



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Trabajo Fin de Grado:
Investigación Educativa

*“Estudio de la expresión escrita en el
alumnado de 2º ciclo de Educación
Primaria”*

Dtpo: Didáctica y Organización Escolar
Realizado por: Raquel Baena Pedrosa

ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raquel Baena Pedrosa

Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en analizar los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura en niños de Educación Primaria. Se trabajó con una muestra de 17 niños, de los cuales 5 niños y 12 niñas, que estaban escolarizados en cuarto curso de un centro de Granada capital. Se utilizó el estudio de caso colectivo y se empleó la entrevista cognitiva para obtener los datos y análisis de contenido para interpretarlos. Se concluye que las principales dificultades escritoras de estos alumnos son la organización textual y la ordenación sintáctica. Finalmente se indican algunas orientaciones didácticas para satisfacer estas necesidades escritoras.

Palabras clave: *expresión escrita, Educación Primaria, procesos cognitivos, metacognitivos, estudio de caso.*

ABSTRACT

The aim of this research was to analyse the cognitive and metacognitive processes in Primary School children's writing. To support this research we chose a group of 17 children, composed of 5 boys and 12 girls, who were in 4th grade (9-10 years) from a school placed in the city of Granada. A collective case study and a cognitive interview were carried out to collect data and a content analysis was performed for interpreting it. It was concluded that the main writing difficulties are the textual organization and the syntactic structure. Finally, some teaching approaches were given at the end of this research in order to solve these writing needs.

Key words: *writing skills, Primary School, cognitive processes, metacognitive processes, case study.*

1. INTRODUCCIÓN

La escritura ha adquirido paulatinamente la importancia que merece en el ámbito de la investigación educativa (Richardson, 2001; McCarthur, Graham & Fitzgerald, 2006) y su estudio constituye un desafío para los docentes y el alumnado, al ser considerada un aprendizaje básico para lograr que los alumnos¹ obtengan éxito académico.

En los últimos años, ha habido un variación en la percepción de la escritura, es decir su carácter instrumental ha sido sustituido por una nueva visión de la escritura que enfatiza su carácter epistémico. Desde esta perspectiva, la escritura es vista como una herramienta imprescindible para construir el conocimiento y acceder a la información.

La escritura junto a la lectura son aprendizajes que proporcionan al individuo las habilidades que necesita para manejarse en un escenario alfabetizador. Para dominar la escritura y la lectura es imprescindible la instrucción, la enseñanza, ya que sin la educación correspondiente el sujeto sería incapaz de alcanzar el dominio de destrezas que faciliten su sociabilización.

Diferentes estudios han mostrado las dificultades que presenta el alumnado en los procesos de escritura, los cuales se han achacado a motivos diversos:

- a. El alumnado adolescente, desatiende las estructuras, los receptores y las intenciones (Vilà, 1998).
- b. El alumnado de Educación Primaria, muestra lagunas en operaciones vinculadas con la planificación (Arroyo & Salvador, 2005).
- c. El alumnado con déficit auditivo, tienen dificultades en las tareas de selección, secuenciación y registro (Gutiérrez & Salvador, 2006).
- d. El alumnado que se encuentra entre 3º de Educación Primaria y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), muestran un empobrecimiento de las habilidades metacognitivas (García & Fidalgo, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló una investigación en la que se analiza la competencia escritora de alumnos de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los nueve y los diez años, para conocer los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura y detectar las posibles dificultades para proponer algunas estrategias para la mejora.

¹ Para no hacer reiterativo el texto, se utilizará el masculino con un sentido genérico.

2. CONTEXTO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

Existen múltiples modelos teóricos que traten de explicar el complejo proceso de la composición de la escrita. Sin duda, el más destacado es el modelo de Hayes y Flower (1980), reformulado por Hayes (1996), y que me ha servido para contextualizar esta investigación .

Este modelo sirvió de base para la construcción de otros modelos (p. ej.: el de Alamargot y Chanquoy, 2001), debido a su enorme influjo y a la consideración alcanzada por el modelo en el ámbito docente y investigador. A partir de aquí la escritura se entiende como un proceso de resolución de problemas, en el que el escritor despliega estrategias de planificación, análisis y deducción, todas ellas determinadas por las variables externas e internas al sujeto.

Según McCutchen (2006), para solucionar las dificultades escritoras, en primer lugar, el escritor debe detectar el problema, para posteriormente tomar decisiones. El proceso de escritura, según Hayes y Flower (1980), se representa como un proceso independiente de toma de decisiones, que está orientado hacia las metas que el escritor se propone cuando se inicia en la escritura de un texto, donde se llevan a cabo diferentes operaciones mentales:

- a) *Situación de comunicación*. El contexto incluye todo lo que está fuera del escritor, pero que afecta en la elaboración de la tarea (tema, audiencia, etc.).
- b) *Proceso general de escritura*. Incluye tres procesos de carácter recursivo e interactivo (planificar, transcribir y revisar). La planificación constituye la representación mental de lo que se desea escribir y de cómo se va a realizar. En este período se crean los objetivos del texto y el procedimiento de realización. La planificación, a su vez, incluye: la génesis de contenidos, la organización y estructuración de contenidos y, por último, la formulación de objetivos. El proceso de transcripción se realiza a partir de las ideas del escritor, lo que significa la transformación de esas ideas internas en un lenguaje inteligible, en un texto. Por último, el proceso de revisión requiere un estudio de lo planteado y escrito.

Estos procesos no tienen que darse en ese orden, ya que cada proceso, a su vez, incluye varios subprocesos.

- c) *Memoria a largo plazo (MLP)*. Es el lugar donde se acumulan los conocimientos. Su funcionamiento es relevante por cuanto permite recuperar la

información almacenada o parte de ella, algo que contribuirá eficazmente a la elaboración del escrito.

En conclusión, el modelo de Hayes y Flower idea un modo de identificar las técnicas en la escritura, cómo se colocan, cómo se secuencian y cómo interactúan entre sí dichas técnicas. Los puntos que resaltan estos autores son:

- Hay una jerarquía en las técnicas de escritura muy relacionadas entre sí.
- La escritura es un producto del pensamiento, atendiendo a una jerarquía.
- Los conocimientos y capacidades del escritor dirigen y organizan el texto a diseñar.
- El proceso de composición es una etapa de enseñanza para el escritor, a través del cual el escritor analiza y modifica el contexto.

Hayes (1996) señala que la escritura es una actividad intelectual, que requiere gran carga cognitiva y de memoria, y subraya su carácter no lineal y la estructura interrelacionada entre el contexto social y el físico que contribuyen a crear la composición escrita. En el nuevo modelo se enfatiza dos componentes esenciales: el sujeto y el contexto de la tarea. Si bien es el sujeto el foco principal de este modelo.

En el modelo de Hayes resaltan las relaciones entre elementos: procesos cognitivos y elementos motivacionales/emocionales, también resalta la función de la memoria a largo plazo y de la memoria de trabajo.

En otro sentido, la investigación sobre la composición escrita admite diferentes enfoques metodológicos: enfoque de producto, enfoque de proceso y enfoque de contexto. El *enfoque de producto* es la perspectiva más tradicional en la investigación de la expresión escrita, y de orientación conductista. Este enfoque analiza aspectos gramaticales, ortográficos, estructurales, el significado y la cohesión de la composición escrita. El *enfoque contextual*, también denominado enfoque ecológico, está basado en la perspectiva etnográfica de la escritura, ya que concibe la composición escrita como un proceso relacionado y determinado por el contexto. Por último el *enfoque de proceso* supuso un cambio en el objeto de estudio de la escritura, que pasó de ocuparse del análisis del escrito como producto al estudio de los procesos que se activan durante la composición escrita (cognitivos, emocionales y motivacionales). Fundamentalmente esta investigación seguirá el enfoque de proceso. Conocer los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, que tienen lugar durante el proceso de elaboración del texto (Levy y Olive, 2002), es una tarea compleja pero de sumo interés para poder interpretar qué es lo que ocurre en la mente de un sujeto cuando se enfrenta a la

elaboración de un texto. En efecto, durante el proceso escritor se activan multitud de procesos y subprocesos cognitivos (Kellog, 1994), de acuerdo con las necesidades del proceso escritor (Alamargot y Chanquoy, 2001).

3. OBJETIVOS E INTERROGANTES

Los objetivos propuestos para este estudio fueron:

- Establecer cuáles son las destrezas que tienen los alumnos de cuarto de Educación Primaria para elaborar un texto.
- Descubrir los procesos cognitivos y metacognitivos, que se desarrollan en la escritura.
- Conocer las dificultades de este alumnado en la escritura.
- Aportar soluciones o propuestas que ayuden a solventar las disfunciones encontradas.

En relación con los objetivos anteriores se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿El alumnado de cuarto de Educación Primaria conoce y, por lo tanto, usa las habilidades cognitivas mientras realiza un texto?
- ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas manejan durante la construcción de un texto?
- ¿Cuáles son las disfunciones que posee este alumnado?

4. METODOLOGÍA

4.1. Sujetos de la investigación

El estudio se realizó con una muestra de 17 alumnos (Tabla 1), de edades comprendidas entre los 9 y 10 años (media de 9.17 años). Cursan cuarto de Educación Primaria en un Centro Concertado de Granada, ubicado en una zona donde convergen focos de riesgo social, por ello el nivel educativo de la zona donde se localiza el Centro está por debajo de la media granadina.

Hemos de resaltar que esta muestra de alumnos se considera como un “caso”, aunque puedan detectarse diferencias entre los sujetos estudiados. Estas diferencias se pueden mostrar no solo en los estilos de escritura, sino también en los conocimientos y habilidades, necesarias para la escritura. Se trata, por lo tanto, de un estudio de caso colectivo o múltiple (Stake, 2010).

Esta metodología, según Stake (2010), permite obtener una gran cantidad de

información de los sujetos y se considera la mejor estrategia para la comprensión de este tipo de problemas. Por lo tanto, para comprender cómo es la escritura en los niños, en este caso, en el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria, no es necesario un gran número de sujetos, sino el análisis en profundidad de los casos investigados (McMillan y Shumacker, 2005), ya que difícilmente se pueden trabajar con grandes muestras (Salvador, 2005)

Tabla 1. Datos del alumnado

Sujetos	Edad	Sexo	Curso
1	10	M	4º Educación Primaria
2	9	M	
3	9	M	
4	9	M	
5	9	M	
6	9	M	
7	9	M	
8	9	V	
9	9	M	
10	9	M	
11	10	M	
12	9	V	
13	9	M	
14	9	M	
15	9	V	
16	10	V	
17	9	V	
Edad media de los sujetos			9.17

4.2. La obtención de Datos

Para obtener los datos, se han utilizado varias técnicas e instrumentos:

- a) *Elaboración de un texto narrativo.* Antes de realizar las entrevistas al alumnado, se les pidió que realizaran un texto narrativo (cuento). Esta técnica no entraña dificultad para el alumnado, ya que un texto lo realizan de forma continua en las clases de Educación Primaria. Esta tarea fue realizada sin ninguna limitación temporal. Después de que el alumnado realizó el texto, se le preguntó por las operaciones que manejó durante su elaboración en el transcurso de la entrevista “cauce principal para llegar a realidades múltiples” (Stake, 2010, p. 63).
- b) *Entrevista cognitiva.* En esta investigación se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo y semiestructurada, a partir de un cuestionario de sesenta y nueve preguntas semiabiertas (Cfr. Salvador 2005, pp.62- 66). El modelo de entrevista semiestructurada se debe a que no se quiere reprimir los pensamientos que el niño puede querer expresar. Este cuestionario está validado según el procedimiento del “juicio de expertos” (Fox, 1981; Hodder, 2000). Esta técnica

es muy empleada para conocer los procesos de resolución de problemas en la escritura (Emig, 1971). Según Hayes y Flower (1980), el uso del lenguaje oral para conseguir información es una herramienta muy empleada, porque nos permite conocer lo que sucede en la mente del entrevistado, y al entrevistador analizar cuáles son las funciones cognitivas y metacognitivas del sujeto (Durst, 1987).

4.3. El análisis de datos

Todas las entrevistas de los sujetos investigados fueron grabadas y más tarde transcritas literalmente. De esta manera, el lenguaje oral fue transformado en lenguaje escrito, sobre el que se realizó el análisis de contenido, y por el que se clasificó toda la información a través de un sistema de categorías (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002).

Para hacer el análisis, se dividieron los textos en unidades de contenido, para poder extraer la máxima información, y para ello se tuvo en cuenta unas metacategorías establecidas previamente en consonancia con el modelo teórico descrito.

A las categorías se les asignaron códigos, los cuales son letras mayúsculas y números. Este sistema de categorías, cuya definición operativa se incluye en la Tabla 2, está validado por el procedimiento de juicio de expertos y triangulación (Cfr. Gallego, García & Rodríguez, 2013)

Tabla 2. Definición de categorías

<i>(P) Planificación</i>	
Proceso inicial de toma de decisiones del escritor.	
<i>(P1) Génesis de ideas</i>	Producción de ideas para construir un texto
<i>(P2) Auditorio</i>	Destinatarios o personas a quien se dirige el texto.
<i>(P3) Objetivos</i>	Intenciones que sirven de guía al texto.
<i>(P4) Selección de ideas</i>	Principales ideas del futuro texto.
<i>(P5) Organización de ideas</i>	Adecuada organización y secuencia de ideas.
<i>(P6) Fuente de ideas</i>	Identificación y selección de las fuentes para extraer ideas.
<i>(P7) Registro de ideas</i>	Instrumentos de anotación.
<i>(P8) Organización textual</i>	Tipología textual adecuada.
<i>(T) Transcripción</i>	
Proceso de redacción del texto.	
<i>(T1) Ordenación sintáctica</i>	Adecuación de la forma lingüística a las reglas sintácticas.
<i>(T2) Riqueza de vocabulario</i>	Variedad de vocabulario.
<i>(T3) Adecuación de las palabras a las ideas</i>	Adecuación de las palabras a la estructura sintáctica.
<i>(R) Revisión</i>	
Proceso de análisis del texto escrito.	
<i>(R1) Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado</i>	Corrección de sintagmas que son inadecuados a las ideas o estructura textual.

(R2) Estructura y léxico de la oración	Corrección de sintagmas que no se adecuan a las reglas gramaticales.
(R3) Puntuación, ortografía	Corrección de errores tipográficos.
(R4) Revisión de la caligrafía	Corrección de errores caligráficos.
(R5) Revisión por otros	Corrección del texto por otros.
(R6) Revisión por sí mismo	Autocorrección de errores.
(AR) Metacognición	
Proceso de autorregulación de la escritura.	
(AR1) Conocimiento y control de la planificación	Autocontrol de la planificación.
(AR2) Conocimiento y control de la transcripción	Autocontrol de la transcripción.
(AR3) Conocimiento y control de la revisión	Autocontrol de la revisión.
(AR4) Conocimiento y control de la estructuración	Autocontrol de la estructuración textual.
(AR5) Disposición ante la escritura y sus dificultades	Autocontrol de la motivación en la escritura de textos.
(AR6) Conocimiento del escrito bien hecho	Autocontrol en cuanto al contenido, la forma y la estructura textual.
(AR7) Conocimiento y control general del acto de la escritura	Autocontrol del proceso general de la escritura.

5. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados del estudio realizado a los alumnos entrevistados. Se ofrecen tanto datos cuantitativos (nº de frecuencias) como cualitativos (manifestaciones del alumnado).

En el análisis de la categoría “Planificación” (Tabla 3) se puede observar que las frecuencias positivas (62.8%) son superiores a las negativas (37.2%), por lo tanto la gran mayoría de los alumnos entrevistados realiza correctamente el proceso de planificación. No obstante, varios sujetos evidencian déficit en algunas subcategorías como en la organización de ideas, la obtención de ideas y su registro y, de una manera más acentuada, en la organización textual.

Tabla 3. Categorías de planificación en la expresión escrita

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias Positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias Totales	Porcentajes (%)
Génesis de ideas	+P1/-P1	25	9	34	8
Auditorio	+P2/-P2	23	11	34	8
Objetivos	+P3/-P3	56	12	68	16
Selección de ideas	+P4/-P4	29	5	34	8
Organización de ideas	+P5/-P5	48	37	85	20
Fuente de ideas	+P6/-P6	35	17	52	12.23
Registro de ideas	+P7/-P7	36	33	69	16.23
Organización Textual	+P8/-P8	15	34	49	11.52
TOTAL DE FRECUENCIAS		267	158	425	100

- (P1) *Génesis de ideas.*

Los alumnos declaran poseer un adecuado dominio a la hora de buscar ideas para incorporar en sus textos, tal y como expongo a continuación:

P: “¿Piensas lo que escribes antes de hacerlo?”

R: “Sí... porque si no, no me sale el cuento” (S1/P1/p.1).

P: “Cuando vas a escribir un texto o una redacción ¿se te ocurren ideas relacionadas con el tema?”

R: “Sí” (S17/P1/p.1).

No obstante, algunos alumnos admiten no dominar adecuadamente esta operación cognitiva:

P: “¿Se te ocurren las ideas del tema de escritura?”

R: “Eh... no” (S16/-P1/p.1).

- (P2) *Auditorio.*

La muestra de sujetos de Educación Primaria tiene control de esta subcategoría ya que tienen la habilidad de pensar en el destinatario del texto:

R: “Sí, en la seño” (S17/P2/p.2).

R: “Sí, siempre” (S2/P2/p.2).

Sin embargo, también podemos observar que algunos alumnos no realizan esta subcategoría:

R: “No” (S16/-P2/p.2).

- (P3) *Objetivos:*

En las entrevistas realizadas se puede observar que los alumnos realizan esta subcategoría ya que tienen la capacidad de conocer la finalidad que guían la creación de su texto, aunque no siempre sea así:

P: “¿Qué te mueve a elaborar un texto?”

R: “Porque a veces es entretenido y a veces porque me lo dice la seño” (S11/P3/p.2).

P: “¿Con qué intención sueles escribir un texto?”

R: “Pues... que la gente que lo lea, se divierta” (S6/P3/p.2).

R: “Pues... a veces quiero conseguir cosas de lo que voy haciendo... o para tener ideas” (S11/-P3/p.2).

En efecto, algunos alumnos admiten no dominar adecuadamente esta operación cognitiva:

P: “¿Dónde se aprecia esa intención?”

R: “Pues... no sé... no lo sé, eso no lo sé” (S11/-P3/p.2).

- (P4) *Selección de ideas:*

Los alumnos de la muestra son capaces de escoger adecuadamente las ideas adecuadas para su texto:

P: “¿De donde sueles obtener las ideas y cómo las seleccionas?”

R: “Elijo algunas” (S12/P4/p.1).

R: “Pues... las elijo, porque escribir todas, no tendría mucho sentido” (S1/P4/p.1).

Aunque también podemos percibir que algunos sujetos de la muestra no saben realizar esta subcategoría:

R: “Todas” (S2/-P4/p.1).

- (P5) *Organización de ideas:*

Varios alumnos tienen una buena organización de sus ideas, ya que primero piensan y después las ordenan para después conseguir que tengan sentido.

P: “¿Cómo ordenas las ideas que escribes? ¿Qué secuencia sigues?”

R: “Lo primero que hago es pensar las cosas... que voy a poner. Después las ordeno de forma que tengan sentido” (S6/P5/p.2).

P: “¿Cómo sueles clasificarlas?”

R: “Sí, eh... hago columnas y las que voy a escribir las pongo y las que no, algunas veces las dejo para otra redacción (S3/P5(p.2).”

Sin embargo, un gran número de alumnos admite no dominar adecuadamente esta operación cognitiva:

P: “¿Manejas esquemas para organizar las ideas?”

R: “No, no lo utilizo” (S14/-P5/p.2).

- (P6) *Fuente de ideas:*

Los alumnos realizan de forma correcta esta subcategoría ya que es capaz de reconocer la fuente de donde extrae las ideas para la construcción de un texto:

P: “¿De dónde obtienes las ideas con las que escribes los textos?”

R: “Pues... me lo saco de la cabeza” (S5/P6/p.1)

P: “¿Cómo sueles encontrar ideas nuevas?”

R: “Pues... a veces uhm... cojo ideas de lo que he visto, de la calle...” (S1/P6/p.2)

Sin embargo hay algunos alumnos que no saben realizar correctamente esta operación:

R: “Pues... no” (S12/-P6/p.2).

- (P7) *Registro de ideas:*

Los alumnos declaran poseer un adecuado dominio para utilizar instrumentos en los que anotar ideas:

P: “¿Escribes las ideas en algún borrador?”

R: “Sí. Pues... las ideas que se me van ocurriendo, las apunto y después las ideas que... tengo las voy juntando y formo el cuento” (S3/P7/p.1).

R: “Sí. Todas las ideas que tengo y luego ya lo voy haciendo” (S10/P7/p.1).

En cambio, se observa que algunos alumnos que realizan de forma incorrecta, la desconocen o la ignoran esta subcategoría:

P: “¿Recurres a algún truco para ordenar las ideas?” R: “No” (S12/P-7/p.1).

- (P8) *Organización textual:*

Algunos alumnos declaran poseer un adecuado dominio a la hora de buscar ideas para incorporar en sus textos, tal y como expongo a continuación:

P: “A la hora de escribir, ¿piensas en las tipologías textuales?”

R: “Sí, sí lo pienso porque si no llega un momento, en que no se que escribir y... no me sale el cuento” (S1/P8/p.3).

En esta subcategoría vemos la incapacidad de la muestra de alumnos para encontrar las palabras y estructuras sintácticas que expresen adecuadamente sus ideas:

R: “Sí... para que después no tena que pensar... cómo va a ser de largo... lo pienso primero” (S9/-P8/p.3).

P: “¿Realizas cambios a la hora de escribir, según el tipo de texto?”

R: “No” (S10/-P8/p.3).

En el análisis de la categoría “*Transcripción*” (Tabla 4) se puede observar que las frecuencias positivas son significativamente superiores (68.2%) a las negativas (31.8%). Por lo tanto, un gran porcentaje de los sujetos entrevistados realiza el proceso de transcripción. Sin embargo, algunos alumnos muestran dificultades en algunas subcategorías como en la ordenación sintáctica y riqueza de vocabulario.

Tabla 4. *Categorías de transcripción en la expresión escrita*

CATEGORÍAS DE TRANSCRIPCIÓN	Códigos	Frecuencias Positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias Totales	Porcentajes (%)
Ordenación sintáctica	+T1/-T1	7	10	17	20
Riqueza de vocabulario	+T2/-T2	9	8	17	20
Adecuación de las palabras a las ideas	+T3/-T3	42	9	51	60
TOTAL DE FRECUENCIAS		58	27	85	100

- *(T1) Ordenación sintáctica:*

Algunos alumnos declaran poseer un adecuado dominio de la habilidad para construir oraciones en consonancia con las reglas de la lengua, tal y como exponemos a continuación:

P: “¿Sigues alguna secuencia para ordenar las palabras en los textos?”

R: “En orden sí” (S11/T1/p.4).

En esta subcategoría vemos la incapacidad de la muestra de alumnos para realizar adecuadamente las oraciones:

R: “No, nunca” (S2/-T1/p.4).

R: “No” (S7/-T1/P.4).

- *(T2) Riqueza de vocabulario:*

Los alumnos muestran poseer riqueza léxica, ya que se dan cuenta que hay palabras que pueden expresar mejor sus ideas:

P: “¿Consideras que existe palabras que te permiten expresar tus ideas de forma mas adecuada?”

R: “Sí, cuando ya lo tengo escrito y lo leo otra vez, digo ¡Anda podría haber puesto esto!” (S1/T2/p.5).

R: “Sí” (S12/T2/p.4).

No obstante algunos alumnos muestran la incapacidad de realizar correctamente esta habilidad:

R: “No” (S16/-T2/p.4).

- *(T3) Adecuación de las palabras a las ideas:*

Los alumnos declaran poseer un adecuado dominio habilidad para encontrar las palabras y estructuras sintácticas que expresan mejor las ideas que el alumnado pretende transmitir, tal y como expongo a continuación:

P: “¿Qué haces cuando tienes dificultades para hallar las palabras más adecuadas a las ideas que pretendes escribir?”

R: “Pido ayuda” (S11/T3/p.4).

R: “Uso algunas parecidas” (S16/T3/p.4).

No obstante, algunos alumnos admiten no dominar adecuadamente esta operación cognitiva:

P: “¿Las palabras que seleccionas tienen siempre relación con el tema de escritura?”

R: “No siempre” (S8/-T3/p.4).

En el análisis de la categoría “*Revisión*” (Tabla 5) se puede observar que las frecuencias positivas son muy superiores (82.8%) a las negativas (17.2%). No obstante, un número bajo de alumnos muestran déficit en algunas subcategorías como son en la adecuación de la forma y el contenido y en la estructura y el léxico de la oración.

Tabla 5. *Categorías de revisión en la expresión escrita*

CATEGORÍAS DE REVISIÓN	DE	Códigos	Frecuencias Positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias Totales	Porcentajes (%)
Adecuación de la forma y/o el contenido		+R1/-R1	66	17	83	37.55
Estructura y léxico de la oración		+R2/-R2	12	6	18	8.14
Puntuación y ortografía		+R3/-R3	29	4	33	14.93
Revisión de la caligrafía		+R4/-R4	15	2	17	7.69
Revisión por otros		+R5/-R5	31	5	36	16.28
Revisión por uno mismo		+R6/-R6	30	4	34	15.38
TOTAL DE FRECUENCIAS			183	38	221	100

- *(R1) Adecuación de la forma y/o el contenido:*

Algunos alumnos exponen tener la capacidad de evaluar y corregir sus textos:

P: “¿Siempre las palabras que finalmente seleccionas expresan lo que verdaderamente tú querías escribir?”

R: “Sí... expresan lo que quería poner” (S13/R1/p.4).

P: “¿Si no te gusta tu escrito buscas lo que consideras que no has hecho acertadamente?”

R: “Sí, sí lo hago” (S14/R1/p.5).

Sin embargo, los sujetos estudiados tienen dificultades para realizar correctamente esta habilidad, tal y como se muestra a continuación:

R: “Pues... es que a mí... lo que escribo yo... me gusta mucho, como se me ocurre a mí pues...” (S12/-R1/p.5)

- *(R2) Estructura y léxico de la oración:*

Los algunos de los alumnos muestran poseer la habilidad de corregir aquellas palabras, frases o párrafos que no se adecuan con las reglas gramaticales:

P: “¿Revisas tus escritos para identificar si en las oraciones que has empleado omite algunas palabras importantes?”

R: “Sí, y a veces repito alguna” (S1/R2/p.5).

R: “Sí lo reviso” (S9/R2/p.5).

No obstante algunos alumnos muestran no tener esta habilidad:

R: “No me fijo” (S16/-R2/p.4).

- (R3) *Puntuación y ortografía:*

Un gran número de alumnos muestra realizar correctamente esta subcategoría ya que presta atención a los signos puntuación:

P: “¿Mientras escribes te vas fijando si los signos de puntuación están siendo utilizados de forma adecuada?”

R: “Sí, sí me fijo si las comas y los puntos están colocados en su sitio” (S13/R3/p.4).

P: “¿Mientras escribes te vas fijando si los nombres propios los has escrito con mayúscula, así como si después de los puntos también inicias la escritura en letra mayúscula?”

R: “Siempre” (S17/R3/p.5).

No obstante, un número muy bajo de los alumnos no tienen la habilidad de corregir los errores gráficos del texto:

R: “Eh... algunas veces sí y otras veces no” (S15/-R3/p.5).

- (R4) *Revisión de la caligrafía:*

En general el alumnado sabe realizar correctamente esta subcategoría ya que tiene la habilidad de corregir sus errores gráficos:

P: “¿Mientras escribes eres consciente de si cometes algún error tipográfico?”

R: “Claro” (S6/R4/p.5).

R: “Sí, porque si no, no se puede entender” (S15/R4/p.5).

Una mínima parte del alumnado muestra dificultades para realizar esta subcategoría:

R: “A veces...” (S10/-R4/p.5).

- (R5) *Revisión por otros:*

En general los alumnos realizan adecuadamente esta subcategoría, ya que tienen adquirida la capacidad de someter a juicio de otras personas sus textos:

P: “¿Sueles entregar tus escritos a otros compañeros para que ellos te lo revisen?”

R: “Sí” (S5/R5/p.4).

R: “Sí, a mi madre, mi padre... mi hermano... y algunos de mis compañeros” (S17/R5/p.4).

Sin embargo, un número muy bajo de alumnos no realiza esta operación adecuadamente:

P: “¿Sueles preguntar las dudas que tienes a otros compañeros o tus propios padres?”

R: “No” (16/-R5/p.5).

- (R6) *Revisión por uno mismo:*

El alumnado muestra una gran superioridad al realizar esta subcategoría, ya que el alumnado tiene la capacidad de autoevaluarse y autocorregir sus errores:

P: “¿Siempre piensas lo que vas a reflejar en tus textos?”

R: “Sí... porque si no, no me sale el cuento” (S1/R6/p.1)

P: ¿Después de escribir un texto tienes la costumbre de leerlo íntegramente?

R: Sí, claro (S8/R6/p.8).

No obstante, se encuentra un número muy bajo de alumnos que no sabe realizar adecuadamente esta operación:

P: “¿Sueles cambiar algunas cosas de tus textos? ¿Qué es lo que sueles cambiar?”

R: “No. Eh... que cambio nada” (S16/-R8/p.8)

En el análisis de la categoría “*Metacognición*” (Tabla 6) se puede observar que las frecuencias positivas son elocuentemente superiores (74.9%) a las negativas (25.1%). Por lo tanto, los sujetos entrevistados muestran dificultades en algunas subcategorías, ya que no la realizan, la descuidan, la ignoran o la realizan de forma inadecuada, como en el conocimiento y control de la transcripción, estructuración y en general en el acto de la escritura.

Tabla 6. *Categorías de metacognición en la expresión escrita*

CATEGORÍAS DE METACOGNICIÓN	Códigos	Frecuencias Positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias Totales	Porcentajes (%)
Conocimiento y control de la planificación	+AR1/-AR1	26	8	34	7.69
Conocimiento y control de la transcripción	+AR2/-AR2	11	6	17	3.84
Conocimiento y control de la revisión	+AR3/-AR3	43	8	51	11.53
Conocimiento y control de la estructuración	+AR4/-AR4	41	26	67	15.15
Disposición ante la escritura y sus dificultades	+AR5/-AR5	69	16	85	19.23
Conocimiento del escrito bien hecho	+AR6/-AR6	119	34	153	34.61
Conocimiento y control general del acto de la escritura	+AR7/-AR7	22	13	35	7.91
TOTAL DE FRECUENCIAS		331	111	442	100

- (AR1) *Conocimiento y control de la planificación:*

El alumnado muestra tener capacidades para conocer y autocontrolar las operaciones en el proceso de planificación:

P: “¿Cuándo alguien te solicita un escrito sobre algún personaje qué sueles hacer para planificar y escribir adecuadamente ese texto?”

R: “Eh... sí. Pienso en el artista o en la cosa que me ha tocado. Si la he visto o sé lo que es... lo memorizo y si no... sé lo que es, lo busco por internet” (S2/AR1/p.8).

P: “¿Sueles tener en cuenta en tus textos si los destinatarios son tus amigos, tus hermanos, tus padres o tus profesores?”

R: “Si son para mis padres...pues escribir algo mejor y si son para mis profesores... mis amigos pues escribirlo un poquito mas largo y... que tenga sentido” (S3/AR1/p.8).

Sin embargo se puede observar que un pequeño grupo de alumno realiza adecuadamente esta operación:

R: “Uhm... no”(S5/-AR1/p.8)

- (AR2) *Conocimiento y control de la transcripción:*

En general los alumnos tienen habilidades para realizar esta operación, ya que adecua sus palabras a sus ideas:

P: “¿Cuándo te enfrentas a la elaboración de un texto tienes en cuenta que unas palabras tienen cierta similitud y que otras difieren totalmente?”

R: “Eh... sí, pienso” (S13/AR2/p.4).

R: “Sí, lo pienso” (S6/AR2/p.2)

No obstante se encuentra alumnos que dificultades para realizar esta subcategoría:

R: “No” (S12/-AR2/p.2)

- (AR3) *Conocimiento y control de la revisión:*

En general los alumnos tienen capacidades para realizar adecuadamente esta operación, ya que revisan los textos que realizan:

P: “¿Por qué y para qué consideras que se deben revisar los textos?”

R: “Sí, siempre. Para que no tenga faltas de ortografía, ni que te hayas faltado comas, ni comido una letras...”(S7/AR3/p.8).

P: “¿Consideras que la corrección del texto es algo que siempre debe hacer uno mismo para obligarte a corregir todos los errores?”

R: “Sí, sí lo tengo que hacer yo. Sí, me obligo” (S10/AR3/p.6).

Sin embargo, se observa que algunos alumnos no saben realizar esta operación:

P: “¿Cuándo estás elaborando un texto sueles decirte si lo estás haciendo de forma adecuada o no?”

R: “Uhm... no” (S5/-AR4/p.6).

- *(AR4) Conocimiento y control de la estructuración:*

En general el alumno muestra conocer la estructura textual de los textos:

P: “¿Mientras escribes, piensas la estructura que debe tener el texto, según el tipo de escrito que pretendes escribir?”

R: “Pues... fijarme bien en las letras, que estén bien escritas” (S3/AR4/p.6).

P: “¿Sabes que existen diferentes tipos de texto y conoces cuáles son sus partes principales?”

R: “Sí” (S12/AR4/p.3).

No obstante algunos alumnos muestran tener dificultades cuando realizan esta subcategoría:

R: “No lo sé” (S3/-AR4/p.4).

- *(AR5) Disposición ante la escritura y sus dificultades:*

El alumnado estudiado tiene una buena disposición ante la escritura y sus dificultades, ya que afirma que para ser un buen escritor tienes que sentir:

P: “¿Te sientes satisfecho cuando consideras que te está saliendo bien el texto que escribes?”

R: “Sí mucho” (S9/AR5/p.7).

P: “¿Qué sensaciones tienes mientras elaboras el texto?”

R: “Sí, porque para escribir... tengo que sentir y todo eso” (S11/AR5/p.6).

Sin embargo, se encuentra algunos alumnos que tienen dificultades para realizar esta operación:

P: “¿Cuándo alguien te dice que cambies algo del texto, qué sientes?”

R: “Pues, regulín, regulán” (S12/-AR5/p.4)

- *(AR6) Conocimiento del escrito bien hecho:*

Los alumnos muestran realizar adecuadamente esta subcategoría ya que afirman o reconocen que existen compañeros de clase que escriben mejor:

P: “¿Cuándo escribes pones toda tu atención en lo que pretendes escribir?”

R: “Sí, me concentro” (S13/AR6/p.6).

P: “¿Consideras que algunos de los compañeros de tú clase redactan mejor que lo haces tú? En este caso, ¿cómo crees tú que lo hacen?”

R: “Sí. Con esfuerzo” (S17/AR6/p.7).

Sin embargo, se observa algunos alumnos que no realizan correctamente esta operación:

P: “¿Sueles decirte, cuando estás escribiendo un texto, qué es lo que tienes que hacer

para hacerlo bien?”

R: “No, suelo” (S11/-AR6/p.6).

- (AR7) *Conocimiento y control general del acto de la escritura:*

Los alumnos en general realizan esta operación metacognitiva, ya que afirman conocer y autocontrolar cómo se elabora un texto de forma correcta:

P: “¿Eres consciente de todo lo que haces y todo lo que piensas cuando estás escribiendo un texto?”

R: “Sí, siempre” (S4/AR7/p.7).

R: “Claro” (S6/AR7/p.7).

Sin embargo, algunos de los alumnos muestran tener dificultades cuando en esta operación:

R: “Uhm... no” (S15/-AR7/p.7).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el proceso de análisis de los datos, a partir de las entrevistas a los alumnos de cuarto de primaria y teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se dará respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente, para ver qué nos aporta esta investigación.

- *¿El alumnado de cuarto de Educación Primaria conoce y, por lo tanto, usa las habilidades cognitivas mientras realiza un texto?*

En general, el estudio muestra que los alumnos conocen la importancia del proceso de *planificación* de la escritura en la elaboración de un texto y utilizan las estrategias de generar, seleccionar, organizar, registrar y buscar fuentes de ideas, pensar en el auditorio y plantearse los objetivos de un escrito, cuando tienen que realizar del texto. Este hallazgo coincide con otros estudios previos, en los que se admite un cierto dominio del proceso de planificación textual en el alumnado de Educación Primaria (Arroyo & Salvador, 2005; Gallego, 2008).

En el proceso de *transcripción*, se puede observar que el alumnado posee una buena riqueza de vocabulario y adecuan las palabras correctamente con las ideas al realizar una composición escrita.

Durante el proceso de *revisión* los alumnos, en general, revisan el texto que han escrito, aunque se puede advertir una evidente variabilidad entre el alumnado en el empleo de estrategias tales como la revisión por sí mismos o los objetivos que deben guiar este proceso. Estos resultados son similares a los obtenidos por Salvador y García (2009), al constatar que algunos de los alumnos de la muestra manifestaban ciertas

dudas en cuanto a qué aspectos deben ser revisados en un texto o quienes deben ser los encargados de realizar la revisión.

En cuanto a la *metacognición*, es decir, el conocimiento y control de los alumnos sobre los procesos cognitivos que rigen la composición textual, se observó que los alumnos de nuestra muestra poseen un dominio de los diferentes procesos cognitivos y se predisponen adecuadamente ante la escritura y sus dificultades, algo que es consistente con los datos obtenidos por García y Fidalgo (2003).

- *¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas manejan durante la construcción de un texto?*

Los datos de este estudio ponen de manifiesto que, en general, cuando construyen un texto, estos alumnos:

- Generan ideas y las proyectan antes de comenzar a escribir, usando herramientas como blog de notas, y algunos directamente las piensan antes de escribirlas.
- Organizan ideas, escribiendo previamente en un papel.
- Extraen muchas ideas de medios como la televisión o internet.
- Utiliza medios informáticos (internet) para expresarse, lo cual enriquece su vocabulario. Vemos el gran uso que se le da a los medios digitales, frente a los medios escritos en papel.
- Revisan el texto, con el objetivo de que lo vean bien el resto de personas.
- Prestan enorme atención a la ortografía y a los signos de puntuación, revisando reiteradamente estos aspectos.
- Suelen revisar por sí mismos el texto, pero a la hora de revisarlo por otros, preguntan en general a sus padres o profesores. No suelen aceptar críticas de sus compañeros.
- El aspecto que más destaca de este punto es cuando se le pregunta al alumno como conoce cuando un escrito está bien hecho, la respuesta más común suele referirse a la caligrafía, es decir, el alumno cree que escribir bien es tener una buena caligrafía. Respuesta errónea, ya que una correcta caligrafía en las composiciones escritas no aseguran un texto elaborado correctamente.

- *¿Cuáles son las disfunciones que posee este alumnado?*

Las mayores dificultades que se encuentran en la muestra de alumnos estudiados son:

- Suelen memorizar las partes de un texto y al memorizarlas no siempre van a recordar cómo se organiza un texto.
- Muestran dificultades para manejar las reglas sintácticas de la lengua.
- En menor medida al alumnado le cuesta adecuar la forma y contenido del texto.
- Presenta una frecuencia de dificultad alta en conocer la organización textual, como hemos comentado antes por la excesiva memorización de las partes del texto.

7. LIMITACIONES, PROSPECTIVA Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA

A tenor de los resultados de este estudio y teniendo en cuenta la bibliografía especializada, se señala a continuación algunas estrategias para la mejora (Gallego, García & Rodríguez, 2013):

- Trabajar en el aula con grupos pequeños de alumnos los diferentes textos, con la intención de poder atender al alumnado correctamente.
- Hacer que el alumnado recapacite sobre la escritura y que comprenda que no solo es importante obtener una buena caligrafía o no cometer faltas ortográficas.
- Desarrollar programas en las aulas que ayuden a mejorar la expresión escrita (Salvador & García, 2009)
- Emplear los recursos tecnológicos que posee el aula, como son los ordenadores y pizarras digitales, para potenciar este hábito escritor, de forma más lúdica.
- Enseñar a los alumnos a autoevaluar sus escritos.
- Asociar el hábito escritor con el hábito lector al alumnado.
- Plantear actividades que requieran revisión y su reelaboración para la correcta realización de la actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Arroyo, R. & Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Durst, R. K. (1987). Cognitive and linguistic demands of analytic writing. *Research in the Teaching of English*, 2(4), 347- 376.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gallego, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita en los alumnos de Educación Primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (2), 63- 76.
- Gallego, J. L.; García, A. & Rodríguez, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes: Estrategias para la mejora*. Málaga: Aljibe.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239- 251.
- Gutiérrez, R. & Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: Estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 339, 435-453.
- Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C. M. Levy & S. R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp. 1- 27). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing process*. En L. W. Gregg. & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Process in Writing* (pp. 3- 30). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- Kellog, R. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Levy, C. M. & Olive, T. (2002). *Real times studies in writing research: Progress and Prospects*. En T. Olive y C. M. Levy (eds.), *Contemporary tolos and techniques for stydying writing* (pp. 1- 8). Dordrecht, A. A.: Kluwer Academic Publishers.
- McCarthur, C. A.; Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (2006). *Cognitive factors in the development of children’s writing*. En C. A. McCarthur; S. Grahm y J. Fitzferald (eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 115- 130). New York: Guilford Press.
- McMillan, J. H. & Shumacker, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5º ed.). Madrid: Pearson.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Tesearch Association.
- Salvador, F. (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. & García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 61-76.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Vilà, M. (1998). Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita en chicos y chicas del ciclo superior de E.G.B. *Educación y Diversidad* (pp. 743- 766). Universidad de Oviedo.