descripción interactuando con el grupo-clase, según el siguiente modelo:

1. Se mostró un póster sobre el tema "La Primavera". A continuación, educadora y alumnado reflexionaron conjuntamente sobre los contenidos propios de una descripción, tanto a nivel objetivo como subjetivo. De este modo, los/las discentes expresaron por medio de adjetivos explicativos y especificativos lo que les sugirió el mural presentado. La investigadora-educadora, que dirigió la sesión, anotó la lista de adjetivos expresados por los/las niños/as en la pizarra, para que hubiera un reconocimiento visual de los mismos y no se repitiesen. A lo largo de esta primera intervención educativa se utilizaron expresiones que sirvieron como refuerzo para el proceso de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo de ellas son: ¿qué palabras se utilizan en una descripción?, ¿qué adjetivos sirven para hacer una descripción objetiva/científica?, ¿qué se le puede añadir a una descripción, además de los adjetivos especificativos?, ¿qué opinión nos produce lo escrito?, ¿qué significado tiene para nosotros/as?, ¿qué sentimientos nos produce?, ¿quién puede decir algún adjetivo explicativo?, ¿qué se puede describir?
2. Posteriormente pasamos a describir a alguien de la clase. Una persona elegida al azar debía describir a otra de la clase, y el resto de sus compañeros y compañeras averiguaban de quién se trataba. Este ejercicio se realizó hasta que se acabó la sesión de clase.
3. Finalmente se solicitó a los/las escolares que elaborasen, en su casa, una lista de adjetivos explicativos y especificativos consultando su libro de texto de Lenguaje y un diccionario.

• **La segunda sesión** tuvo un objetivo concreto, el enriquecimiento del vocabulario del alumnado, sobre todo a nivel de adjetivos explicativos y especificativos, puesto que en la sesión anterior se puso de manifiesto el gran desconocimiento que los/las escolares tenían de los mismos. Recordemos que el manejo de este tipo de adjetivos es indispensable para elaborar un texto descriptivo.

Esta sesión, que duró dos horas, se planificó en forma de juego. Se pensaron algunos personajes/objetos conocidos para el/la niño/a (a = *Mikey Mouse*, b = *Pocahontas*, c = *Coche de Batman*, d = *Ordenador*, e = *Ronaldo*, f = *Raúl-Real Madrid*, g = *Águila*, h =

Avión, i = *Caperucita Roja*, j = *Clip*); y se presentaron en un folio, donde aparecían los siguientes datos: el nombre del personaje u objeto; un apartado para que el/la escolar escribiera las ideas que se le pudieran ocurrir sobre ese personaje, y, por último, disponían de un espacio en el que debía ordenar dichas ideas en forma de párrafos. A cada personaje se le identificó con una letra del abecedario. A continuación se le dio un folio a cada escolar y media hora para contestarlo. Después, para que los niños y las niñas expusieran sus descripciones, se les fue llamando en función de la letra del alfabeto asignada a cada personaje/objeto. Cuando las leían, el resto del alumnado debía averiguar de que personaje se trataba.

El formato de la hoja presentada con el personaje/objeto conocido, fue el siguiente (presentamos el modelo de cuatro de éstos):

Mikay Mouse		(A)
1) Piensa ideas sobre este personaje		
Descripción física	Descripción subjetiva	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
2) Paso las ideas a párrafos		

Raúl (Real Madrid)		(F)
1) Piensa ideas sobre este personaje		
Descripción física	Descripción subjetiva	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
2) Paso las ideas a párrafos		

Pocahontas		(B)
1) Piensa ideas sobre este personaje		
Descripción física	Descripción subjetiva	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
2) Paso las ideas a párrafos		

Aguila		(G)
1) Piensa ideas sobre este animal		
Descripción física	Descripción subjetiva	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
2) Paso las ideas a párrafos		

Ante la pobreza de vocabulario manifestada por los/las escolares en días anteriores, este equipo de investigación, tomó una *Tabla de Consulta* de un libro de texto de Lenguaje (ver Anexo 3.4) para que manejaran durante la elaboración del texto descriptivo. En ella se ofrecían expresiones como: palabras para empezar, para añadir, marcadores de tiempo, marcadores de lugar, para ejemplificar, para comparar, de contraste, de concesión, de resultado, de conclusión y para terminar.

• **La quinta sesión** (2 horas) consistió en implementar la *hoja de pensar 2* y su correspondiente *plantilla de trabajo*, en la que el alumnado debía elaborar su primer borrador del texto, ordenando cada uno de los párrafos según las consideraciones que les ofrecía esta *hoja de pensar*. Por ejemplo, evitar palabras innecesarias, escribir las frases con el orden correcto, enriquecer la descripción con sinónimos, comparaciones, metáforas, personificaciones, utilizar las formas verbales presente o pretérito imperfecto de indicativo preferentemente y suprimir lo que careciese de significación especial. Se recomendaba, al igual que en los demás tipos de texto trabajados, la utilización del diccionario para verificar la ortografía de palabras dudosas o para buscar términos deseados.

Texto descriptivo



HOJA DE PENSAR 2

Nombrar y Escribir

En el momento de escribir, ¿qué hay que tener en cuenta?...

- Cada idea la tengo que escribir en un PÁRRAFO
- Si tengo dudas sobre alguna palabra, la busco en el DICCIONARIO
- Evito las palabras innecesarias que se repiten con frecuencia (multitilén), palabras escritas como las redundancias y las genéricas como algo, nada, cosa.
- Escribo las palabras dentro de las FRASES en orden correcto (S+ C)+ O+ C+ O)
- Para enriquecer la descripción utilizo sinónimos, comparaciones, metáforas, personificaciones
- Mientras escribo procuro pararme y REVISAR cómo está quedando el texto. Antes de empezar con una nueva idea, es importante que me pare y leo lo que llevo escrito, ¿es lo que quería decir? ¿queda claro?
- Utilizo fundamentalmente las formas verbales presente o pretérito imperfecto de indicativo
- Suprimo lo que carece de significación especial porque la simple acumulación de detalles no constituye una buena descripción
- Al final, pongo en la parte superior del texto el TÍTULO (frase o palabra que expresa el tema)

¿Qué tengo que saber sobre el PÁRRAFO?
 * Cada párrafo debe comenzar en una idea nueva y ser lo más completo posible.
 * Para evitar que se repitan palabras y palabras innecesarias, se debe utilizar un vocabulario rico y variado.
 * Deben usarse palabras que expresen ideas concretas y no vagas.

Programa Experimental sobre Desempeño Escolar (P.E.D.E.) - Proyecto de Textos Descriptivos, Curso 1996-97

Borrador del texto descriptivo

Hoja de Pensar 2

Título

Finale 1: Introducción

Finale 2: descripción básica de tu hogar

Finale 3: descripción subjetiva de tu hogar

Finale 4: relato breve de una persona que vive contigo

Finale 5: relato interior de una persona que vive contigo

Programa Experimental sobre Desempeño Escolar (P.E.D.E.) - Proyecto de Textos Descriptivos, Curso 1996-97

• En las **sesiones sexta y séptima** (4 horas en total) trabajaron sobre el texto definitivo (*hoja de pensar 3* con sus dos *plantillas* correspondientes), revisando exhaustivamente el formato y el contenido del documento escrito.

Una vez finalizada la redacción, cada alumno/a tenía que releerla, para posteriormente responder a las preguntas formuladas en la plantilla de la *hoja de pensar 3*. Estas preguntas se referían a la claridad e interés de lo escrito. A continuación, como refuerzo de lo aprendido y autoevaluación, los niños y las niñas se intercambiaron las descripciones realizadas y, tras leerlas, debían contestar a preguntas sobre la calidad de la redacción y, dibujar la habitación y el personaje descrito, tal y cómo lo habían expresado en el texto. Después se devolvió el documento con dicho dibujo a cada autor/a, para que comprobara si, efectivamente, su habitación y el personaje descritos se correspondían con lo dibujado por el/la compañero/a.

LEONARDO



HOJA DE PENSAR 3
¡Reviso lo presente definitivo!

Antes de darlo por terminado, ¿qué tengo que hacer al final?...

- Reviso si es suficiente la información y si ésta resulta interesante
- Reviso si la organización del texto responde a la secuencia que establecí al principio...
- LEO cada uno de los PÁRRAFOS y señalo en el cual los conectores están de ca la párrafos con una raya horizontal que sea guion como guion y con una interrogación (!) los que tengo que modificar
- Reviso la ORTOGRAFÍA (miro en el diccionario si tengo dudas) y los MARGENES
- Reviso el LEXICO: No es correcto repetir la misma palabra muchas veces en el texto.
- Separo ca la frase en el párrafo con un PUNTO y seguido. He coloreo la CUIDA, cuars lo era necesario, separo ca la párrafo con un PUNTO Y APARTE.
- Reviso el orden correcto de las frases

→ Una vez revisado el texto, lo REESCRIBO, cuidando la presentación y la LIMPIEZA.

Programa Experimental para Desplazar la Lectura (P.E.D.L.) Plan de Trabajo, Núcleo Desplazado, Nivel: 3º de Primaria

MI TEXTO DEFINITIVO 1.ª Hoja de pensar 3

Nombre y apellido: _____
Fecha: _____ de _____ de 20__

Programa Experimental para Desplazar la Lectura (P.E.D.L.) Plan de Trabajo, Núcleo Desplazado, Nivel: 3º de Primaria

MI TEXTO DEFINITIVO 1.ª Hoja de pensar 3

Nombre y apellido: _____
Fecha: _____ de _____ de 20__

Programa Experimental para Desplazar la Lectura (P.E.D.L.) Plan de Trabajo, Núcleo Desplazado, Nivel: 3º de Primaria

5.4. TEXTO NARRATIVO

Existe una variedad de teorías o modelos científicos que tratan de explicar qué estrategias son las más adecuadas para instruir en la elaboración o comprensión de textos. Vamos a hacer una breve referencia a aquéllas que nos parecen más significativas, puesto que en páginas anteriores, se han expuesto de manera exhaustiva una buena parte de ellas. Los distintos autores coinciden en secuenciar la variedad de procedimientos que son inherentes a esta tarea de composición. Las diferencias se establecen en función de la importancia otorgada a unos u otros.

Centrándonos en los textos narrativos ⁵ asumimos que la narración es un tipo de comunicación mediante la cual *alguien cuenta algo a alguien*. La narrativa mira hacia el exterior, se apoya en la dinámica temporal con la que suceden los acontecimientos (Reis, 1979). En este sentido, parece ser aceptado por los especialistas en el tema que las estructuras organizativas de los textos narrativos se ajustan a una ordenación causal que se presenta consecutivamente y de manera dinámica. De igual modo, las actividades propuestas en la elaboración de las narraciones siguen un desarrollo secuencial que responden a los principales pasos del proceso de aprendizaje: (a) observación, (b) sistematización y (c) producción.

Por otra parte, aunque se intente clasificar los textos según tipologías, en lo que sí estamos de acuerdo con Spiro y Taylor (1980) es que los textos casi nunca son puros, encontrándose en los mismos elementos característicos de otras modalidades, ya sean descripciones, exposiciones, etc. Sin embargo, y a pesar de lo dicho, se ha estudiado profundamente la narración esta en un intento de definir qué elementos o procedimientos son los básicos en un texto narrativo.

El estudio de Stein y Glenn (1979) en la gramática de las historias, presenta cinco categorías básicas inherentes a esta modalidad textual: (a) *presentación o acontecimiento inicial*, (b) *respuesta interna*, (c) *intento*, (d) *consecuencia* y (e) *reacción*.

La investigación que llevaron a cabo Bereiter, Scardamalia y Turkish, (1990) sobre frecuencia de reconocimiento y uso de distintos elementos de tres géneros literarios en las composiciones del alumnado de

⁵ Para De Vega y otros (1990) la investigación en Psicología cognitiva se centra en distinguir dos tipos de textos: expositivos y narrativos.

10-12 años, por lo que respecta a la narración, indica que pueden tenerse en cuenta todos estos elementos: (a) *situación*, (b) *escenario*, (c) *referencia temporal*, (d) *presentación del o de los protagonista/protagonistas*, (e) *motivos de los personajes*, (f) *causas*, (g) *acción desencadenante*, (h) *desarrollo de la acción*, (i) *consecuencia directa de las acciones*, (j) *punto álgido*, (k) *desenlace*, (l) *moraleja*, (ll) *papel*, (m) *diálogo* y, (n) *sentimientos*.

Stein y Trabasso (1991), al elaborar el listado de categorías y los tipos de relaciones inherentes a la narración, exponen las siguientes:

1. Referencia al *ambiente* acerca del *contexto social físico* en donde ocurren los acontecimientos y a los *protagonistas* que intervienen en la historia.
2. Planteamiento de un *evento inicial*: acción, suceso que sirve para iniciar el relato.
3. *Respuesta interna* o reacción emocional (*pensamientos* del protagonista al inicio de la acción).
4. Intento o *acción* abierta hacia el logro de una meta.
5. *Consecuencia* o referencia al estado final que nos informa sobre el logro o no de la acción.
6. *Reacción* o respuesta interna sobre lo sucedido.

Por su parte, De Vega y otros (1990) llaman *episodios* a estos pasos o procedimientos estructurales de las narraciones, especificándolos tal como sigue:

1. *Marco o comienzo*: Personaje y situación espacio temporal.
2. *Meta*: Hacia la que se dirige el personaje.
3. *Intento*: Acción hacia la meta.
4. *Resultado*: Consecución o no de la acción.
5. *Final*: Cierre del episodio.

Madler (De Vega y otros, 1990) observó al respecto que los lectores y las lectoras recuerdan mejor las acciones cuando éstas se presentan agrupadas en los episodios apropiados. La razón puede ser que el/la lector/a utiliza los *esquemas de episodios* para guiar los procesos de

codificación. En la misma línea, Goodman (1990) propone lo que él llama *una lección tipo* para reconocer los elementos de un texto narrativo: (a) *escenario de la acción*, (b) *personajes*, (c) *planteamiento del problema*, (d) *desarrollo de la acción* y (e) *resolución del problema*.

La enseñanza de la estructura textual de la narración puede hacerse utilizando procedimientos de instrucción directa y modelado. Así pues, a partir de este tipo de procedimientos, de acuerdo con la revisión efectuada por Englert y Raphael (1988) se han enseñado, con efectos positivos:

1. Elementos de la narración: situación, personajes, problemas, respuesta y desenlace.
2. Preguntas que tienen por objeto responder a las distintas estructuras textuales: ¿Dónde? ¿Quiénes?, etc.
3. Nexos, palabras clave, etc. que ayudan a buscar la información.

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, no es suficiente para determinar el éxito en las composiciones escritas, sino que además, volvemos a recordar, se precisa que el/la escolar, a la hora de planificar, generar ideas y revisar el texto, desarrolle capacidades de autorregulación.

Todo lo indicado más arriba nos sirvió para justificar el diseño de intervención en el proceso de la narración. A partir de las teorías estudiadas y de los procedimientos expuestos o coincidentes entre los diversos especialistas en el tema, elaboramos las pautas secuenciales de nuestro programa. La estructura de las fases de la narración las concretamos de esta manera: (a) *situación inicial*, (b) *conflicto*; (c) *desarrollo de la acción*; (d) *resolución del conflicto* y (e) *situación final*.

5.4.1. Implementación del programa de intervención para textos narrativos

El objetivo principal al comienzo de la intervención consistía en motivar a los/las alumnos/as hacia la tarea a realizar. Con este fin, iniciamos la tarea de seleccionar un texto impreso en el que se observara de manera clara las partes implicadas en la narración. Siguiendo la perspectiva comunicativa de la lengua, que potencia la tendencia a tra-

bajar a fondo los textos en el aula, necesitábamos revisar varios de ellos para determinar la mejor elección a fin de que respondiera a los intereses del alumnado.

Una vez analizados distintos materiales impresos narrativos en los que se detectaron con precisión los elementos, se utilizó como motivación el cuento de *Elmer*, cuyo autor es David McKee de la editorial Altea. Recogiendo las sugerencias de Cassany y otros (1994) tuvimos en cuenta la presentación del mismo, sin manipularlo y reproduciendo el texto completo en su forma original con cassette, diapositivas y fotocopias.

Reproducimos a continuación el texto, tal como aparece en el libro original.

Esto era una vez un rebaño de elefantes. Había elefantes jóvenes, elefantes viejos, elefantes gordos, elefantes altos y elefantes flacos. Elefantes así y asá y de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices y todos del mismo color...menos Elmer.

Elmer era diferente.

Elmer era de colores. Elmer era amarillo

y naranja

y rojo

y rosa

y morado

y azul

y verde

y negro

y blanco.

Elmer no era color elefante.

Y era Elmer el que hacía felices a los elefantes. Algunas veces Elmer jugaba con los elefantes, otras veces los elefantes jugaban con él; pero casi siempre que alguien se reía era porque Elmer había hecho algo divertido.

Una noche Elmer no podía dormir porque se puso a pensar, y el pensamiento era que estaba harto de ser tan diferente. ¿Quién ha oído nunca hablar de un elefante de colores?, pensó. Por eso todos se ríen cuando me ven.

Y por la mañana temprano, cuando casi nadie estaba todavía despierto del todo, Elmer se fue sin que los demás se dieran cuenta.

Caminó a través de la selva y se encontró con otros animales.

Y todos le decían:

Buenos días, Elmer.

Y Elmer contestaba a cada uno:

Buenos días.

Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que andaba buscando: un árbol bastante alto. Un árbol lleno de unos frutos color elefante. Elmer agarró el tronco con la trompa y sacudió y sacudió el árbol hasta que todos los frutos cayeron al suelo.

Cuando el suelo quedó cubierto de frutos, Elmer se tiró encima de ellos y se revolcó una vez y otra, de un lado y del otro, hasta que no le quedó ni rastro de amarillo, de naranja, de rojo, de rosa, de morado, de azul, de verde, de negro o de blanco. Cuando terminó de revolcarse, Elmer era igual que cualquier otro elefante.

Después de esto, Elmer emprendió el camino de vuelta a su rebaño. Se encontró de nuevo con los

animales.

Esta vez le decían todos:

Buenos días, elefante.

Y Elmer sonreía y contestaba:

Buenos días, y estaba encantado de que no le reconocieran.

Cuando Elmer se encontró con los otros elefantes vio que estaban todos de pie y muy quietos. Ninguno se dio cuenta de que Elmer se acercaba y se ponía en el centro del rebaño.

Al cabo de un rato Elmer se dio cuenta de que algo raro pasaba; pero ¿qué podía ser? Miró a su alrededor: era la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre. Elmer los miró bien.

Los elefantes permanecían completamente quietos.

Elmer no los había visto nunca tan serios. Cuanto más miraba a aquellos elefantes tan serios, tan silenciosos, tan quietos y tan aburridos, más ganas le entraban de reír. Por fin no pudo aguantarse más, levantó la rompa y gritó con todas sus fuerzas:

!TORURUUU!

Los elefantes saltaron por el aire de pura sorpresa y cayeron patas arriba:

!Ah, uh, oh...! exclamaron, y luego vieron a Elmer que se moría de risa.

!Elmer! dijeron. !Seguro que es Elmer!

Y todos los elefantes empezaron a reirse como nunca se habían reído antes.

Y mientras se estaba riendo empezó a llover; la nube

descargaba toda el agua que llevaba y los colores de Elmer empezaban a verse otra vez. Los elefantes se reían cada vez más al ver que la lluvia duchaba a Elmer

y le devolvía sus colores naturales.

!Ay, Elmer! Tus bromas han sido siempre divertidas, pero ésta ha sido la más divertida de todas -dijo un viejo elefante, ahogándose de risa.

Y otro propuso:

Vamos a celebrar una fiesta en honor de Elmer.

Todos nos pintaremos de colores y Elmer se pondrá color elefante.

Y esto fue justamente lo que todos los elefantes hicieron. Cada uno se pintó como mejor le pareció y, desde entonces, una vez al año repiten esta fiesta. Si en uno de esos días especiales alguien ve a un elefante color elefante, puede estar seguro de que es Elmer.

Como queríamos que la información llegara tanto por vía auditiva como por la visual, grabamos este cuento en un magnetófono ayudados por varias niñas, entre seis y trece años, que representaron a los personajes del texto. Se repitió tres veces la grabación a fin de que el resultado fuese satisfactorio, poniendo especial énfasis cuando el texto así lo requería. Además, se elaboraron diapositivas específicas del cuento destinadas a ser visionadas mientras se oyerá el texto del cuento. Señalamos que las diapositivas reproducían fielmente las imágenes del cuento.

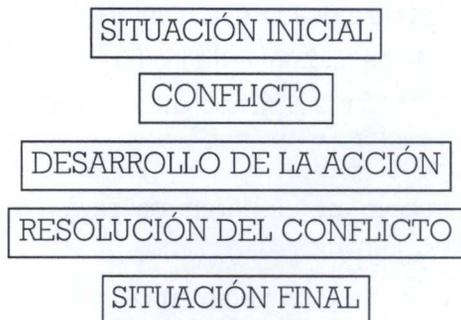
Se planificaron tres sesiones de trabajo con los/las escolares, aplicando el programa especialmente diseñado para los textos narrativos, que al igual que en los otros dos tipos de textos se organizaba a través de *hojas de pensar* específicas. Detallamos a continuación el contenido de cada una de las sesiones.

• **Primera sesión: Preparación y motivación**

Se explicó el objetivo que pretendíamos: enseñarles a escribir narraciones, a contar historias reales o imaginarias que hubieran suce-

dido o no. Entre las cosas que se puedan contar, hay distintas fases en las que ocurren acontecimientos distintos.

Para preparar el escenario-aula, se decoró la clase con carteles en donde ponía el nombre de Elmer y otros en los que figuraban cada una de las partes:



Con un gran silencio se procedió a escuchar el cuento de Elmer, mientras se proyectaban las diapositivas correspondientes que ilustraban la narración. Una vez seguida con gran interés la grabación y el material visual, se les insistió en las cinco fases que contenía la narración, señalando los carteles colgados en las paredes, a fin de identificar cada una de ellas en relación al texto de Elmer.

A continuación se les entregó a los/las discentes una fotocopia del cuento completo, con texto y dibujos incluidos y cinco hojas en donde, en cada una de ellas, estaba escrito el nombre de las fases. Debían colocar en el lugar correspondiente el inicio de las diferentes frases. Una vez comprobado que todos lo entendían se procedió a explicar y diferenciar de nuevo cada procedimiento, explicando que la cantidad de frases que podía contener cada parte variaba, pero que en general, la fase más extensa solía ser la de *Desarrollo de la acción*.

Se repitió varias veces la secuencia de las etapas de la narración, siguiendo el orden de los carteles o murales expuestos en el aula. El objetivo parecía cumplido en el sentido que los/las estudiantes identificaban los elementos inherentes en el proceso de la narración. La duración de esta sesión fue de hora y media.

• Segunda sesión

La programación de esta sesión se diseñó pensando en que el desarrollo de la misma fuera como sigue:

Los carteles de las fases de la narración vistos el día anterior se debían colocar en la clase.

1. Organizar la clase al inicio en grupos de cuatro escolares. Una vez sentados:
 - Recordarles lo explicado el día anterior sobre la narración.
 - Repetir con ellos cada una de las fases de la narración.
 - Dejar un ejemplar por grupo del cuadernillo de las *hojas de pensar*: Narración.
2. Explicar el trabajo que deberán realizar en la sesión, que consistirá en:
 - Escribir por grupo un cuento entre todos.
 - Separar las mesas y realizar lo mismo de manera individual.
3. Normas/instrucciones para trabajar en grupo:
 - Todos opinan (cada uno de los cuatro escolares).
 - Todos se escuchan.
 - Nadie se levanta mientras se trabaja en el cuento.
 - Se elige el tema entre todos.
 - Cada hoja de pensar la escribe un alumno o alumna; el cuarto controla que se sigan las reglas.
 - Se escribe con letra pequeña y clara.
4. Pensar en el tema, en lo que se quiere narrar o contar. Se decide entre todo el grupo.
5. Antes de escribir el contenido, es necesario pensar y hablar sobre cómo será la narración y qué cosas sucederán. El objetivo es poder organizar bien la información que se quiere transmitir.
 - Como hay cinco fases, pensad en la primera: ¿Cómo puede ser la situación inicial? Pensad unas siete frases aproxima-

damente completas en las que existan sujeto, verbo y complementos.

- ¿Cuál es el conflicto? Pensad unas tres frases completas.
- Desarrollo de la acción. Pueden suceder varias cosas. Pensad en ellas y cada una se explica en tres o cuatro frases.
- Resolución del conflicto. Unas tres frases.
- ¿Cómo terminó la historia? Tres frases.

6. Escribir.

- Comenzar por la *hoja de pensar* número 1. Todos dictan frases sobre esta fase siguiendo las pautas anteriores; sólo se escribe cuando la frase suene bien y esté correcta gramaticalmente.
- Explicar los nexos de unión.
- Seguir con la hoja de pensar número 2.
- Escribe otro del grupo y los demás aportan sus ideas.
- Continuar con la hoja de pensar número 3. Título
- Otro escribe, ya en limpio, organizando y revisando.

7. Recoger los cuadernillos con los nombres de los componentes del grupo y separar las mesas.

La implementación real de la segunda sesión fue como sigue:

Una vez dentro de la clase y organizados por grupos se les explicó el plan de trabajo para esa sesión:

- Realizar un cuento en pequeño grupo siguiendo las fases del texto narrativo vistas el día anterior.
- Se les recordó que narrar es igual a contar.
- Se les dieron las instrucciones concretas para que antes de empezar a escribir, hablaran, pensarán y se escucharán.
- Se les escribió en la pizarra las normas o instrucciones de funcionamiento del grupo.

- Se les entregó los cuadernillos y se les explicó de nuevo cada una de las *hojas de pensar*.
- Tardaron un tiempo en empezar a escribir, no se decidían sobre el tema a escribir. Se les sugirió que escribieran sobre alguna cosa cercana a ellos.
- Una vez que empezaron se les volvió a recordar las fases del relato y se les animó a guiarse por los carteles en cartulina que estaban colgados en la clase y por los propios cuadernillos.
- Una vez finalizadas las composiciones por grupos, cada uno de ellos leía el texto escrito y se les indicaban sugerencias. Entre exposición y exposición se aprovechaba para recordar las fases de la narración de nuevo con ejemplos. Todos los grupos intervinieron y se iba anotando en la pizarra las frases; al menos cuatro frases de cada fase. Se les explicó la utilización de los nexos y finalmente se les felicitó por su comportamiento y por las narraciones finalizadas a través del trabajo colaborativo.
- La duración de esta sesión fue de una hora y media.

Para terminar se les adelantó la tarea individual a realizar en la próxima sesión: escribir una narración sobre una excursión. Se les animó a decidir sobre qué excursión de las que habían realizado en algún momento escribirían. Las sugerencias se anotaron en el encerado y un grupo por votación (unanimidad-29 votos) determinó que narrarían alguna excursión que hubieran realizado el curso anterior. Se les indicó que pensarán en ello para el día siguiente. *Las hojas de pensar* que utilizaron y que utilizarían en la sesión siguiente, se exponen seguidamente.

Programa Experimental sobre Composición Escrita
[6º de E. Primaria]
Curso 1996-97

Textos Narrativos

Nombre y Apellidos: _____
Colegio: _____

¿Para quién escribo?
.....
Si la historia ya ha pasado
utilizo el verbo en pasado



MI TEXTO DEFINITIVO

Escribe ya el texto ordenando y mejorando las frases
PON EL TÍTULO

SITUACION INICIAL

CONFLICTO

DESARROLLO DE LA ACCIÓN

RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO

SITUACION FINAL

Nombre y Apellidos: _____ de 1997

Programa Experimental sobre Composición Escrita (6º de E. Primaria)
Icaria, Navarra, Curso 1996-97

Nº 2: Organizo el texto

Puedo juntar varias frases para formar un párrafo con otras palabras como:

cuando, como, pero, y, entonces, después de que, aunque, mientras, antes de que

ETAPAS DEL RELATO	¿QUÉ CUENTO?
SITUACIÓN INICIAL	
CONFLICTO	
DESARROLLO DE LA ACCIÓN	
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	
SITUACIÓN FINAL	

Lee las frases que has escrito

¿Hay ideas o palabras repetidas? Si_ NO_

¿Puedo borrar alguna? Si_ NO_

Si has borrado o cambiado alguna escríbela de nuevo.

¿Quiero añadir más cosas? Si_ NO_

Tendrás que utilizar un verbo pasado. Repasa las frases para ver si el verbo está bien.

Nº 1: Me ayuda a planificar

ESCRIBO FRASES DENTRO DE LOS RECUADROS

ETAPAS DEL RELATO	¿QUÉ CUENTO?
SITUACION INICIAL	
1.- ¿Cuándo sucedió? Mes, día, mañana, tarde o noche. 2.- ¿A dónde fuimos de excursión? 3.- ¿Quiénes o quién?	1.-..... 2.-..... 3.-.....
4.- ¿Cómo era el sitio? 5.- ¿Cómo eran las personas? (niños, jóvenes, mayores...) 6.- ¿Cómo iban vestidas?	4.-..... 5.-..... 6.-.....
CONFLICTO	
7.-¿Qué propusieron hacer o qué pensaban hacer	7.-.....
DESARROLLO DE LA ACCIÓN	
8.-¿Qué cosas hicieron?	8.-.....
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	
9.-¿Qué sucedió después?	9.-.....
SITUACION FINAL	
10.-¿Cuenta cómo terminó la excursión?	10.-.....

• Tercera sesión

Tal como habíamos previsto, cada estudiante, después de haberles recordado el trabajo realizado previamente, y entregadas las hojas de trabajo, se puso a escribir o a narrar una excursión. No todos los/las discentes terminaron en el tiempo previsto. Algunos se lo entregaron a la profesora tutora al día siguiente.

5.5. TEXTO EXPOSITIVO

Comencemos explicando qué entendemos en este estudio por textos expositivos, cuál es su función y qué estructura fundamental los constituye, con el objeto de poder iniciar un programa de intervención para el aprendizaje de la composición de los mismos.

La *exposición*, tanto oral como escrita, consiste en desarrollar las ideas sobre un tema ante un público, con el fin de informarlo o tratar de convencerlo. En este caso, el texto expositivo es una unidad superior de comunicación escrita que utilizamos para transmitir y comunicarnos con los demás. Para ello, son necesarias una serie de fases (Sánchez y otros, 1994: 133):

- Elegir un tema y buscar información sobre el mismo.
- Preparar un guión, que requiere: poner un título que resuma la exposición; anotar ordenadas las ideas principales y escribir alguna frase que sirva de conclusión.
- Iniciar el texto expositivo con una breve introducción, seguir con el desarrollo de ideas más concretas y acabar con una breve y clara conclusión.

Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, es conocida la existencia de una gran variedad de textos expositivos. El problema es tan relevante, que afecta a la falta de unanimidad entre los/las especialistas acerca de diversidad estructural de discursos que podrían incluirse dentro de la prosa expositiva. A pesar de lo cual, la clasificación más aceptada de este modalidad discursiva es la de Meyer (1975, 1985) que distingue cinco estructuras textuales: compilación, causación, comparación-contraste, problema-solución y descripción. Como se ha podido ver, este equipo de investigación ha abordado la enseñanza de

dos estructuras expositivas aunque haciéndolo independientemente, la enumerativa y la descriptiva, por considerar que esta última presupone estrategias (imaginación, observación y organización) muy diferentes a las implicadas en la otra estructura expositiva. La complejidad de las vertientes de esta modalidad discursiva hizo que nos viéramos obligados/as a seleccionar algunas que nos parecían más adecuadas para solucionar los problemas de escritura de nuestros/as alumnos/as. Dicha elección se sometió a la valoración de los textos en función de su usualidad en los libros de los/las escolares y de su mayor facilidad y funcionalidad en la enseñanza.

La gramática textual y la didáctica del texto sobre bases cognitivas ha ofrecido en los últimos tiempos criterios teóricos y metodológicos para abordar la estructura profunda de los textos expositivos tanto en su producción como en su comprensión. Conceptos como *la situación enunciativa*, *coherencia* (Hallyday y Hassan) o *la micro y macroestructura* (Van Dijck, 1983) permiten abordar los mecanismos psicológicos y lógicos de la recepción y composición de textos. Se han realizado numerosos estudios sobre procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión de textos (memoria, aprendizaje, comprensión), entre ellos los de García-Madruga y otros (1989); observándose sin embargo, investigaciones menos numerosas por lo que respecta al estudio de los sistemas de producción o sobre la composición escrita de textos expositivos.

Un aspecto curioso respecto a la didáctica del texto expositivo es su escasa vinculación con las primeras etapas del aprendizaje lector y su íntima unión con el contenido de la enseñanza. Observemos que cuando se aprende a leer, normalmente se ofrecen al niño/a textos narrativos; sin embargo, cuando leen para aprender, deben aplicar sus conocimientos a textos expositivos cuyas características les son fundamentalmente desconocidas. Ello exige enseñar a manejar estas estructuras mediante diversas actividades de lectura y de escritura.

Se han elaborado distintas estrategias metodológicas dirigidas a la asimilación de la prosa expositiva por parte de nuestros/as alumnos/as. De este modo, Sánchez-Enciso (1993: 87-89) presenta diversas estrategias para trabajar con los/as estudiantes con un cierto nivel de éxito. El tipo de intervención va encaminada sobre todo a la captación de significados globales a partir de esquemas gráficos, la conciencia del párrafo como unidad de escritura que permite secuenciar los diferentes aspectos del tema que se desarrolla y las estrategias para clasifi-

car y jerarquizar ideas previas o que han adquirido a través de un trabajo de documentación.

5.5.1. Implementación del programa de intervención para textos expositivos

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición de textos expositivos se planteó como una instrucción intensiva con una duración de 6 sesiones de hora y media de tiempo cada una, realizada en el transcurso de una semana. Esta temporalización se estableció teniendo en cuenta las tareas que en ellas debía desarrollar el alumnado: lectura en grupo de la información sobre la temática de trabajo de expresión escrita y la posterior puesta en común de su contenido, la selección de las ideas generales y concretas, la organización del texto por todos los miembros del equipo, la redacción provisional, la revisión del mismo y finalmente su ejecución definitiva. Tareas que, por la falta de adiestramiento en el trabajo cooperativo y por la inexperiencia en la elaboración de textos bajo un esquema como el que imponía nuestro modelo de instrucción, preveíamos podían resultar costosas para los/las discentes, exigiéndoles mayor dedicación temporal para su ejecución.

Otro aspecto relevante del diseño e implementación del programa fue el relativo a la motivación de los/as escolares hacia la expresión escrita, lo que en nuestro caso condicionó las posibilidades de selección de temas sobre los que éstos iban a efectuar sus composiciones. Así, a fin de fomentar un mayor interés, llegamos a la conclusión de que debíamos dirigir su atención y trabajo hacia temas transversales a sabiendas que éstos suelen ser más del gusto de los chicos y chicas. En este sentido y tras el contacto con los/las profesores/as tutores de los/as alumnos/as de ambos centros, consideramos pertinentes la inclusión de temas que giraran en torno a los núcleos de:

1. Ecología:

- el agua
- el vidrio
- la energía

2. Educación para la salud:

- las drogas
- el alcohol y sus efectos
- fumar y tu salud
- el riesgo de las drogas

3. Solidaridad y la infancia:

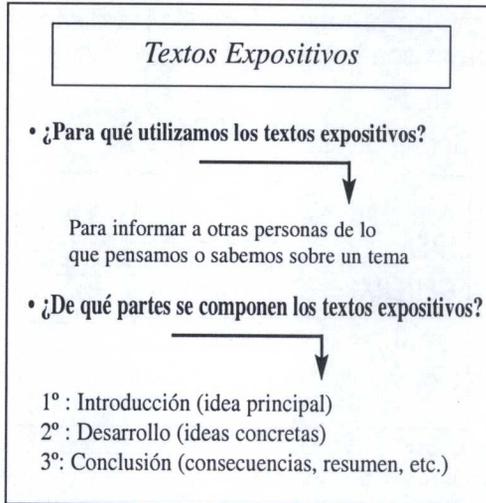
- los derechos del niño (varios artículos)
- el hambre en el mundo.

El proceso de instrucción siguió las fases que a continuación se presentan:

La **primera sesión** estuvo dirigida a la explicación del texto expositivo, sus características y utilidades; así como a la presentación de la tareas que se incluían en todas las *hojas de pensar* y su ejecución en las *plantillas de trabajo* correspondientes. La metodología empleada en esta fase fue activa y participativa, usando para ello técnicas de dinámica de grupos y técnicas de modelado, ésta última apoyada en la proyección de transparencias que mostraran a los/las escolares ejemplos concretos de cada uno de los aspectos que con posterioridad debían trabajar. Específicamente, se estableció en primer lugar un diálogo en gran grupo guiado por una educadora con el propósito de construir el concepto de texto expositivo a partir de las aportaciones de los/las propios discentes. A fin de afianzar el sentido de este tipo de textos se presentó al grupo una primera transparencia (imagen a) en la que se exponía esquemáticamente su utilidad, así como las partes que integran su estructura, verificándose su comprensión a través de las respuestas dadas por los miembros de la clase a una serie de cuestiones como:

- ¿No entiendes algo de la transparencia?
- ¿Cuándo emplearías un texto expositivo?
- ¿De qué se puede hablar en una redacción de tipo expositivo?
- ¿En clase tienes que hacer este tipo de textos? ¿Cuándo? ¿Para qué?
- ¿Qué es una idea principal y una idea concreta o secundaria?

Imagen a



A continuación, siguiendo los pasos establecidos en la Hoja de pensar 1 era el momento de crear o generar ideas para lo que propusimos como tema de composición la Seguridad vial. Para ello incitamos al alumnado, mediante la técnica de la tormenta de ideas y el diálogo en gran grupo, a que expresaran sus opiniones al respecto, dirigiendo sus manifestaciones a la conducción de bicicletas (actividad que es muy habitual en estas edades). Tras el debate se les mostró y explicó la imagen b donde se exponen una serie de ideas sobre el tema en cuestión.

Imagen b

<p>Textos expositivos</p> <div style="border: 1px dashed black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 100px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 10px;">Ideas</div>  </div>	<p style="text-align: right;"><i>Hoja de Pensar 1</i></p> <p><i>Hoy muchos chicos y chicas tienen bicicleta.</i></p> <p><i>Montar en bici tiene sus riesgos.</i></p> <p><i>El Reglamento de Circulación aconseja usar casco.</i></p> <p><i>Habría que respetar esta medida.</i></p>
--	---

Seguidamente se pasó a la determinación de ideas generales, siempre ateniéndonos a la técnicas de instrucción ya mencionadas, se recogieron y discutieron las propuestas de los/las discentes y se presentó la nuestra (Imagen c) con la correspondiente explicación.

Imagen c

IDEA GENERAL:	<u>Habría que respetar el uso de casco, cuando se monta en bici, porque es una buena medida de prevención contra accidentes.</u>
--------------------------	--

En la fase siguiente se debía especificar esta idea general en otras secundarias más concretas, lo que hicimos entre todos, mostrando finalmente *la plantilla de trabajo* a en la que aparecía reflejadas una serie de ideas concretas y lógicamente ordenadas cuya secuenciación debía mantenerse en la ejecución del texto. También se hacía especial hincapié en la imprescindible revisión de lo hecho ⁶. De este modo se culminan las tareas encaminadas al proceso cognitivo de planificación de la escritura que se incluyen en la primera de las hojas de pensar de nuestro diseño de instrucción.

Al enfrentar al alumnado con las exigencias de la *hoja de pensar 2*, dedicada al proceso de ejecución, le aclaramos en primer lugar qué se entiende por párrafo, para enlazarlo con las partes del texto expositivo (Imagen a). También se instaba al escolar a la lectura de dicha hoja y a expresar sus interrogantes al respecto, al tiempo que se hacía hincapié en el uso del diccionario, en la adecuación de los elementos de las frases y en la revisión progresiva y final de todo lo escrito. Esta explicación se completaba con la proyección de la *Plantilla de trabajo 2*, donde se presenta el título y los diferentes párrafos que constituirán el texto.

⁶ En nuestro intento de ofrecer un modelado que fuera lo más exhaustivo posible se incluyeron algunas plantillas de trabajo en la que los/las discentes pudieran observar el fruto de la ejecución de las tareas explicitadas en las diversas Hojas de pensar que constituían este diseño de instrucción.

La última parte de esta secuencia de explicación y modelado se dirige a resaltar la trascendencia del proceso de revisión, de cara a la corrección de la composición escrita, y de los aspectos textuales que van ser objeto del mismo (Hoja de pensar 3). Finalmente proporciona al alumnado la Plantilla de trabajo 3 con el texto debidamente elaborado.

Plantilla de trabajo a

Ideas concretas

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--	--

¡LEO LO QUE HE ESCRITO EN TODA LA HOJA DE PENSAR!

Borrador del texto expositivo *Hoja de Pensar 2 Plantilla trabajo 2*

Título: El Caso de Seguridad

Párrafo 0: Introducción

Muchos chicos y chicas disponen de bicicleta. No es raro verlos circular por las calles y parques de la ciudad.

Párrafo 1

Pero una bicicleta no es cualquier juguete, tiene sus riesgos.

Párrafo 2

El nuevo Reglamento de Circulación aconseja el uso de casco de seguridad para prevenir accidentes graves.

Párrafo 3: Conclusión

El uso de casco es necesario y todos deberíamos responsabilizarnos de que esta medida se respete.

MEXICO EXPERIMENTIVO *Hoja de Pensar 3*

El Caso de Seguridad

Muchos chicos y chicas disponen hoy de una bicicleta. No es raro verlos circular por las calles, plazas y parques de nuestra ciudad.

Pero una bicicleta no es un juguete, tiene sus riesgos.

Afortunadamente, el nuevo Reglamento de Circulación aconseja el uso del casco para prevenir accidentes. Además, un golpe en la cabeza puede tener consecuencias gravísimas.

Por lo tanto, todos deberíamos responsabilizarnos de que esta acertada medida se respete.

Nombre y apellidos: _____
 Fecha: _____ de _____ de 1997

Proyecto Experimental sobre Comprensión Científica de El Pensamiento Científico - Serie 1996-97

Textos expositivos



HOJA DE PENSAR 1

Antes de empezar a escribir ¡Atención, Venas A PENSAR UN POGO!

¿Para qué utilizamos los textos expositivos? Para informar a otras personas de lo que pensamos sobre un tema.

¿De qué partes se componen los textos expositivos? 1º. Introducción (idea principal)
2º. Desarrollo (ideas concretas en varios párrafos)
3º. Conclusión (consecuencias de lo explicado, formas de acción para mejorar, etc.)

Antes de empezar a escribir mi texto, ¿qué tengo que hacer? Pienso un plan ...

¿Para quién escribo? _____

Pienso sobre el tema del que voy a escribir y Busco información nueva (en libros, revistas, pregunto al profesor,...)

Anoto las ideas que he encontrado y lo que a mí se me ocurre 

Elijo la IDEA MAS GENERAL de la que parto:  **IDEA GENERAL**

Pienso las ideas concretas, las escribo y las ordeno: 

REVISO lo que he escrito: 

Programa Experimental sobre Desarrollo Lector (P.E.L. Primaria). Textos expositivos. Etapa 1996-97

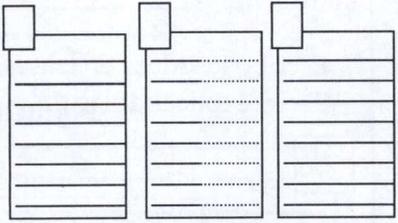
Textos expositivos

Hoja de Pensar 1
Plantilla de trabajo 1



IDEA GENERAL: _____





¡LEO LO QUE HE ESCRITO EN TODA LA HOJA DE PENSAR!

Programa Experimental sobre Desarrollo Lector (P.E.L. Primaria). Textos expositivos. Etapa 1996-97

En la **segunda sesión** comenzamos el trabajo de la *hoja de pensar 1* con la que se trataba de enseñar a los chicos y chicas a organizar sus ideas para el proceso de planificación del texto. A tal fin se le ofreció material de apoyo sobre temáticas diferentes: el agua, las drogas, los derechos humanos, etc.

Así reunidos en grupos de tres personas y, tras la lectura en común del texto ofrecido, se les instaba a extraer las ideas fundamentales y ordenarlas siguiendo el esquema de la *hoja de pensar 1*. Toda esta tarea estuvo supervisada por tres mediadores/as que ayudaban al alumnado cuando éste lo requería, respondían a sus dudas y revisaban la ejecución de esta primera fase. Asimismo se ofrecía una plantilla que debía cumplimentar al ir realizando los diversos apartados de la hoja de pensar. Ésta, en concreto, presuponía la ejecución de tres tareas: una que implicaba la "tormenta de ideas" aportadas por los miembros del grupo, la valoración de la idea central del texto y finalmente la concreción y propuesta de las secundarias que configurarían su composición. Culminaba esta sesión con el desarrollo de estas ideas en párrafos que escribían en la segunda parte de plantilla de trabajo 1 y la revisión de todo lo realizado.

Textos expositivos

Hija de Pensar 1
Plantilla de trabajo 2¡Revisa!
¿Se me ocurre algo nuevo? ¿Lo considero importante? Escribo la idea:
NUEVA IDEA IMPORTANTE

.....

.....

.....

Escribo las ideas en frases, desarrollándolas un poco, es decir, explicándolas un poco más:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Textos expositivos	Hoja de Pensar 2 Plantilla de trabajo 1
<div style="text-align: center;">  <h2 style="margin: 0;">HOJA DE PENSAR 2</h2> <p style="margin: 0;">¡Vamos a Escribir!</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">En el momento de escribir, ¿qué hay que tener en cuenta?...</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> → Cada idea la tengo que escribir en un PARRAFO <small>¿Qué largo que deberá tener el PARRAFO?</small> <small>• Cada párrafo debe consistir de una idea central y de su desarrollo.</small> <small>• Debe ir en un párrafo escrito en un párrafo al inicio y al final de una oración. (no se debe utilizar el punto).</small> <small>• Cada párrafo debe ir precedido por un espacio en blanco.</small> <small>• Tener en cuenta siempre que los párrafos que se irán ir en el orden de importancia de la exposición.</small> → Si tengo dudas sobre alguna palabra, la busco en el DICCIONARIO → Escribo las palabras dentro de las FRASES en orden correcto (tiempo verbal adecuado, adjetivos, ...) → Busco PALABRAS claves para enlazar las ideas Tabla de palabras enlazadoras → Mientras escribo, procuro pararme y REVISAR cómo está quedando el texto. Antes de empezar con una nueva idea, es importante que me pare y lea lo que llevo escrito, ¿es lo que quería decir? ¿quedará claro? → Al final, pongo en la parte superior del texto el TÍTULO (frase o palabra que expresa el tema) <p style="font-size: x-small; text-align: center;">Programa Experimental sobre Composición Escrita (6.º de E. Primaria); Textos expositivos Curso 1996-97</p>	<p>Borrador del texto expositivo:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Título:</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Párrafo 0: Introducción</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Párrafo 1</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Párrafo 2</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Párrafo 3</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Párrafo 4: Conclusión</p> </div> <p style="font-size: x-small; text-align: center;">Programa Experimental sobre Composición Escrita (6.º de E. Primaria); Textos expositivos Curso 1996-97</p>

La **tercera sesión** consistía en realizar el trabajo sobre la *hoja de pensar 2*. Aquí, cada grupo debía elaborar su primer borrador del texto, ordenando cada uno de los párrafos según el criterio general de composición de textos expositivos; es decir, introducción, desarrollo y conclusión. También debían pensar y escribir un título para este primer borrador. Se recomendaba también en esta fase la utilización del diccionario con el fin de determinar la ortografía de palabras dudosa o de buscar términos sinónimos para evitar la reiteración, así como el uso de la *tabla de palabras enlaces* que les sirvieran para la concatenación de los párrafos. Estas tareas se completaban con la imprescindible revisión.

Textos expositivos



HOJA DE PENSAR 3

¡Reviso y lo presento definitivo!

Antes de darlo por terminado, ¿qué tengo que hacer al final?...

- Reviso si es suficiente la información expuesta o busco más información ...
- Reviso si la organización del texto responde a la secuencia que establecí al principio...
- LEO cada uno de los PÁRRAFOS y señalo en el cuadro correspondiente de cada párrafo: con una raya (—) los que me gustan como quedan y con una interrogación (?) los que tengo que modificar
- Reviso la ORTOGRAFÍA (miro en el diccionario si tengo dudas)
- Repaso el LEXICO: No es correcto repetir la misma palabra muchas veces en el texto
- Separo cada frase en el párrafo con un PUNTO y seguido. He colocado COMA, cuando era necesario. separo cada párrafo con un PUNTO Y APARTE.
- Los elementos de las frases, ¿siguen un orden correcto?: SUJETO, VERBO, COMPLEMENTOS
- Una vez revisado el texto, lo REESCRIBO, cuidando la presentación y la LIMPIEZA.

Programa Experimental sobre Competencias Escrita (N° de F. Pensar3): Textos expositivos
Ciclo 1994-97

MI TEXTO DEFINITIVO

Hoja de Pensar 3
Plantilla de trabajo 1

Nombre y Apellidos _____
Salamanca, de _____ de 1997

Programa Experimental sobre Competencias Escrita (N° de F. Pensar3): Textos expositivos - Ciclo 1994-97

En la **cuarta sesión** se elaboró el texto definitivo (*Hoja de pensar 3*) para lo cual se llevó a cabo un proceso de revisión más profunda de la forma y el contenido del texto. Una vez finalizada la redacción cada grupo tenía que exponerlo oralmente al resto de sus compañeros y compañeras, respondiendo a las preguntas que pudieran hacerles. También los mediadores se encargaron de verificar y hacer reflexionar al grupo clase, sobre cuáles eran las ideas principales, secundarias y conclusiones que se podían extraer de la exposición de la composición de los compañeros.

La **quinta y sexta sesión** se dedicaron a la realización individual de un texto expositivo siguiendo los pasos establecidos en las diversas hojas de pensar, proporcionándoles a los/las escolares las necesarias *plantillas de trabajo*. En estas fases los temas de composición elegidos fueron mi colegio en el grupo experimental del colegio A, y, *el descubrimiento de América* en el experimental del B; estimulando a los chicos para la composición mediante un diálogo, en gran grupo, a través del cual se generaban ideas sobre dicho tema.

RESULTADOS

¿QUÉ SE CONSIGUIÓ CON ESTE TRABAJO?

La importancia de este capítulo en el seno de una investigación es a todas luces evidente. En él intentaremos recoger y exponer la información más relevante, tanto de las características del alumnado estudiado como de sus logros en la composición escrita tras nuestra intervención educativa. Su contenido se estructurará en torno a dos grandes bloques:

- El primero, dedicado a explicitar las conclusiones de evaluación inicial (*pretest*) de los/las escolares relacionada con sus aptitudes y actitudes (entiéndase educativas y cognitivas) así como con su contexto sociocultural (centrado en el entorno familiar), para
- abordar en el segundo, todo lo relativo a la competencia en la composición escrita de nuestros discentes (variable fundamental de este estudio).

Aspectos estos, que intentaremos explicar de la forma más clara y breve posible a lo largo de estas páginas.

6.1. EVALUACIÓN INICIAL DE LOS/LAS ESCOLARES Y SU ENTORNO

Para empezar, vamos a describir y analizar la información obtenida a través de las diversas pruebas y recursos de investigación (cuestionarios, tests, listas de control de estrategias cognitivas y metacognitivas, ...) con la pretensión de que nuestros posibles lectores y lectoras tengan una imagen, más o menos ajustada, del alumnado estudiado ¹ y sus contextos de desarrollo. Hablaremos de las

¹ Recuérdese, que la muestra del estudio supone un total de 97 niños y niñas de 6° de

características socio-económicas de su entorno familiar, de sus capacidades cognitivas e intereses escolares y de sus hábitos de lectura y escritura. Concluyendo todo este esfuerzo de síntesis con la valoración de sus destrezas para la composición escrita y de los procesos cognitivos empleados en su ejecución.

6.1.1. Entorno familiar: Factores socioeconómicos y culturales

La valoración del entorno familiar de los/las estudiantes ha supuesto la revisión de una serie de variables relacionadas con su *nivel socio-cultural*. Iniciamos el estudio del contexto indagando sobre el *nivel académico* del padre y de la madre.

Tabla 6.1. Estudios del Padre (ESTUPA) y de la madre (ESTUMA)
ESTUPA: (χ^2 cuadrado=33,582, $p=0,0001$) // ESTUMA: (χ^2 cuadrado=16,321, $p=0,0121$)

	ESTUDIOS DEL PADRE				ESTUDIOS DE LA MADRE			
	Primarios (%)	Bachill. (%)	Univers. (%)	N	Primarios (%)	Bachill. (%)	Univers. (%)	N
Ac	16,67	11,11	72,22	18	21,74	17,39	60,87	23
Ae	0,00	9,09	90,91	11	20,00	20,00	60,00	10
Bc	64,71	29,41	5,88	17	64,71	29,41	5,88	17
Be	73,33	0,00	26,67	15	53,33	20,00	26,67	15

Las aportaciones de los/las estudiantes acerca del nivel cultural de sus familias resultan muy clarificadores. Su análisis pone de manifiesto la diferencia existente entre el nivel académico alcanzado por los padres (padre y madre) de los/as alumnos/as de ambos colegios, no así entre los del mismo centro. Específicamente la tabla demuestra que los progenitores con estudios universitarios cuyos hijos y hijas se encuentran en los grupos Ac y Ae alcanzan respectivamente 90, 91% y el 72,22%, porcentaje que en el caso de las progenitoras se sitúa en el 60%. Por otra

primaria matriculados en dos colegios públicos de una misma población, uno de ubicación más céntrica en la ciudad (Colegio A) y otro cuyo alumnado proviene de zonas urbanas periféricas y rurales (Colegio B).

parte, tanto los padres (Bc=64,71% y Be=73,33%) como las madres (Bc=64,71 y Be=53,33%) de los niños y las niñas de ambos grupos del centro B poseen estudios primarios, siendo tan sólo 5 de ellos los que han accedido a niveles académicos superiores. Diferencias intercentros que son significativas al nivel del 0,01 y el 0,05 para padres y madres. En definitiva, se puede concluir que los padres y las madres de los/las discentes matriculados en el colegio A suelen tener nivel académico universitario en tanto que los/las del B mayoritariamente poseen estudios primarios.

Esta variación del nivel cultural de la familia asociada a cada uno de los centros es, a todas luces, fundamental para nuestro trabajo, en la medida que tratamos de evaluar la eficacia de un programa de instrucción independientemente de las variables socio-culturales que puedan condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sujetos. En esta misma línea resulta esencial la falta de divergencias culturales entre las familias del alumnado de un mismo colegio, independientemente del grupo al que estén adscritos (control o experimental). El desequilibrio en esta variable supondría una dificultad añadida a la hora de determinar la influencia ejercida por el entorno familiar o por el programa de instrucción en los progresos de la capacidad de expresión escrita de los/las discentes.

Otro aspecto relevante para el establecimiento del *estatus social* de la familia de los sujetos implicados en este estudio, y que completa el aspecto analizado anteriormente, es la profesión ejercida por los/las progenitores/as. El examen de esta cuestión ha supuesto la clasificación de la ocupación del padre y de la madre en 4 categorías ²: *Alta, media, baja, sus labores*, incluyéndose en cada una de ellas las actividades laborales que a continuación se especifican.

² Clasificación, que por ser aceptada por los especialistas en sociología, ya ha sido utilizada en el trabajo de Lecuona Naranjo, M^a P. (1991): *El lenguaje en educación infantil*, Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación- Universidad de Salamanca, 31. Ésta estaba constituida por 4 niveles sociales: alta, media alta, media baja y baja. Sin embargo, la escasez de ocupaciones laborales incluibles en el nivel más alto ha hecho que la hayamos adaptado refundiéndolo con el de "media alta" y que, por otra parte, hayamos añadido la tipología "sus labores". Ocupación que hasta ahora ha sido desempeñada por las mujeres y que no tiene por qué ser sinónimo, en todos los casos, de falta de cualificación profesional.

Categorización de profesiones:

A: Alta: gran y mediano propietario agrícola, empresarios de grande y pequeña empresa y comerciante, alto personal de industria y servicios, profesiones liberales, profesores, técnicos de grado medio.

B: Media: pequeño propietario agrícola, empleado, administrativo, funcionario, trabajador autónomo.

C: Baja: Obreros, personal no cualificado.

D: Ama/a de casa ³

Tabla 6.2. Profesión del Padre (PROFPA) y profesión de la madre (PROFMA)
 PROFPA: (Ji cuadrado=23,031, p=0,0001) // PROFMA: (Ji cuadrado=30,081, p=0,0001)

	Profesión del padre				Profesión de la madre			
	Alta	Media	Baja	Ama/o casa	Alta	Media	Baja	Ama/o casa
	%	%	%	%	%	%	%	%
Ac	54,84	35,00	14,29		50,00	50,00	11,76	27,08
Ae	35,48	35,00	21,43		40,91	30,00	52,94	18,75
Bc	3,23	15,00	33,33		4,55	10,00	17,65	27,08
Be	6,45	15,00	30,95		4,55	10,00	17,65	27,08

Nº de sujetos por grupos: Ac=18; Ae=11; Bc=17; Bc=15; se supone el/la alumno/a desconocía la profesión de sus progenitores.

Como era de esperar, en coherencia con los resultados obtenidos acerca del *nivel académico* de los padres del alumnado, se constata nuevamente que ambos progenitores de los/las educandos matriculados en el colegio más céntrico poseen, en general, profesiones de mayor reconocimiento y estatus social que los/las del de zona periférica, de forma que el Ji cuadrado indica diferencias significativas entre

³ Hemos incluido esta actividad laboral como categoría aparte porque el hecho de no tener trabajo remunerado, lo que sucede con frecuencia en el caso de muchas mujeres, no siempre indica la falta de cualificación profesional ni un nivel de estatus socio-cultural menor.

las instituciones educativas al 0,01 y al 0,05, en relación a la profesión del padre y de la madre.

6.1.2. El alumnado: Intereses culturales y escolares

Consideramos que es expresión del *nivel cultural* del aprendiz y de su entorno familiar una serie de comportamientos que están presentes en su vida cotidiana. Su conducta será por lo general un reflejo de lo que acontece en el marco de la familia; es frecuente que los/las profesionales de la enseñanza encuentren explicación a los problemas y características de sus escolares cuando se enfrentan y conocen al padre y a la madre de éstos. Este es pues el motivo de la vinculación que hacemos en este trabajo del *nivel cultural* del alumno/a y el de su familia. Entendemos como índices de los intereses culturales y educativos del colegial aspectos como los hábitos de lectura y la escritura y los gustos por las materias que conforman su curriculum escolar. Es manifiesta la trascendencia de estos factores para la configuración de una persona educada y, por ende, para el desarrollo de una correcta expresión escrita

• Hábitos de lectoescritura

Consideramos que, muy relacionadas con la destreza en la expresión escrita se hallan los hábitos adquiridos por los/las discentes en tareas de lectura y escritura. Como es obvio, la motivación, la frecuencia y la habilidad que los chicos y las chicas posean al leer y escribir van a ser condicionantes importantes, aunque no exclusivos, para el desarrollo de habilidades de composición escrita. Éste fue el sentido de indagar sobre el interés que en ellos despierta la lectura, así como la tipología de textos que les son más atractivos y el tiempo y lugar en el que realizan esta actividad.

En lo tocante al *gusto por la lectura* es necesario aclarar que las respuestas dadas por lo encuestados se *recategorizaron* numéricamente en: *Muy poco* (1); *Poco* (2); *Regular* (3); *Bastante* (4); *Mucho* (5). De modo global, los niños y las niñas muestran su agrado por la actividad lectora y, si bien no existen diferencias significativas entre colegios ni entre grupos del mismo centro educativo; los/las alumnos/as del cole-

gio A (y especialmente los del grupo Ac) manifiestan un mayor gusto por la lectura, mientras que los del colegio B no se sienten demasiado atraídos por ella ya que la media indica la elección mayoritaria de la categoría *regular*.

En un segundo paso, se intentó determinar qué tipo de textos captaban mejor el interés de los discentes⁴. Se observa que los textos de aventuras son los que más gustan y los libros de texto los que más rechazan. Este hecho evidencia la necesidad de incluir en los libros de enseñanza textos más divertidos y que posean características similares a los de aventura. Junto a esta tendencia, se observan diferencias significativas entre las opciones seleccionadas por el alumnado de ambos centros. Así, mientras que los/las estudiantes del colegio A manifiestan claramente sus preferencias por los *libros de aventuras* (el 35% del grupo Ac) o cualquier libro (60% de los niños del grupo Ae), los del colegio B no se agrupan en torno a un tipo específico de texto sino que su interés por la lectura está más repartido entre los distintos géneros textuales.

Tabla 6.3. Preferencias relativas al tipo de lectura: (ji cuadrado= 37,03, p= 0,0013)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Aventuras	11	35,48	7	23,33	5	27,78	5	27,78
TBO/Comics	3	9,68	3	10,00	2	11,11	5	27,78
Información	1	3,23	1	3,33	5	27,78	3	16,67
Cuentos	2	6,45	1	3,33	4	22,22	1	5,56
Todos	9	29,03	18	60,00	1	5,56	3	16,67
Otros	5	16,13	0	0,00	1	5,56	1	5,56
TOTAL	31	100,00	30	100,00	18	100,00	18	100,00

⁴ Como consecuencia de la elección generalizada de las clases de textos ofrecidas como opciones de respuestas en este ítem (Libros de aventuras, tebeos/comics, libros de información, cuentos, libros de texto y otros) ha sido necesario añadir la categoría "todos".

El tiempo que dedican los niños y las niñas a leer es otro factor a tener en cuenta como coadyuvante de su capacidad para la expresión escrita. No se advierten diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la frecuencia con la que realiza esta actividad, pero sí en la media de horas diarias de lectura (tabla 6.5). Diferencias que se manifiestan entre centros y grupos, siendo el colectivo Ac el que más tiempo invierte en esta actividad y el grupo Be el que menos tiempo dedica a la lectura.

Tabla 6.4. Frecuencia en la lectura (Ji cuadrado= 4,655, p= 0,602)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Algún día	12	38,71	13	43,33	10	55,56	5	27,78
Fin de semana	5	16,13	2	6,67	1	5,56	3	16,67
Todos los días		45,16	15	50,00	7	38,89	10	55,56
TOTAL		100,00	30	100,00	18	100,00	18	100,00

Tabla 6.5. Horas a la semana de lectura (aprox.) y horas diarias de lectura (tabla 2)

	Ac	Ae	Bc	Be	F	p	Diferencias sig.
Horas semanales	4,571	5,527	5,497	3,17	1,446	0,2352	-----
Horas diarias	8,346	0,94	0,983	0,548	6,329	0,0007	Todos con todos

En último lugar nos interesaba conocer dónde y con quién realizaban las actividades de lectura, porque el modelo y la compañía de un adulto que habitualmente lee se convierte en un estímulo que favorecerá el interés del chico y la chica hacia dicha tarea. Sobre este tema los/las estudiantes afirman que suelen leer solos/as y en casa, asistiendo muy pocos de ellos/as a la biblioteca. La constatación de este último aspecto puede evidenciar la escasa importancia que se concede en el entorno familiar a la biblioteca como ámbito que favorece la animación a la lectura. Cuestión sobre la que no podemos olvidar las situaciones diferenciales entre los/las escolares de ambos centros, ya que mientras los/las estudiantes del colegio B, procedentes en muchos

casos de zonas rurales y periféricas, no siempre tienen la posibilidad acceder fácilmente a la biblioteca, sus compañeros y compañeras del colegio A, se encuentran a escasa distancia del mejor archivo de libros infantiles de la capital.

Tabla 6.6. Contexto de lectura (¿Cómo lees?) (Ji cuadrado= 23,934; p = ,0208)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Solo en casa	15	48,39	16	53,33	15	83,33	14	77,78
Solo en biblioteca	1	3,23	0	0,00	2	11,11	2	11,11
Me lee cuentos mi padre	1	3,23	0	0,00	0	0,00	1	5,56
Me lee cuentos mi madre	2	6,45	3	10,00	1	5,56	1	5,56
Otros	12	38,71	11	36,67	0	0,00	0	0,00
TOTAL	31	100,00	30	100,00	18	100,00	18	100,00

De modo complementario a estos resultados, quisimos conocer el lugar en el que los/las escolares situaban la lectura en relación con otras *actividades de ocio individual*. Con este propósito, se les pidió que señalaran sus dos modalidades preferentes de ocupación del tiempo libre de entre las propuestas por nosotros: lecturas diversas (libros, cuentos, cómic), *ver la TV, jugar con video-juegos y otros*.

Esta información es, a nuestro juicio, relevante si partimos de la consideración del tiempo libre como un momento privilegiado en la formación de la infancia y la adolescencia. Así, la forma en que se ocupe no sólo indicará los intereses y los gustos de la persona sino que además puede revertir en su aprendizaje.

En relación a este punto las confidencias de los/las escolares han confirmado nuestras sospechas, puesto que dedican su tiempo de *ocio íntimo* fundamentalmente a *ver la televisión* y a *jugar con sus video-juegos*. Sin embargo, se observan tendencias distintas entre los/las escolares de ambos colegios, pero no así entre los del mismo centro; los/as alumnos/as del colegio B prefieren utilizar su tiempo libre viendo la televisión y manipulando videoconsolas, mientras que los del A se decantan por otras actividades. Tan sólo en un segundo lugar los/as discentes se inclinan por la lectura de algún libro. En resumen, podemos decir que los/as niños/as del colegio A dedican su tiempo mayo-

ritariamente a otros (deporte, actividades sociales, juegos colectivos, Bici, viajes, ...) y los del colegio B tienen como actividad de diversión preferente ver la TV y jugar con videojuegos.

Tabla 6.7. Actividad que prefieres fuera de clase, en primer lugar y en segundo lugar
Respectivamente: (ji cuadrado= 29,3025; p = 0,0147) // (ji cuadrado= 13,711; p = 0,5475)

	Actividades preferidas en 1º lugar (%)				Actividades preferidas en 2º lugar (%)			
	Ac	Ae	Bc	Be	Ac	Ae	Bc	Be
TV	22,58	20,00	33,33	33,33	29,03	24,14	33,33	38,89
Leer libro	22,58	10,00	16,67	16,67	19,35	24,14	33,33	16,67
Leer cuento	0,00	3,33	5,56	0,00	3,23	3,45	11,11	11,11
Leer TBO	3,23	3,33	0,00	0,00	6,45	13,79	5,56	16,67
Vídeo-juegos	6,45	10,00	33,33	44,44	16,13	10,34	11,11	16,67
Otros	45,16	53,33	11,11	5,56	25,81	24,14	5,56	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Nº de sujetos por grupos: Ac=31; Ae= 30; Bc=18 y Be=18

Dentro de los hábitos de lectura también nos interesó conocer los gustos del alumnado para lo cual se les preguntó cuál había sido el último libro leído. En este sentido, nos ha parecido importante examinar algunas características inherentes a las preferencias que manifiestan a la hora de elegir sus libros.

Los intereses lectores han sido estudiados desde diversos ámbitos y con diferentes finalidades: conocer los hábitos lectores (Cubells, 1990; Toharía, 1987); indagar en las causas inherentes a la adquisición de hábitos de lectura (Rodríguez Trujillo, 1984); fomentar la capacidad para la elección de libros (Serrano, 1994; Sever, 1987); estudiar la influencia del sexo en determinadas preferencias (Singly, 1993; Burgos, 1993); analizar los intereses literarios (Ministerio de Cultura, 1980; Kinnel, 1989; Valanzano, 1992; Tusitala, 1994; Pérez Alonso-Geta, 1994, 1997; Ollmann, 1993); investigar la influencia del intercambio cultural y educacional a través de la literatura infantil (Dimitrov, 1989) o descubrir actitudes infantiles hacia la lectura (Mckenna, 1995), entre otros.

Para analizar las respuestas de los encuestados hemos utilizado la *Clasificación de Libros Infantiles del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez⁵.

La información recogida sobre esta cuestión la hemos organizado presentando en primer lugar los datos referidos a la muestra total, para pasar seguidamente a mostrarlos por grupos y colegios, con el objeto de comparar si, en general, exhiben tendencias similares.

Los resultados nos muestran que el texto narrativo acapara el interés de nuestro alumnado frente al descriptivo y expositivo. Hecho que está en consonancia con el estudio realizado por Pérez (1994), que demuestra el lugar destacado que ocupa la prosa narrativa en los gustos expresados por los chicos y las chicas. Creemos que esta preferencia habría de ser tenida en cuenta en la enseñanza de determinadas estrategias de comprensión y expresión escrita.

Tabla 6.8. Tipo de texto elegido global y por grupos

	f	%	% Por centros y grupos			
			Global	Ac	Ae	Bc
Narrativo	69	75,00	90,00	88,9	61,1	43,75
Descriptivo/Expositivo	6	6,52	0,00	7,4	11,1	12,5
Título no identificado	17	18,48	10,00	3,7	27,8	43,75

* Los totales están calculados sobre el número de respuestas, no en función de los sujetos.

Tras conocer la atracción de los/las escolares hacia diferentes modalidades de textos narrativos y en el intento de profundizar en sus gustos temáticos, abordamos el estudio de este género en función de sus posibles contenidos. Como resultado de este análisis constatamos que las *narraciones* basadas en la *vida real* son las que más acaparan los intereses de nuestro alumnado, seguidas de las *fantásticas*, las de *aventuras* y las de *animales*.

⁵ Basada en la Clasificación Decimal Universal (CDU) con tres dígitos, y las adaptaciones o ampliaciones de Alicia Girón (Catálogo de la Exposición Itinerante de los Libros Infantiles y Juveniles (1982) y de José Salinero Portero (Biblioteca Pública de Málaga).

Tabla 6.9. Contenido del libro

	f	%	% Por grupos			
	Global	Global	Ac	Ae	Be	Be
No identificado	17	18,5	13,33	3,70	27,77	43,75
Narraciones fantásticas	15	16,3	26,66	14,81	5,55	12,5
Poesía, juegos y canciones y adivinanzas	2	2,2	0	0	0	12,5
Clásicos. Adaptaciones de clásicos	5	5,4	0	0	16,66	12,5
Liter. Norteamericana	1	1,1	0	0	0	6,25
Liter. Castellana	1	1,1	0	0	5,55	0
Narraciones de la vida real	16	17,4	16,66	18,51	22,22	12,5
Libros educativos y de imágenes	3	3,3	0	3,70	11,11	0
Narraciones de humor. Chistes	4	4,3	10	0	5,55	0
Narraciones de animales	8	8,7	13,33	11,11	5,55	0
Narraciones de aventuras	12	13,0	13,33	29,62	0	0
Cómics. Tebeos	1	1,1	0	3,70	0	0
Narraciones históricas y de guerra	1	1,1	0	3,70	0	0
Antologías de cuentos. Colecciones	3	3,3	0	3,70	0	0
Cuentos. Troquelados	1	1,1	0	7,40	0	0
Narraciones policíacas, de terror y misterio	2	2,1	6,66	0	0	0
Total de respuestas*	91		100	100	100	100

* Los totales están calculados sobre el número de respuestas, no en función de los sujetos

Estas conclusiones están en la línea de las obtenidas en la investigación realizada por Hueso Villegas (1987) ⁶, en el que se pone de manifiesto que los intereses lectores infantiles se han modificado, lo que ha supuesto el abandono de los cuentos tradicionales fantásticos, evolucionando sus preferencias hacia los relatos más realistas; de ellos los de aventuras son los preferidos. Resultados que concuerdan con los nuestros, pues como se recordará, era la modalidad de aventura una de las más elegidas por nuestros discentes, los cuales solían leer solos/as en casa (los padres no les solían leer cuentos) ⁷.

⁶ Trabajo realizado en 22 colegios de Jaén con una muestra de 1.940 escolares de ciclo medio de Primaria.

⁷ Lage (1993), comenta las diferencias en los intereses lectores de los padres y los/las niños, señalando que algunos de los libros rechazados por los/as adultos/as, entusiasman a los/las niños/as.

Por otra parte, la diferencia establecida en función de la edad en el *Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil* (libros de lectura preferente para niños/as menores de nueve años y libros para *mayores de nueve años*) que nos ha servido para determinar si el tipo de literatura preferido por nuestro alumnado se adecúa a su edad. Algo más del 66% escogieron libros para mayores de nueve años siendo tan sólo un 15,22% los que optan por aquéllos destinados a los *menores de 9 años*.

Tabla 6.10. Edad lectora recomendada (por centros y grupos)

	f	%	% Por centros y grupos			
			Ac	Ae	Bc	Be
Menor de 9 años	14	15,22	10,00	7,40	16,70	31,25
Mayor de 9 años	61	66,30	76,7	88,90	55,50	25,00
Título no identificado	17	18,48	13,3	3,70	27,80	43,75
TOTAL	92	100	100	100	100	100

* Los totales están calculados sobre el número de respuestas, no en función de los sujetos

Uno de los objetivos educativos que aparece en el curriculum de Educación Primaria es el aprendizaje de las habilidades para la toma de referencia de los libros, es decir, la competencia para escribir el título correcto de la obra o el nombre del autor correspondiente. Hemos podido comprobar que la referencia del título del libro leído (este dato responde al indicador título no identificado) no fue correcta en el 18,48% de los casos. Datos que coinciden con el estudio de Miranda (1994) sobre el análisis de la producción escrita en los *diarios de lectura* realizados por los niños y las niñas de una biblioteca infantil después de leer un cuento. En él se señala que hay pocos errores en la transcripción correcta del *título* (sólo en algunos casos: el 5% a los 6 años y el 6,25% a los 10), especialmente si se compara con otros indicadores de referencia bibliográfica (*autor, editorial, colección...*)

Tabla 6.11. Recuerdo del título de los libros (global y por grupos)

	f Global	% Global	% Ac	% Ae	% Bc	% Be
Título identificado	75	81,52	86,7	92,6	61,1	68,7
Título no identificado	17	18,48	13,3	7,4	38,9	31,3
Total	92	100	100	100	100	100

* Los totales están calculados sobre el número de respuestas, no en función de los sujetos

En definitiva, parece ser que los/las discentes del colegio A son preferentemente lectores de textos narrativos, eligen libros adaptados a su edad (para mayores de nueve años) y son capaces de identificar correctamente al/el autor/a del libro. Por el contrario, sus compañeros/as del colegio B no se muestran tan hábiles en esta competencia.

De igual manera que considerábamos importante para nuestro estudio, indagar sobre los *hábitos lectores*, se hacía imprescindible conocer la existencia de motivación o no hacia las tareas de escritura, bien en forma de textos libres, de ejercicios de clase o redacciones, de correspondencia epistolar o de elaboración de un diario personal. Nuestro objetivo era analizar la relación existente entre los *hábitos de escritura* y los niveles alcanzados en la composición escrita.

El grupo Ac fue el que manifestó un mayor agrado por la actividad de redactar cartas, mientras que los sujetos del grupo Bc expresaron poco o muy poco interés por la misma tarea.

Tabla 6.12. ¿Te gusta escribir cartas?(χ^2 cuadrado= 18,198; $p = 0,1098$)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy poco	1	3,23	8	26,67	5	27,78	4	22,22
Poco	3	9,68	3	10,00	5	27,78	4	22,22
Regular	10	32,26	4	13,33	2	11,11	3	16,67
Bastante	6	19,35	7	23,33	0	0,00	3	16,67
Mucho	11	35,48	8	26,67	6	33,33	4	22,22
TOTAL	31	100,00	30	100,00	18	100,00	18	100,00

En relación con la *escritura de diarios*, también fueron los/las discentes del grupo Ac quienes se mostraron más interesados en su realización, frente a los demás grupos que no expresaron una posición claramente definida. Tanto la correspondencia como la redacción de diarios personales son actividades que comienzan a interesar a estas edades, constituyendo un medio idóneo para la adquisición de competencias de escritura a partir de ejercicios que, bien planteados, pueden ser altamente significativos para los chicos y chicas.

Tabla 6.13. ¿Te gusta escribir tu diario? (χ^2 cuadrado= 17,509; $p = 0,1314$)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy poco	6	19,35	9	31,03	5	27,78	2	11,11
Poco	3	9,68	7	24,14	2	11,11	4	22,22
Regular	8	25,81	8	27,59	3	16,67	4	22,22
Bastante	6	19,35	0	0,00	2	11,11	7	39,89
Mucho	8	25,81	5	17,24	6	33,33	1	5,56
TOTAL	31	100,00	29	100,00	18	100,00	18	100,00

Suponíamos que si los/las discentes eran aficionados a la escritura de textos libres (es decir sin demanda directa del/la docente), las composiciones que construyeran estarían más elaboradas que las realizadas por otros/as menos motivados. Era importante constatar esta relación en nuestra investigación a fin de incidir en futuros aspectos metodológicos de la formación del profesorado.

Tabla 6.14. ¿Te gusta escribir redacciones libremente? (χ^2 cuadrado= 20,649; $p = 0,0558$)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy poco	4	14,29	11	36,67	4	26,67	4	22,22
Poco	5	17,86	2	6,67	2	13,33	4	22,22
Regular	7	25	7	23,23	0	0,00	0	0,00
Bastante	8	28,57	4	13,33	4	26,67	4	22,22
Mucho	4	14,29	6	20,00	5	33,33	6	33,33
TOTAL	28	100,00	30	100,00	15	100,00	18	100,00

Observamos diferencias significativas entre los grupos Ac y Ae: los primeros sí mostraban una tendencia espontánea a escribir textos mientras que los del grupo Ae expresaron baja preferencia por esta actividad. Puesto que son alumnos y alumnas procedentes de un contexto sociofamiliar de características similares y pertenecientes al mismo centro educativo, sólo se explican estas divergencias en función de cuestiones didácticas. En este sentido parece que la influencia, estimulación y motivación que el/la docente de este aula (Ac) ejerce sobre la composición escrita puede ser un factor importante que explique la motivación hacia la escritura manifestado por el grupo. Por otro lado, los grupos del colegio B no destacan especialmente por su gusto hacia la composición escrita.

Cuando se consultó al alumnado acerca de su satisfacción por las tareas de escritura propuestas por el/la docente, una gran mayoría colocaba sus preferencias en una zona ambigua (seleccionando la categoría *regular*), respuesta que nos podría indicar actitudes poco entusiastas ante estos ejercicios escolares.

Tabla 6.15. ¿Te gusta escribir los ejercicios de redacción para la clase?
(χ^2 cuadrado= 11,104; $p = 0,52$)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy poco	3	10,00	6	20,00	5	27,78	0	0,00
Poco	6	20,00	8	26,67	4	22,22	3	16,67
Regular	8	26,67	9	30,00	3	16,67	8	44,44
Bastante	7	23,33	3	10,00	3	16,67	3	16,67
Mucho	6	20,00	4	13,33	3	16,67	4	22,22
TOTAL	30	100,00	30	100,00	18	100,00	18	100,00

En conclusión, se puede observar una escasa motivación hacia la escritura, hecho que tiene su correspondencia en los bajos niveles de calidad de las composiciones escritas en la fase inicial de esta investigación.

• Actitudes hacia el curriculum

El ámbito escolar también fue objeto de indagación en el cuestionario aplicado al alumnado, de forma que a través de una serie de preguntas se pretendía determinar sus intereses y preferencias por las diversas

materias. Con esta información pretendíamos ver la influencia del entorno escolar en la competencia y rendimiento que mostrase el chico o la chica en la composición escrita. Parece lógico pensar que en la medida en que el sujeto muestre más motivación hacia las disciplinas escolares; considere relevantes sus aprendizajes para la vida; desarrolle sus destrezas de lectura y posea hábitos adecuados de estudio, mayor será su habilidad para expresarse por escrito. Así en nuestro intento de averiguar las materias que acaparan el interés o desinterés de los/las discentes se les solicitó que indicaran las preferidas en primero y en segundo lugar.

Tabla 6.16. Materias preferidas en primer lugar (MPREF) (Ji cuadrado=47,922, p=0,0007)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lenguaje	0	0,00	2	6,67	1	5,56	2	11,11
Matemáticas	6	19,35	14	46,67	9	50,00	6	33,33
C. Medio	16	51,61	0	0,00	2	11,11	1	5,56
E. Artística	0	0,00	6	20,00	2	11,11	1	5,56
E. Física	8	25,81	7	23,33	2	11,11	5	27,78
Inglés	0	0,00	1	3,33	1	5,56	1	5,56
Música	1	3,23	0	0,00	1	5,56	1	5,56
Otros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,56
TOTAL	31	100,00	30	100,00	18	100,00	18	100,00

Los datos obtenidos muestran una clara tendencia de la mayoría de los niños y de las niñas, independientemente del grupo y centro de pertenencia, hacia las *Matemáticas* como asignatura que capta su interés, exceptuando a los del grupo (Ac) cuyos gustos se decantan por el *Conocimiento del Medio*.

Tabla 6.17. Materias preferidas en segundo lugar (MPREF2) (Ji cuadrado=42,052, p=0,0127)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lenguaje	3	9,68	4	13,33	2	11,11	3	17,65
Matemáticas	5	16,13	4	13,33	0	0,00	5	29,41
C. Medio	10	32,26	2	6,67	4	22,22	1	5,58
E. Artística	2	6,45	8	26,67	3	16,67	0	0,00
E. Física	7	22,58	7	23,33	4	22,22	2	11,76
Inglés	2	6,45	2	6,67	4	22,22	1	5,88
Música	2	6,45	2	6,67	1	5,56	2	11,76
Otros	0	0,00	1	3,33	0	0,00	3	17,65
TOTAL	31	100,00	30	100,00	18	100,00	17	100,00

Sin embargo, los resultados se encuentran progresivamente más dispersos en la elección de las disciplinas de preferencia en segundo lugar. Aún así, del análisis de estas materias curriculares se pueden extraer una serie de tendencias; una de ellas es la que manifiestan los grupos control de ambos centros, los cuales se interesan por el *Conocimiento del Medio*, preferencia compartida en el caso de los del colegio B con la *Educación Física* y el *Inglés*. No obstante, el mayor porcentaje de alumnos y alumnas del Ae se inclinan por la *Educación Artística*. También hay que reseñar que algunos alumnos/as siguen eligiendo las *Matemáticas*, selección que alcanza el mayor porcentaje en el grupo Be.

Otra deducción esencial es que el agrado de los/las escolares por determinadas asignaturas parece estar íntimamente vinculado a la importancia que les otorgan, especialmente en cuanto a *las Matemáticas*⁸, cuyo aprendizaje es considerado imprescindible para su desarrollo futuro. Se comprueba la desconsideración de los discentes por disciplinas de carácter artístico *Educación Artística y Música*, lo que de alguna forma creemos que es reflejo del escaso valor que se les concede, en general, a nivel social.

Tabla 6.18. Materias importantes en primer lugar (MNOIMP1) (χ^2 cuadrado=18,366, $p=0,105$)

	Ac		Ae		Be		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lenguaje	5	16,67	4	13,33	1	5,88	1	6,25
Matemáticas	22	73,33	22	73,33	9	52,94	9	56,25
C. Medio	2	6,67	1	3,33	4	23,53	5	31,25
E. Física	1	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Inglés	0	0,00	3	10,00	3	17,65	1	6,25
TOTAL	30	100,00	30	100,00	17	100,00	16	100,00

Tabla 6.19. Materias importantes en segundo lugar (MIMP2) (χ^2 cuadrado=24,719, $p=0,1328$)

	Ac		Ae		Be		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lenguaje	17	56,67	19	63,33	5	35,71	8	50,00
Matemáticas	6	20,00	5	16,67	2	14,29	2	12,50
C. Medio	5	16,67	4	13,33	2	14,29	2	12,50
E. Física	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	12,50
Inglés	2	6,67	1	3,33	4	28,57	1	6,25
Música	0	0,00	1	3,33	0	0,00	0	0,00
Otros	0	0,00	0	0,00	1	7,14	1	6,25
TOTAL	30	100,00	30	100,00	14	100,00	16	100,00

⁸ Chamoso y otros (1998) obtienen parecidos resultados en su trabajo.

La elección del *Lenguaje* en segundo lugar de importancia es un dato que resulta extraño, ya que los/las escolares suelen considerar esta materia como tediosa y aburrida. Los/las discentes, en general, son conscientes de lo trascendente que resulta la competencia lingüística para su desarrollo sociocognitivo, pese a lo cual su aprendizaje parece resultar poco atrayente para la mayoría de ellos/as. Teniendo en cuenta tales consideraciones, debemos reflexionar sobre las estrategias que nos permitan enseñarla de forma más agradable y motivante.

En consecuencia, el "ranking" de las materias curriculares establecido por los chicos y las chicas de 6° de primaria en función de su relevancia es: (1) *Matemáticas*, (2) *Lenguaje* y (3) *Conocimiento del Medio*. Si bien no todas les resultan igualmente atractivas, podemos afirmar que las *Matemáticas* son valoradas como provechosas y atrayentes, en tanto que el *Lenguaje*, pese a su trascendencia, no es una asignatura motivadora, rasgo que sí ostenta el *Conocimiento del Medio*.

Por otra parte, también opinan mayoritariamente que la *Educación Física* no es una materia fundamental para su futuro; pero aún hay más, los datos por grupos revelan nuevamente el menosprecio hacia otras tales como la *Educación Artística* (31% en el grupo Bc) y la *Música* (28% en el grupo Ac). Datos que resultan estadísticamente significativos con un nivel de significación del 0,01. Mentalidad del alumnado que es fiel reflejo de la concepción de "marías" que tradicionalmente ha tenido nuestra sociedad, desdeñando, así, la trascendencia que la *Educación Física*, *Artística* y *Musical* posee para su educación integral. Sólo es valorado aquéllo que repercute directamente en el acceso a un *estatus* económico y social más alto, y en esta escala no entran por lo general, las artes.

Tabla 6.20. Materias no importantes en primer lugar (MNOIMP1)
(χ^2 cuadrado=52,325, $p=0,0007$)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lenguaje	1	3,57	0	0,00	2	12,5	1	6,67
Matemáticas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,67
C. Medio	1	3,57	0	0,00	3	18,75	1	6,67
E. Artística	2	7,14	9	32,14	5	31,25	0	0,00
E. Física	8	28,57	13	46,43	1	6,25	4	26,67
Inglés	5	17,86	0	0,00	0	0,00	2	13,33
Música	8	28,57	1	3,57	4	25,00	1	6,67
Otros	2	7,14	5	17,86	1	6,25	3	20,00
TOTAL	27	100,00	28	100,00	16	100,00	13	100,00

En otro orden de cosas, la *autovaloración del alumnado en su competencia para el Lenguaje* (analizado a partir de la escala: 1 = *Muy malo*; 2 = *Malo*; 3 = *Regular*; 4 = *Bueno* y 5 = *Muy bueno*) arroja como resultado una percepción bastante positiva, la media de todos los grupos es superior al 3.5, lo que indica que los/as discentes consideran que poseen un nivel bueno de conocimientos, obteniendo el promedio más alto el grupo Be. Este equilibrio intergrupos hace que no existan diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 6.21. ANOVA de autoevaluación en la materia de Lenguaje en función del grupo de pertenencia

	Ac	Ae	Bc	Be	F	p	Diferencias sig.
<i>Media Autoevaluación</i>	3,677	3,733	3,824	4,167	1,863	0,1414	-----

En el juicio emitido por los/las escolares acerca de la claridad explicativa del/la docente (en función de las categorías *nunca*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*) se comprueba su alto grado de satisfacción ante la capacidad del profesor o la profesora para hacerles comprender el contenido de la asignatura. La mayoría de los chicos y las chicas piensan que entienden al docente *casi siempre* (grupos Ac; Ae; Bc) mientras que la mitad del grupo Be afirma que *siempre* se expresa con claridad.

Tabla 6.22. Entiendes al profesor cuando explica (ENTIENDE) (ji Cuadrado=4,088, p=0,9056)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
NUNCA	0	0,00	1	3,33	1	5,56	0	0,00
A VECES	2	6,45	4	13,33	2	11,11	1	5,56
CASI SIEMPRE	15	48,39	14	46,67	8	44,44	8	44,44
SIEMPRE	14	45,16	11	36,67	7	38,89	9	50,00
TOTAL	31	100,00	30	100,00	16	100,00	18	100,00

Completa la información relativa a la aptitud y actitud del alumnado ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de *Lenguaje*, la verificación de su motivación hacia ésta. Las respuesta a esta cuestión, categorizadas como en la anterior (*nunca, a veces, casi siempre, siempre*) demuestra que existe un elevado porcentaje de estudiantes que afirma estar *casi siempre* o *siempre* interesados en ella; esto sucede en todos los grupos menos en el Bc, en el que la mayor parte de sus miembros sólo se sienten motivados por esta materia de forma ocasional o incluso manifiestan su absoluto desinterés por ella.

Tabla 6.23. Te interesan las clases de Lenguaje (Ji Cuadrado=17,876, p=0,0366)

	Ac		Ae		Bc		Be	
	f	%	f	%	f	%	f	%
NUNCA	3	9,68	0	0,00	4	22,22	0	0,00
A VECES	12	38,71	8	26,67	6	33,33	6	33,33
CASI SIEMPRE	13	41,94	14	46,67	2	11,11	8	44,44
SIEMPRE	3	9,68	8	26,67	6	33,33	4	22,22
TOTAL	31	100,00	30	100,00	16	100,00	18	100,00

Sin embargo, no podemos desestimar el índice de chicos y chicas (40%) para los cuales las clases de Lenguaje resulta una actividad poco o nada atractiva; conclusión que está en consonancia con los resultados obtenidos sobre sus preferencias ante las materias curriculares. Se recordará que el *Lenguaje* fue escasamente elegido como disciplina de interés. Ello respalda, cuando menos, como ya se indicó, la remodelación metodológica en su enseñanza de manera que responda mejor a las expectativas de los/las discentes.

Tabla 6.24. Te interesan las clases de Lenguaje (cont.)

Interés por las clases de Lenguaje	f	%
Nunca / A veces	39	40,2
Casi siempre / Siempre	58	59,8

6.1.3. Nivel cognitivo y aptitudes de aprendizaje de los/as alumnos/as

También se aplicaron en la fase inicial de evaluación una serie de pruebas estandarizadas tanto de inteligencia como de aptitudes que fueron el *Factor G* y el *Test de Aptitudes Escolares* (TEA 2). Con dichos procedimientos se pretendía controlar la influencia de otros factores (inteligencia, aptitudes) en el aprendizaje de la composición escrita, así como la verificación de la homogeneidad de los grupos de un mismo centro.

Tabla 6.25. Inteligencia y Aptitudes del alumnado para el aprendizaje (análisis de varianza en función de los grupos). Valores medios y resultados inferenciales.

Aptitudes	Ac	Ae	Bc	Be	F	p	Diferencias sig.
Factor G	99,516	113,900	97,059	100,778	6,742	0,0004	Ac/Ae,Ae/Bc,Ae/Be
FG (Edad Media)	10,861	12,147	10,320	10,839	6,025	0,0009	Ac/Ae,Ae/Bc,Ae/Be
TEA (V)	109,065	113,233	92,333	96,389	14,928	0,0001	Ac/Be,c,Ae/Be, Bc
TEA (R)	107,839	107,433	99,611	104,833	1,466	0,2288	---
TEA (C)	100,800	111,700	94,600	93,111	5,403	0,0018	Ae/Bc,Be
TEA Global	104,581	105,733	92,438	93,222	5,737	0,0012	Ae/Bc,Be

Se ha verificado que el *nivel intelectual*⁹ más alto de nuestros/as escolares corresponde al grupo Ae (Grupo experimental del colegio A); diferencia que es significativa con respecto a los compañeros y compañeras de su propio centro y, por supuesto, al alumnado de 6º de Educación Primaria del colegio B. Estos, por el contrario, muestran homogeneidad en sus capacidades intelectuales intergrupos.

Por lo que atañe a la aplicación del *Test de Aptitudes Escolares* (TEA)¹⁰, se comprueban diferencias significativas entre centros, y no entre grupos, en aptitudes verbales y de cálculo; es decir, los chicos y chicas del centro escolar A manifiestan mejores habilidades en estas áreas que los del otro colegio. Estas destrezas supuestamente redun-

⁹ Se incluye el Nivel Intelectual y la Edad Mental correspondiente respectivamente a factor G y EM).

¹⁰ Recuérdese que el Test de Aptitudes Escolares se estructura en tres subpruebas: Verbal (V), Razonamiento (R) y Cálculo (C).

darán en la mayor facilidad para el desarrollo de la competencia en la expresión escrita. En cambio, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en las *capacidades de razonamiento*. Estas variaciones entre colegios posiblemente sean debidas a la influencia educativa de entornos familiares que potencien más o menos los aprendizajes; recuérdese la disparidad hallada en este trabajo entre el *nivel de estudios y de cualificación profesional* de los/as progenitores del alumnado de ambos centros.

6.1.4. Valoración de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita (pretest y postest)

Las respuestas de los/las colegiales y colegialas al cuestionario de *estrategias metacognitivas* implicadas en la composición escrita, aplicados en las fases de evaluación inicial y final (pretest y postest), desvelan sólo diferencias significativas en su primera aplicación. En el pretest se constatan discrepancias entre centros en algunos ítems referidos a procesos de planificación (ítem: 1), revisión (ítems: 17, 20 y 21) y en la configuración de la estructura formal (ítem: 14). Diferencias que demostraron la utilización de tácticas más adecuadas para la calidad de la expresión escrita por parte de los/as alumnos/as del colegio A. Se observó que los chicos y las chicas matriculados en el centro escolar B solían empezar a escribir impulsivamente y no revisaban el trabajo realizado. No obstante, en las tareas restantes el comportamiento de todos/as los/as discentes era similar.

Tabla 6.26. Resultados de actividades cognitivas y metacognitivas (pretest y postest)

Estrategias Cognitivas y metacognitivas	SI(%)Pre	SI(%)Post
1. Me puse a escribir inmediatamente lo primero que se me ocurrió.	40,30*	9,677
2. Pensé sobre el tema que iba a desarrollar antes de ponerme a escribir.	75,38	93,548
3. Pensé en lo que quería escribir y cómo hacerlo.	78,79	86,022
4. Escribí todo lo que sabía sobre el tema.	70,15	86,817
5. Tenía conocimientos suficientes para realizar la redacción.	89,39	89,247
6. Suelo ampliar mi información sobre el tema, consultando libros o preguntando a alguien.	29,23	43,011
7. Organicé mis ideas y escribí el orden en que las desarrollaría.	77,61	88,172
8. Hice un esquema sobre el contenido de la redacción y otras ideas relacionadas con el tema.	22,73	44,086
9. Me puse a escribir según el esquema que había hecho.	30,77	44,086

10. Escribí con buena letra.	78,12	92,473
11. Escribí sin hacer tachaduras y de modo ordenado.	69,70	72,043
12. Suelo consultar el diccionario para no cometer faltas de ortografía.	20,00	54,839
13. Escribí relacionando las ideas.	84,85	92,473
14. Siempre que utilicé ideas distintas, usé el punto y aparte.	72,73**	76,344
15. En mi redacción, se pueden distinguir diferentes partes: inicio, exposición y conclusión.	76,56	78,495
16. Procuré no repetir las mismas palabras.	86,36	92,473
17. Al terminar de escribir lei mi composición para comprobar si se entendía.	71,21*	95,699
18. Revisé la ortografía al terminar la redacción.	46,15	72,043
19. Comparé mi redacción con el esquema que había hecho, para comprobar que no me olvidé de escribir alguna cosa importante.	27,27	38,71
20. Al terminar mi redacción, comprobé si los signos de puntuación utilizados eran correctos.	61,54*	82,796
21. Cuando acabé mi composición comprobé si el orden de las ideas y la relación entre ellas era adecuado.	77,61**	81,72
22. Al final, corregí todo lo que consideré incorrecto.	56,92	78,495
23. Escribí mi composición pensando quién iba a leerla.	72,92	66,667

* $0,05 > n.s. > 0,01$

** $n.s. < 0,01$

En cambio, los resultados de la aplicación de dicho cuestionario después de la implementación del programa de intervención no muestran comportamientos cognitivos diferentes en la elaboración de las composiciones escritas entre los chicos y las chicas de los dos centros que colaboran en esta investigación.

Sin embargo, pese a la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre centros y grupos, la comparación de los porcentajes obtenidos en ambos momentos del desarrollo del estudio, ponen de manifiesto, que en general, los/as discentes mejoran en el uso de estrategias cognitivas. En este sentido, obsérvese el incremento que sufren los porcentajes de los ítems 2 al 22, presuponiendo ello la ampliación del número de escolares que usan estrategias de planificación, organización, ejecución y revisión a la hora de expresarse por escrito.

6.2. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EN LA ESCRITURA

Antes de exponer las consecuencias que la implementación de nuestro programa educativo de composición escrita ha tenido sobre la capacidad para elaborar documentos escritos en los sujetos experimentales de este

estudio, hemos de recordar algunos aspectos relevantes sobre el diseño que ha guiado esta investigación, ya señalados en el capítulo cuatro, y que nos van a servir para poder entender el análisis estadístico efectuado.

El diseño cuasiexperimental seleccionado para realizar el análisis de los datos de la presente investigación, ha sido resuelto mediante la aplicación del análisis de varianza. Queremos, por tanto, empezar este epígrafe con una explicación concisa de los procedimientos metodológicos empleados.

Sabemos que sobre las unidades experimentales que analizamos (por utilizar la terminología específica de esta técnica estadística) concurren multitud de fuentes de variación. Es decir, los datos que hemos obtenido de la variable dependiente (los resultados en la composición escrita) están sujetos a multitud de errores de diverso tipo (de experimentación, de observación, de medición, etc.). Esa variabilidad puede ser fruto de dos tipos de variación: una controlada y otra extraña. Esta última conforma lo que denominamos error experimental. Reducir este tipo de errores, dentro de las limitaciones implícitas en un diseño cuasiexperimental, ha constituido una preocupación constante para este equipo de investigación. Por esta razón, hemos intentado aminorarlo a través de una doble vía.

En primer lugar, una vía más general, destinada sobre todo a rebajar el error de medida a través de: la construcción del instrumento; hacer similares las condiciones ambientales que han rodeado el proceso de medición; la preocupación por la precisión en la medida (fiabilidad entre jueces) y, la homogeneidad del material experimental.

En segundo lugar, y es la que queremos subrayar, una vía guiada por procedimientos más estadísticos, entre los que destacamos:

- Proceso de aleatorización en la asignación del tratamiento experimental a cada grupo, primero en la elección de los centros y, dentro de éstos, a los grupos escolares.
- Utilización del procedimiento de medidas repetidas, para un mayor control de variables extrañas (desarrollo, profesor, etc.).
- Formación de bloques, para lograr una mayor homogeneidad en las unidades experimentales.

A continuación vamos a justificar los dos tipos de análisis de varianza utilizados en este estudio, que se corresponden con el diseño de medidas repetidas o intrasujeto y el de bloques (Tejedor, 1984).

Como es sabido, una de las fuentes principales que produce un aumento del error experimental es la diferencia entre los componentes de la muestra. Uno de los recursos estadísticos que contribuye a reducir este error es el establecimiento de bloques de sujetos, aplicando los tratamientos a todas las personas de todos los grupos. En nuestro caso hemos resuelto reducir el error experimental tomando medidas a los sujetos de los cuatro grupos antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del programa de composición escrita.

Desde el punto de vista metodológico estos diseños suelen presentar algunos problemas específicos:

- Reducción de la validez externa del diseño generada por la presentación múltiple de tratamientos a las mismas personas lo que implicaría la pérdida de las posibilidades de generalización, y
- aprendizajes de respuesta y maduración del alumnado.

En el presente trabajo hemos solventado estas deficiencias metodológicas dejando transcurrir un año desde la primera aplicación de las pruebas (pretest) a la segunda (postest) y, utilizando grupos de "control" a los que no se les aplicó el programa de enseñanza de composición escrita, eliminando, así, el efecto de maduración en las/los escolares.

Diseños en bloque

El análisis de varianza trata, en su expresión más simple, de comparar la variación debida a los tratamientos (variación intergrupo) con la variación debida a las unidades experimentales (variación intragrupo o error experimental), en términos de un cociente medido por el estadístico F. Si conseguimos unidades experimentales más homogéneas entre sí, el error experimental será menor y, por lo tanto, el estadístico F medirá más adecuadamente la variación entre los tratamientos.

El establecimiento de bloques pretende incorporar un recurso que favorezca la homogeneidad y por tanto la reducción de la variación intragrupo a sus justos límites, para estudiar más correctamente la variación debida a los tratamientos.

La formación de bloques responde al criterio del/la investigador/a de homogeneizar las previsibles respuestas diferenciales entre los/as alum-

nos/as. Las unidades experimentales dentro de cada bloque serán relativamente homogéneas. Pues bien, consideramos la variable *Aptitud* como variable de bloqueo. De tal forma que, en este estudio, establecimos tres bloques dentro de cada grupo experimental: grupo bajo, grupo medio y grupo alto, en función de su puntuación obtenida en la variable *Aptitud*. Así, el *grupo bajo*, estaba formado por el alumnado que se separaba por debajo de la media de aptitud en más de una desviación típica; el *grupo medio*, aquellos entre menos una y más una desviación típica y, el *grupo alto*, aquellos con puntuación por encima de la media en más de una desviación típica.

Una vez justificada nuestra actuación metodológica, presentaremos a continuación los resultados sobre la variable dependiente, tras la aplicación del tratamiento estadístico (análisis de varianza simple, de medidas repetidas y en bloques).

En primer lugar, constataremos la situación de partida a través de los resultados de la aplicación de *la plantilla de evaluación de la composición escrita* en la fase de **pretest**. Después presentaremos los resultados tras la aplicación del programa experimental en el **postest** y, por último, donde establecemos el punto de partida para las conclusiones de esta investigación, presentaremos los resultados del **contraste pre-postest**, a través del diseño de medidas repetidas y del diseño en bloques.

6.2.1. Evaluación inicial del alumnado en composición escrita

En las tablas siguientes, se resume el análisis de varianza simple realizado, tomando como variable independiente el grupo al que pertenece el/la alumno/a (colegio y grupo) y por variable dependiente la calificación en composición escrita en cada uno de los indicadores presentados en la *Pauta de Evaluación* (escala de 0 a 5). Podemos observar en ellas los resultados de esta primera medición, efectuada sobre las redacciones bajo el título *El Miedo*, recogidas cuando los/las escolares estaban a punto de finalizar 5º de Primaria.

Los resultados inferenciales, en general, nos muestran las *diferencias estadísticas existentes entre los colegios y no entre los grupos del mismo colegio*, es decir, no aparecen diferencias significativas entre grupo de control y grupo experimental dentro de un mismo centro y sí, en cambio, entre colegios. Como estimamos a priori, los datos

corroboran las hipótesis del grupo de investigación. Es decir, existen diferencias significativas entre los centros, pero dichas diferencias son mínimas entre los grupos que pertenecen al mismo centro.

En concreto, en la **valoración** global las dos parejas que presentan diferencias estadísticas son los grupos Ac y Bc y los grupos Ae respecto al Bc ¹¹.

En cambio ni comparando Ac con Ae, ni Bc con Be aparecen desigualdades a este nivel. Por otra parte, es curioso destacar que estas discrepancias son más numerosas en los dos bloques de indicadores donde la intervención va a tener mayor incidencia, es decir, sobre la **cohesión** y la **coherencia** del texto.

Tabla 6.27. ANOVA de rendimiento en composición escrita (pretest) en función del colegio y grupo

PRETEST	Ac (n=31)	Ae (n=30)	Bc (n=18)	Be (n=18)	F	p	Diferencias significativas
I. Forma externa	2,987	3,040	2,056	2,519	6,472	0,0005	Ac/Bc, Ae/Bc
1. Presentación	3,071	2,747	2,311	2,614	2,946	0,0369	Ac/Bc
2. Legibilidad	3,271	3,460	2,597	2,949	3,069	0,0317	
3. Graffias	3,523	3,747	2,781	3,202	3,551	0,0174	
4. Ortografía	2,213	2,560	1,867	1,392	4,019	0,0098	Ae/Bc
5. Asp. Formales	3,477	3,993	3,769	3,716	2,414	0,0715	Ae/Be
6. Longitud	3,503	3,573	1,978	3,425	15,339	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc, Bc/Be
II. Cohesión	2,516	2,682	1,547	1,891	8,523	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc, Ae/Be
7. Pronombres	2,674	2,760	1,625	2,098	8,295	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc
8. Adjetivos comp.	1,600	1,633	0,963	0,718	10,063	0,0001	Ac/Bc, Ac/Be, Ae/Bc, Ae/Be
9. Conjunciones	2,279	2,487	1,378	1,606	7,310	0,0002	Ac/Bc, Ae/Bc, Ae/Be
10. Léxico adecuado	2,479	2,705	1,569	1,811	8,767	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc, Ae/Be
11. Tiempo verbal	3,589	3,600	3,081	3,169	4,158	0,0082	
12. Signos punt.	2,226	2,240	1,144	1,539	5,515	0,0016	Ac/Bc, Ae/Bc
III. Coherencia	2,642	2,677	1,244	1,894	8,595	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc
13. Frases hechas	0,665	0,773	0,333	0,697	2,878	0,0402	Ae/Bc
14. Léxico riqueza	2,303	2,647	1,206	1,772	10,615	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc, Ae/Be
15. Orden frase	2,723	2,820	1,578	1,909	9,540	0,0001	Ac/Bc, Ac/Be, Ae/Bc, Ae/Be
16. No redundancias	2,823	3,000	2,250	2,266	6,010	0,0009	Ae/Bc, Ae/Be
17. Estructura text.	3,118	2,940	1,169	2,483	17,172	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc, Bc/Be
18. Semántica	2,558	2,680	1,222	1,954	11,407	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc

¹¹ Recordemos que Ac y Ae se corresponden, respectivamente, con el grupo de control (no se aplica el programa) y el grupo experimental (sí se aplica el programa), en

IV. Creatividad	2,052	2,255	1,056	1,358	15,692	0,0001	Ac/Bc, Ac/Be, Ae/Bc, Ae/Be
19. Asociaciones	1,142	1,947	1,233	1,943	8,167	0,0001	Ac/Ae, Ae/Bc, Ae/Be
20. Exp. personal	2,445	2,983	2,517	1,980	4,474	0,0056	Ae/Be
21. Crítica	1,026	1,42	0,767	0,418	6,432	0,0005	Ae/Bc
22. Neologismos	0,503	0,647	0,244	0,347	3,182	0,0275	----
23. Metáforas	0,695	0,692	0,433	0,625	0,764	0,5172	----
24. Irreal	2,265	2,073	0,853	1,348	13,349	0,0001	Ac/Bc, Ac/Be, Ae/Bc, Ae/Be
25. Interrogantes	0,413	0,527	0,281	0,236	4,596	0,0048	Ae/Be
VALORACIÓN	2,645	2,687	1,633	2,101	9,933	0,0001	Ac/Bc, Ae/Bc
GLOBAL							

6.2.2. Evaluación de la competencia de los/as escolares para la composición escrita de cada tipo de texto

Con el fin de medir la eficacia del programa de enseñanza-aprendizaje para cada tipo de texto, realizamos una primera evaluación de los resultados de la implementación llevada a cabo. Dicha valoración se efectuó en dos momentos, uno previo a la aplicación de nuestro programa educativo y otro inmediatamente posterior al mismo.

A fin de poder estimar el nivel de habilidades en la escritura con que los/las escolares accedían a nuestra enseñanza, solicitamos del profesorado de ambos grupos experimentales que su alumnado elaborara redacciones de tipo descriptivo, narrativo y expositivo, unos días antes de efectuar la implementación. Este sistema valorativo se completa con el análisis de la calidad del último de los documentos escritos efectuados por los/las discentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para estas valoraciones de las habilidades de expresión escrita, como ya se mencionó, se adoptó la técnica de valoración interjueces, lo que ha condicionado que la puntuación utilizada sea la *media*; valor a partir de la cual se han llevado a cabo las *pruebas t*.

el colegio de la zona centro de la ciudad; y Bc y Be se corresponden con los mismos grupos del colegio de la zona periférica (comarcal, donde asisten escolares de zona rural y urbana).

Evaluación del texto descriptivo

El tema elegido para este pretest fue *descripción de su habitación y de una persona que viva con ellos*. La redacción que los/as alumnos /as realizaron al final de nuestra intervención que versaba sobre el mismo tema, fue la que tomamos como postest para hacer la correspondiente comparación entre ambas.

La evaluación de ambos textos, pretest y postest inmediato, la realizamos a partir del instrumento elaborado por el equipo *Pautas de evaluación de la composición escrita adaptado al texto descriptivo*, en la que se veían modificados con respecto a la escala global de pautas de evaluación, ítems referidos a la *cohesión* y a la *coherencia*¹².

En el análisis estadístico de datos hemos efectuado una prueba de t para medidas repetidas (pretest-postest), cuyos resultados mostramos a continuación, a través de una tabla, donde aparece la diferencia de medias obtenida en cada apartado de la plantilla de evaluación, el valor del estadístico t y el nivel de significación asociado al mismo.

Tabla 6.28. Diferencia de medias en muestras correlacionadas (pre-postest) para el texto descriptivo (contraste inmediato a la intervención)

Pautas de evaluación de comp. escrita adaptado a textos descriptivos	Grupo Experimental del Centro A			Grupo Experimental del Centro B		
	Difer. de medias	t	p	Difer. de medias	t	p
I. Forma externa	-0,679	-2,407	0,0232	-1,375	-6,214	0,0001
1. Presentación	-0,786	-2,268	0,0315	-1	-2,513	0,0239
2. Legibilidad	0,071	0,297	0,7691	-1,375	-5,056	0,0001
3. Grafías	-0,179	-0,841	0,4079	-1,312	-3,748	0,0019
4. Ortografía	0,571	0,777	0,4439	-1,188	-5,694	0,0001
5. Asp. Formales	0,143	0,701	0,4895	-2,812	-6,536	0,0001
6. Longitud	-1,821	-7,075	0,0001	-1,562	-5,421	0,0001
II. Cohesión	-1	-4,715	0,0001	-1,125	-4,7	0,0003
7. Pronombres	-0,893	-3,673	0,001	-1,375	-3,667	0,0023
8. Adjetivos comp.	-2,821	-8,459	0,0001	-0,125	-1,464	0,1639
9. Conjunciones	-1,25	-5,109	0,0001	-1,188	-4,069	0,001
10. Léxico adecuado	-1,036	-4,562	0,0001	-0,938	-2,457	0,0267
11. Tiempo verbal	-0,143	-0,75	0,4597	-1,938	-3,91	0,0014
12. Signos punt.	-1,607	-7,296	0,0001	-1,938	-7,293	0,0001
13. Adj. especificat.	-1,25	-4,191	0,0003	-1,875	-5,724	0,0001
14. Adj. explicat.	-1,107	-3,908	0,0006	-2,25	-4,788	0,0002
15. Detalles exces.	0,714	2,46	0,0206	-2	-5,314	0,0001

¹² La plantilla modificada y adaptada al texto descriptivo aparece en el apartado correspondiente del anexo 4.2.

III. Coherencia	-1,25	-5,96	0,0001	-1,75	-5,422	0,0001
16. Frases hechas	-0,857	-2,413	0,0229	-0,062	-0,251	0,8056
17. Riqueza léxico	-1,25	-5,96	0,0001	-1,188	-3,23	0,0056
18. Orden frase	-2,569	-2,569	0,016	-1,812	-4,31	0,0006
19. Redundancias	0	-	-	-1,062	-1,607	0,1289
20. Estruct. Texto	-3,746	-3,746	0,0009	-2,188	-6,855	0,0001
21. Semántica	-4,014	-4,014	0,0004	-2	-6,325	0,0001
22. Desc. objetiva	-4,117	-4,117	0,0003	-2,375	-8,279	0,0001
23. Desc. subjetiva	-2,724	-2,724	0,0112	-2,375	-7,251	0,0001
24. Orden en descrip.	-4,74	-4,74	0,0001	-2,75	-9,774	0,0001

La **valoración** global muestra diferencias significativas (n.s. 0,05) en ambos grupos experimentales, siendo esta discrepancia más acusada en el colegio B de nuestro estudio (n.s. 0,001) en la mayoría de los ítems de la plantilla.

Donde los dos grupos obtienen mejores resultados ha sido en los bloques relacionados con la **cohesión** y **coherencia en general**, aunque en el experimental B, la mejora afecta también a la **forma externa** del texto (presentación, legibilidad, grafías, ortografía, aspectos formales y longitud).

En particular, en los ítems relacionados con el tipo de texto *descriptivo*, medidos a través de los apartados 13, 14, 15, 22, 23, y 24, observamos en los centros A y B una diferencia altamente significativa (todos los ítems tienen un n.s. muy bajo en los dos centros, 0,0001 y 0,0002). Con estos datos, podemos concluir que el programa de enseñanza-aprendizaje diseñado para los textos descriptivos, obtiene buenos resultados medidos de forma inmediata a su aplicación.

Evaluación del texto narrativo

Del mismo modo que hicimos con el texto descriptivo, y que realizaremos con el expositivo, pasamos una prueba de control pretest (los /as escolares hicieron con su profesora tutora una narración sobre *Una historia del Colegio*) y postest sobre el grado de aprovechamiento de los/as alumnos/as de la intervención específica efectuada sobre el texto narrativo y que realizaron a través de las *hojas de pensar*.

Diseñamos un instrumento de recogida de datos específico, incidiendo sobre aquellas dimensiones del texto que nos interesaban en este caso. A través de esta prueba, básicamente una escala de estimación sobre el grado en que la composición presentaba estos cinco apartados: *una situación ini-*

cial, el conflicto, un desarrollo, una resolución y una situación final, valoramos todo el texto con una puntuación total.

Tabla 6.29. Diferencia de medias en muestras correlacionadas (pre-postest) para el texto narrativo (contraste inmediato a la intervención)

Pautas de evaluación de comp. escrita adaptado a textos narrativos	Grupo Experimental del Centro A			Grupo Experimental del Centro B		
	Difer. de medias	t	p	Difer. de medias	t	p
<i>Situación inicial</i>	-2,214	-6,538	0,0001	-1,267	-2,942	0,0107
<i>Conflicto</i>	-1,929	-3,576	0,0013	-3,6	-4,583	0,0004
<i>Desarrollo</i>	-3,429	-6	0,0001	0	-	-
<i>Resolución</i>	-3,643	-6,46	0,0001	-3,2	-3,228	0,0061
<i>Situación final</i>	-3	-4,583	0,0001	-0,4	-1	0,3343
P.Total	-14,071	-7,427	0,0001	-8,867	-5,725	0,0001

Los resultados de la valoración pretest-postest nos muestran un nivel bastante alto de eficacia de la instrucción realizada sobre el texto narrativo, apareciendo diferencias estadísticamente significativas ($n.s$ 0,05) en todos los ítems, con una diferencia de media negativa, en el sentido de comprobar que construyen mejores textos tras la implementación. Por otro lado, señalar que esta mejora es sensiblemente mayor en el centro A, que en el B.

Evaluación del texto expositivo

Las composiciones escritas de carácter expositivo elaboradas por los/as estudiantes, unos días antes de dar comienzo nuestra intervención educativa (pretest implementación), abordaron varias temáticas (la anorexia, el fagot, la alergia primaveral, etc.). En cambio, al final de nuestra implementación sus redacciones versaron sobre dos contenidos *Mi Colegio* en caso del alumnado del colegio A, *El descubrimiento de América* en los del B, constituyendo ambos el *postest inmediato*.

La evaluación de ambos textos, pretest y postest inmediato, la realizamos a partir del instrumento elaborado por el equipo "Pautas de evaluación de la composición escrita *adaptado al texto expositivo*". Es decir, aplicamos básicamente esta escala con las modificaciones pertinentes a las características propias del texto expositivo, por lo tanto, adaptando el apartado de **Coherencia** a este tipo de composición escrita. De esta forma aparece la nueva plantilla modificada en el apartado correspondiente del anexo.

El análisis estadístico de datos ha consistido en una prueba de t para medidas repetidas (pretest-postest), cuyos resultados mostramos a continuación a través de una tabla donde aparece la diferencia de medias obtenidas en cada apartado de la plantilla de evaluación, el valor del estadístico t y el nivel de significación asociado al mismo.

Tabla 6.30. Diferencia de medias en muestras correlacionadas (pre-postest) para el texto expositivo (contraste inmediato a la intervención)

Pautas de evaluación de comp. escrita adaptado a textos expositivos	Grupo Experimental del Centro A			Grupo Experimental del Centro B		
	Difer. de medias	t	p	Difer. de medias	t	p
I. Forma externa	0,278	2,068	0,0487	-0,531	-3,597	0,0026
1. Presentación	0,315	2,452	0,0212	-0,562	-2,218	0,0424
2. Legibilidad	0,222	1,311	0,2013	-0,156	-0,837	0,4156
3. Grafías	0,037	0,311	0,7584	-0,344	-1,963	0,0685
4. Ortografía	0,204	1,837	0,0776	-0,656	-2,44	0,0276
5. Asp. Formales	0,148	2,126	0,0431	-0,75	-3,77	0,0019
6. Longitud	0,037	0,172	0,8646	-0,344	-1,963	0,0685
II. Cohesión	-0,333	-1,905	0,0679	-0,719	-4,213	0,0008
7. Pronombres	-0,537	-3,185	0,0037	-0,531	-2,785	0,0139
8. Adjetivos comp.	-1	-4,017	0,0004	-0,188	-1,307	0,2108
9. Conjunctiones	-0,426	-2,065	0,049	-0,656	-4,392	0,0005
10. Léxico adecuado	-0,315	-1,484	0,1497	-0,312	-1,987	0,0655
11. Tiempo verbal	-0,111	-1,1	0,2815	-0,625	-2,565	0,0215
12. Signos punt.	-0,259	-1,202	0,2404	-0,812	-4,468	0,0005
III. Coherencia	-0,5	-3,747	0,0009	-1,062	-5,506	0,0001
13. Frases hechas	-0,259	-1,633	0,1144	-0,312	-2,44	0,0276
14. Léxico riqueza	-0,241	-1,611	0,1194	-0,844	-4,663	0,0003
15. Orden frase	-0,019	-0,118	0,9068	-0,594	-2,76	0,0146
16. No redundancias	-0,315	-1,885	0,0706	-0,656	-4,392	0,0005
17.1. Parte de idea principal	-1,481	-6,476	0,0001	-1,312	-3,392	0,004
17.2. Ideas agrupadas párrafos	-1,667	-5,654	0,0001	-1,438	-4,755	0,0003
17.3. Conclusión	-1,741	-6,824	0,0001	-0,938	-3,294	0,0049
18. Semántica	-0,611	-3,479	0,0018	-0,781	-4,58	0,0004

IV. Creatividad	-0,352	-1,407	0,1713	-0,688	-4,371	0,0005
19. Asociaciones	0,056	0,243	0,8098	-0,438	-3,217	0,0058
20. Exp. personal	-0,63	-2,341	0,0272	0	-	-
21. Crítica	-0,852	-3,088	0,0047	0	-	-
22. Neologismos	0,037	0,625	0,5372	0	-	-
23. Metáforas	-0,019	-0,44	0,6632	0,031	1	0,3332
24. Irreal	0,074	0,724	0,4756	0,062	1	0,3332
25. Interrogantes	-0,167	-1,087	0,287	-0,062	-1	0,3332
VALORACIÓN	-0,339	-2,508	0,0187	-0,816	-5,509	0,0001

En general, la **valoración** global muestra diferencias significativas (n.s. 0,05) en ambos grupos experimentales, siendo esta discrepancia más acusada en el colegio B de nuestro estudio (n.s. 0,001).

En particular, los aspectos donde se han encontrado una mejora más acusada han sido las relacionadas con la **cohesión y coherencia**, tanto en el grupo experimental del centro A como en el del B.

Pasando a examinar lo que ha ocurrido con aspectos directamente relacionados con el tipo de texto *expositivo*, medido a través de los apartados 17.1, 17.2 y 17.3, observamos en el centro A una diferencia altamente significativa (constituyen los items de n.s. más bajo, 0,0001), así como en el centro B (aunque en éste de menor nivel de significación (n.s. 0,004, 0,0003 y 0,0049, respectivamente). Es decir, podemos afirmar que el programa aplicado, de forma intensiva, para la elaboración de textos expositivos obtiene buenos resultados medidos de forma inmediata a su aplicación. Tendremos que comprobar este hecho al aplicar a todos los alumnos la prueba de contraste (tema genérico "El miedo") y que comentaremos a continuación.

6.2.3. Evaluación final de la competencia para la composición escrita

Las tablas, que presentamos a continuación, resumen el análisis de varianza del postest mostrando un panorama totalmente distinto a las de la primera fase. Observamos que desaparecen las diferencias estadísticas entre los grupos de sujetos de la investigación. Ni en la valoración, ni sobre todo en los apartados de cohesión y de coherencia, se han obtenido valores de F suficientemente grandes (aunque mayores de 1) que compensen la variabilidad intergrupos con respecto a la variabilidad intragrupo. Es decir, en las cuatro aulas, los dos

grupos de control y los dos experimentales han realizado composiciones, de nuevo, sobre "El Miedo", que han sido valoradas por los jueces de forma similar, desde un punto de vista estadístico.

Por otra parte, como es lógico, comparando algebraicamente los valores de las medias obtenidas por los grupos en el pretest con respecto a las obtenidas en el postest, se observa la mejora respecto a la primera valoración; hecho que era de esperar tras el tiempo transcurrido y la correspondiente influencia de variables como la madurez, el aprendizaje y, esperemos, la introducción de una intervención intencionada por parte de este equipo investigador sobre los dos grupos experimentales.

Nos queda un tercer nivel de análisis en el que comparemos estadísticamente, los valores obtenidos tras la aplicación de un diseño de análisis de varianza de medidas repetidas y, posteriormente, efectuaremos una prueba de diferencia de medias entre el pretest y el postest en cada uno de los grupos, para aquellos casos en que el valor de F , de medidas repetidas, sea significativo.

Tabla 6.31. ANOVA de rendimiento en composición escrita (postest) en función del colegio y grupo

POSTEST	Ac (n=31)	Ae (n=30)	Bc (n=18)	Be (n=18)	F	p	Diferencias significativas
I. Forma externa	2,955	3,347	3,112	3,043	1,284	0,2848	
1. Presentación	2,824	3,260	3,375	3,188	2,492	0,0652	
2. Legibilidad	3,085	3,567	3,463	3,482	1,238	0,3008	
3. Grafías	3,771	4,260	3,775	3,925	2,412	0,0720	
4. Ortografía	2,513	3,093	2,875	2,247	2,462	0,0677	
5. Asp. Formales	3,997	3,983	3,713	3,353	4,507	0,0054	Ac/Be, Ae/Be
6. Longitud	3,952	3,607	2,962	3,890	5,449	0,0017	Ac/Bc, Bc/Be
II. Cohesión	2,660	2,953	2,450	2,357	2,233	0,0897	
7. Pronombres	2,710	3,007	2,325	2,463	2,706	0,0500	
8. Adjetivos comp.	2,013	1,860	1,513	1,529	2,610	0,0563	
9. Conjunciones	2,544	2,740	2,150	2,196	2,008	0,1185	
10. Léxico adecuado	2,587	2,780	2,225	2,122	2,788	0,0452	
11. Tiempo verbal	3,634	3,907	3,600	3,620	1,532	0,2116	
12. Signos punt.	2,344	2,453	2,288	1,969	0,902	0,4434	
III. Coherencia	2,811	2,920	2,537	2,365	1,951	0,1271	
13. Frases hechas	0,979	1,000	1,062	0,557	2,471	0,0669	
14. Léxico riqueza	2,674	2,720	2,275	2,008	3,219	0,0265	
15. Orden frase	2,903	3,187	2,825	2,580	1,751	0,1622	
16. No redundancias	2,935	3,140	2,787	2,620	2,171	0,097	
17. Estructura text.	2,971	3,280	2,850	3,220	0,989	0,4017	
18. Semántica	2,671	2,980	2,562	2,393	1,808	0,1512	

IV. Creatividad	2,523	2,667	2,412	2,353	0,695	0,5575	
19. Asociaciones	1,992	2,900	2,537	1,894	9,396	0,0001	Ac/Ae, Ae/Be
20. Exp. personal	2,515	3,500	2,812	2,596	6,358	0,0006	Ac/Ae, Ae/Be
21. Crítica	1,340	3,113	2,800	1,129	26,771	0,0001	Ac/Ae, Ac/Bc, Ae/Be, Bc/Be
22. Neologismos	0,537	0,560	0,375	0,557	0,909	0,4402	
23. Metáforas	0,477	0,500	0,388	0,710	2,504	0,0642	
24. Irreal	1,932	1,433	1,150	1,808	3,138	0,0293	
25. Interrogantes	0,535	0,987	0,800	0,643	6,192	0,0007	Ac/Ae
VALORACIÓN	2,687	2,973	2,625	2,553	1,622	0,1898	

Contraste entre la situación inicial y la final en composición escrita

Intentando hacer un balance de los resultados de los análisis estadísticos realizados hasta el momento, sobre los efectos de la aplicación que el programa de mejora en composición escrita ha tenido sobre los/las escolares objeto de esta investigación, constatamos que aparecen *diferencias significativas* ($n.s$ 0,001) en la *valoración global de las composiciones escritas sobre "El Miedo"* (variable dependiente) a favor de los grupos en la fase postest de Ae, Bc y Be. Asimismo, comparando dentro de cada colegio los dos grupos, control y experimental, afirmamos que, teniendo en cuenta todas las variables extrañas que han podido estar influyendo escapándose de nuestro control, parece haber indicios de mejora sustantiva en las producciones escritas de los/as alumnos/as del colegio A del grupo experimental y no así en el control. En cambio en el centro B, aparecen diferencias estadísticamente significativas, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En este segundo caso hemos de pensar en la existencia de circunstancias que parecen haber influido en estos resultados, concretamente la metodología de enseñanza intencional en la asignatura de Lenguaje que en este curso se ha producido sobre el grupo de control del colegio B.

Analizados con más profundidad los indicadores que componen la pauta de evaluación, comentaremos a continuación aquellos apartados donde el efecto optimizante del programa se observa más nítidamente en los resultados. Así, sobre la **Forma externa**, apreciamos que las diferencias en el contraste pre-postest se han dado en aspectos más relacionados con la *Grafía*, la *Ortografía* y *Presentación*, en especial, y concretamente, dicho efecto es más acusado en los dos grupos experimentales.

A continuación vamos a presentar las consecuencias que nuestra intervención educativa ha tenido sobre los dos bloques de contenidos en los que hemos puesto especial énfasis, esto es, aquellos relacionados con la **Cohesión** y la **Coherencia** textual. A nivel global, parece que el programa de mejora ha sido más efectivo con la **Cohesión** ($F=31,789$) que con la **Coherencia** ($F=17,563$), en concreto el uso de *Adjetivos comparativos* y de *Conjunciones* ha tenido un uso más generalizado en el segundo texto valorado.

Los grupos más beneficiados del adiestramiento en actividades relacionadas con la *Cohesión* han sido de nuevo los experimentales de ambos colegios, pero además, se da la circunstancia de que el grupo de Control del colegio B ha obtenido puntuaciones significativamente mejores a las que obtuvo en el curso anterior.

En el bloque de **Coherencia** textual, el programa de intervención ha hecho mayor hincapié en la temática relacionada con la *Estructura textual* y el *Orden de la frase*. Desde esta perspectiva, hemos detectado que dentro del grupo experimental del colegio A, las diferencias estadísticas se han producido más en relación al *Orden de la frase* y a la *Semántica*, que a otros aspectos relacionados con la coherencia. Por su parte, en el experimental del centro B, estas diferencias aparecen sobre todo en *Estructura textual* y en el *Orden de la frase*.

Por último, en lo referente al bloque de la plantilla de evaluación que valora contenidos de **Creatividad**, como ya hemos comentado, o bien no se dan diferencias significativas o cuando se dan aparecen entre todos los grupos.

En las siguientes tablas se muestran los resultados más interesantes, desde el punto de vista interpretativo, del análisis de varianza de medidas repetidas (pretest y postest). En ellas se refleja que el valor de la media obtenida, en la mayoría de los indicadores, es superior en la segunda medida con respecto a la primera.

Tabla 6.32. ANOVA de rendimiento en composición escrita de medidas repetidas y posterior contraste en cada grupo.

PRE-POST	F med. rep.	p med. rep.	Prueba t (medidas repetidas) en cada grupo. Valores de p			
			Ac	Ac	Bc	Be
I. Forma externa	30,77	0,0001	0,7933	0,0067	0,0001	0,0004
1. Presentación	23,392	0,0001	0,1105	0,0001	0,0001	0,0006
2. Legibilidad	6,075	0,0156	0,1192	0,456	0,0009	0,0114
3. Grafías	31,405	0,0001	0,0511	0,0045	0,0097	0,0067
4. Ortografía	29,752	0,0001	0,0156	0,0088	0,0145	0,0102
5. Asp. Formales	1,733	0,1914				
6. Longitud	18,257	0,0001	0,0118	0,8659	0,0002	0,0433
II. Cohesión	31,789	0,0001	0,1953	0,0123	0,0001	0,0211
7. Pronombres	16,184	0,0001	0,6865	0,0443	0,0024	0,0531
8. Adjetivos comp.	41,583	0,0001	0,0035	0,0395	0,0031	0,0003
9. Conjunciones	30,229	0,0001	0,0201	0,0658	0,0014	0,0053
10. Léxico adecuado	10,924	0,0014	0,2578	0,5309	0,0051	0,0354
11. Tiempo verbal	14,557	0,0003	0,7115	0,0016	0,0363	0,0369
12. Signos punt.	17,142	0,0001	0,3904	0,1173	0,0001	0,2203
III. Coherencia	17,563	0,0001	0,4541	0,0733	0,0001	0,0453
13. Frases hechas	11,362	0,0011	0,0516	0,0749	0,0012	0,5124
14. Léxico riqueza	24,364	0,0001	0,0007	0,5767	0,0001	0,2927
15. Orden frase	39,816	0,0001	0,0872	0,0129	0,0001	0,0195
16. No redundancias	10,267	0,0019	0,3229	0,2241	0,0058	0,0854
17. Estructura text.	21,197	0,0001	0,3315	0,0745	0,0001	0,0137
18. Semántica	26,02	0,0001	0,3393	0,0379	0,0001	0,0946
IV. Creatividad	53,402	0,0001	0,0075	0,04	0,0001	0,0002
19. Asociaciones	92,203	0,0001	0,0001	0,0001	0,0004	0,0001
20. Exp. personal	5,678	0,0193	0,7262	0,035	0,902	0,0871
21. Crítica	111,055	0,0001	0,1021	0,0001	0,0001	0,0054
22. Neologismos	0,278	0,5995				
23. Metáforas	2,767	0,0998				
24. Irreal	2,284	0,1343				
25. Interrogantes	51,861	0,0001	0,0558	0,0002	0,0005	0,0008
VALORACIÓN	45,648	0,0001	0,5	0,0031	0,0001	0,0052

¹³ Valor de F para la fuente de variabilidad Pretest-Postest o medidas repetidas, con su valor de probabilidad asociada, y contraste de medias en cada uno de los grupos (solamente en aquellos casos en que F ha resultado significativo, n.s.= 0,05), con el valor de probabilidad asociado al valor de t correspondiente.

Mejoras en el contraste entre la situación inicial y final en composición escrita

El análisis que presentamos tiene como objeto homogeneizar aún más las unidades experimentales, a través del bloqueo de una variable, que en principio, consideramos que podría tener cierta influencia en la variabilidad de la dependiente (rendimiento en composición escrita). La variable utilizada para este fin fue la *aptitud intelectual*, operativizada a través de la medida obtenida en la prueba denominada *Factor G*, definida en el capítulo cuatro.

En primer lugar, procedimos a hacer una recodificación de la variable aptitud intelectual, distribuyendo a los/as alumnos/as de la muestra total en tres grupos: *bajo*, *medio* y *alto*. El grupo *bajo* (n=16), quedó constituido por aquellos sujetos con puntuación en el *Factor G* por debajo de la media en menos una desviación típica; el grupo *medio* (n=64), por los que obtuvieron puntuaciones entre menos una y más una desviación típica y, el grupo *alto* (n=13), por aquellos cuya puntuación superaba una desviación típica a la media.

A continuación, mostramos los resultados de las medidas pre-test-postest en cada uno de los bloques distribuidos, con respecto a la variable dependiente *composición escrita*, teniendo en cuenta también, el centro y grupo al que pertenecen.

a. Grupo bajo en el Factor G

De los datos que aparecen en la tabla que presentamos, podemos concluir que para el grupo denominado *bajo* en el Factor G, por lo que respecta a la variable dependiente, composición escrita, se aprecian escasas variaciones respecto a la situación inicial (pretest); es decir, parece que el programa ha tenido menor repercusión en la mejora de la composición escrita en el alumnado perteneciente a este nivel intelectual. Tan solo apreciamos mejora (en el grupo de control del colegio B, en especial) en lo referente a los aspectos externos del texto, pero ésta es nula en *cohesión* y *coherencia*, aspectos éstos, en los que nuestro programa más ha incidido.

Por otra parte hemos de señalar también, que se han hallado, a nivel metodológico, valores de F en medidas repetidas por debajo de 1, lo cual consideramos sea debido, por ejemplo, al hecho de carecer de

varianza uno de los grupos ($n=1$) y de ahí, que en cuanto a la interpretación de resultados, hayamos de ser precavidos.

Tabla 6.33. Resultados del análisis de varianza de medidas repetidas (GRUPO BAJO en Factor G) y contraste en cada grupo-aula.

PRE-POST GRUPO BAJO (CI) (n=16)	F med. rep.	p med. rep.	Prueba t (medidas repetidas) en cada grupo-aula. Valores de p			
			Ac (n=7)	Ae (n=1)	Bc (n=5)	Be (n=3)
I. Forma externa	9,29	0,0101				
1. Presentación	0,743	0,4057	0,7933	-	0,0001	0,0004
2. Legibilidad	0,064	0,8046	-	-	-	-
3. Grafías	4,659	0,0519	-	-	-	-
4. Ortografía	9,453	0,0096	0,0156	-	0,0145	0,0102
5. Asp. Formales	0,503	0,4919	-	-	-	-
6. Longitud	23,523	0,0004	0,118	-	0,0002	0,0433
II. Cohesión	0,537	0,4778	-	-	-	-
7. Pronombres	0,652	0,4352	-	-	-	-
8. Adjetivos comp.	5,108	0,0432	0,0035	-	0,0031	0,0003
9. Conjunciones	0,86	0,3719	-	-	-	-
10. Léxico adecuado	0,683	0,4248	-	-	-	-
11. Tiempo verbal	0,404	0,537	-	-	-	-
12. Signos punt.	3,499	0,086	-	-	-	-
III. Coherencia	0,93	0,3539	-	-	-	-
13. Frases hechas	0,572	0,4641	-	-	-	-
14. Léxico riqueza	1,699	0,2168	-	-	-	-
15. Orden frase	2,33	0,1528	-	-	-	-
16. No redundancias	0,926	0,3548	-	-	-	-
17. Estructura text.	2,094	0,1735	-	-	-	-
18. Semántica	0,207	0,6568	-	-	-	-
IV. Creatividad	19,658	0,0008	0,0075	-	0,0001	0,0002
19. Asociaciones	14,975	0,0022	0,0001	-	0,0004	0,0001
20. Exp. personal	1,536	0,2389	-	-	-	-
21. Crítica	33,92	0,0001	0,1021	-	0,0001	0,0054
22. Neologismos	0,837	0,3738	-	-	-	-
23. Metáforas	5,894	0,0319	0,0178	-	0,5855	0,1973
24. Irreal	7,095	0,0207	0,1108	-	0,2937	0,0037
25. Interrogantes	6,914	0,022	0,0558	-	0,0005	0,0008
VALORACIÓN	1,417	0,257	-	-	-	-



b. Grupo medio en el Factor G

Al contrario de lo ocurrido con el grupo bajo de Factor G, el *grupo medio* ha obtenido mejoras en su composición escrita, en casi todos los indicadores de la escala de *Pautas de valoración*, nítidamente observables en la tabla que se presenta a continuación. Por ello, podemos concluir, que el programa produce mejoras estadísticamente significativas en el grupo de niños y niñas de puntuación en *Factor G medio*.

Tabla 6.34. Resultados del análisis de varianza de medidas repetidas (GRUPO MEDIO en Factor G) y contraste en cada grupo-aula.

PRE-POST GRUPO MEDIO (CI) (n=64)	F med. rep.	p med. rep.	Prueba t (medidas repetidas) en cada grupo-aula. Valores de p			
			Ac (n=22)	Ae (n=21)	Bc (n=10)	Be (n=11)
I. Forma externa	21,365	0,0001	0,7325	0,0011	0,0004	0,0037
1. Presentación	22,713	0,0001	0,3009	0,0001	0,0017	0,0096
2. Legibilidad	6,234	0,0153	0,4403	0,3165	0,0059	0,0522
3. Grafías	25,253	0,0001	0,0685	0,0072	0,0957	0,0063
4. Ortografía	24,715	0,0001	0,0195	0,0056	0,1032	0,0371
5. Asp. Formales	2,547	0,1158	-	-	-	-
6. Longitud	7,885	0,0067	0,1843	0,8849	0,005	0,1264
II. Cohesión	32,097	0,0001	0,0358	0,0186	0,0001	0,0313
7. Pronombres	15,986	0,0002	0,1819	0,0477	0,0146	0,1007
8. Adjetivos comp.	26,408	0,0001	0,0158	0,0817	0,0558	0,0034
9. Conjunciones	30,208	0,0001	0,0053	0,0505	0,0056	0,0127
10. Léxico adecuado	16,919	0,0001	0,0232	0,3268	0,0282	0,0078
11. Tiempo verbal	18,01	0,0001	0,4802	0,0168	0,0087	0,0028
12. Signos punt.	13,166	0,0006	0,2417	0,0842	0,0028	0,3313
III. Coherencia	13,721	0,0005	0,4691	0,0843	0,0001	0,156
13. Frases hechas	10,182	0,0023	0,1206	0,0785	0,0016	0,6016
14. Léxico riqueza	27,262	0,0001	0,0085	0,1141	0,0005	0,208
15. Orden frase	33,477	0,0001	0,0272	0,022	0,0001	0,1017
16. No redundancias	22,007	0,0001	0,0185	0,0379	0,0018	0,075
17. Estructura text.	15,831	0,0002	0,4624	0,1252	0,0001	0,1012
18. Semántica	30,353	0,0001	0,1653	0,0203	0,0001	0,2336
IV. Creatividad	40,992	0,0001	0,0078	0,0387	0,0001	0,0061
19. Asociaciones	76,784	0,0001	0,0002	0,0001	0,0141	0,0005
20. Exp. personal	10,822	0,0017	0,5041	0,0138	0,265	0,0718
21. Crítica	84,298	0,0001	0,1561	0,0001	0,0004	0,007
22. Neologismos	0,119	0,7316	-	-	-	-
23. Metáforas	1,939	0,1689	-	-	-	-
24. Irreal	0,014	0,9052	-	-	-	-
25. Interrogantes	27,72	0,0001	0,1303	0,0059	0,001	0,0069
VALORACIÓN	40,083	0,0001	0,3076	0,0062	0,0001	0,0418

¹⁴ Valor de F para la fuente de variabilidad Pretest-Posttest o medidas repetidas, con su valor de probabilidad asociada, y contraste de medias en cada uno de los grupos

c. Grupo alto en el Factor G

Finalizamos la interpretación de los resultados de esta investigación tomando como variable de bloqueo el *grupo alto* en Factor G. La tabla siguiente nos muestra que en general no obtenemos en este grupo mejoras sustantivas en el total de su composición escrita (estos niños y niñas redactan correctamente desde un principio), sí en cambio, apreciamos que existe algún efecto de mejora en contenidos relacionados con la *Cohesión* y *Coherencia* textual (sobre todo si lo comparamos con el grupo bajo, donde las diferencias se producen únicamente a nivel de aspectos externos).

Tabla 6.35. Resultados del análisis de varianza de medidas repetidas (GRUPO ALTO en Factor G) y contraste en cada grupo-aula

PRE-POST GRUPO ALTO (CI) (n=13)	F med. rep.	p med. rep.	Prueba t (medidas repetidas) en cada grupo-aula. Valores de p			
			Ac (n=2)	Ae (n=8)	Bc (n=1)	Be (n=2)
I. Forma externa	2,175	0,1743	-	-	-	-
1. Presentación	2,005	0,1904	-	-	-	-
2. Legibilidad	0,615	0,4529	-	-	-	-
3. Graffas	2,762	0,1309	-	-	-	-
4. Ortografía	2,914	0,122	-	-	-	-
5. Asp. Formales	0,348	0,57	-	-	-	-
6. Longitud	0,977	0,3487	-	-	-	-
II. Cohesión	2,699	0,1348	-	-	-	-
7. Pronombres	7,287	0,0244	0,5	0,3609	-	0,3228
8. Adjetivos comp.	15,236	0,0036	0,2048	0,1271	-	0,2112
9. Conjunciones	1,799	0,2127	-	-	-	-
10. Léxico adecuado	0,501	0,4971	-	-	-	-
11. Tiempo verbal	3,723	0,0857	-	-	-	-
12. Signos punt.	1,42	0,2638	-	-	-	-
III. Coherencia	6,702	0,0293	-	0,1667	-	0,4296
13. Frases hechas	1,121	0,3173	-	-	-	-
14. Léxico riqueza	0,528	0,4858	-	-	-	-
15. Orden frase	6,5	0,0312	0,8743	0,32	-	0,3305
16. No redundancias	0,438	0,5246	-	-	-	-
17. Estructura text.	3,863	0,0809	-	-	-	-
18. Semántica	1,379	0,2704	-	-	-	-
IV. Creatividad	11,967	0,0072	0,2952	0,1201	-	0,0903
19. Asociaciones	13,777	0,0048	0,5	0,0654	-	-
20. Exp. personal	0,011	0,9181	-	-	-	-
21. Crítica	10,619	0,0099	0,7952	0,0147	-	0,5
22. Neologismos	0,009	0,9285	-	-	-	-
23. Metáforas	0,018	0,8963	-	-	-	-
24. Irreal	3,7	0,0866	-	-	-	-
25. Interrogantes	29,569	0,0004	0,7952	0,0008	-	0,344
VALORACIÓN	10,393	0,0104	0,7952	0,0412	-	0,4097

(solamente en aquellos casos en que F ha resultado significativo, n.s.= 0,05), con el valor de probabilidad asociado al valor de t correspondiente.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Este capítulo de conclusiones pretende transmitir los resultados más importantes derivados del análisis general de los datos y de las reflexiones que el equipo de investigación ha realizado, siguiendo varios criterios: (a) desde el planteamiento metodológico del trabajo; (b) en base al contraste de las hipótesis y; (c) en función de factores personales y educativos. Este bloque finaliza apuntando nuevas líneas de investigación o prospectiva de trabajo sobre la expresión escrita.

Planteamiento metodológico

Recordamos que la metodología de investigación utilizada se concretaba en un *diseño cuasiexperimental*. Nos parecía la más adecuada ya que el trabajo se desarrollaba en un contexto educativo natural (colegios de Salamanca); con grupos de control no equivalentes y con medidas pre y postest. Sobre el grado de *validez interna y externa* de este diseño, aspecto que nos ha preocupado desde el inicio de esta investigación, se debe señalar lo siguiente:

Por un lado, en lo que se refiere a la validez interna, a la capacidad que el diseño establecido ha tenido sobre el control del error experimental, opinamos que, aún dentro de las limitaciones de este tipo de estudio, los instrumentos de medida utilizados han sido suficientemente sensibles, válidos y fiables, como para detectar los cambios efectuados y las diferencias entre grupos en aquellos aspectos que nos ha interesado medir.

Por otro lado, al plantearnos las cuestiones relativas a la validez externa, es decir, al poder de generalización de estos resultados, procedentes de alumnos y alumnas de dos centros concretos (A y B), al resto de discentes que conformarían la población, hemos comprobado, tras los análisis inferenciales efectuados, que sí apa-

recen indicios que permiten su transferencia, aunque con las precauciones debidas al tamaño de la muestra considerada.

Hipótesis contrastadas

Sobre las hipótesis que nos propusimos poner a prueba podemos afirmar que:

1. Se verifica que el alumnado matriculado en el último curso de Educación Primaria elabora composiciones escritas con un alto porcentaje de errores.
2. Los errores más frecuentes que cometen los/las escolares de 6º curso de Educación Primaria en las composiciones escritas son de tipo semántico y sintáctico.
3. Una metodología de enseñanza basada en la utilización de estrategias cognitivas y lingüísticas incrementa el nivel de calidad de la expresión escrita del alumnado.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas en la composición escrita entre los/las estudiantes de los colegios de la zona periférica con respecto a los de la zona centro de la ciudad. Por otra parte, teniendo en cuenta el nivel de capacidad (Factor G), se observan diferencias significativas a favor de los niños y las niñas de aptitud media y alta tras la aplicación del programa de intervención.
5. La enseñanza tradicional de la composición escrita produce niveles más bajos de rendimiento en este alumnado, que si la comparamos con la metodología de investigación empleada en este estudio.

Factores personales y socioeducativos

Continuando con el análisis de las *características sociofamiliares* de los/as escolares, valoramos muy positivamente el estudio realizado en

profundidad que nos ha permitido llegar a una mayor comprensión sobre las circunstancias o aspectos que condicionan el aprendizaje de la expresión escrita. Así pues, centrándonos en el *ámbito familiar* de los/las discentes, existen diferencias significativas entre el nivel de estudios y el tipo de profesión de los progenitores (de estatus social más elevado), a favor del colegio A.

En cuanto a los *hábitos de lectoescritura* del alumnado, y en concreto al *gusto por la lectura*, aunque no se detecta significatividad, sí obtienen mayores puntuaciones los/las discentes del colegio más céntrico. Sobre la elección de *tipos de textos*, se puede decir que el alumnado prefiere leer relatos de aventuras y TBO/cómics. Son, en general, los textos narrativos los que más atraen la atención, ya sean con contenido fantástico, basados en la vida real, de aventuras y de animales. Por lo que respecta a sus motivaciones hacia las *tareas de escribir*, sean cartas, diarios personales y composiciones, los chicos y las chicas del colegio céntrico (grupo de control) parecen ser los más entusiastas por la *correspondencia*, extrañándonos que sean sus compañeros y compañeras a los que menos les atrae escribir su *diario*. Podríamos pensar, viendo tendencias contrarias en estos grupos, que posiblemente sean algunos factores escolares, como influencia, estimulación y motivación del profesor/a del aula, los que pudieran condicionar esta actitud. Centrándonos en los trabajos de *expresión escrita* que propone el/la profesor/a, podemos afirmar que la mayoría muestra ambigüedad en sus respuestas, de lo que se deduce que no son entusiastas de este tipo de actividades.

Otro campo de indagación se centró en los *intereses, expectativas y actitudes hacia las materias curriculares*. Creíamos que, en la medida que el alumnado mostrara más interés hacia el área de Lengua y Literatura Castellana u otras disciplinas escolares, así como de su consideración de relevancia para la vida, mayor podría ser la competencia y el rendimiento en la escritura. Los resultados nos informan, en general, que no es precisamente el Lenguaje la asignatura que más les *motiva* o les agrada, aunque sí la eligen, en segundo lugar, por la importancia que le otorgan para su desarrollo futuro, del mismo modo que muchos escolares piensan que *entienden al profesor* de dicha materia cuando explica.

El estudio del *nivel intelectual* de nuestra muestra indica homogeneidad en las capacidades entre los chicos y las chicas del centro periférico. No sucede lo mismo entre los dos grupos del céntrico, pues

es el grupo experimental el que obtiene mayores puntuaciones en las pruebas de *Cociente Intelectual* y de *Edad Mental*, en la subprueba verbal del Test de Aptitudes Educativas (TEA) sí se aprecian diferencias significativas entre el alumnado de los diferentes contextos, aunque no así entre los grupos.

De los resultados de la medición de los *procesos cognitivos implicados en la composición escrita*, vamos a informar de las dos fases de la valoración. En la fase pretest se constató que los niños y las niñas del colegio A se mostraban más competentes en tareas implicadas en los procesos de planificación, revisión y configuración de la estructura formal. Así, por ejemplo, reflexionaron antes de empezar a escribir, relevaron la redacción una vez finalizada repasando el orden de las ideas y la relación entre ellas, al igual que hicieron con los signos de puntuación. Las diferencias son superiores en los dos bloques de indicadores sobre los cuales incidió la intervención: cohesión y coherencia de los textos.

Sin embargo, en la fase postest, después de la implementación del programa de intervención, no se encuentran comportamientos cognitivos diferentes entre el alumnado de los dos centros, observándose que hay indicios de mejora sustantiva en el grupo de alumnos/as Ae en relación con el Ac, como era de esperar. Sin embargo, estas diferencias de mejora aparecen también, ya no sólo en el grupo Be, sino también en el Bc, al que no se aplicó el programa. Analizando estos resultados, pensamos que existieron circunstancias fuera del control de los/as investigadores/as que parecen haber influido en los cambios, concretamente la enseñanza intencional en la expresión escrita que se produjo sobre el grupo control de este centro.

A nivel global, se constata que el efecto de mejora, comparando el pre con el postest, se ha dado más en la *cohesión* que en la *coherencia*; en concreto, en el uso de adjetivos comparativos y en conjunciones. Aunque se haya evolucionado menos en *coherencia*, destacamos que en el grupo experimental del colegio A se han producido diferencias estadísticas a nivel de *orden de la frase* y *semántica*, y en el grupo experimental del centro B, las diferencias aparecen en la *estructura textual* y en el *orden de la frase*. La explicación reside en la importancia que se le ha concedido a todos estos indicadores a través de la intervención, en cada una de las partes inherentes a los tipos de texto.

Prospectiva

Una vez efectuado el estudio, analizados los resultados y establecidas las conclusiones más importantes, queremos apuntar algunas líneas de investigación futura o prospectiva del trabajo de cara a paliar sus limitaciones o a potenciar aquellos aspectos que mejores resultados nos han proporcionado. En este sentido señalamos algunas ventanas que dejamos abiertas a partir de esta investigación:

La intervención, efectuada mediante la presentación a través de (1) *motivación*, (2) *modelado* y (3) *entrenamiento* en tareas metacognitivas, así como el material didáctico elaborado *ad hoc*, parece que influye en una mejora en la producción escrita de los alumnos en sexto curso de Educación Primaria (11-12 años). La valoración efectuada después del entrenamiento en cada uno de los textos y, la realizada un tiempo después, parece que así lo corrobora.

La mejora, con este tipo de intervención, se aprecia de manera más ostensible en aquellos alumnos y alumnas de capacidad cognitiva media y alta, en comparación con los/las estudiantes de bajo nivel. Las características ligadas al colegio A (mayor interés por la lectura, situación socioeconómica favorable, etc.), pueden propiciar un mejor aprovechamiento de este tipo de intervención. Creemos que para alumnos/as de nivel medio y alto los programas intensivos pueden ser adecuados; en cambio, en escolares menos favorecidos, la intervención debería ser más prolongada en el tiempo, volviendo a insistir en aspectos que no llegan a comprender desde el primer momento.

Como este tipo de diseño de intervención parece que está exigiendo unos condicionantes sobre conocimientos previos, y como el programa sólo hace incidencia en aspectos de coherencia y cohesión textual, sugerimos: (a) trabajar previamente los aspectos de vocabulario, tiempos verbales, ortografía, etc., y/o (b) continuar desarrollando y ampliando este programa a fin de integrarlos en el mismo.

El aspecto de creatividad reflejado en los ítems seleccionados de la escala sobre estrategias cognitivas no parecen suficientes para evaluar la misma (ya indicamos en el apartado relativo al rendimiento en la composición escrita la dificultad que conlleva el operativizar esta dimensión). Por ello, proponemos continuar indagando sobre otros indicadores más fiables y válidos para evaluarla.

Finalmente debemos indicar, nuevamente, el hecho de que la realización de actividades reforzantes por parte del/la profesor/a en el

grupo de control, relacionadas con el programa implementado, ha alterado la neutralidad prevista. Muy relacionado con la función docente, se encuentran las opiniones del alumnado al manifestar su desinterés hacia la asignatura de Lenguaje aún reconociendo la importancia de la misma para su desarrollo posterior. Por ello creemos imprescindible diseñar cursos de formación, destinados al profesorado, sobre técnicas didácticas y motivacionales, que incidan en la enseñanza de composición escrita y en los procesos que subyacen a ésta.

Otra vía de trabajo se centraría en la utilización de nuevas tecnologías tales como el procesador de textos y la telemática valorando su incidencia y utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

Para concluir, habiendo comprobado la mejora de los/las alumnos/as en las habilidades de escritura tras la implementación del programa, animamos a todos los interesados en el tema a aplicarlo, a fin de contrastar nuestros resultados con los que pudieran obtenerse en otros contextos.

ANEXOS

1. *Cuestionario inicial a los alumnos*
2. *Lista de Control de estrategias cognitivas y metacognitivas*
3. *Recursos para la enseñanza de la composición escrita*
 - 3.1. *Hojas de Pensar para Textos Descriptivos y Plantillas*
 - 3.2. *Hojas de Pensar para Textos Narrativos y Plantillas*
 - 3.3. *Hojas de Pensar para Textos Expositivos y Plantillas*
 - 3.4. *Tabla de consulta de palabras (nexo)*
4. *Pautas de evaluación de la composición escrita*
 - 4.1. *Registro general de evaluación de la composición escrita*
 - 4.2. *Registro de evaluación de la composición escrita pre y post implementación, en función de los géneros*

CUESTIONARIO INICIAL al alumno. Mayo, 1996
INVESTIGACION sobre "Evaluación de la Composición escrita" en E. Primaria

Nombre y apellidos: _____

Colegio: _____

Datos familiares:

1. Estudios del padre:

-Primarios

-Bachillerato

-Universitarios

3. Estudios de la madre:

-Primarios

-Bachillerato

-Universitarios

4. Profesión del padre:

5. Profesión de la madre:

1. Escribe las asignaturas que más te gustan:

1ª _____

2ª _____

2. Escribe las asignaturas que menos te gustan

1ª _____

2ª _____

3. Escribe las asignaturas que consideras más importantes para cuando seas mayor:

1ª _____

2ª _____

4. Escribe las asignaturas que consideras menos importantes para cuando seas mayor:

1ª _____

2ª _____

Sobre la materia de LENGUAJE:

1. ¿Cómo te consideras en la asignatura de Lenguaje?

Muy bueno

Bueno

Regular

Malo

Muy malo

2. ¿Entiendes al profesor cuando explica?

Siempre

Casi siempre

A veces

Nunca

3. ¿Te gustan las clases de LENGUAJE?

Siempre

Casi siempre

A veces

Nunca

HABITOS DE LECTOESCRITURA

1. ¿Te gusta leer?

Muy poco	Poco	Regular	Mucho	Bastante
----------	------	---------	-------	----------

2. ¿Qué tipo de lectura es la que más te gusta?

Libros de aventuras

Tebeos/Comics

Libros de información

(animales, descubrimientos, etc.)

Cuentos

Libros de texto

Otros: _____

3. ¿Cuándo lees?

Nunca

Algún día

Sólo los fines de semana

Todos los días

¿Cuántas horas a la semana lees, aproximadamente? _____

¿Cuántas horas al día lees, más o menos? _____

4. ¿Cómo lees?

Yo solo en mi casa

Yo solo en la biblioteca pública

Me lee cuentos mi padre

Me lee cuentos mi madre

Otros: _____

5. ¿Te gusta escribir cartas?

Muy poco	Poco	Regular	Mucho	Bastante
----------	------	---------	-------	----------

6. ¿Te gusta escribir tu diario?

Muy poco	Poco	Regular	Mucho	Bastante
----------	------	---------	-------	----------

7. ¿Te gusta escribir redacciones libremente?

Muy poco	Poco	Regular	Mucho	Bastante
----------	------	---------	-------	----------

8. ¿Te gusta escribir los ejercicios de redacción para la clase?

Muy poco	Poco	Regular	Mucho	Bastante
----------	------	---------	-------	----------

9. ¿Cuál ha sido el último libro que has leído?



Lista de Control de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____

Colegio: _____

Curso: _____

Señala con una cruz en la casilla correspondiente:

	SI	NO
1. Me puse a escribir inmediatamente lo primero que se me ocurrió.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pensé sobre el tema que iba a desarrollar antes de ponerme a escribir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Pensé en lo que quería escribir y cómo hacerlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escribí todo lo que sabía sobre el tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenía conocimientos suficientes para realizar la redacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Suelo ampliar mi información sobre el tema, consultando libros o preguntando a alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Organicé mis ideas y escribí el orden en que las desarrollaría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hice un esquema sobre el contenido de la redacción y otras ideas relacionadas con el tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me puse a escribir según el esquema que había hecho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Escribí con buena letra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Escribí sin hacer tachaduras y de modo ordenado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Suelo consultar el diccionario para no cometer faltas de ortografía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Escribí relacionando las ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Siempre que utilicé ideas distintas, usé el punto y aparte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. En mi redacción, se pueden distinguir diferentes partes: inicio, exposición y conclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Procuré no repetir las mismas palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Al terminar de escribir lei mi composición para comprobar si se entendía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Revisé la ortografía al terminar la redacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Comparé mi redacción con el esquema que había hecho, para comprobar que no me olvidé de escribir alguna cosa importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Al terminar mi redacción, comprobé si los signos de puntuación utilizados eran correctos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Cuando acabé mi composición comprobé si el orden de las ideas y la relación entre ellas era adecuado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Al final, corregí todo lo que consideré incorrecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Escribí mi composición pensando quién iba a leerla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Mayo, 1996)



HOJA DE PENSAR 3

¡Reviso y lo presento definitivo!

Antes de darlo por terminado, ¿qué tengo que hacer al final?...

- Reviso si es suficiente la información y si ésta resulta interesante
- Reviso si la organización del texto responde a la secuencia que establecí al principio...
- LEO cada uno de los PARRAFOS y señalo en el cuadro correspondiente de cada párrafo:
 - con una raya (—) los que me gustan como quedan
 - y con una interrogación (?) los que tengo que modificar
- Reviso la ORTOGRAFIA (miro en el diccionario si tengo dudas) y los MARGENES
- Repaso el LEXICO: No es correcto repetir la misma palabra muchas veces en el texto.
- Separo cada frase en el párrafo con un PUNTO y seguido. He colocado COMA, cuando era necesario. Separo cada párrafo con un PUNTO Y APARTE.
- Reviso el orden correcto de las frases

Una vez revisado el texto, lo REESCRIBO, cuidando la presentación y la LIMPIEZA.



Textos Descriptivos

Nombre y Apellidos:

Colegio:

Texto descriptivo



HOJA DE PENSAR 1

Antes de empezar a escribir: Atención, Vamos a PENSAR UN POCO!

¿Para qué utilizamos los textos descriptivos? Para informar a otras personas acerca de como es o ha sido una persona, objeto o acontecimiento

¿Cuáles son las modalidades de la descripción?
 1ª: Descripción objetiva / científica
 2ª: Descripción subjetiva / literaria

Antes de empezar a escribir mi texto ,
 ¿qué tengo que hacer? Pienso un plan ...

- ¿Para quién escribo? Que se me pide exactamente
- Pienso sobre el tema del que voy a escribir Debo expresar todo lo que veo y también reflejar mis sentimientos, emociones... ante lo que veo.
- Anoto las ideas que se me ocurren. Preparo un guión con la mayor cantidad de datos posibles sobre lo que voy a escribir
- Seleccione las ideas según lo que voy a describir.
- Pienso las ideas concretas, las escribo y las ordeno:
- REVISO lo que he escrito:



SELECCION DE IDEAS

Ordenación del escrito



¡Reviso!

Programa Experimental sobre Composición Escrita (6º de E. Primaria): Textos descriptivos. Curso 1996-97

Texto descriptivo



HOJA DE PENSAR 2

¡Vamos a Escribir!

En el momento de escribir, ¿qué hay que tener en cuenta?...

→ Cada idea la tengo que escribir en un PARRAFO

*(Que tengo que saber sobre el PARRAFO)
 • Cada párrafo debe constar de una idea central y de su explicación
 • Para realizar correctamente la redacción empleo un párrafo por idea
 • El párrafo general sobre lo que voy a tratar mi texto
 • Debo escribir tantos párrafos como ideas con estas pautas y espacio.

→ Si tengo dudas sobre alguna palabra, la busco en el DICCIONARIO
 → Evito las palabras innecesarias que se repiten con frecuencia (muletillas), palabras estorbo como las redundancias y las genéricas como algo, nada, cosa...

→ Escribo las palabras dentro de las FRASES en orden correcto (S+ V+ CD+CI+CC)

→ Para enriquecer la descripción utilizo sinónimos, comparaciones, metáforas, personificaciones.

→ Mientras escribo, procuro pararme y REVISAR como está quedando el texto. Antes de empezar con una nueva idea, es importante que me pare y vea lo que llevo escrito, ¿es lo que quería decir? ¿queda claro?

→ Utilizo fundamentalmente las formas verbales presente o pretérito imperfecto de indicativo.

→ Suprimo lo que carece de significación especial porque la simple acumulación de detalles no constituye una buena descripción.

→ Al final, pongo en la parte superior del texto el TITULO (frase o palabra que expresa el tema)

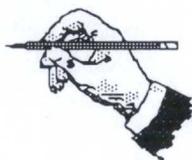
Programa Experimental sobre Composición Escrita (6º de E. Primaria): Textos descriptivos. Curso 1996-97

Programa Experimental sobre Composición Escrita (6° de E. Primaria)
Curso 1996-97

Textos Descriptivos

Nombre y Apellidos:

Colegio:



Texto descriptivo

Hoja de Pensar 1

ideas



SELECCION DE IDEAS

Ideas para la descripción física de tu hogar

Ideas para la descripción subjetiva de tu hogar

Ideas para el retrato físico de una persona que viva contigo

Ideas para el retrato interior de una persona que viva contigo

Borrador del texto descriptivo:

Título:

Párrafo 1: Introducción

Párrafo 2: descripción física de tu hogar

Párrafo 3: descripción subjetiva de tu hogar

Párrafo 4: retrato físico de una persona que viva contigo

Párrafo 5: retrato interior de una persona que viva contigo

**¡Reviso la
descripción de
mi compañero!**



¿Queda claro lo que ha descrito mi compañero?

Sí

No, ¿Qué cambiarías?

.....

.....

Dibuja lo que ha descrito tu compañero:

Mi texto

¡Releo mi descripción!

¿Está claro lo que he escrito?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
¿Resulta interesante?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Cuando lo lean otros, ¿lo entenderán?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

Nombre y Apellidos:

Salamanca, de de 1997

MI TEXTO DEFINITIVO

Escribo ya el texto ordenando y mejorando las frases anteriores
PON EL TÍTULO

SITUACION INICIAL

CONFLICTO

DESARROLLO DE LA ACCION

RESOLUCION DEL CONFLICTO

SITUACION FINAL

Nombre y Apellidos: _____ de _____ de 1997

Salamanca,

Textos Narrativos

Nombre y Apellidos:

Colegio:



¿Para quién escribo?

.....

Si la historia ya ha pasado
utilizo el verbo en pasado

Nº 1: Me ayuda a planificar

ETAPAS DEL RELATO	
¿QUÉ CUENTO?	
SITUACION INICIAL	
1. - ¿Cuándo sucedió? Mes, día, mañana, tarde o noche.	
2. - ¿Dónde sucedió?	
3. - ¿Quién o quiénes estaban?	
4. - ¿Cómo era el sitio?	
5. - ¿Cómo eran las personas? <small>(muy, juicios, mayores...)</small>	
6. - ¿Cómo iban vestidas?	
CONFLICTO	
7. - ¿Qué propusieron hacer o qué pensaban hacer?	
DESARROLLO DE LA ACCIÓN	
8. - ¿Qué cosas sucedieron o qué cosas hicieron?	
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	
9. - ¿Cómo se resolvió la situación?	
SITUACION FINAL	
10. - ¿Cómo terminó la historia? ¿Cuál fue el final?	

Nº 2: Organizo el texto
Puedo juntar varias frases para formar un párrafo con otras palabras como: cuando, como, pero, y, entonces, después de que, aunque, mientras, antes de que

ETAPAS DEL RELATO	
¿QUÉ CUENTO?	
SITUACION INICIAL	
CONFLICTO	
DESARROLLO DE LA ACCIÓN	
RESOLUCION DEL CONFLICTO	
SITUACION FINAL	

Lee las frases que has escrito
 ¿Hay ideas o palabras repetidas? SI NO
 ¿Puedo borrar alguna? SI NO
 Si has borrado o cambiado alguna, escríbela de nuevo.
 ¿Quiero añadir más cosas? SI NO

Tengo que utilizar un verbo pasado Repaso las frases para ver si el verbo está bien

Programa Experimental sobre Composición Escrita
(6° de E. Primaria)
Curso 1996-97

Textos Narrativos

Nombre y Apellidos:

Colegio:

¿Para quién escribo?

.....

**Si la historia ya ha pasado
utilizo el verbo en pasado**



Nº 1: Me ayuda a planificar

ESCRIBO FRASES DENTRO DE LOS RECUADROS

ETAPAS DEL RELATO **¿QUÉ CUENTO?**

SITUACION INICJAL

- 1.- ¿Cuándo sucedió? Mes, día, mañana, tarde o noche.
 2.- ¿A dónde fuimos de excursión?
 3.- ¿Quiénes o quién?

1.-.....
 2.-.....
 3.-.....

- 4.- ¿Cómo era el sitio?
 5.- ¿Cómo eran las personas?
 (niños, jóvenes, mayores...)
 6.- ¿Cómo iban vestidas?

4.-.....
 5.-.....
 6.-.....

CONFLICTO

- 7.-¿Qué propusieron hacer o qué pensaban hacer

7.-.....

DESARROLLO DE LA ACCIÓN

- 8.-¿Qué cosas hicieron?

8.-.....

RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO

- 9.-¿Qué sucedió después?

9.-.....

SITUACION FINAL

- 10.-¿Cuenta cómo terminó la excursión?

10.-.....

Nº 2: Organizo el texto

Puedo juntar varias frases para formar un párrafo con otras palabras como: cuando, como, pero, y, entonces, después de que, aunque, mientras, antes de que

ETAPAS DEL RELATO	¿QUÉ CUENTO?
SITUACION INICIAL	
CONFLICTO	
DESARROLLO DE LA ACCIÓN	
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	
SITUACION FINAL	

Lee las frases que has escrito

¿Hay ideas o palabras repetidas? SI NO

¿Puedo borrar alguna? SI NO

Si has borrado o cambiado alguna, escríbela de nuevo.

¿Quiero añadir más cosas? SI NO

Tengo que utilizar un verbo pasado. Repaso las frases para ver si el verbo está bien.

MI TEXTO DEFINITIVO

Escribo ya el texto ordenando y mejorando las frases anteriores
PON EL TITULO

SITUACION
INICIAL

CONFLICTO

DESARROLLO
DE LA
ACCION

RESOLUCION
DEL
CONFLICTO

SITUACION
FINAL

Nombre y Apellidos:

Salamanca, de de 1997



HOJA DE PENSAR 3

¡Reviso y lo presento definitivo!

Antes de darlo por terminado, ¿qué tengo que hacer al final?...

- Reviso si es suficiente la información expuesta o busco más información ...
- Reviso si la organización del texto responde a la secuencia que establecí al principio...
- LEO cada uno de los PARRAFOS y señalo en el cuadro correspondiente de cada párrafo:
 - con una raya (—) los que me gustan como quedan
 - y con una interrogación (?) los que tengo que modificar
- Reviso la ORTOGRAFIA (miro en el diccionario si tengo dudas)
- Repaso el LEXICO: No es correcto repetir la misma palabra muchas veces en el texto
- Separo cada frase en el párrafo con un PUNTO y seguido. He colocado COMA, cuando era necesario. separo cada párrafo con un PUNTO Y APARTE.
- Los elementos de las frases, ¿siguen un orden correcto?: SUJETO, VERBO, COMPLEMENTOS
- Una vez revisado el texto, lo REESCRIBO, cuidando la presentación y la LIMPIEZA.



Textos Expositivos

Nombre y Apellidos:

Colegio:



Textos expositivos



HOJA DE PENSAR 1

Antes de empezar a escribir ¡Atención, Vamos A PENSAR UN POCO!

- ¿Para qué utilizamos los textos expositivos? Para informar a otras personas de lo que pensamos sobre un tema.
- ¿De qué partes se componen los textos expositivos?
 - 1º: Introducción (idea principal)
 - 2º: Desarrollo (ideas concretas en varios párrafos)
 - 3º: Conclusión (consecuencias de lo explicado, formas de acción para mejorar, etc.)

Antes de empezar a escribir mi texto, ¿qué tengo que hacer? Pienso un plan ...

- ¿Para quién escribo?
- Pienso sobre el tema y del que voy a escribir Busco información nueva (en libros, revistas, pregunto al profesor,...)
- Anoto las ideas que he encontrado y lo que a mí se me ocurre  Ideas
- Elijo la IDEA MAS GENERAL de la que parto: IDEA GENERAL
- Pienso las ideas concretas, las escribo y las ordeno:  Ideas concretas
- REVISO lo que he escrito:  ¡Reviso!

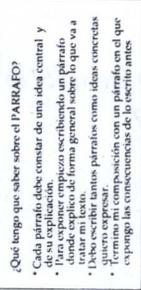
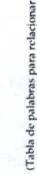
Textos expositivos



HOJA DE PENSAR 2

¡Vamos a Escribir!

En el momento de escribir, ¿qué hay que tener en cuenta?...

- Cada idea la tengo que escribir en un PARRAFO  ¿Qué tengo que saber sobre el PARRAFO?
 - * Cada párrafo debe constar de una idea central y de su explicación.
 - * Cada párrafo debe escribirse en un párrafo, donde explícito de forma general sobre lo que va a tratar mi texto.
 - * Cada párrafo debe escribirse en un párrafo como ideas concretas que se expresan.
 - * Terminó mi composición con un párrafo en el que expongo las consecuencias de lo escrito antes.
- Si tengo dudas sobre alguna palabra, la busco en el DICCIONARIO
- Escribo las palabras dentro de las FRASES en orden correcto (tiempo verbal adecuado, adjetivos, ...)
- Busco PALABRAS claves para enlazar las ideas  (Tabla de palabras para relecturas)
- Mientras escribo, procuro pararme y REVISAR cómo está quedando el texto. Antes de empezar con una nueva idea, es importante que me pare y lea lo que llevo escrito, ¿es lo que quería decir? ¿queda claro?
- Al final, pongo en la parte superior del texto el TITULO (frase o palabra que expresa el tema)

Programá Experimental sobre Composición Escrita (6° de E. Primaria)
Curso 1996-97

Textos Expositivos

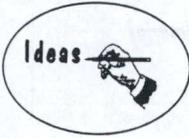
Nombre y Apellidos:

Colegio:

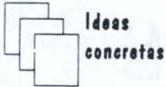


Textos expositivos

Hoja de Pensar 1



**IDEA
GENERAL:**



**¡LEO LO QUE HE ESCRITO EN TODA LA
HOJA DE PENSAR!**

Borrador del texto expositivo:

Hoja de Pensar 2

Título:

Párrafo 0: Introducción

Párrafo 1:

Párrafo 2:

Párrafo 3:

Párrafo 4: Conclusión

MI TEXTO DEFINITIVO

Hoja de Pensar 3

Empty rectangular box for a title or subtitle.

Large empty rectangular box for the main text.

Nombre y Apellidos:
Salamanca, de de 1997

TABLA DE CONSULTA

Para empezar

Ante todo...	En primer lugar...	Aquel día...
El propósito que nos mueve...	Para empezar diré...	Erasé una vez...
Hay distintas opiniones...	El tema que voy a tratar...	En... vivían...
Hablaremos de...	Todo empezó cuando...	Había una vez...

Para añadir (marcar orden, insistir)

Primero, primeramente..	En primer lugar,	En segundo lugar,
Lo siguiente..	.Además,	Del mismo modo,
Y,	También	Más aún,
De nuevo	Otra vez,	Y lo que es más,
Finalmente,	Al fin,	Por último
Al lado de	A su vez	En la misma línea...
Igualmente...	De modo semejante	Abundando en la opinión
Lo mismo dicen...	De hecho,	Por una parte... por otra
Junto a esto...	Como se ha señalado,	Repitiendo
Insistiendo,	En otras palabras,	Como he dicho arriba
Una vez más		

Marcadores de tiempo

Antes,	Al principio,	anteriormente
Actualmente,	Pronto,	Ahora
Simultáneamente,	Entonces	Después
Más tarde,	Posteriormente,	Finalmente
Mientras tanto,	En esa época,	En poco tiempo
Tiempo después	En el pasado	Hasta ahora
Pasando un tiempo		

Marcadores de lugar

Aquí / allí	Arriba / abajo	Detrás
Más allá	Más lejos	Enfrente
En otros lugares	En la cercanía	En la parte posterior
A la derecha	Junto a	

Para ejemplificar (ejemplo)

Por ejemplo	De hecho	En efecto
Para ilustrar	Entre otros	En particular
En concreto		

Para comparar (comparación)

Así	Así mismo	Igualmente
De forma semejante	De igual forma	Del mismo modo
Así como... así		

Contraste (para contraponer, matizar o argumentar en contra)

Pero	Sin embargo	No obstante
Por contraste	En contraposición	Más bien
A pesar de eso	Aún así	Por otra parte
En contra de lo anterior	A pesar de lo dicho	Aún con todo
Por el contrario	En oposición	Al mismo tiempo
Hay que tener en cuenta		

Concesión (Para admitir algo)

Sin duda	Seguramente	Con seguridad
Naturalmente	Por supuesto que	Cierto que
Admito que	Reconozco que	Admitiendo
aunque esto puede ser		

Resultado (deducción, consecuencia)

Entonces	Así	Así que
Por lo tanto	Consecuentemente	Como resultado
Por consiguiente	De aquí que	En consecuencia
Por ello es claro que	Por todo lo dicho	

Conclusión

Finalmente	entonces	Así
Por tanto	Por consiguiente	En conclusión
Para resumir	En síntesis	Para concluir
Brevemente	Para acabar	Abreviando

Para terminar

Para terminar...	Todo acabó...	Al final
En resumen..	En pocas palabras:	Finalmente...
Como conclusión...	Esto nos viene a decir que...	Sería conveniente...



Registro general de evaluación de la composición escrita

Código

Evaluador: _____

Valoración:

Instrucciones:

Utilizaremos una escala de 0 (nunca lo emplea o incorrectamente) a 5 (siempre lo utiliza o muy correctamente) puntos.

INCORRECTO CORRECTO

	0	1	2	3	4	5
I. FORMA EXTERNA						
1. Presentación.						
Orden (respetar márgenes, centra el título, hace sangrías, etc.) y						
Limpieza (sin tachaduras ni borrones).						
2. Legibilidad de la grafía (letra clara)						
3. Uso correcto de distintos tipos de grafía (mayúsculas, minúsculas)						
4. Ortografía correcta (seguir el criterio siguiente)						
0 En todas las líneas hay más de una falta.						
1 Más de 10 faltas / 2 6 a 10 / 3 4 ó 5 / 4 3 ó menos / 5 Ninguna <i>(considerar la calidad de la falta (ej:2 accents mal, 1 cambio bip))</i>						
5. Aspectos formales (no debería haber muchos adornos, en detrimento del contenido)						
No abusar de títulos ("fin", "firma"...), dibujos, colores, adornos, etc.						
0 Abuso excesivo.....5 Sólo los necesarios						
6. Longitud del texto						
0 Muy corto (2 ó 3 líneas).....5 Más de 1 folio						
II. COHESION TEXTUAL						
7. Utilización correcta de pronombres personales, demostrativos, posesivos, etc.						
Sustitución adecuada del nombre (persona, animal o cosa) en frases posteriores ...						
8. Uso adecuado de adjetivos comparativos						
Calificación correcta del nombre en frases posteriores...						
9. Utilización correcta de conjunciones						
Enlazar frases o párrafos mediante el uso oportuno de nexos de unión						
10. Uso adecuado de léxico						
Uso correcto de nombres que hagan referencia a sustantivos ya expresados antes...						
11. Mantenimiento del mismo tiempo verbal						
Siempre en presente, pasado o futuro...						
12. Corrección en el uso de signos de puntuación						
Punto y aparte, punto y seguido, comas, interrogaciones, etc.						
III. COHERENCIA TEXTUAL						
13. Uso de frases hechas (refranes, locuciones, etc.)						
14. Riqueza de léxico (0 pocas palabras...1 repete mucho ...5 utiliza sinónimos...)						
15. Orden lógico de la frase (S + V + Complementos)						
16. No usa redundancias (0-abusa de ellas...5-Nunca las usa)						
17. Texto adecuadamente estructurado (inicio-desarrollo-desenlace)						
18. Adecuación semántica global						
IV. CREATIVIDAD						
19. Asociación del tema con otros contenidos						
20. Referencia a experiencias personales (0-usuales...5- Temas personales,originales)						
21. Juicios o valoraciones críticas						
22. Uso de neologismos						
23. Uso de metáforas						
24. Final inesperado / situaciones irreales						
25. Formulación de interrogantes dirigidos al lector						

(Majo, 1996)

Registro de evaluación de la composición escrita pre y post-implementación, en función de los géneros (extractos)

DESCRIPCIÓN

II. COHESIÓN TEXTUAL (...)	
14. Adjetivos explicativos (subjativa, literaria, emociones al escritor)	0 1 2 3 4 5
15. excesiva acumulación de detalles (0=inadecuado, 5=adecuado)	0 1 2 3 4 5
III. COHERENCIA TEXTUAL (...)	
22. Informa adecuadamente sobre objetos, lugares, acontecimientos.	0 1 2 3 4 5
23. Informa adecuadamente sobre personas (retratos y autorretratos)	0 1 2 3 4 5
24. Sigue orden, pasando de una parte a otra sin retroceder	0 1 2 3 4 5

NARRACIÓN

I. Situación inicial	0 1 2 3 4 5
II. Conflicto	0 1 2 3 4 5
III. Desarrollo	0 1 2 3 4 5
IV. Resolución	0 1 2 3 4 5
V. Situación final	0 1 2 3 4 5

EXPOSICIÓN

III. COHERENCIA TEXTUAL (...)	
17.1 Parte de una idea general.	0 1 2 3 4 5
17.2 Existen ideas concretas agrupadas en párrafos.	0 1 2 3 4 5
17.3 Saca consecuencias/conclusiones o plantea propuestas de acción.	0 1 2 3 4 5

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1985): Quels types de textes?, *Le Français Dans le Monde*, 192, 39-43.
- ADAM, J.M. (1985): Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14 (4), 293-304.
- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: Types et prototypes*. Paris, Nathan-Université.
- AKAMATSU, C.T. y YELON S.L. (1987): Teaching the thinking involve in writing, *Perspectives for teachers of the Hearing Impaired*, 5 (5), 19-21.
- ALBERTSON, L.R. y BILLINGSLEY, FF. (1997): Improving Young Writers' Planning and Reviewing Skills while Story-Writing, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, (March 24-28, 1997). ERIC ED406687 .
- ALCALDE CUEVAS, L. (1995): Operaciones implicadas en el proceso de escritura, *Textos de Didáctica de la lengua y literatura*, 5, 29-35.
- ALLEN, S. (1987): *Writing To Learn in English: A Synthesis of Research and Instructional Practices*. ERIC ED362881.
- ALONSO TAPIA, J. (1992): Evaluación de la inteligencia y las actitudes desde el enfoque factorial. R. Fernández Ballesteros. *Introducción a la evaluación psicológica I*. Madrid, Pirámide, 384-414.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1991): La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 11-30.
- ALVARO PAGE, M. y otros (1988): *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (I)*, Madrid, MEC-CIDE.

- ALVARO PAGE, M. y otros (1990a): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, CIDE.
- ALVARO PAGE, M. y otros (1990b): *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (II)*. Madrid, MEC-CIDE.
- ALVARO PAGE, M. y otros (1992): *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid, MEC-CIDE.
- ANSON, C.M. y BEACH, R. (1990): Research on Writing To Learn: The Interesting Case of Academic Journals. *ERIC ED322535*.
- ANSTENDIG, L. y MEYER, J. (1997): Researching the Internet in a Writing Class: A Writing Teacher's Role and a Computer Specialist's Role. *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (48th, Phoenix, AZ, March 12-15, 1997)*.
- ARAN, R. y RIBAS SEIX, T. (1994): Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga, *Aula*, 26, 21-26.
- ARANO, R.M., BERAZADI, E. e IDIAZABAL, I. (1996): Planteamiento discursivo e integrador de un proyecto de educación trilingüe. M. Pujol y F. Sierra, *Las lenguas en la Europa comunitaria, vol.II*. Amsterdam, Editions Rodopi, 65-85.
- ARNAL, J. DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- AUZIAS, M. y AJURIAGUERRA, J. (1985): Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant, *Enfance*, 2-3, 145-167.
- BEAL, C.R. (1993): Contributions of Developmental Psychology to understanding revision: Implications of consultation with classroom teachers, *School Psychology Review*, 22 (4), 590-594.
- BELTRAN LLERA, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- BELTRAN, F y SAN MARTIN, A. (1993): La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?, *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 16-21.
- BENEDITO, A.T. (1989): ¿Se aprende a escribir escribiendo?, *Lectura y Vida*, 4, 12-17.

- BENITO, J. (1985): Variables familiares, preescolarización y rendimiento en el primer curso de EGB, *Revista de Investigación Educativa*, 6 (3), (352-357).
- BEREITER, C. (1980): Development in writing, L. Gregg y E. Steinberg, *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1982): From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. R. Glaser. *Cognitive processes in Writing*. New Jersey, Hillsdale.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1981): How children cope with the cognitive demands of writing. C. H. Frederiksen y J. F. Dominic. *Writing, The nature development and teaching of written communication*. Hillsdale, LEA.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- BEREITER, C.; BURTIS, P.J. y SCARDAMALIA, M. (1988): Cognitive Operations in Constructing Main Points in Written Composition, *Journal of Memory and Language*, 7, 261-278.
- BERNINGER, V.W. y HOOPER, S.R. (1993): Preventing and remediating writtin disabilities: interdisciplinary framework for assessment, consultation and intervention, *School Psychology Review*, 22 (4), 623-642.
- BLACK, J. (1982): Psycholinguistic processes in Writing. S. Rosenberg. *Handbook of applied psycholinguistics*. New Jersey, Hillsdale.
- BLAIR, T. y CRUMP, D. (1984): Effects of discourse mode on the syntactic complexity of learning disable student's written expression, *Learning Disability Quarterly*, 7, 19-29.
- BLAS, J.L. (1987): La lengua escrita, una asignatura olvidada, *Revista Española de Pedagogía*, 178, 561-576.
- BLOOM, B. S. (1980): *New Directions in Educational Research: Alterable variables*, Mesa Seminar. Dept. of Education, University of Chicago.
- BOLIVAR, S. y FONS, M. (1984): *Avaluació de la composició infantil*. Barcelona, Barcanova.

- BONK, C.J. y REYNOLD, T.H. (1990): *The development of children's writing awareness and performance within a Generative/Evaluative Computerized Prompting framework*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, April 16-20.
- BONK, C.J. y REYNOLDS, T.H. (1992): Early adolescent composing within a generative-evaluative computerized prompting framework, *Computer in Human Behavior*, 8 (1), 39-62.
- BOONE, K. y otros (1996): *Improving Writing Strategies through the Use of Writer's Workshop, M.A. Project, Saint Xavier University*, ERIC ED409559.
- BOTH OLSON, C. (1987): *Practical ideas for Teaching Writing as a Process*. California, California State Department of Education.
- BORING, E.G. (1950): *A History of experimental psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- BOSCOLO, P. (1988): Scrittura e processi cognitivi: alcune riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa, *Orientamenti Pedagogici*, 35 (4), 674-684.
- BRACAWELL, R.J. (1980): Writing as a cognitive activity, *Visible Language*, XIV (4), 400-422.
- BRASSART, D.G. (1989): La question des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 a 12 ans et les adultes compétents, *European Journal of Psychology of Education*, 4 (1), 51-69.
- BROOKOVER, W. B. y otros (1967): *Self-concept of ability and school achievement, III Final Report on Cooperative Research Project, n° 2.381*, State University, East Lansing, Michigan.
- BRUNET GUTIERREZ, J. J. (1985): *¿Cómo programar las técnicas de estudio en EGB? (3 Ed.)*. Madrid, Ediciones San Pío X.
- BRZEZINSKA, A. (1983): Psychosocial determinants of reading and writing readiness in preschool children, *Polish Psychological Bulletin*, 14 (2), 113-122.
- BUENDIA, L. (1992): El método experimental: diseños de investigación. P. Colas y L. Buendia, *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar. 109-151.
- CABALLED, J., MORAGA, F. y SASOT, J. (1994): *El niño y la escuela: dificultades escolares*. Barcelona, Laertes.

- CABALLERO, A. (1976): Diagnóstico de dificultades, determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita, *Vida Escolar*, 183-184, 67-73.
- CABERO, M. V. (1991): *Ecuaciones de predicción de lecturabilidad en lengua española para los niveles educativos de Bachillerato y Universidad*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- CALKINS, L. (1981): Writing taps a new energy source. R.D. Walshe (De.). *Rozelle*: Primary English Teaching Association.
- CAMBOURNE y TURBILL (1990): Assessment in whole-language classroom: theory into practice, *The Elementary School Journal*, 9 (3), 337-349.
- CAMPS, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza, *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- CAMPS, A. (1992): Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1995): Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 21-27.
- CAMPS, A. y CASTELLO, M. (1995): Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los procesos de composición escrita. C. Monereo e I. Solé. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid, Alianza Editorial.
- CAMPS, A. y DOLZ, J. (1996): Presentación: enseñar a escribir, *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- CARABAÑA, J. (1988): En primero de Enseñanzas Medias el nivel socio-cultural no explica el rendimiento académico, *Revista de Educación*, 287, (71-95).
- CARABAÑA, J. (1993): Sistema de enseñanza y clases sociales. M. A. García de León y otros. *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova, 209-252.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (1996) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Visor.

- CARRATALA TERUEL, F. (1994): El aprendizaje ortográfico y significativo del vocabulario usual por medio de familias de palabras, *Educadores*, 169, 109-119.
- CARRIEDO, N. y ALONSO, J. (1991): Enseñanza de las ideas principales: Problemas en el paso de la teoría a la práctica, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- CASSANY, D. (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (1990): Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-81.
- CASSANY, D. (1993): Los procesos de redacción, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CASTEJON, J. L. y NAVAS, L. (1992): Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal, *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (61), 697-729.
- CASTELLO BADIA, M. (1995): Estrategias para escribir pensando, *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 22-28.
- CASTELLO BADIA, M. (1993): Les estratègies d'aprenentatge i la composició escrita: una proposta d'ensenyament-aprenentatge del text argumentatiu. *Tesis doctoral*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CATTELL, R. B. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment, *Journal Educational Psychology*, 54, (1-22).
- CATTELL, R.B. y CATTELL, A.K.S. (1994): *Manual Factor "g" 2 y 3*. Madrid, TEA.
- CAYER, R.L. y SACKS, R.K. (1979): Oral and written discourse of basic writers: similarities and differences, *Research in the Teaching of English*, 13, 121-128.
- CHAMOSO, J.M. y otros (1998): *Evolución de las actitudes ante la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria. Análisis de las causas que inducen dicha actitud*. Informe de Investigación CIDE. (Texto inédito).

- CHRISTIE, F. (1984): Young children's writing development: the relationship of written genres to curriculum genres. B. Bartlett & J. Carr. *Languaje in Education conference: a report of proceedins*. Brisbane, Mount Gravatt Campus.
- CHRISTIE, F, MARTIN, J. y ROTHERY, J. (1989): Genres make meaning: another reply to Sawyer and Watson, *English in Australia*, 90, J.
- COCHRAN SMITH, M. (1991): Word processing and writing in elementary classrooms: A critical rewiw of related literature, *Review of Educational Research*, 61 (1), 107-155.
- CODINA BAS, J. B. (1983): Influencia de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico, *Bordón*, 249, 439-482.
- CODLING, R.M. y otros (1996): The Teacher, the Text, and the Context: Factors That Influence Elementary Student's Motivation To Write. *Reading Research Report No. 59. National Reading Research Center, Athens, GA.*; National Reading Research Center, College Park, MD. *ERIC ED398548. 90.*
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COIRIER, P. y GOLDER, C. (1993): Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures, *European Journal of Psychology of Education*, 8 (2), 169-181.
- COLEMAN, J. S. y otros (1966): *Report on equalily of educational opportunity*. Washington, U.S. Governement Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.
- COLL, C. y SOLE, I (1990): La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Coll C y otros/as, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- COLLINS, A. y otros (1987): *Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics*. Cambridge, Bolt, Beranek and Newman, Inc.
- COLLINS, A., BROWN, J.S. y NEWMAN, S.E. (1989): Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. L.B. Resnik *Knowing, learning and instruction*. NJ. L. Erlbaum.

- COMISION EUROPEA (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONDEMARTIN, M. y CHADWICK, M. (1990): *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*, Madrid, Visor.
- COOPER, C. y MATSUHASHI, A. (1983): A theory of the writing process. M. Martlew. *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley & Sons.
- COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- COR, M.P. (1997): *Escribir bien*. Madrid, Celeste.
- CORZO TORAL, J.L. (1993): El nosotros en la escritura colectiva, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 66-67.
- COSSU, G. y MARSHALL, J.C. (1990): Are cognitive skills a prerequisite for learning to read and write? *Cognitive Neuropsychology*, 7, 21-40.
- CUETOS VEGA, F. (1991): *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid, Escuela Española.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984): *Text Production: Toward a Science of Composition*. New York: Ablex.
- DE BERANARDI, B. y LAVORATO, M.CH. (1991): How writers integrate information in written text production: A developmental study. Special issue: writing: from psychological research to educational perspectives, *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 143-153.
- DE GOES, C. y MARTLEW, M. (1983): Young children's approach to literacy. M. Martlew. *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley & Sons.
- DE LA ORDEN, A. GARCIA, J.M. y GAVIRIA, J.L. (1986): Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad, *Revista de Investigación Educativa*, 8 (4), 21-36.
- DE MIGUEL, M. (1988): *Preescolarización y rendimiento académico: un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid, CIDE.

- DE VEGA, M. y otros (1990): *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza.
- DEGROFF, L. (1989): *Computers in the whole language classroom*. Florida Instructional Computing Conference, Orlando, January.
- DEL RIO, J. y DE DIEGO, R. (1991): Lugar de control, estilo cognitivo y metodologías didácticas: un estudio experimental sobre la influencia en el aprendizaje de las matemáticas, *Studia Pedagogica*, 23, 203-217.
- DOLZ, J. (1989): *Communicative planning in different text types written by children aged 10 and 14*. Third European Conference for Research on Learning and Instruction. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- DOLZ, J. (1995): L'Apprentissage des capacités argumentatives: étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 137-169.
- DOLZ, J. (1995B): Escribir Textos argumentativos para mejorar su comprensión, *Comunicación, Lengua y Educación*, 26, 65-77.
- DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1995): Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte, *Repères*, 10, 1-163.
- DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1996): Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?, *Etude de Linguistique appliquée*, 101, 73-86.
- DOLZ, J., ROSAT, M.C. y SCHNEUWLY, B. (1991): Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes, *Le français aujourd' hui*, 93, 37-47.
- DOMENECH MASSONS, J. M. (1991): *Técnicas de muestreo y asignación aleatoria*. Barcelona, Universidad de Barcelona-Bellaterra (Documentos del Laboratori d'estadística aplicada i de modelització).
- DOMINGUEZ, G. y LINO BARRIO, J. (1993): Aprender a escribir con el ordenador, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 46-47.
- DONATO, M. (1990): Cooperative Learning and Process Writing Experiences to Improve the Writing of Fifth Grade Students, *ERIC ED321291*.
- DWYER, E.J. (1997): Using Periodicals To Promote Reading/Writing Competencies, *Research and Teaching in Developmental Education*, 3 (2), 105-109.

- DYSON, A.H. (1987): Individual differences in beginning composing: an orchestral vision of learning to compose, *Written Communication*, 9 (9), 411-442.
- EDMONDS, R. R. y FREDERIKSEN, J. (1979): Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools That Are Instructionally Effective for Poor Children. *Informe ref. ERIC ED 170 396*. Instituto Nacional de Educación, Washington, D. C.
- EDMONDS, R. R. (1979): Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- EDUTEC (1996): *Redes de Comunicación, redes de aprendizaje*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- ELLIS, A. (1982): *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres, Academic Press.
- ELLIS, A. (1982): Spelling and writing (and reading and speaking). A. Ellis. *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres, Academic Press.
- ELLIS, A. (1984): *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. Londres, LEA.
- ELLIS, T.I. (1988): Teaching thinking skills, *Research Roundup*, 4 (3).
- ENGLERT, C. S. y otros (1988): Student's metacognitive knowledge about writing, *Research in the teaching of english*, 23 (4), 343-378.
- ENGLERT, C.S. y otros (1994): Fostering the search for understanding: a teacher's strategies for leading cognitive development in "zones of proximal development", *Learning Disability Quarterly*, 17 (3), 187-204.
- ENGLERT, C.S. y RAPHAEL. T. (1988): Constructing well-formed prose: Process structure and metacognitive in the instruction of expository writing, *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- FABBRETTI, D. y TEBEROSKY, A. (1993): Escribir en voz alta, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-56.
- FAYOL, M. (1984): Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction, *Repères*, 63, 65-69.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, EUDEMA (Ediciones de la Universidad Complutense).

- FERNANDEZ, S. QUIROS, J.C. y ARIAS, J.M. (1990): Habilidades de estudio y aprendizaje en la Universidad. M. Latiesa y otros. *La investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid, CIDE, 529-547.
- FERREIRO, E. (1982): Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. E. Ferreiro y M. Gómez Palacios. *Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, P. y ZAYAS, E. (1989): *Cómo dominar la redacción*. Madrid, Playor.
- FERRER, M y ZAYAS, F. (1995): Diversitat discursiva i planificació de continguts, *Articles*, 4, 17-28.
- FITZGERALD, J. (1989): Enhancing two related thought processes: Revisión in witing and critical reading, *The Reading Teacher*, October, 42-48.
- FLOWER, L. & HAYES, J.R. (1981): Plans That Guide the Composing Process. C.H. Frederiksen & J.F. Dominic. *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol. 2, Writting: Process, Development and Communication*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 39-59.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. L. Gregg y E. Steinberg. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA, 30-50.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1981): A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- FORT ARAN, R. y RIBAS SEIX, T. (1994): Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga, *Aula*, 26, 21-26.
- FOX, R. (1991): Developing awareness of mind reflected in children's narrative writing. Special issue: Perspectives on the child's theory of mind: II, *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 281-298.
- FREADMAN, A. (1987): Anyone for tennis? I. Reid. *The place of Genre in Learning: current debates*, Geelong: Centre for Studies in Literary Education. Deakin University Press.
- FREDERICKSEN, C. y DOMINIC, J. (1981): *Writing: The nature development and teaching of written communication, Vol. II*. Hillsdale, LEA.
- FREEDMAN, A. (1987): Development in story writing, *Applied Psycholinguistics*, 8 (2), 153-169.

- FREEDMAN, A. y KATZ, (1987): Development in story writing, *Applied Psycholinguistics*, 8 (2), 153-169.
- FREEDMAN, S.W. y KATZ, A.M. (1987): Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference. A. Matsushashi *Writing in real time*. Norwood, J.J., Ablex, 58-80.
- FRIAS MARHUENDA, A. (1991): El proceso de escritura y la tipología textual, *Apuntes de Educación*, 41, 3-5.
- FUEYO, J. (1989): One child moves into meaning - his way, *Language arts*, 66 (2), 137-146.
- *GALLEGO, S. (1988): *Paráfrasis, lengua escrita y rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1986): Implicaciones pedagógicas de la consideración del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo perceptivo, *Educadores*, 139, 541-562.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1989): *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid, CIDE.
- GARCIA, I. (1994): Talleres literarios donde se enseña a escribir, *Alacena*, 29-33.
- GARCIA-MADRUGA, J., LUQUE, J. y MARTIN, J. (1989): Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto, *Infancia y Aprendizaje*, 48, 25-44.
- GARGALLO LOPEZ, B. (1994): La enseñanza de estrategias de expresión escrita en educación secundaria obligatoria: un programa de actuación didáctica, *Revista de Educación*, 305, 353-367.
- *GIL ESCUDERO, G. (1984): La evaluación del lenguaje: producción y comprensión del lenguaje escrito. J. Mayor. *Pensamiento y lenguaje. 1*. Madrid, UNED, 517-545.
- GIL ESCUDERO, G. y ARTOLA, T. (1984): La evaluación del lenguaje: producción y comprensión del lenguaje escrito, J. Mayor. *Pensamiento y Lenguaje. 1*. Madrid, UNED, 517-545.
- GIL, G. y SANTANA, B. (1985): Los modelos del proceso de la escritura, *Estudios de Psicología*, 19-20, 87-101.

- GILBERT, P. (1990): Authorizing disadvantage: authorship and creativity in the language classroom. F. Christie (De.). *Literacy for a Changing World*. Hawthorn, The Australian Council for Educational Research, 77.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, MEC.
- GIMENO, J. (1992): Ámbitos de diseño. J. Gimeno y A.I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 265-333.
- GOICOECHEA, M. J. (1991): *Competencia lingüística en poblaciones monolingüe y bilingüe vasco-castellana*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- GOMES de MORAIS, A. y TEBEROSKY, A. (1993): Escribir con o sin errores de ortografía, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 57-59.
- GOMEZ DACAL, G. (1992): *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid, Editorial La Muralla.
- GONZALEZ TIRADOS, R. M. (1989): *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid, MEC-CIDE.
- GOODMAN, R.A. y CARAMAZZA, A. (1986): Dissociation of spelling errors in written and oral spelling: the role of allographic conversion in writing, *Cognitive Neuropsychology*, 3, 179-206.
- GRAHAM, S. (1989): The rol of production factors in learning disabled student's compositions, *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 781-791.
- GRAHAM, S. y otros (1993): Knowledge if writing and composing process, attitudes toward writing and self-efficacy for studentes with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- GRAHAM, S. y otros (1993a): Improving the of students with learning problems: self-regulated strategy development, *School Psychology Review*, 22 (4), 656-670.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1989): Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning diabled student's compositions y self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K.R. (1992): Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students, A.S. Vogel. *Educational alternatives for studens with learning disabilities*. Nueva York, Springer-Verlag, 91-115.

- GRAVES, D. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. London, Heinemann.
- GRAVES, D. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata/ M.E.C.
- GREENBERG, E. (1997): Utilizing Visual Literacy Techniques in a Modified Writing Workshop. *A final report for Master of Science degree. M.A. Project*, Nova Southeastern University, ERIC ED406695.
- GREGG, I.W. y STEINBERG, E.R. (1980): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA.
- GUASCH, O. (1995): Els processos d'escriptura en segones llengües, *Articles*, 5, 13-21.
- GUILFORD, J. P. (1959): Three faces of intellect, *American Psychologist*, 14, 469-479.
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. F. (1986): The social context of effective schools, *American Journal of Education*, 94 (3), 328-355.
- HAYES, J. y FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing processe, L. Gregg y E. Steinberg. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA. 3-30.
- HEALY, M.K. (1981): Purpose in Learning to Write: An Approach to Writing in Three Curriculum Areas. C.H. Frederiksen y J. F. Dominic, *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol 2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HELLER, M.F. (1988): Comprehending and composing through language experience, *The Reading Teachers*, november, 130-135.
- HEMMING, H. (1987): Graduate research: reviews and commentary: the role of reading as a metacognitive monitor in the composing process of first grade writers, *Reading Canada Lecture*, 5 (4), 254-265.
- HERNANDEZ PINA, F. (1998): La investigacion experimental. L. Buendia, M.P. Colas y F. Hernández Pina. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 61-69.
- HERRERA, E. (1985): *Variables lingüísticas y rendimiento escolar en un centro escolar de nivel socioeconómico medio-alto (Salamanca capital)*. Tesina de Licenciatura inédita. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.

- HERRERA, E. (1992): *Evolución del lenguaje escrito en los niños. Un análisis de la escritura superficial de los textos elaborados por alumnos de cuatro niveles de E. G. B.* Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- HIRSH, E.D. Jr. & HARRINGTON, D.P. (1981): Measuring the Communicative Effectiveness of Prose. C.H.Frederiksen & J.F.Dominic. *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol. 2, Writing Process, Development and Communication.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 189-207.
- HUNT, K.W. (1983): Sentence combining and the teaching of writing. M. Martlew. *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives.* Chichester, John Wiley y Sons.
- HYDE, J. S., FENNEMA, E. y LAMON, S.J. (1990): Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.
- HYDE, J. S. y LINN, M.C. (1988): Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53-69.
- IEA (1991): *IEA Guidebook 1991. Activities, institutions and people.* The Hague, IEA Headquarters.
- IGLESIAS VERDEGAY, E. (1990): Evaluación de los escritos en contextos escolares, *Anales de Pedagogía*, 8, 135-147.
- INFESTAS, A. y HERRERO, S. (1979): *Expectativas y oportunidades académicas al final de la Educación Básica.* Salamanca, Universidad de Salamanca-ICE.
- JACKSON, D.M. (1996): *Specialized Training in Process Writing.* M.A. Project, Kean College of New Jersey. ERIC ED395313.
- JAMAR, D. y MORROW, J. (1991): Uncle wofl! Uncle wolf! Thank you, Uncle Wolf!, *Kansas Journal of Reading*, 7, 11-17.
- JIMENEZ JIMENEZ, C. (1988): Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB, *Revista de Educación*, 287, 57-70.
- JOHNSON, D.J. (1993): Relationships between oral an written language, *School Psychology Review*, 22(4), 595-609.

- JONES, N.B. (1996): Applying Learning Styles Research To Improve Writing Processes. Paper presented at the Malaysian International Conference on English Language Teaching (Rasa Sayang, Penang, Malaysia, May 21, 1996).
- KERLINGER, F. N. (1981): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, D.F., Interamericana.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978): Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 3, 291-308.
- KRIPPENDORF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, Paidós.
- KRUSE, J. y PRESSEISEN, B.Z. (1987): *A catalog of programs for teaching thinking*. Philadelphia, Research for better Schools Inc.
- LACASA, P. y otros (1995): Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar un taller de escritura, *Infancia y aprendizaje*, 60, 157-171.
- LAIPOSON, H.K. (1991): Discipline-Specific Assignments: Primary Resources for Writing across the Curriculum, *New Directions for Community Colleges*, 19 (1), 51-55.
- LANCIA, P.J. (1997): Literary Borrowing: The Effects of Literature on Children's Writing, *Reading Teacher*, 50 (6), 470-475.
- LANGER, J.A. (1986): *Children reading and writing: structures and strategies*. Norwood, Ablex Publishing Corp.
- LATIESA, M. (1992): *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos*. Madrid, C.I.S./Siglo XXI de España Editores.
- LAVIN, D. E. (1965): *The Prediction of Academic Performance*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- LAWTON, D. (1963): Social class differences in language development: a study of some samples of written work, *Language and Speech*, 6, 120-143.
- LAZARO CARRETER, F. (1978): *Curso de Lengua Española. Manual de Orientación Universitaria*, Madrid, Anaya.
- LECUONA NARANJO, M^a P. (1991): *El lenguaje en educación infantil*. Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Univ. de Salamanca.

- LEON, J.A. y GARCIA MADRUGA, J.A. (1989): Comprensión de textos e instrucción, *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 54-59.
- LERNER DE ZUNINO, D. (1994): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires, Aique.
- LICHTENSTEIN, N. (1996): *The Effect of Word Processing on Writing Achievement*. M.A. Project, Kean College of New Jersey. ERIC ED394146.
- LOPEZ RODRIGUEZ, N. (1982): *Cómo valorar textos escolares*. Madrid, Cincel.
- LOSCOS, M. P. (1985): Meta-análisis sobre la predicción del rendimiento escolar, *Revista de Investigación Educativa*, 6 (3), 221-235.
- MACLURES, S. y DAVIES, P. (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa.
- MALLART, J. y BENEDITO, V. (1987): *La expresión escrita en el ciclo superior. Evaluación y plan de actividades para su mejora*. Barcelona, ICE.
- MARRERO, H. y ESPINO, O. (1988): Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas escolares y pruebas objetivas, *Revista de Educación*, 287, 97-112.
- MARTIN, J. (1985): *Factual writing*. Geelong, Deakin University Press.
- MARTÍNEZ DE LA FUENTE, E. (1984): *Fracaso escolar, lenguaje y sociosemántica: acercamiento al fracaso escolar en la provincia de Salamanca*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- MARTÍNEZ GARCÍA, I. (1985): *Variables lingüísticas y rendimiento escolar*. Tesina de Licenciatura, inédita. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- MARTÍNEZ, A.M. y RODRIGUEZ, C. (1995): Els textos expositius des d'una perspectiva didáctica. *Articles*, 4, 17-28.
- MARTÍNEZ, M. (1996): *El ordenador en la enseñanza de Lengua y Literatura*. En Curso Superior de Informática Educativa, 6. Especialidad de Humanidades I, Madrid: UNED.
- MARTLEW, M. (1983): Problems and difficulties: Cognitive and commu-

- nicative aspects of writing development. M. Martlew. *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.
- MARTLEW, M. (1983): *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.
- MARTOS NUÑEZ, E. y GARCIA RIVERA, G. (1993): Cómo trabajar la idea principal: el resumen, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 75-78.
- MASCARO, J. y otros (1996): *Lengua 6º*. Madrid, Santillana.
- MATEO ANDRES, J. (1985): Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España, *Revista de Investigación Educativa*, 6 (3), 236-251.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZALEZ MARQUES, J. (1993): *Estrategias metacognitivas*. Madrid, Síntesis.
- McCUTCHEN, D. (1988): Functional automaticity in children's writing: A problem of metacognitive control, *Written Communication*, 5 (3), 306-324.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1990): La evaluación de la expresión escrita: Una propuesta de aplicación, *Tavira*, 7, 73-100.
- MESANZA, J. (1990): *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid, Escuela Española.
- MEYER, B.J.F. (1985): Prose analysis: Purposes, procedures and problems. B.K. Britton y J.B. Black. *Understanding expository text*, Hillsdale, J.N., Lawrence Erlbaum Associates.
- MILLÁN, M. y otros (1991): Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. M. Siguán. *La enseñanza de la lengua*, XIV Seminario sobre Educación y Lenguas, colección seminarios, 22, Barcelona, Horsori.
- MILLAN, M. (1994): Aprender a escribir. Enseñar a escribir, *Aula de Innovación Educativa*, 26, 11-15.
- MILLAN, M. (1996): Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos, *Cultura y Educación*, 2, 67-78.
- MILLER, S. y KNOWLES, K. (1997): *New Ways of Writing: A Handbook for Writing with Computers*. New Jersey, Prentice Hall.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MIRANDA VELASCO, M.J. (1994): *Así es el diario de lectura*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca
- MODREGO, A. y SAN SEGUNDO, M. J. (1988): Ecuaciones de rendimiento escolar para la evaluación de la reforma de las Enseñanzas Medias, *Revista de Educación*, 287, 147-179.
- MONEREO, C. (1992): De l'aprendre al com aprendre. M. Martínez y cols. *Educación es un proceso*. Barcelona, Cruilla.
- MONEREO, C. (1994): *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias. Formación del profesorado en estrategias de aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- MONEREO C. (1995): Enseñar a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?, *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- MORAL, J. (1990): El software educativo y el laboratorio de Lengua, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 47-56.
- MORO, P. (1991): *Ecuaciones de predicción de lecturabilidad en E.G.B. y Formación Profesional*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- MORRIS-FRIEHE, M. y LEUENBERGER, J. (1992): Direct and indirect measures of writin for non learning disabled and learning disable college students, *Reading and Writing*, 4 (3), 281-296.
- MOSENTHAL, P. (1979): Three types of schemata in children's recall of cohesive and noncohesive text, *Journal of Experimental Child Psychology*, 27 (1), 129-142.
- MUFAREJ, S.Z. y ABRAHAMSOHN, M.A. (1997): *Deconstruction for Reconstruction as a Way to Better Writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (31st, Orlando, FL, March 11-15, 1997). ERIC ED408849.
- MUSITU, G., ROMAN, J. M. y GRACIA, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, Editorial Labor.

- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana/Aula XXI.
- NODINE, B.F. y otros (1985): Story composition by learning disabled, reading disabled and normal children, *Learning Disability Quarterly*, 8, 167-181.
- NOLD, E.W. (1981): Revising. C.H.Frederiksen y J.F. Dominic. *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol. 2, Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 67-79.
- OCHSE, R. (1995): *Writing Partners: Improving Writing and Learning through Supplemental Instruction in Freshman Writing Classrooms*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English (85th, San Diego, CA, November 16-21, 1995), ERIC ED395323.
- OLIVER, P.V. (1995): *Learning to Write, Writing to Learn: A Study on Process-Oriented Writing in Graduate Education*. ERIC ED401850.
- OLSON, J. (1988): Computing environments in elementary classrooms, *Children Environment Quaterly*, 5, 39-50.
- PALACIOS, J. y CARRETERO, M. (1982): *Infancia y Aprendizaje*, 18, 83-106.
- PALMERTON, P.R. (1989): *Talking, writing, learning*. Annual Meeting of the speech communication Association, San Francisco, November 18-21.
- PARIS, S.G. y otros (1993): Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura, *Comunicación, Lenguaaje y Educación*, 18, 15-30.
- PASQUIER, A. y DOLZ, J. (1996): Un decálogo para enseñar a escribir, *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- PASTORA HERRERO, J.F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- PATTERSON, K. y WING, A.M. (1989): Processes in handwriting: a case for case, *Cognitive Neuropsychology*, 6 (1), 1-23.
- PEASLEY, K.L. y otros (1992): *Writing-to-Learn in a Conceptual Change Science Unit*. Elementary Subjects Center Series No. 54. ERIC ED356143.
- PELECHANO, V. y otros (1977): *Inteligencia, personalidad, motivación y rendimiento académico en BUP*. La Laguna, ICE Universidad.

- PEREZ SERRANO, G. (1978): Dimensión multidimensional del rendimiento escolar y su relación con el nivel sociocultural, *Revista de Ciencias de la Educación*, 96, 591-606.
- PESO, M^a T. (1989) La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 54-59.
- PINTRICH, P. R. y DEGROOT, E. (1990): *Quantitative and Qualitative Perspectives on Student Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning*. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Convention. Boston, Massachusetts.
- PIOLAT, A. y ROUSSEY, J.Y. (1991): Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. Special issue: writing: from psychological research to educational perspectives, *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 155-163.
- PODALL FARRUS, M. (1994): La expresión escrita: aspectos formales y estructurales. J. Caballed, F. Moraga y J. Sasot. *El niño y la escuela: dificultades escolares*. Barcelona, Laertes, 113-120.
- PONTECORVO, C. y PAOLETTI, G. (1991): Planning story completion in a collaborative computer task. Special issue: writing: from psychological research to educational perspectives, *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 199-212.
- PORTS, K. y MILLS, C.J. (1988): *Curriculum guide: the basics of writing*. Baltimore, Johns Hopkins University, Advising and Advocacy Service.
- PRESBURY, J.H., BENSON, A.J., FITCH, J.M. y TORRANCE, E.P. (1991): What can children's creative writing tell us about their cognitive development?, *Journal of Creative Behavior*, 25 (3), 244-249.
- PRIETO ADANEZ, G. y otros (1982): *La Universidad a través de sus alumnos. Estudio empírico del sistema docente y del éxito académico*. Salamanca, ICE Universidad.
- PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1983): Educational policy and school effectiveness, G. R. Austin, H. Garver y Holowenzak (Eds.). *Research on exemplary schools: From theory to practice*. 181-197, Orlando.
- QUESADA CASTILLO, R. (1991): *Ejercicios para preparar informes escritos*. México, Limusa.

- RANKIN, W. (1997): The Cyberjournal: Developing Writing, Researching, and Editing Skills through E-Mail and the World Wide Web, *Educational Technology*, 37(4) 29-31.
- RAPHAEL TAFFY, E. y otros (1989): Student's Metacognitive Knowledge about writing, *Research in the Teaching of English*, 23 (4), 343-379.
- RAPHAEL, T.E., ENGELRT, C.S. y KIRSCHNER, B.W. (1989): Student's metacognitive knowledge about writing, *Research in the teaching of english*, 23 (4), 343-378.
- RAVEN, J. C. (1969): *PMS-Matrices progresivas, nivel superior*. Madrid, MEPSA.
- REIS, C. (1979): *Comentario de textos. Metodología y diccionario de términos literarios*. Salamanca, Almar.
- REIZABAL, M^aV. (1989): Escalas de valoración de la lengua escrita, *Apuntes de Educación*, 35, 10-12.
- REIZABAL, M^a V. (1989): La comunicación escrita. Su evaluación, *Apuntes de Educación*, 35, 7-9.
- RIBAS I SEIX, T. (1993): La evaluación de la composición escrita, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 28-30.
- RICHARDSON, P. (1991): Language as Personal Resource and as Social Construct: competing views of literacy pedagogy in Australia, *Educational Review*, 43 (2), 171-189.
- RILLERO, P. y otros (1995): Write from the Start: Writing-to-Learn Science and Mathematics. *ERIC ED390708*.
- RIVAS, T. (1996): Los instrumentos de evaluación formativa de una secuencia didáctica de la composición escrita, *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- ROCES, C. TOURON, J. y GONZALEZ, M.C. (1995): Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios, *Bordón*, 47 (1), 107-120.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. y GALLEGO RICO, S. (1992): *Lenguaje y rendimiento académico: un estudio en educación secundaria*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona, Editorial Oikos-Tau.

- ROMERO, B. (1986): *Estudio sobre el rendimiento escolar en el área de Matemáticas y Lengua en relación con las aptitudes y el ambiente socio-cultural del alumno de Enseñanzas Medias*. Memoria de Licenciatura inédita. Universidad Complutense. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid.
- ROMERO LOPEZ, A. y MUÑOZ MARISCAL, R. (1989): Una experiencia sobre la enseñanza de la composición escrita mediante el empleo sistemático y alternativo de técnicas didácticas tradicionales y creativas, *Revista de Educación. Universidad de Granada*, 3, 91-99.
- ROMERO LOPEZ, A. y ROMERO LOPEZ, F. (1988): Método activo y enseñanza de la composición escrita, *Revista de Educación. Universidad de Granada*, 2, 135-144.
- ROSAT, M.C., DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1991): Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes, *Repères*, 4, 17-153.
- RUSH, R.T. y otros (1985): *Composing meaning: writing, painting, reading*. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Conference. Philadelphia, November 22-27.
- RUSSELL, DR. (1991): *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990: A Curricular History*. Carbondale IL., Southern Illinois University Press.
- SADOSHIMA, S. (1997): Children's Evaluations of Children's Texts: The Relationship between Types of Writing and Writing Strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997). ERIC ED409578.
- SAENZ BARRIO, O. (1983): Técnicas de trabajo intelectual. O. Saenz Barrio, *Didáctica General*. Madrid, Anaya, 131-179.
- SALVADOR MATA, F. (1987): El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza*, 4-5, 221-236.
- SALVADOR MATA, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SANCHEZ GOMEZ, M.C. (1996): *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca*. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral inédita. Salamanca.

- SANCHEZ MIGUEL, E. (1993): Comprensión de textos y aprendizaje escolar: Adquisición de estrategias y desarrollo curricular, *Signos*, 10, 14-29.
- SANCHEZ, A. y otros (1994): *Lengua 6º*. Madrid, Ed. Luis Vives.
- SANCHEZ-ENCISO, J. (1993): Los textos expositivos, *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 87-88.
- SANTAMARIA, J (1992): Escribir textos argumentativos, *Aula de Innovación Educativa*, 2, 33-40.
- SARTO, P. (1994): *Análisis de la competencia lingüística en bilingües catalano-castellanos y monolingües castellanos. Un estudio sobre comprensión, producción escrita y rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- SARTO, P. (1997): *El bilingüismo. Una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Amarú. Salamanca.
- SCARDAMALIA, M. (1981): How children cope with the cognitive demands of writing. C.H. Frederiksen y J.F. Dominic. *Writing: The nature development and teaching of written communication. Vol. 2. Writing: Process, Development and communication*. Hillsdale, LEA. 81-103.
- SCARDAMALIA, M. y BERETTER, C. (1986): Research on written composition. C.M. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. New York, McMillan, 778-803.
- SCARDAMALIA, M., BERETTER, C. y FILLION, B. (1981): *Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities*. Curriculum Series 44, The Ontario Institute for Studies in Education.
- SCHNEUWLY, B. y BAIN, D. (1994): Mecanismes de regulació de les activitats textuales, *Articles*, 2, 87-104.
- SCHRÖEDER, H. (1979): Exigencias y problemas del rendimiento escolar, *Educación*, 18, 97-109.
- SCRIMSHAW, P. (1993): Cooperative writing with computers. P. Scrimshaw. *Language, classrooms and computers*. London: Routledge.
- SEMPERE BROCH, J.V. (1993): ¿Cómo revisamos los textos? *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 85-86.

- SERAFINI, M^a T. (1989): *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona, Paidós.
- SHOEMACKER, J. y FRASER (1981): What principals can do: some implications from studies of effective schooling, *Phi Delta Kappa*, 62, 178-182.
- SIMON, J. (1988): La expresión escrita. J. Rondal y X. Seron. *Trastornos del lenguaje*. Barcelona, Paidós, 135-150.
- SMAGORINSKY, P. (1995): Constructing Meaning in the Disciplines: Reconceptualizing Writing across the Curriculum as Composing across the Curriculum, *American Journal of Education*, 103 (2), 160-184.
- SPEARMAN, C. (1927): *The abilities of man: Their Nature and Measurement*. Londres, McMillan.
- SPERLING, M. (1988): I Want To Talk to Each of You: Writing Conference Discourse and Individualizing the Process of Learning To Write. *ERIC ED299590*.
- STEIN, M. (1994): Effective writing instruction for diverse learners, *School Psychology Review*, 23 (3), 392-405.
- STERN, W. (1935): *Allgemeine Psychologie and personalistischer Grundlage*. La Haya, Martinus Nijhoff.
- STERNBERG, R. J. (1977): *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: the componential analysis of human abilities*. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- TEBEROSKY, A. (1989): Didáctica e intervención en el área del lenguaje escrito, *La lectura*, V Simposio de las Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje de la Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, Ed. EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del lenguaje 101-116.
- TEBEROSKY, A. (1989): La escritura de textos narrativos, *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-36.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ICE/Horsori.
- TEBEROSKY, A. (1987): *Psicopedagogía del llenguatge escrit*. Barcelona, IME.
- TEJEDOR, F. J. y CARIDE, J.A. (1988): Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico, *Revista de Educación*, 287, 113-146.

- TEJEDOR, F.J. (1984): *Análisis de varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid, Anaya.
- TEMPLE, C. (1986): Developmental dysgraphia, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38 A, 77-110.
- THOMASSEN, A. y TEULINGS, H. (1983): The development of handwriting. M. Martlew. *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester, John Wiley y Sons.
- THURSTONE, E. L. (1938): *Primary Mental Abilities*. Chicago. University of Chicago Press.
- TOLCHINSKY, I. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos.
- TOURON FIGUEROA, J. (1984): *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona, Eunsa.
- TOURON FIGUEROA, J. (1989): *Métodos de estudio en la Universidad*. Pamplona, Eunsa.
- TSVETKOVA, L.S. (1977): *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona, Fontanella.
- VALLE ARROYO, F. (1989): Errores de lectura y escritura: Un modelo dual, *Cognitiva*, 2 (1), 35-63.
- VALVERDE BERROCOSO, J. (1995): *Pedagogía de los procesos cognitivos: el estilo cognitivo Dependencia-Independencia de campo y los estilos de aprendizaje en alumnos de Secundaria*. Facultad de Educación. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- VAN DIJK, T. A. (1980): *Macrostructures*. New Jersey, Hillsdale.
- VAN DIJK, T.A. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T.A. (1987): *Estructura y funciones del discurso*. México, Siglo XXI.
- VERNON, P.E. (1950): *The structure of human abilities*. Nueva York, Wiley.
- VICTORIA ABOY, L. (1997): Logon@ut@. Taller de escritura virtual. UNED. *La informática desde la perspectiva de los educadores II*. Madrid, R.A.

Comunicación Gráfica, 735-742.

VIGOTSTKY, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

VILA I MIGUEL, N. (1993): *Técnicas de expresión escrita en primaria*. Barcelona, Rosa Sensat.

VILA, M. y BADIA, D. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona, Graó.

VV.AA. (1991): Focus on language, *Educational Review*, 2, 125-242.

VV.AA. (1994): Escriure, *Perspectiva escolar*, 190, 3-51.

VV.AA. (1994): Experiencias prácticas en el aula, *Aula de Innovación educativa*, 2 (31), 6-52.

VV.AA. (1995): La lengua escrita en el aula, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 5, 3-78.

VV.AA. (1995): El text expositiu: proposta de treball progressiu, *Guix*, 184, 51-54.

WALSHE, R.D. (1981): *Donald Graves in Australia*. Rozelle, Primary English Teaching Association.

WEBER, G. (1971): *Inner-city children can be taught to read: four success full schools*. Council for Basic Education, Washington D.C.

WITKIN, H. A. (1962): *Psychological differentiation*. Nueva York, Wiley.

WITKIN, H. A. y otros (1977): Field-dependent and field independent cognitive styles and their educational implications, *Review of Educational Research*, 47.

WONG, B.Y.L. y otros (1996): Teaching low-achievers and students with learning disabilities to plan, write and revise opinion essay, *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.

YOUNG, R. (1981): Problems and the Composing Process. C.H. Frederiksen y J.F. Dominic. *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol. 2, Writing: Process, Development and Communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 59-66.

YUSTE, C. (1994): *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid, CEPE.

ZAMORA RODRÍGUEZ, E.T. (1997): El Word como recurso didáctico en la composición de textos, UNED. *La informática desde la perspectiva de los educadores II*, Madrid, R.A. Comunicación Gráfica, 695-700.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Secretaría General de Educación y Formación Profesional