

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada



LA EXPRESIÓN ESCRITA  
DE ALUMNOS DE ETNIA GITANA,  
ESCOLARIZADOS EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA

*Antonio García Guzmán*







Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada



**(TESIS DOCTORAL)**

LA EXPRESIÓN ESCRITA  
DE ALUMNOS DE ETNIA GITANA,  
ESCOLARIZADOS EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA

**DIRECTORES:** Dr. D. Francisco Salvador Mata y Dra. Dña. Rosario Arroyo González

**AUTOR:** Antonio García Guzmán







# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>

## BLOQUE I

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

#### CAPÍTULO I. LA EXPRESIÓN ESCRITA: DIMENSIÓN CONCEPTUAL

1. LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.....	32
2. LA COMPOSICIÓN ESCRITA: MODELOS TEÓRICOS.....	36
2.1. El modelo de etapas.....	36
2.2. El modelo del procesador de textos.....	38
2.3. El modelo de Hayes y Flower.....	39
2.4. El modelo de Scardamalia y Bereiter.....	44
2.5. Otros modelos que explican el proceso de la composición escrita.....	49
3. PROCESOS COGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA.....	52



3.1. El proceso de planificación.....	52
3.2. El proceso de Transcripción.....	55
3.3. El proceso de revisión.....	56
4. PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA.....	60
5. OTRAS CAPACIDADES Y HABILIDADES DEL ESCRITOR.....	63

## **CAPÍTULO II. EL TEXTO: ESTRUCTURA Y FORMA TEXTUAL**

1. ESTRUCTURA TEXTUAL.....	71
2. MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL.....	79
3. FORMA TEXTUAL.....	82
3.1. El nivel sintáctico.....	83
3.2. Disfunciones sintácticas.....	93
3.3. Otros aspectos de la forma textual.....	99

## **CAPÍTULO III. EL ALUMNADO DE ETNIA GITANA. CUESTIONES PSICOPEDAGÓGICAS**

1. LA MINORÍA ÉTNICA GITANA EN ESPAÑA.....	102
2. CARACTERIZACIÓN ÉTNICA DE LOS GITANOS QUE RESIDEN EN ESPAÑA.....	105
2.1. Elementos culturales que los unen.....	108
2.2. Estereotipos y prejuicios.....	112
3. CARENCIAS Y NECESIDADES DE LOS GITANOS EN EDAD ESCOLAR.....	115

4. EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ETNIA GITANA.....	120
4.1. Breve historia sobre la escolarización de la etnia gitana en España.....	121
4.2. Características y peculiaridades de la escolarización de los niños gitanos.....	124
5. IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO DE ETNIA GITANA.....	129
6. PROGRAMAS Y ACCIONES QUE SE HAN DESARROLLADO O SE ESTÁN DESARROLLANDO CON LA MINORÍA ÉTNICA GITANA.....	133

## CAPÍTULO IV. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	137
1. LA COMPOSICIÓN ESCRITA. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN.....	138
1.1. Enfoque de producto.....	139
1.2. Enfoque de proceso.....	141
1.3. Enfoque contextual o ecológico.....	145
2. INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS.....	148
2.1. Investigaciones realizadas sobre el proceso de planificación.....	151
2.2. Investigaciones realizadas sobre el proceso de transcripción.....	153
2.3. Investigaciones realizadas sobre el proceso de revisión.....	154
2.4. Investigaciones realizadas sobre el proceso de metacognición.....	156

<b>3. INVESTIGACIONES SOBRE EL TEXTO (ESTRUCTURA Y FORMA).....</b>	<b>159</b>
3.1. Estructura textual.....	162
3.2. Mecanismos de cohesión textual.....	164
3.3. Forma textual.....	167
3.3.1. <i>Disfunciones sintácticas</i> .....	170
3.3.2. <i>Aspectos formales de la escritura</i> .....	171
<b>4. INVESTIGACIONES SOBRE MOTIVACIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN DE EFICACIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA.....</b>	<b>171</b>
4.1. Cuestiones generales de investigación.....	172
4.2. Resultados y conclusiones de la investigación sobre la auto-percepción de la eficacia hacia la escritura.....	174
<b>5. INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LA ACTITUD HACIA LA ESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>182</b>
5.1. Diferencias en la actitud hacia la escritura en función del sexo y de la edad...	183
5.2. Diferencias en la actitud hacia la escritura entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje.....	184
5.3. La actitud hacia la escritura y su relación con otros constructor.....	185
5.4. Conclusiones sobre las investigaciones realizadas en relación con la actitud del alumnado de Educación Primaria hacia la escritura.....	187
<b>6. INVESTIGACIONES REALIZADAS CON DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS O GRUPOS SOCIALES.....</b>	<b>188</b>
6.1. Investigaciones sobre las diferencias entre unos grupos culturales y otros.....	189
6.2. Investigaciones centradas en explicar o analizar las dificultades que algunos grupos sociales o minorías étnicas tienen en la expresión escrita .....	192
6.3. Investigaciones sobre la expresión oral y escrita en el alumnado de etnia gitana.....	193

## BLOQUE II

# DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO V. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	205
<b>1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>208</b>
1.1. Problema de investigación (acotación e intereses).....	212
1.2. Objetivos de investigación.....	215
<b>2. DIMENSIONES PSICOLINGÜÍSTICAS ANALIZADAS.....</b>	<b>216</b>
<b>3. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>222</b>
<b>4. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS.....</b>	<b>225</b>
4.1. Proceso de obtención de datos.....	227
4.2. Fases en la recogida de datos y aspectos a tener en cuenta.....	229
<b>5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>232</b>
5.1. Análisis de los protocolos de las entrevistas.....	232
5.2. Análisis de la identificación y corrección de los errores.....	236
5.3. Análisis de las escalas de estimación.....	237

5.4. Análisis textual.....	237
5.4.1. Análisis de la estructura.....	237
5.4.2. Análisis de la cohesión textual.....	239
5.4.3. Análisis de las estructuras sintácticas.....	240
5.4.4. Análisis de las disfunciones sintácticas.....	245
5.5. Criterios de validez y fiabilidad de la metodología empleada (procesos e instrumentos).....	245

## CAPÍTULO VI. RESULTADOS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS

A) RESULTADOS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: LA ENTREVISTA.....	250
1. EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN .....	250
1.1. Génesis de las ideas.....	250
1.2. Auditorio.....	251
1.3. Objetivos/ finalidades e intención.....	253
1.4. Selección de ideas.....	257
1.5. Organización general.....	259
1.6. Fuente de ideas.....	262
1.7. Registro de ideas.....	265
1.8. Organización textual.....	267
2. EL PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN.....	273
2.1. Ordenación sintáctica.....	273
2.2. Vocabulario y selección Léxica.....	274
2.3. Adecuación de las palabras a las ideas.....	275

3. EL PROCESO DE REVISIÓN.....	276
3.1. Adecuación de la forma y/o del contenido a lo planificado.....	276
3.2. Estructura y léxico de la oración.....	278
3.3. Puntuación y ortografía.....	279
3.4. Caligrafía.....	280
3.5. Revisión por otros.....	280
3.6. Revisión por sí mismo (R6).....	282
B) RESULTADOS SOBRE LA CORRECCIÓN DE TEXTOS.....	283

<b>CAPÍTULO VII. RESULTADOS SOBRE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS Y AFECTIVOS</b>
---

1. LOS PROCESOS METACOGNITIVOS (AR).....	292
1.1. Conocimiento y control de la escritura.....	292
1.2. Conocimiento y control de la planificación.....	299
1.3. Conocimiento y control de la estructuración.....	301
1.4. Conocimiento y control de la revisión.....	303
1.5. Reacción afectiva ante la escritura y sus dificultades.....	304
2. PROCESOS AFECTIVOS.....	307
2.1. Auto-percepción de eficacia en la escritura.....	308
2.2. Actitud hacia la escritura.....	310

## CAPÍTULO VIII. RESULTADOS SOBRE LA ESTRUCTURA DISCURSIVA Y SINTÁCTICA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

1. RESULTADOS SOBRE LA ESTRUCTURA DISCURSIVA.....	314
1.1. Resultados sobre la estructura de los episodios narrativos.....	315
1.2. Resultados sobre la relación entre episodios.....	317
1.3. Resultados sobre los elementos estructurales del episodio narrativo.....	318
2. RESULTADOS SOBRE LA COHESIÓN TEXTUAL.....	320
3. RESULTADOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS DEL TEXTO.....	327
3.1. Longitud del texto, según el número de oraciones.....	327
3.2. Longitud textual según el número de proposiciones.....	329
3.3. Oraciones simples versus complejas.....	330
3.4. Tipo de proposiciones, según la modalidad de predicado.....	333
3.5. Tipo de proposiciones según el grado de autonomía con la principal.....	333
3.5.1. Propositiones coordinadas.....	336
3.5.2. Propositiones subordinadas: tipos y grado de subordinación.....	338
3.6. Índices de complejidad.....	348
4. RESULTADOS SOBRE LAS DISFUNCIONES SINTÁCTICAS.....	350
4.1. Resultados sobre las disfunciones de concordancia.....	350
4.2. Resultados sobre la alteración del orden canónico de los elementos (anteposición o posposición) de la proposición gramatical.....	353
4.3. Resultados sobre las disfunciones en la subordinación / estructuras Incompletas.....	356

## CAPÍTULO IX. RESULTADOS GLOBALES, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	361
1. RESULTADOS GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	363
1.1. Resultados sobre la planificación.....	363
1.2. Resultados sobre la transcripción.....	366
1.3. Resultados sobre la revisión.....	367
1.4. Resultados sobre los procesos metacognitivos.....	369
1.5. Resultados sobre el nivel macro-estructural de los textos.....	372
1.6. Resultados sobre el nivel micro estructural de los textos.....	374
2. CONCLUSIONES GENERALES.....	379
3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA.....	384
3.1. Estrategias generales.....	385
3.2. Estrategias para optimizar la planificación.....	387
3.3. Estrategias para optimizar la transcripción.....	389
3.4. Estrategias para optimizar la revisión.....	390
3.5. Estrategias para optimizar la metacognición.....	395
3.6. Estrategias para optimizar la estructura textual.....	396
3.7. Estrategias para optimizar la forma textual.....	399
4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN.....	401



**ANEXOS**

ANEXOS..... 403

**BIBLIOGRAFÍA**

BIBLIOGRAFÍA..... 425

**THE WRITTEN EXPRESSION OF GYPSY STUDENTS  
ATTENDING PRIMARY EDUCATION SCHOOLS**

**INTRODUCTION, SUMMARY AND CONCLUSIONS**

INTRODUCTION..... 471

SUMMARY..... 478

1. Objectives..... 480

2. Psycholinguistic variables..... 481

3. Subjects..... 486

4. Process and instrument of data collection..... 487

5. Techniques of data analysis..... 488

6. Validation and reliability of the methodology..... 490

CONCLUSIONS..... 492

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Págs.
Gráfico 1. Modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964).....	37
Gráfico 2. Modelo del procesador de textos.....	39
Gráfico 3. El modelo de Hayes y Flower (1980).....	40
Gráfico 4. Modelo de Hayes (1996).....	43
Gráfico 5. Modelo de “decir el conocimiento”.....	47
Gráfico 6. Modelo de “transformar el conocimiento”.....	48
Gráfico 7. Proceso de planificación de la escritura.....	53
Gráfico 8. El proceso de revisión.....	60
Gráfico 9. Episodios de un texto narrativo.....	78
Gráfico 10. Enfoques de investigación.....	138
Gráfico 11. Diseño de investigación.....	211
Gráfico 12. Análisis gráfico de los caracteres corregidos en los textos.....	286
Gráfico 13. Tipos de relación establecida entre los episodios: estadísticos.....	317
Gráfico 14. Porcentaje de proposiciones en los elementos estructurales de la gramática de la narración.....	319
Gráfico 15. Nexos de cohesión utilizados.....	321
Gráfico 16. Resultados sobre la utilización de los nexos de cohesión (Correctos y Erróneos).....	325
Gráfico 17. Número de oraciones por texto.....	328
Gráfico 18. Número de Proposiciones por texto.....	330
Gráfico 19. Distribución de las oraciones en los textos (simples/compuestas).....	331
Gráfico 20. Proporción de proposiciones según el grado de autonomía en los textos del alumnado de etnia gitana.....	335
Gráfico 21. Proporción de proposiciones obtenidas en otras investigaciones.....	338
Gráfico 22. Distribución de subordinadas.....	340
Gráfico 23. Número de proposiciones según tipo de subordinada adverbial.....	346
Graphic 24. Investigation Design.....	479

## ÍNDICE DE CUADROS

	Págs.
Cuadro 1. Salvador Mata (1997), modificado.....	36
Cuadro 2. Cuadro sinóptico de las proposiciones compuestas.....	87
Cuadro 3. Categorías de las disfunciones.....	94
Cuadro 4. Clasificación de los nexos de cohesión.....	239
Cuadro 5. Características personales de los sujetos.....	223
Cuadro 6. Profesiones de los padres y madres de estos niños.....	224
Cuadro 7. Ficha de datos personales y escolares del alumno.....	405
Cuadro 8. Sistema de Categorías para el análisis de los protocolos de las entrevistas.....	412
Cuadro 9. Sistema de categorías para analizar los textos corregidos por los alumnos.....	412
Cuadro 10. Formato para la transcripción de entrevistas y agrupación de códigos.....	414
Cuadro 11. Estructura narrativa.....	415
Cuadro 12. Categorías (gramática de la narración).....	415
Cuadro 13. Relación entre episodios.....	415
Cuadro 14. Ficha de datos para los Nexos de Cohesión.....	416
Cuadro 15. Tipos de proposiciones por autonomía.....	417
Cuadro 16. Tipos de proposiciones coordinadas.....	417
Cuadro 17. Tipos de proposiciones por estructura del predicado .....	418
Cuadro 18. Tipos de proposiciones por modalidad.....	418
Cuadro 19. Variantes estructurales en subordinadas.....	419
Cuadro 20. Variantes estructurales en subordinadas adverbiales.....	421
Cuadro 21. Hoja de datos (disfunciones sintácticas). Nivel sintagmático-proposicional..	422
Cuadro 22. Disfunciones sintácticas. Nivel oracional-discursivo.....	423
Cuadro 23. Ejemplos de algunas descripciones que los sujetos realizan.....	269
Cuadro 24. Descripción de un suceso.....	270
Cuadro 25. Organización textual de un texto argumentativo.....	271
Cuadro 26. Ejemplos de organización textual de un texto comparativo.....	271
Cuadro 27. Secuenciación de una noticia según los sujetos.....	272
Cuadro 28. Análisis de resultados sobre la corrección de textos (sujetos 1-9).....	284
Cuadro 29. Análisis de resultados sobre la corrección de textos (sujetos 10-18).....	285

Cuadro 30. Resultados generales obtenidos en las dos escalas.....	308
Cuadro 31. Datos obtenidos en la escala de auto-percepción de eficacia.....	309
Cuadro 32. Datos obtenidos en la escala de actitudes.....	311
Cuadro 33. Estrategia de Edición (ficha para pensar).....	392
Cuadro 34. Estrategia de Editor (ficha para pensar).....	392
Cuadro 35. Estrategia de revisión (ficha para pensar).....	393
Cuadro 36. Estrategia para la revisión del contenido.....	394

## ÍNDICE DE TABLAS

	Págs.
Tabla 1. Distribución de Textos Categorías de Longitud.....	243
Tabla 2. Número y tipos de episodios narrativos: estadísticos.....	315
Tabla 3. Elementos estructurales de de los textos narrativos: estadísticos.....	318
Tabla 4. Resultados sobre la utilización de los nexos de cohesión.....	325
Tabla 5. Clasificación de los textos, atendiendo al número de oraciones.....	328
Tabla 6. Longitud textual por número de oraciones en otras investigaciones.....	329
Tabla 7. Longitud del texto según el número de proposiciones.....	330
Tabla 8. Distribución oraciones simples/oraciones compuestas.....	331
Tabla 9. Cantidad de oraciones simples y compuestas obtenidas en otras investigaciones.	332
Tabla 10. Tipos de proposiciones según el grado de autonomía.....	334
Tabla 11. Tipos de proposiciones coordinadas .....	337
Tabla 12. Tipos de subordinación encontradas en los textos.....	339
Tabla 13. Modalidades de subordinación.....	340
Tabla 14. Tipo y cantidad de proposiciones subordinadas sustantivas.....	342
Tabla 15. Modalidades de subordinación adjetiva.....	344
Tabla 16. Modalidades de subordinadas adverbiales.....	345
Tabla 17. Modalidades de subordinadas en otros estudios.....	347
Tabla 18. Índice de complejidad numérica.....	348
Tabla 19. Distribución de textos según valores del índice CP1.....	349
Tabla 20. Índice de complejidad proposicional.....	349
Tabla 21. Errores detectados y referidos a la concordancia entre unos elementos y otros.	351
Tabla 22. Errores en la alteración del orden canónico y en la estructura del predicado verbal.....	354
Tabla 23. Disfunciones en la subordinación y estructuras incompletas.....	357

## ÍNDICE DE IMÁGENES

	Págs.
Imagen 1. Texto no narrativo realizado por el sujeto 12.....	314
Imagen 2. Fragmento no narrativo producido el sujeto 7.....	315



## **AGRADECIMIENTOS**

En las siguientes líneas quiero expresar mi más sincera gratitud a todas las personas que, de un modo u otro, me han brindado su apoyo, no sólo desde el plano profesional y metodológico sino también desde lo personal y humano.

En primer lugar, deseo comenzar este apartado valorando y agradeciendo enormemente, el trabajo y esfuerzo que mi maestro y director de tesis, el Dr. Salvador Mata, ha realizado para hacer posible esta investigación. Sus valiosas orientaciones, rigurosidad científica y sabias directrices han dotado de calidad a esta investigación. A él le debo mis conocimientos no sólo en el campo de la expresión escrita sino en el de la educación especial, pero también mis motivaciones para seguir investigando y aprendiendo en esta área llena de potencialidades. Su constante apoyo, dedicación, compromiso, esfuerzo y empatía en los diferentes planos, tanto el profesional como el personal, merecen para mí una gran consideración y el más profundo y sincero agradecimiento.

Igualmente, deseo expresar mi gratitud a mi codirectora de tesis, la Dra. Rosario Arroyo, por sus valiosas aportaciones y orientaciones metodológicas en este trabajo de investigación y por el apoyo que siempre me ha brindado. Ella me ha introducido en el gratificante trabajo con el alumnado procedente de diferentes minorías étnicas, a la vez que ha sabido transmitirme, ante todo, ese entusiasmo de trabajar con todos, por todos y para todos.

Deseo agradecer, de igual modo, a todos los profesores/as del Departamento de Didáctica y Organización Escolar su apoyo y, en especial, a los miembros del Grupo de Investigación ED.INVEST, que han valorado y apreciado mi trabajo. Especial mención merecen el Dr. Rodríguez Fuentes y el Dr. Gallego Ortega por el constante apoyo, valoración y reconocimiento que siempre he recibido de ellos.



Quiero expresar, de igual modo, mi gratitud a aquellos profesores y profesoras que me han acogido durante las diferentes estancias que he desarrollado en la Universidad de Londres y han hecho que dicha estancia me enriqueciese enormemente, tanto en lo profesional como en lo personal. Ha sido una experiencia muy positiva, de la que recogí muchos frutos y que, sin lugar a dudas, perfeccionó mi formación y mi carrera investigadora. Deseo, por tanto, expresar mi gratitud, por el apoyo que he recibido, tanto de la Dra. Charmian Kenner, durante mi estancia en el instituto de educación “Goldsmiths College”, como del director de Relaciones Internacionales del Instituto de Educación de Londres (Institute of Education of London), Jack Peffers, así como, del Dr. Rogerd Beard.

También quisiera agradecer el apoyo recibido por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Granada, que me concedieron becas que han hecho posible culminar esta investigación.

Es mi deber y mi deseo reconocer y valorar la ayuda que he recibido de los Directores/as y profesores/as de los colegios donde he recogido los datos de esta investigación.

De igual modo, deseo agradecer la colaboración e interés que han mostrado por esta investigación algunos profesores de la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de la Universidad de Coimbra (Portugal).

Finalmente, me gustaría agradecer el apoyo, valoración y reconocimiento que he recibido de las personas que siempre me han prestado su apoyo incondicional: mis padres, amigos, compañeros y, especialmente, mi novia, Vanessa.

# INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo de investigación es analizar la expresión escrita de alumnos/as de etnia gitana con nivel socio-económico bajo, escolarizados en Educación Primaria. Se trata una investigación de carácter cualitativo, concretamente de un “*estudio de caso múltiple*”, cuyo referente han sido 18 alumnos/as, por lo que es preciso señalar que este estudio se caracteriza por su particularización y no por su generalización formal, ya que se estudia la escritura de este grupo de sujetos para conocerlos en profundidad en esta habilidad psicolingüística.

Este proyecto se incluye dentro en la línea de investigación psicolingüística que varios investigadores del Grupo ED.INVEST de la Universidad de Granada, vienen desarrollando, durante los últimos diez años, bajo la dirección del Dr. Salvador Mata, con sujetos que tienen necesidades educativas especiales o necesidades educativas específicas de apoyo educativo, como es el caso que aquí se trata. Con el presente trabajo se pretende contribuir al desarrollo de la investigación sobre la expresión escrita, en general (procesos y capacidades psicolingüísticas), y más concretamente, a la investigación en este área con sujetos de etnia gitana, una de las principales minorías étnicas de España, que, padecen, con relativa frecuencia, graves problemas en diferentes ámbitos, como el social, cultural y educativo. Ahora bien, no se pretende hacer una generalización a esta minoría étnica, puesto que se trata de un estudio corresponde a un estudio de caso, particular y con unas connotaciones idiosincráticas propias (contexto desfavorecido, padres con nivel socioeconómico bajo y apenas sin estudios secundarios o, en algunos casos, primarios).

La importancia de esta investigación ha sido avalada por dos becas de investigación para la realización del presente estudio: una beca de iniciación a la investigación, concedida por la Universidad de Granada y otra beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU), durante el periodo 2004-2007, concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En las siguientes líneas se pretende justificar la importancia de esta investigación, así como los motivos que despertaron en mí y que aún siguen alentando el deseo de conocer y de aportar algo, por pequeño que sea, al campo de la composición escrita y, en general, al de la atención a la diversidad.

En primer lugar, el interés científico de esta línea de investigación y la indagación en este área con sujetos que tienen un nivel *socio-económico bajo y/o desventaja socioeducativa*. Así, la investigación cualitativa que aquí se presenta, aunque no persigue la generalización de resultados, permite, no obstante, una cierta «transferibilidad» o «extrapolación del conocimiento adquirido» (Gobo, 2004). En efecto, este estudio de caso es, al mismo tiempo, un *estudio de caso múltiple* (estudio de un grupo de sujetos, en particular) e *instrumental* (Stake, 2005). Además, esta investigación contribuye, de algún modo, a desarrollar la teoría psicolingüística sobre el aprendizaje de la escritura aportando, datos empíricos referidos a un sector específico de la población escolar (alumnos de la minoría étnica gitana, con un nivel socio-económico bajo o desventaja educativa), incluidos en lo que la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, denomina *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*.

La habilidad de escribir es especialmente relevante para estos sujetos, dados los problemas de diversa índole que les afectan, entre los que cabe destacar los siguientes: elevado fracaso escolar, absentismo, bajo rendimiento, problemas familiares, económicos y/o personales. A pesar de que se ha producido un gran avance en los últimos años, principalmente en su escolarización (FSG, 2002) aún queda mucho por hacer, tanto de “*puertas hacia dentro*” (colegio, aula...) como “*de puertas hacia fuera*” (administración, asociaciones, trabajadores sociales...). Prueba de ello son las diferentes acciones que, desde las diferentes administraciones y/o asociaciones, se están poniendo en marcha, para dar una respuesta de calidad a los alumnos que sufren algún tipo de desventaja socio-educativa. Éste sigue siendo un tema de debate, en la actualidad (un ejemplo es, el último congreso, celebrado en septiembre de 2007, sobre la escolarización del alumnado de etnia gitana en los países de la Unión Europea y los problemas y/o dificultades que conlleva. Por tanto, es muy importante evaluar la expresión escrita de estos alumnos.

En segundo lugar, la investigación sobre la escritura está en desventaja, en comparación con otras áreas del currículum, como la lectura. “*en España se ha investigado poco sobre procesos cognitivos en la expresión escrita*” (Salvador Mata, 2005, p.11), aunque la investigación sobre las características del texto sea algo más abundante. Sin embargo, en los últimos años, la investigación sobre la escritura ha sido reconocida como un importante y valioso campo de estudio, como así lo demuestran los dos manuales de investigación más relevantes sobre este tema: el “*Handbook of Research on Teaching*” (Richardson, 2001) y el “*Handbook of Writing Research*” (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). En el primero, se presta una atención especial a la investigación sobre la enseñanza de la escritura. De otra parte, es aún más escasa la investigación sobre el alumnado de etnia gitana con un nivel socio-económico bajo y/o desventaja educativa. No obstante, en algunas investigaciones se ha analizado el lenguaje oral de estos sujetos, desde una perspectiva funcional, o las características de su discurso narrativo (Bueno, 1989; 1993; Poveda, 2001; Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005a, 2005b). Por tanto, no existe ningún otro trabajo semejante al aquí expuesto. Por eso, ya en 2002 inicié la investigación sobre este tema, con la dirección del Dr. Salvador Mata y financiada por una “*beca de iniciación a la investigación*”, concedida por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada (García Guzmán, 2003). Esta investigación sólo se centró en los procesos cognitivos de la escritura, luego, fue ampliada en el trabajo de investigación tutelada, presentado en 2005, para el curso de doctorado.

En tercer lugar, otra motivación fue la relevancia de este tema, ya que el aprendizaje de la escritura tiene una incidencia importante en el desarrollo cognitivo, como han puesto de relieve algunos autores. Vigotsky (1978), por ejemplo, defiende que el paso más grande que el niño da en el desarrollo de su pensamiento es el descubrimiento del simbolismo escrito. Pero, además, este aprendizaje se relaciona con factores socio-culturales, como es el caso de los sujetos en esta investigación. De hecho, en los estudios cualitativos actuales se considera al escritor no sólo como sujeto individual sino también como miembro de una comunidad social y cultural (Sperling y Friedman, 2001).

De otra parte, el aprendizaje de la expresión escrita, junto al aprendizaje matemático, son los contenidos más importantes del currículum, a la vez que esenciales en el ser humano. De ahí que se les considere como aprendizajes instrumentales, ya que su conocimiento y dominio aseguran gran parte del éxito en otros tipos de aprendizajes, en la educación formal y no formal. Ello justifica la preocupación de las administraciones educativas y de los profesionales de la educación por el bajo rendimiento de los alumnos de Educación Primaria en escritura, lectura (Informe Pisa, 2006) y matemáticas, como se comprueba en diferentes estudios realizados en el ámbito europeo (CIDE, 2002; Eurydice, 2005). En España, en concreto, se ha puesto de manifiesto la existencia de un cierto declive en el conocimiento que los alumnos de Educación Primaria alcanzan en materias instrumentales, como la lengua o las matemáticas. De ahí que en la nueva ley de Educación (LOE, 2006) no sólo se propone la consecución de los objetivos generales de etapa, ciclo o curso, para estas materias, sino que describen competencias básicas que los alumnos han de alcanzar, al finalizar la educación obligatoria, entre las que se incluye, en primer lugar, la comunicación lingüística.

Otro motivo fue conocer con la mayor exhaustividad posible, dentro de las limitaciones inevitables, cómo estos sujetos desarrollan los diferentes procesos en la composición escrita: procesos psicolingüísticos, su actitud, motivación y auto-percepción de eficacia en la tarea de escribir, la relación entre estas dimensiones (cognitiva-lingüística y metacognitivo-emocional). Este conocimiento permite hacer operativa la atención a la diversidad, a través de las adaptaciones curriculares pertinentes en el área de lengua y, en concreto, en la expresión escrita, en las que se articula y se optimiza la enseñanza de estrategias, técnicas y habilidades psicolingüísticas. De este modo, también, se asume el reto de la escuela inclusiva, para atender a todo el alumnado, con una respuesta educativa que parta de las necesidades concretas de cada sujeto, es decir, de su individualidad e idiosincrasia, así como del contexto educativo de referencia (dotado o no con recursos económicos, sociales y educativos).

Por último, y no por ello menos importante, de esta investigación se derivan implicaciones educativas, para los profesionales de la educación, para los formadores y asesores del profesorado, para los diseñadores de materiales

curriculares y para las Instituciones Educativas, en la orientación hacia una política de desarrollo lingüístico para la atención a grupos sociales con desventaja socioeducativa. De hecho, en la actualidad, el Grupo de investigación ED.INVEST, de la Universidad de Granada, al cual pertenezco desde hace unos años, está trabajando en la elaboración de un programa de escritura que responda a las necesidades de este alumnado, detectadas en ésta y en otras investigaciones, de características similares, pero con otros colectivos de alumnos (deficientes visuales, deficientes auditivos, con retraso mental...).

Este trabajo de investigación, para la obtención del grado de Doctor, se ha articulado en nueve capítulos, agrupados dos grandes bloques temáticos. En el bloque I se incluyen los cuatro primeros capítulos, dedicados a ofrecer una amplia fundamentación teórica de esta investigación. El bloque II está integrado por cinco capítulos (del V al IX), en los que se presenta el desarrollo de la investigación: objetivos, método, conclusiones, prospectiva investigadora y proyección psicopedagógica. A continuación, se describe brevemente el contenido de cada uno de los capítulos:

**En el capítulo I** se describe el contexto teórico sobre la expresión escrita, se presentan algunas nociones básicas y dimensiones de la expresión escrita, así como los diferentes modelos que explican el proceso de composición y/o expresión escrita. Aunque se ha prestado especial interés a algunos de ellos, por su amplia aceptación y relevancia, como el modelo de Flower y Hayes (1981a), progresivamente mejorado (Hayes, 1996), también se han descrito otros modelos, que hacen referencia al proceso de producción de textos y que han sido de gran relevancia en esta investigación (Bereiter y Scardamalia, 1987). Por otro lado, se ha descrito minuciosamente cada uno de los procesos y subprocesos cognitivos en la composición escrita (planificación, transcripción y revisión), así como los procesos metacognitivos y otras habilidades y/o capacidades del escritor, que influyen en el acomplexo proceso de la composición escrita.

**En el capítulo II** se ha continuado con la fundamentación teórica de la expresión escrita, pero, aquí, desde el enfoque de producto, es decir, presentando los diferentes modelos que han intentado explicar y fundamentar el análisis textual, en todas sus dimensiones (análisis de la forma, mecanismos de cohesión textual y análisis estructural), tanto desde la teoría psicolingüística de la composición escrita como desde la teoría lingüística, tratando, además, de hacer visible la conexión que existe entre los modelos de proceso y los de producto, desde diferentes perspectivas (cognitiva, lingüística y psicolingüística), con el objetivo de complementar dichos enfoques y abordar, así, la expresión escrita de un modo global.

**El capítulo III** se dedica a describir las características de los sujetos de la investigación (alumnos de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo): origen, demografía, aspectos socio-educativos y culturales. Al mismo tiempo, se abordan aquellos aspectos que caracterizan a esta minoría étnica en España, los problemas a los que se han de enfrentar y el contexto donde se ha llevado a cabo esta investigación. Finalmente, hay un apartado dedicado a conocer qué se está haciendo desde las diferentes administraciones para mejorar la situación de este alumnado y cómo la educación intercultural favorece, considerablemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**En el capítulo IV** se presenta una revisión de los estudios realizados sobre la expresión escrita y sobre el lenguaje, en general, para ofrecer una visión general de las investigaciones desarrolladas, tanto en el enfoque de proceso (procesos cognitivos) como en el de producto (dimensiones del texto), en diferentes ámbitos, nacional e internacional. Además, se han incluido investigaciones sobre la motivación hacia la escritura y sobre la percepción de eficacia en la escritura, ya que estos aspectos se han abordado también en esta investigación, sin duda, de vital importancia, conocer qué aspectos se han estudiado, qué resultados se han obtenido, y qué implicaciones se derivan en esta línea de investigación cognitivo-lingüística. En esta revisión de investigaciones, se incluyen, también, algunas investigaciones sobre el alumnado de etnia gitana.

El diseño de investigación se aborda en el **capítulo V**. En él se parte de una serie de interrogantes generales y específicos, a los que se pretende dar respuesta, se describen las características psicolingüísticas, el proceso, objeto de estudio, los sujetos o “casos”, objeto de estudio, las estrategias y técnicas utilizadas en la obtención de datos y, por último, las estrategias y técnicas para el análisis de datos y los criterios de fiabilidad y validez.

El núcleo central del trabajo de investigación se incluye en cuatro capítulos (*del VI al IX*). En ellos, se presentan los resultados y las conclusiones de esta investigación, así como las implicaciones didácticas y las perspectivas de investigación

**En el capítulo VI** se incluyen los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y en la corrección de textos, por parte de los alumnos y mediante la técnica del análisis de contenido, a cuyo efecto se han utilizado diversas categorías y subcategorías, referidas a los procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión) y a las operaciones en estos procesos. El análisis de las correcciones hechas por los alumnos ha permitido completar y contrastar la información obtenida en las entrevistas, concretamente, sobre el proceso de revisión.

**En el capítulo VII**, se exponen los resultados obtenidos sobre los procesos metacognitivos y sobre las dimensiones afectivas, tanto las actitudes hacia la escritura como la auto-percepción de eficacia.

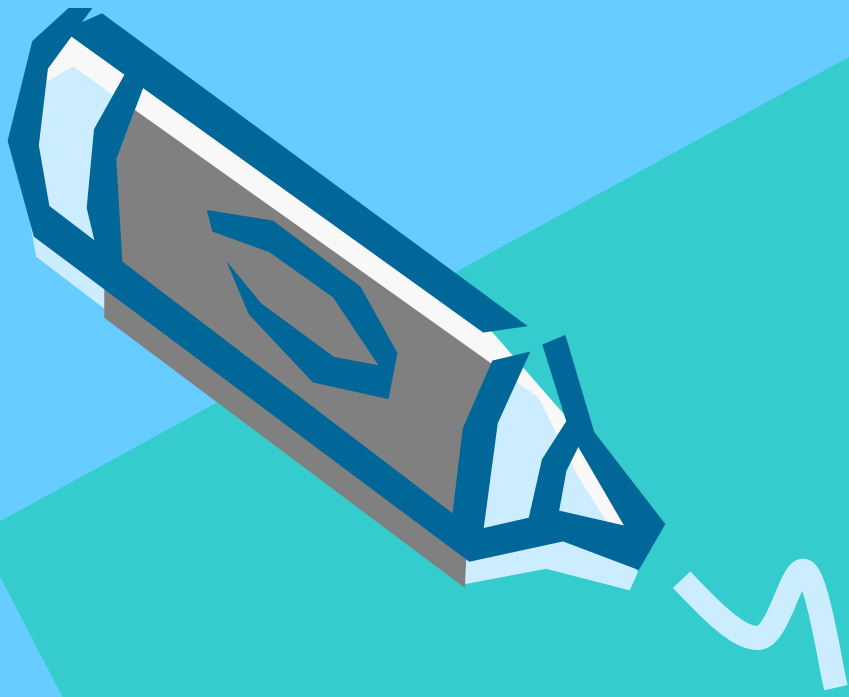
**En el capítulo VIII** se incluyen los resultados que hacen referencia tanto a la estructura como a la forma textual. En cuanto a la primera, se han analizado los elementos estructurales de los textos narrativos (los episodios que conforman los textos, la relación entre ellos, los elementos estructurales que constituyen cada episodio y los tipos de episodio (completo o incompleto). Por otro lado, se muestran los resultados obtenidos en el análisis sintáctico (complejidad y número de



oraciones, número de proposiciones y tipos) y, finalmente, los obtenidos en el análisis de las disfunciones, en los niveles sintagmático proposicional y oracional.

Se cierra la exposición con un amplio capítulo (**capítulo IX**) en el que se sintetizan los resultados de la investigación globales, se presentan las conclusiones generales de dicho estudio, se sugieren aplicaciones pedagógicas, útiles para mejorar aquellos aspectos en los que los alumnos necesitan ayuda, se enumeran algunas limitaciones de este estudio, y por último, se abren nuevas líneas de investigación.

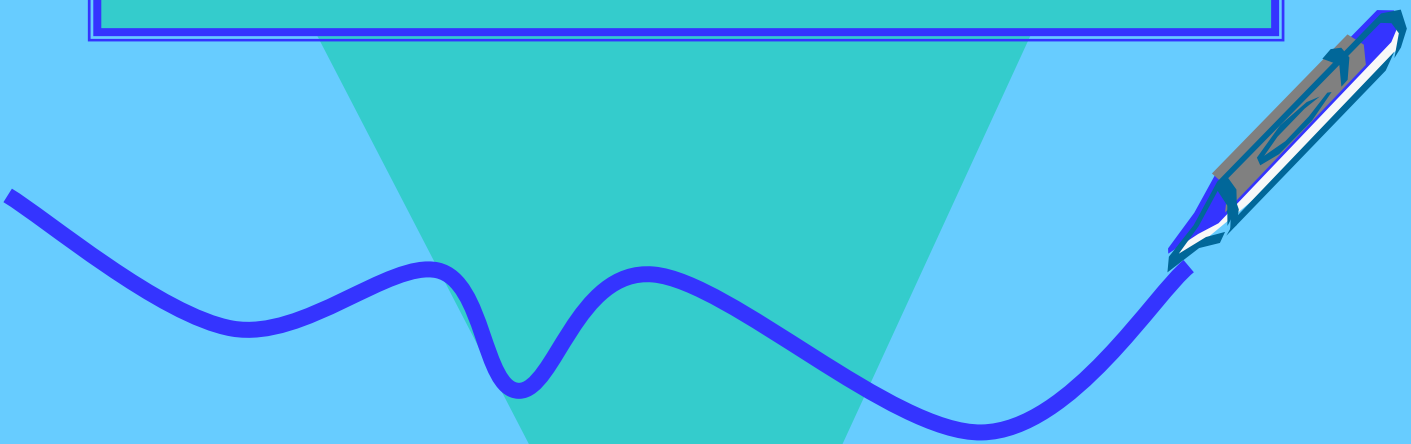
Se concluye el informe con bibliografía, tanto de carácter nacional como internacional, sobre los diversos aspectos interdisciplinarios, abordados en esta investigación.



# BLOQUE I

---

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA  
DE LA INVESTIGACIÓN





# **CAPÍTULO I**

## **LA EXPRESIÓN ESCRITA: DIMENSIÓN CONCEPTUAL**

---

En este capítulo, se presentan algunas nociones básicas y dimensiones de la expresión escrita, así como los diferentes modelos que explican el proceso de la composición escrita. Se presta especial interés a algunos de ellos, por su amplia aceptación y relevancia y porque han orientado la presente investigación. Entre éstos, se hace preciso señalar el modelo de Flower y Hayes (1981a), Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996) y, en menor medida, otros modelos, como el de Scardamalia y Bereiter (1986). Dichos modelos son de carácter cognitivo y hacen referencia al proceso de producción de textos. No obstante, el capítulo II de este trabajo de investigación se dedicará al enfoque de producto (el texto), ya que también ha sido integrado en esta investigación.

## 1. LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Como muchos estudiosos sobre la escritura han puesto de manifiesto, el invento de la escritura marcó un antes y un después en el desarrollo humano: la prehistoria y la historia. Lo que las diferencia es, precisamente, la escritura. Con la escritura, el hombre ha podido trascender el espacio y el tiempo y transmitir sus costumbres, sus ideas, sus pensamientos y sentimientos a los demás, ya que los textos escritos podían viajar a otros lugares, así como ser guardados para futuras generaciones. Por tanto, la invención del signo en formato escrito ha traído consigo tanto la transmisión de conocimiento e ideas como la posibilidad de compartir un pensamiento y una cultura colectiva. Gracias a él, la humanidad ha podido conocer el desarrollo científico y cultural de nuestras sociedades actuales (Vieiro, 2007).

La importancia que la expresión escrita tiene y ha tenido en el desarrollo humano es incuestionable. Efectivamente, escribir es un saber hacer, que supone el dominio de un conjunto de operaciones (Salvador Mata, 1999b):

- 1) *Planificación*, en función del contexto, de los contenidos (mensaje), de la audiencia y del tipo de discurso;
- 2) *Textualización o transcripción*: sucesión de enunciados cohesionados, en función de factores contextuales, mediante oraciones gramaticalmente aceptables;
- 3) *Revisión*, para diagnosticar y solucionar problemas, surgidos en las operaciones anteriores.

La lengua, como instrumento de comunicación, presenta características básicas y fundamentales que la definen y la diferencian de los demás sistemas de comunicación:

1. Exclusividad de este medio comunicativo en los seres humanos. La lengua es una habilidad que constituye un signo de identidad del ser humano e, incluso, un rasgo característico para su denominación: “*homo loquens*” (hombre que habla) (Salvador Mata, 1997, p. 11).

2. Es un sistema de signos convencionales, que requiere un contexto determinado y artificial para su aprendizaje, sobre todo en el caso de la lectoescritura (Byrne, 1998).
3. Es un sistema y una actividad compleja (Alcalde, 1995; Castelló y Monereo, 1996; Negro y Chanquoy, 2005; Vieiro, 2007), en la que todos los conocimientos se aplican simultáneamente. Entre ellos, el conocimiento de los objetivos de la composición, sobre las formas de discurso y sobre los sistemas de percepción de la audiencia... (Stein, 1986).
4. *“El código escrito, además de modificar la comunicación, modifica la estructuración del pensamiento, aumentando las posibilidades comunicativas, la estabilidad y perdurabilidad de los mensajes, la cantidad de los destinatarios, las capacidades cognoscitivas y memorísticas...”* (Cavinato, 1996, p.33).

Para comprender realmente lo que significa escribir, es preciso comparar esta habilidad con otra habilidad lingüística (la oral). Aunque los dos códigos (oral y escrito) constituyen una misma lengua, existen diferencias entre ambas modalidades (Salvador Mata, 2000):

- 1) El modo de adquisición. La adquisición de la lengua oral se produce de forma espontánea. El niño aprende a hablar en el contexto social donde está inmerso. Sin embargo, para aprender a escribir es preciso realizar una actividad consciente y sistemática.
- 2) El grafismo como medio para transmitir el mensaje. La *“grafía”* implica habilidades de carácter perceptivo (habilidad que le permita distinguir unas letras de otras) y psicomotor (para trazar el dibujo de las letras). Es preciso que el alumno interiorice y automatice estas habilidades, para aprender a escribir correctamente.
- 3) La situación de comunicación. La comunicación escrita se realiza sin que exista ningún intercambio personal. Por tanto, lo que se comunica no está presente, ni el interlocutor ni el receptor.

- 4) Creatividad del lenguaje oral. La creatividad lingüística es común a ambos códigos (oral y escrito), pero en el lenguaje escrito se produce, una vez que el sujeto es consciente de las unidades de lenguaje oral que aquel representa.

El análisis de las diferencias entre ambos códigos (oral y escrito) se ha hecho desde dos perspectivas complementarias: lingüística y psicolingüística. Desde la perspectiva lingüística, en el lenguaje escrito, a diferencia del oral, predominan: 1) las estructuras sintácticas y semánticas elaboradas; 2) la voz pasiva; 3) ciertas formas verbales y otras formas gramaticales; 4) información completa y 5) mayor organización de las ideas. Por otro lado, desde la perspectiva psicolingüística, las diferencias entre un lenguaje y otro han ido marcadas por diferencias estructurales, en varios aspectos: 1) modo de adquisición; 2) grafismo; 3) modo de producción; 4) condiciones específicas, más exigentes en la lengua escrita y 5) contenido.

Sin embargo, el lenguaje escrito es difícil de analizar separadamente del lenguaje oral. Del mismo modo, sin una teoría sobre las relaciones entre ambos, tampoco se puede comprender qué aprende el niño, cuando aprende a leer y a escribir. Por ello, no han sido pocos los estudios cuyo objetivo ha sido conocer las diferencias específicas entre el lenguaje oral y el escrito. Son también diversas las investigaciones que se han ido realizado en torno a este tema, tanto en los objetivos marcados como en los procedimientos que han seguido. Este estudio comenzó a partir de las investigaciones realizadas por Busnell (1930), Lull (1929) y otros muchos lingüistas de esa misma época. A partir de esta época, se desarrollaron numerosas investigaciones, centradas en el contenido (proposiciones semánticas, elementos de la gramática de la narración, tipo y cantidad de información). Otras investigaciones, sin embargo, se han centrado en la forma (por ejemplo: sintaxis en el nivel oracional). De este modo, Salvador Mata (1999a) presenta una revisión de investigaciones sobre los aspectos diferenciales de los códigos lingüísticos, oral y escrito, y establece las siguientes conclusiones:

- 1) A diferencia del oral, en los textos escritos se detecta un incremento progresivo en la longitud de las oraciones y en la subordinación entre proposiciones de la oración;

- 2) Igualmente, en los cursos finales de la Educación Primaria, en los textos escritos se produce un incremento de los nexos de cohesión, al menos en algunos tipos (causales, por ejemplo);
- 3) Estos resultados pueden explicarse por las diferencias de procesamiento en tiempo real entre las dos modalidades;
- 4) La evolución se manifiesta en cada género discursivo.

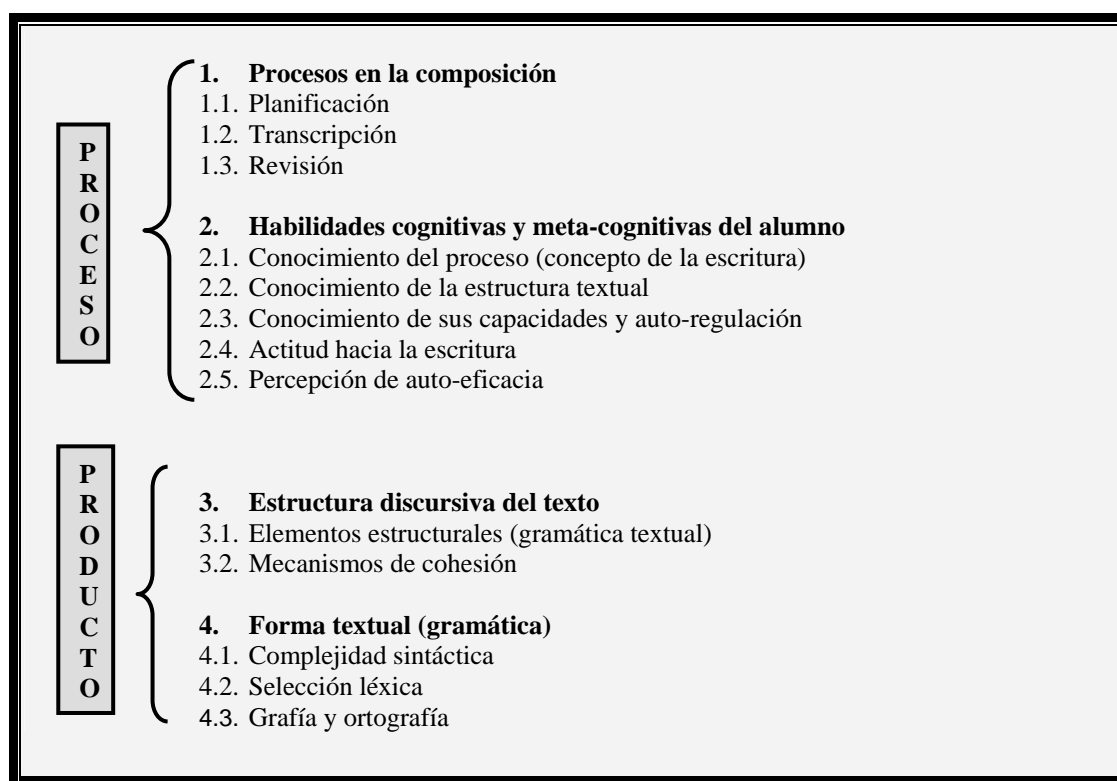
Aunque algunas investigaciones recientes sobre errores ortográficos han demostrado que no existe una relación necesaria entre leer y escribir, ya que los buenos lectores no siempre escriben correctamente, también es cierto que la lectura y la escritura tienen en común algunos aspectos, tales como (Vieiro, 2007):

- a) Leer y escribir son actividades de composición.
- b) Son vehículos del pensamiento.
- c) Implican la interacción de los interlocutores.
- d) Implican procesos sociales.
- e) Su desarrollo es conjunto y paralelo.
- f) Se pueden enseñar conjuntamente, pero con métodos específicos para cada una de las dos actividades (Cuetos, 1991).
- g) Se usan múltiples textos tanto para escribir como para leer.

No cabe duda de que la expresión escrita es una actividad compleja, que requiere el conocimiento de un sistema de signos, un adecuado desarrollo psicomotor y, en el plano cognitivo, el conocimiento de qué hacer para producir un texto, es decir, los procedimientos a seguir y el dominio de estrategias para construir cada tipo de texto.

Los procesos, habilidades y estrategias en la escritura (dimensiones de la expresión escrita) que se pueden analizar y mejorar se incluyen en el cuadro 1 (Salvador Mata, 1997).





Cuadro 1. Salvador Mata (1997), modificado.

## 2. LA COMPOSICIÓN ESCRITA: MODELOS TEÓRICOS.

A continuación, se analizan todos aquellos modelos teóricos que han intentado ofrecer una visión completa del acto de escritura. No obstante, en esta fundamentación teórica, se ha prestado especial importancia a los modelos que tienen su origen en el enfoque de proceso, concretamente, el modelo de Hayes y Flower (1980), considerado como un protomodelo, progresivamente modificado y perfeccionado (Hayes, 1996). Este modelo es el más relevante y elaborado de todos los modelos de orientación cognitiva y ha sido el modelo básico que se ha utilizado en esta investigación para estudiar los procesos cognitivos y metacognitivos de los sujetos, objeto de estudio.

### 2.1. El modelo de etapas

Los primeros estudios experimentales condujeron a identificar los procesos de la composición escrita. Uno de los estudios más influyentes de la primera generación de

investigadores sobre el proceso de composición escrita fue el de Rohman y Wlecke (1964) sobre el efecto de los ejercicios de pre-escritura. Estos autores diseñaron un modelo lineal de composición, que constaba de tres etapas: Pre-escritura, Escritura y Re-escritura (Cfr. Gráfico 1).

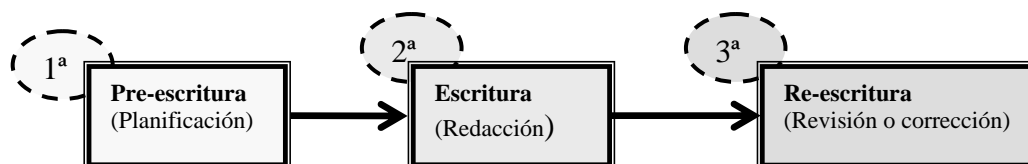


Gráfico 1. Modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964).

Este modelo de etapas partía de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere la puesta en práctica de una serie de fases, desarrolladas lineal y sucesivamente: *planificación* o etapa de generación y organización del contenido; *redacción (transcripción)* o plasmación del contenido en el papel; *revisión o corrección* del resultado para editar el producto final, es decir, la presentación definitiva del producto final.

Las investigaciones realizadas por estos autores (Rohman y Wlecke, 1964) tuvieron gran trascendencia y difusión. Por eso, son muchos los autores que difundieron este modelo, que, a su vez, y debido a su carácter sencillo, tuvo gran acogida por parte de los profesionales (Camps, 1990; Cassany, 1997; Graves, 1991).

Por otro lado, aunque la principal aportación del modelo de etapas fue la de concretar, de modo más preciso, algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto, el modelo no explica, sin embargo, cómo el sujeto ejecuta dichos procesos, presuponiendo una secuencia rígida, que no se detecta en la realidad. De este modo, investigadores, como Emig (1971) y, posteriormente, Scardamalia y Bereiter (1986), fundamentan algunas de las críticas más fuertes que se han hecho a este modelo. Estos investigadores defienden que las actividades o procesos mentales que tienen lugar en el individuo mientras escribe no son rígidas ni se dan de forma lineal sino que son recursivas. Ésta es la diferencia principal entre este modelo y el que proponen Hayes y Flower (1980), ya que, pese a tener elementos comunes, como la planificación, textualización y revisión, el modelo que Hayes y Flower presentan no es lineal ni rígido,

sino recursivo e interactivo, en el que la flexibilidad de las etapas o procesos es una característica fundamental de la escritura.

## **2.2. El modelo del procesador de textos**

Este modelo fue elaborado por Van Dijk (1980), partiendo de la psicología cognitiva. En dicho modelo se describen las operaciones mentales que explican la codificación y decodificación de la lengua escrita. Sin embargo, este modelo está más centrado en los procesos mentales que intervienen en la comprensión de la lengua escrita y oral, aunque también contempla algunas particularidades de la escritura (Cassany, 1997). En este modelo se describen tres procesos mentales implicados en la composición de textos (Van Dijk, 1988):

- 1) Recuperación de las ideas que el sujeto tiene almacenadas en la memoria.
- 2) Reconstrucción de las ideas, en base a los juicios y conocimientos que tiene el escritor sobre el mundo.
- 3) Elaboración de las ideas para producir un texto creativo y coherente.

Cabe destacar que en este modelo juega un papel capital la memoria o conjunto de informaciones interconectadas de forma lógica, que en el momento en que se activan para generar ideas, el autor las denomina “macroestructura” (Van Dijk, 1980, p.46). De este modo, la macroestructura es el resumen o esquema mental que construye el escritor sobre su texto y que utiliza para su redacción. Estas macroestructuras son creadas en la mente del sujeto a partir de las macroreglas lingüísticas de comprensión y producción. De ellas surgen las ideas generales y secundarias y los detalles e ilustraciones (Cfr. Gráfico 2).

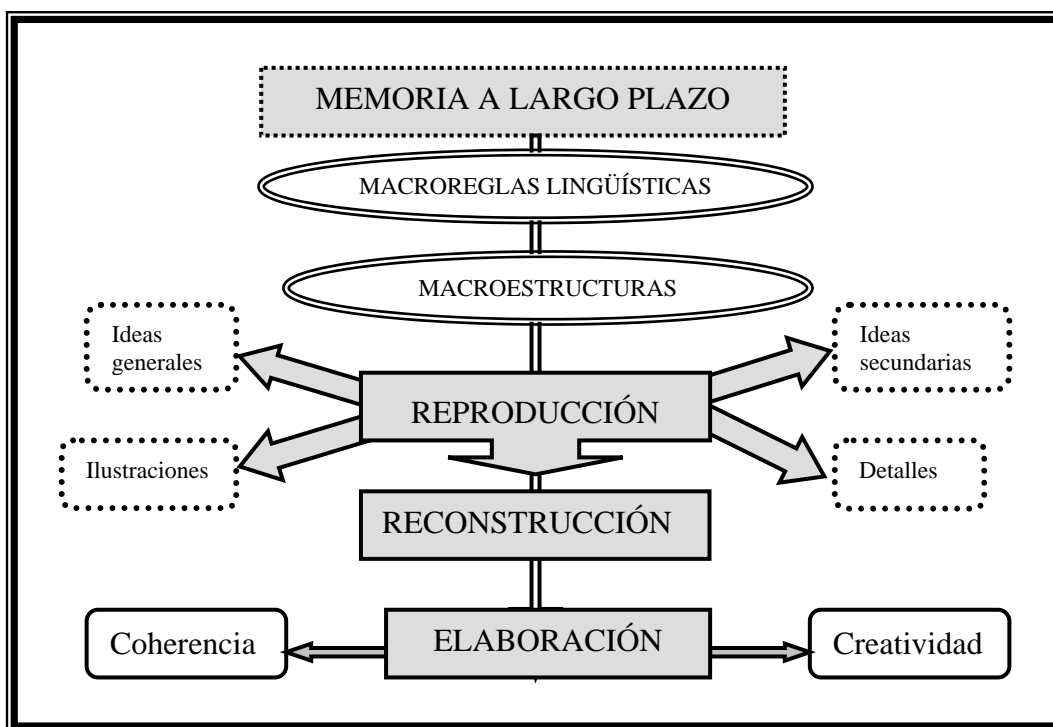


Gráfico 2. Modelo del procesador de textos.

### 2.3. El modelo de Hayes y Flower

Este modelo ha ido sufriendo diferentes transformaciones a lo largo de los años, de tal forma que ha intentado ser más preciso. En este modelo, con clara orientación cognitiva, se han empleado muchos de los métodos utilizados por Hebert Simon (Newel y Simon, 1972) o Janet Emig (Emig, 1971), centrados en conocer qué estrategias usaban los escritores al componer.

Estos autores (Emig, 1971; Newel y Simon, 1972) utilizan la técnica del pensamiento en voz alta (*protocolos de pensamiento en voz alta*) para analizar los procesos cognitivos implicados en la composición escrita. Los componentes del modelo son: el contexto de la tarea, la memoria a largo plazo y los procesos cognitivos (planificación, textualización o transcripción y revisión). En el siguiente gráfico se recoge el esquema general de este modelo (Cfr. Gráfico 3).

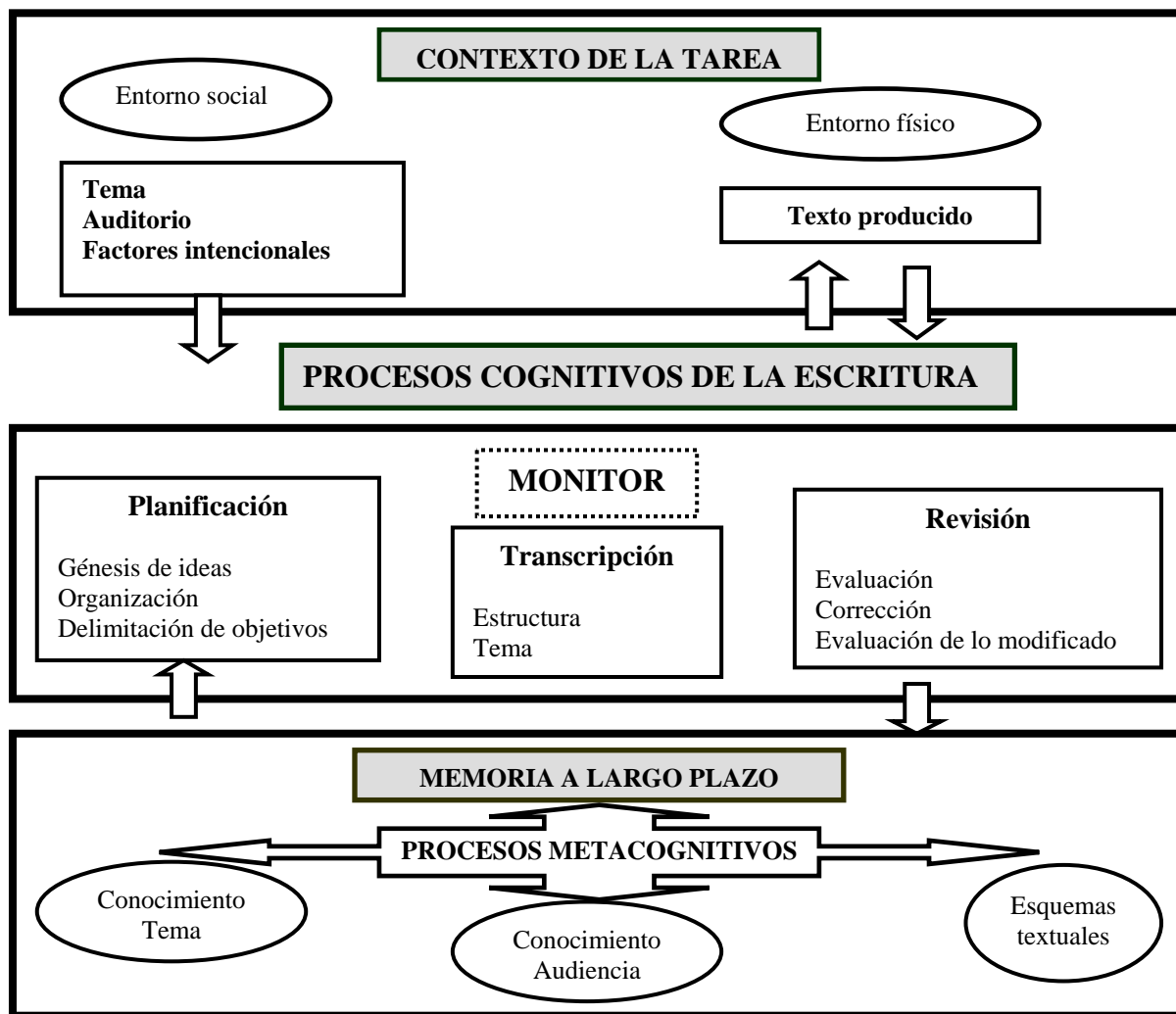


Gráfico 3. El modelo de Hayes y Flower (1980), modificado.

Este modelo se apoya en unos supuestos básicos (Salvador Mata, 2000):

1. En el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento.
2. Los procesos en la escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente relacionados.
3. La escritura es un proceso dirigido a un objetivo, para cuya consecución se crea una red jerárquica de objetivos (objetivos de segundo nivel), que controla el proceso.
4. El escritor es capaz de formular nuevos objetivos durante el proceso. Analizando la estructura de este modelo más ampliamente, En él se diferencian principalmente tres unidades:

- A) *La memoria a largo plazo (MLP)*. En ésta se almacenan los conocimientos que el escritor tiene sobre la composición, a través de una determinada estructura. Del mismo modo, la información es recuperada, atendiendo a esa estructura. Concretamente, se refiere al conocimiento que el sujeto tiene sobre el tema, sobre las estructuras textuales y sobre la audiencia. Otro aspecto interesante en la MLP es que parece que el escritor, cuando recurre a la memoria para buscar información, no tiene que recordar todos los datos, sino que a través de una “clave” puede recuperar dichos datos.
- B) *El contexto de la tarea o situación de comunicación*. Incluye todos aquellos factores que influyen en la tarea de escritura y están fuera del propio escritor. Aquí se incluyen tanto factores sociales (la demanda de un trabajo de escritura por parte del profesor, el tema, la audiencia y las intenciones y/o propósitos del escritor) como los factores físicos: el propio texto que el autor ha escrito hasta el momento. Por tanto, se podría decir que en esta unidad el escritor se pone en la perspectiva del receptor.
- C) El tercer componente son los *procesos cognitivos* implicados en la escritura: a) la planificación (decidir qué decir y la forma de decirlo). Se establecen los objetivos del texto y el plan global que guiará toda la producción. Incluye la génesis de ideas, la estructura y organización del contenido y la formulación de objetivos; b) la traducción o transcripción (este proceso convierte la planificación realizada en texto escrito); c) Por último, la revisión o relectura. Este proceso se subdivide en dos subprocesos: 1) la evaluación del resultado, en la que se valora la producción, su adecuación a lo planificado y a las necesidades de la audiencia; 2) la revisión y corrección de lo producido, en la que se modifica y corrigen algunos aspectos del texto escrito. La revisión incluye la evaluación de las acciones desarrolladas en los procesos anteriores y afecta tanto a los aspectos estructurales del discurso como a la calidad de los significados construidos (Englert, 1990).

Todos estos procesos, a diferencia de lo defendido en el modelo de etapas, son recursivos e interactivos, es decir, uno puede modificar o poner en marcha otro. Además, se ha de destacar la importancia que juegan, también, en este modelo los procesos

metacognitivos. Efectivamente, “para realizar las operaciones incluidas en los procesos enumerados, el escritor tiene que tomar decisiones. El control mental de estas decisiones se denomina proceso meta-cognitivo. Su función es dirigir la secuencia del proceso, impulsando la toma de decisiones a lo largo del proceso” (Salvador Mata, 2000, p. 18). Esto explica la presencia del “monitor”, como un mecanismo de control, también de carácter metacognitivo, que controla y regula los procesos y subprocesos implicados en la composición escrita e impulsa la toma de decisiones del escritor a lo largo del proceso.

Se hace preciso analizar más ampliamente la evolución que ha seguido este modelo. Así, Hayes (1996) reformula su modelo, incorporando el componente afectivo y ofreciendo un marco más amplio, que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. El autor, en este nuevo marco, presta mayor atención al papel que la memoria activa tiene en la escritura, a la inclusión de la dimensión viso-espacial, a la integración de la motivación y la emoción en los procesos cognitivos y a una reorganización de los procesos cognitivos que pone un mayor énfasis en los procesos de interpretación de los textos. Además, en este nuevo marco, como más adelante se mostrará, se incluyen nuevos y más específicos procesos de planificación, producción de textos y revisión, y se formulan algunos supuestos sobre los procesos de escritura.

El nuevo modelo cognitivo-afectivo de Hayes (1996) (Cfr. Gráfico 4) representa mejor las relaciones que en el modelo original. Así, en esta revisión del modelo, se diferencian dos componentes: *el contexto de la tarea y el sujeto*. En el primer componente se incluye tanto el entorno social como el físico. Ambos modelan el proceso de escribir y, en definitiva, el texto escrito. En el componente del *sujeto* se incluyen la motivación, la afectividad (metas, predisposición, creencias), los procesos cognitivos, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (conocimiento que los escritores tienen del tema, género y audiencia). Todos estos componentes y dimensiones son esenciales para comprender globalmente la expresión escrita. Según este modelo, la escritura es el resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos. Dicho de otro modo, escribir es un acto comunicativo, que requiere un contexto social y un medio instrumental, es una actividad que nace de la motivación y es una actividad intelectual, que requiere procesos cognitivos y memoria.

Los tres principales procesos cognitivos descritos en el modelo original (planificación, transcripción y revisión) se mantienen en el modelo de Hayes (1996), pero sustancialmente reconceptualizados (McCutchen, 2006).

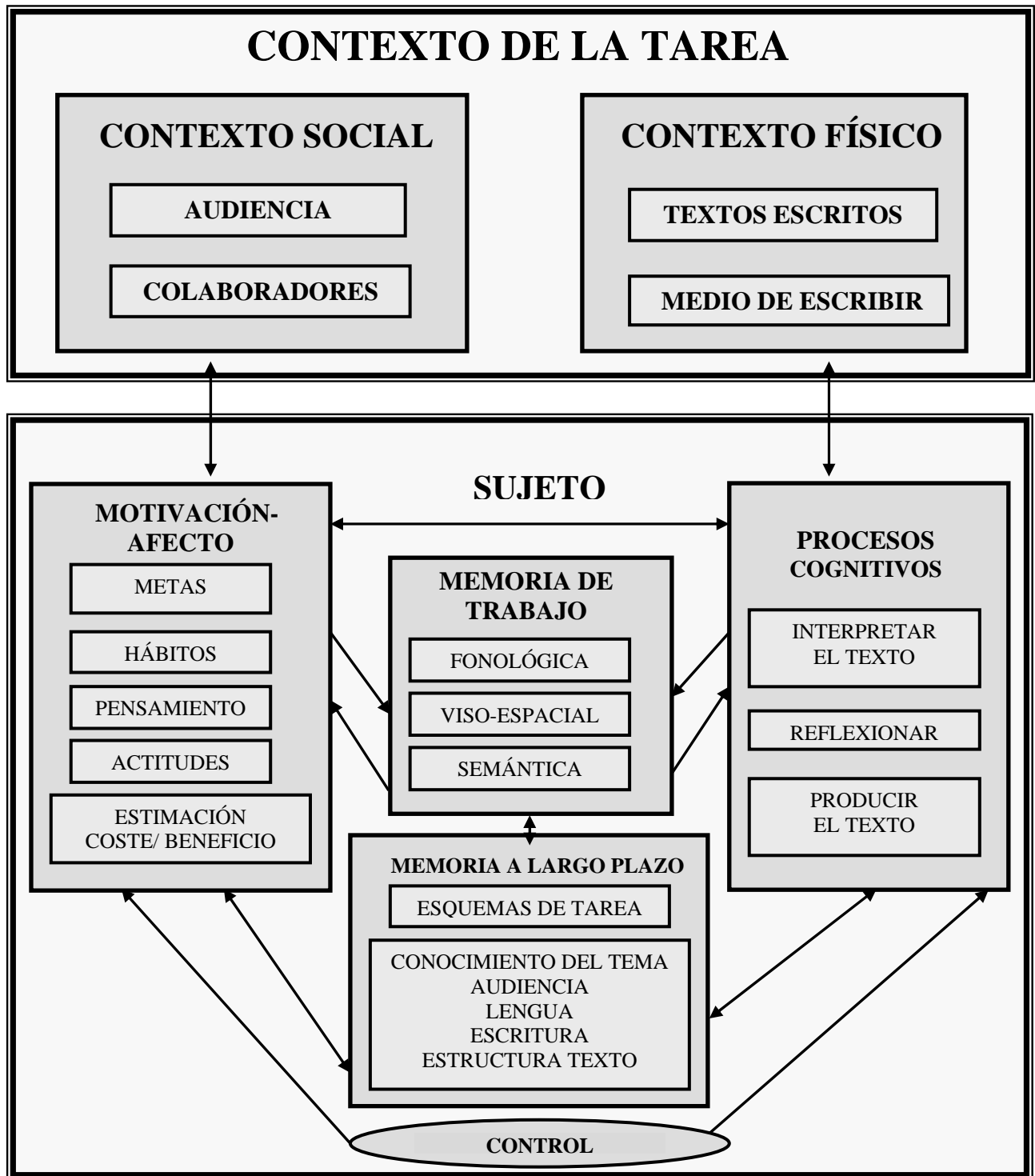


Grafico 4. Modelo de Hayes (1996).



La *planificación* ha sido incluida dentro de un amplio nivel de *reflexión*, incluyendo la resolución de problemas (planificación), la toma de decisiones y la inferencia.

La *transcripción* ha sido renombrada como la *producción del texto*, cuya función es elaborar un producto escrito, a partir de las representaciones internas, construidas en el contexto de la tarea.

La *revisión* ha sido incluida en la *interpretación, reflexión y producción del texto*, regulada y controlada por los esquemas de la tarea o conjunto de conocimientos adquiridos a través de la práctica, que resultan de utilidad para la realización de las tareas y son recuperados como unidad cuando se percibe la relevancia del esquema. En este proceso juega un papel central la lectura, cuya contribución al proceso de escribir se manifiesta en tres funciones o finalidades: comprender, definir la tarea de escribir y revisar.

#### **2.4. El modelo de Scardamalia y Bereiter**

El modelo de composición escrita que estos autores proponen matiza la propuesta de Hayes y Flower. Así, presentan un modelo en dos vertientes o estadios, que explican los procesos seguidos por los escritores “inmaduros o nóveles” versus “maduros o expertos”.

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1986; 1992), en Canadá, logran formular un modelo más potente que el presentado por Hayes y Flower (1980), ya que su modelo representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras. Estos autores proponen que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios del desarrollo de la habilidad. Argumentan que los procesos de un joven estudiante y los de un escritor maduro no pueden ser los mismos.

La noción de escritor “maduro” o “competente” es el concepto esencial para explorar la diferencia entre unos escritores y otros. Esta misma diferencia se aprecia en el modelo del proceso de escritura, en el cual aparecen dos vertientes, estadios o modelos: el modelo de “*decir el conocimiento*” y el modelo de “*transformar el conocimiento*”.

El modelo o estadio de “*decir el conocimiento*” (*Knowledge telling process*) (Cfr. Gráfico 5) explica cómo el escritor “inmaduro” elabora un texto, a partir de algo conocido, sin necesidad de un plan previo o sin recurrir a procedimientos de resolución de problemas. En este caso, el escritor elabora una representación mental de la tarea; luego, localiza los indicadores del tema y del tipo de texto, que le facilitarán la búsqueda en la memoria y el establecimiento de las relaciones con otros conceptos asociados.

El segundo modelo o estadio, “*transformar el conocimiento*” (*Knowledge transforming process*) (Cfr. Gráfico 6), por el contrario, representa el proceso al que se ve enfrentado el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura. Los problemas son resueltos de forma consciente, acudiendo tanto al espacio del problema de contenido como al espacio del problema retórico. El proceso de composición se concibe aquí como un proceso complejo de resolución de problemas, debido a la tensión entre estos dos espacios, es decir, entre los conocimientos que queremos decir y los del texto que queremos construir. Este modelo explica cómo se reelabora el conocimiento y cómo la escritura es un instrumento para su desarrollo. Este modelo, sin embargo, no obvia al anterior; es decir, una persona puede usar uno u otro.

Los dos modelos o vertientes caracterizan dos maneras diferentes de describir los procesos de composición escrita. De esta manera, algunos escritores (inmaduros o menos experimentados) alcanzan sólo el estadio de “*decir el conocimiento*”; en cambio, otros escritores (maduros o expertos) avanzan hacia “*transformar el conocimiento*”; aunque también se da la posibilidad de combinar ambos modelos o estadios para responder a las exigencias de las tareas de escritura.

Concluyendo, se puede decir que las investigaciones de Scardamalia y Bereiter (1986; 1992) fueron las precursoras de muchas de las propuestas innovadoras de la enseñanza de la escritura que se desarrollaron a finales de los ochenta y a lo largo de la década de los 90.

Esta propuesta ponía el acento en la enseñanza explícita de las actividades mentales que subyacían al proceso de composición escrita del experto. Este énfasis en el proceso de composición conllevó un giro radical en la forma de enseñar a escribir a los alumnos, de tal forma que, en muchos casos, se empezó realmente a «enseñar» el proceso de composición. Sin embargo, desde sus inicios, la pretensión última de todas las propuestas de enseñanza-aprendizaje del proceso de composición escrita tenía que ver con la consecución de un objetivo fundamental: que los estudiantes regularan su proceso de composición.

Se pretendía que los estudiantes pasaran de “*decir el conocimiento*” a “*transformar su conocimiento*”. Pero, por otro lado, los resultados de las investigaciones educativas han puesto de manifiesto que este enfoque tiene serias limitaciones, si lo que se persigue es el desarrollo de la autorregulación del escritor y, con ello, la función epistémica de la escritura. Los estudiantes aprenden con cierta facilidad los procedimientos que conlleva la planificación o la revisión; aprenden a utilizar esquemas para ajustarse a las exigencias macroestructurales, mejoran en el uso de conectores y referentes cuando se les enseña, pero difícilmente ajustan su proceso al análisis que ellos mismos hacen de la situación de comunicación. Y aún cuando eso ocurre, tienen graves dificultades para regular su proceso en función de los objetivos de la escritura. La conciencia sobre su propio proceso de composición es baja y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones comunicativas es también costosa (Camps y Castelló, 1996; Camps y Ribas, 2000; Camps et al, 2001; Castelló, 2000; Tolchinsky, 2000).

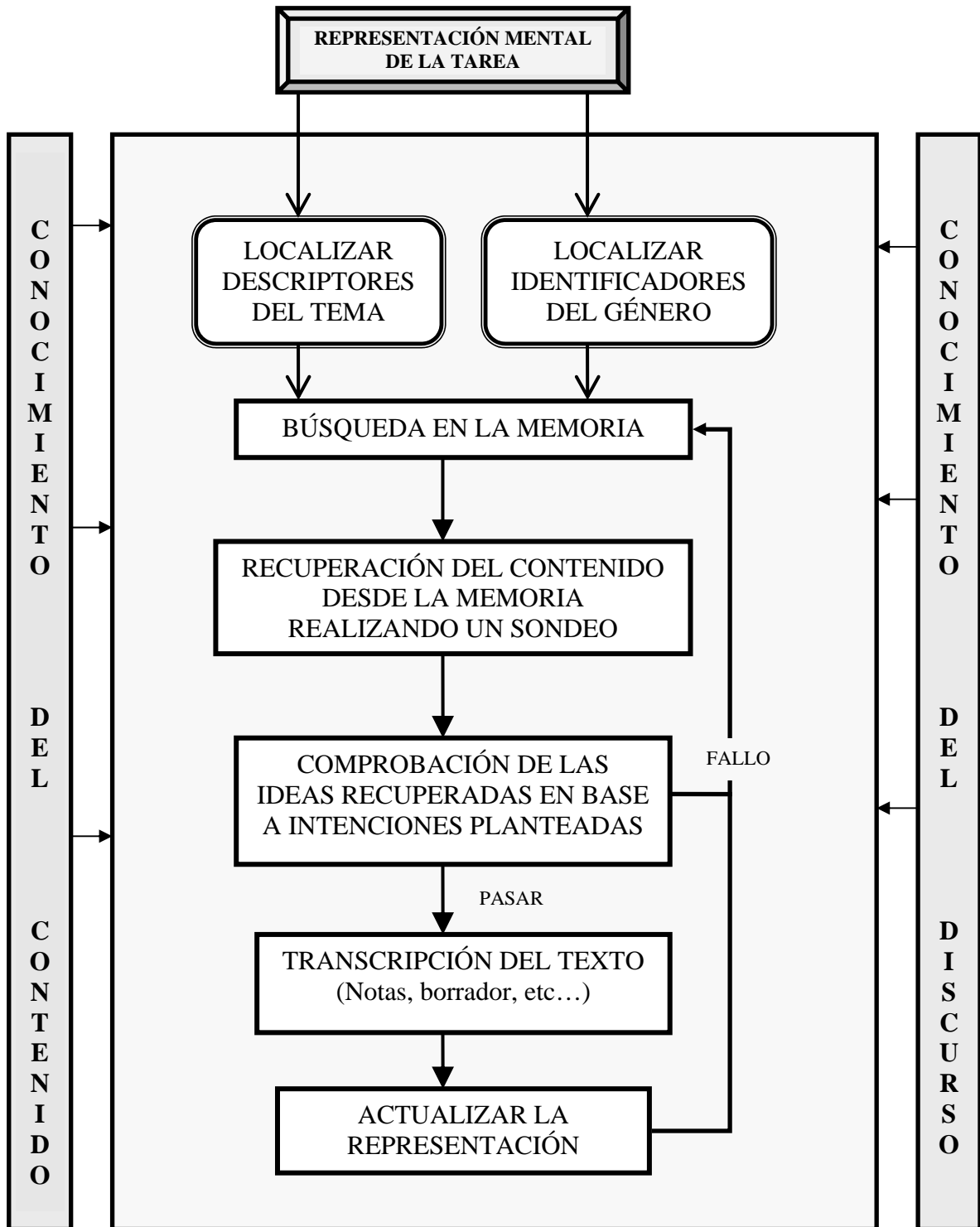


Gráfico 5. Modelo de “decir el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1987, p.8), modificado.

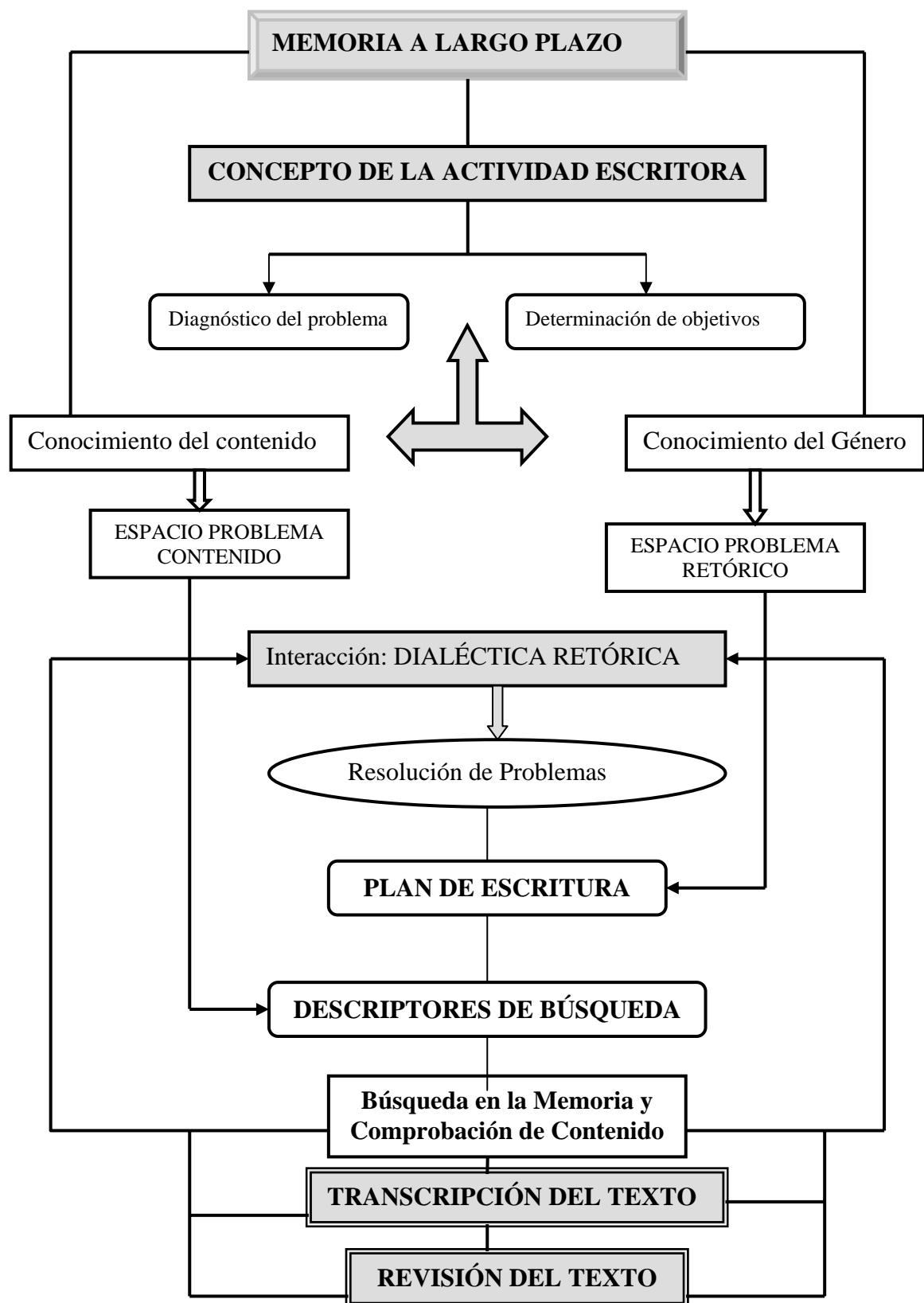


Gráfico 6. Modelo de “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1986). Fuente: Rodríguez Fuentes (2002, p. 118).

## **2.5. Otros modelos que explican el proceso de la composición escrita**

Se hace preciso, además, comentar la influencia que otros modelos teóricos han tenido en el desarrollo de diferentes líneas de investigación sobre la composición escrita. Entre ellos se pueden citar el modelo de Berninger y Swanson, el modelo de estadios paralelos, también de carácter cognitivo, así como otros modelos que parten de un enfoque más sociocultural y/o contextual de la escritura.

A) El *modelo de Berninger y Swanson* (1994) se centra en la libertad de elección del escritor, frente a las limitaciones que imponen diversos factores, a lo largo de su desarrollo personal. Contempla cuatro grupos de condiciones en la expresión escrita, que se suceden a lo largo del desarrollo, aunque cada factor ejerce una influencia en cada estadio de distinta manera (Berninger y otros, 1991; 1996; Berninger y Whitaker, 1993):

- 1) Limitaciones de carácter lingüístico (en los momentos de transcripción y revisión): párrafo, oración, palabra.
- 2) Limitaciones de carácter cognitivo (procesos ejecutivos y metacognitivos) procesos de planificación, transcripción y revisión.
- 3) Limitaciones de carácter contextual (ecológicas): programas de enseñanza, variables del profesor, procesos constructivos del alumno.
- 4) Limitaciones en las habilidades neurológicas (procesamiento visual de las palabras escritas, motricidad fina, integración visomotora).

B) El modelo que propone De Beaugrande (1984) es denominado "*modelo de interacción de estadios paralelos*" (parallel-stage interaction model). Así, en este modelo se describe la existencia de varios estadios o niveles, que son totalmente interactivos y abiertos, hasta el final de la redacción. Este modelo no habla de recursividad en el proceso sino de concurrencia y cooperación entre los componentes o, lo que es lo mismo, que las operaciones o subprocesos se dan a la vez o se tienen en cuenta, para seguir avanzando en el texto (González Las, 1998). El alumno y el profesor deben tener presente que es una tarea difícil. El escritor experto desarrolla estrategias que le permiten

conjugar las diferentes exigencias, pero los aprendices se centran en niveles locales del texto y desatienden niveles como el contenido.

C) Otros modelos son los elaborados por Berninger (1999), Bizzell (1982), Faigley (1986), Freedman (1987), Greene (1990), Nystrand (1989). Los modelos de composición escrita que presentan estos autores, parten también de lo cognitivo, pero, para explicar la adquisición de la composición escrita, creen fundamental el papel que juega el ambiente social. Por tanto, parten del enfoque contextual y se impregnan de las aportaciones de disciplinas que se consideran fundamentales en la investigación de textos orales (Sociolingüística, Etnografía de la comunicación y Psicolingüística). Estos autores, sirviéndose de sus trabajos e investigaciones, reaccionan ante el modelo de Hayes y Flower (1980). Entre las críticas a la investigación que se han ido haciendo patentes, se citan en las siguientes (Humes, 1983):

- 1) Los procesos en la composición no son uniformes en todos los casos, sino que varían, en función de la asignación de la tarea, del contexto, de la audiencia y de la finalidad.
- 2) Las restricciones de tiempo impuestas a los sujetos.
- 3) Se le da escasa atención al contexto donde se produce la escritura.
- 4) El tamaño de las muestras con que se realizan las investigaciones. Esto confirma, de algún modo, la poca aceptación que tenía la investigación cualitativa. Parece que interesaba más la cantidad de los sujetos, objeto de investigación (investigación cuantitativa).
- 5) La edad de los sujetos.
- 6) Resulta difícil recordar lo que se ha pensado o se ha hecho mientras se escribía.
- 7) Hay pocos estudios realizados con niños.
- 8) Muchos procesos en el acto de escribir ocurren simultáneamente; por lo que resulta difícil describirlos verbalmente.

En general, estos modelos dan más importancia al contexto social, lo que haría que surgieran reformulaciones de los modelos cognitivos, como el propuesto por Hayes (1996), expuesto anteriormente.

Por su parte, Bizzell (1982) critica el modelo de Flower y Hayes, al considerar que no explica el por qué de la composición escrita, sino que más bien se centra en el cómo. Para ello, se basa en los supuestos de Vigotsky, con el objetivo de conocer cómo el hecho de adquirir y desarrollar el lenguaje y de aprender a leer y a escribir transforma el pensamiento, en esa relación estrecha que existe entre el pensamiento y el lenguaje. Para Vygotsky (1979), “*el desarrollo del lenguaje parte de la transformación que sucede en el individuo de las relaciones sociales en funciones mentales*” (p.165). Por ello, entiende que la lengua escrita es una construcción sociocultural, cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, por sus pautas de comunicación y por el uso que hacen de la lengua escrita para la mediación de las actividades de la vida cotidiana.

La relevancia del contexto también es defendida por Greene (1990). Este autor, al igual que el anterior, le da una gran importancia a la construcción social del conocimiento, partiendo también de los supuestos de Vigotsky, anteriormente señalados, y, por tanto, criticando el modelo de Hayes y Flower, por no darle la importancia que tiene el contexto social en lo cognitivo.

Freedman et al. (1987), al igual que los demás autores, defienden esa construcción social del conocimiento, incidiendo en el rol que lo social tiene, la historia y las continuas interacciones de los sujetos y el medio cultural y social. Hablan de una teoría social-cognitiva de la composición escrita que une el estudio de los procesos cognitivos individuales con el estudio de los contextos donde esos procesos son desarrollados.

En el modelo de Berninger (1999) se destacan cuatro grupos de variables, que inciden en el resultado final de la expresión escrita: 1) los procesos o variables cognitivas (planificación, transcripción y revisión) y los metacognitivos, elementos centrales en este modelo; 2) variables lingüísticas: el dominio de las unidades lingüísticas (palabra, oración, párrafo y texto) tiene una proyección visible en los procesos cognitivos de génesis y revisión del texto; 3) variables neuro-psicológicas: la madurez neurológica y la motricidad inciden en la grafía y en la ortografía; 4) variables contextuales (ecológicas): en el proceso de aprendizaje juegan un papel relevante el profesor, en cuanto mediador en el aprendizaje, la interacción entre los alumnos y clima del aula.



### **3. PROCESOS COGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA**

A continuación, en consonancia con los objetivos de esta investigación, se describen los procesos cognitivos que se activan o que deberían activarse en la escritura, de acuerdo con los planteamientos de los modelos cognitivos.

#### **3.1. El proceso de planificación**

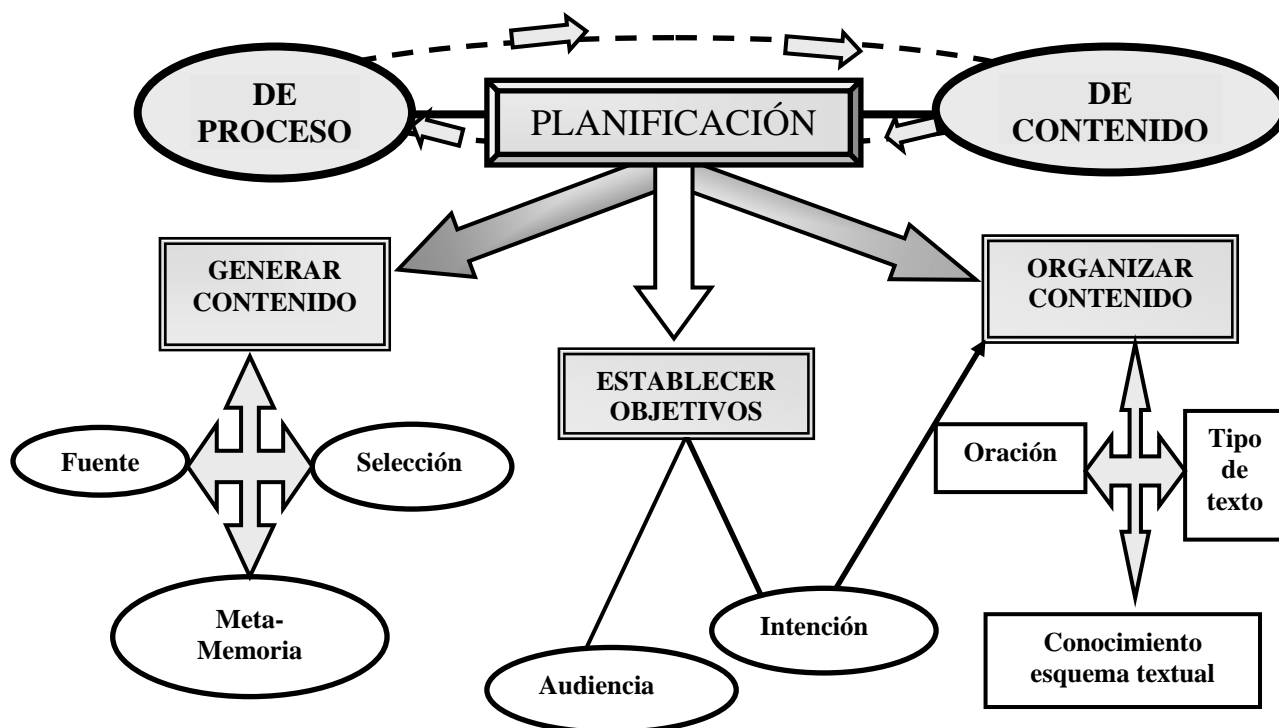
La planificación se puede considerar como la realización de una tarea en un nivel abstracto, antes de realizarla en un nivel concreto. Esta operación es conocida también como “preescritura” (modelo de etapas) o de producción de ideas.

La planificación implica actividades de búsqueda, selección y organización de la información pertinente para la resolución de la tarea, que están archivadas en la memoria o provienen de otras fuentes (otros textos, otros sujetos...), además de la representación del destinatario (para quién se escribe) el tema (qué se escribe) y la finalidad (con qué objetivo se escribe).

Durante el proceso de planificación, los escritores construyen una representación interna del conocimiento que emplearán al escribir. Esta representación es más abstracta de la que se pondrá en juego en el discurso escrito, por lo que complejas redes de ideas pueden expresarse, por ejemplo, mediante una palabra (palabra-clave) (Hayes, 1996). De ahí que la planificación sea considerada como el proceso más complejo y el que más recursos necesita. Su dominio implica la necesidad de una práctica frecuente y regular. Parece ser que los escritores novatos minimizan su rol en la recuperación de información y, como consecuencia, rechazan la organización de la información (Negro y Chanquoy, 2005).

El tiempo dedicado a esta operación es esencial en el proceso de escribir y su efecto es notorio en la calidad final del texto. Además, el proceso de planificación, llevado a cabo de forma idónea, consigue una reducción en el tiempo total de dedicación a la escritura.

Por tanto, la planificación del texto, involucra varios subprocesos (Salvador Mata, 2005b) (Cfr. Gráfico 7):



*Gráfico 7. Proceso de planificación de la escritura. Fuente: Francisco Salvador Mata, modificado.*

A) *Establecimiento o delimitación de objetivos*, para controlar el acto de la composición, de tal forma que se responda a las exigencias que plantea la tarea, el tipo de texto o el auditorio. Estos objetivos se refieren a la intención comunicativa del escritor y, consiguientemente, a la audiencia (el lector). Algunos autores (Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1986; 1992) han encontrado que la habilidad de crear objetivos se da en sujetos con madurez y cierta competencia escritora. Los escritores más jóvenes, a menudo, no se plantean estos objetivos.

B) *Generar ideas (o contenido)*. Este proceso incluye la recuperación de información relevante en la memoria a largo plazo. Cuando la estructura de las ideas se encuentra desorganizada y es fragmentaria o aún contradictoria, los subprocesos asumen la tarea adicional de ayudar al escritor a darle sentido. El subproceso de génesis de ideas parece, además, cumplir un papel importante en el pensamiento creativo, en la medida en que permite formar nuevos conceptos, mediante agrupación o vinculación de conceptos anteriores. Muchas de estas ideas se refieren a lo que se va a escribir (planificación del contenido), pero otras se refieren al cómo se escribirá (planificación del proceso).

C) *Selección y organización de ideas* (estructuración de contenido). Tiene como finalidad crear y organizar la estructura de una composición. Las estructuras formales del texto servirán para guiar al escritor en la construcción del texto y a que el lector lo comprenda mejor.

La planificación del discurso incluye, según Salvador Mata (1997), la planificación de la oración. Sus fases son las siguientes:

- 1) Formular la proposición de tipo lógico (planificar el mensaje);
- 2) estructurar la proposición (sujeto y predicado);
- 3) formular el acto del habla y adaptarlo a la proposición (intención comunicativa: enunciativa, interrogativa...);
- 4) establecer el sujeto y el tema de la proposición;
- 5) decidir qué información se dará como nueva y cuál como supuesta;
- 6) elegir el léxico adecuado a la proposición;
- 7) dar forma gramatical;
- 8) almacenar la proposición en la memoria de trabajo;
- 9) transcribir.

Concluyendo este apartado, en el desarrollo de este proceso, el escritor debe poner en juego las siguientes capacidades o habilidades: 1) conocer el tema sobre el que se va a escribir; 2) acceder al conocimiento que posee; 3) conocer la estructura de un texto y; 4) mantener la continuidad temática del texto.

### **3.2. El proceso de Transcripción**

La transcripción es, básicamente, el proceso de convertir las ideas en lenguaje escrito. Algunos autores prefieren denominarlo “traducción”, “linearización”, “textualización”, “redacción” o “traslación”, para subrayar el hecho de que la información que se produce durante la etapa de planificación puede representarse a partir de diversos sistemas de signos, tales como los lingüísticos y los visuales (Hayes, 1996).

Este proceso requiere del escritor el dominio de todas las exigencias específicas de la lengua escrita. Se trata de un espectro de convenciones formales y genéricas, que abarcan dimensiones globales y locales, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Así, en el desarrollo de este proceso, el escritor debe enfrentarse a diferentes exigencias. Por un lado, exigencias de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras) y, por otro, exigencias de tipo cognitivo lingüístico (elección léxica, construcción morfológica y sintáctica).

La transcripción es un proceso complejo, ya que se debe transformar una idea, organizada en el espacio abstracto de la memoria a corto plazo, en una expresión lineal, con unos símbolos que reflejen, lo más fielmente posible, lo que se tenía en la mente. Esta actividad se conoce como *linearización* y supone un conjunto de procesos simultáneos:

- 1) el recuerdo de todas las ideas almacenadas en la memoria a largo plazo;
- 2) la recuperación de argumentos de la memoria a largo plazo;
- 3) la búsqueda, en el nivel semántico, de las palabras idóneas para expresar las ideas;
- 4) la revisión inicial, sin prejuicio de la revisión final, como proceso independiente que se realiza sobre el texto ya construido.

### 3.3. El proceso de revisión

A través de este proceso, se trata de evaluar el texto y de modificar aspectos en los que el escritor percibe algún error o desajuste, en relación con lo que éste había planificado. Se han diseñado diferentes modelos de revisión (Boscolo, 1988; Camps, 1992; Hayes, 1996; Salvador Mata, 1997; Salvador Mata, 2005b; Scardamalia y Bereiter, 1986).

Camps (1992) hace referencia a dos tipos de revisiones, que se incluyen en el proceso de planificación:

- a) Revisión de la planificación, de tal forma que se eviten errores estructurales, sintácticos y/o retóricos;
- b) Revisión del texto intentado; es decir, revisión de las producciones orales, ya que éstas constituyen propuestas del texto para ser escritas.

Scardamalia y Bereiter (1986) distinguen tres fases en el proceso de revisión, que pueden concebirse como estrategias cognitivas:

- 1) Comparar el texto real (el texto escrito) con el texto ideal (el texto pensado), para detectar alguna discrepancia entre ellos;
- 2) diagnosticar la causa de la discrepancia, indagando en el texto y en la memoria de trabajo, en la que se halla almacenado el conocimiento sobre la estructura textual;
- 3) actuar, en dos direcciones: a) decisión táctica (tipo general de cambio en el texto): cambiar, suprimir o añadir palabras; b) realización efectiva del cambio.

Otras clasificaciones, centradas en los aspectos más concretos de la revisión, distinguen tres tipos de revisiones (Boscolo, 1988; Salvador Mata, 1997):

- 1) *Revisión formal*: consiste en evaluar la coherencia del texto y la corrección, en función de las reglas lingüísticas convencionales. Ésta se corresponde con la evaluación de resultado. Graves (1991) señala algunos de los aspectos que han de

ser examinados en la revisión formal del texto: 1) ortografía, 2) morfología y sintaxis, 3) léxico, 4) puntuación, 5) nexos de conexión, 6) anáforas, 7) verbos, 8) determinantes, 9) situación de los elementos en la frase, 10) grafía y caligrafía; 11) disposición del texto en formato.

2) *Revisión de contenido*: se trata de contrastar el texto escrito con el texto planificado inicialmente. Ello supone una comprensión global del texto, a diferencia de la revisión formal. En general, se trata de ver la legibilidad del texto. Ésta se corresponde con la evaluación de la coherencia del contenido (Salvador Mata, 1997). La revisión del contenido del texto debe estar centrada en aspectos tales como:

- a) La revisión del contenido está centrada, por tanto, en detectar si el escritor ha reflejado realmente todo aquello que quería expresar y que ya había pensado en la fase de planificación.
- b) Estructura del párrafo, con el objetivo de evaluar si se han expresado por separado las ideas que, por sus características, no permiten estar juntas, es decir, que gozan de cierta independencia. En definitiva, se trata de evaluar si se ha respetado esta independencia entre ideas, en dos sentidos: 1) si cada idea es reflejada en un párrafo; 2) o si existen varias ideas entrecruzadas en un párrafo que pueden confundir al lector o bien una misma idea aparece en varios párrafos, con detalles diferentes.
- c) Estructura del texto, con la intención de comparar las partes en las que se ha dividido el texto con las que debería haber, según el tipo de texto que se ha construido (descripción, narración...). La estructura textual, como se verá mas adelante, facilita la génesis de ideas y estructuración de las mismas, por lo que resulta imprescindible su revisión y, en su caso, la corrección de aquello que no esté claro o no se adapte a dicha estructura: la introducción de determinados episodios, situaciones, acciones...

- d) La audiencia, es decir, si lo que se ha escrito es adecuado para las personas que lo van a leer; si se adapta a sus conocimientos, intereses y capacidades lingüísticas.
  - e) La lecturabilidad y legibilidad. En esta revisión, el escritor debe intentar salirse del texto, situándose en la posición del lector y observar si el discurso se sigue con facilidad o si encuentra algún tipo de dificultad para entender lo que el texto quiere expresar.
  - f) Finalmente, otro de los aspectos a evaluar es si el texto es capaz de captar la atención del lector. Para ello, se han de evaluar la sencillez de las palabras y frases y otros aspectos de contenido, como la originalidad temática y de las ideas, el componente atrayente del contenido, la construcción sintáctica y estructural del texto y los aspectos formales y visuales del discurso.
- 3) *Revisión funcional*. En esta revisión, el escritor se coloca ante su texto como lector, para detectar errores que inicialmente no había sido capaz de percibir (subjetividad) pero que después, en una lectura más profunda (objetiva) sí que es capaz de detectar. Es decir, revisión y corrección de lo producido.

Por otro lado, Hayes (1996) propone un modelo de revisión en el que la lectura juega un papel fundamental para detectar los problemas y/o errores. De este modo, el que revisa lee de una manera bastante diferente a la del que está leyendo, simplemente, para comprender, viendo no sólo problemas en el texto, sino, también oportunidades para mejorar, que no son consecuencia, necesariamente, de los problemas. En este modelo, al admitir que el modelo de revisión incluye la lectura como un subapartado, se sugiere que la revisión puede ser considerada, más sencillamente, como una combinación de varios procesos básicos; en particular, una mezcla de interpretación de textos, reflexión y producción de textos. De este modo, para entender la revisión no es suficiente identificar el proceso subyacente. Es necesario comprender la estructura de control, que determina cómo se producen y secuencian estos procesos.

La estructura de control para la revisión es un esquema de tarea (paquete de conocimientos, adquirido a través de la práctica, útil para la realización de tareas) que podría incluir algunos de los siguientes puntos:

- ◆ Un objetivo: mejorar el texto.
- ◆ Un conjunto de actividades que, en teoría, han de realizarse: lectura evaluativa, resolución de problemas, producción de textos.
- ◆ Subobjetivos de la atención: a qué prestar atención en el texto, que se revisa y qué errores evitar.
- ◆ Plantillas y proyectos para la calidad.
- ◆ Estrategias para fijar las clases específicas de problemas textuales.

Siguiendo a Salvador Mata (2005b) y partiendo de las aportaciones de diversos modelos teóricos sobre la revisión, se pueden establecer algunas conclusiones fundamentales, que constituyen una caracterización funcional de la misma (Cfr. Gráfico 8). En primer lugar, en este proceso se incluyen dos operaciones básicas: 1) evaluación del resultado, en función de los objetivos de comunicación, y evaluación de la coherencia del contenido, en función del esquema textual; 2) revisión y corrección de lo producido, de acuerdo con los resultados de la evaluación.

En el desarrollo del proceso se puede diferenciar, no obstante, unas fases, que son cíclicas o recursivas: 1) revisar; 2) evaluar; 3) detectar el problema; 4) corregir el problema; 5) volver a evaluar. Además, existen diversas estrategias que pueden ayudar a mejorar el proceso de revisión, entre las que se encuentran: a) la ayuda de compañeros; b) técnicas que faciliten el procedimiento (plantillas); c) detectar errores en otros textos.

Dado el carácter recursivo de los procesos cognitivos en la expresión escrita, la revisión no es una fase final del proceso de la composición sino que está en todas las fases y niveles de organización del texto. De aquí se derivan dos consecuencias: en primer lugar, al ponerse en marcha el proceso de revisión, se interrumpen otras actividades. De otra parte, el proceso puede desencadenarse antes o después de haber puesto por escrito el texto. En cualquier caso, el proceso de control permite al escritor revisar segmentos del texto, almacenados temporalmente en la memoria de trabajo, antes de su transcripción gráfica.



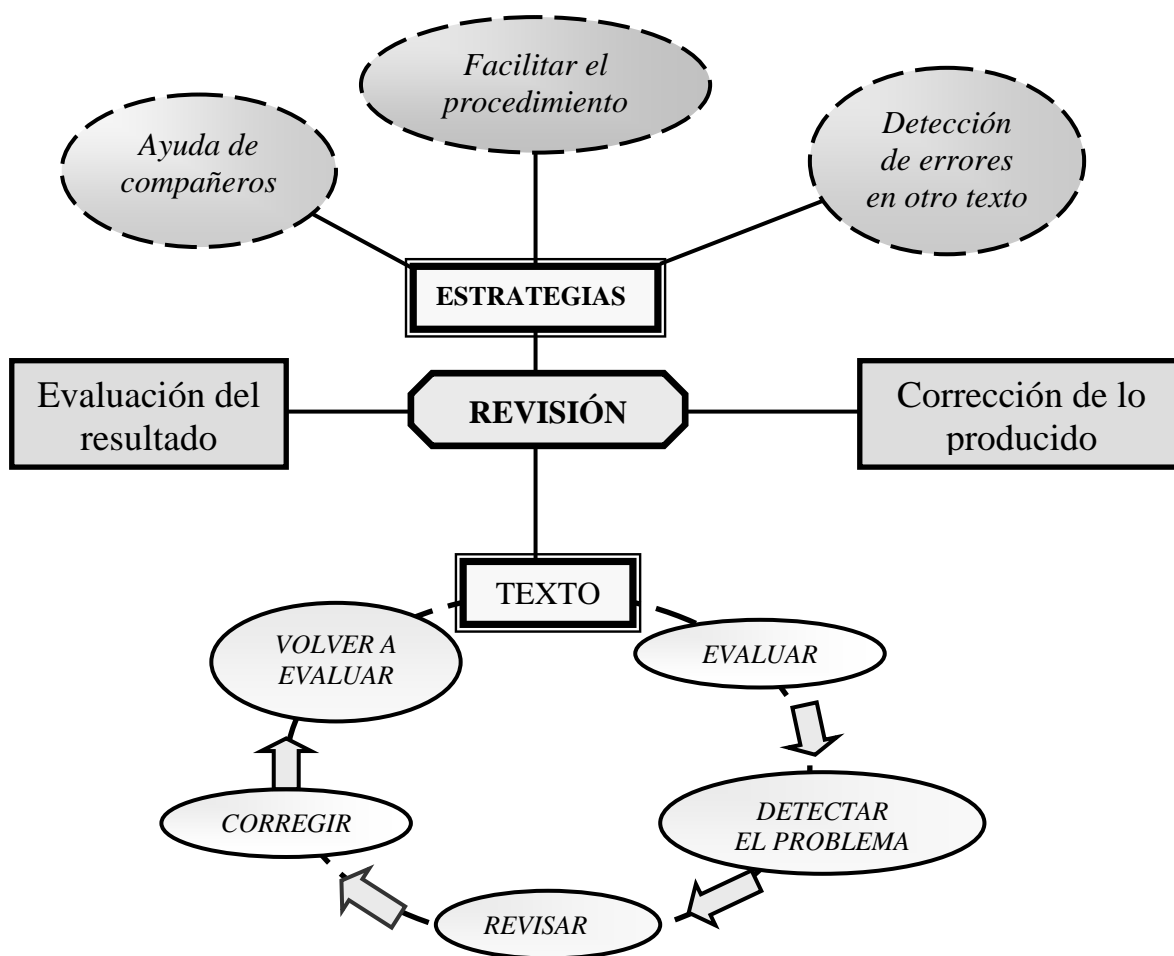


Gráfico 8. El proceso de revisión. Fuente: Francisco Salvador Mata.

#### 4. PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

La metacognición es un constructo que implica dos significados, como señalan Borkowsky (1992) y Wong, Wong y Blenkinsop (1989): el conocimiento sobre la cognición (en este caso, el conocimiento sobre el proceso de escritura: conocimiento declarativo) y el control y regulación de las acciones y decisiones que deben adoptarse en la ejecución de los diversos subprocesos (planificación, transcripción y revisión). Este último se refiere al aspecto procedimental del conocimiento (saber cómo). Ambos aspectos de la metacognición, conocimiento y regulación, son complementarios. El conocimiento de los procesos de la escritura debe ir unido a la autorregulación. Así, el

conocimiento de los procesos de escritura permite al individuo tener un control consciente de esos procesos (Wray, 1994).

Más específicamente, se puede considerar la metacognición en la escritura como la conciencia, por parte del individuo, del propósito, los procesos de la escritura y la audiencia, es decir, el conocimiento de sus puntos fuertes y sus puntos débiles. La capacidad de autorregulación de los mismos consiste en mirar al interior y reflexionar sobre uno mismo (Wong, 1999).

Estos procesos de autorregulación son los responsables directos de la recursividad de los procesos cognitivos, porque son los que valoran la necesidad de volver a un subproceso de la composición o de pasar al siguiente. Igualmente, establecen una temporalización para la dedicación a cada proceso.

En este sentido, los procesos metacognitivos son los que definen el estilo propio e individual de composición escrita de cada escritor.

El proceso de metacognición es una operación compleja (Hayes y Flower, 1980), que consta, a su vez, de varios subprocesos o suboperaciones:

- Conocimiento de la planificación, de las operaciones que se realizan en ella y de su utilidad para construir un discurso correcto.
- Conocimiento de la transcripción y de la dificultad que entraña la linearización en el texto de las ideas de que se dispone en la mente.
- Conocimiento de la revisión o evaluación de la propia actuación.
- Conocimiento de la estructuración u organización de ideas en el texto y de estructuras textuales.
- Conocimiento de un escrito realizado correctamente.
- Consciencia general del acto de escritura.

Salvador Mata (1997; 2005b) distingue algunas habilidades metacognitivas, que serán determinantes para comprender las fases o procesos cognitivos que se desarrollen en la expresión escrita. Estas habilidades son las siguientes:

1. *Conocimiento del proceso.* Esta habilidad hace referencia a tres tipos de conocimientos:

- a) Declarativo o sustantivo, es decir, el conocimiento consciente de lo que implica saber escribir. Aquí se incluyen procesos ejecutivos, estructura y forma del texto, estrategias que se deben seguir, así como las actitudes a adoptar.
- b) Procedimental, es decir, el conocimiento acerca de cómo se produce un discurso escrito y los conocimientos de cuándo y cómo aplicar dichos conocimientos.
- c) Condicional, es decir, el conocimiento sobre las distintas estrategias que se pueden utilizar para construir un texto concreto, con una estructura determinada.

Estos conocimientos y habilidades permitirán al escritor eficiente el uso de estrategias adecuadas para generar ideas, organizarlas, controlar y regular el proceso de escritura, así como revisar el texto final, valorando la calidad del mismo y la vinculación con el texto planificado, así como los objetivos e intencionalidad comunicativa, propios de la fase de planificación.

2. *Conocimiento de la estructura textual.* Esta habilidad requiere el conocimiento de la estructura de los distintos tipos o géneros textuales. En un nivel más abstracto, es necesario comprender el sentido del texto como “representación de significado”. Esta habilidad resulta de especial relevancia para la transcripción de las ideas (secuenciación y relación de las ideas, los objetos y/o los sujetos), pero también para la génesis y organización de esas ideas y la valoración final del texto, como ya se ha indicado.

3. *Conocimiento de sus capacidades.* Se trata de una habilidad cognitiva que alude a la percepción que tiene el sujeto acerca de sus capacidades y su eficacia en la composición escrita. Esta habilidad resulta fundamental para el control interno del proceso de escritura, sin necesidad de regulaciones externas para la continuación del discurso escrito.

4. *Auto-regulación.* Resulta ser una habilidad fundamental en los procesos metacognitivos. En este sentido, en dichos procesos metacognitivos de la escritura se incluyen varios aspectos: 1) control y regulación del proceso de escribir; 2) control de la calidad del texto producido.

## **5. OTRAS CAPACIDADES Y HABILIDADES DEL ESCRITOR**

Además de los procesos cognitivos y de la conciencia y/o conocimiento que los sujetos tienen acerca de la escritura (metacognición), hay otros procesos psicológicos, de tipo cognitivo y afectivo, que inciden en la expresión escrita y, por tanto, pueden considerarse como factores causales de las dificultades en este área. Entre estos procesos se pueden incluir procesos neuropsicológicos básicos, como la atención, la percepción y la memoria, procesos afectivos y motivacionales, como la actitud, motivación y autopercepción de eficacia, y por último, aspectos relacionados con la psicomotricidad.

De este modo, se puede conceptualizar la escritura como una tarea cognitiva compleja que implica la puesta en marcha y combinación de diversos subprocesos tales como la MO (Memoria Operativa), MLP (Memoria a Largo Plazo), procesos metacognitivos (conocimiento del proceso, de la estructura textual, de sus capacidades, de autorregulación), la motivación, la autorregulación, las creencias, las actitudes... y que, a su vez, se ve influenciada por el contexto sociocultural donde ésta se produce.

Además, como apunta Salvador Mata (1999a), *“la expresión escrita representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico. En efecto, en la escritura se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer. Además, en la expresión escrita se hacen realidad, es decir, se ponen en funcionamiento, todas las dimensiones del sistema lingüístico: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática”* (p.29).

*A) Procesos neuropsicológicos:*

- 1) La percepción es considerada una capacidad fundamental en la adquisición del aprendizaje lingüístico, ya que, en cuanto proceso cognitivo, se relaciona con el proceso de codificación y decodificación del lenguaje escrito. Las dificultades en la percepción (auditiva, visual, táctil) pueden incidir muy directamente en la transcripción.
- 2) La capacidad de atención. Puesto que la escritura es una actividad que se desarrolla de forma voluntaria, requiere una cierta capacidad de atención, de tal forma que no existan interferencias entre procesos y el escritor se concentre en aquello que quiere escribir. Son problemas relacionados con la auto-regulación y/o control ejecutivo.
- 3) La capacidad de memoria, muy tenida en cuenta en el modelo de Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996). Esta capacidad podría influir en la cantidad de información que el sujeto es capaz de almacenar en la memoria a largo de plazo. Por último, también podría afectar a otros tipos de memoria, como la memoria fonológica, sintáctica y/o semántica.

*B) Procesos afectivos y motivacionales.*

En los modelos teóricos sobre la composición escrita, especialmente en los de orientación cognitiva, se ha puesto de relieve la incidencia que tienen sobre el éxito en la tarea de escribir distintas dimensiones de la personalidad del escritor. Entre éstas se incluyen tanto la motivación para escribir y la actitud que adopta el escritor ante la tarea de escribir como la "percepción que tiene de sí mismo como escritor" y la de su "eficacia en la tarea" (Pajares, 2003; Walker, 2003). Para algunos autores, estas dimensiones se incluyen en el sistema no cognitivo (o sistema afectivo-emotivo-motivacional), paralelo

al sistema cognitivo. Para otros, en cambio, estas dimensiones se insertan plenamente en el sistema cognitivo y, en concreto, en el nivel metacognitivo, por cuanto el escritor debe ser consciente de la conducta, del conocimiento y de las emociones, y debe ser capaz de controlarlos, adecuándolos a las exigencias de la situación y de la tarea. A continuación, se analizan con más detenimiento cada una de estas dimensiones de la personalidad (actitud, motivación y auto percepción de eficacia) ya que éstas influyen en el desarrollo y adquisición de la composición escrita:

- 1) La actitud y motivación que manifiestan los alumnos hacia la escritura. Éstas, dependerán, además de factores genéticos, ambientales y socioculturales, del esfuerzo que requiera tal actividad de escritura para el sujeto y de los éxitos y fracasos en el desempeño. De ahí que los niños con dificultades sensoriales, perceptivas y motoras puedan tener una motivación menor que los sujetos sin ellas, pues la construcción textual les supondrá un gran esfuerzo y podrían cometer errores de diverso tipo.

Concretamente, la actitud se define como una dimensión de la personalidad que incide en la conducta, sin llegar a confundirse con ella, de manera que la conducta se explica, en parte, por la incidencia de la actitud. Pero también, a la inversa, la conducta genera o modifica la actitud. En efecto, la actitud impulsa a la persona a actuar de una determinada forma; pero también el comportamiento habitual termina generando determinadas actitudes.

De otra parte, la actitud no debe confundirse con alguna de sus dimensiones. La *dimensión cognitiva* hace referencia al conocimiento, a las creencias y a la opinión que la persona tiene sobre un objeto, una persona o una situación. Este conocimiento suscita en la persona una reacción de agrado o desagrado, de aceptación o de rechazo, de valoración positiva o negativa (la *dimensión afectiva*, esencial en la actitud). En esta dimensión hay que considerar también la "intensidad", de manera que en el sentimiento se pueden detectar diversos niveles o grados. Finalmente, conocimiento y sentimiento predisponen

o impulsan a la persona a actuar en una dirección determinada. Ésta es la *dimensión conativa*.

Camps (2000) establece un vínculo estrecho entre la motivación y algunos factores afectivos y sociales, como los siguientes: 1) función que atribuya el sujeto al texto que ha de elaborar; 2) contexto en el que el escritor realiza la redacción; 3) valoración social que se asigne a la lengua escrita, es decir, el valor que se transmite al alumno, por parte de los adultos que le rodean (profesores, padres, hermanos).

Y es que el aprendizaje de la composición escrita supone un gran esfuerzo, cuyos resultados no son verificables a corto plazo; por ello, la motivación se hace más necesaria aquí que en otros aspectos de la lengua (López y López, 2003).

- 2) Autopercepción de eficacia. Este concepto, introducido por Bandura (1997), se considera un componente esencial en la teoría social cognitiva y un importante predictor del éxito académico de los estudiantes. Este concepto hace referencia a la percepción que los individuos tienen de su capacidad o de su habilidad para realizar determinadas tareas (en este caso, escribir). Esta percepción es el mejor predictor de su conducta posterior.

En el desarrollo de esta percepción inciden varios factores o fuentes de información (Schunk, 2003): 1) la propia actuación del sujeto, que conduce al éxito o al fracaso; 2) la experiencia vicaria (lo observado en otros), que induce a compararse con ellos; 3) las formas de persuasión positiva, por parte de otros (padres, profesores, compañeros); 4) indicadores fisiológicos (por ejemplo, la ansiedad).

Actualmente, se detecta un gran interés por investigar la influencia que la auto-percepción de la eficacia tiene en determinadas áreas, como la escritura, y en el éxito académico del estudiante (Klassen, 2002a; 2002b, 2004; Pajares, 2003).

C) Del mismo modo que pueden incidir en la escritura los procesos neuropsicológicos, afectivos y motivacionales, también pueden existir *factores psicomotores* que incidan en la capacidad de composición (especialmente, en la transcripción). De este modo, atendiendo a las habilidades de motricidad fina que el sujeto tenga, incidirán de una manera directa en la grafía (trazado de las letras) y tipografía (alineación de las palabras en el texto, márgenes del escrito y espacio entre líneas).





## **CAPÍTULO II**

### **EL TEXTO: ESTRUCTURA Y FORMA TEXTUAL**

---

---

En este apartado se realiza una amplia revisión teórica sobre los diferentes modelos que han intentado explicar y fundamentar el análisis textual en todas sus dimensiones (análisis de la forma, mecanismos de cohesión textual y análisis estructural), tanto desde la teoría psicolingüística de la composición escrita como desde la teoría lingüística, tratando, además, de hacer visible la conexión que existe entre los modelos de proceso y los de producto, desde diferentes perspectivas (cognitiva, lingüística y psicolingüística).

En relación con el estudio de la composición escrita desde el modelo de producto (centrado en el análisis textual) cabe realizar un análisis histórico donde se pueda apreciar la evolución que éste ha tenido a lo largo de los años. De este modo, se trata de realizar una visión de conjunto, con el objetivo de conocer y apreciar algunas de las etapas o momentos históricos por los que este modelo ha pasado y cómo ha ido evolucionando en los últimos años.

Antes de seguir con esta fundamentación teórica sobre el análisis textual, resulta de vital importancia realizar en este apartado una correcta definición de qué se entiende por “texto”, también denominado producto escrito, de manera que ayude a comprender mejor los aspectos que éste engloba. De este modo, el texto se puede definir como *“la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante... y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”* (Bernárdez, 1982, p.85).

Las teorías sobre el texto narrativo conforman la trama conceptual de la investigación aquí presentada. Las teorías lingüísticas describen la estructura del texto y las psicolingüísticas, la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto. El punto de intersección entre Lingüística y Psicología está en considerar la teoría (o gramática) del texto como un modelo teórico de la competencia textual.

Realizando una visión más general sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la producción del lenguaje, Levelt (1989) distingue entre procesos conceptuales, como la macro-planificación y procesos lingüísticos, tales como la formulación sintáctica. Por otro lado, como ya se verá con mayor profundidad, la escasa investigación de carácter lingüístico sobre la composición escrita, llevada a cabo en los últimos 40 años, con frecuencia ha estado centrada en el análisis de procesos más básicos o de menor requerimiento cognitivo, como los caracteres sintácticos y la complejidad sintáctica (Hunt, 1965; 1970; Loban, 1963; 1976; O’Donnell y otros, 1967) o la presencia de conectores (Lintermann-Rygh, 1985; Van Wijk, 1992).

En consonancia con la investigación de carácter global que aquí se presenta, se ha considerado importante, de igual modo, conocer qué características sintácticas de forma (perspectiva lingüística) tienen los textos de estos niños de etnia gitana con desventaja sociocultural, por cuanto la integración de todos los análisis mostrará resultados globales en aspectos esenciales de la composición escrita. Todos estos aspectos son ampliamente y coherentemente justificados a lo largo de este capítulo.

## **1. ESTRUCTURA TEXTUAL**

Desde la Lingüística del texto se han descrito diversos tipos de texto (o de discurso), aunque en realidad apenas existen discursos reales que no utilicen simultáneamente varios tipos de texto. Por otro lado, el conocimiento de la estructura textual permite al sujeto conocer cómo se relacionan las ideas, los objetos o los sucesos. Este conocimiento, como se ha podido comprobar en la investigación, influye tanto en los procesos de planificación y transcripción como en el de revisión.

La organización de una narración se puede describir como el establecimiento de una serie de relaciones lógicas entre sucesos, en un espacio y tiempo determinado, cuya expresión formal se realiza por medio de estructuras lingüísticas a nivel micro y macroestructural (frases u oraciones). Posee, por tanto, una estructura gramatical específica: está formada por un entramado de conexiones lingüísticas que otorgan una fuerte conexión interna. Estos aspectos se tratarán más en profundidad a lo largo de este epígrafe.

La gramática de la narración tiene como objetivo describir esta estructura narrativa mediante dos tipos de reglas (Salvador Mata y Gallego, 2002): 1) reglas sintácticas, referidas a la estructura formal o estructura constituyente de la narración; 2) reglas de interpretación semántica, estrechamente relacionadas con las sintácticas.

En el contexto de un modelo psicológico del proceso textual, Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk y Kintsch (1983) distinguieron tres aspectos de representación que se podrían detectar en cualquier tipo de texto: Micro-estructura, Macro-estructura y Superestructura. La Micro y Macro-estructura conciernen al contenido del texto. La construcción básica de estos bloques de representación son las proposiciones (una unidad de significado que consta de un predicado y que conecta los argumentos).

La Micro-estructura es una red de proposiciones en las que se representa la información textual de una manera más precisa: oración por oración (gramática). Aquí se incluyen los recursos lingüísticos necesarios (forma del discurso). Sobre la Micro-estructura o texto básico se puede construir una Macro-estructura, es decir, una representación abstracta del significado global de la estructura (planificación global del contenido), la cual podría reflejar el núcleo del texto. Éste se consigue por la aplicación de macro-reglas para la representación minuciosa del significado de la Macro-estructura.

De este modo, la Macro-estructura y Micro-estructura representan el contenido del texto, y la Superestructura es la estructura global que caracteriza a un determinado tipo de texto: la forma en la que la Macro-estructura se presenta. *“La superestructura proporciona una clase de sintaxis funcional de conjunto para las estructuras macrosemánticas”* (Van Dijk y Kintsch, 1983, p.242). Un ejemplo de superestructura son los discursos de noticias, en las cuales, las categorías de las superestructuras son: titular, encabezado, contexto y evento; en el caso de los textos narrativos: introducción, nudo y desenlace; en los textos argumentativos: tesis, ideas relacionadas, pruebas -hechos o datos-, ejemplos, conclusiones...

Otro aspecto a considerar en el análisis textual es la adquisición por parte del sujeto de la estructura textual. De este modo, hay que tener en cuenta que la tipología textual no se adquiere de la misma manera que el dominio gramatical de la lengua. Efectivamente, *“investigadores como Bronkart y Dolz (1987) señalan que los niños son capaces de distinguir los diferentes tipos textuales, siempre que éstos sean acordes con sus capacidades intelectuales. Del mismo modo, defienden la idea de que no se enseña a escribir sino a narrar, contar, describir, argumentar...”* (Contreras y Ruiz, 2005, p.367).

De los diversos tipos discursivos, el discurso narrativo, y el expositivo son los que predominan en el ámbito escolar. Por otro lado, además de que el discurso narrativo es el más utilizado en los primeros años de infancia, en Guarderías y Centros de Educación Infantil (Stein y Glen, 1979), lo cual ha posibilitado que los alumnos posean un mayor conocimiento de la estructura de éste, en comparación con otros tipos de discurso, como el argumentativo, el descriptivo o la noticia, han surgido algunas hipótesis explicativas de por qué los alumnos conocen más este tipo de texto. Entre las explicaciones dadas, se ha

dicho que los niños son más competentes en la narración porque es el discurso más predominante en su interacción social (Stein, 1986).

Desde esta perspectiva, los sujetos usan el “esquema narrativo”: a) como guía en el proceso de comprensión, durante la decodificación; b) como parte de un proceso de recuerdo; c) como formato, en el proceso de producción, durante la codificación. Por ello, la ausencia de conocimiento de la estructura textual (esquema) o su deficiente aplicación puede ser una causa de las dificultades en la comprensión, en el recuerdo y en la composición de textos narrativos.

Estos procesos están determinados primordialmente por el desarrollo cognitivo general del sujeto, pero también por el número, el nivel jerárquico y el tipo de constituyentes del relato y por el contexto en que se presenta la narración.

Por último, es igualmente imprescindible y necesario, hacer referencia a la importancia que tiene para el alumnado el dominio de la estructura textual, visto desde una perspectiva didáctica.

Y es que el discurso narrativo *“es muy útil por cuanto se puede convertir en un indicador para el profesor de la competencia comunicativa de sus alumnos, así como de posibles dificultades lingüísticas y organizativas que muestran al respecto. La información aportada por las narraciones nos señala la competencia cognitiva y lingüística de los alumnos y pueden ser la base para planificar un currículum adecuado a las diferentes necesidades de los mismos, es decir, las dificultades encontradas en sus narraciones servirán como guía para proponer actividades en las que se trabajen estos componentes psicolingüísticos (morfológicos, sintácticos, etcétera)”* (Contreras y Ruiz, 2005, p.362). En otras palabras, *“las narraciones son un índice de la habilidad de los niños para tener en cuenta las capacidades de procesamiento de receptor y, por tanto, reflejan el desarrollo de su cognición social”* (Leinonen, Letts y Smith, 2000, p.105). Cabe destacar, además, que el esquema narrativo puede y debe ser aprendido.

*A) Relación entre el enfoque lingüístico y cognitivo en la gramática de la narración*

El elemento que media entre uno y otro enfoque (enfoque lingüístico y psicolingüístico) es la especificidad de la lengua, ya que, aunque el esquema mental puede ser universal, sus traducciones dependen de una lengua concreta. De este modo, la gramática de la narración se concibe como una pauta invariable que siguen los sujetos, sea cual sea su cultura y edad, cuando cuentan historias que han leído u oído (Diminio y otros, 1995). La descripción formal de esta pauta (o modelo textual) es competencia de la Lingüística (Stein, 1982). La asimilación y uso de esta pauta en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos es objeto de estudio de la Psicolingüística.

Cabe decir que estos dos enfoques (lingüístico y psicolingüístico) que tratan de estudiar y conocer la estructura del discurso narrativo en los escolares, son claramente interdependientes y difícilmente se pueden separar uno del otro; es la suma de ambos lo que da sentido a una investigación como la que aquí se presenta. Efectivamente, el análisis de la estructura del texto proporciona una ventana hacia la cognición de la escritura (Sanders y Schilperoord, 2006).

Del mismo modo, parece existir una correlación entre actividades cognitivas y calidad de los textos. Puesto que los procesos de escritura son recursivos y dinámicos, es decir, subprocesos diferentes, pueden ocurrir y ocurren en cualquier momento durante el proceso, cuanto más elaborados sean estos procesos y cuanto más tiempo se le dedique a cada uno de ellos mejor será la calidad global del texto (Van den Berg y Rijlaarsdam, 2001).

*B) Elementos estructurales de la gramática de la narración*

En los últimos 30 años, en la Lingüística del Texto se han desarrollado muchos métodos de análisis textual. Este apartado se centrará en conocer el modelo de análisis que se ha utilizado en esta investigación (Stein y Glenn, 1979). Este modelo, cuya finalidad fue aplicarlo a las historias construidas por los niños, ha sido el más utilizado en la investigación psicolingüística (Liles, 1993). Este modelo constituye, a su vez, un

modelo más evolucionado del modelo básico presentado por Rumelhart (1975). Así, Stein y Glenn (1979) hicieron algunas modificaciones sustantivas al modelo presentado por Rumelhart en la definición de cada categoría, en las relaciones entre categorías y entre episodios. En este modelo, las unidades de análisis son las categorías, las cuales se estructuran en un sistema jerárquico, en el que cada categoría hace referencia a una categoría superior.

Por otro lado, los objetivos de la gramática de la narración, en cuanto al método de análisis, se pueden concretar en (Dolz, 1992): a) delimitar unidades constitutivas del texto; b) establecer el orden (temporal o causal) y la jerarquía entre estas unidades; c) detectar la recursividad de la estructura narrativa (encadenamiento de episodios o inserción en uno de los componentes).

De este modo, los textos narrativos, objeto de análisis del presente trabajo, se han analizado, atendiendo a la estructura ideal de una narración, caracterizada por (Salvador Mata, 2003):

- I. Introducción o escenario.** Esta sección del texto tiene la función de presentar a los personajes (escenario mayor) y describir el contexto de la historia (escenario menor: descripción del contexto social físico y temporal) en el que sucede o se desarrolla la acción, es decir, responde a dónde, cómo, cuándo sucede y quiénes son los protagonistas. Esta categoría no forma parte del episodio, por cuanto no establece relaciones causales con él. Aunque suele aparecer al comienzo del texto, puede encontrarse tanto al inicio de la historia como en cualquier otro lugar, cuando es necesario presentar nuevos personajes.
  
- II. Sistema de episodios.** El episodio constituye la unidad superior de la historia y consiste en una secuencia causal de hechos o fenómenos y/o comportamientos. El episodio tiene una estructura interna, en la que sus elementos mantienen una relación determinada. En esta estructura global pueden aparecer las siguientes categorías, cuya relación es de tipo causal:



- a) *Suceso inicial (SI)*. Es una fase previa a la acción principal del protagonista, dirigida a un objetivo, que inicia una secuencia que hace que el protagonista actúe. Tres tipos de información pueden aparecer: 1) acción del protagonista o suceso; 2) fenómenos naturales (cambios en el contexto físico, no provocados por un ser animado); 3) fenómenos internos del protagonista a causa de un fenómeno externo ("Divisó un barco") o cambio de estado fisiológico del protagonista ("Cada vez tenía más dificultad para respirar"). El "SI" puede estar sustituido por la "respuesta interna" o "externa" del protagonista (RP), que implícitamente apunta a aquel.
- b) *Respuesta Interna (RI)*. Describe el estado psicológico del protagonista y hace referencia a metas, pensamientos, estados de ánimo (emociones e intenciones) y sentimientos (deseos y sentimientos), expresados por el protagonista, como resultado del suceso inicial. En ocasiones, esta categoría no aparece de forma explícita, pero puede inducirse fácilmente del suceso o de la conducta que sigue. La respuesta interna motiva la elaboración de un plan.
- c) *Acción (AC)*. Consiste en la actividad que desarrolla el protagonista, con la intención explícita de solucionar los problemas planteados en el "suceso inicial" o alcanzar la meta propuesta. Es importante destacar que varias acciones pueden desencadenarse de un solo "suceso inicial", que serán consideradas como el desarrollo del mismo episodio. La acción es valorada como la parte fundamental y característica de la narración de un acontecimiento. Por tanto, su aparición es obligatoria para calificar un texto como narrativo. Sin embargo, aunque es poco frecuente, la acción puede ser sustituida por la "consecuencia directa", aunque lo usual es que aparezca la acción e, incluso, ocupe la mayor parte del texto.
- d) *Consecuencia directa (CD)*. Indica la consecución, inmediata o no, del objetivo del protagonista. Es el resultado de una o varias "Acciones". Suele concluir en una "Reacción" del personaje. Pero no siempre ésta se expresa en la narración. Esta consecuencia puede incluir tres tipos de información: 1) fenómenos naturales que inciden en la solución del problema, facilitando o

impidiendo el objetivo del protagonista (Ej.; “Toda la lava cayó sobre sus cabezas”); 2) Acción del protagonista que conduce a la consecución del objetivo (Ej.: "Construyeron una choza); 3) Estados finales (de logro, estados anímicos, emocionales) que supone el final de un suceso. Ej.: "Eran felices en la choza".

- e) *Reacción (R)*. Describe cómo la consecución o no de la meta afecta a los personajes. Incluye sentimientos, pensamientos e, incluso, actuaciones, desencadenadas por distintos estados psicológicos de los protagonistas y de los demás personajes de la narración, derivados de la consecución o no de los objetivos de la acción. Hay una relación causal con la "Consecuencia directa". El orden lineal entre estas categorías puede invertirse, es decir, puede aparecer primero la reacción y luego la consecuencia ("Daban saltos de alegría/ porque habían llegado a puerto"). En esta categoría, también se incluyen los comentarios del narrador, quien interpreta los sentimientos de los personajes o se los atribuye (Ej.: "Se lo pasaron muy bien"; "el paseo en canoa fue alucinante").

Cada categoría puede expresarse en una o varias proposiciones lingüísticas, pero también una proposición puede clasificarse en más de una categoría. Para que un episodio esté completo no es preciso que aparezcan explícitamente todas las categorías descritas. Sin embargo, para que un episodio se considere completo debe constar, al menos, de la siguiente información (Salvador Mata y Gallego, 2004) (Cfr. Gráfico 9): 1) Motivación del protagonista, expresada por un “suceso inicial” o una “respuesta interna”; 2) Plan de actuación, manifestado en las categorías “plan interno” o “acción”; 3) Algún tipo de solución, expresado en las categorías “consecuencia” o “reacción”. De este modo, los elementos o categorías esenciales que todo episodio ha de tener para ser considerado completo son: a) suceso inicial; b) acción o tentativa y; c) una consecuencia directa (consecución o no de la meta).

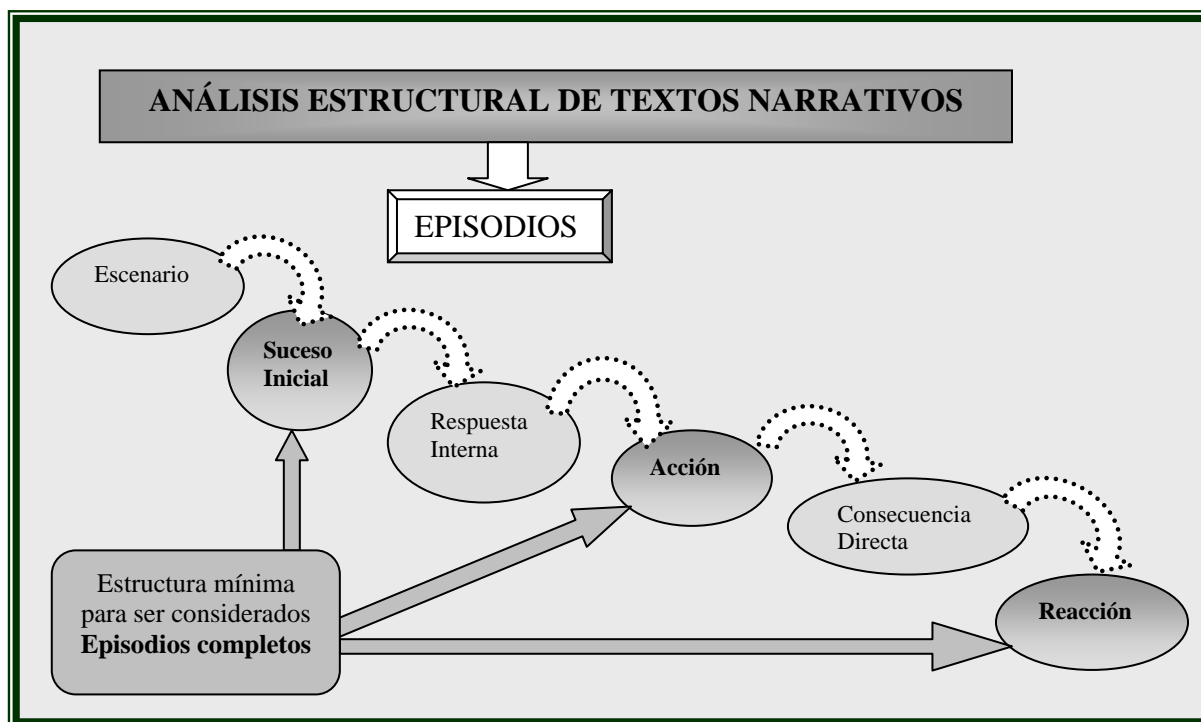


Gráfico 9. Episodios de un texto narrativo

Por otro lado, los discursos narrativos pueden estar conformados por varios episodios, que se relacionan entre sí de forma lógica, constituyendo un sistema. La relación entre episodios puede ser de cuatro tipos: 1) *coordinada o aditiva*: los episodios se yuxtaponen o van sucediendo ordenadamente; 2) *temporal*: los episodios se suceden en el tiempo, de forma que el primer episodio marca el contexto temporal del segundo; 3) *causal*: un episodio viene determinado por otro (un episodio es el que origina el siguiente); 4) *de inserción*, un episodio se incluye en el desarrollo de otro (es decir, que antes de finalizar un episodio puede comenzar el siguiente, de manera que finaliza el primero y continúa el segundo).

Por último, es preciso hacer referencia a los marcadores de la narración, también de gran importancia en el análisis narrativo (Jonson y Grant, 1989). Éstos son de dos tipos: 1) *Marcador Inicial*: aparece al principio de la narración (por ejemplo: “Érase una vez...”; “Había una vez...”); 2) *Marcador Final*: cierra la narración (por ejemplo: “Fin”; “Acabaron”; “Fueron felices y comieron perdices”).

## **2. MECANISMOS DE COHESIÓN TEXTUAL**

De acuerdo con la definición de texto presentada, la coherencia es un aspecto esencial. Este concepto, de carácter semántico, se define como una relación lógica entre los conceptos, en la estructura profunda del discurso. Esta característica textual incide en la macroestructura del texto y en la semántica del mismo. De igual modo, si un texto es coherente, no debe ser ambiguo en ningún momento, ya que la coherencia es la negación de la ambigüedad.

La realización lingüística de la coherencia es la “cohesión”. Ésta consiste, de una parte, en mantener la relación entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación y, por otra, mantener la continuidad lógica del tema. Esta continuidad y relación entre dichos aspectos se hace operativa mediante nexos gramaticales (preposiciones, conjunciones y artículos).

Estos aspectos (tema, audiencia y objetivos) propios del proceso de planificación (véase capítulo I), han de ser relacionados correctamente durante la transcripción. Y es que, como afirma Jago (2002), *“uno de los grandes obstáculos de la escritura cohesiva de los estudiantes es la carencia de un pensamiento claro. No es que los chicos no sepan cómo pensar o cómo escribir, sino que no ven que las dos cosas están íntimamente relacionadas”* (p.83). Esto implica una adecuada utilización de los nexos de cohesión. Del mismo modo, el autor expresa que *“no hay escritura cohesiva sin revisión”* (p.85). Estos aspectos vienen a indicar la gran conexión existente entre los procesos cognitivos de planificación y transcripción, ya que en la medida en que esta relación sea más cercana y productiva también será mayor la cohesión textual.

Pueden distinguirse tres tipos fundamentales de marcadores o nexos de cohesión, que establecen distintas relaciones estructurales entre elementos o proposiciones.

**1) Nexos (o mecanismos) de referencia (anafóricos).** Son aquellos nexos que tienen como objetivo identificar un referente, es decir, el nombre, frase o contexto, referido anteriormente: personas, objetos o sucesos. Aquí se incluyen las siguientes categorías:

◆ *Personal*: son aquellos nexos que hacen referencia a personas, objetos o sucesos que se han citado con anterioridad en el texto (pronombres o adjetivos de 1ª o 3ª persona). Ej. Alfonso ha aparcado el coche en zona amarilla. Su nota dice: " volveré en cinco minutos".

◆ *Demostrativos*: son aquellos nexos que identifican el referente, localizándolo en el espacio y en el tiempo (este, ese, aquel, el...): Ejs.: "Estuvimos en la playa el martes. Ese día lo pasamos genial". "El periódico está en la mesa".

◆ *Comparativo*: estos nexos establecen una relación de comparación entre el referente anterior y el posterior. Dicha relación puede ser de diferente naturaleza:

- De identidad (el mismo, igual, idéntico...). Ej.: "El mío es igual".
- De semejanza (similar, tal, como...). Ej.: "Tu coche es parecido".
- De diferencia (distinto, diferente, contrario,...). Ej.: "Lo cambió por otro distinto".

2) *Nexos conjuntivos*: son unidades lingüísticas que aseguran la coherencia entre dos proposiciones, una de ellas independiente y la otra dependiente, ya sea coordinada o subordinada. La clasificación es análoga a la utilizada en el nivel oracional, aunque la concreción de conectores es más amplia:

◆ *Aditiva (copulativa)*: une dos proposiciones que describen sucesos simultáneos en el tiempo o bien sucesivamente. Entre estos nexos cabe destacar los siguientes: “y”, “e”, “ni”

◆ *Adversativa*: se utiliza cuando la proposición dependiente de la principal expresa lo contrario a lo que podría intuirse o bien restringe el significado de la anterior. Algunos de los nexos adversativos más utilizados son: “pero”, “aunque”, “más”, “sino”, “sin embargo”...

◆ *Causal*: son nexos que expresan una finalidad, razón o resultado. Algunos de los nexos causales que pueden ser utilizados son: “porque”, “como”, “ya que”, “por todo

eso”, “debido a”, “a causa de”, así como los formados por participios e infinitivos precedidos de una preposición.

◆ *Temporal*: aquí se incluyen aquellos nexos que expresan una relación temporal, bien sea de simultaneidad, de anterioridad, de posteridad, de repetición o de resumen, con respecto a la acción con la que se relaciona.

**3) Nexos léxicos (repetición y cadenas léxicas)**: la cohesión se establece mediante diversos procedimientos lingüísticos, como la selección de vocabulario (sustantivos propios, comunes, abstractos..., que designan personas, animales, objetos, hechos, acciones...). Entre éstos, pueden distinguirse los siguientes:

◆ *Reiteración*: se trata de sustantivos que se repiten, con el objetivo de hacer referencia a la proposición anterior. Esta reiteración puede ser:

- De la misma palabra.
- De un sinónimo, hipónimo (las flores/las rosas) o hiperónimo (los gatos, los felinos).
- Un nombre genérico (perro/animal).

◆ *Colocación*: se trata de ítems que comparten el mismo campo léxico. Ejemplo: “Érase una vez un Pastor que tenía una oveja que se pasaba el día pastando en los verdes prados de un pueblo del norte de España”. Estos términos, como bien se puede ver en el ejemplo, se relacionan textual y semánticamente. Ambas relaciones explican el efecto cohesivo.

◆ *Sustitución*: se trata de dar cohesión al texto o frases, a través de la sustitución de varias palabras. Hay varios tipos:

- Nominal: se sustituye un nombre. Por ejemplo: “Se puso muy contento al saber que sus hijos vendrían a verlo, pero éstos no tenían muchas ganas de verlo”.

- Verbal: se sustituye un verbo. Por ejemplo: “¿Fuisteis corriendo?; “Fuimos”.
  - Proposicional: se sustituye una oración o proposición. Por ejemplo.: “Dice que aprobará el examen”; “– No lo creo”.
- ◆ *Elipsis*: es el procedimiento inverso a la sustitución, por el que se suprime algún elemento. Existen diversos tipos:
- Nominal: se suprime un nombre. Por ejemplo: “¿Vinieron todos los padres?”; “- Vinieron”.
  - Verbal: se suprime el verbo (Ej.: ¿Vinieron todos los padres?- Todos).
  - Proposicional: se suprime una oración o una proposición (Ej.: ¿Vinieron todos los niños? - Sí).

### 3. FORMA TEXTUAL

Siguiendo la fundamentación teórica del análisis textual, resulta de vital importancia incluir aquí la perspectiva micro-estructural del texto, que enfatiza los aspectos relacionados con la gramática, concebida ésta en un sentido amplio: léxico, sintaxis, ortografía y convenciones gráficas. Estos aspectos se pueden encontrar en cualquier tipo de texto, junto con la macro-estructura y super-estructura (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Estos aspectos también contribuyen a dar coherencia y comprensibilidad al texto. De ahí que la persona que no conoce o domina estos aspectos pueda tener dificultades para editar y/o comprender un texto. Por otro lado, no se debe olvidar que *“el dominio sintáctico tiene una enorme incidencia en otros aspectos del desarrollo y aprendizaje de la lengua, ya que figura como un componente específico de esta habilidad o incide directamente en ella...la sintaxis es un elemento esencial en el uso de la lengua de la*

*comunidad (Graig y Washington, 1994), en la fluidez del habla (Ninio, 1991) y en la adquisición de los verbos (Kako, 1993)” (Salvador Mata, 1999a, p.81).*

### **3.1. El nivel sintáctico**

De las dimensiones de la forma textual, la más importante es la sintáctica. Por eso, se ha prestado especial atención en la investigación.

El desarrollo y afianzamiento de las capacidades de composición y comprensión escrita presenta dificultades, especialmente en el plano sintáctico del código lingüístico, como han señalado varios autores (Olson, 1977; Salvador Mata, 1984; 1994; 1999a; Simón, 1973), por cuanto el dominio sintáctico supone el culmen del aprendizaje lingüístico.

Efectivamente, el desarrollo sintáctico puede ser un índice fiable de la maduración lingüística y, por ende, un índice diferencial entre niños de la misma cohorte de edad, como han señalado algunos autores, como Wallon, Piaget, Vigotsky (Salvador Mata, 1999a).

Para conocer con más precisión esta categoría o nivel de análisis, se hace preciso realizar una buena definición de lo que se entiende por sintaxis. Así, como especifica la Real Academia Española (RAE, 1973), la sintaxis se ocupa de “*estudiar el contexto como tal, es decir, las agrupaciones de palabras conexas o relacionadas entre sí, con los medios para significar sus relaciones mutuas y señala y clasifica las unidades o agrupaciones que la intención del hablante establece en el conjunto de la elocución*” (p. 349).



De igual modo, con el objetivo de abordar la fragmentación de unidades lingüísticas, se hace preciso contar con una correcta definición de qué se entiende por unidades lingüísticas, ya sea la oración, la proposición o cualquier otra. Lo primero que se ha de decir es que resulta difícil definir el término “oración”. De ahí que se hayan elaborado diferentes definiciones de dicho término. Benveniste (1977), por ejemplo, define la oración como “unidad del discurso”, pero va más allá, al defender que con la oración se abandona el sistema de la lengua, en cuanto sistema de signos, y se entra en el de la lengua, en cuanto instrumento de comunicación, es decir, de discurso.

De otra parte, se han utilizado diferentes criterios para definir el término oración: lógico, psicológico y gramatical.

Según el *criterio psicológico*, es una identidad intencional de comunicación, que viene delimitada en el habla por la curva melódica de la entonación. El contenido objetivo de la representación psíquica es el mismo en todas las oraciones (*dictum*); pero difiere en la actitud del hablante al enunciarlo, es decir, el *modus*, o manera de decir. Éste puede hallarse implícito y deducirse del contexto o de la situación; o hallarse explícito en el gesto, las variaciones fonéticas o los signos léxicos y gramaticales que la lengua posee (RAE, 1973). De este modo, en relación con la actitud del hablante, se pueden diferenciar varios tipos de oraciones: a) enunciativas; b) exclamativas; c) de posibilidad; d) dubitativas; e) interrogativas; f) desiderativas; g) exhortativas.

El segundo criterio utilizado para definir la oración ha sido el *criterio lógico*. De este modo, la oración es la expresión verbal de un juicio. El juicio es la relación entre dos conceptos: sujeto y predicado (Gili Gaya, 1964). La RAE también aplica ese criterio lógico: “*con mucha frecuencia la oración establece una relación lógica entre dos términos o miembros: sujeto y predicado. El sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo; por predicado entendemos todo lo que decimos (predicamos) del sujeto*” (RAE, 1973, p. 350). Por otro lado, las oraciones que se formulan gramaticalmente, estableciendo una relación entre sujeto y predicado, se llaman bimembres. Son las que principalmente han servido y sirven de base para el análisis sintáctico.

Por último, la clasificación de la oración según la *naturaleza gramatical* del predicado, da lugar a las siguientes oraciones: a) con verbo copulativo; b) intransitivas; c) transitivas; d) pasivas; e) reflexivas; f) recíprocas; g) impersonales.

No obstante, pese a las diferentes clasificaciones que se han hecho sobre el término oración, éstas no son ni mucho menos rigurosas, en las cuales los términos se excluyan entre sí, porque en la realidad lingüística se superponen y crean zonas intermedias que pueden exigir mayor número de matices, para efectuar una correcta clasificación.

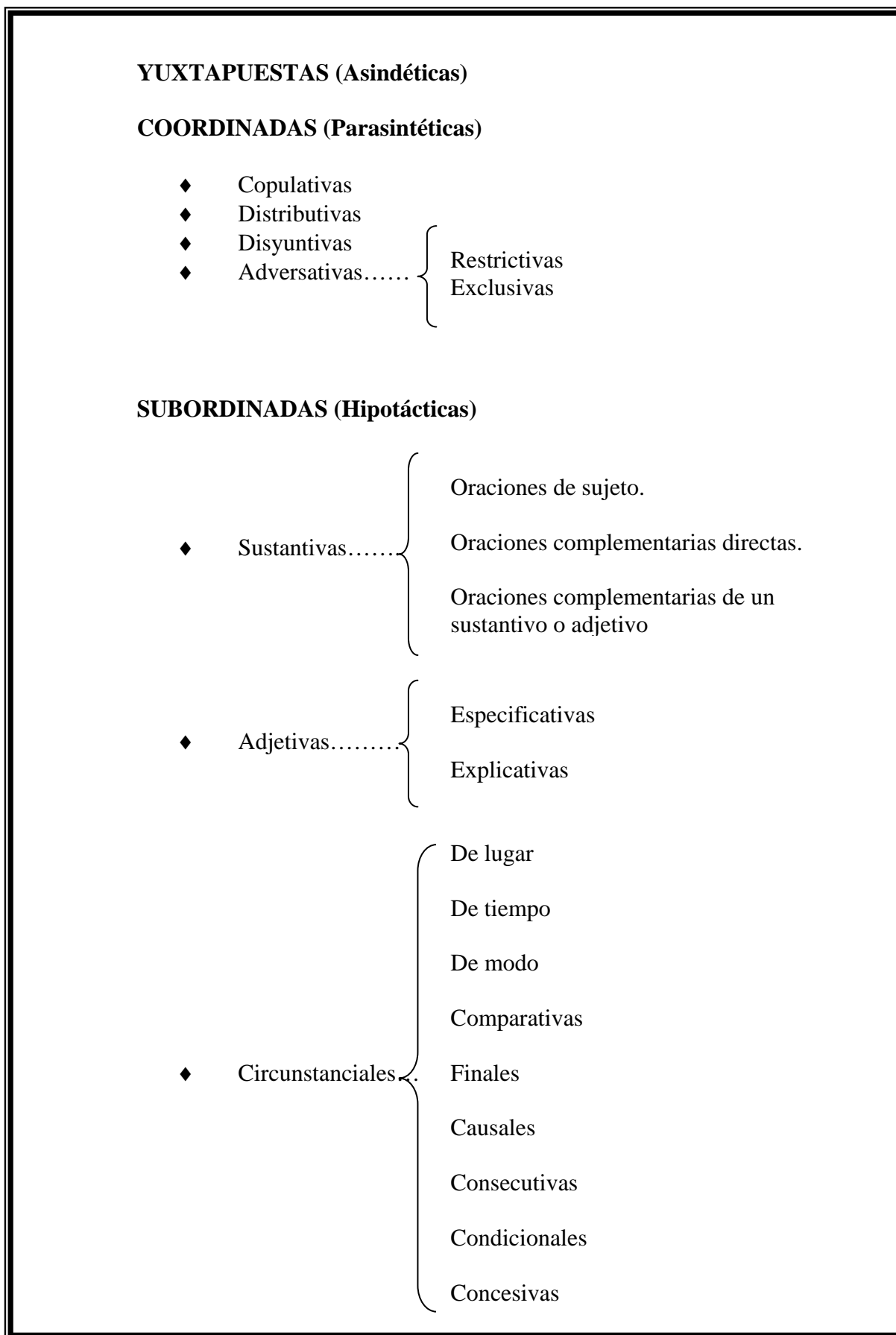
Las oraciones, al mismo tiempo, se clasifican en oraciones simples o compuestas. Si se entiende una oración como una unidad de habla real, con sentido completo en sí misma (RAE, 1973), cada una de estas unidades de habla real puede contener un solo juicio (oración simple) o más de uno (oración compuesta). De igual modo, considerando el verbo como el componente (palabra) más característico de la oración, ya que muchas veces contiene en sí mismo al sujeto y es siempre el nexo entre los dos términos del juicio, se puede afirmar que, en términos prácticos del análisis sintáctico, “*donde hay un verbo hay una oración simple; donde haya más de dos verbos trabados entre sí hay una oración compuesta. Aunque ciertas perífrasis con un verbo auxiliar cuentan como un solo verbo, por ejemplo: he visto, está dicho, estoy diciendo*” (RAE, 1973, p.352). Sin embargo, esta afirmación puede resultar más que discutible, ya que si la relación sujeto-predicado se denomina oración y ésta es la unidad de habla o de lengua, no parece lógico que a la resultante de varias unidades relacionadas se le asigne la misma denominación (Salvador Mata, 1999a). Por eso, algunos autores han diseñado otra unidad lingüística, de rango o nivel inferior a la oración: la proposición, clause (en inglés), proposition (en francés). Esta unidad se define como “una secuencia, dotada de estructura oracional (sujeto-predicado), que se combina con otras para construir una oración compuesta” (Lázaro y Tusón, 1982, p.216), o “una unidad de significado que consiste de un predicado y conecta los argumentos” (Sanders y Schilperoord, 2006, p. 387).

El hecho de que frecuentemente se haya utilizado la proposición como unidad de análisis lingüístico responde a que, esta unidad resulta más objetivamente delimitable. Por ejemplo, la segmentación de dicha unidad no se ve afectada por las deficiencias de puntuación en los textos infantiles (Labrant, 1934).

Según esto, la oración simple constaría de una proposición y la compuesta, de más de una proposición. Más específicamente, “*se llama oración a toda proposición o conjunto de proposiciones que forman sentido completo*” (Bello, 1958. p, 123).

En función del modo de relación de las proposiciones que las estructuran, se distinguen diferentes tipos de oraciones compuestas. Por otro lado, los factores principales para expresar la unidad de la oración compuesta son la entonación y las palabras de enlace (pronombres relativos, adverbios, preposiciones y conjugaciones). Aunque, normalmente, ambos factores concurren en la mayoría de los casos, uno de ellos puede faltar o debilitar su expresividad en determinadas ocasiones. Por ejemplo, en el caso de oraciones que se suceden en la elocución sin nexo gramatical (enlace asindético o yuxtaposición), en este caso la unidad oracional queda confiada al juego de la entonación y las pausas. Por el contrario, el estilo lógico-discursivo emplea un repertorio abundante de enlaces gramaticales, que dejan en segundo término el papel de la entonación (RAE, 1973).

En el *cuadro 2*, se muestran, a modo de resumen, los diferentes tipos de oraciones en función de la relación que establecen las proposiciones con la proposición principal. Grosso modo, existen tres tipos de relación: yuxtaposición, coordinación y subordinación.



Cuadro 2. Cuadro sinóptico de las proposiciones compuestas

### A) Propositiones yuxtapuestas

Se entiende que existe yuxtaposición cuando las proposiciones suceden en la elocución sin nexo gramatical alguno. En éstas, la entonación y las pausas, marcadas por la puntuación, expresan una unidad oracional de sentido, tal y como han sido concebidas.

El significado del periodo yuxtapuesto equivale al de las oraciones coordinadas y subordinadas, de las cuales se distingue únicamente por el asíndeton.

### B) Propositiones Coordinadas

La coordinación es un modo de relación entre proposiciones, sin dependencia jerárquica entre ellas, que contribuye a producir un significado nuevo y distinto del aportado por cada proposición. La Coordinación (parataxis) y la subordinación (hipotaxis) se distinguen entre sí según la naturaleza y función de los nexos; pero, sin duda alguna, la principal diferencia que existe entre la coordinación y la subordinación puede resumirse en que las proposiciones coordinadas se enlazan en el periodo y expresan relaciones variadas entre sí; pero no se funden hasta el punto de que una de ellas pase a ser elemento sintáctico de la otra. Sin embargo, en la subordinación, son elementos incorporados formalmente a la oración principal o subordinante, como sujeto, predicado o complemento de cualquier clase. De ahí que la proposición subordinada se llama incorporada en relación con la subordinante, de la cual depende en el período.

Se han establecido diferentes tipos de proposiciones coordinadas:

- 1) **Copulativas:** las proposiciones se suceden sumando significados. Están determinadas por los nexos copulativos, ya expuestos anteriormente (véase epígrafe 2).

- 2) **Distributivas:** las proposiciones presentan opciones alternativas no excluyentes. Su nexo lo constituyen palabras correlativas o bien la simple repetición de palabras iguales, tales como: uno... otro, este...aquel, cerca...lejos, aquí...allí, cual...cual, quién...quién, tal...tal, cuando...cuando, ahora...ahora.
- 3) **Disyuntivas:** Las proposiciones presentan opciones alternativas, no excluyentes. La forman los nexos: “o”, “u”, ya...ya”, “bien...bien”.
- 4) **Adversativa:** Cuando en la oración compuesta se contraponen una proposición afirmativa y una negativa, la coordinada es adversativa, es decir, opone dos juicios de cualidad lógica contraria. Sus nexos más comunes son: “más”, “pero”, “empero”, “sino”, “aunque”, y locuciones conjuntivas como “sin embargo”, “no obstante”, “antes bien”, etc.

### **C) Proposiciones subordinadas**

Para clasificar las proposiciones subordinadas se atiende a la función gramatical que desempeñan, es decir, si ejercen la función que en su lugar podría ejercer un sustantivo (sujeto, complemento objetivo del verbo, complemento con preposición de un sustantivo o adjetivo), un adjetivo o un complemento verbal, circunstancial u otro. De este modo, según la función que cumplen dentro de la principal pueden distinguirse varios tipos de subordinación:

1. **Sustantivas:** cuando las proposiciones subordinadas funcionan como sustantivo, bien como sujeto o atributo de otra proposición (subordinadas sustantivas subjetivas), bien como objeto directo o régimen del verbo (subordinadas sustantivas completivas) o bien como complemento de un sustantivo o adjetivo (subordinadas sustantivas adnominales).

2. **Adjetivas:** modifican a un sustantivo como lo hace el adjetivo, añadiendo una característica. En este grupo se incluyen tanto las de “relativo” como algunas construcciones de gerundio y participio, llamadas “construcciones conjuntas”.
  
3. **Circunstanciales o adverbiales:** funcionan como adverbios o complementos circunstanciales de varios tipos (RAE, 1973):
  - ◆ *Circunstanciales de lugar:* indican el lugar en que se sitúa lo expresado en la proposición principal y se encuentran unidas a la principal por el adverbio correlativo donde.
  - ◆ *Circunstanciales de tiempo:* sirven de referencia para situar en el tiempo lo expresado en la proposición principal. Corresponden a un adverbio de tiempo o locución equivalente. Son correlativas, lo mismo que las de lugar, y pueden reducirse a oraciones de relativo, cuyo antecedente sea un adverbio, locución o nombre que indique tiempo (cuando, cuanto, como y que).
  - ◆ *Circunstanciales de modo:* informan sobre la manera de producirse el proceso descrito en la proposición principal. Corresponden a los adverbios de modo (como, según...) y son también correlativas, como las de lugar o tiempo.
  - ◆ *Circunstanciales comparativas:* son aquellas que expresan el resultado de la comparación de dos conceptos, que mirados desde el punto de vista del modo, cualidad o cantidad de los mismos, muestran semejanza, igualdad o desigualdad (de superioridad e inferioridad).
  - ◆ *Circunstanciales causales:* expresan el motivo, causa o razón por la que acontece la acción o el hecho de la proposición principal. Entre los nexos utilizados en estas oraciones se pueden encontrar: que, porque, pues y pues que, de que, ya que, como, como que y como quiera que, puesto que y supuesto que.

- ◆ *Circunstanciales consecutivas*: relacionadas, en el plano lógico, con las causales, presentan la consecuencia derivada de la principal. Las conjunciones y locuciones más usuales son las siguientes: pues (que también es causal), luego, con que, por consiguiente, por tanto, por lo tanto, por esto (o eso), así que, así pues...
- ◆ *Circunstanciales condicionales*: formulan una condición para que se realice el proceso expresado en la principal mediante la conjunción “si” u otras como “a no ser que”, “siempre que”, “en caso de que”...
- ◆ *Circunstanciales concesivas*. En este tipo de oraciones, la subordinada expresa una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo que se dice en la oración principal; pero este obstáculo no impide su realización. Entre los nexos más utilizados se destaca: “aunque”, “sea cual sea”, “que”, “quiera que no”, “a pesar de que”...
- ◆ *Circunstanciales finales*: expresan el fin o la intención de lo expresado en la proposición principal. Las locuciones conjuntivas más usuales son: a que, para que, a fin de que (preposición seguida de que o de un infinitivo).

Es preciso destacar que esta clasificación, al igual que todas las que se proponen en las gramáticas “no constituye un todo lógico cerrado cuyos términos se excluyan sin residuo...La lengua constituye un sistema congruente en la sincronía y apto para la expresión de cada comunidad parlante; pero no es nunca un sistema de conceptos exclusivamente lógicos que puedan delimitarse con nitidez completa. Por esto nuestra clasificación debe tomarse como una guía aproximada para penetrar en la estructura movediza del habla oral y escrita” (RAE, 1973, p. 514). Sin embargo, ésta es la clasificación más aceptada y utilizada y la que se ha utilizado en la presente investigación para llevar a cabo el análisis lingüístico de los textos producidos por el alumnado de etnia gitana con desventaja socio-económica.

Por otro lado, una vez realizado el análisis textual y el cómputo de proposiciones de cada una de las categorías anteriores, se pueden utilizar indicadores cuantitativos para medir la complejidad de las estructuras oracionales, ya que, como bien argumenta Bureau



(1978), los caracteres sintácticos de una frase son tres: estructura, longitud y complejidad. A estos tres aspectos, por su importancia en el desarrollo sintáctico y por su inclusión en esta investigación, se hará referencia a continuación.

En lo que se refiere a la *longitud*, cabe decir que es un aspecto que está siempre presente. Sin embargo, no ha habido acuerdo por parte de los investigadores en realizar una definición de este término, como suele ocurrir, con cualquier aspecto sintáctico. De este modo, la longitud ha sido definida por algunos investigadores en función del número de palabras, número de morfemas o número de oraciones por unidad lingüística (oración, proposición, unidad-T o texto). En cuanto a los resultados obtenidos en esta variable lingüística, todos los autores observan que la longitud media de la frase o del texto se incrementa en función de la edad y del nivel instructivo. Este incremento es interpretado como un “índice de desarrollo” o “maduración lingüística” (Salvador Mata, 1999).

En cuanto a los otros dos caracteres sintácticos (*estructura y complejidad*) cabe decir que son conceptos que difícilmente pueden ser separados, ya que su distinción sólo tiene un determinado carácter metodológico. Efectivamente, “*el análisis de las estructuras sintácticas de una lengua es una operación compleja, que comprende desde la segmentación del texto en unidades menores (enunciados, oraciones, proposiciones...) hasta el análisis de las posibilidades combinatorias de los diversos elementos que las componen*” (Salvador Mata, 1999, p. 74).

Por último, la complejidad ha sido el término más “conflictivo”, por cuanto la utilización que se ha hecho de éste ha sido la de un índice de desarrollo lingüístico y de diferenciación social (Goldberg, 1976; Scott y Stokes, 1995).

La forma más elaborada de medir la complejidad es la construcción de los llamados “índices de complejidad” o “índices de subordinación”, utilizados por muchos investigadores, sobre todo por investigadores angloamericanos. Estos índices establecen relaciones entre las distintas modalidades proposicionales, considerando la subordinación como la estructura sintáctica más compleja (en la que se diferencian grados), más que la coordinación (en el orden de complejidad siguiente: coordinación múltiple; coordinación

binaria), a la que sigue la yuxtaposición y, por último, las oraciones simples, estructuras menos complejas desde la perspectiva sintáctica (véase capítulo V).

### **3.2. Disfunciones sintácticas**

Atendiendo a Salvador Mata (1999a, p.183) “*la «disfunción» se define operativamente de dos formas: 1) utilización incorrecta (con referencia a la norma lingüística) de los nexos o formas verbales, exigidos por una construcción sintáctica determinada; 2) ausencia de nexos o formas verbales, exigidos por la construcción. La utilización incorrecta puede deberse a que la relación sintáctica se expresa por medio de nexos que son específicos de otra estructura sintáctica*”. Resulta, en muchos casos, difícil de diferenciar si esas disfunciones, son de carácter semántico o sintáctico.

También, algunos autores han utilizado el término de “*errores sintácticos*” o incluso el término de “*formas restringidas*” por cuanto el primer término tiene más connotaciones negativas.

En el siguiente cuadro (Cfr. Cuadro 3), se muestran algunas de las categorías y subcategorías que se han utilizado para el análisis de las disfunciones sintácticas (Salvador Mata, 1999a), sobre todo con vistas a una posible intervención didáctica. En esta clasificación, determinada por los análisis de textos realizados al alumnado, se han establecido dos niveles de análisis, de acuerdo con la clasificación de las variables básicas: proposición y oración. Dentro de cada uno de estos niveles se han establecido categorías y subcategorías.

<p><b>A. Nivel proposicional</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Concordancia como indicador de cohesión textual<ol style="list-style-type: none"><li>1.1. Concordancia sujeto-verbo</li><li>1.2. Concordancia sujeto-atributo</li><li>1.3. Concordancia determinante-núcleo (nominal)</li><li>1.4. Concordancia antecedente-consecuente (pronombre).</li></ol></li><li>2. Orden canónico de los elementos de la oración</li><li>3. Estructura del predicado verbal<ol style="list-style-type: none"><li>3.1. Estructura del núcleo</li><li>3.2. Estructura de los complementos verbales</li></ol></li></ol> <p><b>B. Nivel oracional</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Estructuras incompletas (Anacoluto)</li><li>5. Subordinación sustantiva</li><li>6. Subordinación adjetiva</li><li>7. Subordinación adverbial</li></ol>
--

Cuadro 3. Categorías de las disfunciones

Algunas de las deficiencias puntuales que pueden aparecer en la construcción de la oración simple o compleja son (Bradley-Johnson y Lucas Lesiak, 1989; Salvador Mata, 1994):

**A. Disfunciones relacionadas con micro-estructuras en el interior de la oración (nivel proposicional):**

1) Faltas de concordancia

- ◆ Entre sujeto y el verbo (sujeto singular/ verbo plural). Ej.: “*el niño se creen*”.
- ◆ Entre sujeto y atributo (sujeto singular/ atributo plural o viceversa). Ej.: “*la droga ( ) algunas veces las causas de los robos*”.
- ◆ Entre el determinante y el núcleo nominal (determinante singular/núcleo plural o viceversa). Ej.: “*el vino y la cerveza muy baratas*”.

- ◆ Relación inadecuada entre antecedente y consecuente (pronombre inadecuado en función del referente, error en el número del pronombre personal en función del complemento). Ej.: “yo soy un chico que **me** gusta mucho practicar deporte”.

## 2) Alteración del orden canónico de los elementos de la proposición gramatical

En esta categoría se incluyen todas aquellas disfunciones sintácticas debidas a la alteración del orden canónico, que regula la posición de los elementos sintácticos en la estructura de la proposición gramatical.

- ◆ Anteposición de elementos:

- a) Del complemento verbal: Ej.: “Los entrenadores a los deportistas los **manda** a correr en la montaña”...”Ánimo, que no se te eche el tiempo encima”.
- b) Del sujeto: Ej.: “El sol al contrario de la luna, si se acercaran a la tierra, arderíamos todo el mundo”.

- ◆ Posposición de elementos:

- a) Del complemento nominal: Ej.: “...los mejores corredores que hay en Andalucía **de fondo**”.
- b) Del complemento verbal: Ej.: “en el verano se van a bañarse y por una indigestión o un calambre **se pueden ahogar** o algún remolino”.
- c) Del cuantificador: Ej.: “...una de las más causas que justifican el calentamiento global del planeta se debe al deterioro de la capa de ozono”.

## 3) Errores en la estructura del predicado verbal

- ◆ Referidas al verbo:

- a) Formulación de proposiciones negativas. Ej.: “Y **ninguno** de los tres grupos **no** deja que otro se meta”.
- b) Concordancia entre tiempos verbales. Ej.: “en los museos interactivos **se diviertes** mucho a la vez que aprendes”.
- c) Las perífrasis verbales (incorrectas). Ej.: “Amor **hay** que haber en todos lados”.
- d) Utilización incorrecta de las perífrasis verbales.
- e) Uso reiterativo del pronominal “se”. Ej.: “...en el verano **se van a beberse** algo fresquito”.

◆ Referidas al complemento del verbo:

- a) El complemento de régimen verbal. Ej.: “La gente se interesa **para** ver la obra”.
- b) El complemento directo e indirecto (nexo innecesario, ausencia de nexo necesario, nexo incorrecto).
- c) El complemento agente (uso inapropiado del nexo proposicional). Ej.: “La ciudad está constituida **de** túneles”.
- d) Estructura del complemento circunstancial [ausencia de nexo necesario: “() Las Islas Canarias hay cosas bonitas e interesantes que visitar”; nexo inapropiado: “y **por** segundo lugar”; acumulación de nexos: “...el mar...**por de día se viste normal**” ]

**B. Disfunciones relacionadas con la estructura global de la oración:**

- 1) No utilizar variedad de oraciones.
- 2) Anacolutos o estructuras incompletas, que se originan cuando se unen dos proposiciones cuya estructura no es sintácticamente correcta, debido a:
  - ◆ Sujeto anticipado. Ej.: “A él le gusta ver **los perros** cómo juegan”.

- ◆ Mezcla de construcciones proposicionales, estando una de ellas truncada. Ej.: “*Yo espero que (en) bachillerato lo haga en de internado en Úbeda*”.
- ◆ Acumulación de nexos conjuntivos, siendo sólo uno de ellos funcionalmente correcto. Ej.: “*Otro de mis objetivos es hacer el doctorado europeo, pero **que** sé que será difícil*”.
- ◆ Anticipación del adverbio (ambigüedad entre adverbio y adjetivo). Ej.: “*Y mi amigo **el mejor** que baila de manos*”
- ◆ Propositiones subordinadas incompletas: a) sin predicado. Ej.: “*La carrera de médico me gusta menos porque el tratar con enfermos...*”; b) sin sujeto: “*No dejaba de correr, pues **le perseguían** desde que salió de la discoteca*”.

3) Errores sintácticos en la construcción de proposiciones subordinadas sustantivas:

- ◆ Uso inadecuado de nexos prepositivos. Ej.: “*Yo sueño **en** ser un gran profesor*”.
- ◆ Ausencia de signos gráficos adecuados para introducir una proposición en estilo directo (incorporación de signos de interrogación, exclamación y puntuación). Ej.: “*Empezó mi amigo a bromear y yo le pregunté () por qué bromeas*”.
- ◆ Verbo impersonal en plural en lugar de singular por influencia del sujeto plural de la oración subordinada. Ej.: “***Parecen** que algunos se acuerdan*”.
- ◆ Ausencia de nexos prepositivos y conjuntivos. Ej.: “*Algunos piensan que esto ha de ser así porque sí () no hacen nada para solucionarlo*”.
- ◆ Adición innecesaria de nexos. Ej.: “***De** lo que antes era un paraje natural ahora es un paraje desolador convertido en cenizas*”.

4) Errores sintácticos en la construcción de proposiciones subordinadas adjetivas:

- ◆ Ausencia de nexos exigidos por el léxico.
- ◆ Uso inadecuado del “*que*”, en lugar del “*cuyo*”.
- ◆ Uso incorrecto del gerundio, en lugar del relativo “*que*”, seguido del verbo conjugado adecuadamente. Ej.: “...*vieron que no era dinero sino un pergamino diciendo...*”
- ◆ La discordancia del relativo “*que*” con el núcleo verbal, debido a: a) la atracción del complemento nominal. Ej.: “...*y por lo menos no se hacen esos montones de basura que se hacían antes*”; b) del antecedente o del complemento verbal. Ej.: “*Hay personas que le dan igual una marca u otra*”; c) en la proposición objetiva. Ej.: “*El hombre que construyen pisos*”.

5) Errores sintácticos en la construcción de proposiciones subordinadas adverbiales:

- ◆ Utilización de la proposición adverbial adecuada. Ej.: “*Al caso que fuese una cosa necesaria*”.
- ◆ Utilización genérica del relativo “*donde*”, aunque no sea una proposición adverbial de lugar.
- ◆ Ausencia del nexo preposicional antes del relativo “*que*”, para la elaboración correcta del complemento circunstancial de lugar y de tiempo. Ej.: “*Hay días () que luzco un poco menos*”.
- ◆ Anticipación inadecuada del nexo comparativo “*como*”. Ej.: “*Es posible ser realizado tanto como por niños como por adultos*”.

### **3.3. Otros aspectos de la forma textual**

Aunque en esta investigación no se han abordado, en la forma textual hay otros aspectos que contribuyen a la comprensión y expresividad del mensaje.

Uno de los aspectos que tiene una gran influencia en la calidad global del texto es la *selección léxica*, por lo que también, de modo indirecto, se ha tenido en cuenta en esta investigación.

La selección léxica se podría definir como la búsqueda del vocabulario correcto o más idóneo para expresar aquello que se quiere decir (ideas, sentimientos o acciones). Esta elección se produce de una manera automática, aunque aquellos que aún no han culminado el aprendizaje lingüístico, o presentan dificultades, encuentran mayor dificultad para seleccionar el léxico adecuado. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma determinada. De este modo, según Luria (1974) una forma de llegar a la forma ortográfica de la palabra sería pasando por una serie de “almacenes” a otros, es decir se pasaría del “almacén semántico” (lugar donde se encuentran los conceptos con su significado), a un “almacén fonológico” (forma fonológica de ese significado) y, por último, se pasa a una memoria operativa, “almacén grafémico” (conversión grafema-fonema).

Finalmente, cabe destacar la *dimensión gráfica*, específica de la lengua escrita, se incluyen varios aspectos, que se denominan “convenciones”: trazado de las letras, puntuación, mayúsculas, separación de párrafos (tipografía del texto). Estos aspectos influyen considerablemente en la claridad y comprensibilidad del texto (Salvador y Gutiérrez, 2005).

La realización de los movimientos para obtener los grafos es una tarea perceptivo-motora muy compleja, ya que supone la coordinación de movimientos de la mano y el brazo (rotación y traslación), cuya pauta evolutiva exige el control de la coordinación visomotora (Lucat y Kostin, 1970). Por ello, según Aljuriaguerra (1973. Citado por



Condemarín y Chadwick, 1990), la escritura constituye el producto de una actividad psicomotriz extremadamente compleja, en la cual participan los siguientes aspectos:

- a) Maduración general del sistema nervioso, expresada por el conjunto de las actividades motrices.
- b) Desarrollo psicomotor general, especialmente en lo que se refiere a tonicidad y coordinación de los movimientos.
- c) Desarrollo de la motricidad fina a nivel de los dedos y de la mano. Da ahí que todas las actividades de manipulación y todos los ejercicios de habilidad digital fina contribuyan al desarrollo de la escritura.

Algunas de las dificultades que los alumnos pueden encontrar en los procesos motores y, por consiguiente, en aspectos formales del texto son (Veiro, 2007):

- a) Problemas en la recuperación de alógrafos: no recuperan mayúsculas al escribir nombres propios o después del punto o intercalan, sin más, mayúsculas y minúsculas dentro de una palabra.
- b) Tienen problemas con la linealidad de sus escritos.
- c) No respetan los márgenes.
- d) Les resulta difícil respetar los espacios de la letra dentro de la pauta (por ejemplo, la “b” ocupa la zona central y superior: la “f” parte superior, media e inferior).
- e) Dificultades al trazar de manera correcta cada letra.

## **CAPÍTULO III**

### **EL ALUMNADO DE ETNIA GITANA. CUESTIONES PSICOPEDAGÓGICAS**

---

La educación del alumnado de etnia gitana se caracteriza por su idiosincrasia y dificultad de diversa índole, debido, en parte, a sus raíces culturales y sociales, las cuales exigen un tratamiento específico, para el que se necesita una adecuada preparación y una gran sensibilidad. En este capítulo, se dan a conocer algunos aspectos socioeducativos, que pueden ayudar a conocer más detalladamente la situación del pueblo gitano en nuestro país y, al mismo tiempo, el colectivo investigado (el alumnado de etnia gitana, escolarizado en Educación Primaria).

## 1. LA MINORÍA ÉTNICA GITANA EN ESPAÑA

Es escasa la documentación sobre el origen del pueblo gitano. Sin embargo, los estudios lingüísticos realizados a finales del S. XVIII confirman su origen índico. Concretamente, se ha llegado a la conclusión de que proceden del noroeste de la India, ya que existe una gran similitud, en el nivel etimológico y en otros niveles lingüísticos, entre el romanó y las lenguas que se hablan en esa zona.

Se cree que la llegada de los gitanos a Europa se produjo entre los siglos XIV y XV. Más específicamente, los gitanos llegaron a España en 1425. Desde entonces, se han producido diferentes relaciones entre los gitanos y los poderes imperantes en España. En este proceso se pueden diferenciar cuatro etapas, según Sánchez (1986):

### 1) *Periodo de peregrinaje o periodo idílico (1425-1499)*

En esta época, los gitanos llegan a España, procedentes de Francia, como un grupo de “*peregrinos en trance de purgar su apostasía*” (Sánchez, 1986, p. 18). Durante estas siete décadas, los gitanos fueron bien recibidos como peregrinos y, por tanto, disfrutaban de la caridad de la gente, desarrollando trabajos de servicio a la agricultura y a los peregrinos. En definitiva, es una etapa en la que existe una gran sintonía y comunicación entre la etnia gitana y las otras comunidades.

### 2) *Periodo de expulsión (1499-1633)*

En este periodo, estos grupos trashumantes entran en conflicto con los habitantes y labradores de los pueblos por donde pasan, al parecer, por su resistencia a asentarse e integrarse en el proyecto de Estado homogéneo, en lo cultural y en lo religioso, que se instaura en la España de los Reyes Católicos. Así, sucesivas medidas de ámbito estatal pusieron a los gitanos en la disyunción de vincularse a la vida económica y social predominante (adoptar oficios o “señores” a los que servir, “normalizarse”, trabajar la tierra) o sufrir la expulsión o severas penas corporales (azotes, amputación de miembros) o, incluso, la muerte.

3) *Periodo de asimilación forzosa (1633-1783)*

En este periodo se opta por la integración legal, social y ocupacional de los gitanos. El Estado lleva a cabo diferentes acciones para separar a los gitanos de sus familias, mediante arrestos o encierros, con el fin de suprimir el nomadismo de este grupo étnico. Este periodo fue muy duro y cruel para los gitanos, ya que se les condenó a trabajos forzados o a vivir en condiciones infrahumanas.

4) *Periodo de incorporación e igualdad legal (a partir de 1783)*

A partir de la promulgación de un decreto de Carlos III, se cierra el ciclo legislativo y jurídico en relación con los gitanos, en el que fueron considerados como una categoría penal específica. A partir de aquí, pasan a ser ciudadanos nacionales, con los mismos derechos que cualquier otro ciudadano. Además, con la aprobación de las Cortes de Cádiz, en 1812, se ayuda al reconocimiento de igualdad y de derechos, que había de tener este grupo étnico, al igual que cualquier otro ciudadano no gitano.

A modo de conclusión, se puede decir que la vida del pueblo gitano, desde su llegada a España, transcurre por una serie de etapas, en las que se pasa de una calurosa acogida y apreciación, por su modo peculiar de vida, a su persecución, arresto, separación de la familia y, en algunos casos, a trabajos forzados e, incluso, a la condena a muerte, pretendiendo, así, cambiar su modo de vida trashumante e imponerles un modo de vida contrario al suyo. Esto ha hecho que muchas costumbres, propias de su cultura o tradición resulten, en realidad, una adaptación (de un considerable número de gitanos) a situaciones de persecución, racismo y pobreza, pero que, no son propias de la minoría étnica gitana. Por ello, además de los continuos cambios que la sociedad de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ha ido imponiendo, ciertas tradiciones y ocupaciones, propias de la minoría étnica gitana durante siglos, han desaparecido o sufrido un profundo cambio.

## **Demografía**

En la actualidad, se estima que alrededor de siete millones de gitanos residen en Europa. Esta minoría es considerada como la minoría étnica más extensa y más vulnerable de Europa (Ringold y Orenstein, 2005). A este grupo se les conoce en otros países de Europa como “Roma”, “Romaníes” o “Rom” (los más internacionales), “Travellers”(Irlanda), “Gypsies”(Inglaterra), “Gitani”, “Zingaro” (Italia), “Tsiganes” (Francia), o “Zigeuneur” (Alemania).

En España se ha producido un amplio crecimiento demográfico del colectivo gitano, a partir de mediados del siglo XX. En el estudio que el Instituto de Sociología Aplicada de Madrid (1982) realizó en 1979, se cifró la cantidad de gitanos en España en unos 210.000. Ya en 1989, durante la realización de un seminario europeo sobre la escolarización de los niños gitanos e itinerantes (Centre de Researches Tsiganes. Universidad René Descartes, 1989), se calculaba que la cantidad de gitanos que podría existir en España era de aproximadamente medio millón. La mitad de éstos residían en Andalucía. No obstante, actualmente estos datos están desfasados. Se calcula que el número de gitanos en España es de 600.000 a 700.000, según estimación de algunos estudios regionales (Gamella, 1996).

En Andalucía, los gitanos constituyen la principal minoría étnica, tanto por ser el grupo culturalmente más distinto de todos las que viven en esa región e incluso en España, como por la importancia demográfica y simbólica que tiene en muchos pueblos y comarcas (Gamella, 1998). Su presencia en Andalucía supone algo más del 3 por ciento de la población andaluza y se cifra en torno a los 286.110 gitanos (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999), que viven en unos 40.000 hogares, lo que supone entre el 40 y el 50 por ciento de todos los gitanos españoles (Gamella, 1996).

En Granada, una de las provincias de Andalucía en la que, junto a Sevilla, se concentra la mayor parte de la población de etnia gitana, los gitanos representan el 6 por ciento de la población total (45.000 gitanos). No obstante, existen una serie de municipios en la zona Norte de Granada (21) donde superan el 15 por ciento de la

población local. Por lo que en estos pueblos son considerados más como una comunidad que como una minoría.

## **2. CARACTERIZACIÓN ÉTNICA DE LOS GITANOS QUE RESIDEN EN ESPAÑA.**

Los gitanos españoles constituyen un “grupo étnico” muy diverso y emparentado con otros grupos romaníes, que conviven como minorías en casi todos los países de Europa y también en América. La palabra “etnicidad” proviene del vocablo griego “ethnos” [(éθvos), “pueblo” o “nación”], en el que es esencial la idea de “orígenes comunes”. Pese a su difícil definición, ya que existe controversia entre los autores al definir qué se entiende por etnicidad o grupo étnico, se puede entender la “etnicidad” como *“esa parte de la cultura de un grupo que da cuenta de su origen y carácter, diferenciándolo de otros grupos dentro de una política más amplia y estableciendo así el tono de relaciones con ellos y con el poder central”* (Greenwood, 1997. Citado en Fresno, 1999, p. 54). En este sentido, se incluyen tres elementos esenciales de la etnicidad:

- Tienen en común los orígenes, historia y tradiciones culturales.
- Se diferencian de otros grupos.
- Interaccionan con otros grupos.

Sin embargo, los gitanos también se pueden considerar una minoría étnica, puesto que es un colectivo de individuos que se encuentra en inferioridad numérica respecto a otro colectivo (el mayoritario), en este caso, los no gitanos, pero que, a su vez, tienen un sentido de pertenecer a este otro colectivo, sufren situaciones de discriminación y se encuentran, en general, física y socialmente aislados de la comunidad más amplia (Giddens, 1994).

Atendiendo a diferentes autores (Castles y Miller, 1994), cabe hacer una diferenciación entre comunidad étnica y minoría étnica. Así, las acciones del Estado y la actitud de la población receptora conducirían a la formación de grupos étnicos en dos

sentidos, que servirán para acercarse a la definición de sociedad multicultural y al concepto de integración:

1. La aceptación gradual de la diversidad cultural y la concesión de la ciudadanía contribuirían a la formación de *comunidades étnicas*, como parte de la sociedad multicultural. Estos colectivos son vistos como parte de la sociedad global, pero se reconocen, a la vez, su cultura y su identidad particular.

2. En el otro extremo, la no-concesión de la ciudadanía y de los derechos, así como el rechazo de la diversidad cultural, pueden originar la formación de minorías étnicas, de presencia no deseada y divisible. Aquellos que se excluyen y marginan, viven en los márgenes de la sociedad, conservando el mito de una cultura estática y una identidad homogénea.

Así, las comunidades étnicas, a diferencia de las minorías étnicas, son la expresión de la integración de la minoría que mantiene los caracteres propios de identidad. Estas dos situaciones varían según los países y, principalmente, las políticas aplicadas y la concesión de la ciudadanía (una perspectiva a largo plazo de resistencia permite planificar, construir futuro y la aceptación del pluralismo cultural) (Garreta, 2003).

Por todo ello, en algunos casos, el pueblo gitano podría ser considerado una minoría étnica y en otros, que sería lo deseable, pasaría a conformar una comunidad étnica. Además, se ha de resaltar que no se suele identificar a este colectivo como raza, ya que este término es atribuido a un grupo, socialmente diferenciado, mediante caracteres sociales transmitidos (Garreta, 2003).

La minoría étnica gitana se encuentra extendida por todos los países de Occidente. Todos los grupos gitanos del mundo han sufrido una transformación, por el contacto con los pueblos y las sociedades de acogida. Esta circunstancia explica el que existan grandes diferencias no sólo entre los gitanos de distintos países, sino, también, entre los distintos grupos que habitan en un mismo país. Por ello, existen diferencias entre los gitanos andaluces, madrileños o aragoneses. De ahí que una de sus principales características sea su diversidad. Los investigadores hacen referencia a la existencia de un mosaico o

calidoscopio de grupos de gitanos o “Roma” (Liégeois, 1994; Fraser, 1995; Ringold y Orestein, 2005).

Los gitanos andaluces constituyen hoy una población en continuo cambio y proceso de transición, tanto en sus costumbres y ocupaciones, como en su estructura familiar y social. Todos estos cambios, no se están produciendo del mismo modo ni con la misma intensidad, sino que dependen de la zona donde estén ubicados, de las propias familias, de la política social y del contexto socio-cultural y económico en que están inmersos.

El pueblo gitano es difícil de definir, ya que, si lo que principalmente define a un grupo étnico es su origen, el de los gitanos, aún hoy, resulta enormemente confuso, aunque todo parece indicar que su origen es índico. No menos confusión produce la discontinuidad existente en relación con su cultura. “*no hay una manera de ser gitano, sino cien*” (Fernández Enguita, 1996, p.70). Según comentan ciertos autores, estudiosos del tema, se puede ser gitano en cualquier proporción menos al cien por cien. De este modo, son muchos los antropólogos que coinciden en que no hay una cultura gitana homogénea. Así, se puede encontrar desde el gitano asimilado a aquél que mantiene intactos sus caracteres distintivos (aquellos que Teresa San Roman llama “los más puros”), de los gitanos ricos a los “pelúos”, de los evangelistas a los católicos... Por tanto, se puede hablar de una gran heterogeneidad interna (San Roman, 1986. Citado en Garreta, 2003).

Sin embargo, poseen tres rasgos internos y uno externo que los une (Gamella, 1996):

1. *Un origen “hipotético” común*, que se manifiesta en ciertos rasgos del fenotipo (tez morena, vestimenta característica, pelo moreno, etc.).
2. *El uso de formas lingüísticas emparentadas o comunes* (El romanó es la lengua que hablan los gitanos de América del Norte, América del Sur, Asia, Australia y Europa. Por tanto, es el idioma de los romés de todo el mundo). En España se habla el caló (un dialecto del romanó).
3. Una serie de *formas culturales, tradiciones, costumbres y ocupaciones*. De forma resumida se podría decir que se caracterizan por un profundo amor a la familia, por una organización patriarcal y por el autogobierno.



4. Por último, el *rasgo externo* que los caracteriza y que dificulta su proceso de integración, es decir, el rechazo, la marginación y el desprecio que despiertan en la sociedad, en general, por lo cual han sido, a lo largo de la historia, objeto de persecución, servidumbre, expulsión y exterminio.

### **2.1. Elementos culturales que los unen**

Desde el punto de vista cultural hay ciertos rasgos, algunas formas organizativas y culturales, que parecen constituir un núcleo unicultural, relativamente estable en el tiempo y en su extensión, aunque con diferentes matices.

San Román (1997), considerada como una de las educadoras que mejor conocen al colectivo gitano, identifica las siguientes características culturales:

1. La preeminencia de relación entre un hombre y su padre, en la organización de la vida social.
2. La autoridad masculina.
3. La preferencia por casarse con parientes, con mucha frecuencia de la propia comunidad, pero también de fuera de ella.
4. La marcada tendencia (una tendencia antigua pero que subsiste) a que fueran las mujeres las que abandonasen la familia y se marchasen a reunirse con su marido, cerca de sus suegros y cuñados.
5. La virginidad y la fidelidad de la casada.
6. La aceptación del divorcio y las segundas nupcias, incluso cuando esto estaba totalmente rechazado, aunque a veces hay ciertas reticencias.
7. La autoridad y la preeminencia de los hombres de edad (patriarca).
8. El recurso a consejos de familia, para resolver disputas internas, y el acuerdo de hombres de respeto y división de territorios, cuando se trata de enfrentamientos serios entre grupos distintos.
9. El respeto por los fallecidos y el escrupuloso cumplimiento de sus ritos.
10. La existencia de una lengua común, a pesar de que se haya perdido una parte

de ella (permanecen los estilos y forma de hablar, la comunicación simbólica).

11. La conformación de una identidad "resistente", construida frente a la no gitana.

Dada la importancia que tiene en esta investigación el conocimiento profundo de esta minoría étnica, a continuación se tratan más detenidamente algunos aspectos organizativos y culturales del pueblo gitano (Fresno, 1999).

#### A) *La familia*

La familia es una de las formas organizativas que más caracterizan al pueblo gitano, ya que para éstos la familia es lo más importante (Fernández Morate, 2000). Forma un todo, que funciona como unidad socio-económica y cultural. Así, viven los problemas o las celebraciones de forma colectiva. Igualmente, una buena acción o un buen comportamiento de un miembro de la familia honra al resto del grupo.

Existe una gran unión entre los padres y madres en relación con sus hijos, de tal modo que les cuesta mucho separarse de ellos, incluso para dejarles ir al colegio (Abajo, 1997). Pero esta relación no es sólo de padres a hijos, sino que atañe a varias generaciones, que están muy ligadas entre sí. Ésta abarca a padres, hijos, tíos, primos, hermanos, abuelos, bisabuelos, etc.

Esta unión entre las familias es tan fuerte que, por ejemplo, cuando un familiar enferma, se moviliza toda la familia para acompañarle y cuando alguien muere, el luto es de lo más riguroso (visten de negro por completo, no suelen entrar a bares, no beben alcohol, los primeros días no comen casi nada sólido y están en un lloro continuo; antiguamente no se afeitaban ni se lavaban en esos días). El luto dura un año, como mínimo, tiempo durante el que tampoco se realizan fiestas (Grupo de Enseñantes de Adarra, 1990). Sin embargo, cabe decir que muchas de estas tradiciones, valores y relaciones sociales, que históricamente se han ido configurando en torno a la familia,

actualmente se encuentran en un proceso de cambio y de transición, ya que su proceso de integración está siendo más fructífero e intenso (acceso a viviendas, tendencia a familias nucleares, desarrollo de trabajos más individualizados –empresas, sector servicios-, junto con la incorporación a otras estructuras sociales y la propia diversificación de la cultura gitana). De esta forma, los gitanos se enfrentan actualmente a la necesidad de compatibilizar las relaciones familiares y lo que éstas implican con las relaciones de participación social amplia, en las que, al menos, un grupo de gitanos cada vez son más activos (Fresno, 1999).

### *B) La ley*

Los gitanos, están sujetos, como el resto de los ciudadanos, a la institución judicial y al orden social; pero, al mismo tiempo, tienen también sus propias leyes, que no persiguen otro fin que el de disminuir los conflictos internos que afectan a determinados grupos.

Entre los gitanos, la palabra dada es sagrada; no es necesario que hagan contratos por escrito. También suele verse muy mal mentir a otro gitano o robarle.

En general, la ley gitana tiene previsto un tipo de penalización y de solución para los conflictos más comunes que se produzcan: homicidio, adulterio, robo... Cuando hay un conflicto entre gitanos (por lo general, alguna forma de falta de respeto a alguien, pelea,...) se recurre a los “tíos”, gitanos de edad y de respeto, para que lo solucionen.

Por último, las leyes gitanas se transmiten oralmente y a través de su práctica.

### *C) Las fiestas*

Éstas sirven para reunir, tanto a los miembros de una misma familia como a los de otra. Entre ellas, cabe destacar, además de la Nochebuena y la Noche de San Juan, la “*pedida de mano*” y las bodas, que se consideran festejos muy importantes y muy

significativos, propios de la cultura gitana. A estas fiestas están invitados todos los que quieran acudir (familiares, vecinos, amigos; por lo general, todos gitanos). Lo esencial de la fiesta es el cante, el baile y el estar en familia.

#### *D) El trabajo*

Los gitanos, caracterizados históricamente por mantener, en su mayoría, actividades laborales peculiares, muchas veces, dada la importancia que le han dado a su propia libertad, han procurado dedicarse a trabajos en los que sean sus propios patrones.

Durante las últimas décadas, la ocupación de los gitanos ha ido cambiando, a lo largo de los años, y las profesiones que antes eran propias de este colectivo (trabajos temporeros, chatarreros o venta ambulante), ahora ya lo son también de inmigrantes y no gitanos. Por otra parte, hay un número de gitanos que ha accedido a otro tipo de profesiones, como maestros, empresarios agrarios, obreros cualificados, obreros autónomos o militares (Carmona, 2003; FSG, 2006b).

Sin embargo, aún existe un gran número de gitanos que mantienen las profesiones de sus orígenes o siguen en trabajos no cualificados. Tal es el caso de las zonas más periféricas de las ciudades, como la zona norte de Granada (donde se realizó la presente investigación). Según se afirma en un estudio realizado en esta zona (Carmona, 2003) *“se constata que el 45,1 por ciento son trabajadores no cualificados. Es decir, jornaleros, braceros, peones,...; si, por otra parte, “echar las cartas”, “músico”, esto es, tocar la guitarra en la calle para pedir limosna no se consideran, obviamente, como especialización, entonces aparece que alrededor del 70 por ciento son trabajadores sin cualificar, proporción semejante a la de sus padres. Se verifica, pues, que los jóvenes gitanos proceden mayoritariamente de medios marginados o premarginados”* (p.221).

Otro aspecto a destacar es que existe un número muy elevado de parados en este colectivo. Para la muestra estudiada en la zona norte de Granada, éste se sitúa en el 63,84 por ciento, un porcentaje bastante alto, ya que España tiene un promedio de entre un 10 y un 15 por ciento. En general, esta minoría étnica tiene, en la actualidad, graves dificultades de inserción laboral. Prueba de ello, son las numerosas investigaciones que

se han ido realizando sobre este tema en el territorio nacional y europeo. No obstante, en los últimos años, esta situación está mejorando considerablemente, a nivel nacional, como así lo demuestra el último estudio realizado por la FSG (2006b): “*población gitana y empleo*”. Este estudio muestra que la tasa de desempleo en los menores de 25 años es 4 puntos mayor que la del conjunto de la población española (13,8, frente al 10,4). Sin embargo, por otro lado, se constata que la ocupación de la población gitana se caracteriza por la alta precariedad: el 42 por ciento tiene contrato a tiempo parcial, el 71 por ciento tiene contrato temporal y el 15 por ciento trabaja sin ningún tipo de contrato.

En Granada, concretamente, a través del Centro Sociocultural Gitano y las diferentes administraciones, se están llevando a cabo numerosos proyectos para mejorar estas carencias. Del mismo modo, algunas tesis doctorales han estudiado con detenimiento tanto los aspectos educativos como los laborales en la zona Norte de Granada, detectando, así, grandes carencias en materia educativa y laboral (Carmona, 2003; Madrid, 2001). En esta zona se concentra la mayor parte de la población gitana de Granada y en ella se han recogido los datos para esta investigación.

## **2.2. Estereotipos y prejuicios**

Los estereotipos son los componentes más importantes del prejuicio. Se entiende por estereotipo “*un tipo de generalización que atribuye propiedades o caracteres a los miembros de un grupo sin conocer la variación real que existe entre ellos*” (Gamella, 1998, p. 59). Existe, por otra parte, una tendencia a utilizar estereotipos de una forma indiscriminada, injustificada y desproporcionada para determinadas personas, acciones, sucesos o situaciones, como ocurre desde hace muchos años con la minoría étnica gitana.

De este modo, en la investigación se ha demostrado que existen prejuicios y/o estereotipos que forman parte de la mentalidad de muchos niños y adultos, en relación con la etnia gitana, lo cual dificulta su proceso de integración. En la actualidad se le está dando mucha importancia al estudio de los prejuicios o estereotipos que, aún hoy, se mantienen sobre el pueblo gitano (FSG, 2006c; Gamella y Sánchez, 1998; Gómez y

Navas, 2000; Gómez y Ruiz, 2001; Sánchez y Gamella, 1999; Saura y García, 2001; Navas y Cuadrado, 2003; Rodríguez y Moya, 2003). De hecho, investigaciones recientes, que han pretendido evaluar el prejuicio en España hacia las minorías étnicas, muestran que el nivel de prejuicio hacia los gitanos sigue siendo de los más altos en la sociedad española, por encima del que se muestra hacia otros grupos minoritarios, como inmigrantes magrebíes o sudamericanos (Rodríguez-Bailón, Barranco y Casado, 2000; Rodríguez-Bailón y Puertas, 2000; Rueda y Navas, 1996).

Concretamente, uno de estos estudios (Gamella y Sánchez, 1998) examinó cómo se manifestaba el prejuicio y estereotipo en el discurso escrito de los escolares de 11 a 15 años de edad. Para ello, analizaron las respuestas de 2.604 escolares granadinos. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian y dan una señal de alarma sobre la gran cantidad de prejuicios negativos que se desprenden del pensamiento que los niños tienen con respecto a la etnia gitana a cuyos miembros califican de ladrones, vagos, violentos, relacionados con el consumo y distribución de drogas ilegales y les atribuyen antivalores, como desprecio al trabajo honrado, suciedad, pobreza, mala educación y mal habla. No obstante, también, algunos jóvenes destacan varios rasgos positivos y admirados en los gitanos, tales como la gracia, simpatía y alegría en momentos adversos, la capacidad de trabajo, la creatividad y expresión musical y artística.

Estos datos adquieren aún más importancia si se tiene en cuenta que en esta edad (11-15) años es cuando tiene lugar la formación de gran parte de los esquemas sobre diferencias étnicas y escuela.

También, en un estudio más reciente (Navas y Cuadrado, 2003), realizado en la provincia de Almería, con 105 personas, se muestra la gran cantidad de actitudes negativas que existen en relación con los inmigrantes y gitanos, siendo éstos sobre los que se tienen gran cantidad de actitudes negativas, sólo por detrás de inmigrantes magrebíes. Éstos son sólo algunos ejemplos. Sin embargo, son muchas las investigaciones en las que se demuestra la enorme cantidad de prejuicios y estereotipos que existen sobre estas minorías étnicas, en una España que paradójicamente es cada vez más multicultural.

Algunos de los prejuicios los muestran claramente los padres de niños no gitanos. Por ejemplo, en algunas reuniones de padres y madres de alumnos (AMPAS) (Fernández Enguita, 1999): “(e)n todas las asambleas (de padres de alumnos) se oye: «oye, aquí hay que hacer algo con la limpieza, porque es que vienen con piojos, es que vienen hechos unos cerdos, es que vienen que no se lavan, es que vienen...» Y es que a los padres de niños no gitanos les cuesta comprender la dificultad que suponen las condiciones de vida de algunos grupos gitanos y las graves carencias que tienen, tanto en recursos económicos como sociales. En lugar de atacar a los niños o, incluso, marginarlos, lo idóneo es poner medidas. Entre ellas, la reunión del tutor con los padres de niños gitanos, para que, de una forma tranquila y en un ambiente apacible, se solucione dicho problema. Pero no sólo los niños/as o padres/madres utilizan determinadas etiquetas para referirse a los niños sino, incluso, los propios profesores” (Fernández Enguita, 1999, p.123).

Por otro lado, también entre los profesores se han dado actitudes “*racistas*” (Fernández Enguita, 1999). Así, algunos de éstos evitan tener en la clase alumnado de etnia gitana. Por ejemplo, a la hora de elegir grupo-clase, como los profesores que tienen más antigüedad eligen primero, eligen los mejores grupos, “donde no hay gitanos”, al contrario de lo que deberían hacer, ya que, al tener mayor experiencia, son los más preparados para educar a estos niños. Aquí se recoge un ejemplo en el que se puede apreciar ese tipo de casos: “*la profesora me explica que fue la última que llegó al centro, y éste era el grupo que quedaba por asignar, de lo que se deduce que nadie lo quería. Además de los cinco niños gitanos, hay, entre los payos, niños problemáticos*” (Fernández Enguita, 1999, p.142).

Se hace necesario, además, comentar la influencia que los medios de comunicación pueden tener sobre ésta y otras minorías étnicas. Muchas veces, se ven en estos medios comentarios racistas y generalizaciones que, en la mayoría de las ocasiones, corresponden a hechos aislados. Además, es bastante escaso el tiempo que se dedica en estos medios a hablar sobre su cultura o tradiciones, para fomentar así una relación más positiva con el resto de culturas (Doonar, 2004; Jiménez, 2002). De ahí que, en la actualidad, se realicen determinadas campañas, por parte de las asociaciones e instituciones competentes, para la concienciación y valoración positiva de las diferentes culturas, como es el caso de los gitanos, a través de la Fundación del Secretariado Gitano (FSG).

Con estos datos se muestra la importancia que se le ha de dar a estas minorías étnicas en España. El término inmigrante o gitano trae o ha traído consigo una serie de connotaciones o conceptos, normalmente más negativos que positivos, que lo han arropado, impidiéndole, a veces, su integración en la sociedad: marginalidad y marginación, directamente relacionados con exclusión social, ya que uno conlleva al otro; racismo y xenofobia; riesgo social; deprivación socio-cultural. En definitiva, como bien argumenta Carmona (2003), en el caso de los gitanos hay un cúmulo de circunstancias que hacen que estos conceptos tomen más fuerza (pobreza, escaso número, modo de vida diferente a la mayoría, rasgos físicos, indumentaria y apariencia con tez morena, fácilmente identificable).

### **3. CARENCIAS Y NECESIDADES DE LOS GITANOS EN EDAD ESCOLAR**

Desde que Alfonso Iniesta (1981) publicara su libro *“Los gitanos, problemas socioeducativos”* han pasado más de veinticinco años y, aunque se ha avanzado mucho en la educación de los niños de etnia gitana, principalmente en su incorporación al sistema educativo, todavía hoy, este colectivo conserva un gran número de problemas socioeducativos, aunque con menor intensidad, entre los que cabe destacar:

- Mala nutrición.
- Deficiencias en el lenguaje.
- Escasa estimación de la cultura no gitana.
- Absentismo escolar (principalmente en la Educación Secundaria).
- Entorno social bajo.
- Escasa preparación familiar.
- Falta de higiene.



Todos estos problemas, aunque con menor incidencia en la actualidad, se atribuyen al colectivo gitano. Prueba de ello son los numerosos estudios sociales que intentan analizar todos aquellos aspectos de carácter social, cultural, familiar y/o económico que, de un modo u otro, pueden afectar a su normal desarrollo e integración. Un ejemplo es el estudio realizado por Carmona (2003), en una de las zonas más marginadas de Granada (zona norte), donde se detectaron numerosos problemas de diversa índole, tales como:

- Personales-psicológicos (autoestima, equilibrio personal, autoconcepto).
- Culturales (baja formación).
- Relaciones sociales (soledad, agresividad, desarraigo).
- Sanitarios (problemas psiquiátricos, higiene).
- Legales.

La minoría étnica gitana es marginada, etiquetada y despreciada, con lo cual, por si fueran pocos los problemas que tienen con sus familias, se añade el constante desprecio de la sociedad. Hay datos que reflejan la soledad y la carencia de afectividad que han sufrido estos escolares. En el estudio citado (Carmona, 2003), realizado con 320 niños gitanos, se informa que el 26 por ciento de estas familias se insultan, se maltratan, se han separado o divorciado; el 33,6 por ciento afirma que su familia ha tenido problemas con el alcohol; y el 13,2 por ciento de estos niños no se sintió querido por nadie.

Otros estudios han analizado más a fondo las dificultades y necesidades que los niños de etnia gitana tienen o han tenido en edad escolar (Abajo, 1997; Fernández Enguita, 1996, 1999; 2000; Gamella y Sánchez, 1998; García Guzmán, 2005b; Garreta, 2003; Grupo de Enseñantes con Gitanos de Adarra, 1990; Tyler, 2005; entre otros). Se han descrito algunas necesidades educativas como las siguientes:

- *Trabajar con adultos de manera paralela*, evitando los desequilibrios que puede producir en el niño gitano la escolarización, a través de la cual se le aportan valores y un esquema diferente de los que se transmiten en su grupo familiar.
- *Flexibilidad en el sistema educativo*, caracterizado por ser excesivamente rígido (horarios, edades, conocimientos), no teniendo en cuenta las desigualdades de la minoría étnica gitana (Abajo, 1997; Blaney, 2005).

- Establecer mecanismos para que sean los propios colegios los que *evalúen en qué medida se están promoviendo prácticas educativas inclusivas* con el alumnado de etnia gitana (Tyler, 2005, p.154).
- *Fomentar e impulsar programas de formación del profesorado para atender a las características diferenciales que presenta el alumnado de etnia gitana*, produciendo de este modo una gran sensibilidad y esfuerzo de reflexión, por parte del docente, para aprender a conocer el mundo gitano, sus costumbres, tradiciones, cultura... (formación intercultural). En la actualidad, algunos programas, como el Proyecto por la Interculturalidad “Dromèsqere Euròskola” (Escuela Europea del camino), se dirigen a la formación del Profesorado acerca de la cultura romaní/gitana (desde una perspectiva intercultural). Se articula entorno a un proyecto transnacional y plurianual (2005-2007), apoyado por la Comisión Europea, en el marco del Programa Sócrates-Comenius.
- *Creación de instrumentos didácticos y de reflexión*, conformes con un programa coherente y adaptado, que albergue las áreas de la historia, la lengua, los ritos y las costumbres de este pueblo (véase García Guzmán, 2005c; García y Rodríguez, 2007). Actualmente, existen iniciativas, como la propuesta por la Diputación de Málaga, que han posibilitado la formación de diferentes monitores, que se encargan de difundir y extender el caló (Plantón, 2003). Otro ejemplo es el programa “etnia”, desarrollado por la Consejería de Asuntos sociales de A Coruña, que ha llevado la cultura gitana a la escuela (El Ideal Gallego, 2003, p.9) o el “*plan para la cohesión social de la minoría étnica gitana*”, presentado por la Generalitat de Catalunya (Departament D’ Educació).
- *Conocer y analizar las causas que han originado el bajo rendimiento escolar de los niños gitanos y su posterior abandono de la escuela*. Ha sido tema de múltiples estudios y debates de los expertos en esta materia (Abajo, 1996; Abajo y Carrasco, 2004; Ideal Almería, 2004, p.9; La tribuna Albacete, 2003, p.8).
- *Promover y difundir distintas modalidades de aprendizaje para adaptarse a las circunstancias concretas del alumnado de etnia gitana*, que, en demasiadas

ocasiones, se siente desmotivado o requiere otro tipo de aprendizajes. De este modo, se han llevado a cabo algunas iniciativas con esta población en el Reino Unido, con buenos resultados, como el desarrollo de una metodología de enseñanza a distancia, con el apoyo de las Nuevas Tecnologías, a través de los servicios educativos para el alumnado gitano “*Traveller Education Services*” (TECs) (Marks, 2005).

Éstas son algunas de las causas que se han achacado a la sociedad occidental o a la política que se ha llevado en años anteriores por las distintas Administraciones:

1. *Escasa preparación inicial del profesorado en educación intercultural.* El profesorado desconoce, por regla general, la cultura gitana. Aunque, en la actualidad, esta situación está comenzando a cambiar, debido, entre otras razones, a la llegada masiva de inmigrantes, que está dando lugar a un tratamiento específico intercultural, en algunas universidades españolas, colegios o Instituciones educativas (véase el epígrafe 5 y 6).
2. *Falta de representación.* La escuela, como tal, hasta hace poco, estaba muy alejada de lo que sentían las minorías étnicas, entre ellas el pueblo gitano. Hoy, con la sensibilidad que hay en nuestra sociedad hacia todo lo relacionado con la educación intercultural, el planteamiento es muy diferente.
3. Existencia de un *fuerte rechazo hacia el alumnado de etnia gitana*, que frena la integración de este colectivo en la sociedad, causado, en gran parte, por la existencia en la sociedad de estereotipos y prejuicios, como los ya mencionados anteriormente (Gamella, 1998).
4. *Dificultades en la comunicación socio-afectiva* entre los maestros y los alumnos de etnia gitana, ya que tienen unas estrategias de relación distintas y, en algunos casos, el profesorado carece de una preparación e información adecuada sobre la intervención con este colectivo.

Asimismo, las *familias gitanas*, desde su ámbito familiar, han sido, en muchas ocasiones, las que han motivado que sus hijos abandonen de forma prematura la escuela o que no hayan obtenido los resultados deseados. Entre las causas más importantes están (Abajo, 1997):

- *Escasa tradición escolar* de este colectivo por todo lo relacionado con la escuela y los aspectos educativos de sus hijos. No obstante, en la actualidad existe en las familias gitanas una conciencia sobre la necesidad de la escuela, así como de su importancia, pero también una percepción no menos fuerte de que ser gitanos constituye un inconveniente para la inserción social (para adquirir una vivienda, lograr un trabajo... incluso, muchas veces, para ser apreciado en el colegio), de que ocupan una posición social desfavorecida y estigmatizada y de que, en consecuencia, su principal salida y aspiración (económica, afectiva y de autoestima) va a ser el apoyo mutuo entre los familiares y la reclusión en su grupo étnico (Abajo, 1997).
- *Escaso apoyo familiar* por las materias tratadas en la escuela. La falta de hábito del niño gitano por la escuela se refuerza en la familia, ya que en sus casas es raro encontrar libros de lectura o que vean a sus padres leyendo o escribiendo (Abajo, 1997). Así, son los propios alumnos de etnia gitana los que reconocen que sólo leen en casa y no en el colegio. Hecho que también sucede en otros países como Inglaterra: “*Breda, Annie Rose, Martin y Chondelle, todos ellos, afirman no leer en casa, sólo lo hacen en el colegio. Breda dice que ella no tiene nada que leer en casa*” (Osmont, 1993, p.92).

Este aspecto, también ha cambiado sustancialmente, como así se muestra en algunos estudios (FSG, 2006a), ya que las familias gitanas están empezando a reconocer la importancia que tiene apoyarles en las tareas escolares, siendo éste un requisito esencial para conseguir el éxito educativo de estos escolares, así como su plena inclusión educativa y social (O’Hanlon y Colmes, 2005).

- *Falta de comunicación* entre la familia y la escuela, al no ser conscientes de la importancia de esta relación para el correcto desarrollo escolar de sus hijos. En

este sentido, cabe mencionar la escasa predisposición de los padres a informar sobre las causas que motivan la falta de asistencia de su hijo a clase. Sólo un 25 por ciento de los padres gitanos presentan una actitud normalizada en esta comunicación familia-colegio. En la actualidad, la FSG está llevando a cabo programas de seguimiento del absentismo escolar, en ciudades como Granada y provincia. Este aspecto resulta de especial interés para conseguir una continuidad educativa en los distintos niveles y/o etapas educativas.

- *La pobreza y marginalidad.* Ésta es una de las causas que más ha provocado el absentismo y fracaso escolar del alumnado de etnia gitana, ya que, en cuanto tienen edad para trabajar con sus padres, dejan la escuela y se “buscan la vida”, en un intento de salir de la pobreza (Abajo, 1997; Delgado y Álvarez, 2004).
- *Necesidad que tienen las familias de que los jóvenes colaboren en el trabajo de casa y en la economía familiar.* De este modo, la escolaridad obligatoria hasta los 16 años resulta difícil de compaginar con las pautas culturales de las comunidades gitanas. Los jóvenes tienen que ir a la escuela, pero también ayudar en el hogar. La implicación de éstos en tareas domésticas y/o familiares puede ser muy elevada cuando alcanzan la edad para comenzar o continuar la Educación Secundaria (12-16 años) (Alfageme y Martínez, 2004).

#### **4. EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ETNIA GITANA**

La escolarización del alumnado de etnia gitana ha sido muy dispar a lo largo de los años y ha atravesado una serie de etapas o momentos históricos, caracterizados por las diferentes formas de incorporarlos al sistema educativo (García Guzmán, 2005b).

Hoy día, el alumnado de etnia gitana constituye un grupo importante en las escuelas andaluzas. La creciente presencia de este alumnado supone un desafío para los colegios andaluces, al igual que lo es el incremento de la presencia de inmigrantes en el sistema educativo español.

En cuanto al número de niños gitanos que se encuentran escolarizados en los centros educativos españoles, éstos representan una importante minoría en los centros de Educación Primaria. Los niños gitanos menores de 15 años representan más del 33 por ciento de la población gitana. Casi un tercio de la población gitana tiene edad de acudir al colegio (de 6 a 15 años) (Gamella y Sánchez, 1998). Más concretamente, en la última investigación realizada sobre la estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España (Alfageme y Martínez, 2004), se cifró que el total de niños gitanos escolarizados durante el curso 2000-2001 era de 120.000 niños, de edades comprendidas entre los 3 y los 16 años. De éstos, la mayor parte correspondían a las edades de entre los 6 y los 11 años (Educación Primaria), con un total de 69.263 alumnos, siendo menor su presencia en Secundaria (23.134 alumnos). El nivel en que la presencia de los gitanos es más baja corresponde a la Educación Secundaria y a la Educación Infantil, en la que se estimó que el número aproximado de alumnos escolarizados era de 27.998.

Estos datos no hacen sino confirmar la importancia que tiene esta minoría étnica en el sistema educativo español, ya que ésta, junto a otras minorías étnicas procedentes de otros países (alumnado extranjero) conforma un grupo importante de alumnado para la atención a la diversidad cultural en las escuelas españolas de Educación Primaria y Secundaria.

#### **4.1. Breve historia sobre la escolarización de la etnia gitana en España.**

Para comprender de forma más exacta y precisa las peculiaridades de la escolarización de los niños y niñas gitanas, se analizan las siguientes etapas por las que esta escolarización ha pasado (Gamella, 1996):

- a) La pragmática de Carlos III (1783)

A partir del decreto real que dicta Carlos III, se obliga a apartar a los hijos de los padres cuando éstos sean “vagos” y “sin oficio”, para instruirlos y protegerlos de los malos ejemplos, en los hospicios y “casas de enseñanza”.

b) Las escuelas del Ave María (1889-1936)

Con el impulso del padre Andrés Manjón (1846-1923), catedrático de Derecho Canónico y profesor muy implicado en la educación de los más desfavorecidos, se crea un proyecto que denomina “colonias”. Estas colonias, a través de las escuelas del Ave María, enfatizaban una concepción de la enseñanza que partía de la acción y el trabajo al aire libre en diferentes contextos (aulas, capillas, jardines y patios). Estas innovadoras escuelas fueron, durante muchos años, una de las pocas opciones pedagógicas abiertas a los niños gitanos.

c) Periodo de 1939 a 1970

De este periodo poco se sabe en referencia a la escolarización de esta minoría étnica. Sin embargo, parece ser que fue un periodo en que su escolarización fue muy dispar, existiendo diferencias significativas en su integración e incorporación escolar, entre las diferentes provincias y localidades.

d) La etapa de las escuelas puente (1971-1986)

En este periodo se abre un nuevo contexto educativo, gracias a la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Por otro lado, surgen las “Escuelas Puente” o aulas de integración, cuyo objetivo era el de preparar a los niños y jóvenes gitanos para su incorporación al sistema general de educación, en aulas especialmente organizadas. Éstas, proporcionaban enseñanza en preescolar y E.G.B. Entre las principales características se destacan:

- Los profesores eran docentes del Ministerio de Educación.
- Los espacios utilizados eran de la Conferencia Episcopal.
- Tenían planteamientos didácticos propios.

- En estas escuelas no sólo trabajaban temas curriculares sino que también se enseñaban hábitos de higiene, salud y alimentación.
- Comienza un acercamiento de los padres a la escuela y se involucran en el proceso educativo de sus hijos.

e) La etapa de la normalización.

Se extiende desde 1986, con la promulgación de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E), hasta la actualidad. Las principales características son:

- Se inicia el proceso de escolarización normalizado.
- Desaparece la escolarización específica.
- Aparecen muchos problemas con los Centros Educativos.
- Se ponen muchos inconvenientes para que se matriculen niños gitanos, haciéndolo casi exclusivamente en centros públicos.
- Disminuye el número de alumnos matriculados en los centros donde éstos se escolarizaron y comenzaron a surgir problemas de convivencia.
- Se produce una resistencia, por parte de las familias, a la escolarización de sus hijos; no sienten la escuela como algo propio.
- Se inicia el absentismo escolar.

Por otro lado, a partir de los años noventa, con la incorporación de otras minorías culturales a los centros educativos (africanos, asiáticos, sudamericanos, europeos del este...), se produce poco intercambio cultural entre los distintos grupos de alumnos, por lo cual se inician experiencias que intentan dar respuesta a los derechos que tienen los distintos grupos culturales y empieza a apreciarse una mayor concienciación hacia los derechos, el respeto y el conocimiento de las distintas minorías culturales. Estos aspectos, debido a su relevancia contextual en esta investigación, se tratarán más específicamente al final de este capítulo.



#### 4.2. Características y peculiaridades de la escolarización de los niños gitanos.

Se puede afirmar que, en las dos últimas décadas, se ha dado una escolarización casi total de las niñas y niños gitanos, al menos, en la Educación Primaria (Alfageme y Martínez, 2004), aunque los resultados obtenidos entre unos estudios y otros difieren, al igual que varían los resultados obtenidos entre unas comunidades y otras. Sin embargo, se pueden encontrar diferentes situaciones en el marco educativo español (Salinas, 2002):

- El 50 por ciento de los niños gitanos asiste a la escuela de forma regular, obteniendo el 30 por ciento de éstos un rendimiento normalizado.
- El 35 por ciento tiene una asistencia con absentismo esporádico, con un índice de fracaso escolar situado entre el 60 y el 70 por ciento.
- El 10 por ciento presenta un absentismo extremo, abandonando de forma prematura la escuela (el 30 por ciento lo hace antes de 2º de la ESO).
- Finalmente, hay un 5 por ciento que están sin escolarizar. Son niños que viven en los barrios más marginales de las grandes ciudades.

Sin embargo, en otros estudios, como los realizados por la Universidad Jaume I de Castellón, se señala que en España, junto con Francia, Italia y Portugal (países que participan en este estudio, a través de un proyecto financiado por la Comunidad Económica Europea, conocido como Opre Roma “Aúpa Gitanos”), el 70 por ciento de la población gitana no asiste al colegio con normalidad, elevándose el índice de absentismo al 28 por ciento.

En el caso concreto de Granada, *“el absentismo escolar se sitúa alrededor de un 10 por ciento, aunque en el distrito norte de la capital esta cifra alcanza por igual a payos que a gitanos”* (Ideal de Granada, 2002). Se observa, asimismo, que los gitanos que viven en barrios con unas condiciones dignas tienden a seguir el curso con una normalidad mayor que aquellos que viven en barrios marginales, ya que sus expectativas de mejorar su status social son también mayores, máxime si se tiene en cuenta que hoy han desaparecido muchos de los trabajos tradicionales a los que se dedicaba este

colectivo, viéndose obligados a desarrollar otros, para los que necesitan una preparación previa (Abajo, 1997).

Se ha dicho que el grave fracaso escolar que aún hoy día se asocia a este colectivo tiene un origen múltiple y variado y hay que buscarlo tanto en circunstancias propias de la familia gitana, que se pueden cifrar en una condición socioeconómica baja, como en una política educativa, no siempre propicia para este colectivo, lo que ha originado el absentismo y el desinterés por la escuela.

Abajo (1997) opina que la escolarización total del alumnado gitano y la eliminación del absentismo escolar se resolverían en el momento en que la sociedad dejase de marginarles y existiese una política encaminada a luchar contra la exclusión, con una pedagogía afectiva, crítica, constructiva, cooperativa e intercultural, al mismo tiempo que aboga porque se profundice en una mayor profesionalización del docente y que se aumenten los recursos educativos.

Gamella (1996), además, destaca tres motivos inmediatos del absentismo y fracaso escolar de la mayoría de los gitanos: a) la existencia de trabajo infantil, que se acentúa en algunas ocupaciones familiares; b) las dificultades que el trabajo de los padres ofrece a la escolarización racional de los hijos y, c) el desinterés tanto de los progenitores como de los propios escolares gitanos. Estos factores, a menudo, se combinan, haciendo difícil la separación entre condiciones externas e internas, culturales y situacionales. Y es que la convivencia cultural entre escolares de diferentes grupos sociales rara vez es neutra; por el contrario, suele estar influenciada por la existencia de jerarquías, enfrentamientos y conflictos. El conflicto étnico, el racismo o el etnicismo no pueden obviarse en un proceso como es la escolarización de la minoría étnica gitana, en la España multicultural actual. Afortunadamente, estos aspectos están cambiando, como así lo demuestran diversos estudios e informes que en este capítulo son objeto de estudio.

Según los datos que reflejan numerosas publicaciones, el absentismo escolar está estrechamente vinculado a alumnos que provienen de ambientes marginales, como es el caso de la mayoría del alumnado de etnia gitana. Así, algunos autores afirman que *“la relación entre absentismo y pobreza, o entre absentismo y marginación, resulta tan evidente que ni siquiera son necesarias las cifras y las estadísticas para demostrarla... Del mismo modo, es una realidad por todos conocida que el fenómeno del absentismo escolar se da de forma especialmente grave dentro de la minoría gitana”* (Delgado y Álvarez, 2004, p. 4).

No obstante, como ya se ha apuntado anteriormente, la escolarización del alumnado de etnia gitana ha experimentado un vertiginoso aumento en los últimos años. No se ha de olvidar que, en 1978, la tasa de analfabetismo de los gitanos españoles mayores de 10 años era del 68 por ciento, por cuanto el volumen de escolarización del periodo escolar obligatorio sólo alcanzaba el 55 por ciento (Instituto de Sociología aplicada de Madrid, 1982). Hoy día, entre los gitanos menores de 25 o 30 años el analfabetismo es casi inexistente.

Más recientemente, en los dos informes de evaluación, publicados por la Fundación Secretariado Gitano (1994 y 2002), se puede ver cómo la incorporación escolar del alumnado de etnia gitana ha mejorado considerablemente en los últimos 8 años.

En el primer estudio (1994) se encuentra que la asistencia a clase es el factor más problemático en el alumnado gitano, dado que no llegan a la mitad (40 por ciento) los gitanos que asisten todos los días a la escuela y más de un tercio (36 por ciento) mantienen un absentismo elevado. En esta investigación se constata que el 80 por ciento del alumnado es escolarizado a los 6 años, el 82 por ciento comienza en el curso que le corresponde por la edad y el 57 por ciento ha mantenido una escolarización continua.

En el estudio llevado a cabo por la Fundación Secretariado Gitano, en colaboración con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, UNICEF y Caja Sur (2002), se pone de manifiesto que entre esta

fecha (2002) y el año 1994, el aumento de la escolarización del alumnado de etnia gitana estaba en torno al 15 por ciento. En el último estudio citado se sitúa una escolarización del 94-95 por ciento hasta los alumnos/as de 6 años; el resto lo suele hacer un año más tarde.

En este último informe se pone de manifiesto que es la propia familia la que mayor interés tiene en que se produzca esta escolarización, lo cual muestra el progresivo cambio de actitud de las familias de etnia gitana, ya que, hasta no hace mucho, existía una falta de interés por la escolarización infantil, muy ligada a la propia cultura gitana, que consideraba que el mejor lugar para educar a los hijos pequeños (menores de 6 años) era el propio hogar, junto a su madre (Abajo, 1997; Cachón, 2003; Fernández Enguita, 1999; Gamella, 1996; Plantón, 2003; entre otros).

En cuanto al grado de continuidad escolar de estos alumnos/as, dicho informe lo sitúa en torno a un 70 por ciento. En comparación con los datos de 1994 (56 por ciento), el incremento es muy significativo. Otros aspectos estudiados en este informe reflejan claramente el progreso que se ha dado, en general, entre el alumnado gitano, si se compara con épocas anteriores, en aspectos tan concretos como su asistencia a clase, la puntualidad, el cuidado del material o el aseo personal.

En dicho informe también se pone de manifiesto que, aunque la escolarización llega casi al “100 %” dentro la enseñanza obligatoria, el abandono de la escuela, por el momento, no está, ni mucho menos, resuelto; es casi generalizado que los alumnos/as dejen de ir a la escuela a partir de los 15 años, siendo más significativo en el caso de las niñas. De ellos, un tercio la abandona antes de cumplir los 13 años, sin haber cursado la ESO, ya que no consideran la educación como algo imprescindible para sus vidas.

Por otro lado, en un informe reciente (FSG, 2006a), donde se han presentado los principales resultados y conclusiones de un estudio descriptivo sobre el alumnado de etnia gitana en la etapa de Educación Secundaria, realizado por la Fundación Secretariado Gitano, en colaboración con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de la Mujer (IM), se obtiene que los aspectos que más inciden en la continuidad de este alumnado en Secundaria son, entre otros: a) las

expectativas del profesorado y de la familia en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes y sus intereses a medio y largo plazo; b) el apoyo especial al alumnado gitano en situación de logro académico se configura como un objetivo estratégico en la promoción educativa de toda la comunidad. Estos aspectos coinciden con otras investigaciones (Abajo y Carrasco, 2004), en las que, además se resalta la importancia de ayudarles a aumentar su autoestima. Del mismo modo, se pone de manifiesto que sólo el 20 por ciento del alumnado gitano que inicia 1º de la ESO logra acabar sus estudios en 4º de la ESO.

De ahí la necesidad de una intervención eficaz para apoyar que estos niños continúen la Enseñanza Secundaria, puedan realizar el bachillerato y/o la Formación Profesional e incluso, incorporarse a la Universidad. Es importante destacar, además, que la presencia de este colectivo en los estudios superiores es muy escasa; sólo uno de cada 100 gitanos accede a la universidad, según estima la Asociación de Mujeres Universitarias Romis de Andalucía, aunque tampoco existen estadísticas sobre el tema (El País de Andalucía, 2004, p.11). Por ello, desde las diferentes asociaciones se reclaman estudios e investigaciones sobre la comunidad gitana en la Universidad.

En relación con el rendimiento académico y con los problemas curriculares que este alumnado presenta, según los resultados de la última evaluación en la Educación Primaria (Fundación Secretariado Gitano, 2002), un 67 por ciento del alumnado de etnia gitana escolarizado en la Educación Primaria tiene un rendimiento escolar inferior a la media de la clase. De este porcentaje, el 31 por ciento es muy inferior a la media; un 62 por ciento acaba todas las tareas escolares en clase. Este porcentaje se invierte casi, cuando se trata de hacer deberes en casa. Así, un 56 por ciento no los termina nunca o sólo ocasionalmente; un 27 por ciento lleva un año de retraso, aunque apruebe algunas asignaturas; un 4 por ciento lleva dos o más años de retraso. En cuanto al rendimiento, según la variable género, el estudio demuestra que las niñas obtienen mejores resultados que los niños y han adquirido hábitos de trabajo en mayor medida que éstos. Semejantes resultados en relación con el género también se han obtenido en Secundaria (FSG, 2006a).

A diferencia de lo que pasaba anteriormente, fruto de una mayor concienciación y sensibilización de la familia sobre la importancia de la escuela, un 61 por ciento de las familias refuerza la tarea escolar del alumnado, en comparación con el 39 por ciento, que no las refuerza nada. También es de destacar que el 58 por ciento asiste con un buen nivel de aseo a la escuela. Por otro lado, y en comparación con los resultados obtenidos en 1994, un 10 por ciento menos del alumnado expresa interés por aprender, mientras aumenta el número de aquellos que “valoran de manera positiva” la asistencia a la escuela.

En cuanto a la tipología de los colegios en los que este colectivo se incorpora, los datos confirman la realidad que se conoce: no hay alumnado de etnia gitana en la escuela privada, y muy pocos en la concertada (7 por ciento – 10 por ciento), ya que la mayoría se encuentra en la escuela pública. Este tipo de hechos no hacen más que aumentar la diferencia social, lo que lleva implícito el reconocimiento de una discriminación y el mantenimiento de unos prejuicios contra la minoría étnica gitana, en particular, y contra otras minorías, en general.

## **5. IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO DE ETNIA GITANA.**

La educación Intercultural es un concepto que en los últimos años ha ido adquiriendo gran auge en España. Mediante ésta se pretende acoger las diferentes culturas, sus tradiciones y sus costumbres, e incorporarlas al currículum escolar, haciendo una educación más igualitaria y adaptada a las necesidades de las minorías étnicas, que cada vez cuentan con mayor representatividad en España. Al mismo tiempo, este tipo de educación exige la aplicación de métodos didácticos creativos, que permitan fomentar las culturas (preservación de la identidad del análisis *étnico*), recreando culturas (intercomunicación, a partir del análisis *ético*) y transformando culturas (crítica y opción libre, a partir del análisis crítico) (Arroyo, 2000).

Parece haber un consenso entre los expertos en considerar que la forma más adecuada e idónea de trabajar la interculturalidad de un modo continuado y atender, así, la propia diversidad étnica y cultural del centro es a través de su plasmación e inclusión en un “Currículum Intercultural”, caracterizado por los siguientes rasgos (Arroyo, 2000; Arroyo y Salvador, 2003):

- 1) Se basa en el acercamiento a las comunidades étnicas, considerando el Currículum Intercultural como un principio de enriquecimiento personal y cultural.
- 2) Se basa en la dignidad humana, igualdad de oportunidades y distribución equitativa de recursos, diversidad cultural, relativismo cultural, identidad cultural, tolerancia y cambio.
- 3) Su finalidad es la renovación, la transformación y recreación cultural desde la propia identidad cultural y en la interacción e intercambio cultural con otras culturas.
- 4) Es un proyecto diseñado para dar respuesta a los conflictos multiculturales, pero dirigido a todos.
- 5) Parte de un minucioso análisis del contexto escolar, tanto del propio colegio en sí, como en un nivel más concreto como son las aulas (culturas que conviven, formas de comunicación, conflictos existentes, sistemas de valores y actitudes, estrategias y estilos de aprendizaje...) que permita elaborar contenidos interculturales y seleccionar recursos.
- 6) Se basa en la clarificación de valores y la formación en competencias culturales diversas.

Haciendo un breve recorrido histórico sobre las investigaciones realizadas en España sobre este colectivo (el alumnado de etnia gitana) y, atendiendo a estos nuevos conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, es a partir de los 90 cuando comienzan a aparecer las primeras investigaciones sobre dichos temas y una mayor concienciación sobre la importancia de los mismos. En estos estudios se analizó la situación del alumnado de etnia gitana en la escuela y se empieza a analizar más detenidamente los problemas de convivencia entre el alumnado de etnia gitana y no gitana. En estas investigaciones, se detectó la poca atención que se le estaba prestando a esta cultura en

las escuelas o su ausencia en los currícula (Carrasco, 2003; Fernández Enguita, 1996; Fresno 1994; Grañeras et al., 1998; Muñoz, 1993).

Algunos estudios han encontrado que no existe una respuesta intercultural continuada y consistente para estos colectivos (alumnado de diferentes minorías étnicas), como es el caso concreto del alumnado de etnia gitana y que, de esta forma, se sientan atraídos por la educación y, sobre todo, sean conocidos y respetados. Por ejemplo, en relación con los libros de texto que se utilizan en la escuela, aunque es un tema complicado de abordar, son muchos los estudiosos del tema que coinciden en considerar que apenas hay nada escrito en los libros de texto sobre la cultura gitana (Alegret, 1991; Asociación de Enseñantes con Gitanos, 2001; Calvo, 1989;; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998 y).

En un estudio reciente de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2001), se constata que el tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto está lejos de una perspectiva intercultural y que, más allá de las declaraciones retóricas, no ha cuajado un planteamiento organizado y planificado. Ciertamente, una parte importante de los textos plantea explícitamente la cuestión, pero se trata, en general, de un enfoque superficial, racializado y, en el peor de los casos, instrumento de consolidación de estereotipos. Según este estudio, en 208 libros de texto de Infantil, Primaria y Secundaria, publicados entre los años 1990 y 2000, solamente se han encontrado dieciocho referencias explícitas sobre la etnia gitana. De ellas, únicamente seis tienen suficiente contenido y entidad para ser tenidas en cuenta, y sólo dos de ellas tienen un carácter positivo en el tratamiento de la etnia gitana.

Según estos resultados, se ha avanzado muy poco en la educación intercultural a través de los libros de texto, ya que en un trabajo similar realizado por Tomás Calvo Buezas en 1989, sobre 179 textos escolares, publicados entre 1974 y 1985, se obtuvieron unos resultados muy parecidos a la investigación llevada a cabo por la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2001). Calvo Buezas (1989) encontró 17 referencias explícitas sobre la etnia gitana y con un tratamiento similar al que ahora se ha encontrado. Esto indica que, entre el antes de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), estudiado por Calvo Buezas, y el después de la LOGSE, se ha



avanzado “poco” en el contenido de los textos escolares en lo que se refiere a la cultura gitana. Estas lagunas, se espera, puedan ser paliadas por la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), que empezará a implantarse en el próximo curso 2007/2008 para los primeros cursos de Educación Primaria (1º y 2º) y en Secundaria Obligatoria (1º y 3º de ESO).

Estos estudios, por otro lado, muestran lo poco que se habla de la cultura gitana en la escuela, además de lo poco conocida que es, pese a lo importante que esto puede ser para la creación de actitudes en las primeras etapas de educación escolar. *“Los textos escolares pueden considerarse como un significativo botón de muestra en la creación de valores y actitudes, al fomentar la convivencia ciudadana dentro de una sociedad plural, que exige el respeto a otras culturas y minorías étnicas. Los textos constituyen un elemento - aunque no sea el principal agente - de ese sistema crucial y básico de socialización de los niños y adolescentes, que llamamos escuela”* (Calvo, 1989, p. 4).

La educación intercultural, al mismo tiempo que está suponiendo un reto para la educación con y para todos (minorías étnicas, inmigrantes, marginados, etc.), supone un gran paso para lograr la igualdad de oportunidades en la educación y un mejor desarrollo integral del alumnado en la sociedad; pero la escuela no puede ni debe permanecer impermeable a los cambios que se producen en su entorno. Prueba de ello son los diferentes programas y medidas que se llevan realizando, desde hace varios años, en España para la Educación Intercultural (véase MEC, 2005b), lo que demuestra que la inclusión de los inmigrantes en la sociedad española es actualmente una de las principales preocupaciones de los responsables políticos y uno de los temas prioritarios de atención social. No se ha de obviar que la diversidad es enriquecedora y ayuda a los ciudadanos a ser más tolerantes y solidarios. Además, la diversidad debe ser sinónimo de igualdad de oportunidades (a diversidad de necesidades, diversidad de recursos).

## **6. PROGRAMAS Y ACCIONES QUE SE HAN DESARROLLADO O SE ESTÁN DESARROLLANDO CON LA MINORÍA ÉTNICA GITANA**

En España, los primeros avances en la mejora de la educación del alumnado de etnia gitana comienzan a darse a partir de la Constitución de 1978, en la que se pusieron las bases para que todos los niños/as recibiesen una educación en igualdad de condiciones, sin importar la raza, el lugar de nacimiento, el sexo o su religión. Posteriormente, en 1979, se crea una Comisión interministerial, encargada de estudiar y analizar los problemas que afectan a la comunidad gitana, con el objetivo de buscar soluciones a las diferentes problemáticas que se puedan encontrar.

Pero fue en 1990, con la entrada en vigor de la LOGSE, cuando empieza a surgir toda una serie de regulaciones, referidas a la compensación de las desigualdades, mostrando un especial interés por la atención Intercultural. Posteriormente, en 1995, se aprobó en Estrasburgo el instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (BOE n.20, 23 de enero de 1998). En su artículo V se establece el compromiso de los países firmantes a promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural.

Las medidas dirigidas a la compensación de desigualdades en educación aparecen legisladas mediante el Real Decreto 299/96, de 28 de febrero, el cual trataba de regular dichas medidas por causa de tener una cultura o un origen étnico diferente. Como complemento a este Real Decreto, a la LOGSE y a la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, en la que se tiene en cuenta a los alumnos/as con necesidades educativas especiales derivadas de una situación social desfavorecida, se publica en 1999, una orden, de 22 de julio, donde se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos y que está dirigida a favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja.

En 1999, el MEC crea la Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano, la cual es también coordinada por éste (MEC) y, a través de la cual, se llevan a cabo tres líneas de actuación en este colectivo: 1) la edición de materiales didácticos sobre cultura gitana; 2) la formación en mediación intercultural con el pueblo gitano; 3) la formación inicial y permanente del profesorado y de aquellos profesionales que intervienen con el pueblo gitano.

También, a nivel europeo, se han creado algunos organismos o agencias europeas, como el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (EUMC), con sede en Viena, cuyo objetivo principal es ofrecer a la Comunidad y a sus Estados miembros, informaciones objetivas, fiables y comparables sobre los fenómenos del racismo y la xenofobia, que puedan resultarles útiles en la adopción de medidas y en la definición de acciones. Entre sus competencias, cabe destacar la elaboración periódica de informes específicos sobre determinados temas o grupos, entre los que se encuentran varios sobre el colectivo de etnia gitana.

Entre las acciones más recientes que se han llevado a cabo en los últimos años, cabe señalar:

1. Se crea y regula el Consejo Estatal del Pueblo Gitano (Real Decreto 891/2005, de 22 de julio) como un órgano colegiado y consultivo, para formalizar la participación y colaboración de las organizaciones relacionadas con la población gitana en el área de bienestar social. Uno de los principios rectores del Consejo es lograr la convivencia armónica entre los distintos grupos y culturas que conforman nuestra sociedad, proponiendo medidas de actuación que permitan desarrollar actitudes que la enriquezcan en su diversidad. Asimismo, el Consejo velará por la igualdad de oportunidades, la igualdad de trato, la igualdad de género y la no discriminación de la población gitana.
2. Se presenta una proposición no de Ley de 27 de septiembre de 2005, por la que se insta por primera vez al gobierno a promover la cultura, la historia, la identidad y la lengua del pueblo gitano.

3. Por su parte, determinadas asociaciones han desarrollado acciones en este ámbito, como la Fundación Secretariado Gitano que, aunque lleva trabajando desde los años 60, su constitución como fundación fue a partir de 2001. Esta asociación ha realizado y sigue realizando gran cantidad de proyectos educativos (véase <http://www.gitanos.org/areas/educacion/programas.html>). Además, durante el periodo 2004 a 2006, ha llevado a cabo una campaña de sensibilización social, financiada por el Fondo Social Europeo, para combatir en diferentes medios de comunicación los estereotipos y prejuicios hacia la comunidad gitana, con el lema “conócelos antes de juzgarlos” o, el último, “tus prejuicios son las voces de otros”.
4. El gobierno español presentó también, en 2005, el III plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España. En lo referente al apartado de educación, este Plan se ha marcado como objetivo principal “proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos, en igualdad efectiva de oportunidades y adaptada a sus necesidades, con la colaboración de todos los componentes e instituciones de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.” Este objetivo pretende ser articulado mediante la nueva Ley de educación (LOE) y basado en un sistema educativo inclusivo e integrador que garantice calidad con equidad.
5. Otras acciones, por parte de la Comisión Europea, han sido la de anunciar el año 2007 como el año europeo de la igualdad de oportunidades para todos, y el año 2008 como el año europeo del diálogo intercultural, como instrumento capaz de ayudar a los ciudadanos europeos y a todos los que viven en la U.E para adquirir los conocimientos y las capacidades que les permitan entender un contexto más abierto y sensibilizado sobre la importancia de desarrollar una ciudadanía europea activa y abierta al resto del mundo, respetuosa con la diversidad cultural y basada en valores comunes. Estas acciones favorecerán considerablemente la aceptación y convivencia de diversas comunidades culturales.

Es de destacar, además, la creación y desarrollo de diferentes páginas Web, con recursos educativos para atender a la diversidad mediante una educación intercultural. Entre las numerosas páginas Web existentes, merecen especial atención la Web del MEC de atención a la diversidad (<http://www.cnice.mecd.es>), la Web CREADE o Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (<http://apliweb.mec.es/creade/index.do>), cuya creación fue en el año 2005, gracias al MEC. Este proyecto nace como respuesta a las inquietudes de los profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto internacional como nacional. Ofrece todo tipo de documentación y recursos relacionados con la interculturalidad y la educación.

Específicamente que traten el tema del colectivo gitano, cabe citar la Web de la Asociación de Enseñantes con Gitanos ([www.pangea.org/aecgit](http://www.pangea.org/aecgit)), la Fundación Secretariado Gitano ([www.gitanos.org](http://www.gitanos.org)); la página Web del proyecto DROMÈSQERE EUROSKÒLA (<http://www.dromesqere.net>), que tiene como finalidad promover el desarrollo de programas específicos para información y formación del profesorado, desde la interculturalidad, y elaborar respuestas educativas de calidad, adecuadas a las necesidades del alumno gitano, y por último, la Web de la década de inclusión de los gitanos 2005-2015 ([www.romadecade.com](http://www.romadecade.com)), de muy reciente creación y que pretende fomentar la cultura gitana mediante un tratamiento intercultural y mejorar su integración social.

Por su parte, las diferentes Comunidades Autónomas han ido desarrollando diferentes programas y actuaciones para promover la interculturalidad, así como medidas educativo-compensatorias para la atención a inmigrantes y minorías étnicas. Estas medidas han quedado reflejadas en una reciente publicación del MEC (véase MEC, 2005b). Concretamente, algunos de los planes de actuación dirigidos a la comunidad gitana pueden consultarse en la Web del MEC ([http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion\\_diversidad03\\_04\\_3.htm](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad03_04_3.htm)).

## **CAPÍTULO IV**

# **LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN**

---

---

### **INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este capítulo es ofrecer una visión general de las investigaciones sobre la expresión escrita, tanto en el enfoque de proceso (procesos cognitivos) como en el enfoque de producto (dimensiones del texto) en diferentes ámbitos de carácter nacional o internacional. Además, se abordarán otras investigaciones sobre la motivación hacia la escritura y sobre la percepción de eficacia en la escritura (auto percepción de eficacia). En este contexto se incluyen algunas investigaciones sobre el alumnado de etnia gitana.

La razón de analizar la tradición de investigación sobre estas dimensiones es porque estos aspectos son evaluados en la presente investigación y se considera fundamental conocer otras investigaciones similares en las que se hayan incluido sujetos con características semejantes o procedimientos metodológicos parecidos a los de nuestra investigación.

## 1. LA COMPOSICIÓN ESCRITA. ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

En la investigación sobre la expresión escrita se han adoptado diversos criterios para clasificar los enfoques conceptuales. Estos enfoques tratan de ofrecer una metodología de investigación, unos contenidos y objetivos de estudio, una forma concreta de concebir la realidad y de definir y abordar la investigación.

De acuerdo con uno de estos criterios (el objeto de análisis), se han establecido tres enfoques diferentes. Éstos son complementarios y no excluyentes, pues cada uno analiza y explica una parte del complejo proceso de escritura y no, su totalidad (Cfr. gráfico 10).

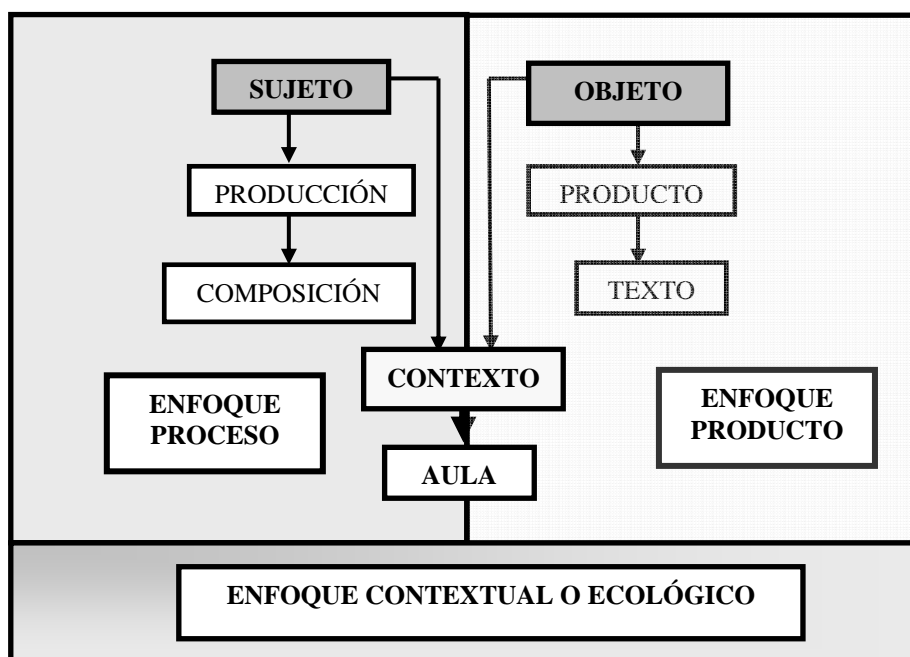


Gráfico 10. Enfoques de investigación.

Cabe aclarar que, en ocasiones, los términos: “*modelo*”, “*enfoque*” y “*teoría*” pueden aparecer conjuntamente ya que son términos muy similares. Sin embargo, cuando se habla de enfoque se hace referencia a la perspectiva adoptada por el investigador y el modelo, se entiende como una elaboración o construcción de la teoría que parte de un

enfoque determinado. De ahí que puedan existir diferentes modelos o aproximaciones dentro de un mismo enfoque.

Estos enfoques se diferencian principalmente por el objeto de estudio: 1) el enfoque de proceso se centra en el sujeto (el escritor), es decir, en el proceso de producción textual, y es de carácter predominantemente psicológico; 2) el enfoque centrado en el producto se ocupa del objeto (lo escrito: el texto) y es de carácter lingüístico; 3) el enfoque contextual (o ecológico), de carácter didáctico, centra la atención en el contexto en que se produce el aprendizaje (Salvador Mata, 2005b). Estos enfoques, sin embargo, pueden y deben ser complementarios (Berninger y Whitaker, 1993). De otra parte, esta clasificación se corresponde, en parte, con una perspectiva temporal (Wong, 2000) aunque este proceso no ha seguido una secuencia del todo lineal y los enfoques se han ido solapando unos a otros. Sin embargo, se puede decir que en la década de los '70, el centro de atención eran los aspectos formales de la escritura; en los '80, emerge la orientación cognitiva; y en la década de los '90, se produce un notable incremento de programas de enseñanza, partiendo del enfoque contextual. A continuación, se analizan con más detenimiento cada uno de ellos.

### **1.1. Enfoque de producto**

Es el enfoque más tradicional. En este *enfoque* se explica la naturaleza de la expresión escrita, analizando exclusivamente el producto de dicha actividad, desde una perspectiva puramente lingüística. El apogeo de este enfoque se produjo en la década de los '70 (Castelló y Monereo, 1996; Salvador Mata, 2005b).

La actividad de escritura es entendida, desde este enfoque, como una habilidad global, que consistiría en la puesta en práctica de una serie de sub-habilidades que previamente se han ejercitado de manera individual (gramática, ortografía, puntuación...), considerando que la descripción y evaluación de esos aspectos formales resulta suficiente para entender la actividad de escritura en todo su conjunto. En este enfoque se distinguen dos perspectivas de análisis 1) en el análisis micro-estructural se



abordan los aspectos formales del texto, considerado como símbolo escrito: grafía, léxico y estructuras sintácticas; 2) el análisis macro-estructural se centra en la estructura y en la cohesión textual.

Este modo de entender la actividad de escritura se ha reflejado directamente en el ámbito de su enseñanza, contribuyendo, por una parte, al desarrollo de métodos *fragmentarios* y *atomistas*, que han incidido en la enseñanza descontextualizada de la gramática, ortografía, puntuación, sintaxis, etc., como sistemas independientes que, posteriormente, el alumno se encargaría de integrar en su composición, con mayor o menor acierto, dependiendo de sus capacidades y/o habilidades de composición y creatividad. Por otra parte, estos métodos han conducido también al desarrollo de actividades artificiales de escritura en el aula, donde los alumnos no perciben un fin comunicativo concreto ni una significatividad en su aprendizaje.

Aunque, lógicamente, no se puede dudar de las contribuciones de todos los aspectos formales, anteriormente mencionados, a la composición escrita, parece obvio pensar, sin embargo, que difícilmente los alumnos aprenderán realmente a *escribir*, si no se les insta también a que reflexionen sobre el qué, el cómo y el por qué de la escritura. En definitiva, se ha de conseguir que el acto de escribir tenga sentido para ellos (una finalidad y una razón): para quién y para qué escriben (López y López, 2003).

Las lagunas del enfoque de producto, al explicar los procesos que subyacen a la actividad de escritura, contribuyeron a desplazar progresivamente el interés de la investigación hacia el propio proceso de escribir. Algunas de las críticas que ha recibido este enfoque son (Graham y otros, 1991):

- a) Los resultados están muy vinculados a la situación concreta en la que se han obtenido, ya que dependen de la motivación del sujeto que ha realizado el texto.
- b) Los datos del texto escrito no ofrecen información sobre los procesos cognitivos que han utilizado los sujetos investigados para su construcción.
- c) Resulta difícil definir y medir aspectos como la calidad del texto.

## **1.2. Enfoque de proceso**

El desarrollo de los distintos modelos, derivados del enfoque de proceso, ha ido evolucionando en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación socio-cognitiva. Los primeros modelos se caracterizaron por ser menos elaborados, a la vez que menos aceptados. Progresivamente, los modelos de orientación cognitiva surgidos a mediados de los 70, ya en los 80 toman mayor auge, debido principalmente al nacimiento de la psicología cognitiva, en los años sesenta (Gardner, 1985) y a investigadores como Chomsky (1968) que consideraba que estudiar el lenguaje era estudiar la estructura de la mente y veía a la lingüística como una rama de la psicología cognitiva.

El enfoque de proceso tiene como objeto de interés los procesos (cognitivos, emocionales y motivacionales) que se desencadenan en la construcción del discurso escrito. Estos procesos, aplicados al ámbito de la lectura y la escritura, permiten hacer de éstas, según Grabe y Kaplan (1996), legítimas áreas de investigación teórica y reevaluar, por tanto, su naturaleza y cómo son aprendidas y enseñadas. En este sentido, el enfoque de proceso en la escritura o proceso de producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como (Marinkovich, 2002):

- 1) El descubrimiento del aprendiz y de la voz de éste como autor (véase Emig, 1971).
- 2) El proceso de escritura, entendido como un proceso regido por metas, en que el subproceso de planificación es crucial.
- 3) La retroalimentación durante todo el proceso de escritura, a través de la preescritura y borradores múltiples.

Así, durante la década anterior a los 70 y hasta los 80, en el enfoque de proceso van surgiendo una serie de aproximaciones a dicho enfoque (Faigley, 1986; Grabe y Kaplan, 1996). De este modo, a mediados de los años sesenta, nace un primer enfoque, denominado *enfoque expresivo*. Éste da una visión expresiva de la producción de textos escritos. Según éste, aquellos que escriben deben seguir sus voces y buscar expresarse libremente. Esta aproximación no llega a cuajar y sólo se limita a determinadas prácticas de enseñanza.

Un segundo enfoque es el denominado enfoque *cognitivo*. Se inicia en la década de los 70, con los trabajos de Emig (1971, 1983), quien describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo, más que lineal, y más aprendido que enseñado. No obstante, este enfoque tuvo su inicio en las investigaciones realizadas por Young y Becker (1965) y otros investigadores, como Braddock, Lloyd-Jones y Schoer (1963). Janet Emig demostró qué se podría aprender a través de la investigación cualitativa de la escritura, concretamente, a través de los “*estudios de caso*” que realizó en 1971 y el uso pionero que hizo de los “*protocolos de pensamiento en voz alta*”, conectados con “entrevistas cualitativas” a estudiantes sobre sus experiencias en la escritura. Desde esta primera aproximación, se empieza a dar especial importancia al papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en la composición escrita. De este modo, con el fin de llenar el vacío explicativo del primer enfoque procesual (expresivo) toman gran auge, durante los años 80, los ***modelos de orientación cognitiva***, centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición escrita e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos.

Si bien dentro de los modelos cognitivos podemos encontrar un amplio abanico de propuestas, todas ellas comparten una serie de planteamientos comunes, que las diferencian tanto de los modelos de etapas como de las defendidas desde los modelos de producto:

- a) La consideración de la escritura como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos: a) planificación; b) transcripción y 3) revisión.
- b) Los procesos cognitivos se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global el nivel más alto en dicho sistema.
- c) La aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado carácter interactivo, interrelacionándose y situándose cada uno de ellos en distintos niveles en el contexto global de la actividad de escritura.
- d) La caracterización de la escritura como un proceso sofisticado y recursivo, que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo (Castelló, 1995).

- e) La influencia y control que ejercen variables tanto internas (conocimientos previos sobre el tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación, objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia), en los procesos y estructura, propios de la composición escrita.

La mayor parte de las propuestas de estos modelos han estado dirigidas a describir y explicar, del modo más preciso posible, la actividad de escritura. Se destacan, entre ellas, las de Hayes y Flower (1980), Flower y Hayes (1981a), y los modelos explicativos planteados por Scardamalia y Bereiter (1986) y Bereiter y Scardamalia (1987). Estos modelos, por considerarse fundamentales para comprender el tipo de investigación desarrollada en este trabajo de investigación, han sido ampliamente desarrollados en el capítulo I.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso complejo, se hacía cada vez más necesario proporcionar un marco coherente, un modelo que permitiera dar cuenta de los datos recogidos y explicar los hallazgos acumulados hasta ese momento. Surgen, así, dos equipos de investigadores, que intentan llevar a cabo esta tarea, con un fuerte apoyo en la psicología cognitiva norteamericana. Uno de ellos es el que propician Linda Flower y John Hayes (1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984), quienes desarrollan un modelo del proceso de escribir, que se sustenta en los siguientes principios:

- a) los procesos de composición son interactivos y potencialmente simultáneos;
- b) componer es una actividad guiada por metas;
- c) los escritores expertos componen de forma diferente a los novatos, ya que los recursos y características cognitivas de unos y otros difieren;

Por otro lado, los modelos de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987), en Canadá, logran formular un modelo más potente que los presentados hasta ese momento (modelo de etapas, modelo de Flower y Hayes) ya que su modelo representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras.

Bereiter y Scardamalia defienden que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos, en diversos estadios de desarrollo de la habilidad. Argumentan que el proceso de un joven estudiante y el de un escritor maduro o experto no pueden ser los mismos.

Después de las aportaciones de estos modelos al enfoque de proceso, desde una orientación cognitiva, empieza a surgir un enfoque cognitivo renovado. Así, diversos investigadores, como Bizzell (1982, 1986) Cooper (1989), Faigley (1986), Nystrand (1989), Camps y Castelló (1996), y Witte (1992), inician una sostenida crítica a los modelos cognitivos de proceso, por considerar que sus supuestos son demasiado positivistas y reduccionistas. Advierten que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo y consideran que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales, de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta. Así, por ejemplo, aunque en sus formulaciones generales, estos modelos incluyen la influencia de variables internas y externas en la actividad de escritura, posteriormente éstas últimas no se incorporan de modo relevante en la explicación de las propuestas ni son objeto de investigación específica, produciéndose, en ocasiones, un excesivo reduccionismo en los procesos personales de escritura y contribuyendo al establecimiento de prácticas pedagógicas que tienden a eclipsar el carácter eminentemente social y constructivo del lenguaje (Gil y Santana, 1985; Gilbert, 1990).

Partiendo de estas críticas, y siempre en la línea cognitiva renovada, se van haciendo diferentes reestructuraciones del modelo cognitivo inicial de Flower y Hayes (1981a). Así, Hayes (1996) reformula su modelo, incorporando el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio, que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Los aspectos más novedosos son la incorporación de la memoria de trabajo (o memoria operativa), la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos (Cfr. Gráfico 4).

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987; 1993) han defendido que el desarrollo de la habilidad escritora es posible a través del desarrollo de las capacidades cognitivas de los aprendices. De este modo, los escritores, dependiendo de su dominio y experiencia en

el arte de escribir, utilizarían un determinado modelo. Los alumnos inexpertos utilizarían un modelo básico (modelo de decir el conocimiento) y los escritores más expertos utilizarían un modelo más avanzado y completo (modelo de transformar el conocimiento).

Por último, dentro del enfoque de proceso, comienza a surgir un enfoque más estrictamente social. En este enfoque, también llamado *contextual o ecológico*, se considera que el lenguaje es inseparable del contenido y del contexto y es el medio a través del cual el significado se realiza. Los que aprenden a escribir, por ejemplo, necesitan comprender cómo la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos. A continuación se explica dicho enfoque con más detenimiento.

Por otro lado, cabe señalar que, en la última década, ha empezado a surgir y cobrar fuerza una nueva perspectiva dentro del enfoque de proceso de la composición escrita, de carácter predominantemente cualitativo, a través de la utilización de múltiples recursos y modalidades tecnológicas, aprovechando el auge de las NNTT de la información y la comunicación (Schultz, 2006).

### **1.3. Enfoque contextual o ecológico**

Este enfoque, surgido a partir de la década de los 80 en EE.UU., es conocido como enfoque contextual y pretende, suplir las limitaciones que el enfoque cognitivo había tenido. Desde este enfoque se asumen las aportaciones de disciplinas que se consideran fundamentales en la investigación de textos orales (Sociolingüística, Etnografía de la comunicación y Psicolingüística). Por ello, este enfoque no puede considerarse propiamente una alternativa al enfoque cognitivo sino más bien un complemento de éste. En este sentido, dicho enfoque conceptualiza la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas sino también como un proceso comunicativo y social, que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y

cultural en el que se desarrolla (Bizzel, 1982; Freedman, 1987, 1994; Greene, 1990; Nystrand, 1989).

No obstante, como bien afirma Salvador Mata (2005b), el enfoque contextual o ecológico comenzó analizando la composición escrita como un proceso, condicionado por el contexto en el que se desarrolla, la escuela (Stein, Dixon e Isaac, 1994). Se trata, por tanto, de un enfoque centrado mayoritariamente en el análisis del contexto del aula y en los distintos factores que pueden estar influyendo o condicionando la producción escrita del alumno, tales como profesorado, programaciones, espacios físicos o relaciones interpersonales.

El objetivo de este enfoque era, por tanto, analizar las situaciones educativas concretas, motivadas por la necesidad de profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura, y plantear modelos alternativos de enseñanza, acordes con esta dimensión. Por ello, pretende una optimización del contexto y una mejora del proceso de composición, mediante la intervención didáctica, y establecer así, un ambiente de apoyo, colaboración y refuerzo entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, durante la tarea de escribir, a través del análisis de las propias percepciones de los actores y de las actividades de aula.

Es también, en el postmodernismo de los '90, cuando surgen nuevas aproximaciones al enfoque contextual, donde la gran cuestión referida a "*¿Qué es la escritura?*" dejó de ser un foco exclusivo de investigación para estudiarse más desde un enfoque socio-cultural y referido, de un modo más comprensivo, a la escritura en todos y cada uno de los contextos en los que se sitúa, especialmente aquellos que van más allá de la escuela (Nystrand, 2006). De este modo, surgen nuevos planteamientos, en un proceso de integrar las perspectivas cognitiva y socio-cultural sobre la escritura y su aprendizaje, concibiendo la composición como una actividad compleja que tiene su origen y su razón de ser en un entorno social y cultural, que es el que permite comprender e interpretar las situaciones de comunicación en las que los textos se insertan (Camps y Castelló, 1996; Nystrand, 1989; Sperling, 1996; Sperling y Friedman, 2001). Sin embargo, no se han

olvidado otras perspectivas de análisis, como la lingüística o la neuropsicológica (Berninger y otros, 1996; Berninger, 1999; Gubern, 1999), sino que, más bien, se han ido ampliando los ámbitos de investigación sobre este tema (Hooper, 2002).

Entre los ámbitos, contextos o formas de proceder al estudio de la escritura desde un marco socio-cultural, caben destacar: a) la escritura y la tecnología en el contexto laboral (Haas, 1996); b) la escritura y cultura de las comunidades, así como en los centros-comunidad (Brandt, 2001; Farr, 2000; Flower, 1994, 1996; Freedman, 1994); c) la escritura y la comunicación en la industria (Barabas, 1990; Herndl, Fennell y Miller, 1991); d) investigaciones sobre la escritura en numerosos contextos no académicos (Bracewell y Breuleux, 1992; Duin y Hansen, 1996; McNamee, 1992; Palmer, 1992; Schriver, 1992) e) alfabetización popular (Trimbur, 2001)...

En esta década, incluso investigadores cuyos trabajos de investigación eran más de carácter cognitivo, comienzan a dar ese giro socio-cultural e histórico a sus investigaciones sobre la escritura (Allal, Chanquoy y Largy, 2004; Boscoso y Mason, 2001; Berge, 2002; Espéret y Piolat, 1990; Smidt, 2002), dando una gran importancia al contexto social, cultural e histórico donde se desarrolla la escritura. De ahí que se empiece a denominar la escritura más como proceso de alfabetización (literacy), que escritura como tal (writing), ya que el primero incluye, además, la influencia de aspectos socio-culturales (Schultz, 2006).

## **2. INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS.**

El conocimiento de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura puede considerarse como una tarea compleja. Esta complejidad deriva, a su vez, de la complejidad misma de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura en particular. El interés científico de esta línea de investigación estriba en que de los



resultados obtenidos se deriva un conocimiento básico sobre una habilidad fundamental en el comportamiento humano (la expresión escrita). Este conocimiento se concreta en dos dimensiones: 1) desvelar los procesos cognitivos y metacognitivos que los alumnos de educación primaria desarrollan, al expresarse por escrito; 2) detectar si la discapacidad de cualquier tipo (sensorial, física o psíquica) o la pertenencia a un determinado contexto social (bajos recursos socio-económicos) incide en la expresión escrita de estos alumnos.

Ahora bien, la investigación sobre la escritura está en desventaja, en comparación con otras áreas del currículo. En concreto, en España se ha investigado poco sobre procesos cognitivos en la expresión escrita, a pesar de que esta línea de investigación se inició en los años '80, en el ámbito anglosajón. Más escasa aún es la investigación sobre el tema con alumnos que tienen necesidades educativas especiales o necesidades educativas específicas de apoyo educativo. No obstante, es algo más abundante la investigación sobre las características del texto escrito por los alumnos.

A pesar de que la investigación sobre la expresión escrita está atrasada, en comparación con otros campos (por ejemplo, la lectura), se cuenta ya con un grupo importante de investigadores y un amplio abanico de cuestiones investigadas, de manera que se está avanzando en la investigación y en la práctica profesional para describir, analizar, explicar y promover el aprendizaje de la expresión escrita. Es de destacar cómo en los últimos 10 años, la investigación sobre la escritura ha sido reconocida como un importante y valioso campo de estudio, como así lo muestran los dos manuales de investigación más relevantes publicados sobre este tema, el *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) y el *Handbook of Writing Research* (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). En el primero se presta una atención especial a la investigación de la escritura, como prerrequisito para la mejora de la enseñanza-aprendizaje en esta área, y el segundo se dedica exclusivamente a dicho campo de estudio.

En Norteamérica, el enfoque cognitivo ha cobrado especial interés, a partir de aportaciones importantes, como las de Flower y Hayes (1980a,1980b; 1981;1981b;1986;1994; Hayes y Flower, 1980), Scardamalia y Bereiter (1983;1986; 1992), Bereiter y Scardamalia (1987), los cuales detectaron un notable incremento de la investigación y una preocupación creciente por el tema, incluso por parte de las

autoridades políticas: Graham y otros (1991), Graham y Harris (1989a;1989b, 1992a;1992b;1994), Graham y otros (1991; 1993; 1997), considerados como grandes impulsores de este modelo; Newcomer y Barenbaum (1991), los cuales hicieron una revisión de las investigaciones realizadas en la década 1980-1990, Graves (1991), Graves y otros (1994), Englert (1990) y Englert y otros (1988;1989;1991;1992;1995). En algunas revisiones posteriores se incluyó sólo una perspectiva de investigación: la didáctica (Gersten y Baker, 2001; Sperling y Friedman, 2001).

En el contexto europeo, como afirma Cassany (1998), las aportaciones también han sido valiosas, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo: Adams (1992), Arter y otros (1996), Boscolo (1995), Dolz (1992), Dolz y Pasquier (1995), Dolz y Schneuwly (1996).

Como indica Salvador Mata (2005b), muchas investigaciones, desarrolladas en la década de los '70, contribuyeron a la génesis de esta nueva orientación de tipo cognitivo, predominante en la actualidad. Entre los autores cabe citar a Humes (1983), Emig (1971) o Mischel (1974), el cual detectó que la planificación es una actividad de carácter mental, más que físico. Stallard (1974) descubrió que los escritores expertos dedican más tiempo a la planificación que los escritores noveles. Perl (1979. Citado en Camps, 1990) describió las siguientes operaciones en el proceso de planificación: 1) re-escribir un tema, hasta "desvelar" (recuperar en la memoria) un suceso vivido por el sujeto; 2) transformar un tema en dos sub-temas coherentes; 3) buscar palabras, asociadas con el tema.

Hay que subrayar, sin embargo, que las investigaciones en español sobre alumnos con necesidades educativas especiales o con necesidades educativas específicas de apoyo educativo son escasas, aunque ya se cuenta con algunas iniciativas relevantes, como las llevadas a cabo por el Grupo de Investigación ED.INVEST de la Universidad de Granada, dirigido por el Dr. Salvador Mata (Arroyo y González, 2000; Arroyo y Salvador, 2005; Gallego y Gallego, 2000; García Guzmán, 2003;2005a; 2005d; Gutiérrez y Salvador, 2006; Rodríguez Fuentes, 2007; Salvador Mata, 2005b; Salvador y Fernández, 2007, entre otras). Concretamente, los sujetos objeto de estudio han sido: alumnos con discapacidad auditiva, estudiados por la Dra. Gutiérrez Cáceres, alumnos con discapacidad visual, estudiados por el Dr. Rodríguez Fuentes, alumnos con sobredotación intelectual, estudiados

por D. Joaquín González Béjar o los alumnos con retraso mental, estudiados por el Dr. Gallego. Así, la presente investigación sobre alumnos con bajos recursos y/o desventaja socio-educativa se encuentra inmersa en la línea de estudios que este grupo viene desarrollando desde hace ya varios años.

Es preciso señalar, además, la existencia de otros autores también con dilatada experiencia en este campo de estudio de la composición escrita (Camps, 1992; Camps y Ribas, 2001; Castelló, 1999; Cassany, 1998; Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996; García Sánchez y Fidalgo, 2003; González Seijas, 2002; Vilá, 1998).

Por último, se ha de destacar que en numerosas investigaciones se han detectado disfunciones en la expresión escrita, cuyos efectos se hacen visibles en la longitud, organización, forma lingüística (incluida la grafía y ortografía) y calidad global del texto escrito. Estos problemas pueden atribuirse, en parte, a las dificultades para ejecutar y regular los procesos cognitivos y metacognitivos, implicados en la escritura eficiente: planificación, génesis de contenido, construcción y revisión del texto (Troia, 2002). Pero también pueden atribuirse a la enseñanza de la composición escrita que suele hacerse en la escuela, centrada, casi exclusivamente, en los aspectos formales del texto (en caligrafía y ortografía y, en el mejor de los casos, en el léxico y la sintaxis).

En cuanto a los sujetos objeto de estudio, las investigaciones han tenido como referente a diversos grupos de sujetos: alumnos de Educación Primaria y Secundaria y, especialmente, alumnos universitarios o personas adultas. Se han analizado también las diferencias en la ejecución de los procesos, derivadas de algunas características de los sujetos: sexo (Styslinger, 1999), capacidad mental (Cameron et al., 1995), discapacidad de aprendizaje o rendimiento académico (Graham et al., 1991; Newcomer y Barenbaum, 1991). Igualmente, se han analizado las diferencias individuales, en cuanto a las pautas (o estrategias) que siguen los sujetos al escribir.

Sin embargo, como en este capítulo se estudiará detenidamente, han sido escasas las investigaciones que en este campo (enfoque de proceso) se han realizado sobre sujetos con bajos recursos o nivel socio-económico bajo, procedentes de minorías étnicas o, en algunos casos, marginados y/o excluidos, como es el caso del grupo de alumnos de etnia gitana que

aquí han sido estudiados, considerados como una de las principales minorías étnicas en España.

### **2.1. Investigaciones realizadas sobre el proceso de planificación**

La planificación es considerada como el proceso cognitivo más complejo y el que más recursos necesita. Su dominio implica la necesidad de una práctica frecuente y regular.

En algunas de las investigaciones realizadas sobre la planificación se ha detectado que el tiempo dedicado a ésta es muy breve (Arroyo y Salvador, 2005) y que existe una diferencia de tiempo cuando se trata de escribir sobre un tema asignado o uno que es propuesto por el sujeto. Sin embargo, investigaciones recientes (Barbeiro, 2006) indican que el transcurrir de la tarea está dominado, en todos los niveles de escolaridad, por las actividades de planificación y transcripción y, en menor medida, por las de revisión. Además, el tiempo dedicado a la planificación tiene un peso medio cada vez mayor en el proceso de escritura (entre un 44 y un 59 %), mientras que el de transcripción tiene un peso proporcional decreciente (entre un 51 y un 38 %). De igual modo, se ha comprobado que los sujetos que tienen dificultades para escribir no dedican más de un minuto, por término medio, a la planificación, aunque se les motive para hacerlo (McArthur y Graham, 1987).

Algunas de las dificultades que se han detectado en escritores novatos, neoescritores o escritores ineficientes, relacionadas con el proceso de planificación de la composición escrita son las siguientes:

- a) Los escritores novatos minimizan su rol en la recuperación de información y, como consecuencia, rechazan la organización de la información (Negro y Chanquoy, 2005).
- b) Producen informaciones irrelevantes y secundarias (Thomas, Englert y Gregg, 1987). En consecuencia, su escrito adolece de calidad global.

- c) El escritor ineficiente no tiene en cuenta al posible lector, porque supone que éste conoce lo que está sucediendo en la mente del escritor, mientras escribe (Bereiter y Scardamalia, 1986, 1992; Salvador Mata, 2005b).
- d) Tienen dificultades para producir textos que se adecuen a la estructura de cada tipo de discurso (Graham y Harris, 1992) y al tipo de audiencia (Arroyo y Salvador Mata, 2005), por ello se dice que usan la estrategia de «listado», caracterizada por la enumeración de una serie de ideas que no guardan relaciones de coherencia global (Vieiro, 2007).
- e) No confeccionan borradores previos antes de realizar el escrito definitivo; en el caso de que se les obligue a hacerlo, el borrador y el escrito final apenas varían (Vieiro, 2007).
- f) Tienen dificultad para mantener la producción del texto, si no reciben ayuda externa.
- g) Desconocen las posibles fuentes para generar ideas y de las estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto (Arroyo y Salvador Mata, 2005)

Se hace preciso recoger algunos de los resultados que se han obtenido en el proceso de planificación con alumnos que presentan desventaja socio-educativa, pues estos sujetos son objeto de este estudio en esta investigación (García Guzmán, 2003):

- a) Estos alumnos tienen en cuenta al auditorio (a quién va dirigido el texto), pero cada uno tiene un objetivo diferente cuando escribe (por obligación, porque le gusta o por aprender).
- b) No planifican lo que van a redactar sino que escriben lo que les viene a la mente.
- c) No saben que hay palabras que se parecen y otras que son totalmente diferentes. Por lo tanto, ignoran el significado de muchas palabras, además de que su vocabulario es pobre, por lo que les cuesta mucho encontrar las palabras adecuadas para escribir un texto. Sin embargo, saben que hay y puede haber otras palabras que expresen mejor lo que querían expresar.
- d) No ordenan las palabras.
- e) Ninguno de ellos apunta dónde ha conseguido las palabras para redactar un texto, ni utiliza determinadas reglas que le ayuden a recordar las frases o partes del mismo.

Tampoco utilizan algún esquema para organizar sus ideas. Por ello, se hace preciso el desarrollo de programas para la mejora de la composición escrita que les instruya en el aprendizaje y aplicación de estrategias efectivas para organizar y estructurar la información en función de la tipología del texto (Salvador Mata, 1999b). Estos resultados son también corroborados por los obtenidos en otras investigaciones sobre los procesos de estructuración (Vila, 1998; Arroyo y González, 2000; Gallego y Gallego, 2000; Rodríguez y Herrera, 2000).

## **2.2. Investigaciones realizadas sobre el proceso de transcripción**

Se ha dicho que la transcripción está presente en todos los procesos cognitivos. Así, en la planificación se incluyen dimensiones específicas de la transcripción, como la estructura del texto y de la oración. De otra parte, la revisión se relaciona, con algunos aspectos de la transcripción como la estructura y la forma lingüística del texto (Salvador Mata, 2005b).

En el proceso de transcripción, se pueden producir algunas dificultades en las diferentes dimensiones que este proceso incluye: a) estructura textual; b) forma textual; c) plano morfológico; d) complejidad sintáctica. Asimismo, en el proceso de transcripción se pueden presentar problemas relacionados con la escritura de las palabras, denominado “disgrafías. Término que hace referencia tanto a la grafía como a la ortografía. Los problemas en la grafía de las letras (forma, alineación y espacio entre líneas) interfieren también en la legibilidad del escrito.

Algunas de las investigaciones, como la desarrollada por Graves (1991), concluyen que el mayor problema o dificultad que manifiestan los escritores novatos es la ortografía; sin embargo, conforme van adquiriendo dominio en la escritura, perciben nuevos problemas, referidos al contenido, legibilidad y cohesión del texto.

Los niños pequeños deben destinar una importante cantidad de recursos cognitivos a las actividades de transcripción (McCutchen, 2000). De este modo, el tener que atender

de forma consciente tanto a los procesos de transcripción como a los de composición puede provocar una sobrecarga cognitiva en los procesos de memoria del escritor e incidir en los procesos de redacción y de planificación (Graham, Harris y Fink, 2000).

Una revisión de investigaciones, más profunda y analítica, sobre este proceso es recogida en el epígrafe dedicado a la tradición de investigación en el análisis textual, ya que este proceso ha sido más estudiado desde el enfoque de producto (análisis del texto).

### **2.3. Investigaciones realizadas sobre el proceso de revisión**

A pesar de la existencia de investigaciones que prueban que la revisión es un proceso que se da en escritores inexpertos, se trata de un proceso complejo, por cuanto una buena revisión requiere un cierto desarrollo y una experiencia considerable.

Por otro lado, el proceso de revisión o el tiempo dedicado a la revisión parece aumentar con la edad (Barbeiro y Brandao, 2006). Sin embargo, el proceso de revisión es difícil y raramente es llevado a cabo por escritores sin experiencia. De hecho, en algunas investigaciones se constata que lo que más les cuesta a los alumnos es revisar su texto (Grupo Didactex, 2006). Esto implica que el proceso revisión requiere de un alto nivel de desarrollo de la escritura y de las operaciones que ésta implica, motivo por el cual resulta de gran dificultad para los escritores noveles. Por ejemplo, la habilidad de detectar errores depende de la capacidad para considerar su propio texto como un lector (Hayes, 1996; Holliway y McCutchen, 2004). Precisamente, la revisión consiste en comprobar si hay una congruencia entre los objetivos planteados antes de escribir y los resultados obtenidos (el texto escrito) (Salvador Mata, 2005b). También se ha señalado la “transferencia” como posible causa de las disfunciones en la revisión: el sujeto no carece de estrategias, pero es incapaz de aplicarlas a una situación concreta (McAteer y Demise, 1992).

El escritor tiene que evaluar su texto críticamente y, por ejemplo, en la detección de un error necesita de su conocimiento, diagnóstico y corrección de las características léxicas y gramaticales (Negro y Chanquoy, 2005). De este modo, según Salvador Mata (2000), pueden darse dos situaciones fundamentales en el proceso de revisión: 1) los sujetos pueden decir lo que está mal, pero no saben corregirlo (buena detección pero mala corrección); 2) pueden no encontrar lo que está mal (fase de detección), pero, si se les dice, pueden intentar corregirlo.

Algunos investigadores señalan que en el proceso de revisión se dan las mayores diferencias entre escritores expertos y aprendices (Cassany, 1998; Flower, 1989; Graves, 1991). Los primeros dedican mucho más tiempo que los segundos a leer y releer el texto y cambian y retocan más aspectos de él, siendo dichos cambios más importantes y profundos (estructura textual) (Steelman, 1994. Citado en Roussey y Piolat; Salvador Mata, 2005b). Se ha relacionado el hecho de realizar cambios profundos en los textos con el conocimiento que el escritor posee sobre el tema (Butterfield et al, 1996). De hecho, algunas investigaciones, centradas en evaluar la conducta manifiesta del escritor en las operaciones de revisión, han puesto de manifiesto que, incluso, algunos alumnos menores de 10 años, han sido capaces de revisar su texto en profundidad, haciendo cambios en los aspectos de carácter semántico (Dix, 2006).

Por el contrario, los escritores inexpertos, con frecuencia, realizan una pseudo-revisión, es decir, una revisión parcial del texto en la que se detienen, casi exclusivamente, en aspectos formales como la ortografía, grafía y puntuación, más que en el contenido (Graham et al, 1993). En concreto, los cambios efectivos que hacen no superan el 20% de lo escrito. Además, el 70% de los cambios realizados son inefectivos, ya que no supone una mejora del texto. Sólo son efectivos los cambios relacionados con la legibilidad del texto (Harris y Graham., 2005). A esto se une el hecho de que, con frecuencia, desconocen que existe una relación entre la calidad de la información del texto y la comprensión, por parte del posible lector (Beal, 1993; Harris y Graham, 2005).



En general, tanto los sujetos de diferentes edades como los de diverso nivel de competencia lingüística revisan la forma, descuidando el contenido (Graham et al, 1993; Butterfield et al, 1996). No obstante, los sujetos de mayor edad o nivel de competencia revisan el contenido, más que los sujetos de menor edad o nivel de competencia.

En la investigación ya citada (García Guzmán, 2003), se muestra cómo los alumnos con desventaja socio-educativa, al revisar un texto, se centran principalmente en las faltas de ortografía, puntuación o la falta de precisión léxica (principalmente aspectos formales). No obstante, estos sujetos afirman revisar el texto siempre, aunque no siempre cambian algo de lo escrito.

#### **2.4. Investigaciones realizadas sobre el proceso de metacognición**

Pese a la dificultad que supone el acceder al conocimiento que el sujeto tiene sobre sus propios procesos y estados mentales, relacionados con cualquier actividad (como en este caso, el proceso de composición escrita o capacidad metalingüística) se han utilizado gran diversidad de instrumentos para evaluar y analizar la metacognición en la escritura (Bausela, 2004):

- a) Análisis de protocolos o de la información aportada por los niños y basada en la propia introspección, mediante el pensamiento en voz alta (Emig, 1971; MacArthur, Harris y Graham, 1994; Newell y Simon, 1972; Van der Hoeven, 1999; Van der Bergh y Rijaardam, 1999).
- b) Métodos de observación, utilizados para investigar la actividad cognitiva de la escritura, mediante observación directa, indirecta o secuencial.
- c) Elaboración y aplicación de cuestionarios de preguntas abiertas. En la tradición de investigación sobre la metacognición en el proceso de composición escrita se han utilizado principalmente tres:

- Cuestionario sobre metacognición de la escritura (Wong, 1997). Es un cuestionario de diez preguntas, de respuesta abierta, donde se conjugan dos tipos de cuestiones: las relacionadas con el conocimiento sobre el proceso de composición y las relacionadas con la autorregulación y control consciente de dichos procesos.
  - Berninger, Whitaker et al (1996) desarrollaron un cuestionario para conocer el nivel de metacognición sobre escritura (pensamientos sobre la escritura). Consta de quince ítems, referidos al proceso de planificación, transcripción y revisión.
  - Por último, y por supuesto, no menos importante, el cuestionario sobre el conocimiento hacia la escritura, actitudes y auto-eficacia, desarrollado por Graham, Schwartz y MacArthur (1993), el cual ha sido aplicado en esta investigación (véase capítulo V).
- d) La realización de auto-informes. Pese a ser un instrumento de gran utilidad, no siempre resulta fácil de interpretar.
- e) El análisis de textos, muy utilizado en la investigación psicolingüística. Este procedimiento también ha sido utilizado en la presente investigación (véase capítulo V).

A continuación, se muestran algunos de los resultados obtenidos en la tradición de investigación sobre la metacognición del alumnado sobre la escritura.

En las investigaciones realizadas sobre los procesos metacognitivos en la escritura, se ha encontrado que los escritores poco experimentados tienen menos conciencia que los escritores expertos de lo que supone saber escribir y de los procesos que ésta implica y, como consecuencia, de las estrategias que podrían aplicarse en la expresión escrita (Newcomer y Barenbaum, 1991). Del mismo modo, carecen de un conocimiento claro de la finalidad de la escritura, así como de la audiencia (Englert, 1990). En cuanto al concepto de escritura es muy frecuente que los alumnos asocien la actividad de escribir

con la ortografía, la caligrafía y la realización de deberes (Grupo Didactex, 2006; Salvador Mata, 2000; 2005b).

Por el contrario, el escritor eficiente es un sujeto capaz de auto-regular su actuación (Butler, Elashuk y Poole, 2000), por lo que tiene un conocimiento consciente de los procesos que deben realizar y de la propia capacidad para ejecutarlos (Harris, Graham y Pressley, 1992).

Como se ha podido constatar en la investigación, el dominio de los procesos metacognitivos se relaciona con el nivel instructivo de los alumnos (Graham y Harris, 1999), pero también, obviamente, con su capacidad cognitiva. De este modo, los alumnos con dificultades de aprendizaje son los que, en menor medida, analizan las variables relevantes y reflexionan por propia iniciativa en situaciones complejas (Graham y Harris, 1989a).

Por otro lado, autores como Olson (1991) destacan que una de las características fundamentales de la escritura (aunque no es exclusiva) es su capacidad autorreflexiva, es decir, que su uso conduce al desarrollo de las capacidades metalingüísticas. Concretamente afirmaba que “la escritura es, por naturaleza, metalingüística” (p.345), aspecto que, aunque puede ser más o menos discutible, sí es verdad, como afirma Castelló (1999), que “*de su respuesta dependen muchas de las decisiones respecto a cómo enseñar a escribir*” (p.217).

En otras investigaciones (Castelló y Monereo, 1996; Castelló, 1999) en las que se estudió el conocimiento que tienen los alumnos de ESO sobre la escritura se puso de manifiesto que aquellos estudiantes que eran capaces de analizar de forma consciente las condiciones y demandas que supone la situación de producción y que, consecuentemente, construían una determinada representación mental tanto del texto que tenían que realizar como del proceso que habían de seguir, tomaban sus decisiones de forma más reflexiva y estratégica. Por otro lado, en cuanto a los objetivos que los alumnos se plantean al escribir, es decir, ¿por qué escriben?, parece haber una clara diferenciación en función de la edad y/o nivel instructivo. De este modo, los objetivos de los universitarios son mayoritariamente (57%) mejorar y facilitar el recuerdo; los objetivos de los alumnos,

tanto de 1º como de 4º de la ESO, son cumplir los deseos del profesor (por obligación, porque no hay más remedio) (entre 50-53%), muy similares a los objetivos que se plantean los alumnos de 4º de ESO. Sin embargo, los alumnos de 1º de ESO manifiestan mayor preocupación por aprender (18%) o aprender la lengua (14%), muy diferentes a los obtenidos por alumnos de 4º de ESO (sólo el 8% de éstos se marca como objetivo aprender y el 4,5% aprender el código lingüístico) o a los obtenidos por universitarios (sólo un 1% dice escribir para aprender).

Finalmente, y muy en consonancia de la investigación que aquí se presenta, los alumnos con desventaja socioeducativa, con frecuencia, definen un buen escrito como aquel que no tiene errores ortográficos o de puntuación, además, se detecta que estos sujetos tienden a sobrevalorarse en lo referente a lo que es escribir un texto, las partes que tiene...ya que todos afirman saberlas, pero posteriormente se demuestra lo contrario, ya que no son capaces de demostrarlo (García Guzmán, 2003).

### **3. INVESTIGACIONES SOBRE EL TEXTO (ESTRUCTURA Y FORMA)**

Esta revisión histórico-metodológica del análisis textual muestra cómo se ha pasado del análisis de aspectos concretos y parciales (forma lingüística) a un enfoque más integrador que abarca todas las dimensiones de la lengua. Así, si en los años '50, el análisis se centró en el vocabulario y en la longitud de la frase, en la década de los '60 se analizó el dominio de las reglas sintácticas y en los '70, la atención se centró en el significado (semántica) y en las funciones (pragmática), sin dejar de lado los caracteres sintácticos. Al mismo tiempo, es en esta misma década cuando comienza a incrementarse la investigación sobre los diversos tipos de discurso (o texto), siendo el discurso narrativo el más estudiado. De este modo, se puede afirmar que el “*auge*” del análisis textual y de las variaciones lingüísticas, determinadas por el contexto, se produjo en los 80. En esta década, es además, como ya se ha visto al comienzo de este capítulo, donde empieza a producirse un cambio de perspectiva en el análisis de la expresión escrita hacia los modelos de proceso.

A partir de los años '80, en el enfoque de producto, se han analizado varios aspectos, referidos al aprendizaje de la estructura textual: a) carácter evolutivo (Teberosky y Kaufman, 1990); b) influencia del medio social; c) relación con el lenguaje oral; d) efecto de la enseñanza; e) actitudes de los alumnos ante los diversos textos... Sin embargo, a pesar de esa clara dicotomía entre los enfoques, de proceso y de producto, hay sin duda una conexión entre ellos. *“El punto de conexión es el análisis de casi-producto, cuyo objetivo es inducir los procesos cognitivos del escritor a partir de los indicios detectados en el escrito, tales como los errores lingüísticos y las correcciones hechas por el escritor”* (Van Wick y Sanders, 1999, p. 152). En definitiva, se trata de concebir la escritura como el proceso que sigue un sujeto para construir un texto, a partir de los conocimientos lingüísticos adquiridos, en analogía con el proceso de lectura, que implica acceder a los conocimientos lingüísticos a partir del texto leído.

Según Sanders y Schilperoord (2006), los investigadores “cognitivos” de la escritura han dedicado poca atención al rol del análisis del texto. Por ejemplo, en el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), anteriormente comentado, se le presta escasa atención a las características del texto (estilo o estructura). Sin embargo, investigadores como Bereiter y Scardamalia (1983, 1987) han mostrado que existe una interesante interacción entre los modelos psicológicos y la investigación lingüística del texto, la cual puede ser considerada de crucial importancia para la investigación de la escritura. Estos autores argumentaron que *“la investigación es necesaria para descubrir qué reglas utilizan actualmente los escritores de menor habilidad y cómo éstas difieren de las utilizadas por expertos”* (Bereiter y Scardamalia, 1983, p.11). Por ello, un adecuado análisis del producto de la escritura (el texto) es de gran utilidad para conocer la representación cognitiva de los escritores así como las reglas que éstos utilizan en el proceso de composición, con el objetivo último y principal de mejorar dicho proceso.

En cuanto al contexto español, se han desarrollado varias investigaciones sobre el desarrollo sintáctico en la expresión escrita de los sujetos en edad escolar, la mayoría de ellas en los '90. Algunas se han presentado como tesis doctorales en diversas Universidades (Abril, 1993; Millán, 1990; Portillo, 1991; Salvador Mata, 1984; Torres, 1993) o han sido financiadas por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación

Educativa) (Alzina, 1996; Conchillo y otros, 1997; Fernández Ucha y Posada, 1991; Recarte y otros, 1993).

En el contexto del análisis textual, se ha abordado también el análisis de la complejidad sintáctica, especialmente en los textos narrativos (Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; Gutiérrez-Clellen y Heinrichs-Ramos, 1993; Gutiérrez Clellen y Hofstetter, 1994). Algunas de estas investigaciones han sido recogidas por Salvador Mata (1999). Por otro lado, en lo que atañe a alumnos con necesidades educativas especiales, la investigación es aún más escasa, aunque se ha desarrollado alguna investigación con alumnos sordos (Andreu, 1992; Gutiérrez Cáceres, 2001; Ramspott, 1991) o con alumnos deficientes visuales (Rodríguez Fuentes, 2002).

Los resultados muestran que las estructuras se incrementan con la escolaridad. Sin embargo, en cuanto a la influencia de las variables independientes, éstas difieren en función de los estudios realizados. De este modo, el factor género aparece significativo en unas investigaciones (Portillo, 1991), pero no en otras (Fernández Ucha y Posada, 1991). Por otro lado, entre los factores más significativos cabe destacar la influencia del lugar de residencia o el contexto familiar.

Dentro del campo de estudio de la psicolingüística, incluyendo la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto, el proceso menos investigado en la tradición de investigación ha sido el de producción y menos aún, en la modalidad de lengua escrita (Salvador Mata, 2003). Más abundante ha sido la investigación sobre el recuerdo, reconstrucción o comprensión de textos narrativos (Griffith, Ripich, y Dastoli, 1986; Merrit y liles, 1987; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Norrick, 1998; Salvador Mata, 2003; Salvador Mata, 2004; Salvador Mata y Gallego, 2004; Wilkinson, Elkins y Bain, 1995).

Son también escasas las investigaciones realizadas sobre las habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje. Estas investigaciones han estado centradas en establecer diferencias en las características textuales entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, a favor de éstos últimos (Jonson y Grant, 1989; Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995; Roth, 2000; Scott y Windsonr, 2000). Se ha

demostrado que los alumnos con dificultades de aprendizaje poseen un esquema rudimentario (Salvador Mata, 2003; 2004). Del mismo modo, se ha demostrado también la incidencia de la clase social en el desarrollo de las habilidades de narración (Peterson, 1994; Zevenbergen, 1997), la edad y el rendimiento académico en la capacidad de recuerdo (Salvador Mata y Gallego, 2004) así como en el nivel de escolarización (Vanhagen y otros, 1994).

### 3.1. Estructura textual

La estructura textual ha sido suficientemente investigada desde el enfoque de producto, constituyendo incluso una línea exclusiva del análisis del texto escrito, conocida como perspectiva macro-estructural del producto, centrada en aspectos relacionados con la estructura discursiva, como los siguientes (Salvador Mata, 1997): “*a) carácter evolutivo; b) influencia del medio social; c) relación con el lenguaje oral; d) efecto de la enseñanza; e) actitudes de los alumnos en relación con diversos textos*” (p.25).

Por otro lado, cabe citar algunos estudios sobre las estructuras textuales (Adams, 1992; Bajtin, 1982; Camps, 1995; Dolz, 1992; 1995; Dolz y Pasquier, 1993; Ferrer y Zayas, 1995; Fort y Ribas, 1994; Millán, 1990) atribuyendo a éstas especial relevancia en la transcripción del discurso, sin obviar la interacción con otros procesos cognitivos como la planificación o revisión, o incluso con la habilidad metacognitiva, como ya ha sido descrito anteriormente.

Cabe diferenciar dos tipos de enfoques en el análisis narrativo. Por un lado, está el enfoque lingüístico, que se concreta en la “gramática de la narración”; y por otro, el enfoque psicolingüístico, cuya formalización se proyecta en la teoría del esquema, diseñada por Bartlett (1932), para explicar la comprensión de textos narrativos (Salvador Mata y Gallego, 2004). Desde la psicología se han analizado los discursos narrativos infantiles, ya que éstos, al requerir destrezas cognitivas, sociales y lingüísticas, permite conocer el desempeño de los niños, con y sin problemas de aprendizaje (Contreras y

Soriano, 2004; Contreras y Ruiz, 2005). Concretamente, en el contexto español, las investigaciones más frecuentes son las realizadas sobre textos narrativos (Cambra, 1993; Fort y Ribas, 1994; Gutiérrez Cáceres, 2000; Salvador Mata, 1984; 1994, 1995; 2003; Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres, 1999a y 1999b; Salvador Mata y Gallego, 2004; Vilá, 1998). No obstante, existen otros estudios que, también desde una perspectiva socio-cognitiva, han estudiado los textos argumentativos (Camps, 1995; Castelló, 1999; Castelló y Monereo, 1996), descriptivos (Lacasa y otros, 1995) o los textos expositivos (Grupo didactex, 2006).

En cuanto a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la reconstrucción de textos narrativos, se ha detectado que estos alumnos se diferencian de sus compañeros, a favor de éstos, en los siguientes aspectos (Salvador Mata, 2003; 2004):

- 1) Longitud del texto (número de oraciones).
- 2) Índice de complejidad del texto.
- 3) Marcador Inicial.
- 4) Número total de episodios y de episodios completos
- 5) Índice de complejidad del episodio.
- 6) Relación entre episodios, especialmente la relación temporal.
- 7) Categorías de la gramática de la narración.

A continuación, se detallan más concretamente cada uno de estos aspectos:

- 1) La longitud media es de 11 oraciones y 18 proposiciones.
- 2) El índice de complejidad del texto se cifra en 16. Por otro lado, un alto porcentaje de alumnos no recuerda el marcador inicial que figura en el texto original.
- 3) Los episodios más recordados son el primero y el último, aunque éste un poco menos que aquél.
- 4) Las categorías de la gramática narrativa que se han presentado con mayor frecuencia en la reconstrucción del texto han sido la “Situación Inicial”, la “Acción”



y la “Consecuencia”, por lo que se puede afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen adquirido el esquema básico o la estructura esencial de un texto narrativo. No obstante, la capacidad de estos alumnos es menor que la de sus compañeros de la misma edad, para recordar (reconstruir) un texto, utilizando el esquema narrativo.

Por otro lado, aunque el conocimiento de las estructuras textuales aumenta con la madurez (Laughton y Morris, 1989), se ha demostrado que los estudiantes con dificultades de aprendizaje pueden ser escritores eficaces e independientes si se les brinda programas sistemáticos e intensivos que les ayuden a saber cómo usar técnicas específicas, dependiendo de la situación de escritura que se les presenta (González Seijas, 2002; Graham y Harris, 1997; Graham, Harris y Troia, 1998; Pressley y Rankin, 1994).

### **3.2. Mecanismos de cohesión textual**

Las investigaciones llevadas a cabo sobre la cohesión textual tienen como objetivo la clasificación y el análisis de los déficits en la organización del discurso. El análisis de los mecanismos de cohesión textual permite establecer relaciones entre las habilidades narrativas y las habilidades sintácticas (Strong y Shaver, 1991).

La cohesión o coherencia textual, pese a la importancia que tiene en la composición escrita, por cuanto el dominio de dichos conectores (de referencia, conjuntivos y léxicos) es un componente esencial en el desarrollo de la lengua escrita y, más concretamente en la cohesión narrativa (Salvador Mata, 1984; Strong y Shaver, 1991; Gutiérrez-Clellen y Hofsteter, 1994), no ha sido muy estudiada por algunos investigadores (Miller, 1991; Strong y Shaver, 1991 y Peterson, 1993). En algunas ocasiones, este análisis se ha centrado en los nexos morfosintácticos, situados en el interior de la oración o entre oraciones (nivel micro-estructural). Sin embargo, “*ahora está más claro (NAEP, 1975) que la mayoría de las dificultades de los estudiantes en la escritura se sitúan más allá del nivel oracional (por ejemplo, incoherencia entre párrafos)*” (Whiteman, 1980, p.151).

Algunas investigaciones relacionadas con la cohesión se han realizado sobre los mecanismos de cohesión temporal (Minaya-Portella, 1980; Eisenberg, 1985; Bocaz, 1986; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992); de cohesión referencial (Gutiérrez-Clellen y Heinrichs-Ramos, 1993); o sobre conectores como mecanismos de cohesión textual (Bloom, 1980; Scott, 1984; Bennet-Kastor, 1986).

Varios de los estudios realizados sobre los mecanismos de cohesión textual han puesto de manifiesto que los alumnos con dificultades en la escritura producen textos poco cohesionados, lo cual dificulta su tarea de comprensión (Newcomer y Barenbaum, 1991). Estos alumnos tienen más problemas con la coherencia del discurso que sus compañeros de aula en los siguientes aspectos (Salvador Mata, 1997):

1. Uso de palabras clave para facilitar la comprensión al lector (estructura textual y relaciones inter-textuales).
2. Categorización de las ideas en conjuntos de ideas relacionadas.
3. Asignación de denominaciones a los conjuntos de ideas.
4. Detección de inconsistencias.
5. Control de aspectos confusos en el texto.

Por otro lado, las deficiencias más notables, en cuanto a la coherencia textual, de los textos escritos por adolescentes son (Ehren, 1994):

1. No atienden a la estructura contextual (o global) del discurso, en la interpretación de las unidades menores.
2. Atienden generalmente al significado literal del texto y no al contexto general para interpretar globalmente el discurso.
3. Se concentran en aspectos e ideas secundarias, en detrimento de la información principal.
4. Muestran dificultades para mantener la continuidad lógica en el desarrollo del tema del discurso.

5. Muestran una confianza excesiva en que la información del texto asegura la comprensión total del discurso, omitiendo, en algunos casos, información relevante.

En otras investigaciones (Nippold y otros, 1992) se indagó cómo evolucionan los conectores, cuáles son los que presentan mayores dificultades y la relación existente entre ellos, así como su comprensión y uso. Entre los resultados obtenidos se destacan los siguientes (véase Salvador Mata, 1999):

- a) el uso y comprensión de conectores adverbiales mejoran progresivamente durante la adolescencia, al tiempo que disminuyen los errores;
- b) ambos tipos de conectores (coordinantes y restrictivos) presentan una dificultad semejante.

Finalmente, cabe destacar que se han adoptado diversas medidas o índices, que constituyen también variables para definir la cohesión de un texto, entre los que cabe destacar (Strong y Shaver, 1991):

- 1) *Densidad cohesiva*: medida (o porcentaje) de nexos cohesivos por oración.
- 2) *Adecuación cohesiva*: porcentaje de nexos correctos/ porcentaje de nexos incorrectos.
- 3) *Porcentaje de cada uno de los tipos de nexos cohesivos*.

### **3.3. Forma textual**

En el contexto español se han desarrollado algunas investigaciones sobre las estructuras sintácticas (Echeverría; 1976; Gili Gaya, 1972; Gutiérrez Cáceres; 2001; Rodríguez Fuentes, 2002). Sin embargo, estas experiencias son escasas y, más aún, en el caso de sujetos con necesidades educativas especiales o alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Especial relevancia adquiere el estudio realizado por el profesor Salvador Mata (1984) para la obtención del grado de doctor, ya que, pese a haber transcurrido más de veinte años desde su realización y publicación, todavía hoy es un estudio de referencia sobre el desarrollo sintáctico del alumnado de Educación Primaria. En esta tesis doctoral se realiza una extensa y exhaustiva revisión de la literatura nacional e internacional sobre las investigaciones que se habían llevado a cabo en torno al análisis de las estructuras sintácticas, incidiendo en aspectos evolutivos y diferenciales (en función de la edad, sexo y la clase social). Entre los aspectos a destacar, son, además de las conclusiones obtenidas, la metodología de investigación lingüística empleada y los sistemas de análisis de datos, como los “*índices de complejidad*” que dicho autor elabora para medir la complejidad sintáctica de las unidades lingüísticas (oraciones, proposiciones y texto) y que serán incluidas en el capítulo de metodología de investigación (capítulo V).

Entre los resultados más relevantes de esta investigación, cabe destacar:

- 1) Se hace patente la relación intrínseca entre la longitud del texto (número de oraciones y proposiciones) y su complejidad (cualidad de la redacción).
- 2) En el ciclo medio de E.G.B. no funciona aún, a pleno rendimiento, el sistema lingüístico, en el plano sintáctico.
- 3) La longitud media del texto, escrito por los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B., es de 9 oraciones y 14 proposiciones y de 11 y 30 respectivamente, en el Ciclo Superior (Salvador Mata, 1993).
- 4) Hay un predominio de las proposiciones subordinadas sobre las yuxtapuestas o coordinadas. De igual modo, la estructura numérica característica de la oración compuesta es de tipo binario y el modo de relación entre sus componentes es de subordinación de primer grado.
- 5) Los tipos de proposiciones más característicos son:
  - a) entre las coordinadas, las copulativas;
  - b) entre las subordinadas, las circunstanciales, aspecto que coincide con otras investigaciones en lengua inglesa (Allison, Bear y Willcocks, 2002).
  - c) entre las sustantivas, las de complemento verbal;
  - d) entre las circunstanciales, las de tiempo, fin y causa.

En el estudio llevado a cabo, también con alumnos de Educación Primaria, por Allison, Bear y Willcocks (2002), se obtuvo, de igual modo, que las proposiciones coordinadas más frecuentemente utilizadas fueron las coordinadas copulativas, casi totalmente construidas con la conjunción “y”. Este tipo de proposición fue, además, el más utilizado en los textos.

La frecuencia de proposiciones subordinadas fue la siguiente: 46% adverbiales; 12,1% adjetivas; 41,6% nominales. Dentro de las adverbiales, las más usadas fueron las de tiempo, causa y de condición.

Los resultados de esta última investigación sugieren que si las escuelas valoran y quieren fomentar el uso de proposiciones subordinadas (y particularmente las de relativo) sería muy beneficioso poner mucho más énfasis en la escritura no-narrativa y tener en cuenta otras formas de discurso tales como escribir una carta (para personas familiares como para los que no lo son), mensajes, un informe de un libro, resúmenes, escritura expositiva y otras formas complejas (Jonson y Grant, 1989).

Por último, cabe analizar cómo influyen las variables independientes (sexo, grupo social, edad y nivel instructivo) en el desarrollo de las estructuras sintácticas, atendiendo a la tradición de investigación, tanto a nivel internacional como nacional. Sin embargo, es preciso destacar que los métodos de investigación utilizados difieren de unos estudios a otros, así como la conceptualización de las unidades y elementos lingüísticos, y la especificidad de la lengua estudiada (inglés, español, francés...).

#### *A) Diferencias debidas al curso o nivel instructivo*

En las investigaciones revisadas, parece haber un claro consenso sobre la evolución y desarrollo de las estructuras sintácticas. De este modo, a medida que el alumno crece (es decir, en función de la edad) y avanza en el sistema educativo (en función del nivel instructivo) desarrolla mayor número de ideas y las expresa con mayor nivel de complejidad sintáctica, tanto de forma cuantitativa (número de proposiciones y oraciones por texto) como de forma cualitativa (tipo de oraciones) y sus mecanismos de cohesión.

Lo cual explica que la madurez sintáctica depende, en gran medida, de la madurez o desarrollo cognitivo.

*B) Diferencias debidas al sexo*

El factor género aparece como significativo en algunas investigaciones sobre las capacidades o habilidades para producir estructuras sintácticas progresivamente complejas (Berninger y Fuller, 1992; Portillo, 1991; Salvador, 1993; 1999) y en otras no (Fernández Ucha y Posada, 1991; Salvador Mata, 1984; Torres, 1993). Las diferencias en la complejidad sintáctica parecen deberse más a la edad y al nivel instructivo que al género.

*C) Diferencias debido a la clase social*

Los resultados de la investigación sobre las diferencias en la competencia lingüística, debidas a la clase social, son contradictorias. Esta variable ha sido estudiada principalmente desde la sociolingüística. Por ejemplo, algunos sociólogos de la educación (Baudelot y Establet, 1975; Bernstein, 1962; Bourdieu y Passeron, 1977) han analizado la relación entre dominio lingüístico, clase social y selectividad, detectando que el aprendizaje de la lengua escrita provoca el fracaso escolar de las clases populares, ya que la escuela privilegia un tipo de lengua (culta) muy alejada de la lengua que utilizan las clases populares. Del mismo modo, se detectó que es mayor el uso de subordinadas en la clase media-alta, y especialmente en el índice de subordinación (Lawton, 1963).

En otras investigaciones (Borzzone y Disk, 2003) sobre la producción textual de niños de nivel Socio-económico bajo se constató que la mayoría de los textos estaban constituidos por una serie de proposiciones con una relación no explicitada o conectada a través del uso reiterado de la conjunción “y”. Sin embargo, otras investigaciones (Salvador, 1984; 1999a) niegan, en buena medida estas tesis, ya que aunque admiten la influencia de la clase social en las diferencias lingüísticas, incluso en el plano sintáctico,

éstas se deben más al grado de instrucción recibida que al hecho de pertenecer a una clase social.

### *3.3.1. Disfunciones sintácticas*

En relación con este tipo de disfunciones o errores sintácticos que los alumnos pueden presentar, cabe decir que éstos están relacionados con la edad y el nivel instructivo, como así se ha demostrado en algunas de las revisiones de investigaciones más importantes sobre dicha temática (Harrel, 1957; McCarthy, 1964; Salvador Mata, 1999a). Del mismo modo, parece ser que estos errores disminuyen y/o desaparecen a medida que los alumnos maduran y obtienen una determinada “maduración lingüística”, progresa su nivel de pensamiento y tienen una mayor aptitud para organizar la “duración” (Simon, 1973). Incluso algunos autores (Wallon, Piaget y Vigotsky) han afirmado que el nivel de desarrollo sintáctico puede ser un índice fiable de maduración lingüística, lo cual hace de éste un factor diferencial entre niños de la misma edad.

En otros estudios, aunque difieren en los resultados obtenidos, así como en el procedimiento aplicado en la obtención de datos, se han encontrado diferencias significativas referidas al género, a favor de las niñas (Bear, 1939), discrepancias en función de la clase social de pertenencia, a favor de los de clase media-alta o en el contexto socio-cultural de referencia del sujeto.

### *3.3.2. Aspectos formales de la escritura*

Algunas investigaciones, incluso, han detectado una correlación entre las habilidades en el trazo, particularmente la fluidez, y las habilidades para componer textos en niños que comienzan el aprendizaje de la escritura. Otros estudios encontraron correlaciones medias y altas entre el conocimiento ortográfico y la extensión de los textos escritos por los niños (Berninger et al., 1997; Bourdin y Farol, 1994; Graham y Weintraub, 1996).

#### **4. INVESTIGACIONES SOBRE MOTIVACIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN DE EFICACIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA**

Puesto que en la presente investigación también se pretende conocer la disposición hacia la escritura y la auto-percepción de eficacia que tienen estos alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria, se realiza una amplia revisión bibliográfica, referida a dicho tema, con el objetivo de conocer qué se sabe sobre este aspecto, cómo y por qué incide en la composición escrita.

Esta revisión se ha centrado principalmente en las investigaciones que se han realizado con sujetos que presentan dificultades de aprendizaje, así como aquellas que se han realizado atendiendo a sujetos de diferentes culturas o atendiendo a ciertas variables como sexo, edad o nivel instructivo, ya que éstos sujetos son los que más relación tienen con los que conforman la muestra de esta investigación, por poseer características semejantes. De los dieciocho sujetos que conforman el caso estudiado, siete de ellos tienen dificultades de aprendizaje y todos ellos forman parte de una minoría étnica, muy importante en España.

##### **4.1. Cuestiones generales de investigación**

Actualmente, se detecta un gran interés por investigar la influencia que la auto-percepción de la eficacia tiene en determinadas áreas, como la escritura, y en el éxito académico del estudiante.

En la mayoría de estudios analizados, se detectaron discrepancias en los resultados obtenidos, cuyas causas son variadas: 1) carácter de la investigación (cualitativa o cuantitativa); 2) muestras diferentes, en cuanto a las variables edad, nivel escolar, dificultades en el aprendizaje, nivel socio-cultural; 3) conceptualización de las variables;



4) instrumentos de medida utilizados (tests, escalas de estimación, cuestionarios, entrevistas, observación).

Los procedimientos utilizados para medir la auto-percepción de la eficacia hacia la escritura han sido variados y muy dispares (Graham y Harris, 1989a y 1989b, Gresham, Evans y Elliot, 1988; Page-Voth y Graham, 1999; Pajares y Johnson, 1996; Pajares y Valiante, 1999; Pintrich y Degroot, 1990; Sawyer, Graham y Harris, 1992; UCM y Grade, 2000). Las escalas, eran muy diferentes, tanto por la variedad como por el número de ítems. Así el número de ítems oscilaba entre seis (Page-Voth y Graham, 1999) y diez (Graham y Harris, 1989a; Graham et al, 1993; Pajares y Valiante, 1999 y Sawyer, Graham y Harris, 1992). También el número de escalas utilizadas difería entre unos estudios y otros (oscilaba entre 1 y 5). Finalmente, en otros estudios, (Butler, 1995; Wong et al, 1996, 1997) se utilizaron cuestionarios o una combinación de cuestionarios y test (Anderman, 1992).

En cuanto al contenido evaluado, se diferencian tres tipos de evaluación, que corresponden a otras tantas definiciones operativas del constructo “auto-percepción de la eficacia en la escritura”: 1) la confianza que tienen los estudiantes en sus habilidades específicas de escritura: tareas gramaticales, hábitos en la escritura y composición. (Meier, McCarthy, y Schmeck, 1984; McCarthy, Meier, y Rinderer, 1985; Pajares y Johnson, 1994, 1996; Shell, Colvin, y Bruning, 1995; Shell Murphy, y Bruning, 1989); 2) la confianza que tienen los alumnos en su habilidad para escribir una historia o para expresar sus sentimientos (Graham y Harris, 1989a); 3) la confianza que los estudiantes tienen para realizar tareas de escritura, tales como escribir un documento, escribir una historia breve de ficción o escribir una carta a un amigo (Pajares y Johnson, 1994; Shell et al., 1989, 1995).

El número y el tipo de alumnos investigados varían mucho de unos estudios a otros. Así se encontró desde un estudio de caso de tres sujetos (Graham y Harris, 1989b) hasta otro en que la muestra era de 742 participantes (Pajares y Valiante, 1999). Igualmente, el nivel escolar de los alumnos es muy variado: Escuela Primaria (Graham y Harris, 1989a; Graham y Harris, 1989b); Escuela Media (Anderman, 1992; Pajares y Valiante, 1999; Spaulding, 1995); Escuela Secundaria (Pintrich y DeGroot, 1990; Wong et al, 1996;

Wong et al 1997); Bachillerato (Pajares y Johnson, 1996; Zimmerman y Kitsantas, 1999).

Se cree que la percepción que los sujetos tienen sobre sus habilidades en diferentes dominios o áreas es de crucial importancia en su éxito académico. Por ello, hay tres aspectos que han sido objeto de una mayor atención, por parte de los investigadores, para explicar cómo los constructos motivacionales se relacionan con la auto-percepción de la eficacia (Hawthorne, 2004):

- 1) “Auto-percepción”: confianza que tienen los sujetos en sus habilidades y/o capacidades para realizar con éxito una determinada tarea.
- 2) “Expectativas de resultado”: percepción de que una conducta determinada puede dar lugar a un resultado determinado.
- 3) “Atribución de causas”: juicios sobre las causas o circunstancias que llevan al éxito o fracaso, en la realización de una tarea (Shell, Colvin y Bruning, 1995).

#### **4.2. Resultados y conclusiones de la investigación sobre la auto-percepción de la eficacia hacia la escritura.**

En este epígrafe, se resumen los aspectos más relevantes que se han ido haciendo patentes a lo largo de esta revisión de estudios sobre auto-percepción de eficacia hacia la escritura.

En algunas investigaciones se detectaron correlaciones significativas entre la auto-percepción de la eficacia sobre la escritura y otras variables, como “ansiedad ante la tarea de escribir”, “metas de rendimiento” (por ejemplo: obtener determinadas notas), “valoración de la escritura”, “auto-percepción de la eficacia para la auto-regulación”, “autoconcepto” y “expectativas de resultado” (Zimmerman y Bandura, 1994; Graham y Harris, 1989a).

*A) Relación entre auto-percepción de la eficacia en la escritura, expectativas de resultados, motivación y atribución de causas*

En la investigación de Shell, Murphy y Bruning (1989) la auto-percepción de la eficacia, considerada como un buen predictor, sólo explicaba un 10% de la varianza en el éxito en la escritura.

En otras investigaciones se ha demostrado que los niños son más exactos en predecir los resultados de la conducta, a medida que su nivel de desarrollo es mayor (Zimmerman, 2000). Sin embargo, en los estudios de Wigfield y Eccles (2000) se detectó que, en general, la habilidad de los niños en la percepción y evaluación se hace más negativa, a medida que se hacen mayores.

Por otro lado, en numerosos estudios se ha detectado una relación directa entre auto-percepción de la eficacia y motivación (Linnenbrink y Pintrich, 2003; Pintrich y De Groot, 1990; Zimmerman, 2000). De este modo, los estudiantes que tienen una buena auto-percepción de su eficacia es más probable que inicien un trabajo difícil y se enfrenten a las tareas con mayor perseverancia, en comparación con estudiantes que no la tienen.

La auto-percepción de la eficacia se ha asociado, frecuentemente, con el rendimiento académico, así como con otros constructos motivacionales (como los intereses vocacionales), que influyen en el rendimiento subsiguiente de los sujetos en el área (McCarthy, Meier y Rinderer, 1985; Meier, McCarthy y Schmeck, 1984; Pajares, 1997; Pajares et al, 1999; Pajares & Valiante, 1999; Shell et al., 1989; Schunk, 1991). Además, se ha destacado el importante papel que juega la auto-percepción de la eficacia, percibida como mediador cognitivo entre otros determinantes de competencia (tales como habilidades, intereses y logros de ejecución anterior) y el rendimiento (Pajares y Valiante, 1999).

*B) Diferencias entre sujetos*

En diferentes estudios sobre auto-percepción de la eficacia se han incluido diversas variables de análisis, referidas a las características de los sujetos investigados, cuyos resultados se exponen a continuación.

- *Diferencias relacionadas con el sexo de los sujetos*

En varias investigaciones se han analizado las diferencias en la escritura, relacionadas con el sexo de los sujetos. Sin embargo, mientras los profesores y estudiantes, generalmente, perciben que las chicas son mejores que los chicos en la escritura, las conclusiones respecto a las diferencias entre ambos sexos, en la auto-percepción de la eficacia en la escritura, no son consistentes (Pajares et al., 1999). Además, pese a la importancia que se le ha ido dando al papel que juegan las diferencias en cuanto al sexo, para explicar diferentes creencias o percepciones de la eficacia, esta variable no se ha incluido en todas las investigaciones y, en las que se ha incluido, parece que los resultados benefician en más aspectos a las chicas que a los chicos, aunque los resultados difieren bastante de unos a otros (Klassen, 2002b).

De este modo, algunos investigadores han encontrado que las chicas muestran gran confianza en su capacidad para la escritura, en comparación con los chicos, al menos en centros de Enseñanza Media (Eccles et al., 1989; Pajares, Johnson y Miller, 1999; Wifgield, Eccles et al., 1991). Además, otros autores (Crain, 1996; Eccles y otros, 1991) defienden que estas diferencias pueden haber comenzado a muy temprana edad y es posible que esta diferencia disminuya o, con frecuencia, suceda lo contrario, con estudiantes mayores (Pajares y Johnson, 1996).

También, Flockton y Crooks (1998) encontraron muchas diferencias entre chicos y chicas en la escritura. Las chicas manifestaron mayor disfrute de la escritura, mayor frecuencia en la escritura y mayor auto-percepción como escritoras.

Sin embargo, pese a las diferencias detectadas, en algunos estudios, entre chicos y chicas sobre la auto-percepción de eficacia hacia la escritura, numerosos investigadores han argumentado que estas diferencias se podrían explicar por la percepción de los estereotipos que los estudiantes mantienen sobre el sexo, más que en función del sexo en sí mismo (Eisenberg, Martin y Faves, 1996; Hackett, 1985; Harter, Waters, y Whitesell, 1997; Matsui, 1994; Valiante, 2000).

Pajares (2003), en una revisión de estudios sobre auto-percepción de la eficacia, motivación y éxito, concluye que parece probable que las diferencias respecto al sexo, en estos aspectos, estén en función de sucesos previos con la escritura. De este modo, las diferencias que favorecen a las chicas no resultan significativas, cuando su realización es controlada (Pajares y Valiante, 1999; Pajares et al., 1999).

Más recientemente, Pajares y Valiante (2001) encontraron que, cuando se controlaban las percepciones de estereotipos en función del sexo, “todas las diferencias de género favorecían a las chicas en la motivación hacia la escritura y el éxito en la realización de una determinada tarea fue interpretado como no significativo” (Pajares y Valiante, 2001, p.366).

En general, en las diferentes publicaciones, se proponen las diferencias de sexo en la auto-percepción de la eficacia como un factor que debe ser estudiado en futuras investigaciones. Algunos de los resultados obtenidos en estas investigaciones hacen repensar aspectos de la teoría social de Bandura (1986), que sugería que chicos y chicas podrían utilizar diferentes criterios cuando respondían a escalas de auto-percepción de la eficacia.

- *Diferencias con las dificultades en el aprendizaje*

De las investigaciones sobre la auto-percepción de la eficacia en la escritura que han incluido alumnos con dificultades en el aprendizaje, algunas se han centrado en la temprana adolescencia (Graham et al., 1993; Graham y Harris, 1989a, b; Graham y Page-

Voth, 1990; Sawyer et al., 1992; Wong et al., 1996, 1997). En estas dos últimas, se incluyeron tanto alumnos con dificultades en el aprendizaje como alumnos de bajo rendimiento.

En general, los estudios con alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje han detectado que éstos usan estrategias poco efectivas o nada efectivas, mínimo rendimiento, procesos de revisión no sustanciales y habilidades básicas muy sencillas. Todo esto, en contraste, y paradójicamente, con una elevada confianza en sus habilidades para la escritura (Graham y Harris, 1989a, b; Graham et al, 1991, 92, 93; Sawyer et al 1992).

Según Klassen (2002a), los posibles factores que hacen encontrar en estudiantes con dificultades de aprendizaje una óptima auto-percepción de la eficacia, puede ser construido como una forma de metacognición, y en los estudiantes con dificultades de aprendizaje se han encontrado deficiencias significativas en esta metacognición (Butler, 1999; Wong, 1985, p.86).

En conclusión, como se indica en algunos estudios, es necesario seguir investigando sobre el papel que la auto-percepción de la eficacia juega en estos sujetos, así como indicar la posibilidad de intervenir en la motivación de los niños con dificultades de aprendizaje en la escritura, de modo que se consiga que éstos mejoren la calidad de los textos que escriben y sus actitudes hacia esta tarea (De caso, 2002).

- *Diferencias relacionadas con la pertenencia a una raza, etnia o clase social*

Al igual que en las investigaciones anteriores, se observan resultados diversos, en cuanto a la muestra seleccionada o al modo de evaluar estos constructos.

Graham (1994), en una revisión de la literatura sobre la percepción de expectativas de estudiantes afro-americanos, detectó que estos estudiantes mantenían un intrépido optimismo y una auto-atención uniforme, frente al fracaso en su realización de la tarea.

Pajares y Johnson (1996) encontraron que la auto-percepción de la eficacia en la escritura de estudiantes hispanos de un Instituto era bastante menor que la de los estudiantes blancos no-hispanos.

Por su parte, Paulsen (2004) notó que había algunas diferencias en función de la raza y el sexo, pero la dirección de su confianza hacia la tarea escritora era el predictor más significativo en todos los grupos.

En otra de las revisiones (Klassen, 2004) se examinan minuciosamente muchas de las investigaciones sobre la auto-percepción de la eficacia, a través de la comparación entre diferentes culturas. Se comparan dos grupos a través de su cultura: asiáticos (o inmigrantes asiáticos) frente a occidentales y del Este de Europa frente a occidentales europeos y americanos. En la mayor parte de los 20 estudios revisados se detectó una auto-percepción de la eficacia más baja para los grupos de occidentales, pero, en algunos casos, estas bajas percepciones eran más predictivas de posteriores resultados.

En todas las revisiones e investigaciones realizadas sobre este tema, muchos autores subrayan la atención que el profesor debe dedicar a estos alumnos, para prevenir que tengan esas percepciones tan negativas, en ocasiones, sobre su eficacia en diferentes tareas.

- *Diferencias relacionadas con el nivel educativo*

En la amplia revisión bibliográfica realizada se ha encontrado que, aunque en varias investigaciones se incluían ejemplos de alumnos de diferentes niveles educativos, solamente se encontraron diferencias entre algunos de ellos; en cambio, en otras se ha detectado una cierta confusión. Así, Anderman (1992) encontró que los alumnos de sexto curso de Primaria tenían un nivel más alto que los de séptimo curso, en lectura y escritura. Pajares y Valiante (1999), por el contrario, encontraron que la auto-percepción de la eficacia declinaba de sexto a séptimo curso, pero se incrementaba en octavo curso.

Shell et al. (1995) encontraron que los alumnos de séptimo curso tenían menor auto-percepción de su eficacia en la escritura que los de décimo curso. Graham et al. (1993), sin embargo, no encontraron diferencias entre los niveles cuarto-quinto y séptimo-octavo. En el estudio de Bruning et al. (1987) se detectó que la auto-percepción de la eficacia era el predictor de éxito más importante para los niveles de séptimo y décimo, pero, en niveles inferiores (cuarto), la auto-percepción de la eficacia tenía menos relevancia y no era un buen predictor de éxito.

En el boletín *Crece* 2, de la UMC (2000) se recogen datos de estudiantes peruanos, en los que demuestra que la actitud es más positiva en Primaria que en Secundaria. Otros autores (Charney, Newman y Palmquist, 1995), en una evaluación de las actitudes hacia la escritura de 117 estudiantes de primer año y 329 de nivel superior (undergraduates), no encontraron diferencias en función del curso. Los estudiantes con alta tendencia a evaluarse disfrutaban más con la escritura y se evaluaban ellos mismos como buenos escritores. Los resultados del análisis multivariado de varianza indicaron diferentes niveles de éxito, según el curso, en auto-percepción de la eficacia, causas de atribución y percepción de las expectativas de resultado, pero no era significativa la interacción entre el curso y nivel de éxito (Shell, Colvin y Bruning, 1995). Los estudiantes del curso 6º mostraron una alta auto-percepción de la eficacia y juzgaron la escritura más valiosa que sus compañeros. Sin embargo, los del curso 7º manifestaron una baja autopercepción en la escritura, en comparación con los estudiantes de 6º u 8º curso (Pajares y Valiante, 1999).

En resumen, con respecto al curso o nivel educativo, las diferencias en la percepción de auto-percepción de la eficacia varían, dependiendo del estudio realizado, lo cual implica que los resultados no están claros y no es posible inferir diferencias significativas entre unos niveles y otros. Además, se ha de mencionar que cada investigación utiliza formas de medida diferentes y la validez y fiabilidad serán diferentes, según el carácter de la investigación y los aspectos en los que hace hincapié, lo que produce confusión.

Entre las *conclusiones* más importantes que se extraen de todos los estudios analizados sobre la auto-percepción de eficacia hacia la escritura, se concretan las siguientes:



1) La mayoría de las investigaciones sobre la percepción que los niños tienen de la escritura se han realizado con alumnos de entre 6º y 10º curso, aunque resulta confusa la distribución entre las diferentes etapas educativas (Shell et al, 1995; Brunning et al, 1987; Pajares y Valiante, 1999; Ranking, 1994).

2) En la mayoría de los estudios se ha detectado que la auto-percepción de la eficacia en la escritura juega un papel fundamental en la predicción del rendimiento en esta tarea, durante la primera adolescencia (Graham y Harris, 1989a; Linnenbrink y Pintrich, 2003; Printrich y De Groot, 1990; Shell et al, 1989; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman, 2000;).

3) Los estudiantes con dificultades de aprendizaje sobreestiman sus habilidades para realizar tareas de escritura, en comparación con los alumnos de “bajo rendimiento”, que hacen una estimación más realista de su capacidad en la escritura (Graham et al, 1991,92,93; Graham y Harris, 1989a,b; Kassen, 2002b; Sawyer, 1992).

4) En algunos estudios se han encontrado diferencias en cuanto al sexo. La valoración que los chicos hacen de su capacidad es más alta que la de las chicas, aunque su desempeño real no difiere. Así, en algunos estudios se ha argumentado que las diferencias de género en la motivación académica podrían estar una función de la percepción de estereotipos que los estudiantes tienen sobre el sexo, más que del sexo en sí (Eisenberg, Martin y Faves, 1996; Hackett, 1985; Harter, Waters, y Whitesell, 1997; Matsui, 1994; Valiante, 2000).

5) Las diferencias entre cursos y niveles, en cuanto a la percepción de la escritura se detectaron en algunos estudios (Anderman, 1992; Brunning et al, 1987; Pajares y Valiante, 1999; Shell et al, 1995) pero no en otros (Charney, Newman y Palmquist, 1995; Graham et al, 1993). Así, la influencia que en la auto-percepción de la eficacia podían tener las diferencias de edad y los cambios en el desarrollo no fue muy clara, por lo que se sugieren nuevas investigaciones que lleven a cabo estudios longitudinales de sujetos o a través de diferentes cohortes de edad.

6) Se detectó que el término “auto-percepción de la eficacia” era concebido y medido de forma diferente, en los diversos estudios realizados.

7) “En la gran mayoría de las investigaciones se demuestra que la auto-percepción de la eficacia puede incrementarse, a través de métodos de enseñanza que incorporan modelos de estrategias, progresos en el feedback, establecimiento de metas y auto-evaluación del progreso... Estos y otros métodos pueden aplicarse en el aula. Así los profesores podrían incrementar los éxitos académicos y la motivación de los alumnos” (Schunk, 2003. p. 170).

De otra parte, hay que subrayar que, en la mayoría de las investigaciones revisadas, se han encontrado *algunas lagunas o puntos débiles*:

1) Existen muy pocas investigaciones referidas a la primera adolescencia. Además, las muestras de sujetos son demasiado heterogéneas y su amplitud también difiere en gran medida.

2) En muchos estudios se detecta una imprecisión en la manera de medir la auto-percepción de la eficacia en la escritura, así como una alta disonancia entre la medida utilizada para evaluar la auto-percepción de la eficacia y el criterio de la tarea.

3) Hay escasa coherencia entre unos estudios y otros. Así, los resultados son muy diferentes, dependiendo de la investigación (metodología empleada, criterios o tareas de evaluación).

## **5. INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LA ACTITUD HACIA LA ESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

En la investigación empírica se ha demostrado que la actitud hacia la escritura influye en la composición escrita, tanto en el qué como en el cómo se escribe. Por eso, se han señalado como posibles causas de las dificultades en la escritura, si no fundamentales, sí,

al menos, concomitantes, la impulsividad, la actitud negativa hacia la tarea y la percepción negativa de sí mismo como escritor (Graham, Schwartz, y Macarthur, 1993).

Uno de los problemas que más afecta a la investigación de la actitud es el de su medición, ya que resulta, cuanto menos, difícil observarla, medirla o cuantificarla directamente. Tan sólo se puede inferir su existencia, a partir de las manifestaciones explícitas o implícitas de un individuo respecto al objeto de la actitud (Ortega, 1986). En el aspecto metodológico, dada la diversidad en los diseños de investigación (observación participante, experimentación de laboratorio, experimento de campo, encuestas, escalas de estimación), los tipos de análisis aplicados y la gran variabilidad de las muestras, se hace difícil comparar los resultados obtenidos.

Ciertamente, se ha investigado poco sobre este tema. De otra parte, en las investigaciones realizadas en los últimos años sobre la actitud hacia la escritura, se han obtenido resultados dispares, dada la variabilidad de algunos parámetros: la muestra, el método de investigación y la definición operativa del constructo “actitud”. Sin embargo, se pueden establecer algunas líneas generales:

En una amplia revisión de la literatura se detectó que existían pocos instrumentos para evaluar la actitud de los estudiantes hacia la escritura (Daly, Bell y Korinex, 1987). Estos investigadores desarrollaron un instrumento (una escala) para medir este constructo (“Writing apprehension scale: WAS”), que desde entonces ha sido el instrumento más utilizado para medir la actitud hacia la escritura (Daly y Miller, 1975). La escala, tipo Likert, consta de 26 ítems con un nivel de fiabilidad y validez ampliamente contrastado en varias investigaciones (Bline, Lowe, Meixner, Nouri y Pearce, 2001; Shaver, 1990).

A partir de entonces se construyeron otros instrumentos (inventarios, escalas y cuestionarios) cuyo objetivo era medir la actitud hacia la escritura: “The King construct scale” (King, 1979); “Writing Attitude Scale” (Giordano, 1987; Kear, Henkels, Klene y Pfister, 2000); “Questionnaire to evaluate student's attitude” (Charney, Newman y Palmquist, 1995; Feinberg, 1983; Graham, Schwartz, y Macarthur, 1993); “Student Attitude Scale” (Eccles, 1983; Knudson, 1991; O’Neal, 1984).

### **5.1. Diferencias en la actitud hacia la escritura en función del sexo y de la edad**

Los resultados obtenidos, en función del sexo, difieren de unos estudios a otros. Sin embargo, hay un consenso general en que las mujeres, en comparación con los hombres, suelen tener una actitud más positiva hacia las tareas de escritura, así como un mayor compromiso y una gran inquietud por aprender a escribir bien (Aiken, 2002; Charney, Newman y Palmquist, 1995; Collis y Ollita, 1986; Collis y William, 1987; Elwood, 1994; Hansen, 2001; Knudson, 1995; NAEP, 1990; Nevo y Wolf, 1989; Pajares y Valiante, 2001; Salvador Mata y García Guzmán, en prensa; Stern y Chandner, 1987; White, 1989). Además, en la investigación se ha detectado que las chicas tienen tendencia a escribir más que los chicos, tanto dentro como fuera del colegio (Grupo Didactex, 2006; Nevo y Wolf, 1989; Salvador Mata y García, en prensa). Sin embargo, otros investigadores (Daly, Bell y Korinex, 1987) detectaron que las mujeres tenían actitudes más negativas hacia la escritura que los hombres.

Buhrke, Henkels, Klene, y Pfister (2002), en una investigación desarrollada con alumnos de Educación Primaria, detectaron que la mayoría de los alumnos mostraban indiferencia por la escritura y los procesos que ésta implica. En otros casos las actitudes de los alumnos hacia la escritura eran negativas (García y Fidalgo, 2003).

De otra parte, se ha demostrado que la actitud hacia la composición escrita, la percepción de la propia eficacia en la escritura y la motivación por escribir, si tienen connotaciones negativas, se incrementan con la edad (García y Fidalgo, 2003). Según estos autores, este fenómeno puede explicarse, por cuanto la escritura exige un gran esfuerzo mental (por lo menos para muchas personas), que se incrementa con la edad. Por eso, si se confía en el aprendizaje “espontáneo”, por parte de los alumnos, sin mediar una enseñanza directa, puede producir en ellos una percepción de dificultad añadida, que acabe generando una “ansiedad hacia la escritura”, tanto mayor cuanto mayores sean los niveles de exigencia y que se hará más visible en aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento.

## **5.2. Diferencias en la actitud hacia la escritura entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje**

En algunas investigaciones, precisamente, las más similares a la presente investigación, por el nivel educativo de los alumnos, se detectaron diferencias, entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, en cuanto a su actitud hacia la escritura (Graham, Schwartz y Macarthur, 1993).

En efecto, los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen menos aprecio por la tarea de escribir que sus compañeros. Con frecuencia, los escritores inexpertos, debido a sus repetidos fracasos en esta tarea, perciben la escritura como una actividad frustrante y a sí mismos como incapaces de escribir bien. En consecuencia, tienden a adoptar una actitud negativa hacia la escritura. Se produce, entonces, una reacción circular: el fracaso para escribir bien provoca una falta de motivación para esta tarea; a su vez, la ausencia de motivación y de confianza en sí mismo conducen a una expresión escrita deficiente (Salvador Mata, 2001). De ahí que los alumnos con dificultades en el aprendizaje tengan una actitud hacia la escritura menos positiva que la de sus compañeros de aula, en cuanto al hecho de escribir voluntariamente fuera del ámbito escolar (Salvador Mata y García, en prensa).

Pero también sucede lo contrario. Así, aunque los alumnos no evalúan espontáneamente sus capacidades (Schunk, 2003), los alumnos que tienen una percepción distorsionada de su capacidad para escribir valoran en exceso su capacidad y se consideran como buenos escritores. En consecuencia, no buscan recursos necesarios, porque creen que no los necesitan. Esta situación puede explicarse por varios factores: 1) estos alumnos no han desarrollado la habilidad para evaluar su capacidad; 2) proyectan un falso sentimiento de confianza en sí mismos, para ocultar su preocupación por las dificultades que tienen en la escritura y preservar, así, su autoestima (Salvador Mata, 2005b).

### **5.3. La actitud hacia la escritura y su relación con otros constructos**

La relación entre motivación y dominio lingüístico es notoria (Kear et al., 2000). Así, los estudiantes que tienen una actitud negativa hacia la escritura adolecen de habilidad para escribir (Harris, Graham y Pressley, 1992; Kear et al., 2000). Del mismo modo, cuando los estudiantes tienen expectativas de éxito en su escritura, su actitud hacia la escritura mejora. Por el contrario, cuando los estudiantes perciben las tareas como demasiado difíciles o ambiguas, la cooperación y el interés por la escritura disminuye y los alumnos asumen metas menos ambiciosas (Charney, Newman y Palmquist, 1995).

La actitud hacia la escritura también se relaciona con la autoestima, con la auto-percepción de la eficacia y con la confianza en sí mismo (Pajares y Jonson, 1994; Pajares y Valiente, 1997; Wiltse, 2001). Así, los estudiantes que tienen una alta auto-evaluación disfrutan significativamente más, realizando tareas de escritura, que los estudiantes que tienen una baja auto-evaluación (Bruning y Horn, 2000).

Por último, la auto-regulación también se relaciona con la actitud hacia la escritura. Así, los estudiantes que manifiestan disfrutar con la escritura también tienen altos niveles de conducta auto-regulativa y altos niveles de complejidad cognitiva (Hammann, 2005).

Todo aquel que haya escrito ha experimentado algunos sentimientos negativos hacia la escritura. Un considerable número de personas desarrollan estos sentimientos más frecuentemente, incluidos los relacionados con el sufrimiento que les produce la tarea de escribir y una fuerte aversión hacia este proceso (Daly, 1985; Madigan, Liton, y Johnson, 1996). Las razones pueden ser varias. Sin embargo, parece haber un gran consenso en considerar que estas personas han tenido demasiadas experiencias negativas en la escritura, como consecuencia a una práctica inadecuada, como la de verse obligados a realizar tareas de escritura en las que tienen poco dominio (Pajares y Valiente, 1997; Walsh, 1986. Citado en Schweiker-Marra y Marra, 2000).

Otro de los factores que se han apuntado como influyentes en la actitud que mantienen los estudiantes hacia la escritura es la auto-crítica elevada. Así, muchos alumnos son muy críticos con sus propios trabajos. Esta ansiedad o preocupación por lo que escriben les lleva a adquirir hábitos improductivos, como la impulsividad. Por eso, comienzan a escribir sin reunir la información necesaria o escriben sobre aspectos que carecen de interés para los demás (Boice, 1994. Citado en Bruning y Horn, 2000).

#### **5.4. Conclusiones sobre las investigaciones realizadas en relación con la actitud del alumnado de Educación Primaria hacia la escritura.**

Pese a que las investigaciones sobre la actitud hacia la escritura reflejan resultados dispares, dada la variabilidad de algunos parámetros (la muestra, el método de investigación y la definición del término “actitud”), se pueden establecer algunas líneas generales: a) existe un consenso general en considerar que las chicas suelen tener una actitud más positiva hacia la escritura, en comparación con los chicos (Salvador Mata y García, en prensa); b) la actitud hacia la escritura, si tiene connotaciones negativas, parece aumentar con la edad; c) los alumnos con dificultades de aprendizaje parecen tener menos aprecio por la tarea de escribir que sus compañeros. Sin embargo, también sucede lo contrario, debido a la percepción distorsionada de la capacidad de escribir; d) la actitud hacia la escritura correlaciona positivamente con la autoestima, auto-percepción de eficacia, confianza en sí mismo y autorregulación; e) las causas que han sido atribuidas a una pobre actitud se deben a experiencias negativas con la escritura o al mantenimiento de una auto-crítica elevada.

Por otro lado, la actitud negativa hacia la escritura puede y debe modificarse, según demuestran muchos estudios (Bassett, Devine, Perry y Rueth, 2001; Buhrke et al., 2002; Knudson, 1995). Se ha propuesto, para incrementar la eficacia, ayudar a los alumnos individualmente a reinterpretar sus respuestas psicológicas al estrés, incluyendo situaciones positivas que fomenten la escritura (Bandura, 1997).

De cualquier modo, los profesores deberían promover en los alumnos una actitud positiva hacia la escritura, utilizando los recursos adecuados para despertar el interés y la valoración de esta actividad, fundamental en el currículo. Igualmente, deberían ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles en el desarrollo de la habilidad escritora, aportándoles estrategias para facilitarles la ejecución de las operaciones básicas en la construcción adecuada de diversos tipos de texto.

Por último, de acuerdo con otros investigadores, es oportuno hacer *algunas sugerencias para futuras investigaciones*, referidas a temas de investigación sobre la *actitud hacia la escritura*:

- 1) Diferencias entre niños y adolescentes, entre hombres y mujeres y entre personas de diferente nivel socioeconómico o cultural.
- 2) Estudios longitudinales, que permitan profundizar en el conocimiento del desarrollo de la actitud hacia la escritura, desde la más temprana edad hasta su definitiva conformación.
- 3) Factores que explican la actitud hacia la escritura de los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje.
- 4) Relación entre la actitud hacia la escritura y la calidad del escrito, en una gran variedad de contextos y de colectivos.

## **6. INVESTIGACIONES REALIZADAS CON DIFERENTES GRUPOS ÉTNICOS O GRUPOS SOCIALES**

La metodología de investigación sobre la expresión escrita ha evolucionado, desde el paradigma experimental, predominante hasta la década de los 80, hacia un enfoque más cualitativo, coincidiendo con el cambio del objeto de estudio, del producto al proceso (Salvador Mata, 2005b; Schultz, 2006).

Haciendo una búsqueda minuciosa sobre los aspectos que se han estudiado en niños de diferentes grupos étnicos, en algunos casos con desventajas socio-educativas,



culturales o económicas con respecto a los grupos dominantes, y con relación con la expresión escrita, se encuentra que las investigaciones realizadas sobre este tema son más bien escasas y se han centrado más en el enfoque de producto que en el de proceso (procesos cognitivos). En efecto, las investigaciones que en el ámbito internacional se han realizado sobre este tema se han centrado principalmente en detectar las diferencias entre unos grupos culturales y otros, en relación con la calidad de sus escritos o habilidades narrativas o bien en analizar y estudiar las características que tienen los escritos de niños con bajos niveles socio-culturales o procedentes de grupos minoritarios: recursos lingüísticos utilizados, extensión, tipo de textos que han desarrollado o el contenido de los mismos.

También, otras investigaciones se han centrado en averiguar por qué los niños de clase baja o con bajos niveles socioculturales tienen un nivel de ejecución inferior a otros niños o analizar las variables socioculturales que influyen en el desarrollo de la escritura (Washington, 1996; Peterson, 1994; Dyson, 1990; McClure, 1983) o en cómo determinados grupos culturales estructuran un texto narrativo (Cronin-Mary, 1980). Otros estudios, sin embargo, además de analizar aspectos de la composición escrita, se han preocupado de otros aspectos, como la lectura (Chall, Jacobs, Baldwin, 1990) o el lenguaje (Collins, 1983).

### **6.1. Investigaciones sobre las diferencias entre unos grupos culturales y otros**

Gran número de investigaciones, desarrolladas a partir de los años '80 y, más concretamente, en los 90, se han centrado en encontrar diferencias entre unos grupos culturales y otros, tanto en cuanto al contenido como a los recursos lingüísticos utilizados en la composición escrita. Estas diferencias benefician, en la mayoría de los casos, a los grupos de culturas dominantes o con mayores recursos.

- Diferencias entre afroamericanos, indios y niños de culturas dominantes (Abadiano, 1995). Se detectó que: (1) los recursos de cohesión más comunes eran

los de cohesión léxica, (2) había un orden común en los tres grupos en cuanto a las frecuencias de recursos de cohesión, y (3) no había diferencias en el uso de los mecanismos de cohesión y sus frecuencias de ocurrencia. Sin embargo, había una diferencia en los tipos de mecanismos de cohesión que ambos usaban. Los que utilizaban los niños de culturas dominantes eran más exitosos académicamente que los utilizados por los otros grupos culturales.

- Diferencias entre americanos nativos y occidentales (Piquemal, 2003). Los americanos nativos tienen una tradición oral diferente de la lengua europea, dando lugar a diferentes modelos de discurso, diferentes clases de pensamiento metafórico y diferentes concepciones de la enseñanza. Estas diferencias se reflejan cuando cuentan historias.

- Características emocionales, sociales y cognitivas que los niños americanos y chinos muestran en sus narraciones (Wang y Leichtman, 2000). Se encontró que, comparados con los niños americanos, los niños chinos muestran una mayor orientación hacia el compromiso social, mayor preocupación por la moral correcta, mayor preocupación por la autoridad y una menor orientación autónoma.

- Comparaciones en la realización de tareas de escritura: a) entre estudiantes de Corea del Sur y estudiantes de Estados Unidos (Thomas, 1998). Se encontró que los textos de los surcoreanos mostraban más similitudes que diferencias con los textos de los americanos y sugerían más situaciones de contexto que las comúnmente aceptadas; b) entre blancos, hispanos y estudiantes angloamericanos (McClure, 1983). El autor detectó alguna diferenciación, sugiriendo que los tres grupos difieren en las estrategias utilizadas para elegir y seleccionar oraciones iniciales y finales, así como para elaborar narraciones coherentes. Sin embargo, no se detectan efectos relacionados con la clase social o la localización del colegio.

- Comparaciones, en cuanto al contenido de sus escritos, o el modo de llevar a cabo una redacción, entre niños americanos europeos, niños japoneses que viven en América, niños afroamericanos y niños latinos (McCabe, 1992). Se detectó que:

(1) los niños americanos europeos, con frecuencia, cuentan narraciones personales, que se asemejan a un cuento de hadas, en la forma general; (2) los niños japoneses que viven en América tienen tendencia a contar historias, que son colecciones cohesivas de muchas experiencias que ellos han tenido (normalmente, tres); (3) los niños afroamericanos muchas veces empiezan y acaban con un tema, improvisando con diferentes eventos; y (4) los niños latinos tienen en primer plano las conexiones entre sus familias, eventos y lugares. Este estudio concluye que las narrativas de todos los niños tienen tendencia a envolver su autopresentación alrededor de eventos que les han ocurrido en el pasado.

- Diferentes estilos, al contar historias, así como los temas característicos, de niños del sur de Carolina, de africanos y de herencia europea (Nichols, 1989). Esta investigación demuestra la continuidad entre motivos y temas afroamericanos por todas partes del continente norteamericano, el Caribe y el este de África, e ilustra contrastes entre textos orales y escritos, generados por niños blancos y negros.

- Moraleda (2002) analizó de modo sistemático los procesos psicolingüísticos de los niños provenientes de hogares culturalmente desfavorecidos. En esta investigación se constató que existe en estos niños, en comparación con aquellos que provienen de hogares culturalmente más aventajados, un déficit en dichos procesos, que se manifiesta fundamentalmente en una mayor dificultad en el uso cognitivo del lenguaje, así como en un menor dominio de automatismos verbales, tanto evocativos como predictivos. Se comprobó, también, que existen relaciones significativas entre este déficit psicolingüístico y la presencia en estos niños de dificultades en el aprendizaje académico, así como la de un bajo nivel en dos factores considerados básicos para dicho aprendizaje: el interés por el estudio y la habilidad mental.

- En otros estudios se ha examinado el uso que hacen de las conjunciones en los textos sujetos angloamericanos, negros e hispanos (McClure y Steffensen, 1991). En este estudio se abordó concretamente el uso de las conjunciones “y”, “pero”, “porque” y “sin embargo”. Los resultados mostraron que, para todos los grupos, el correcto uso de conjunciones correlacionaba con la comprensión lectora.

Concluyendo, se puede decir que las investigaciones realizadas con el objetivo de comparar diferentes grupos culturales o étnicos, en relación con la expresión escrita, se han centrado principalmente en recoger las diferencias en relación con el tipo de texto que han producido, con aspectos formales y estructurales, así como con la naturaleza del texto o el tipo de contenido que unos y otros sujetos desarrollan.

## **6.2. Investigaciones centradas en explicar o analizar las dificultades que algunos grupos sociales o minorías étnicas tienen en la expresión escrita**

La mayor parte de las investigaciones se han realizado en la década de los '90 y, al igual que ocurre con las investigaciones realizadas para comparar unos grupos culturales con otros, se han caracterizado por centrarse en los textos que los sujetos producen. En este enfoque se pone énfasis en los aspectos formales del texto, como la grafía y la ortografía, y en aspectos estructurales, como el significado del texto y la cohesión textual. Siguiendo este enfoque, las investigaciones referidas a niños con bajos recursos, o de clase desfavorecida, se han centrado sobre la influencia del medio social en la composición escrita.

A continuación, se presentan las investigaciones realizadas a tal efecto, así como los resultados derivados de las mismas. En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos en la composición escrita por los alumnos con bajos recursos son inferiores a los que obtienen los alumnos de nivel socio-cultural y económico alto (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Peterson, 1994). Sin embargo, en algunos casos, estas diferencias no están claras.

Chall, Jacobs y Baldwin (1990) examinaron el origen de las dificultades en lecto-escritura y en el desarrollo del lenguaje de niños de Educación Primaria. Concretamente se estudiaron un grupo de 30 familias, en tres barrios con bajos recursos, durante dos años. Los datos se recogieron a través de cuestionarios a profesores, observaciones en clase, entrevistas a la familia y el testimonio de los niños. Para la evaluación de la escritura usaron varios métodos: valoración holística, escalas de valoración de forma,

contenido, organización y caligrafía. Además, se midió la producción, teniendo en cuenta la sintaxis, vocabulario y errores ortográficos, para desvelar tendencias similares en el desarrollo de la lectura y escritura. En estos sujetos (correspondientes a las 30 familias estudiadas), había un declive total en estas habilidades lingüísticas alrededor del 4º grado. En esta investigación también se estudió el ambiente de la familia y cómo influía en los alumnos. Se pudo apreciar que los que tienen un mejor ambiente facilitador para la enseñanza de la lengua obtienen mejores resultados.

Washington (1996) realizó una investigación, para explorar la relación entre habilidad para escribir, desarrollo cognitivo y oralidad en estudiantes de culturas minoritarias, particularmente de la cultura afroamericana. Se detectó que los estudiantes de culturas con fuerte tradición oral no se quedaban por detrás de otros estudiantes, pero debían tener éxito, haciendo la transición del discurso oral al escrito.

Peterson (1994) estudió la relación entre las habilidades narrativas específicas y la clase social, en un grupo cultural y racialmente homogéneo, focalizándose en las narraciones de niños con desventajas socioeconómicas. El autor descubrió que era más probable que los niños con desestructuración o desventaja familiar produjeran narraciones mínimas, las cuales eran pobremente planificadas.

Finalmente, otras investigaciones, como la desarrollada por Collins (1983) o Dyson (1990; 1992), ponen de relieve la importancia que la cultura o los procesos socioculturales tienen para la adquisición de habilidades de alfabetización.

### **6.3. Investigaciones sobre la expresión oral y escrita en el alumnado de etnia gitana.**

Las investigaciones que se han ido realizando a lo largo de los años sobre minorías étnicas y, más concretamente, sobre niños de etnia gitana han ido más focalizadas al ámbito educativo en general que a alguna materia curricular: a) problemas

socioeducativos; b) el porqué de su bajo rendimiento académico, poca o nula motivación hacia la escuela o c) sus experiencias y trayectorias de éxito escolar, es decir, qué factores han influido en su éxito y/o fracaso educativo (Abajo y Carrasco, 2004), en la mayoría de los casos, comparándolos con otros sujetos (Siguan, 1998; Montes, 2002; Fullana et al., 2003; Navarro, 2003; Vilá, 2000). En los últimos años, con el aumento del número de estudiantes extranjeros en las aulas, se empieza, además, a estudiar y a plantearse la necesidad de una educación intercultural para éstos y otros grupos de sujetos, como los afroamericanos, latinos, árabes, musulmanes o chinos. Estos aspectos han sido analizados con más detenimiento en el capítulo III.

En España, son escasos los trabajos que han examinado la expresión escrita de este colectivo de etnia gitana (Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005a, 2005b; Palomares-Valera, Cano y Poveda, 2003; Hernández, 1996). Por otra parte, poco se ha investigado sobre los procesos cognitivos que estos sujetos despliegan al de realizar sus escritos. Esa fue la motivación para iniciar una investigación bajo la dirección del Dr. Salvador Mata (García Guzmán, 2003; García Guzmán, 2005a; 2005d), con la ayuda de una beca de investigación, concedida por la Universidad de Granada.

En esta investigación (García Guzmán, 2003), de carácter cualitativo (metodología de estudios de caso), realizada con un grupo de sujetos de nivel socio-económico bajo, pertenecientes a la minoría étnica gitana y escolarizados en Educación Primaria, se dan los primeros pasos en esta línea de investigación y se detectan algunas potencialidades y carencias que estos sujetos tienen a la hora de planificar, estructurar y transcribir una narración. Así mismo, se alerta de los bajos resultados obtenidos por estos alumnos en los procesos metacognitivos (el poco conocimiento que poseen sobre lo que es escribir bien o qué procesos necesitan mejorar para escribir bien un texto). Del mismo modo, las estrategias que estos sujetos utilizan para elaborar un texto, o son poco elaboradas o no las utilizan. Con esta investigación se pretendió conocer más exactamente qué dificultades pueden encontrar los alumnos con bajo nivel socio-económico en los procesos de composición escrita y, de este modo, conocer qué estrategias, técnicas y o mecanismos se podrían implementar para mejorar su capacidad escritora, partiendo del modelo de proceso.

Las causas por las que no se han llevado a cabo investigaciones con estos sujetos en el área de la escritura o bien son muy escasas las existentes, pueden ser variadas. Entre ellas, según afirman algunos autores (Poveda, Cano y Pomares-Valera, 2005b), existe un supuesto, prácticamente cultural y muchas veces implícito, que considera que la cultura gitana es tradicionalmente oral (Smith, 1997). Por tanto, los usos de la lectura y la escritura no formarían parte del repertorio cultural gitano. En palabras de San Román (1990), “ (...) *la cultura escrita parece ser incompatible con la cultura tradicional gitana. Y, evidentemente, no tiene en ella ningún uso o apoyo cultural que lo estimule*” (p.114). En segundo término, cuando la alfabetización se ha tomado como objeto de estudio en comunidades gitanas es porque se ha considerado un índice de aculturación en la sociedad mayoritaria y, por tanto, la adquisición de la lectoescritura ha cobrado relevancia en sus usos oficiales y vernáculos. (San Román, 1990).

En otras áreas, como la lectura, aparecen algunas investigaciones, aunque también son escasas (Oriente, 1979). No obstante, son más frecuentes las investigaciones sobre el lenguaje, en general y, más concretamente, sobre la funcionalidad lingüística de estos sujetos, aprovechando del auge de la perspectiva funcionalista que, a partir de los ‘70, se produce en la Lingüística (Bueno, 1989, 1993). Este modelo, se muestra lleno de potencialidad para el estudio del lenguaje en uso.

Las investigaciones sobre el lenguaje se preocupan fundamentalmente de los aspectos de adquisición. De esta manera, se ha pasado de una preocupación casi exclusiva por las estructuras formales, en la década de los ‘60, a la exploración de las bases semánticas de estas estructuras, en los últimos años ‘60 y principios de los ‘70. Es a partir de este momento cuando se produce un gran interés por dos aspectos que podrían influir en el “cómo” de la adquisición del lenguaje: el propio desarrollo cognitivo del niño y las características especiales del habla dirigida a los niños.

Los funcionalistas se interesan por la adquisición pragmática del lenguaje desde el enfoque evolutivo. El modelo que Juan José Bueno propone, (considerado un precursor de las investigaciones sobre funcionalidad lingüística en niños de diferentes grupos culturales) basado en el modelo de Halliday (1975), busca descubrir la verdadera dimensión del lenguaje infantil, su particularidad y su progresivo acercamiento al

lenguaje adulto, pretendiendo un conocimiento real de las formas de hablar del niño, su modo de expresión y evolución. Este autor afirma que la adquisición del lenguaje se explica como la adquisición del control de las funciones y la progresiva integración en el niño, ya que éste aprende a hablar de forma diferente en las múltiples situaciones que se le presentan y, así, el lenguaje de los niños va reflejando algunos de sus usos.

Bueno (1993) compara la funcionalidad lingüística de los niños gitanos con niños no gitanos. La muestra estaba compuesta por 75 niños gitanos, de edades comprendidas entre los 4 y los 10 años, inscritos en diferentes colegios de la provincia de Salamanca, y 70 niños no gitanos de la misma edad. Este autor refleja el lenguaje de los niños gitanos en sus diferentes aspectos expresivos, es decir, cómo producen el lenguaje en distintas situaciones, mostrando cómo el lenguaje de estos niños muestra unas señas de identidad específicas y diferenciadas respecto al resto de los niños. Se destaca que prosiguen un desarrollo similar a sus iguales.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, el número total de producciones lingüísticas del grupo de alumnos no gitanos y el de gitanos expresan desarrollos diferenciados. Todas las diferencias aparecen como significativas, siempre a favor de los niños no gitanos. En general, los niños gitanos dominan las estructuras funcionales, pero no pronuncian de forma correcta.

Los niños gitanos cometen el error de leísmo con frecuencia; otro error frecuente es el rotacismo. Si están en el colegio, les supone gran esfuerzo pronunciar adecuadamente. Con tenacidad lo consiguen, pero sólo si tienen verdadero interés por pronunciar de forma adecuada.

Los niños gitanos y los niños no gitanos muestran valores muy similares en la producción de las distintas funciones lingüísticas. Existen dos funciones en las que las diferencias son claras, a favor de los niños “gitanos” (la personal y la representativa) y también en el uso dado a los elementos verbales del discurso, mientras que, en los errores lingüísticos, las diferencias son notables en perjuicio de los niños gitanos.



A partir de los resultados del análisis, se confirma que la utilización funcional del lenguaje de todos los niños estudiados muestran unas características específicas y diferenciadoras. Existe un desarrollo evolutivo diferenciado entre los distintos años, que dan lugar a comportamientos singulares e independientes en cada una de las etapas madurativas por las que pasan los alumnos. Dentro del periodo estudiado (de 4 a 10 años), se confirma que la edad clave en el desarrollo lingüístico del sujeto son los 6 años, que se corresponde con los valores de más alta producción lingüística y es el último año de la Educación Infantil.

En lo que se refiere a las diferencias encontradas en función del sexo, éstas están a favor de las niñas. Ellas utilizan más que los niños las funciones interaccional, imaginativa, representativa, ritual y total.

En palabras de este autor, se puede decir que *“en conclusión, todas las funciones se desarrollan de una manera continua a través de los años, no apreciándose grandes rupturas ni discontinuidades. Por lo que afirmo que la individualidad de su lenguaje representa una unidad y una continuidad tanto en su lenguaje expresivo como comunicativo”* (Bueno, 1993, p.187).

Posterior a las investigaciones sobre funcionalidad lingüística, comienzan a aparecer otras investigaciones que examinan el discurso narrativo de niños y niñas gitanas, en algunos casos a través de un estudio de caso (Poveda, 1999a; Poveda, 1999b y Poveda, 2001) y en otros, utilizando una amplia muestra (Martín y Poveda, 2002). En esta última investigación, en la misma línea que las anteriores, se analizan las narraciones de niños y niñas gitanas de Madrid y Cuenca, obtenidas a partir de una variedad de situaciones conversacionales, derivadas de la entrevista semiestructurada propuesta por Peterson y McCabe (1983). El análisis realizado se centró en dos aspectos del discurso narrativo de los niños y niñas gitanas. En el análisis estructural de los diferentes tipos de narraciones, se basó en algunas de las herramientas de análisis estilístico de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1981; Bauman, 1986). En segundo lugar, se examinaron las funciones conversacionales de una clase de relato (híbrido). Para ello, utilizaron herramientas, propias del análisis de la conversación.

Esta investigación se realizó con dos grupos de sujetos, de 11 y 13 niños y niñas de etnia gitana, de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años de edad y procedentes del sureste de Madrid y de un barrio de Cuenca.

El conjunto de datos demuestra que estos niños y niñas gitanas tienen un rango amplio de capacidades narrativas y un repertorio de temas y formatos variados. Por una parte, despliegan recursos comunes del discurso narrativo infantil, como construir orientaciones con los componentes habituales o utilizar la voz directa, que hacen que estos relatos sean comprensibles para adultos no gitanos. Por otra parte, paralelamente, incorporan temas y formatos, claramente idiosincrásicos de la comunidad gitana.

Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por David Poveda y su equipo de la Universidad Autónoma de Madrid (Poveda, Cano, y Palomares-Valera, 2005a y 2005b; y Palomares-Valera, Cano y Poveda, 2003), dan un nuevo giro a su línea de investigación, examinando la forma y el contenido de la escritura espontánea, producida por un grupo de niñas y niños gitanos, en un contexto de aprendizaje informal. En este trabajo se analizó un corpus de 39 textos escritos a ordenador, en un programa de iniciación a la informática, organizado como actividad extra-escolar por una asociación cultural gitana castellano-manchega. La muestra estaba compuesta por un número variable (ya que la asistencia no era regular) de entre 15 y 20 niños y niñas, todos ellos de etnia gitana, de entre 5 y 13 años de edad.

Los textos se analizaron, utilizando también procedimientos de la etnopoética. El objetivo de esta investigación fue documentar y analizar algunas formas de escritura vernácula en este grupo de niños y niñas gitanas. Para la reconstrucción de los géneros discursivos desplegados se prestó atención a las siguientes dimensiones textuales: a) la forma del texto, b) el contenido del escrito y, c) el contexto social en el que el texto tiene aplicación.

Los diferentes textos muestran, entre otras cosas, cómo los niños y las niñas de esta muestra construyen diferentes posicionamientos en sus escritos, en los que las relaciones entre el autor y sus posibles destinatarios adoptan múltiples formas. Estas diferencias deben considerarse indicativas de que los participantes: (a) en conjunto, exploran

diferentes dimensiones y posibilidades de la actividad textual; y (b) se enfrentan, con mayor o menor éxito, a problemas característicos del código escrito. El contraste entre algunas de las categorías y sus ejemplos ilustran cómo los niños y las niñas producen desde escritos cuya circulación se restringe a la situación inmediata del programa extra-escolar hasta escritos que se insertan en formas de interacción y espacios que sobrepasan sobradamente este contexto inmediato.

También, atendiendo a los resultados, los niños y las niñas gitanas que han elaborado los textos escritos muestran una competencia en el despliegue y puesta en práctica de diferentes estrategias y recursos, para dar respuesta a los problemas y demandas del acto de escritura, en relación con el contexto social en que se produce. Además, se observa que, en algunos casos, los niños son capaces de utilizar estrategias intertextuales, que les permiten combinar (de manera consciente o inconsciente) diferentes géneros discursivos, que necesariamente han aprendido como consecuencia de su participación en otros contextos.

Los datos muestran cómo, cuando el contexto y el contenido de la escritura se vincula con su experiencia personal, estos sujetos son capaces de construir textos complejos.

En el enfoque de producto, sólo se ha encontrado una investigación, realizada en Granada, que evalúa la expresión escrita de niños gitanos, en comparación con otros niños no gitanos, a través de pruebas estandarizadas (Hernández, 1996). En total, formaron parte de la muestra 141 niños y niñas, de 2º nivel de Educación Primaria, de los colegios públicos de Loja. Para ello, se utilizó un instrumento de evaluación, llamado TECI, que se aplicó en su nivel dos. Se evaluaron cuatro variables: ortografía (orto), comprensión escrita (come), caligrafía (cl), y dominio escritor (dom).

Atendiendo a estas categorías, se realizaron diferentes comparaciones entre niños gitanos y niños no gitanos (grupo control) de diferentes edades. En la mayoría de las categorías, el grupo de la comunidad gitana muestra peores puntuaciones:

- Educación Infantil (niños y niñas gitanas de 4 años)
  - a) La sintaxis comprensiva es nueve puntos por debajo de la media.
  - b) En el ámbito del vocabulario, los alumnos de etnia gitana tienen un vocabulario de tres años, por lo que se sitúan un punto por debajo de su edad cronológica.
  - c) La articulación de un niño gitano no difiere del estándar de un niño de cuatro años.
  
- Educación infantil (niños y niñas gitanas de 5 años)
  - a) Articulación: resultados comparables a los estándares de niño/as de cinco años.
  - b) Vocabulario: resultados correspondientes a 3 años, dos puntos por debajo de la edad cronológica (5 años).
  - c) Sintaxis comprensiva: el resultado es de siete puntos por debajo del estándar normal de los niños/as de cinco años.
  - d) Sintaxis expresiva: el resultado es de 18 unidades por debajo del estándar de los niños/as de cinco años.
  
- Educación Primaria (niños y niñas gitanas de 6 años)
  - a) Articulación: para los alumnos de primer nivel de primaria, 6 años, la articulación de fonemas en posición inversa y sinfonos no es correcta.
  - b) Sintaxis: en comprensión, la puntuación ha sido de 8 puntos por debajo de la media estándar. En expresión, la puntuación ha sido 15 puntos por debajo de la media.
  - c) Vocabulario: la media de un vocabulario de 4 años, siendo la media de edad de 6 años.
  - d) Audición de segmentos intermedios: la media es 4,8 puntos, sobre 10, lo que se considera bajo.

Se observa, en líneas generales, que estos alumnos tienen problemas de habla,

problemas en sintaxis, una expresión más deficiente y una comprensión algo mejor, pero baja en general, un vocabulario de comienzos de educación infantil y dificultad al articular palabras largas.

El grupo de la comunidad gitana no domina las siguientes estructuras: demostrativos, pronombres interrogativos, tiempos verbales, preposiciones, y otros (se corresponde con oraciones compuestas, otros tiempos y modos). El grupo control no domina dos estructuras: demostrativos y otros, coincidiendo en éstas con el grupo de la comunidad gitana.

Del mismo modo, el dominio sintáctico comprensivo y expresivo es mayor en el grupo control que en el grupo de la comunidad gitana; en el ámbito comprensivo, coinciden los dos grupos en su ausencia de dominio de demostrativos y otros. En el ámbito expresivo, el dominio del grupo control es pleno, pero el grupo de la comunidad gitana aún no domina dos elementos.

A la edad cronológica de 8 y 9 años, según esta investigación, los alumnos pertenecientes a la comunidad gitana tienen una sintaxis expresiva y comprensiva similar, fallando en el procesamiento de los aspectos verbales y oraciones complejas. La comunidad control obtiene unos resultados un poco más altos que los de la comunidad gitana, coincidiendo en que la sintaxis comprensiva y expresiva es similar y fallan en los aspectos verbales y de oraciones complejas.

En relación con la variable “vocabulario”, a la edad de 6 años, la comunidad control y la comunidad gitana están por debajo de su edad cronológica (la comunidad gitana, dos puntos por debajo: la control, un punto). A los 7 años, la comunidad gitana se mantiene igual en vocabulario, mientras que la de control sube un punto respecto a la puntuación que tenía en 6 años. En 8 años, la comunidad control iguala a su edad cronológica, pero la comunidad gitana se sitúa en 6 años de vocabulario, dos puntos por debajo de su edad cronológica. En 9 años, la comunidad control obtiene la misma puntuación que en 8 años y la comunidad gitana sigue manteniendo la puntuación de 6 años en vocabulario.

En el grupo de niños gitanos, los grupos de 4 y 5 años tienen un vocabulario equivalente a 3 años, los grupos de 6 y 7 años tienen un vocabulario equivalente a 4 años, y los grupos de 8 y 9 años, un vocabulario equivalente al de un niño de 6 años. Ni que decir tiene que la incidencia en el resto de las áreas y en el desarrollo general de capacidades de un alumno es decisiva. No sólo no tienen el vocabulario necesario para comprender el lenguaje de los libros de texto de su nivel educativo, sino que carecerán de la riqueza necesaria de vocabulario en sus composiciones escritas y orales, con el retraso que esto supone.

En el ámbito articulatorio, las diferencias entre comunidad gitana y control se centran en la articulación de fonemas en posición inversa y sílfones, en los grupos de edad de 6 y 7 años, que es peor, pero buena, en la comunidad gitana, igualándose la articulación general, en 8 y 9 años.

En el ámbito de vocabulario, éste es mejor en la comunidad de control que en la comunidad gitana, pero el vocabulario de la comunidad control es bajo respecto a su edad.

La sintaxis expresiva y comprensiva en la comunidad gitana se caracteriza por ser mejor la comprensión que la expresión de estructuras sintácticas. En general es baja, respecto a la comunidad control, siendo más notables las diferencias en la edad de 8 y 9 años.

La conclusión de esta investigación es que el grupo control, compuesto por niños no gitanos, obtiene mejor rendimiento en la mayoría de las categorías estudiadas.

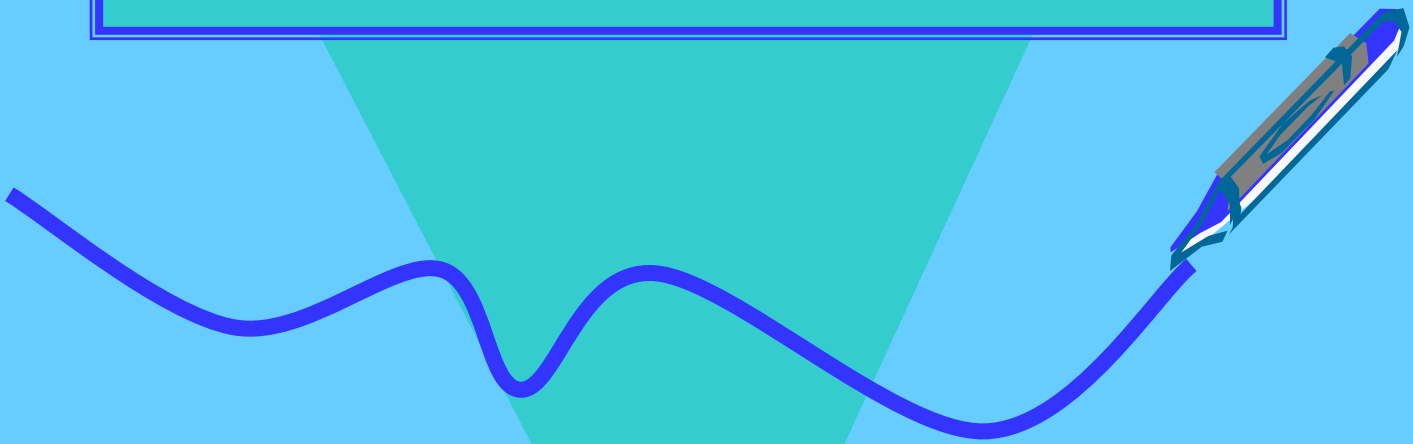




# BLOQUE I I

---

DESARROLLO DE LA  
INVESTIGACIÓN







## CAPÍTULO V

# DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

---

### INTRODUCCIÓN

En lo que se refiere a la metodología de investigación sobre los procesos cognitivos, coincidiendo con el cambio de objeto de estudio (del proceso al producto), caracterizado por un enfoque más cualitativo, la técnica de investigación más utilizada en el enfoque de proceso ha sido la de *"hacer pensar en voz alta"* a los sujetos, mientras realizan la composición o inmediatamente después. El análisis de los protocolos (verbalización de los procesos mentales) permite hacer patentes los diversos procesos y sus relaciones. Obviamente, este enfoque, por su complejidad, no es viable para el análisis de grandes muestras y sí para aplicarlo al "análisis de caso".

El enfoque predominante en el campo de las necesidades educativas especiales ha sido el método comparativo: se compara la actuación o el texto de los sujetos con

necesidades educativas especiales (o dificultades de aprendizaje) con la de sujetos “normales”, estableciendo semejanzas y diferencias. Igualmente, aunque en menor medida, se han comparado grupos de sujetos, diferenciados por su edad, nivel instructivo, condición sexual, nivel socio-económico, cultura, etnia u otras características.

Del mismo modo que la metodología de investigación sobre la escritura ha cambiado, la obtención de datos también ha experimentado cambios sustanciales. Ésta ha de derivarse de las técnicas utilizadas en el campo de la Lingüística y la Psicolingüística, especialmente en el enfoque de proceso, en el que se ha ubicado la presente investigación. Las técnicas utilizadas por el enfoque procesual para la obtención de datos sobre la composición escrita son las siguientes (Salvador Mata, 1997; 2000):

**Vía Directa**, que consiste en observar al escritor mientras realiza la actividad escritora e intentar describir, a partir de ahí, las actividades y procesos psicológicos que se desencadenan durante la composición. Esta vía también se conoce como el análisis de los procesos.

**Vía Indirecta**, también conocida como análisis del producto o resultado de la escritura, es decir, el texto escrito. Consiste en analizar las características estructurales y formales de los discursos escritos por el alumno, con la intención de descubrir, a partir de ellas, los procesos cognitivos que ha seguido el alumno.

Ambas técnicas, como ya se ha ido viendo en la fundamentación teórica, son complementarias, pues analizan dos aspectos (proceso y producto) de un mismo fenómeno: la escritura. De ahí que en la investigación que se presenta a continuación se analizaran estas dos dimensiones, con el objetivo de extraer, ampliar y corroborar la información extraída en el conjunto de pruebas aplicadas y, de esta manera, conocer de un modo más profundo, crítico y analítico cómo escriben estos alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria, y qué dificultades pueden encontrar en dicho

proceso, sin obviar el papel que el contexto social, cultural y escolar juega en esta tarea. En efecto, en la fase de traducción se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (texto: enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (procesos cognitivos de alto nivel: enfoque de proceso).

Concretamente, en esta investigación se ha tratado de analizar la competencia escritora de 18 alumnos/as de etnia gitana con nivel socio-económico bajo, escolarizados en Educación Primaria, así como los factores cognitivos que pueden ser causantes de las dificultades de estos alumnos en el aprendizaje de la escritura. De entre ellos pueden resaltarse los siguientes:

- Problemas en la producción del texto, es decir, en los procesos de bajo nivel cognitivo, que pueden interferir en la ejecución de otros procesos cognitivos de alto nivel, como son la génesis de contenido, la planificación y la revisión.
- La ausencia de conocimientos sobre el tema propuesto para la escritura o bien la incapacidad para acceder al conocimiento que se posee sobre el mismo, en la memoria a largo plazo, derivada de la falta de estrategias adecuadas para activar el recuerdo y recuperar el conocimiento.
- Dificultad para evaluar sus propias capacidades y para reconocer qué estrategias y procesos son necesarios en cada momento de la expresión escrita, así como la dificultad para regular conscientemente su uso.
- Actitud de estos sujetos ante la composición escrita y la evaluación que éstos hacen sobre su eficacia a la hora de escribir cualquier tipo de texto (auto percepción de eficacia).

A continuación se describen todos los aspectos relacionados con la investigación: problema de investigación, objetivos, variables, método y estrategias, instrumentos, sujetos de la investigación y análisis de datos.

## 1. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el contexto metodológico general, descrito más ampliamente en el capítulo IV, se diseñó la investigación concreta (Cfr. Gráfico 11), cuyos resultados se describen en los apartados siguientes.

La investigación se concibió como un “*estudio de caso múltiple*”, cuyo referente fueron dieciocho alumnos/as de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo y escolarizados en Educación Primaria, cuyas características se describen en el apartado correspondiente.

Es necesario aclarar, además, que, mientras algunos clasifican “el caso” como un objeto de estudio (Stake, 1995) y otros lo consideran una metodología (Yin, 2003), un estudio de caso examina un sistema definido o un caso, en detalle, a lo largo de un tiempo, empleando múltiples fuentes de datos. El investigador define el caso y sus límites. Los casos no son elegidos por su representatividad (McMillan y Schumacher, 2005).

La investigación cualitativa puede considerarse como una metodología de gran potencialidad para el estudio de la expresión escrita, lo cual justifica la aplicación de dicho método en esta investigación. En otras palabras: “*los estudios cualitativos han añadido un conocimiento inmensurable sobre la escritura, la enseñanza, y un extenso número de temas educativos. Aunque esta metodología no es exclusiva para la investigación en la escritura, muchos de los avances más significativos que se han producido en los últimos años en este campo provienen de los estudios cualitativos*” (Schultz, 2006, p.358).

Este estudio de caso se caracteriza por su particularización y no, por su generalización formal, ya que se estudian los procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de un grupo de alumnos/as de etnia gitana y se llega a conocerlos en profundidad (unicidad), sin necesidad de establecer comparaciones para ver en qué se diferencian de otros alumnos. Sin embargo, los resultados aquí obtenidos ayudarán a

conocer más detalladamente la naturaleza de estos procesos, por lo que se puede hablar de una cierta «*transferibilidad*» o «*extrapolación del conocimiento adquirido*» (Gobo, 2004). Este estudio de caso es, al mismo tiempo, un *estudio de caso múltiple* (estudio de un grupo de sujetos en particular) e *instrumental* (Stake, 2005), ya que esta investigación contribuye a desarrollar la teoría psicolingüística sobre el aprendizaje de la escritura, aportando datos empíricos que validen las hipótesis derivadas de la teoría, especialmente de las teorías socio-cognitivas.

A continuación, se enumeran una serie de características que configuran el carácter de este estudio de caso y de la investigación cualitativa, en general (Stake, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1996; McMillan y Schumacher, 2005; Flick, 2004; Weinberg, 2002):

1. *Es holístico*. La contextualidad está bien desarrollada. Está orientado al estudio del caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita el reduccionismo y el elementalismo; es relativamente no comparativo y busca comprender su objeto, más que comprender en qué se diferencia de otros.
2. *Es empírico*. Está orientado al campo de observación. La atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores. Hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista. Hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.
3. *Es interpretativo*. Los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar. Los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema y sintonizan con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.
4. *Es empático*. Atiende a la intencionalidad del actor, busca los esquemas de referencia del actor, sus valores. Aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades y responde a nuevas situaciones.

Atendiendo a los aspectos que determinan que una investigación cualitativa sea considerada como buena, se han seguido estos pasos:

- a) Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas. En este caso, mediante la triangulación de datos e instrumentos. Hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias. Los informes contribuyen a que los lectores hagan sus propias interpretaciones y ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.
- b) No es exhortatorio y evita explotar la posición privilegiada del especialista.
- c) Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación de sujetos humanos.

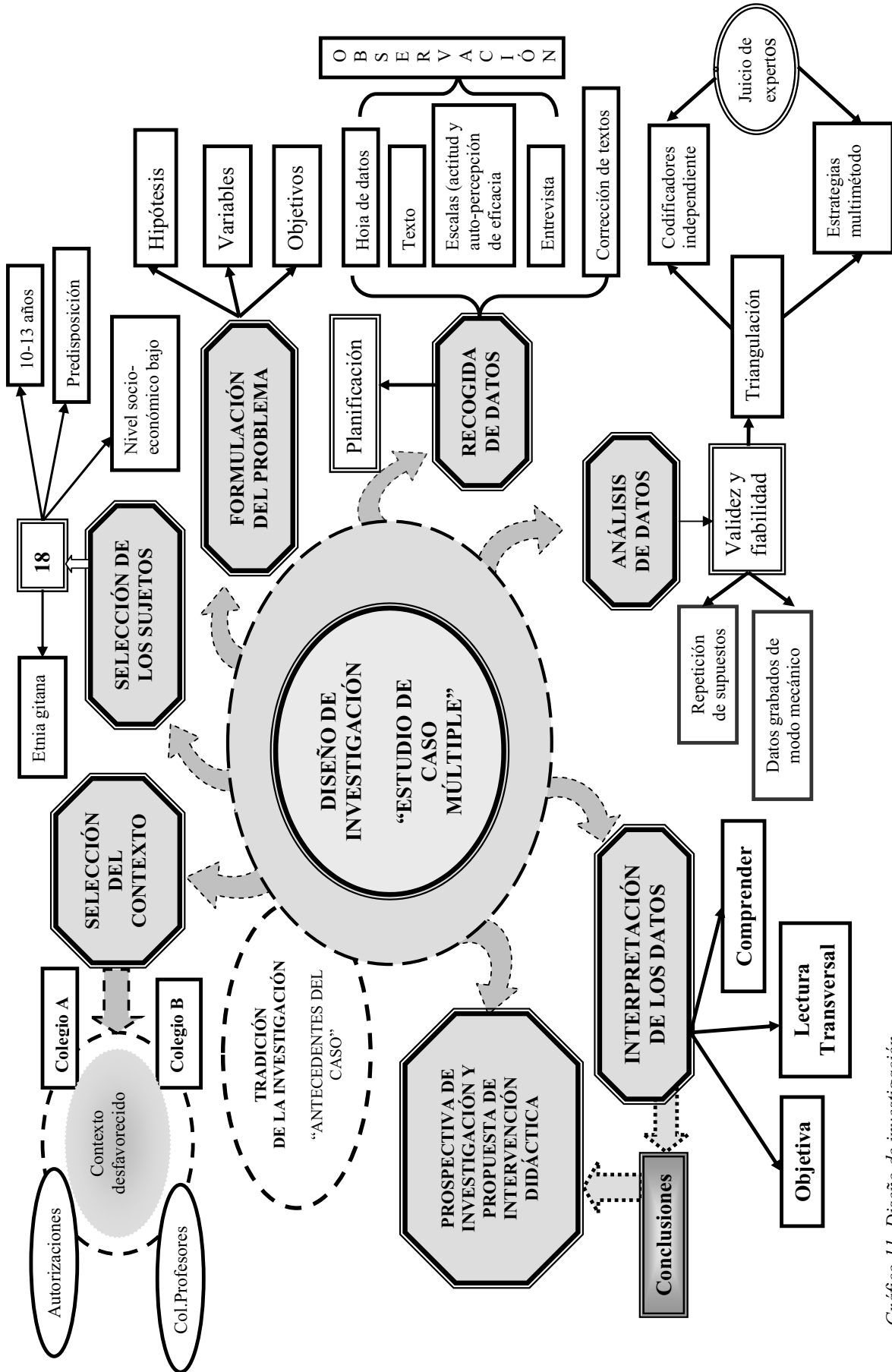


Gráfico 11. Diseño de investigación



### 1.1. Problema de investigación (acotación e intereses)

Los interrogantes básicos y derivados, así como los objetivos planteados son relevantes y, en algún modo, originales, por varias razones. En primer lugar, la evaluación holística de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo, en este caso, de alumnos de etnia gitana con nivel socio-económico bajo es de gran utilidad científica y técnica, para generar conocimiento básico sobre las habilidades en la expresión escrita de estos alumnos.

Dado que la investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, a partir de diversos modelos teóricos (lingüísticos y psicolingüísticos) se han planteado interrogantes fundamentales ("erotemas") sobre distintas operaciones psicológicas de diversos tipos de sujetos, implicadas en la construcción de textos, y sobre las características del texto construido. Los interrogantes se pueden agrupar en dos categorías, de acuerdo con los objetivos de la investigación:

En una primera categoría se incluyen los *interrogantes básicos* (o descriptivos), referidos a la expresión escrita de este grupo de alumnos de etnia gitana.

#### A) *Interrogantes básicos*

1. ¿Qué procesos cognitivos utilizan en la expresión escrita de estos alumnos/as?

a) Estrategias para la planificación:

- Estrategias para la génesis de contenido.
- Estrategias para la organización y/o estructuración de contenido.

b) Estrategias para la transcripción.

c) Estrategias para la revisión.

2. ¿Qué habilidades metacognitivas, relacionadas con la expresión escrita, poseen estos alumnos?
  - a) Conocimiento del proceso (concepto de la escritura).
  - b) Conocimiento de la estructura textual.
  - c) Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación.
  - d) Actitud y autopercepción de eficacia ante la escritura.
  - e) Estrategias de auto-regulación.
3. ¿Qué dificultades encuentran en la expresión escrita estos alumnos/as?
4. ¿Cuáles son las características estructurales de los textos escritos por estos alumnos/as?
5. ¿Cuáles son las características sintácticas de los textos escritos por estos alumnos/as?

### ***B) Interrogantes derivados***

En otra categoría se incluyen *interrogantes, derivados* de los interrogantes básicos descritos, es decir, en relación con posibles diferencias entre sexos, entre diferentes edades y entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, sin que se presuma a priori en qué sentido se orientan las diferencias.

1. ¿Hay diferencias entre los alumnos, en función de *la edad*, en las dimensiones analizadas?
  - a) Estrategias cognitivas que utilizan en la expresión escrita;
  - b) habilidades meta-cognitivas, relacionadas con la expresión escrita;
  - c) dificultades en la expresión escrita;
  - d) actitud ante la escritura y auto-percepción de su capacidad como escritores;
  - e) características estructurales de los textos;
  - f) características sintácticas de los textos.

2. ¿Los alumnos se diferencian de las alumnas en las dimensiones analizadas?
  - a) Estrategias cognitivas que utilizan en la expresión escrita;
  - b) habilidades meta-cognitivas, relacionadas con la expresión escrita;
  - c) dificultades en la expresión escrita;
  - d) actitud ante la escritura y auto-percepción de su capacidad como escritores;
  - e) características estructurales de los textos;
  - f) características sintácticas de los textos.
  
3. ¿Los alumnos con dificultades de aprendizaje se diferencian de los que no las tienen, en las dimensiones analizadas?
  - a) Estrategias cognitivas que utilizan en la expresión escrita;
  - b) habilidades meta-cognitivas, relacionadas con la expresión escrita;
  - c) dificultades en la expresión escrita;
  - d) actitud ante la escritura y auto-percepción de su capacidad como escritores;
  - e) características estructurales de los textos;
  - f) características sintácticas de los textos.
  
4. ¿Hay diferencias entre los alumnos, en función del nivel instructivo, en las dimensiones analizadas?:
  - a) estrategias cognitivas que utilizan en la expresión escrita;
  - b) habilidades meta-cognitivas, relacionadas con la expresión escrita;
  - c) dificultades en la expresión escrita;
  - d) actitud ante la escritura y auto-percepción de su capacidad como escritores;
  - e) características estructurales de los textos;
  - f) características sintácticas de los textos.

## **1.2. Objetivos de investigación**

Los objetivos que se han planteado en esta investigación son los siguientes:

1. Evaluar el nivel de habilidad y las disfunciones en la expresión escrita de alumnos/as de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo.
2. Detectar diferencias en la expresión escrita, en función de las características psicosociales del grupo (sexo, edad, dificultades de aprendizaje) y escolares (nivel instructivo).
3. Desvelar los procesos cognitivos y metacognitivos, implicados en la expresión escrita, de este grupo de alumnos/as de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo.
4. Analizar la estructura discursiva del texto escrito por este grupo de alumnos/as de etnia gitana: a) elementos estructurales (gramática textual); b) mecanismos de cohesión textual.
5. Analizar las estructuras sintácticas de los textos escritos por estos alumnos/as, así como la complejidad sintáctica y sus disfunciones.
6. Derivar, a partir de los resultados obtenidos, propuestas de intervención educativa con estos alumnos/as, aplicables por los educadores, en el contexto familiar y escolar.

En síntesis, se trata de analizar, en la expresión escrita de alumnos de etnia gitana, las siguientes dimensiones o procesos:

1. *Procesos en la expresión escrita*

1.1. Planificación

1.2. Transcripción

1.3. Revisión

2. *Habilidades metacognitivas del alumno*

2.1. Conocimiento del proceso (concepto de la escritura)

2.2. Conocimiento de la estructura textual

2.3. Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación

2.4. Actitud hacia la escritura y sus dificultades

2.5. Autopercepción de eficacia en la escritura y sus dificultades

3. *Estructura discursiva del texto*

3.1. Elementos estructurales (gramática estructural)

3.2. Mecanismos de cohesión

4. *Forma textual (gramática oracional)*

4.1. Estructuras sintácticas

4.2. Complejidad sintáctica

**2. DIMENSIONES PSICOLINGÜÍSTICAS ANALIZADAS**

Las dimensiones analizadas, implicadas en la expresión escrita, se describen en los diversos modelos cognitivos de la escritura, en especial en el modelo de Flower y Hayes

(1981) y Hayes (1996), ya definidas con anterioridad, en el marco teórico, y se enumeran a continuación:

A. **PLANIFICACIÓN** o proceso mental previo, por el cual un sujeto piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas. Dentro de esta dimensión se han contemplado varias operaciones mentales:

- Génesis de las ideas.
- Atención al auditorio.
- Objetivos/ finalidades e intenciones.
- Selección de ideas.
- Organización general (estructuración de las ideas).
- Fuente de las ideas.
- Registro de ideas.
- Organización textual: tipo de texto.

B. **TRANSCRIPCIÓN**: proceso, para construir la estructura y la forma del texto. En este se diferencian varios aspectos:

- Ordenación sintáctica.
- Riqueza de vocabulario.
- Selección léxica.
- Adecuación de las palabras a las ideas.

C. **REVISIÓN** o proceso de análisis del discurso escrito, a partir de una planificación previa. Se pueden diferenciar las siguientes operaciones, de alto nivel cognitivo:

- Adecuación de la forma o del contenido a lo planificado.
- Estructura y léxico de la oración.
- Puntuación, ortografía.
- Caligrafía.
- Revisión por otros.
- Revisión por sí mismo.

**D. METACOGNICIÓN:** capacidad del sujeto para evaluar consciente y adecuadamente los procesos de producción escrita y autorregularlos. Se incluyen los siguientes contenidos:

- Conocimiento de la planificación.
- Conocimiento de la transcripción.
- Evaluación de la propia actuación: la revisión.
- Conocimiento de la estructuración.
- Disposición ante la escritura y sus dificultades.
- Conocimiento del escrito bien hecho.
- Consciencia general del acto de escritura.

Por otra parte, en esta investigación se atenderá a determinadas **características del texto escrito**, descritas más ampliamente en el capítulo II, que se enumeran, a modo de síntesis operativa, a continuación:

### ***E. ESTRUCTURA DISCURSIVA DEL TEXTO***

- Episodios de los discursos narrativos
  - 1) Número de episodios
  - 2) Episodios completos/incompletos
  - 3) Tipo de relación entre episodios:
    - a) Causal
    - b) Temporal
    - c) Aditiva
    - d) De inserción

■ Elementos estructurales del episodio narrativo

- 1) Escenario
- 2) Suceso inicial
- 3) Respuesta interna
- 4) Acción
- 5) Consecuencia
- 6) Reacción

■ Marcadores de la narración

- 1) Iniciales
- 2) Finales

■ Mecanismos de cohesión

1) De referencia:

- a) Personales
- b) Demostrativos
- c) Comparativos

2) Conjuntivos:

- a) Copulativos
- b) Adversativos
- c) Causales
- d) Temporales

3) Léxicos:

- a) Reiteración
- b) Colocación
- c) Elipsis
- d) Sustitución



## **F. FORMA TEXTUAL**

### ■ Estructuras sintácticas

1) Fragmentación y discrepancia con la puntuación

2) Unidad lingüística: oración:

- a) Número de oraciones en el texto.
- b) Tipos de oraciones en el texto: simples/compuestas.
- c) Estructura numérica de las oraciones compuestas.
- d) Estructura cualitativa de las oraciones: compuestas por yuxtaposición, por coordinación y por subordinación.
- e) Estructura cualitativa de las oraciones compuestas por subordinación: subordinación de 1er. grado, de 2º grado y de 3er grado.

3) Unidad lingüística: proposición:

- a) Número de proposiciones en el texto.
- b) Tipos de proposiciones, según la modalidad de predicado.
- c) Tipos de proposiciones: yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas.
- d) Tipos de proposiciones coordinadas: copulativas, adversativas, disyuntivas y distributivas.
- e) Tipos de proposiciones subordinadas: sustantivas (sujetivas, completivas y adnominales), adjetivas y circunstanciales (de lugar, de tiempo, de modo, finales, causales, comparativas, condicionales, concesivas y consecutivas).

■ Complejidad sintáctica:

- 1) Índice de complejidad numérica.
- 2) Índice de complejidad estructural de las proposiciones.

■ Disfunciones sintácticas, prestando atención a algunas de las más comunes, como las siguientes, sin que ello implique la imposibilidad de detectar otras.

- 1) Disfunciones en la concordancia, como indicador de cohesión textual:

- a) Errores de concordancia entre el sujeto y el verbo.
- b) Errores de concordancia entre el sujeto y el atributo.
- c) Falta de concordancia entre el determinante y el núcleo del sintagma nominal.
- d) Falta de concordancia entre el antecedente y el consecuente.

- 2) Alteración del orden canónico de los elementos de la proposición y/u oración.

- 3) Estructuras inapropiadas del sintagma verbal:

- a) Núcleo verbal
- b) Complemento verbal

■ Estructuras incompletas o anacolutos, disfunciones sintácticas muy comunes en neoescritores o escritores con dificultades:

- 1) Subordinación sustantiva.
- 2) Subordinación adjetiva
- 3) Subordinación adverbial.

### 3. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los casos estudiados corresponden a dieciocho alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria. Todos ellos tienen en común las siguientes características:

- Son de etnia gitana.
- Tienen un nivel socio-económico bajo.
- El nivel de estudios de los padres es primario o, en algunos casos, medio.
- Los dos colegios seleccionados (A y B) están ubicados en la zona Norte de Granada (zona caracterizada por diferentes problemas socio-culturales, carencia de recursos económicos y que presenta altos índices de conflictividad).
- Se encuentran matriculados en Educación Primaria
- Su edad oscila entre los 10 y los 13 años.

En el siguiente cuadro (Cfr. cuadro 5), se reflejan las características personales de cada uno de los sujetos que componen esta investigación.

En cuanto a la edad de los sujetos, se ha partido de alumnos que, siendo de etnia gitana, presenten un cierto desarrollo de los procesos cognitivos, en general, y de la escritura, en particular. De esta manera, atendiendo a la teoría de Piaget (1965) sobre las etapas madurativas del desarrollo cognitivo, se han seleccionado a alumnos de entre 10 y 13 años. La medida de edad es de 11.3 años.

En el conjunto de alumnos hay 10 chicas y 8 chicos. El nivel educativo y/o socio-cultural de los padres y madres es bastante bajo, ya que quince de éstos tienen sólo estudios primarios, dos tienen estudios medios y, por último, un padre y una madre sin ningún tipo de estudios.

Sujeto	Edad	Sexo	Curso	Nivel Estudios Padres	Dificultades de Aprendizaje	Colegio	Aula de Apoyo
01	10	M	4º Primaria	Primarios	No	A	No
02	10	F	5º Primaria	Primarios	No	A	No
03	11	F	6º Primaria	Primarios	No	A	No
04	11	M	6º Primaria	Primarios	No	A	Sí
05	11	F	6º Primaria	Primarios	No	A	No
06	11	M	6º Primaria	Primarios	No	A	No
07	11	M	6º Primaria	Primarios/ Sin estudios	No	A	No
08	11	M	6º Primaria	Primarios	No	A	No
09	11	M	6º Primaria	Primarios	No	A	Sí
10	11	F	6º Primaria	Primarios	No	A	No
11	11	F	6º Primaria	Primarios	Sí	A	Sí
12	12	M	6º Primaria	Primarios	Sí	A	Sí
13	11	F	5º Primaria	Primarios	Sí	B	Sí
14	12	F	5º Primaria	Primarios	Sí	B	Sí
15	12	F	6º Primaria	Primarios	Sí	B	Sí
16	12	F	5º Primaria	Primarios	Sí	B	Sí
17	13	M	6º Primaria	Primarios/ Medios	No	B	No
18	13	F	6º Primaria	Primarios/ Medios	Sí	B	Sí

*Cuadro 5. Características personales de los sujetos*

Por otro lado, el nivel socio-económico es bajo, ya que la mayoría de sus padres desempeñaban trabajos poco cualificados, lo que les impide un nivel de renta adecuado a las necesidades que precisan, en algunos casos impidiéndoles el acceso a necesidades básicas. Sin embargo, también se aprecia, en esta pequeña muestra la adquisición de nuevos perfiles profesionales (vigilante de seguridad o conductor de autobuses). En el caso de las madres de estos niños, la mayor parte de ellas sigue siendo ama de casa (14) o desempeña trabajos poco cualificados (4), como limpiadoras, cocineras o vendedoras (Cfr. Cuadro 6). Estos aspectos pueden incidir, y de hecho inciden, en otros contextos como el educativo y, por tanto, en su evolución educativa.

	Profesión del padre	Profesión de la madre
Sujeto 1	Albañil	Limpiadora
Sujeto 2	Vendedor	Ama de Casa
Sujeto 3	Construcción	Ama de casa
Sujeto 4	Construcción	Ama de casa
Sujeto 5	Chatarrería	Ama de casa
Sujeto 6	Albañil	Limpiadora
Sujeto 7	No tiene	Ama de casa
Sujeto 8	Albañil	Ama de casa
Sujeto 9	Construcción	Ama de casa
Sujeto 10	Albañil	Ama de casa
Sujeto 11	Albañil	Vendedora
Sujeto 12	Vendedor	Ama de casa
Sujeto 13	Albañil	Ama da casa
Sujeto 14	Temporero	Cocinera
Sujeto 15	Temporero	Ama de casa
Sujeto 16	Vendedor ambulante	Ama de casa
Sujeto 17	Conductor de autobuses	Ama de casa
Sujeto 18	Vigilante de seguridad	Ama de casa

Cuadro 6. Profesiones de los padres y madres de estos niños

En lo que respecta al nivel educativo de los alumnos, diecisiete de ellos se encuentran escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria (trece de ellos en 6° de primaria y cuatro en 5°) y, un sujeto en el segundo ciclo de la primaria (4° de primaria).

De los dieciocho sujetos estudiados, siete de ellos presentan dificultades de aprendizaje. Del mismo modo, un número elevado de alumnos reciben clases de refuerzo en el aula de apoyo. Entre ellos se encuentran, además de los siete alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, otros dos alumnos de tercer ciclo de primaria (6° de primaria), lo que suponen un total de 9 sujetos, es decir, el 50 % del grupo.

Los sujetos proceden de dos colegios de la zona norte de Granada (A y B). Del primer colegio (A), doce sujetos, y del colegio (B), seis. Tanto el colegio A como el colegio B son de carácter concertado. Del colegio B provienen cinco alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, de un total de seis. El hecho de seleccionar sujetos de dos

colegios fue para ver si existían diferencias entre un determinado contexto de enseñanza y otro.

El profesorado que hay en los dos centros, en la mayoría de los casos, son profesores con amplia experiencia. Del mismo modo, existe un gran número de niños de etnia gitana, escolarizados en estos colegios.

#### **4. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS**

Para la obtención de datos se siguieron procedimientos diferenciados, en función de las dimensiones abordadas en la investigación. De este modo, para evaluar los procesos cognitivos, dada su complejidad, se utilizaron determinadas técnicas cualitativas, que a continuación se describen (Salvador y García, 2005). En todas ellas, la *observación directa* en el proceso de recogida de datos ha sido de gran relevancia:

1) *Redacción de un texto narrativo*. Con esta prueba se persiguen dos objetivos en esta investigación: de una para parte, analizar el texto y, de otra, que, tras la construcción del texto, el alumno fuera capaz de evocar las operaciones y conocimientos que había puesto en juego para su elaboración. Por eso, la entrevista se hizo inmediatamente después de la redacción del texto, sin limitación de tiempo.

2) Entrevista semiestructurada de tipo cognitivo. En ésta, el investigador interrogó al sujeto, inmediatamente después de construir un texto narrativo, sobre su percepción de los procesos. Ésta fue la técnica fundamental en la investigación, dado que es la más adecuada para detectar los procesos cognitivos y metacognitivos, porque el alumno hace un análisis retrospectivo de los aspectos que caracterizan a la composición escrita y toma conciencia de los procesos cognitivos implicados en ella. Para la realización de esta

entrevista, se partió de un *cuestionario-guía*, compuesto por 69 ítems (Salvador Mata, 2000, pp. 66-71), progresivamente mejorado (Salvador y Garcia, 2005, p. 66), con el objetivo de dar algunas pistas a los alumnos, en forma de preguntas, sobre los procesos que habían podido desarrollar en el transcurso de su expresión escrita. Este Cuestionario-Guía se incluye en el Anexo II.

Las entrevistas fueron grabadas en micro-cassette de audio. Luego, se transcribieron las cintas, con la ayuda de un transcriber y un procesador de textos. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito, sobre el que se realizó el análisis de contenido.

3) "*Análisis de errores*". En esta técnica, el alumno detecta errores en textos escritos por otros. A este efecto, en el contexto de la entrevista, se presentaron al alumno dos textos, escritos deliberadamente con errores de diverso tipo (de puntuación, ortográficos, sintácticos y estructurales), para que los señalara y enumerara qué problemas podrían afectar a la comprensión del posible lector. El entrevistador leyó el texto en voz alta, mientras el alumno lo leía en voz baja. Al alumno se le dió la siguiente consigna: "El texto lo ha escrito un compañero tuyo. Si otro compañero tuyo tuviera que leer este texto, podría tener dificultad para comprenderlo, porque tiene algunos errores. Intenta descubrir cuáles son los errores que pueden hacer difícil la comprensión del texto y corrígelos, redactando nuevamente el texto, de forma correcta". Los textos presentados al alumno se incluyen en el Anexo III.

4) *Escalas de estimación*, para evaluar la actitud del alumno hacia la escritura y la percepción que tiene de sus habilidades como escritor (auto-percepción de eficacia). Se utilizaron dos escalas, una para cada dimensión (actitud y autopercepción de la eficacia), diseñadas por el Dr. Steve Graham (Graham, Schwartz y MacArthur, 1993), traducidas y adaptadas por el Dr. Salvador Mata. Los alumnos respondieron a protocolos de estas escalas, después de haber finalizado la entrevista. Los protocolos de estas escalas se incluyen en el anexo IV.

#### **4. 1. Proceso de obtención de datos**

Para hacer que la obtención de datos fuera lo más “normalizada” posible, antes de que el alumno aceptara participar en la investigación, se le explicó el proceso y el interés de la investigación, así como los materiales utilizados, las pruebas y la duración aproximada. Igualmente las pruebas se aplicaron en el aula de apoyo o en la biblioteca, lugares conocidos por el alumno, y se procuró crear un ambiente distendido y una situación agradable, de manera que el alumno se sintiera como si se tratase de practicar un juego. Durante el proceso de obtención de datos, se anotó cualquier incidencia, gestos, sentimientos y conductas que pudieran ser relevantes para el análisis posterior de los datos.

A continuación se analiza, de forma más específica, cada uno de los pasos en el desarrollo de la entrevista.

Antes de comenzar la recogida de datos, se desarrolló un plan en el que se describían todos los pasos que se iban a seguir para la correcta recogida de información, así como algunas directrices o consejos, para que los datos se recogiesen de la forma más natural posible.

- A) El primer paso fue la delimitación del caso, incluyendo aquí el número de sujetos que se iban a estudiar y las características que se iban a tener en cuenta (sexo, nivel socio-económico y edad).
  
- B) A continuación se contactó con los colegios en los que podrían obtenerse los datos. Se contactó con dos colegios de la zona norte de Granada, en los que se concentra la mayor parte del alumnado de etnia gitana (un gran número de ellos



con problemas socio-educativos) y se obtuvo el permiso necesario para realizar la investigación.

- C) En el primer colegio (A) se obtuvieron 12 sujetos y en el segundo (B) 6. Los criterios de selección no corresponden a criterios de representatividad sino a la disponibilidad de los participantes, colegios y profesores. Únicamente habían de cumplir estos requisitos: 1) los alumnos habían de ser de etnia gitana (los seleccionados, en concreto, tenían un nivel socio-económico bajo); 2) estar en tercer ciclo de primaria, y 3) tener predisposición a colaborar de forma desinteresada en la investigación.
- D) Se diseñó y se especificó cada una de las pruebas que se había de pasar a estos alumnos, así como el tiempo de aplicación, lugar y aspectos a considerar.
- E) Se estableció con el profesor-tutor y profesor de apoyo un horario en que se podían pasar las pruebas a cada uno de los alumnos que se habían seleccionado, gracias a la ayuda de estos profesores.
- Las pruebas se aplicaron en el aula de apoyo o en la biblioteca del colegio, cuando estaba vacía.
  - Se tuvo especial cuidado de que el tiempo en que se pasaban las pruebas no coincidiera con el recreo o con alguna asignatura que entusiasmara mucho al alumno, como Educación Física, ya que el sujeto no se centraría en las pruebas.
  - Se estableció el orden en el que se iban a pasar las pruebas.
  - Las tres primeras pruebas se llevaron a cabo en la biblioteca del centro y la realizaron todos juntos, aunque de forma individual, manteniendo un ambiente lo más normalizado posible y con la mayor concentración. De esta manera, los niños, al escribir el texto narrativo, estaban en un ambiente más normalizado y distendido.

- La entrevista se desarrolló individualmente, en la clase de apoyo, sin la presencia de otro agente externo. Se llevó a cabo con la mayor normalidad posible, creando, desde el primer momento, un buen ambiente entre el entrevistador y el sujeto entrevistado.
- Ninguna prueba tuvo límite de tiempo. Más bien, se les animaba a que empleasen el tiempo que considerasen necesario. La entrevista tampoco tuvo límite de tiempo, aunque la duración fue de entre 1 hora y 1 hora y 30 minutos.

#### **4.2. Fases en la recogida de datos y aspectos a tener en cuenta**

En la recogida de datos, se diferencian cinco fases. En cada una de estas fases se pasaron diferentes instrumentos de evaluación, que posteriormente fueron utilizados en el análisis de datos. A continuación, se enumeran las fases:

**Fase A.** Identificación de los sujetos: rellenar la hoja de datos personales.

**Fase B.** Redacción de un texto narrativo, cuyo tema sea libre.

**Fase C.** Evaluación de actitudes y autoevaluación de eficacia.

**Fase D.** Evaluación de los procesos cognitivos y metacognitivos, mediante la realización de la entrevista semiestructurada, individualmente.

**Fase E.** Corrección de errores en el texto.

Cabe comentar, que antes del desarrollo de cada una de las fases descritas, se desarrolló un clima muy distendido entre el investigador y los sujetos. Se repartieron caramelos entre los alumnos y se trataba algún tema, para que los sujetos se sintiesen cómodos y a gusto.

*Fase A. Identificación de los sujetos (Hoja de datos)*

- *Procedimiento:*
  - 1) Los alumnos rellenan la ficha de identificación, con ayuda del profesor o tutor de apoyo. Se incluye el diagnóstico del equipo psicopedagógico, que informa sobre si el alumno tiene o no alguna dificultad de aprendizaje y/o problemas físicos, así como si recibe apoyo escolar.
  - 2) Se asigna un código a cada alumno (sujeto 01, sujeto 02, etc.).

*Fase B. Redacción de un texto*

- *Procedimiento:*
  - 1) Se reparten los folios rayados (formato para que los niños escriban ahí su texto).
  - 2) Se les recuerda a los alumnos que escriban los datos de identificación.
  - 3) Se les pide que escriban una historia (una película que hayan visto, una aventura que hayan vivido, un cuento, etc.). Que piensen bien lo que van a escribir y luego, lo escriban lo mejor que puedan.
  - 4) Se procura que escriban con lápiz, por si tienen que hacer alguna corrección mientras escriben y se les dice que escriban con letra legible.
  - 5) No se limita el tiempo ni el papel.
  - 6) Se asigna a cada texto el mismo código de la ficha de identificación.

*Fase C. Evaluación de actitudes y autoevaluación de la eficacia*

El siguiente paso era la cumplimentación de unas escalas de estimación, para evaluar la auto-percepción de la eficacia sobre la composición escrita, es decir, el conocimiento consciente de sus habilidades como escritor, y la actitud hacia la escritura. La escala

utilizada fue una escala tipo Likert, con 5 puntuaciones. Estas puntuaciones van del 1 al 5, en que el valor más bajo indica el mínimo nivel o grado, (en este caso, total desacuerdo), hasta llegar al valor más alto (total acuerdo). Este tipo de escalas está especialmente indicado para medir diversas variables, entre las que se encuentran las que aquí son objeto de estudio: actitudinales, de intereses, de valores, de percepción y de aficiones. Las escalas utilizadas en este estudio han sido extraídas de Harris y Graham (1992) y traducidas por Salvador Mata (1997).

- *Procedimiento:* aplicación de las dos escalas:
  - 1) Se les recuerda que escriban los datos de la identificación.
  - 2) Se les explica de forma detenida cómo completar las escalas, recordando lo importante que es ser sincero/a.
  - 3) Se asigna a cada protocolo el mismo código que el de la ficha de identificación.

#### *Fase D. Evaluación de procesos cognitivos*

- *Procedimiento:* entrevista a cada alumno, utilizando la guía de entrevista (anexo II).
  - 1) Se crea una situación relajada (como un juego).
  - 2) Se graba la entrevista en una cinta magnética, cuidando que la toma de sonido sea buena.
  - 3) Se graba en la cinta el nombre del alumno, antes de que empiece a hablar. Posteriormente, se escribe el nombre del alumno en el exterior de la cinta y se le asigna un código.

- 4) Durante la grabación, se anota cualquier indicación útil para la mejor interpretación del contenido de la entrevista (gestos del alumno, tonos de voz, silencios.). Se incluyen las observaciones en el texto transcrito de la entrevista.
- 5) Se duplica la cinta, para trabajar sólo con la copia, y guardar el original. Finalmente se le asigna su código.

#### Fase E. Corrección de errores en el texto

- *Procedimiento:*

Después de la realización de la entrevista, se le da al niño dos textos que tienen diferentes errores: ortográficos, sintácticos y estructurales. Éste ha de detectarlos y corregirlos en la medida de lo posible.

## **5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS**

En el análisis de datos se utilizaron diversos procedimientos, atendiendo a los diferentes análisis realizados: a) análisis de los protocolos de las entrevistas; b) análisis de la identificación y corrección de los errores; c) análisis de las escalas de estimación; d) análisis textual de los textos producidos por los alumnos.

### **5.1. Análisis de los protocolos de las entrevistas**

En primer lugar, los "protocolos" de las entrevistas, debidamente transcritas, en los que se recogían las reflexiones del escritor, se sometieron al *análisis de contenido*

(Bardin, 1986; Fox, 1981; Krippendorff, 1997), que consiste básicamente, en clasificar la información verbal contenida en una serie de documentos o pruebas, de acuerdo con un sistema de categorías. El análisis de los protocolos permitió hacer patentes los diversos procesos y las relaciones entre ellos. Obviamente, esta técnica, por su complejidad, no es viable para el análisis de grandes muestras, pero sí para aplicarla al "análisis de caso", como es el de esta investigación.

Para facilitar este análisis, se estableció un *sistema de categorías conceptuales*, que permitiera clasificar y codificar la información contenida en la transcripción de la entrevista cognitiva. Las categorías se derivaron de los modelos teóricos, especialmente del modelo de Flower y Hayes (1980, 1981), descritos en el capítulo I. Se definieron operativamente varias categorías y subcategorías, que se corresponden con los procesos ejecutivos básicos en la composición escrita. Igualmente se asignaron códigos a las categorías y a las operaciones o subcategorías. Las letras mayúsculas corresponden a los códigos de las categorías y los números, a las subcategorías (Cfr. Cuadro 8, en Anexo V).

A continuación, se describen sucintamente estas dimensiones, dado que el análisis en profundidad del concepto se ha hecho en el capítulo I:

A. *PLANIFICACIÓN (P)*: el sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas y establece objetivos para desarrollar el proceso de escritura. En este proceso se realizan operaciones mentales y se utilizan estrategias, como las siguientes:

P 1. Génesis de ideas (1): buscar las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como a la estructura.

P2-Auditorio: pensar en las personas que leerán el texto y en las exigencias que las mismas plantean para la construcción del texto.

P3-Objetivos/ finalidades / intención: pensar en la intención y en la finalidad de la composición escrita y plantearse objetivos para el desarrollo del proceso escritor.

P4-Selección de ideas: seleccionar, entre las ideas generadas, las más adecuadas, de acuerdo con criterios de efectividad en la comunicación.

P5- Organización de las ideas: organizar las ideas seleccionadas en un formato textual.

P6-Fuente de las ideas: estrategias y recursos en la búsqueda de ideas, para generar suficiente contenido para los textos.

P7-Registro de ideas: estrategias, instrumentos y técnicas para anotar las ideas generadas y utilizarlas posteriormente en la construcción del texto.

E1-Organización textual: organización y estructura dada al texto, en función de la tipología de ésta (noticia, narración, descripción, exposición...).

*B. TRASCRIPCIÓN (T):* operaciones mentales del sujeto para desarrollar la estructura y la forma del texto. En este proceso se realizan las siguientes operaciones y se atiende a las siguientes dimensiones:

T1- Ordenación sintáctica: construir adecuadamente la forma lingüística del mensaje, de acuerdo con las reglas sintácticas de la lengua. Aquí se incluyen las dimensiones morfológicas, sintácticas y de puntuación.

T2- Riqueza de vocabulario: utilizar variedad y cantidad de palabras para expresar las ideas. En esta categoría se incluyen las dimensiones ortográficas y caligráficas.

T3- Selección léxica: seleccionar las palabras en función del tipo de texto, estilo, características de los personajes o escenario...

T4-Adecuación de las palabras a las ideas: hallar las palabras y estructuras sintácticas que mejor expresen las ideas que se quiere comunicar.

*C. REVISIÓN (R):* operaciones mentales del sujeto para evaluar el texto escrito, de acuerdo con lo planificado previamente, y corregir lo que proceda. En este proceso, el sujeto tiene que realizar las siguientes operaciones y atender a las siguientes dimensiones:

R1-Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado: evaluar y corregir aquellas palabras, frases o párrafos que no se adecuen a las ideas o a la estructura del texto que se quiere escribir.

R2-Estructura y léxico de la oración: evaluar y corregir las palabras, las frases y los párrafos que no se adecuan a las reglas gramaticales de la lengua.

R3-Puntuación, ortografía: evaluar y corregir los errores de ortografía de las palabras y de puntuación de las frases.

R4-Caligrafía: evaluar y corregir la caligrafía del texto construido.

R5-Revisión por otros: evaluar y corregir errores, a cargo de otras personas que no han escrito el texto.

R6-Revisión por sí mismo: evaluar y corregir errores del texto, por el mismo escritor.

*D. METACOGNICIÓN (AR):* operaciones mentales del sujeto para conocer y controlar conscientemente los procesos de la composición escrita. En este proceso, el sujeto tiene que realizar las siguientes operaciones y atender a las siguientes dimensiones:

AR1- Conocimiento y control de la planificación: conocer y auto-controlar las operaciones en el proceso de planificación.

AR2- Conocimiento y control de la transcripción: conocer y auto-controlar las operaciones en el proceso de transcripción.

AR3- Conocimiento y control de la revisión: conocer y auto-controlar las operaciones en el proceso de revisión.

AR4- Conocimiento y control de la estructuración: conocer y auto-controlar las operaciones en la estructuración de las ideas.

AR5- Disposición ante la escritura y sus dificultades: conocer y auto-controlar el propio interés, motivación, estado de ánimo, disposición afectiva e intelectual hacia la escritura.

AR6- Conocimiento del escrito bien hecho: saber cuándo un escrito es correcto, en cuanto al contenido, la estructura y la forma.



AR7- Conocimiento y control general del acto de la escritura: conocer y auto-controlar cómo se elabora un texto de forma correcta, en cuanto a los procesos implicados y a la forma de ejecutarlos.

Tras el análisis de los protocolos de las entrevistas, se agruparon los contenidos (o enunciados) cuyo código era similar y, luego, se agruparon los códigos de una misma categoría en las meta-categorías establecidas: planificación, transcripción, revisión y metacognición, utilizando para ello un formato específico (anexo VIII). A continuación, se obtuvieron frecuencias y porcentajes correspondientes en cada una de las categorías y meta-categorías. Por último, se abordó la interpretación global de los datos obtenidos, tanto los de tipo numérico como los de tipo verbal.

## **5.2 Análisis de la identificación y corrección de los errores**

En este análisis, con el objetivo de facilitar la evaluación e interpretación de los datos obtenidos en la corrección de errores en los textos, hecha por el alumno, se elaboró un sistema de categorías (Cfr. Cuadro 9, en Anexo VI) y se procedió del mismo modo que con los datos obtenidos en la entrevista: agrupación de códigos, asignados a cada categoría, y de categorías, en meta-categorías. Las categorías definidas fueron: puntuación (P); ortografía (O); sintaxis (S); morfología (M); léxico (L); estructura textual (E).

En el análisis se tuvo en cuenta tanto el aspecto cuantitativo como el cualitativo. En cuanto al primero, se obtuvo la cantidad de aciertos en la corrección de cada uno de los tipos de errores. Con estos datos, se establecieron comparaciones entre los distintos tipos de errores y entre los sujetos, en función de sus características diferenciales.

De otra parte, con respecto al análisis cualitativo, se distinguió entre la identificación de errores, es decir, si el alumno es capaz de detectar el error, y la corrección de los mismos, es decir, si, una vez detectado, el alumno es capaz de corregirlo. Para ello, se realizó un contraste entre los textos revisados y modificados por el alumno y los textos

correctos (Cfr. Textos correctos, en Anexo VII). En definitiva, se trataba de evaluar la habilidad que muestra el alumno para corregir los errores, de lo que, a su vez, se puede inferir su conocimiento sobre el texto bien construido.

### **5.3. Análisis de las escalas de estimación**

En las *escalas de estimación* se obtuvo la puntuación global de cada alumno y del grupo de alumnos, así como el de cada ítem. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la media aritmética. El análisis de ítems (de cada uno y entre ellos) se hizo, de acuerdo con las normas metodológicas, aplicables a este tipo de instrumentos (análisis de frecuencias). Se hizo una interpretación global de los datos obtenidos y una comparación interindividual, para detectar la influencia de las características diferenciales (edad, sexo y nivel instructivo) en los datos obtenidos. Se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 14.0S para la realización de todos los análisis descriptivos y de frecuencias.

### **5.4. Análisis textual**

En el análisis de los textos narrativos, producido por los alumnos, se diferenciaron cuatro aspectos fundamentales: 1) estructura; 2) cohesión textual; 3) estructuras sintácticas; 4) disfunciones sintácticas.

#### *5.4.1. Análisis de la estructura*

Para llevar a cabo el análisis de la estructura de los textos, se ha seguido el método de análisis diseñado por Salvador Mata (Salvador Mata, 1986). El autor analiza la estructura de las producciones narrativas, los elementos que la conforman y la relación

entre los mismos, evaluando si se trata de episodios completos o incompletos, como ha sido descrito en el capítulo II y se recoge en el anexo IX (Cfr. Cuadros 11,12 y 13).

A continuación se muestran más específicamente los pasos para realizar el análisis estructural de dichos textos narrativos:

1. Fragmentar el texto en unidades oracionales. Se indicó principio y final de la oración con los signos [ ].
2. Fragmentar la oración compuesta en proposiciones. Se indicó final de proposición con el signo (/).
3. Acotar episodios, en función de una meta o problema (E1, E2, E3).
4. Analizar la estructura de los EPISODIOS: anotar cada uno de los 6 elementos o categorías de la gramática de la narración:
  - Escenario (ES).
  - Suceso inicial (SI).
  - Respuesta (interna o externa) (RI)
  - Acción (Plan o Tentativa) (AC).
  - Consecuencia Directa (Resultado) (CD).
  - Reacción (RC).
5. Clasificar el episodio como: a) Completo (EC); b) Incompleto (EI).
6. Señalar TIPO DE RELACIÓN entre episodios:
  - 1) Causal (CAU);
  - 2) Temporal (TP);
  - 3) Aditiva o coordinada (AD);
  - 4) Por inserción (IN).

7. Identificar marcadores de narración:

- 1) Inicial (MI): "Erase una vez..."; "Había una vez..."; "Se cuenta que..."
- 2) Final (MF): "Fin"; "Acabaron..."; "Así termina la historia"....

5.4.2. *Análisis de la cohesión textual*

En este análisis se trataba de analizar e identificar nexos de cohesión y clasificarlos como: a) Correctos (-CO); b) Erróneos (-NO). Para ello, se ha utilizado una ficha de datos (Anexo X. Cfr. Cuadro 14). La clasificación de nexos de cohesión utilizada se muestra a continuación (Cfr. Cuadro 4). Ésta ha sido descrita ampliamente en capítulo II.

1. De referencia	{	- Personal (PER) - Demostrativo (DEM) - Comparativo (COMP)
2. Conjuntivos	{	- Copulativos (COP) - Adversativos (ADV) - Causales (CAU) - Temporales (TEMP)
3. Léxicos	{	- Reiteración (REI) - Colocación (COL) - Elipsis (ELI) - Sustitución (SUST)

*Cuadro 4. Clasificación de los nexos de cohesión*

### 5.4.3. Análisis de las estructuras sintácticas

Para llevar a cabo este análisis, se partió de la fragmentación del texto en oraciones y, posteriormente, las oraciones compuestas, en proposiciones independientes y dependientes. A continuación, se presenta un ejemplo de fragmentación de un texto:

#### FRAGMENTACIÓN EN PROPOSICIONES (TEXTO 10)

##### **CARA BONITA**

1. Erase una vez una mujer en romania
2. tenia un hijo
3. pero era viuda
4. el niño dijo
5. mama me boy
6. a recorrer el mundo (punto y seguido)
7. Dijo el niño
8. mama te dejo este anillo
9. porque si empiesa a sangrar
10. esque estoy muerto
11. el niño se fue andando
12. vio un dragon de 6 cabezas
13. el niño lo mato (,)
14. andando otra vez
15. se encontro con otro dragon de 12 cabezas
16. lo mato (,)
17. fue andando otra vez
18. y se encontro con otro dragon de 24 cabezas
19. lo mato tambien (punto y seguido)
20. puso tres banderas una roja, otra negra y otra azul (punto y seguido)
21. Andando vio un castillo
22. y en el castillo abia una princesa

23. que la avian secuestrado
24. dijo cara bonita
25. que haces aquí (,)
26. dijo la princesa
27. que me an secuestrado 6 dragones
28. dijo la princesa
29. cuando den con un palo en la puerta
30. quieren
31. que le den
32. de comer (punto y seguido)
33. Cara boonita se escondio detrás de la puerta (punto y seguido)
34. El dragon dio con un palo en la puerta
35. y cara bonito cogio el palo
36. y traspaso a los 6 ladrones
37. Al dia siguiente bino otro hombre
38. Se llamaba chutilla el cojo
39. dijo el cojo al rei
40. yo salvare a su hija
41. el chutilla se escondio en el gallinero (punto y seguido)
42. A la mañana siguiente bio cara bonia al cojo
43. iendo el cuarto
44. dijo cara bonita
45. ese hombre es malo
46. salio cara bonita del cuarto
47. y lo cogio del cuello
48. pero chutilla cogio un cuchillo
49. y le corto el cuello a cara bonita (punto y seguido)
50. y abio dos serpiente
51. bebiendose la sangre
52. El anillo empezo a sangrar
53. dijo la madre
54. mi hijo
55. la madre fue para el castillo

56. y se encontro a su hijo
57. tirado en el suelo
58. y a una de las serpientes con un acha la partio en dos
59. pero la otra serpiente fue por una hoja de laure
60. y ledio a la otra serpiente
61. y rebibio (punto y seguido)
62. la madre las mato a las dos
63. xogio la hoja de laure
64. y le de a su hijo
65. y rebibio
66. dijo el niño
67. mama me tengo que ir
68. para salvar a mi mujer
69. cara bonita vio a chitilla
70. y lo convertio en 4 cachos
71. y se lo hecho a los perros
72. y salvo a la princesa del castillo (punto y seguido)
73. Le dijo cara bonita al rei
74. me permite
75. casarme con tu hija
76. dijo el rei
77. claro que si (punto y seguido)
78. Hisieron una ceremonia
79. de comer pusieron carne, ensalada, patatas, pescado
80. De beber pusieron vino
81. y de postre fresas, plátanos, manzanas, Peras, y un riquisimo pastel de chocolate  
con nata (punto y seguido)
82. Fueron 500 personas (,)
83. el cara bonita se hizo rei
84. se casaron
85. como dios manda
86. en la iglesia
87. tu bieron 4 niños

88. uno se llamaba pedro
89. otro Luis
90. otro Roberto
91. y otro Fernando
92. y aque no sabeis
93. como se llamaba el padre de la princesa triton
94. El matrimonio viven felices
95. y comen perdices

Para recoger los datos se utilizaron las siguientes fichas (Cfr. Cuadros 15-20), extraídas del modelo de análisis sintáctico de textos, diseñado por Salvador Mata (1984).

A partir de los datos obtenidos, referidos a la longitud del texto, según su número de oraciones o de proposiciones (Cfr. Tabla 1), los resultados se agruparon, siguiendo la taxonomía propuesta por autores como Simón (1973) o Salvador Mata (1984).

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Nº DE ORACIONES</b>	<b>Nº DE PROPOSICIONES</b>
TEXTOS CORTOS	De 0 a 5 oraciones	De 0 a 10 proposiciones
TEXTOS MEDIANOS	De 6 a 10 oraciones	De 11 a 20 proposiciones
TEXTOS LARGOS	De 11 a 15 oraciones	De 21 a 30 proposiciones
TEXTOS MUY LARGOS	Más de 15 oraciones	Más de 30 proposiciones

*Tabla 1. Distribución de textos, según categorías de longitud*

El análisis cuantitativo de la complejidad estructural se hizo a través de diversas medidas, distinguiendo varios tipos:



- a) Comparación entre el número de oraciones simples y compuestas.
- b) Tipos de proposiciones, según la modalidad de predicado.
- c) Tipos de proposiciones según el grado de autonomía con la principal: yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas.
- d) Comparación entre niveles de subordinación: subordinación de primer grado, de segundo grado o de tercer grado.
- e) Tipos de proposiciones coordinadas: copulativas, adversativas, disyuntivas y distributivas.
- f) Tipos de proposiciones subordinadas: sustantivas (subjctivas, completivas y adnominales), adjetivas y circunstanciales (de lugar, de modo, de tiempo, de fin, de causa, de comparación, de condición, de concesión y consecutivas).
- g) Índice de complejidad numérica de la oración compuesta, elaborado por el profesor Salvador Mata (1984) y similar al utilizado por Simón (1973, p. 237) y Stormzand y O`shea (1924, p.34), pero con ligeras matizaciones en la definición operativa de las variables. Este índice pone en relación el número de proposiciones con el número de oraciones. Matemáticamente, viene expresado en un cociente, cuyo numerador es el número de proposiciones y cuyo denominador es el número de oraciones. Para evitar números muy pequeños y decimales, el cociente se multiplica por 10. Este índice se halla en cada texto y luego se halla una media de grupo. La fórmula del índice es la siguiente:

$$\text{Cp1} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de proposiciones} \times 10}{\text{N}^\circ \text{ de oraciones}}$$

- h) Índice de complejidad estructural de las proposiciones de las oraciones compuestas, equivalente al anterior pero en el que las variables son las proposiciones, en lugar de las oraciones (Salvador Mata, 1984). Su fórmula matemática sería:

$$\text{Cp4} = \frac{\text{Prop. Coordinadas} + \text{Yuxtapuestas}}{\text{Subordinación}}$$

#### 5.4.4. *Análisis de las disfunciones sintácticas.*

Los errores sintácticos en la composición escrita de los alumnos han sido identificados y registrados individualmente en una ficha (Cfr. Cuadro 21 y 22). Para facilitar la comprensión de la disfunción, se subraya el error en la proposición u oración en la que se detecta. En la ficha se describe el error y la categoría.

Los códigos de los errores pueden observarse en las plantillas utilizadas para el cómputo de las disfunciones de cada uno de los sujetos.

#### **5.5. Criterios de validez y fiabilidad de la metodología empleada (procesos e instrumentos)**

Tanto el cuestionario-guía de la entrevista como el sistema de categorías, diseñado para el análisis de contenido, se validaron mediante el procedimiento del “juicio de expertos”. El cuestionario fue valorado por distintos investigadores, miembros del grupo de investigación ED.INVEST, de la Universidad de Granada. Estos jueces determinaron la validez de contenido del instrumento, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y su referencia (o representatividad) a los diversos procesos en la composición

escrita. En este sentido, se pretendió dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿las preguntas del cuestionario realmente recogen información sobre las operaciones que se desarrollan en la composición escrita?; ¿la formulación de la pregunta es pertinente para la información que se desea obtener?; ¿es posible hacer diferentes interpretaciones de cada cuestión?; ¿el lenguaje utilizado es adecuado a la edad de los alumnos?; ¿se repiten cuestiones? El cuestionario definitivo fue el resultado del consenso unánime entre los expertos.

De otra parte, el sistema de categorías (Cfr. Cuadro 7. En Anexo V) fue sometido al juicio de los mismos expertos, para comprobar si dicho sistema reunía las siguientes características:

- *Exhaustividad*: las categorías permiten clasificar la totalidad de la información recogida en las entrevistas.
- *Exclusión mutua*: cada unidad de registro, identificada en la transcripción de las entrevistas, no puede incluirse en más de una categoría.
- *Homogeneidad*: las categorías están definidas, de acuerdo con un mismo principio de definición.
- *Pertinencia*: las categorías se adaptan a la información contenida en las entrevistas y al modelo teórico.
- *Productividad*: el conjunto de las categorías proporcionan resultados valiosos, tanto en cuanto a las inferencias como en cuanto a nuevas hipótesis.

Tras la emisión y confrontación de juicios, se hicieron las modificaciones oportunas en el protocolo, hasta que el acuerdo con respecto a las características exigidas fue unánime.

Para asegurar la validez y credibilidad de los resultados, tres investigadores expertos realizaron el análisis de contenido de los protocolos de las entrevistas. El procedimiento para calcular la fiabilidad de los análisis fue la “triangulación de codificadores independientes” (Fox, 1981; Stake, 1998; Stake, 2005). Este procedimiento consiste en calcular el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden en la asignación de códigos a las unidades de registro, establecidas en un mismo material. En

este caso concreto, el porcentaje de acuerdo fue del 96%. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se convirtió ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

La fase final en el proceso de análisis de datos es de especial importancia, por cuanto se trata de interpretarlos de forma global. A este efecto, se realizaron las siguientes operaciones: 1) interpretar los datos, haciendo una lectura transversal (es decir, teniendo en cuenta los datos obtenidos en diversas fuentes o en distintos apartados de la misma fuente); 2) relacionar los datos del mismo alumno, obtenidos en diversas fuentes; 3) establecer diferencias y semejanzas, en función de las características diferenciales de los sujetos en el interior del grupo.

Por tanto, los resultados que se describen en los siguientes capítulos derivan de los análisis globales, cuya validez radica en una triple triangulación: de instrumentos para la obtención de datos, de diferentes técnicas de análisis (cuantitativas y cualitativas) y del análisis e interpretación realizada por codificadores independientes. Del mismo modo, los métodos empleados y las taxonomías de dichos métodos han sido igualmente validados por los miembros del equipo de investigación.



# **CAPÍTULO VI**

## **RESULTADOS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS**

---

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas y la corrección de textos por parte de los alumnos. El análisis del contenido de las entrevistas permite conocer la percepción que tienen los sujetos de los procesos que desarrollan en la redacción de un texto. Del mismo modo, el análisis de los textos corregidos por los alumnos, permite conocer cómo éstos revisan un texto y en qué aspectos se detienen, de tal forma que se complementa la información obtenida en las entrevistas.

## A) RESULTADOS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: LA ENTREVISTA

### 1. EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

La planificación consiste, básicamente, en pensar qué se quiere expresar, cómo hacerlo y con qué intencionalidad. Este proceso de la composición es complejo y en él se pueden distinguir varios procesos parciales. El estudio de este proceso permite conocer cómo los alumnos recogen información, organizan y estructuran las ideas para construir un texto.

#### 1.1. Génesis de las ideas.

Todos los sujetos dicen que planifican y piensan lo que van a poner, antes de escribir un texto, aunque con diferentes matices y utilizando diferentes contextos para generar esas ideas:

- *“Pienso, pues en lo que voy a poner” - ¿Y sobre qué escribes? “sobre la escuela” (sujeto 9).*
- *“Según lo que se ponga, si es de lengua, de conocimiento del medio, de matemáticas, tienes que escuchar la explicación”...”aro que lo pienso” (sujeto 11).*

También, a la mayoría (quince sujetos) se le ocurren bastantes ideas, que están relacionadas con el tema del texto que pretenden escribir.

- *“A mí se me ha ocurrido to” (sujeto 7).*

Sin embargo, a dos sujetos (12 y 8) no se les ocurren ideas y les resulta muy difícil encontrarlas. Por último, el sujeto 4 afirma que encuentra algunas ideas pero no muchas.

- *“Unas pocas” - ¿Cómo se te ocurren esas ideas? “imaginándome cosas y haciéndolo bien y si no se me ocurre nada pues yo le pregunto a la maestra y a los maestros lo que me digan y ya me lo apunto... Yo empieso con lo que me imagine bien que hay que empezar, luego lo que me imagino otra vez, pues es lo que pongo” (sujeto 4).*

Con relación a la génesis de ideas, pese a que los sujetos generan una gran cantidad de ideas para dar contenido a su texto, hay tres sujetos (sujetos 12, 4 y 8) que denotan mayor dificultad para generar ideas. Estos sujetos tienen unas características comunes, ya que provienen del mismo colegio (colegio A) y son del sexo masculino.

## **1.2. Auditorio**

Existe un elevado número de sujetos que no piensan en la persona o personas que van a leer el texto. Concretamente diez de los sujetos:

- *“Yo escribo y ya está” (sujeto 1).*
- *“No” (sujetos 4,5,8,10,12,13,14,16 y 18).*

Los ocho sujetos restantes sí piensan en la persona que va a leer el texto:

- *“Ah bueno, tendré que haserlo mejor ¿no? si lo va a leer el maestro” (sujeto 16).*
- *“Claro que pienso” (sujeto 7).*

De los sujetos que piensan en el auditorio (ocho), sus textos los dirigen principalmente a sus profesores/as, padres/madres, amigos, familiares, hermanos o, incluso, a ellos mismos:

- *“ Mi madre y a la profesora” (sujeto 2); “A la maestra” (sujetos 3, 11 y 15); “En mi maestra y para mí sola también” (sujeto 5); “Para mi primo, mi amigo, gente de*



*la clase, a un amigo que va a otra clase de este patio... a la maestra*” (sujeto 6); *“A la señorita y a mis amigos”* (sujeto 7); *“En la Seño, a mi padre”* (sujeto 9); *“En la señorita... y... y mis amigos, mi novia”* (sujeto 17).

No obstante, además de pensar en la persona que va a leer el texto, también piensan en hacerlo de forma que esa persona lo entienda. Incluso seis de los sujetos que decían que no pensaban en la persona que iba a leer el texto dicen que lo adaptan para que otras personas lo entiendan (concretamente los sujetos 5,8,12,13,16 y 18). Es decir, catorce sujetos piensan en hacerlo de forma que otra persona lo entienda. Por lo que podría ser que no entendieron correctamente la pregunta anterior.

- *“Yo quiero la letra muy muy... colocada, bien escrita para que la entienda la maestra”* (sujeto 11).
- *“Claro que sí”* (sujeto 12).
- *“Yo pa mis padres tengo que haserlo de otra manera pa que me entiendan”* (sujeto 17).
- *“Yo lo pienso y lo hago”*(sujeto 18).

Los otros cuatro sujetos no tienen en cuenta a la persona que lo va a leer ni lo hacen de otra forma para que la persona lo entienda:

- *“Yo no pienso en ella”* (sujeto 14).

Como se ha podido ver, la gran mayoría de los sujetos tienen en cuenta a la persona para quien va dirigida el texto y lo adaptan en función de la dificultad o facilidad que tenga la persona a quien se dirige el texto para leerlo. De entre los sujetos que no tienen en cuenta el auditorio, se denotan una serie de peculiaridades, que podrían explicar el hecho de no tener en cuenta el auditorio:

- El sujeto 1, tiene un nivel instructivo menor, ya que es el único sujeto que proviene del 2º ciclo de Primaria y su edad es de 10 años.
- El sujeto 4 recibe refuerzo educativo en el aula de apoyo.
- El sujeto 14 tiene dificultades de aprendizaje.

En cuanto a la diferencia entre sexos no se aprecian grandes diferencias, ya que la mitad de los sujetos que tienen dificultades en este aspecto son de sexo femenino y la otra mitad, de sexo masculino.

### **1.3. Objetivos/ finalidades e intenciones**

Los objetivos que estos sujetos pretenden con la elaboración de los textos son muy diversos, según los diferentes casos. Así, las intenciones y/o finalidades de estos sujetos para escribir son:

A) *Por gusto* escriben ocho sujetos ( sujeto 3,6,7,10,11,13,15 y 17):

- *“Porque me gusta un poquito”* (sujeto 3).
- *“Porque...a lo mejor tengo un examen, pero yo digo este cuento ma gustao y lo voy a escribir porque...me apetece”* (sujeto 13).
- *“Porque quiero y me gusta escribir”* (sujeto 15).
- *“Porque mi cabeza me lo dice...mi cabeza me lo dice lo que tengo que hacer”...” Y si la maestra no nos manda a veces los deberes, me voy a clases de apoyo que allí me aprende a leer a escribir, de matemáticas, de conocimiento del medio, de todo lo que te aprenden aquí en la escuela”* (sujeto 11).

B) *Porque están aburridos* escriben seis sujetos ( sujeto 4,8,9,12,16 y 18):

- *“Porque a lo mejor cuando termino todo, ¿no?, pues estoy aburrido en la clase sin hacer nada, pues me pongo a escribir algo”* (sujeto 4).
- *“Pos en mi casa, a lo mejor, cuando estoy aburrido”* (sujeto 8).
- *“Porque...cuando estoy aburrido, cuando mandan deberes en la escuela”* (sujeto 9).
- *“Porque estoy aburrido”* (sujeto 12 y 16).
- *“porque estoy aburrida y porque estoy entretenía escribiendo”* (sujeto 18).

C) Además de escribir porque están aburridos o porque les gusta, también algunos de ellos escriben *por obligación* (sujetos 4,6,7,8,9,10,11,12,15 y 16), lo que supone una gran mayoría, o sólo por obligación (sujetos 1,2, 5 y 14). Por tanto, la mayoría (catorce sujetos) escribe por obligación, pese a que diez de ellos también escriben cuando están aburridos o porque les gusta:

- “*Porque me lo manda la maestra*” (sujetos 1,2,4,6,7,8, 9,10,11,14 y 16).
- “*Porque me lo ponen los libros en la escuela*” (sujeto 5).
- “*En el colegio no, en el colegio tienes que escribir, tienes que aprender*” (sujeto 12).
- “*Porque tengo que escribir*” (sujeto 15).

De entre los sujetos que sólo escriben por obligación, es decir, porque se lo manda el profesor o profesora, principalmente, destacan una serie de singularidades en estos sujetos: el sujeto 1 y 2 son los sujetos de menor edad (10 años); el sujeto 14 tiene dificultades de aprendizaje y recibe refuerzo educativo en la clase de apoyo. También, se ha de destacar que entre los sujetos que escriben sólo por obligación predomina el sexo femenino (tres sujetos) frente al masculino (sólo por uno).

En lo que se refiere a los objetivos que se plantean al escribir, la mayoría de ellos (once sujetos) el objetivo principal que se marcan es que el texto les salga bien y se les reconozca:

- “*Pues...sacar un bien y que luego tenga un más*” (sujeto 3).
- “*¿Yo?, Pues que se presente bien la letra y que lo entienda la maestra, los alumnos de mi clase y que me digan que lo he hecho muy bien*” (sujeto 4).
- “*Que salga en la tele, en los periódicos, que la maestra los mande a otros colegios*” (sujeto 6).
- “*Po que lo haga bien*” (sujetos 1,7,9,10,11,14,16 y 17).

Sin embargo, hay 4 sujetos (sujeto 2, 5, 12 y 15) que no saben qué objetivos quieren conseguir a la hora de escribir un texto y uno de ellos (sujeto 13) no tiene ningún objetivo a la hora de planificar sus escritos:

- *“Po yo que sé”* (sujeto 15).
- *“Na”* (sujeto 13).

Del mismo modo, los sujetos que no saben qué objetivos pretenden conseguir o no quieren conseguir ninguno, tienen una serie de características que podrían de alguna manera explicar sus dificultades al fijar los objetivos: a) el sujeto 2 tiene una edad inferior al resto de sujetos (10 años); b) los sujetos 12,13 y 14 tienen dificultades de aprendizaje y reciben refuerzo educativo en el aula de apoyo. También es de destacar que entre los cinco sujetos con dificultades para plantearse objetivos, predomina el sexo femenino, ya que, de cinco sujetos, cuatro son niñas.

También, se puede ver cómo uno de los sujetos (sujeto 8) muestra su afán competitivo y afirma: *“Pos ser uno de los mejores”*. Por último, otro de los sujetos (sujeto 18) expresa su inquietud por aprender al plantear sus objetivos.

En general, la mayoría de los sujetos (trece), al escribir, se plantean algún objetivo, aunque, como se ha podido comprobar, éste suele ser variado y, en ocasiones, poco definido, ya que la mayor parte de ellos simplemente quiere que el texto le salga bien. La forma de alcanzar este objetivo también es variada, aunque existen algunas similitudes entre ellos. Así, algunos recurren a la génesis de ideas, a través de la imaginación y el pensamiento (sujetos 4, 8,10 y 16):

- *“Yo empiezo con lo que me imagine bien que hay que empezar, luego lo que me imagino otra vez, pues es lo que pongo”* (sujeto 4).
- *“Pos pensar mucho y escribir bien”* (sujeto 8).
- *“Pos pensar”* (sujeto 10).
- *“Pos imaginarme un texto pa poder escribirlo”* (sujeto 16).

Otros sujetos, sin embargo, van más allá del simple hecho de generar ideas y dicen esforzarse para conseguir los objetivos propuestos y/o intentar hacer el texto bien (sujetos 13,15 17, y 3):

- “*Po haser to el esfuerzo que yo pueda ¿no?*” - ¿Qué más? “*Haser la letra bien y ya está*” (sujeto 13).
- “*Esmerarme en hacerlo*”...”*En la letra, en la ortografía, en las faltas de letra también, de tó*” (sujeto 17).
- “*En la letra*” (sujeto 3).

Además, cuatro sujetos (sujeto 1,11, 9 y 12) intentan estar atentos y/o concentrados para conseguir los objetivos marcados. Destaca por su singularidad el sujeto 11, ya que éste realiza una gran cantidad de operaciones para conseguir los objetivos marcados.

- “*Pues estoy atento y ya lo hago*” (sujeto 1).
- “*Pues concentrarme bien*”...”*Pensar mucho...escribirlas, haserlas bien para que la maestra la entienda...Atender...Lo primero de todo es pensar y luego escribirlas*” (sujeto 11).
- “*Pues haserlo bien...poner atención*” (sujeto 9).
- “*Estar callado, trabajar*” (sujeto 12).

El sujeto 15 alude a la fuente de ideas como un aspecto importante para conseguir un buen escrito: “*Po haber leído algo ¿no?*”. Por último, los cinco sujetos restantes (sujetos 2,5,6,14 y 18) no responden a la cuestión planteada. De estos sujetos, la mayoría son del sexo femenino (cuatro niñas), los sujetos 14 y 18 tienen dificultades de aprendizaje y reciben clases de refuerzo educativo en el aula de apoyo y el sujeto 2 es el de menor edad de los dieciocho sujetos (10 años).

Más de la mitad de los sujetos (sujetos 2,4,5,6,7,8,10,12,13,14 y 18), no saben en qué parte del texto se puede notar si han conseguido o no los objetivos marcados. Los que dicen saberlo, tampoco parece que lo tengan claro, ya que algunos de éstos aluden a aspectos superficiales del texto (la letra, la forma), de extensión o gramaticales (ortografía, palabras), más que a la parte del texto donde se puede ver si se han cumplido los objetivos marcados:

- “*En la letra*” (sujeto 3).
- “*En si es largo ¿no?*” (sujeto 16).
- “*En las palabras...En la letra, en la ortografía, en las faltas de letra también, de tó*” (sujeto 17).

Por último, dos sujetos (Sujetos 1 y 11) opinan que saber si han conseguido lo que querían se ve al de leer el texto. Estos sujetos tampoco aluden a la parte del texto donde se pueden ver los resultados, sino que se refieren a aspectos metacognitivos (conocimiento del escrito bien hecho) o de revisión como, por ejemplo, cuando se lo enseñan a la maestra o, cuando ya está hecho todo el ejercicio, leerlo.

#### **1.4. Selección de ideas**

Existe una mayoría (once sujetos) que tiene en cuenta las ideas previas al redactar un texto. Sin embargo, hay un grupo importante de alumnos que escriben al tiempo que piensan. De los sujetos que utilizan ideas previas se citan algunos de los comentarios:

- “*Recuerdo lo que he pensado antes*” (sujetos 4, 5,9,10 y 11).
- “*Pienso primero y después lo pongo*” (sujetos 14,15,16 y 18).
- “*Pienso lo que voy escribiendo*” (sujeto 17).

El resto de los sujetos (sujetos 1,3,6,7,8,12 y 13), escriben tal y como las ideas les vienen a la mente:

- “*Lo que en ese momento se me ocurre*” (sujetos 7 y 13).
- “*Pos lo que se me va ocurriendo, si es otra cosa*” (sujeto 8).

Al escribir, sólo hay cuatro sujetos (sujetos 2,7,12 y 17) que no seleccionan las ideas que van a escribir sino que directamente las escriben todas.

- “*Si no tienen nada que ver también las pongo*” (sujeto 7).
- “*Las escribo todas*” (sujetos 2,12 y 17).

Se puede apreciar que tanto el sujeto 2 como el 17, pese a que, en principio, afirmaban tener en cuenta las ideas previas, al escribir no seleccionan las ideas sino que las escriben todas.

La mayoría de los sujetos (once) eligen algunas ideas y, aunque les cuesta trabajo expresar con claridad por qué eligen algunas y no otras, tienen clara su posición al respecto:

- *“Algunas...porque yo cojo algunas y entonces yo me imagino cómo pueden ser esas preguntas para seguir escribiendo”* (sujeto 4).
- *“Algunas, las más importantes” - ¿Y cómo sabes las que son más importantes? “Pues porque, por ejemplo, estamos en un pueblo, ¿no?, y ves una mariposa o una mariposa; por ejemplo, la mariposa es más importante, pues escribo la mariposa más importante..... más importante; y si es la mariposa la más importante, pues escribo lo más importante que tenga la mariposa”* (sujeto 11).
- *“Selecciono algunas” - ¿Y cuáles son las que tú seleccionas? “Pos las que yo voy a poner, que me caben ahí, que son las que sirven pa ese texto”* (sujeto 8).
- *“En las que están bien” - ¿Cómo sabes que están bien? “Porque las que van con el texto”* (sujeto 9).

El sujeto 8, aunque, en principio, afirmaba que no tenía en cuenta las ideas previas y las escribía directamente, sin embargo, selecciona las ideas al redactar el texto.

Por último, tres sujetos (sujetos 5,10 y 18), en ocasiones, seleccionan algunas ideas; sin embargo, otras veces las escriben todas:

- *“A veces sí, y otras no... las más importantes” - ¿Y cómo sabes las que son más importantes? “Porque va más con el texto”* (sujeto 5).
- *“Todas o algunas, depende”* (sujeto 10).
- *“Algunas veces las escribo toas y algunas veces unas cuantillas”* (sujeto 18).

En relación con los sujetos que no seleccionan las ideas o que sólo lo hacen en ocasiones (sujetos 2,7,12,17,5,10 y 18), se destacan algunas peculiaridades:

- No parece haber diferencias entre sexos, ya que cuatro sujetos son de sexo femenino y tres, del masculino.
- Los sujetos 12 y 18 presentan dificultades de aprendizaje y reciben refuerzo educativo en el aula de apoyo.

### **1.5. Organización general**

Antes de escribir un texto, seis de los sujetos (sujetos 5,6,7,8,10,17 ) afirman que clasifican u ordenan, de alguna forma, las ideas que finalmente escriben en el texto, aunque cada uno lo hace de forma diferente:

- *“Porque... si a lo mejor pone... pues yo pongo primero que pongo una acción y después pongo pues todo eso” - ¿Y qué es todo eso? “Que yo pongo primero lo que pasa primero en su vida; y después, pues lo último, pongo lo que va pasando”* (sujeto 5)
- *“Pongo el título, y ya pongo lo que me viene a la cabeza”. - Y, por ejemplo, en el texto que has escrito ¿qué orden le has dado? “En lo primero he escrito... un balón para jugar al fútbol”. - ¿Y después? “Que me metí en mi casa viendo el fútbol” - ¿Qué es lo que has contado al final? “Que me metí en mi casa”* (sujeto 6).
- *“Lo primero lo que cuenta la seño”- Pero tú imagínate cuando has escrito el texto, ¿qué orden has seguido? “Lo primero, pues como era, no me acuerdo...lo primero lo que serían, ya está” - ¿Y después? “Que llegaron, que se disfrazaron”, - ¿Y después? “Que se fueron con las bicicletas y se escaparon al par de la niña” - ¿Y al final? “Al final, lo último. Ya se hicieron amigos”* (sujeto 7).
- *“Pues he contao primero el equipo que me gusta y que también son los mejores jugadores del mundo, y después he contao lo que tienen que hacer pa jugar a furbol, y cómo se juega a furbol y que con tu equipo... cuando sea el día del mundial, la selección española, España, gane el mundial de esos jugadores”*(sujeto 8).
- *“Primero... umm, pongo el título... Un gato, era vagabundo por las calles” - ¿Y luego? “AMM... que al final lo recogió una gente” - ¿Y en medio que pasa? “Ummm que se hace amigo con otro gato”* (sujeto 10).



Otro grupo de sujetos, pese a que afirman que clasifican y ordenan sus ideas, realmente no lo tienen claro o les cuesta trabajo explicar el orden que han seguido (sujetos 4, 9, 13,14 y 18):

- “*Con mi pensamiento*” - Pero, ¿qué orden le das? “*Pues lo primero que viene en el texto, lo que hay, y después, ¿lo segundo?, pues lo que rima más con el primero, y después, pues...*” - Y el final, ¿qué? “*yo que sé*” - No lo sabes “*Pues me lo tengo que imaginar*” - Pero, ¿cómo es el final? “*¡Ah! Pues feliz*” (sujeto 4).
- “*Pues lo primero...lo que va primero...y lo segundo...lo que va segundo*” (sujeto 9).
- “*Pos pensar...primero pienso y después pos las ordeno y pienso que esta va primero; por ejemplo...*” (sujeto 13).
- “*Po la que pegue mejor con la que va delante, ¿no?*” - ¿Y cómo sabes la que va delante? “*Po la escribo. Yo pongo esta y si kea bien la dejo*” (sujeto 14).
- “*Yo que sé maestro...*” - Imagina que tienes que escribir un cuento sobre caperucita, ¿Qué orden seguirías? “*Por el principio... érase una vez*” - ¿Y después?...”*Se salvaron...*” (sujeto 18).

Otro sujeto (sujeto 11) afirma que algunas veces las ordenas y otras, no. Cuando las ordena, denota una gran creatividad:

- “*Lo primero que piensas, vas pensando mucho, mucho y luego cuando ya tengas las ideas más importantes las vas escribiendo*” - Pero, ¿Qué orden le das? “*Pues si he escrito el cuerpo humano, lo primero de todo son los huesos, que los huesos sirven de arte, te tienes que alimentar muy bien, para que los huesos tengan fuerza, ¿cómo es? Las caderas para menearlas, los brazos, las piernas, y también... ¿cómo era esto? Fuerzas para que te animes a comer... Porque cuando todos tengan hambre tienes que comer tú porque los huesos lo necesitan y tu cuerpo... Para que las defensas no se bajen...*” - ¿Y cómo has terminado?, ¿al final que has contado? “*Cuando se quedan embarazadas... ¿cómo es?... te pones muy mala... ¿cómo era esto?, devuelves mucho, tienes que come mucho*” (sujeto 11).

Finalmente, seis sujetos (sujetos 1,2,3,12,15 y 16) no clasifican u ordenan las ideas cuando escriben:

- “No me acuerdo... las pongo directamente” (sujeto 15).
- “Lo escribo directamente” (sujeto 16).

Por tanto, se puede afirmar que un amplio grupo de sujetos (once sujetos) o no clasifican las ideas o simplemente no saben hacerlo. Entre ellos, siete son niñas (por tanto, la mayoría) y siete reciben refuerzo educativo en el aula de apoyo y/o presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje.

Cuando lo que se ha querido averiguar es por qué los sujetos ordenan sus ideas de una determinada manera y no de otra, se obtienen diferentes resultados:

a) Por un lado, hay nueve sujetos (sujetos 4,11,8,13,14,17,18,5 y 10) que justifican ese orden, porque les parece que ésa es la mejor manera o la que más les gusta:

- “Porque yo nunca empiezo por ahí, yo siempre empiezo por lo primero” (sujeto 4).
- “Porque me gusta más así” (sujeto 10).
- “Porque así más o menos me sale mejor” (sujeto 17).
- “Porque se empieza por el principio y se termina por lo último” (sujeto 18).

Otros, sin embargo, aunque dicen que las ordenan, al explicar por qué las ordenan así, no encuentran argumentos para explicar por qué lo hacen de este modo y no de otro.

- “Porque me gusta, por...” - Y, ¿lo podías haber ordenado de otra forma? Podrías haber empezado diciendo: “me metí en mi casa a jugar al Fútbol...” ¿Podrías haber empezado por ahí? “Sí, también” - ¿Y hubiese estado bien el texto si hubieses empezado por ahí?, “No lo sé” - ¿No sabes por qué le has dado ese orden? “Sí lo sé... porque algunas veces lo pongo de una manera y, a veces, de otra” (sujeto 6).
- “Yo que sé maestro” - ¿Se podría contar así también o no? “Sí” - ¿Y daría igual “Da igual maestro”... - Pero, entonces ¿cómo va a dar igual?, ¿Y entonces va a empezar la película por el final...No te da igual... ¿verdad que no?... “Lo primero es lo primero, lo

*segundo lo segundo...*... *“Claro tiene que tener un orden”* - ¿para qué? *“Para que se entere el que lo lee ¿no?”* (sujeto 7).

En relación con la organización de las ideas, diez sujetos (sujetos 1, 2,3,4,11,12,13,15,16 y18) no utilizan ningún esquema o cuadro para organizar las ideas. Sólo cuatro sujetos lo hacen (sujetos 5,7,9,14) y dos sujetos (sujetos 6 y 8), sólo algunas veces. Esto implica que estos sujetos poseen pocas estrategias para ordenar o clasificar las ideas de sus escritos, ya que la realización de esquemas o cuadros supone una estrategia muy útil para este tipo de tareas. De los sujetos que utilizan dicha estrategia, destaca el sujeto catorce, ya que, pese a ser un sujeto que presenta dificultades de aprendizaje, utiliza una estrategia muy eficaz (utilizar un esquema o cuadro para organizar las ideas).

También, un gran número de sujetos (trece) piensa las frases completas en el momento de escribirlas:

- *“Sí”* - Dime alguna frase completa *“El malo quería matar al Terminator y al niño”* (sujeto 4).
- *“Sí”... “Yo jugué al fútbol”* (sujeto 9).
- *“Sí”..... “No tenemos que fumar, que se pone el corazón y ya está”* (sujeto 11).

El resto de sujetos (sujetos 1,2,5,13 y 16) afirma que escriben las frases según se les van ocurriendo:

- *“Como se me van ocurriendo en el momento”* (sujeto 13).

Se ha de destacar que la mayoría de los sujetos que no piensan las frases completas son de sexo femenino (cuatro) y dos de ellos (sujetos 13 y 16) presentan dificultades de aprendizaje, además de recibir refuerzo educativo.

### **1.6. Fuente de ideas**

Al generar ideas para escribir un determinado tipo de texto, los sujetos utilizan diferentes fuentes. Todos ellos utilizan la imaginación para generar dichas ideas:

- “*Po de la cabeza*” (sujeto 14).
- “*Imaginándomelas*” (sujeto 4).

Sin embargo, hay nueve sujetos (sujetos 1,3,9,13,14,15,16,17 y 18) que, además de utilizar el pensamiento o la imaginación, utilizan algún tipo de libro:

- “*Una historia... pues, por ejemplo, de otros cuentos saco algunas palabras*” (sujeto 13).
- “*Po yo miro en el libro de quinto, en el libro, en el de quinto*” (sujeto 14).

Similar es el número de sujetos que, además de utilizar la memoria para encontrar ideas, consultan a otros sujetos (principalmente al maestro y, en algunos casos, a sus padres). Ocho sujetos (sujetos 1,4,5,11,13,14,15,17 y 18) utilizan este recurso:

- “*A mi madre, cuando estoy haciendo los deberes*” (sujeto 5).
- “*Preguntándole a la maestra*” (sujeto 15).
- “*Preguntar al profesor o a la maestra, la busco en el diccionario*” (sujeto 18).

Solamente cuatro sujetos (sujetos 3,2,6 y 17) utilizan como fuente de ideas el contexto social con el que interaccionan:

- “*En la sierra*” (sujeto 2).
- “*Que voy al campo o...a la playa*” (sujeto 3).
- “*De la calle...yo,... lo que hago en la calle, me lo invento... hago un texto...por ejemplo, mis amigos, nos fuimos a la calle...así*” (sujeto 6).
- “*En los partidos*” (sujeto 17).

Muy reducido también es el número de sujetos que utilizan como fuente de ideas las películas, los dibujos animados o revistas: sólo cuatro sujetos (sujetos 7,16, 17 y 18).

- “*De las películas*” (sujeto 7).
- “*De la tele*” (sujeto 17).

- “*En las revistas, en fotos...*” (sujeto 18).

Hay cuatro sujetos (sujetos 5,7,10 y 13) que sólo tienen en cuenta las ideas que les vienen a la mente y, normalmente, no buscan otras, pese a que, en ocasiones, hayan preguntado a otros sujetos para generar contenido, lo cual denota una cierta carencia para sacar provecho de las diferentes fuentes de datos que utilizan (sujetos 5 y 13):

- “*Simplemente las que se van viniendo a la mente*” (sujeto 5).

En relación también con la fuente de ideas que utilizan estos sujetos, aunque la gran mayoría de ellos dicen que saben cómo y donde encontrar nuevas ideas para escribir un texto, hay dos sujetos (sujetos 4 y 5) que tienen dificultad para encontrar nuevas ideas. Es de destacar que estos sujetos sólo utilizan la imaginación y, en ocasiones, preguntan a alguien para generar ideas.

- “*Pues, yo que sé, imaginándome cosas*” (sujeto 4).

En general, todos ellos, con mayor o menor certeza, saben dónde encontrar nuevas ideas para sus textos, pese a que algunos den más peso a las ideas que ellos mismos generan (sujetos 2, 4 y 5). Entre los recursos a los que más acuden para buscar información, se pueden encontrar:

- a) En los libros (sujetos 1,3,8,9,10,11,13,14,15,17 y 18).
- b) De la cabeza (todos).
- c) Preguntando (sujetos 4,5,13,15,17 y 18).
- d) A través de películas (sujetos 7 y 17) ó dibujos animados (17).
- e) Revistas o periódicos (sujetos 15 y 18)
- f) Contexto social (sujeto 17).

Por tanto, como se ha podido constatar, todos los sujetos generan las ideas a través de su propia imaginación. Además, algunos de ellos se sirven de algunos libros o, al menos, saben que en ellos pueden encontrar la información que necesitan (once sujetos). Por otro lado, son menos los que preguntan al profesor/a, amigos o padres, para

generar contenido (seis sujetos), y, menos aún, los que acceden a nuevas ideas a través de periódicos, revistas o, incluso, del contexto social, lo cual nos da una idea de lo importante que puede ser enseñar a estos sujetos las diferentes formas que hay de acceder al conocimiento.

También, se ha podido constatar en este aspecto la incidencia del nivel instructivo, ya que los sujetos de mayor edad (sujetos 17 y 18) utilizan más fuentes de ideas o, al menos, conocen mejor su existencia que los demás sujetos.

### **1.7. Registro de ideas**

La mitad de los sujetos (sujetos 1,2,3,4,6,9,10,13,15) no usa ninguna fórmula para retener y recordar las ideas que han pensado. La otra mitad de los sujetos utiliza alguna fórmula. Sin embargo, algunas de ellas puede considerarse como una argucia del alumno (sujeto 7): *“Claro que tengo un truco”* - ¿Qué truco usas? *“No te lo puede decir”* - Cuéntamelo, que no se lo voy a decir a nadie... *“Esperarme y escucho a la maestra y luego eso lo pongo”* (sujeto 7).

La fórmula general es anotar las ideas en una hoja o libreta, excepto uno de los sujetos (sujeto 18) que dice que utiliza el pensamiento como estrategia para que no se le olviden las ideas.

- *“Escribiéndola en una libreta y después lo borro; cuando ya lo he copiado, lo borro”* (sujeto 5).
- *“Pues, sí”* - ¿Qué truco? *“Escribir lo que vaya leyendo y las ideas que se me vaya ocurriendo las voy poniendo en la libreta”* (sujeto 8).
- *“Po lo escribo ¿no?”*... *“Po haserle una señal”* (sujeto 14).
- *“La pongo al lao”*. (sujeto 17).
- *“Pensá”* (sujeto 18).

Casi la mitad (ocho sujetos) afirma que no anota en una hoja aparte lo que quieren poner en el texto antes de escribirlo, y sólo uno de ellos afirma anotarlo en determinadas ocasiones:

- “*Lo que en ese momento se me ocurre*” (sujeto 7).
- “*A veces*” - ¿Cuándo haces eso? “*Estoy muy aburrido, muy aburrido, y no me acuerdo, pues cojo lo pongo en otra hoja y cuando lo voy a copiar pues voy, miro la otra hoja y la copio*” (sujeto 12).

La otra mitad (sujetos 2,5,8,9,11,13,14,16 y 18) dice que anotan aquello que pretenden poner en el texto, antes de escribirlo:

- “*Las anoto*” - ¿dónde? “*En una hoja*” (sujeto 2).
- “*Sí, lo que sé...a la cabeza, lo borro...escribirlo en la libreta*” (sujeto 11).
- “*Sí*” - ¿Y qué anotas? “*Po por ejemplo si voy a escribir un texto de Blancanieves y los siete enanitos, po pa que no se me olvide pal siguiente día, po lo anoto*” (sujeto 13).
- “*Sí*” - ¿Y qué anotas? “*Po lo que tenga que escribir*” (sujeto 14).

Por otra parte, cuando se ha querido averiguar si los sujetos apuntan en algún sitio cómo y dónde han conseguido las ideas para escribir sus textos o narraciones, diez sujetos dicen que no realizan dicha operación (sujetos 1,3,4,6,7,9,10,12,16 y 18), siete sujetos dicen que sí (sujetos 2,5,11,13,14,15 y 17) y sólo uno lo hace algunas veces (sujeto 8). A continuación se recogen algunos ejemplos:

- “*Aro... en el libro*” (sujeto 16).
- “*Claro, po pa la próxima vez, la escribo otra vez*” (sujeto 17).

En relación con la operación cognitiva de registro de ideas, hay alguna diferencia, en función del sexo, entre los sujetos que utilizan la estrategia de anotar en una hoja aparte las ideas que se les ocurren o apuntar donde han conseguido dichas ideas. Estas diferencias benefician a las chicas, ya que de los nueve sujetos que dicen que anotan las ideas en una hoja, siete son chicas. Lo mismo sucede con los sujetos que apuntan dónde y

cómo han conseguido esas ideas. De los siete sujetos que realizan dicha operación, seis son chicas y sólo uno es un chico (sujeto 17), además, el de mayor edad (13 años).

### **1.8. Organización textual**

La mayoría de los sujetos (quince), antes de redactar un determinado tipo de texto o narración, piensan en la tipología que van a escribir:

- “Según de lo que vaya a ser” (sujeto 11).
- “Sí...po por ejemplo, po si voy a describir una clase, po empiezo, por ejemplo, por las ventanas, por los muebles” (sujeto 13).
- “Sí, aro que pienso en el texto” (sujeto 14).

Sólo tres sujetos (sujetos 1, 4 y 8) no tienen en cuenta el tipo de texto que van a escribir. Éstos son de sexo masculino, provienen del mismo colegio (colegio A) y uno de ellos (sujeto 4) recibe clases de refuerzo en el aula de apoyo.

- “No” - ¿Y cómo cuentas un cuento? “Pues escribiéndolo” (sujeto 1).
- “No sé, lo que me venga mejor a la cabeza” (sujeto 8).

También la mayoría de los sujetos (trece) ordenan las ideas y/o palabras de forma distinta, en función del tipo de texto. Sin embargo, cada uno las ordena de forma diferente, teniendo en cuenta parámetros diferentes y, en algunos casos, no son capaces de explicar el orden que siguen:

- “Sí” - ¿Cómo harías una narración? “Una narración es como contar un cuento” - ¿Cómo contarías un cuento? ” Pues todo lo que viera pasao primero...” (sujeto 5).
- “Sí” - ¿Cómo contarías un cuento? “Pues, no sé. Lo primero, pues, cómo era la gente. Lo segundo, no sé...lo que le pasa a la gente, por ejemplo” - ¿Y lo tercero? “Pues ya cuando, cuando ya están bien todos” (sujeto 9).
- “De forma diferente” - ¿Cómo lo haces? “Po empieso por lo otro y después lo otro” (sujeto 16).



- “Claro” - ¿Cómo lo haces? “*Po primero las que vayan...las que más o menos salgan bien, según de lo que va el texto, y después ya más resumidas*” (sujeto 17).

Los otros cinco sujetos (sujetos 1,4,7,8 y 14) no ordenan las ideas, atendiendo a la tipología del texto, o no saben hacerlo. De este modo, tanto el sujeto 7 como el 14, pese a que en un principio afirmaban que ordenaban las ideas según el tipo de texto sobre el que iban a escribir, después se comprueba que no saben hacerlo.

- “Eso ya no lo sé yo” (sujeto 7).
- “Sí” - Sí ¿no?, si tienes que hacer una descripción ¿Cómo la harías: “¿Una descripción?” - Sí, tienes que describir la clase “*Po pensando*” - Sí, pero que la haces diferente a una narración ¿no? “Caro”. - Cuando describes un objeto o una escena ¿qué orden sigues? (derecha-izquierda, arriba-abajo) “*La que me dise la maestra ¿no?*” - Pero aparte, si la maestra no te dice nada, ¿qué orden seguirías?...”*Po de lo primero*”... “*Po yo que sé... si dise po empesamos por las mesas, po por las mesas*” (sujeto 14).

Para explicar cómo describirían un objeto o una escena, cada uno lo hace utilizando patrones diferentes. En el siguiente cuadro, a modo de ilustración se recogen las descripciones que algunos sujetos han hecho de diversos temas (clase, objeto, persona, etc.) (Cfr. Cuadro 23).

SUJETO	DESCRIPCIÓN
Sujeto 6	“ <i>Que si es bonita, que si tiene los ojos grandes, la boca grande, si tiene ojos marrones</i> ”
Sujeto 11	“ <i>Pues la silla sirve pa sentarse</i> ” - ¿Qué más? “ <i>Pa sentarse, pa... yo que sé... La silla es marrón, tiene cuatro patas</i> ”
Sujeto 13	“ <i>Po, por ejemplo, po si voy a describir una clase po empiezo, por ejemplo, por las ventanas, por los muebles...</i> ” - Tú imagínate que tienes que describir esta clase “ <i>Hay ventana, hay mueble mu grande, también hay otros, hay una mesa mu grande que está de lao pero que no hay otra y muchas sillas verdes, hay un ordenador, hay un reloj, hay ventanas, hay un radiador, hay libros, está el mundo en una bola y hay munchas copas</i> ”.
Sujeto 15	- ¿Por dónde empiezas? “ <i>Por la pisarra</i> ” - ¿Por qué empiezas por la pizarra? “ <i>Porque es por lo que tengo que empesar</i> ”- Pero, ¿por qué sabes que tienes que empezar por eso y no por... la puerta? “ <i>Yo que sé, yo... a mí mi maestra ma dicho que yo empiece por la pisarra</i> ” - ¿Y después qué seguiría? “ <i>Po la puerta</i> ” - ¿Y después? “ <i>Po, por los niños</i> ” - ¿Después? “ <i>Por la mesa de la maestra?</i> ” - ¿Después? “ <i>Por la maestra ya</i> ”.

Sujeto 17	<i>“De izquierda a derecha” - Y yo te diría, a ver, descríbeme la clase, ¿cómo la describirías? “Po, las ventanas son de color marrones, tienen...armarios con libros, según de lo que sean los libros, según las edades, a la derecha hay un reloj, hay un ordenador y también hay libros, según lo mayor o menor edades y copas de los que han conseguido”.</i>
Sujeto 18	<i>“Po..., la ventana es chica, ¿así, no?...” - Pero, ¿qué orden?, ¿Cómo empezarías? “Por las mesas” - ¿Después? “Las sillas, po...las ventanas y por la pizarra, y por la pared también” - ¿Y por qué así y no de otra forma? “....., también se puede hacer de otra forma, pero esta es la que he pensao “.</i>

*Cuadro 23. Ejemplos de algunas descripciones que los sujetos realizan.*

Cada sujeto realiza su singular descripción, basándose en parámetros diferentes, y cada uno comienza la descripción por un punto diferente, sin saber por qué empieza por ahí y no por otra parte. De este modo, podría ser que intuitivamente se fijen en aquello que más les llama la atención y por ahí empiezan a describir. De todos los sujetos que realizan mentalmente la descripción, el sujeto 17 realiza una descripción más completa que la de sus compañeros, ya que va siguiendo un orden más o menos coherente, en el que analiza una biblioteca desde la izquierda a la derecha, enumerando todo aquello que ve, sirviéndose de la ayuda de las coordenadas izquierda-derecha.

En general, es de destacar, en los sujetos que realizan mentalmente la descripción, que cada uno empieza a describir por donde primero fija la mirada o por lo primero que se le viene a la cabeza, sin llevar un determinado orden, con la excepción del sujeto 17, anteriormente comentado. Esto sugiere que existen diferencias en cuanto a la edad, en este aspecto, ya que este sujeto utiliza más recursos, al realizar la descripción.

En cuanto a la variable sexo, de los catorce sujetos que realizan dicha descripción, nueve son niñas. Además, sus descripciones son más completas. En cuanto al orden no difieren, ya que, en los dos sexos, el orden que se le da a dichos textos es poco preciso y arbitrario.

Los sujetos que no han sido capaces de generar una descripción mentalmente o que simplemente no han respondido a dichas cuestiones (sujetos 1 y 2), son los sujetos de menor edad (10 años), lo cual, podría, de algún modo, explicar las dificultades de estos sujetos para generar dichos textos. Tanto el sujeto 4 como el 12 reciben refuerzo educativo en el aula de apoyo.

La descripción del suceso, que se les pide a los alumnos que realicen mentalmente, es muy breve. Normalmente, no hacen una introducción, sino que directamente explican el suceso, sin apenas dar detalles. Más bien, dan una corta información. Tan sólo uno de los sujetos (sujeto 7) realiza una breve introducción o descripción de la escena donde transcurre el suceso, más completa que la de sus compañeros y con más detalles (Cfr. Cuadro 24). No se aprecian diferencias entre sexos. Sin embargo, se aprecian diferencias entre los sujetos del colegio A (sujetos 7,8,9,10 y 11) y los del colegio B (13,14,15,16,17 y 18). En este caso, las diferencias benefician a los del colegio A, ya que sus descripciones son aparentemente más completas.

A continuación, se recogen algunos ejemplos de las explicaciones que los sujetos dan para describir un suceso:

SUJETO	SUCESO
Sujeto 7	<i>“Pues mira estaba jugando con Cato, entonces estábamos jugando en el patio al fútbol, entonces le di un balonazo, y me dicio cosas y ya como estaba allí la maestra, no le pegue y ya lo pillé aquí y le pegue y me pillo la maestra... me castigó”.</i>
Sujeto 8	<i>“Pues que lo que venga mejor en la cabeza. A lo mejor una niña iba caminando o que un niño iba en una bici”- ¿Y después qué contarías? ”Pues que se cayó y que su mae lo llevó al médico” - ¿Y luego al final qué contarías? ¿El final qué sería? “Que al final se curó y le compraron una moto y que fue un chico muy feliz”.</i>
Sujeto 14	<i>“Po que iba mu corriendo y se cayó”...”Primero lo que ha pasao..., después lo que ha ocurrido y después el final”</i>
Sujeto 15	<i>“Po... po le pongo he visto como sa caio el otro de la moto” - ¿Nada más que pondrías eso? “No sólo... un dibujo” Además de eso “Que iba por la carretera” - Vale “Y chocó con un coche y se cayó de la moto”.</i>
Sujeto 18	<i>“Que el hombre sa caido con la moto, sa pegao un porrazo, lo que pasa ¿no?.....”.</i>

Cuadro 24. Descripción de un suceso.

Cuando lo que se pretendía saber era cómo estos sujetos estructuran un texto para convencer a alguien de algo (texto argumentativo), sólo cinco sujetos fueron capaces de explicar la estructura que le darían (sujetos 10,13,16,17,18), aunque, en algunos casos, esta estructura no estaba clara, lo que confirma la dificultad para redactar este tipo de textos. En este cuadro se muestran algunos ejemplos (Cfr. Cuadro 25):

SUJETO	TEXTO ARGUMENTATIVO
Sujeto 10	- Tienes que escribir una carta para que la profesora te deje salir antes de hora, porque tienes una razón importante. Entonces, ¿cómo lo contarías? <i>“Diciéndole que, que me tengo que ir”</i> - Solamente le dirías, “me tengo que ir” <i>“No, que me tengo que ir, yo que sé”</i> - No le darías razones, ¿Le explicarías porque te tienes que ir? <i>“Sí”</i> .
Sujeto 13	- Tú imagínate que tienes que convencer a tu hermano y le dices mira es que no te puedes enfadar más conmigo porque yo me quiero llevar muy bien contigo ¿cómo escribirías eso? Se lo tienes que escribir, ¿cómo lo escribirías?  <i>“Que no se enfadase conmigo... que yo me siento mal cuando se enfada conmigo o, por ejemplo,... yo que sé, muchas cosas”</i> .
Sujeto 17	- Tú, por ejemplo, tienes que convencer al arbitro de que... el arbitro no lleva razón y, si no lleva razón, es porque no ha visto bien ese fuera de juego que te ha pitado.  <i>“Po se lo pondría pa que él se lo creyera, po cogía y lo escribo. Lo escribo con las cosas, bien”</i> - Pero, ¿sigue un orden? <i>“Sigue un orden”</i> - ¿Qué orden seguiría? <i>“Eh...te tengo que..., ha hecho un fuera de juego y...y no taba que fuera correcto, que no ha sio un fuera de juego”</i> .

Cuadro 25. Organización textual de un texto argumentativo.

Los sujetos realizan mentalmente unos textos argumentativos muy simples. Destaca la carencia de razones que argumenten una determinada decisión. Más bien, se limitan a repetir la información que se les sugiere para generar este tipo de texto. Esto muestra la carencia de estructuras para realizar este tipo de textos. También, es de destacar que ninguno de los sujetos tenía conocimiento de lo que era un texto argumentativo.

En cuanto al texto para comparar dos objetos o sucesos, sólo seis sujetos (sujetos 10,13,14,15,16 y 17) comentan cómo lo hacen, de lo que se deduce la dificultad que tienen para redactar dichos textos. Aquí se muestran algunos ejemplos (Cfr. Cuadro 26):

SUJETO	TEXTO COMPARATIVO
Sujeto 13	- Tú imagínate que tienes que comparar esta silla que tenemos aquí con la que tienes en tu clase, ¿cómo las compararías? <i>“Po, que esta tiene esponja así y la otra no”</i> - ¿Qué más? <i>“Pues que es verde y la mía marrón”</i> .
Sujeto 14	- Tú tienes que comparar esta silla con esa silla ¿cómo la comparas? <i>“Po que esa es verde y aquella es marrón..., lo que es... el color por ejemplo ¿no?”</i>
Sujeto 16	<i>“Po que la que hay aquí es blanda y los pies duros, de madera”</i> - ¿Qué más? <i>“Y la otra es como verde o... blanca y esta es con verde y blanda también”</i> .
Sujeto 17	<i>“Lo que es diferente y no es igual que...”</i> - Tienes que comparar una silla de estas con una silla de las que tienes en clase, ¿cómo lo harías? <i>“Po las de mi clase son diferentes, porque las de mi clase que... no es de esponja..., y es de madera, y esta es..., lleva plástico y es de esponja. Y estas son más altas”</i>

Cuadro 26. Ejemplos de organización textual de un texto comparativo.

Todos los sujetos simplemente describen en qué se diferencia aquello que se está comparando pero, en ningún caso, en qué se asemeja. Además, todos ellos se fijan meramente en aspectos físicos o de forma, es decir, aspectos que son visibles, como los colores, material de composición, altura, extensión... Sin embargo, ninguno de ellos se fija en aspectos no visibles, como la utilidad, el valor, el uso que se le da o la importancia que puede tener. Además, estas comparaciones son breves y, cuando señalan dos o tres diferencias, ya no saben qué más decir o comentar al respecto.

Por último, en el siguiente cuadro (Cfr. cuadro 27), se recogen a modo de ilustración, las explicaciones de cómo estos sujetos organizan y estructuran la información para redactar una noticia. Este tipo de texto sólo es comentado por ocho de los sujetos (sujetos 5,9,13,14,15,16,17 y 18) y también difieren en la forma de organizarlo.

SUJETO	NOTICIA
Sujeto 9	<i>“Pues contaría que yo vi al coche y luego se estrelló con el árbol”</i>
Sujeto 13	<i>“Primero lo menos importante y después lo más importante” - ¿Primero lo menos o lo más? “Lo menos y después lo más”.</i>
Sujeto 14	<i>“La ortografía” - Sí, pero... aparte ¿empiezas por lo más importante? “Sí, empieso por lo más....Empieso por lo más importante y después lo menos importante. Po lo que ha ocurrido” - Primero lo que ha ocurrido, ¿y después? “Lo que le va a ocurrir ¿no?”</i>
Sujeto 15	<i>“Primero lo menos importante y después lo más importante” - Primero lo que es menos importante” Claro, y después lo más importante”.</i>
Sujetos 16,17 y 18	<i>“Yo veo lo más importante y después lo menos importante”.</i>

Cuadro 27. Secuenciación de una noticia según los sujetos.

Al contar una noticia, el orden seguido difiere, ya que unos ponen primero lo menos importante y otros, lo más importante. Los sujetos de mayor edad tienen claro este aspecto (sujetos 17 y 18), aunque, en general, todos los sujetos tienen gran dificultad para organizar textualmente la información que contiene una noticia.

Los sujetos, a excepción de dos (sujetos 14 y 15), no utilizan ninguna regla que les ayude a recordar las partes que tiene un texto. En algunos casos porque desconocen las partes del texto y en otras porque carecen de estrategias o fórmulas apropiadas:

- “Me hago siempre una señal, o... la escribo en la libreta” (sujeto 14).
- “A ver la maestra...y miro en algún libro” (sujeto 15).

## **2. EL PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN**

Los resultados sobre esta operación cognitiva se han obtenido mediante la observación directa, a partir de las respuestas dadas a algunas preguntas del cuestionario-guía para la realización de la entrevista cognitiva y del análisis de los textos, corregidos por los alumnos.

### **2.1. Ordenación sintáctica**

La mayoría de los sujetos siguen un orden en las palabras que escriben en sus textos (sujetos 4,5,6,8,9,10,11,13,16,17 y 18). Sin embargo, les resulta difícil explicar el tipo de orden que siguen, el por qué de dicho orden o dar un razonamiento lógico al respecto. El sujeto 18, incluso, confunde el orden sintáctico con la organización textual.

- “Ah sí” - ¿Y qué orden sigues? “*Porque si es de una película que ya me la sé, pues ya sé cómo tengo que ordenar las palabras*” (sujeto 4).
- “*Pues como las he puesto, así como van pasando, pues las voy poniendo*” (sujeto 5).
- - Por ejemplo, la frase: “los huesos son importantes”, ¿está ordenada? “*Sí, primero van los, después huesos son importantes, si yo pongo, los importantes huesos son, eso no vale*” - ¿por qué no vale? “*Porque eso no significa nada*” - Exactamente ¿Y cómo sabes que hay que ordenarlas? “*Pues primero, esta palabra, segundo, ésta, luego tercera esta palabra*” - ¿Y cómo sabes que hay que ponerlas así? “*Porque si sale una palabra, por ejemplo; somos una familia, y si pongo, es la familia, no suena*”. (sujeto 11).
- “*Sí, lo que pasa primero y a lo último*” (sujeto 18).

Sin embargo, siete sujetos (sujetos 1,2,3,7,12,14 y 15) dicen que no siguen un orden al escribir las palabras o no lo saben:

- “*Yo no me doy cuenta*” (sujeto 1).
- “*Porque tá escrito*” No, pero no está escrito sino que tú la tienes que poner, ¿cómo la pones? “*Po yo que sé...po poniéndola...*” (sujeto 14).
- “*Yo, directamente*” (sujeto 15).

Los sujetos 1 y 2 son los de menor edad, por lo que se acusa la incidencia del nivel de desarrollo psicoevolutivo. Además, los sujetos 12,14 y 15 presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje y reciben refuerzo educativo en el aula de apoyo. No se han apreciado diferencias de sexo en esta categoría.

## 2.2. Vocabulario y selección Léxica

Una amplia mayoría de sujetos (catorce) afirma que, antes de escribir las palabras, piensan que algunas se parecen y que otras son totalmente diferentes, lo cual indica que estos sujetos realizan una selección de palabras, atendiendo a la tipología y naturaleza del texto. Los otros cuatro sujetos (sujetos 1,2,4 y 12) o bien no lo saben o no contestan a dicha cuestión.

- “*Sí*” - ¿*Sí? ¿Las que se parecen por qué se parecen? “Porque son parecidas... porque significan lo mismo*” (sujeto 9).
- “*Algunas sí, diferentes... y otras se parecen*” (sujeto 15).

También, un gran número de sujetos (catorce), piensan que hay o puede haber otras palabras que expresen mejor lo que quieren decir en su texto. En algunos casos (sujeto 10 y 11), además, se aprecia la dificultad para encontrar dichas palabras. Sin embargo, los cuatro sujetos restantes, no lo hacen (sujetos 1,2,3 y 4).

- “*Si hay una mejor que esa, po la pongo la que es la mejor*” (sujeto 14).

- “*Yo sí lo pienso*” (sujeto 15).
- “*Que no me salen*” (sujetos 10 y 11).

### **2.3. Adecuación de las palabras a las ideas**

Casi todos los sujetos aseguran que las palabras que finalmente escriben en un determinado texto tienen relación con éste. Solo dos sujetos (sujetos 11 y 13) comentan que unas veces sí y otras no. Estos sujetos son niñas y una (sujeto 13) tiene dificultades de aprendizaje. A continuación se muestran algunos de los ejemplos:

- “*Tiene algo que ver*” (sujeto 17).
- “*Hay algunas que no*” (sujeto 13).

Prácticamente la totalidad de los sujetos (diecisiete) tienen algún tipo de dificultad para encontrar palabras al redactar un texto y tan sólo uno de ellos no la tiene (sujeto 3). Entre los sujetos que tienen dificultad se destacan algunos matices:

- “*Me cuesta trabajillo... porque, a lo mejor, como no vienen relacionadas con el texto las que a mí me vienen, por eso me cuesta trabajo*” (sujeto 5).
- “*A mí sí, mucho*” - ¿Y por qué te cuesta trabajo “*No lo sé*” (sujeto 7).
- “*Sí*” - ¿Por qué? “*Porque me lío mucho*” (sujeto 18).
- “*Sí y no*” - A ver, explícame eso de sí y no “*porque algunas veces estoy nerviosa y otras no*” (sujeto 10).

La mayoría de los sujetos (once), cuando tienen dificultad para encontrar palabras adecuadas al texto que quieren escribir, las buscan, ya sea a través de libros o preguntando a otras personas. Otros se limitan a pensar y/o generar ideas por ellos mismos (tres sujetos). Otros tres sujetos utilizan las dos estrategias. Finalmente, cuatro sujetos (sujetos 2,3,4 y 7) no saben qué hacer y/o dejan de escribir.



### 3. EL PROCESO DE REVISIÓN

El conocimiento del proceso de revisión es un proceso que resulta clave para conocer en qué aspectos se ha de incidir para que los alumnos mejoren la calidad de sus escritos. Aquí se muestran los resultados obtenidos en los diferentes subprocesos de la revisión.

#### 3.1. Adecuación de la forma y/o del contenido a lo planificado

La mayor parte de los sujetos entrevistados (doce), una vez que han leído lo que han escrito, se preguntan si eso es lo que realmente querían poner.

- “Sí” - Y normalmente, ¿qué te contestas? “*Que algunas veces sí y otras no*” (sujeto 1).
- “Sí” - Y normalmente, ¿qué te preguntas? “*Que si lo tengo mal o lo tengo regular*” (sujeto 3).
- “Sí... pues, si escribo una cosa que no me gusta, porque no se me ocurre nada, luego mientras que voy escribiendo, me van dando ideas y digo: *ésta no voy a poner, voy a poner la otra*”. (sujeto 4).
- “Claro” - Y ¿qué te preguntas? “*Que si eso está bien*” (sujeto 7).

En cambio, cuatro sujetos (sujetos 2,9,16 y 18) no se hacen preguntas acerca de la adecuación o no del contenido de sus escritos, y otros dos sujetos (sujetos 6 y 12) algunas veces lo hacen y otras no. De estos sujetos, cuatro reciben refuerzo educativo en el aula de apoyo, y algunos de ellos (tres) también tienen dificultades de aprendizaje. Además, uno de ellos es el de menor edad (sujeto 2).

- “*Algunas veces*” - ¿Y qué te respondes? “*Por ejemplo, yo me pienso algo, maestro, y digo: yo que sé si me va a salir*” (sujeto 12).

Una amplia mayoría (dieciséis sujetos) afirma que, cuando leen el texto y no les gusta lo que han escrito, buscan en éste lo que creen que está mal y lo cambian. Es de

destacar que de estos quince sujetos, once de ellos (sujetos 1,2,3,6,7,8,10,11,15, 16 y 18) se limitan principalmente a buscar palabras que estén mal escritas o con errores ortográficos, por lo que, cuando cambian aspectos del texto, se centran en esos aspectos, más que en sintácticos o estructurales:

- “Palabras que estén mal escritas” (sujetos 1 y 2).
- “Sí” - ¿Y qué es lo que sueles encontrar mal? “Pos las palabras que he escrito están mal”...”Porque a lo mejor <p> o <b> hay m, o a lo mejor en vez de <v> pongo la <b>” (sujeto 8).
- “Sí” - Y normalmente ¿donde lo encuentras?, ¿Dónde encuentras lo que está mal? “Por el medio” - ¿Y qué es lo que está mal, lo que sueles encontrar que está mal? “Los acentos” - Los acentos, ¿y que más cosas? “Ya está” - Y después de escribir un texto, ¿sueles cambiar algo de lo que has escrito? “Sí, palabras” (sujeto 10).
- “Lo cambio” - ¿Y encuentras muchos errores? “Yo sí, muchos errores maestro...faltas de ortografía...” (sujeto 15).

Por otro lado, destacan cinco sujetos (sujetos 5,9,13,14 y 17) que, además de revisar si en el texto hay faltas de ortografía o si las palabras están mal escritas, también tienen en cuenta aspectos sintácticos, semánticos y/o estructurales, que dotan de coherencia al texto. Además, estos sujetos tienen una mayor conciencia de la importancia que tiene la revisión del texto. A modo de ilustración, a continuación se recogen dichos ejemplos. Finalmente, dos sujetos (sujetos 4 y 12) no buscan en el texto lo que creen que está mal y, por lo tanto, no cambian nada. Destaca el sujeto 4, ya que anteriormente afirmaba que se preocupaba por la adecuación de las palabras y frases a sus escritos; sin embargo, no busca lo que está mal.

- “Que sí” - ¿Qué buscas en el texto que piensas que esté mal? “Porque no tenía que ver mucho con el tema...que no te tenía que haber puesto” - ¿Sueles cambiar cosas? “Cuando está a lápiz sí” - ¿Y qué cambias? ”Po las que no tienen importancia... sí y pongo algunas que tengan más importancia que esa. También, que tengo falta de ortografía” (sujeto 5).

- *“Pues que me equivocado en una palabra..., que cuando he puesto un punto al empezar otra frase, no la he puesto con mayúsculas” - ¿Y más cosas? “Los acentos” - ¿Cuándo tú terminas de escribir un texto, cambias algo?, ¿Qué cambias? “Lo que no me gusta... pues que hice un texto porque vinieron a una cosa de los perros (que había que hacer un regalo y todo), y me mandaron hacer una descripción” “Y como uno se puso malo, pues dije: un compañero se ha puesto malo y no ha podido venir... me dijo la Señorita que lo cambiara y dice: ...que no ha debido venir por asuntos y yo no sé” - Que lo explicases mejor ¿no? “Sí” (sujeto 9).*
- *“Po, por ejemplo, caperucita me salió mu distinto, po lo cambio pa que me salga más bonico” (sujeto 13).*
- *“Si lo tengo mal sí, pero si no, no” - ¿Qué sueles cambiar? “Po lo que tengo mal” - Pero, ¿sueles cambiarlo? “Sí” - ¿Y qué sueles cambiar? “Lo que tengo mal, porque tengo faltas de ortografía o no pega” (sujeto 14).*
- *“Sí” - ¿Sueles cambiar algo? ¿no? “Po las letras, las palabras que no se rasonan bien. To eso...los corrijo yo dos veces porque me lo dise la maestra, pa que vea yo los errores” (sujeto 17).*

### 3.2. Estructura y léxico de la oración

Un gran número de los sujetos entrevistados (sujetos 3,5,6,8,9,10,13,14,15,16,17 y 18), tienen en cuenta la estructura y el léxico de la oración, al redactar un determinado tipo de texto. Por el contrario, cuatro sujetos (2,4,7 y 12) no lo hacen y otros dos (sujetos 1 y 11) a veces se fijan y/o revisan y otras, no. De estos seis sujetos, la mayoría (cuatro) son niños, lo que indica que es mayor el número de niños que no revisan el léxico y estructura del texto.

- *“Sí...pos si las palabras que he escrito están mal puestas” (sujeto 8).*
- *“Sí”, si me faltan palabras, si las he puesto todas o si he puesto las frases bien” (sujeto 9).*
- *“Algunas veces...pa escribir toas las palabras, haserlas bien para que la maestra las entienda” (sujeto 11).*

### **3.3. Puntuación y ortografía**

Se ha podido también apreciar que hay un amplio número de sujetos que revisan tanto la ortografía como la puntuación de sus escritos. La mayoría de ellos (trece) tienen en cuenta si las comas y los puntos están colocados en su sitio dentro del texto. El sujeto 15 comenta que, aunque revisa este aspecto en sus textos, en muchos casos, él no los detecta, pero la maestra sí:

- *“Sí, yo si reviso eso”...”Muchas veces, hago un dictado ¿no? y cuando la maestra está corrigiendo, me saca muchas faltas de ortografía”* (sujeto 15).

Al revisar el texto, al igual que les sucede con el léxico, tanto el sujeto 1 como el 11, dicen que revisan el texto sólo algunas veces y les cuesta trabajo puntuar correctamente (especialmente al sujeto 1). Por último, hay tres sujetos que no se fijan en esos aspectos (sujetos 4, 5 y 12). También aquí es mayor el número de chicos que no revisan aspectos referidos a la puntuación.

- *“Algunas veces..., en ésta nada más he puesto dos puntos”* (sujeto 1).

Todos los sujetos revisan en sus escritos aspectos ortográficos, tales como si han escrito con mayúscula los nombres propios y las palabras después de un punto, los acentos... Sin embargo, destacan dos sujetos (sujetos 1 y 2) que, pese a revisar sus escritos, no son capaces de detectar los errores y, por consiguiente, corregirlos, porque no saben hacerlo bien:

- *“Sí...me lo han explicado pero yo no me acuerdo...”* (sujeto 1).
- *“Sí”* - Por ejemplo, ¿Cuándo tienen...?, después de un punto, ¿va una mayúscula o una minúscula? *“Minúscula”* - Siempre se escribe mayúscula ¿Y los nombres propios cómo se escriben, con mayúscula o con minúscula? *“No sé”* (sujeto 2).

De los dieciocho sujetos, tres de ellos se fijan especialmente en los acentos (sujetos 9,10,15), aunque el sujeto 15 también tiene en cuenta las mayúsculas:

- “*En los acentos*” (sujetos 9 y 10).
- “*Las tildes, Ah... y... ¿Cómo es?...poner las mayúsculas. Ya está*” (sujeto 15).

### **3.4. Caligrafía**

La mayoría de los sujetos (trece), cuando revisan sus escritos, se fijan en si las letras están bien escritas. Sin embargo, sólo dos sujetos (sujetos 4 y 12) no lo hacen y tres sujetos (sujetos 6,8 y 11) sólo lo hacen algunas veces.

De los sujetos que no se fijan en estos aspectos, hay cuatro niños y sólo una niña, lo cual podría indicar pequeñas diferencias entre ambos sexos, pues son las niñas las que más importancia le dan a la revisión de sus textos y las que más se detienen en aspectos ortográficos, de puntuación o caligráficos, siendo en este último donde se aprecian las mayores diferencias.

- “*También, que lo escriba bien, buena letra*” (sujeto 6).
- “*Sí, lo repaso to las letras*” (sujeto 14).
- “*A veces*” (sujetos 6 y 8).

### **3.5. Revisión por otros**

La totalidad de los sujetos, salvo uno (sujeto 18), una vez que han leído el texto, se lo dan a alguna persona para que lo revise. Concretamente, los diecisiete sujetos se lo dan, principalmente, a la profesora. No obstante, algunos de ellos también se lo dan a sus padres, compañeros, y/o hermanos. Sólo cinco sujetos (sujetos 4,10,14,16 y 17), además de darle el texto a su profesora para que lo revise, se lo dan también a sus padres. Entre estos sujetos, hay tres niñas y dos niños. Es de destacar que, pese a que los sujetos le dan los textos a sus padres para que se los revisen, los padres de estos sujetos tienen estudios primarios y sólo los padres de uno de ellos tienen estudios primarios y medios, por lo que

podría resultar difícil para los padres ayudar a sus hijos a corregir los errores de dichos textos.

- *“A mi madre y a mi padre” - ¿A quien más se lo das? “A mis amigos, a mis compañeros de la clase” - ¿Y a quien más? “Y a mis padres... a la señorita” (sujeto 10).*
- *“A mis padres y a la señorita” (sujeto 10).*
- *“Po a mi amiga, la que tá al lao de mi silla” (sujeto 14).*
- *“Po a mi madre pa que me lo revise o... yo que sé”... ¿A los compañeros también se los das? ¿Se los das a los compañeros o no?...”A veces lo dise la maestra y en la pisarra sí...yo se lo pregunto a mi cuñao o a... mi hermana” (sujeto 16).*

Tres sujetos se lo dan también a sus hermanos (sujetos 2,16 y 1) y, por último, ocho sujetos (sujetos 3,4,5,7,10,11,12 y 14), además, se lo dan a sus compañeros. La mayoría de estos sujetos (cinco) son niñas, lo cual podría indicar que éstas tienen mayor confianza en sus compañeros de clase.

- *“Pues a mi amiga que está al lado o a la profesora” (sujeto 3).*
- *“A mi prima que está en mi clase... y a mi maestro” (sujeto 5).*
- *“A la señorita y a mis amigos” (sujeto 7).*
- *“Pues, por ejemplo, a la maestra, o si tengo el libro, me tengo que fijar muy bien en las palabras que he puesto yo... pues, a veces, cuando yo estoy aquí en la escuela, a la maestra o a mis compañeros” (sujeto 11).*

Concluyendo, es de destacar que la mayoría de los sujetos (doce) utilizan la ayuda de más de una persona para que les revise el texto. Sin embargo, cinco sujetos (sujetos 6,8,9,13 y 15) sólo utilizan la ayuda de la profesora y el sujeto 18 no se lo da a nadie.

- *“A la maestra, sólo a la maestra” (sujeto 13).*
- *“Yo y la señorita” (sujeto 6).*
- *“A la maestra” (sujeto 8).*
- *“A... si me lo manda la señorita, pues a la señorita” (sujeto 9).*

### 3.6. Revisión por sí mismo (R6)

Casi todos los sujetos leen y revisan el texto completo, después de escribirlo (dieciséis). Sólo un sujeto lo hace a veces (sujeto 4) y sólo un sujeto no lo revisa nunca (sujeto 12). Los dos son de sexo masculino y reciben apoyo educativo. Además, el sujeto 12 tiene dificultades de aprendizaje.

- “*Sí, leo y lo paso a limpio...y luego se lo doy que lo lea*” (sujeto 9).
- “*Sí, por si tengo alguna palabra mal*” (sujeto 10).
- “*Po lo leío y tenía palabras sin terminar, las he terminao*” (sujeto 17).

Una vez que los sujetos han leído el texto, tres sujetos (sujetos 4,7 y 15) no cambian nada y dos sujetos (sujetos 9 y 12) sólo algunas veces. Los demás suelen cambiar aspectos morfológicos, ortográficos y de puntuación y sólo unos pocos cambian aspectos sintácticos y léxicos, como aparece reflejado en el apartado correspondiente (epígrafe 3.1.). Entre los sujetos que o bien no cambian nada en sus escritos, una vez que los han leído, o sólo cambian algo en ocasiones, hay un predominio del sexo masculino (cuatro de los cinco sujetos) lo que podría indicar que los niños le dan menos importancia a la revisión del texto. Además, todos los sujetos, con excepción del sujeto 7, reciben clases de apoyo.

## **B) RESULTADOS SOBRE LA CORRECCIÓN DE TEXTOS**

La obtención de datos en este apartado se ha llevado a cabo mediante el estudio, cuantificación y análisis cualitativo de los textos con errores que se han propuesto a los sujetos para su corrección. Para ello, se han tenido en cuenta aspectos de puntuación, ortografía, sintaxis, morfología, léxico y estructura gramatical, tal y como se refleja en el apartado de metodología. Se hace preciso destacar que los resultados obtenidos aquí complementan los obtenidos en el apartado de revisión y transcripción (procesos cognitivos), ya que con esta prueba se ha intentado contrastar lo que los alumnos dicen que revisan en un texto (resultados en las entrevistas semiestructuradas) con lo que realmente revisan (corrección de textos)

En los siguientes cuadros (Cfr. Cuadro 28 y 29) se muestran los resultados obtenidos por cada sujeto en la corrección de los textos, propuestos para tal fin. Los resultados se agrupan por categorías, indicando en cada una de ellas el número de errores que corrige el niño y el número de errores no corregidos. Las categorías corresponden a los aspectos anteriormente mencionados y cada una está representada por un código. Este código está simbolizado por la letra inicial del nombre asignado a esa categoría. Por ejemplo, la categoría referida a los aspectos de puntuación, está representada por la letra "P". Este código tiene dos valores, uno positivo (P) y otro negativo (-P). El número que se refleja debajo del código positivo refleja los errores que el sujeto ha detectado y corregido correctamente; por el contrario, el número que aparece debajo del código negativo (-X) indica el número de errores que el sujeto no ha detectado o no ha corregido de forma correcta; en algunos casos, este valor ha sido superior al número de errores que, en principio, mostraba el texto. Por ello, se hace preciso señalar que, en determinados casos, el número de errores cometidos o no detectados supera a los errores que en principio se habían incluido para ser detectados y/o corregidos.



CATEGORÍA		ALUMNOS/AS																	
		Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		Sujeto 5		Sujeto 6		Sujeto 7		Sujeto 8		Sujeto 9	
Puntuación	P	1	11	NADA	0	12	NADA	1	12	NADA	0	12	NADA	0	12	0	11	0	12
	-P																		
Ortografía	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	-O																		
Sintaxis	S	2	10	NADA	1	11	NADA	3	8	NADA	2	9	NADA	0	13	5	8	5	8
	-S																		
Morfología	M	0	1	NADA	0	1	NADA	1	0	NADA	0	1	NADA	0	1	0	1	0	1
	-M																		
Léxico	L	0	4	NADA	0	3	NADA	1	3	NADA	0	3	NADA	0	2	0	3	0	3
	-L																		
Estructura textual	E	0	5	NADA	0	5	NADA	0	5	NADA	0	5	NADA	0	4	0	5	0	5
	-E																		
		0	3	NADA	0	3	NADA	3	2	NADA	0	3	NADA	0	1	2	1	2	1

Cuadro 28. Análisis de resultados sobre la corrección de textos (sujetos 1-9)

Categoría		ALUMNOS/AS																	
		Sujeto 10		Sujeto 11		Sujeto 12		Sujeto 13		Sujeto 14		Sujeto 15		Sujeto 16		Sujeto 17		Sujeto 18	
Puntuación	P	0	15	0	12	NADA	0	12	2	17	0	14	1	11	3	9	0	17	
	-P																		
Ortografía	O	0	-O	0	-O	0	0	-O	0	-O	0	-O	0	-O	0	-O	0	-O	
	NADA																		
Sintaxis	S	2	9	2	9	NADA	1	11	0	11	1	10	6	7	1	10	NADA		
	-S																		
Morfología	NADA	0	1	0	1	NADA	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	NADA		
	M	-M	M	-M	M	-M	M	-M	M	-M	M	-M	M	-M	M	-M	M	-M	
Léxico	NADA	0	3	0	3	NADA	0	3	0	3	0	3	0	4	2	1	NADA		
	L	-L	L	-L	L	-L	L	-L	L	-L	L	-L	L	-L	L	-L	L	-L	
Estructura textual	NADA	1	5	1	5	NADA	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	NADA		
	E	-E	E	-E	E	-E	E	-E	E	-E	E	-E	E	-E	E	-E	E	-E	
	NADA	0	3	0	3	NADA	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	NADA		

Cuadro 29. Análisis de resultados sobre la corrección de textos (sujetos 10-18).

En general, los resultados obtenidos en este apartado confirman y corroboran las dificultades que estos sujetos tienen para detectar y/o corregir los errores de los textos. Así, de los dieciocho sujetos de la muestra, seis (sujetos 2,4,6,10,12 y 18) no realizan ningún tipo de corrección en los textos y sólo dos (sujetos 10 y 18) intentan corregir los errores de puntuación pero sin éxito, ya que incrementan el número de errores, al colocar las comas de forma errónea; lo cual indicaría que estos sujetos son malos correctores de textos y tienen grandes dificultades para detectar errores en ellos y, por lo tanto, corregirlos. Se ha de resaltar, además, que estos alumnos pertenecen al mismo colegio, lo cual podría indicar que estos aspectos se han trabajado poco en dicho colegio (colegio A). Por tanto, las diferencias podrían deberse al contexto de enseñanza.

En cuanto a los resultados por categorías, el mayor número de correcciones se produce tanto en puntuación como en ortografía, pese a que, en algunos casos, se incrementa el número de errores en los textos.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en cada una de las categorías y las posibles diferencias entre sujetos (Cfr. Gráfico 12).

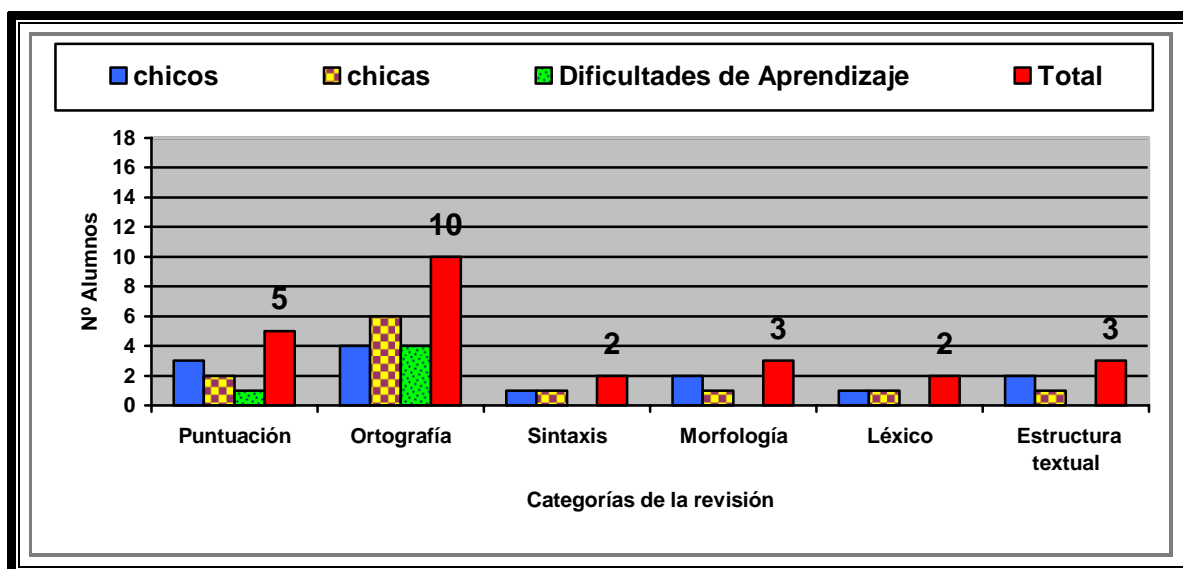


Gráfico 12. Análisis gráfico de los caracteres corregidos y de las posibles diferencias entre sexos y/o niños con y sin dificultades de aprendizaje.

En la categoría “puntuación”, junto a la de “ortografía”, se realiza la mayor cantidad de correcciones. Los sujetos tienen grandes dificultades para detectar y/o corregir errores en la puntuación. Los errores que corrigen son comas o puntos. Algunos sujetos colocan las “comas” de forma errónea, lo que podría indicar el uso arbitrario que éstos sujetos hacen de las mismas. En esta categoría no se han observado diferencias en cuanto al sexo.

Por tanto, como bien se ha podido apreciar, estos sujetos son malos correctores de textos en lo referente a la categoría de puntuación, siendo los errores más frecuentes: no colocar comas y puntos o colocarlos de forma arbitraria y/o errónea. De los dieciocho alumnos, doce de ellos (66,67 %) no detectan y/o corrigen algún error de puntuación, cuatro sólo corrigen un error y sólo uno corrige tres (sujeto 17). Este sujeto, es el de mayor edad (13 años). Finalmente, cabe destacar las correcciones realizadas por los sujetos 10 y 18, ya que, aunque intentan realizar alguna corrección en la puntuación de los textos, en lugar de disminuir la cantidad de errores totales incluidos en el texto, más bien los aumentan. De este modo, uno coloca de forma incorrecta tres comas (sujeto 10) y el otro cinco (sujeto 18). Por tanto, las carencias detectadas en la categoría de puntuación son muy acusadas y precisan de una intervención.

En cuanto a la ortografía, las correcciones se centran en la colocación de tildes, la correcta grafía de las palabras o la separación de éstas.

De los diez sujetos que realizan algún tipo de corrección en la ortografía, la mayoría son niñas (seis) y sólo cuatro son niños, lo que podría indicar una pequeña diferenciación entre ambos sexos, en favor de las niñas. Estos resultados sugieren, además, que las dificultades para detectar errores ortográficos están presentes en todas las edades.

La mayoría de los sujetos no realizan correcciones sobre sintaxis, morfología, léxico o estructura textual (Cfr. Gráfico 12). Dos sujetos corrigen aspectos relacionados con la sintaxis de las palabras (sujetos 5 y 8); Tres sólo corrigen aspectos morfológicos (5,8 y 17); también sólo dos (sujetos 8 y 11) corrigen algún aspecto léxico y sólo tres sujetos la estructura textual (sujetos 5,8 y 9).

Con respecto a la estructura textual, los tres sujetos que corrigen errores en esta categoría, coinciden en incorporar el referente que falta en determinadas frases (“abuela” o “cuento”), pero ninguno corrige otros aspectos de la estructura textual, como ordenar las frases o los párrafos, lo cual refleja el escaso conocimiento que estos sujetos tienen sobre la estructuración.

En definitiva, los resultados obtenidos en esta prueba, con el objetivo de saber qué es lo que realmente los alumnos revisan en un texto, corroboran algunos de los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas (procesos cognitivos).

1. Los alumnos sólo revisan aspectos superficiales en el texto, como la ortografía, la puntuación o la caligrafía.
2. Los alumnos no son capaces de detectar errores sintácticos, morfológicos, léxicos o de estructura textual.
3. Cuando no son capaces de detectar ningún error, se limitan a colocar puntuaciones de forma arbitraria.
4. Los alumnos de mayor edad detectan y corrigen mayor cantidad de errores en los textos.
5. Los alumnos con dificultades de aprendizaje se diferencian de los demás, por detectar y corregir menos errores.
6. Se hace precisa la intervención didáctica para que los alumnos aprendan a revisar sus textos.

Estos resultados indican que son escritores inexpertos, ya que el proceso de revisión es el que más descuida el escritor inexperto (Salvador Mata, 2000). Así, “*el escritor inexperto realiza pequeños cambios para acomodarse al uso convencional. El proceso de revisión en éstos sujetos se ha descrito como una <operación de limpieza>*” (Salvador Mata, 2000, p.37). En efecto, el alumno descuida los problemas de contenido y se centra en algunos aspectos mecánicos, que son más superficiales (cambiar algunas palabras y corregir algunos errores), sin atender para nada al contenido. Parece, pues, que los aspectos formales del texto, no el contenido, son los que guían el proceso de revisión del escritor ineficiente (Graham y otros, 1993). No obstante, tampoco este aspecto está muy

desarrollado, ya que detectan y corrigen una proporción de errores mínima, en comparación con los que fueron incluidos en los textos.

Se han podido apreciar algunas diferencias entre los sujetos con y sin dificultades de aprendizaje, aunque no son muy destacadas. Estas diferencias están a favor de aquellos que no tienen dificultades de aprendizaje, ya que son éstos los que modifican algún aspecto morfológico, del léxico, sintáctico o relacionados con la estructura textual. Sin embargo, las correcciones en estos caracteres son mínimas y muy simples.

Hay un grupo de cinco sujetos (sujetos 5,8,9,11 y 17) que destacan entre los demás, por realizar correcciones en alguna de las categorías que presentar mayor dificultad: el léxico, la sintaxis, los aspectos morfológicos o la estructura textual. Ninguno de estos sujetos presenta dificultades de aprendizaje y todos pertenecen al mismo colegio (colegio A). Esto descartaría, por tanto, que este tipo de revisión no se hubiese trabajado en este colegio, como anteriormente se había apuntado.

Otro aspecto considerable es que los sujetos, en ocasiones, no pueden o no saben encontrar lo que está mal (fase de detección), pero, si se les dice que lo corrijan, pueden intentar corregirlo, como aquí sucede en la mayoría de los casos. Los sujetos tienen dificultades notables en la fase de detección de errores más que en la de corrección, ya que quienes detectan los errores, normalmente los corrigen bien. Sin embargo, la mayoría no encuentra lo que está mal y, en ocasiones, corrigen lo primero que se les ocurre. Ejemplos claros se han encontrado tanto en el sujeto 10 como en el 18, ya que ninguno de ellos detecta y corrige algún fallo. Sin embargo, intentan corregir sin éxito algún aspecto, como es la puntuación, pero, en lugar de disminuir el número de errores los aumentan.



## **CAPÍTULO VII**

### **RESULTADOS SOBRE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS Y AFECTIVOS**

---

En el siguiente capítulo se recogen los resultados sobre los procesos metacognitivos y afectivos en la escritura, obtenidos en el análisis de las entrevistas semiestructuradas y de las escalas de auto-percepción de eficacia y de actitud hacia la escritura.

La metacognición se refiere a las operaciones cognitivas del sujeto para conocer y controlar consciente y adecuadamente los procesos en la expresión escrita. Estas operaciones demandan un cierto grado de madurez cognitiva. Las respuestas de los sujetos en la entrevista permiten detectar estas operaciones.



Algunos investigadores consideran la actitud hacia la escritura y la auto-percepción de eficacia como procesos cognitivos e, incluso, como procesos metacognitivos, por cuanto implican, de algún modo, conocimiento y control consciente. Obviamente, estos procesos se insertan en la dimensión afectiva de la persona, cuya incidencia en el comportamiento es tan importante como la de los procesos cognitivos (Salvador Mata, 2000).

## 1. PROCESOS METACOGNITIVOS (AR)

### 1.1. Conocimiento y control de la escritura

A la mayor parte de los sujetos les cuesta trabajo expresar qué es para ellos un texto bien escrito o por qué hay compañeros que escriben mejor que ellos. No obstante, cada sujeto posee sus propias creencias acerca de lo que es escribir bien, así como de aquellos aspectos que ha de tener en cuenta para hacer que un texto sea realmente bueno.

Es de destacar, además, que casi todos los sujetos (catorce) creen que deberían poner más atención, esforzarse más (leer y escribir en su casa) y, por tanto, pensar más y buscar información o ideas en diferentes fuentes de datos:

- *“Aprender más palabras... aprender más”* (sujeto 3).
- *“... Pensar más”* (sujeto 5).
- *“Pues, con la cabeza” - ¿Y qué?, ¿qué haces?, “Pues estoy atento y ya lo hago”* (sujeto 1).
- *“Ir lento, mirar, poniendo, de todo”* (sujeto 6).
- *“Leer muchos textos y pensar y escribir mejor” - Y eso de escribir mejor ¿Qué crees que es lo mejor para ti? “Ir escribiendo mucho y que cada vez salga mejor la letra”* (sujeto 8).
- *“Escribir más en mi casa”* (sujeto 10).

- “Pues, escuchar mucho, aprender mucho, escuchar, decir las palabras, escribirlas bien, colocarlas” (sujeto 11).
- “Pues... yo que sé,... pues mirar en cualquier libro o... no sé... mirar letras que vea que estén bien hechas, que yo crea que son...” (sujeto 13).
- “Po, haserlo mejor”, - pero, ¿qué es lo que necesitarías para hacerlo mejor? “Po, haser la letra bien y haserlo bien el texto...” - ¿Y cómo haces bien el texto? “Po fijándome ¿no?...haciendo los puntos...” - ¿Qué más? “Relacionándolo bien” - Muy bien (sujeto 14).
- “Muchos cuentos, en los disionarios...” (sujeto 15).
- “Po muncho... escribir, estudiar... tó” (sujeto 17).
- “Vocabulario, hablar ¿no?, leer.....” (sujeto 18).

Por otro lado, hay tres sujetos que creen que es la profesora la que tendría que enseñarles a escribir mejor (sujetos 2,4 y 7). Por último, sólo un sujeto no es consciente de qué es escribir bien (sujeto 12):

- “La profesora” - Que la profesora te enseñe más cosas, ¿Y qué cosas te tendría que enseñar? “La letra, pensar” (sujeto 2).
- “Pues que la maestra insista en mí para que escriba mejor, o que me mande” (sujeto 4)
- “No sé decirlo...una maestra que me enseñe” (sujeto 7)
- “Yo que sé maestro” (sujeto 12).

Un gran número de sujetos (dieciséis) se dicen a sí mismos mientras están escribiendo qué es lo que tienen que hacer para que su escrito les salga bien. Sin embargo dos sujetos (sujetos 4 y 12) no lo hacen:

- “Sí” - ¿Y qué te dices? “Que si lo tengo bien o lo tengo mal” (sujeto 3).
- “Sí” - ¿Qué te dices? “Po... Como va pasando... y si a lo mejor pongo eso así, po no; me digo yo a mi misma que no, que no, que no esta bien” (sujeto 5).
- ” Sí” - ¿Te dices? ¿Y qué te dices? “Me digo cosas...como ¿Por ejemplo? “¿Qué he hecho mal?, no quise poner esto” (sujeto 6).

- “Si” - ¿Y qué te dices?, “*Que a lo mejor en mi mente digo que busco las palabras y pues a lo mejor tendré que poner otra palabra y borrarla*” (sujeto 8).
- “Sí...” - ¿Qué te vas diciendo? “*Po... lo que tengo que hacer... que tengo que escribirlo to*” (sujeto 16).

Un amplio número de sujetos (once) no tienen ningún tipo de estrategia para que el texto les salga bien desde el principio. Los otros sujetos (siete), aunque dicen poseer algún tipo de estrategia y utilizarla algunas veces (sujetos 2, 6,11 y 12) o siempre (sujetos 15, 17 y 18), más que utilizar estrategias, ponen en marcha procesos básicos y necesarios al redactar un texto, como pensar antes de escribir (sujetos 6,11 y 18). Sólo es destacable la estrategia que utiliza el sujeto 17, ya que se puede considerar más elaborada. Cabe destacar algunos comentarios de sujetos que afirman que utilizan alguna estrategia, ya que, en algunos casos, no es tal (sujeto 2) y, en otros, es confusa (sujeto 15). Incluso, alguno desconoce el término truco o estrategia (sujeto 18).

- “*Po... escribir en la hoja aparte y, si me salen palabras y luego ya las sé, po las pongo bien*” (sujeto 17).
- “*Sacarle punta al lápiz*” (sujeto 2).
- “*Sí*” - ¿Qué estrategia utilizas para que el texto te salga bien desde el principio ¿qué es lo que... qué estrategia utilizas? “*Yo qué sé, maestro, muchas cosas*” - Pero más o menos “*Yo qué sé. Muchas cosas, yo qué sé maestro, muchos libros...muchos cuentos, en los disionarios...*” (sujeto 15).
- “*Sí*”... - ¿Qué estrategia utilizas? “*¿Estrategia qué es?*” - Una técnica que tienes y que te ayuda para que el texto te salga bien. “*De pensar*” (sujeto 18).

No obstante, la amplia mayoría de sujetos se concentran en lo que quieren escribir (diecisiete), tres de ellos, sólo algunas veces (sujetos 9, 11 y 12). Sólo un sujeto (15) no lo hace.

- “*A veces, sí y, a veces, no*” - Y cuando no te concentras ¿por qué no te concentras? “*No estoy pensando en nada, y escribiendo me sale todo mal*” (sujeto 12).
- “*Yo pierdo mucho la atención*” (sujeto 15).

Todos los sujetos afirman que, en ocasiones, se atascan cuando están escribiendo. Con relación a las estrategias que tienen para continuar o qué hacen cuando les sucede esto, las respuestas son variadas:

a) Algunos, simplemente, se limitan a pensar o a inventar nuevas ideas (sujetos 1,7,13,14 y 16):

- *“Inventarme palabras”* (sujeto 1).
- *“Por ejemplo, que... por ejemplo... que digo... po, por ejemplo, la caperucita roja se paró en el bosque, po porque cogió manzanas o porque se trompezó...”* - ¿Has pensado, no, en algo y dices... ? Muy bien (sujeto 13).
- *“Sí”* - ¿Y cómo lo haces? *“Po, disiendo: no me voy a atascar y... sigo pa lante”* - ¿Y, cómo, cómo haces eso?, es decir, tú estás haciendo una frase y dices: “pues ahora no sé lo que poner” ¿Cómo, cómo lo haces? *“Po pienso”* (sujeto 14)

b) Otros no saben qué hacer y dejan de escribir (sujetos 3,4,5 y 18):

- *“Pues, dejar de escribir”* (sujeto 3).
- *“Pues, me aburro y ya lo dejo”* (sujeto 4).
- *“Pues, dejar el texto o lo que esté escribiendo; me pongo con las otras actividades y, cuando las termino, pues sigo con eso”* (sujeto 5).
- *“No, me paro un poco, a ver lo que hay, y luego ya sigo”* (sujeto 18).

c) Por último, hay un grupo de sujetos que acude a diferentes fuentes de información: la maestra, amigos, padres o preguntarle o acudir a algún libro (sujetos 9,10,11,12 y 17):

- *“Pues, que ella me ayudaba”* (sujeto 9).
- *“Ir a la señorita”* (sujeto 10).
- *“Preguntarle a mis amigos, a mi hermano, a mi hermana o a mis padres, a mi madre”* (sujeto 11).
- *“Pues, coger o decírselo a la maestra o decírselo a un compañero mío”* (sujeto 12).

- *“Po, leyéndolo de nuevo”* (sujeto 17).

Por otro lado, es diversa la concepción que los sujetos tienen sobre lo que es escribir bien o sobre cómo ellos explicarían a alguien qué debe hacer para que un texto esté bien escrito:

- a) La mayoría, diez sujetos (3,4,6,9,13,14,17,15,16 y 18) creen que escribir bien está íntimamente relacionado con no tener faltas de ortografía o con tener una buena caligrafía. No obstante, los sujetos 6, 9 y 17, también hacen referencia a la importancia de estar más atentos y/o concentrados y el sujeto 3, a una adecuada estructuración textual.

- *“Pues que hagan la letra bien, que lo ordenen todo”* (sujeto 3).
- *“Pues que escriban con buena letra, y despacio”* (sujeto 4).
- *“Centraros en el texto y escribirlo”* - ¿Eso les dirías? ¿Y no les darías más consejos? *“Poner la letra dentro del cuadrado...también que lo escriban bien, buena letra”* (sujeto 6).
- *“Pues, poner atención”* - ¿Qué más cosas? *“Pues que haga bien la letra...que se fije en las faltas de ortografía...que lo haga bien”* (sujeto 9).
- *“Esforzarte”* - Esforzarte, ¿y que más? *“Hacer la letra bien...y que leas mucho pa que sepas lo que es escribir”* (sujeto 17).

- b) Otro grupo, de cuatro sujetos (5, 8, 10 y 11), sostienen que, para que alguien aprenda a escribir bien, tiene que estar atento, pensar y/o concentrarse y no ponerse nervioso.

- *“Que piense y que se relaje...que no se levante y que no se ponga nervioso y que esté en el texto”* (sujeto 5).
- *“Tendría que leer lo que tienen en la libreta, pensarlo y decírselo y, si lo tengo que explicar, pa que lo hagan ya bien”* (sujeto 8).
- *“Con, con, concentraros”* - Concentraos ¿Y qué más? *“Ya está”* (sujeto 10).

- *“Escuchar mucho, pensar mucho; luego, escribir las palabras, esforzarte mucho, muchas palabras, no sé”* (sujeto 11).
- c) Finalmente, cuatro sujetos (sujetos 1,2,7 y 12) no saben explicar qué es escribir bien o qué se debe hacer para escribir bien:
- *“Yo no sé escribir”* - ¿Cómo que no sabes escribir? Tú sí sabes escribir *“Yo no sé ...”* (sujeto 2).
  - *“No lo sé yo maestro. En la pagina 21 hacer el 1 y el 2”* (sujeto 7).

La mayoría de los sujetos (doce) creen que hay compañeros que escriben mejor que ellos. Sin embargo, cinco sujetos (1,2, 4,7 y 10) o bien no lo saben o no contestan a dicha cuestión. El sujeto 9 afirma que escriben igual que él. Entre los aspectos que justifican que sus compañeros escriban mejor que ellos se encuentran los siguientes:

- 1) Seis sujetos (3,6, 10,12, 15 y 18) mantienen que sus compañeros tienen una mejor caligrafía que ellos.
  - *“Porque escriben mejor la letra”* (sujeto 10)
  - *“Porque tienen una letra bonita, maestro...”* (sujeto 12).
  - *“son sus manos las que escriben bien”* (sujeto 6).
- 2) Los otros seis sujetos (sujetos 9,11,13,14,15 y 16) creen que sus compañeros escriben mejor, porque ponen más atención y/o se esfuerzan más:
  - *“Escuchar mucho, pensar mucho, luego escribir las palabras, esforzarte mucho, muchas palabras, no sé...”* (sujeto 11).
  - *“Pos, esforsarse más”* (sujeto 14)
  - *“Porque estudian mucho y siempre hacen sus cosas”* (sujeto 15)

Igualmente, defienden que, cuando el texto les sale mal, puede deberse a diferentes motivos: a) las palabras o frases no están bien hechas y cometen faltas de ortografía o; b) han puesto poca atención o esfuerzo al redactar el texto. Así, diez sujetos

(1,2,4,5,6,7,9,10,12 y 16) aducen que el texto les sale mal porque tienen problemas ortográficos o relacionados con la construcción léxica:

- “Pues, en las palabras que hay” - ¿Qué pasa? “Que están mal escritas” (sujetos 2 y 9).
- “Que tengo faltas de ortografía” (sujetos 4,5,7).
- “Pues, porque la frase no está bien hecha” (sujeto 12).
- “Porque lo he hecho mal... porque no he puesto los puntos, ni las comas,... y no he puesto las mayúsculas, muchas cosas” (sujeto 6).

Por otro lado, siete sujetos (3,11,13,14,15,17 y 18) creen que se debe a que no se han esforzado demasiado y/o han prestado poca atención:

- “Porque no he estado atenta” (sujetos 3 y 14).
- “Porque no he escuchado muy bien a la maestra” (sujeto 11).
- “Po, por ejemplo, porque... he traído un libro y yo lo pongo... sin haberlo visto bien. Por ejemplo, ahora pongo esto y no es así.” (sujeto 13).
- “A que no he estudiado” (sujeto 15).
- “No me salen bien, estoy nervioso, no me esfuerzo...” (suj.17).
- “Porque no he pensado y lo he hecho corriendo” (sujeto18).

Finalmente, hay un grupo de siete sujetos (1,2,4,5,7,12 y 15) que no son conscientes o les resulta difícil darse cuenta de todo lo que están haciendo y de todo lo que están pensando mientras escriben. Los otros sujetos (once) son conscientes de todo lo que hacen y piensan mientras elaboran sus escritos. Algunos (seis), incluso, son conscientes del tiempo que tardan en continuar en la redacción de un texto en el que se han atascado.

- “Si, porque, el otro día, estuvimos haciendo un ejercicio y no me salía y, desde que entremos, a la hora de salir” (sujeto 11).
- “Díez segundos...” (sujeto 13).
- “Cuando me atasco más, po claro que tarde” - Pero, ¿cuánto has tardado más o menos? “Po, yo que sé. Cuando lo busque lo pongo... tarde mucho., sí” (sujeto 14).

- “*Mucho*” - Te ha costado mucho. ¿Cuánto más o menos? “*Po, casi dos horas o más, maestro*” (sujeto 15).
- “*No mucho*” (sujeto 16).
- “*Tres o cuatro minutos*” (sujeto 17).
- “*Diez minutos o por ahí*” (sujeto 18).

De entre éstos, el sujeto 15, pese a afirmar que, en un principio, no es consciente de todo lo que está haciendo y pensando mientras redacta su escrito, declara el tiempo que tarda en salir de un atasco en la redacción. Ese tiempo parece “*demasiado excesivo*”, lo que podría indicar que el sujeto ha exagerado o no lo ha calculado.

## **1.2. Conocimiento y control de la planificación**

Un grupo de cuatro sujetos (9,10, 14 y 17) poseen algún conocimiento sobre los procesos de planificación, por lo que utilizan diferentes fuentes de información.

- “*Pues decirle al maestro que no sé quién es, que me lo explique...*” - ¡Ah, muy bien! *Eso es lo que harías, ¿no?...Y si el profesor dice: No, te tienes que buscar tú la vida, ¿Qué harías?* “*Miraría en algún libro a ver si está*” - ¿Sabes dónde buscar la información? “*Sí, sí, se lo pregunto al maestro y él me dice que lo haga yo pues... cuando no sé algo, pues lo busco en un libro*” (sujeto 9).
- “*Concentrarme*” - Pero si no sabes nada sobre él, “*me lo inventaría*” - ¿Y no se te ocurre buscar en algún sitio información? “*Pos, buscaría información en un libro*” (sujeto 10).
- “*Pensar, escribir tos sus detalles, tó, po cómo juega, cómo toca el balón...*” - ¿Y dónde encontrarías la información para escribir sobre Ronaldo? “*En los partidos... cuando sale en las entrevistas, en la tele...*” (sujeto 17).
- “*Pensar, preguntar a mis padres o buscar en algún libro*” ¿*En periódicos también?* “*No, en los libros na más*” (sujeto 14).

Sin embargo, otro grupo de nueve sujetos (sujetos 1,3,4,5,6,7,11,12 y 16) tiene un conocimiento menos preciso de la planificación. Alguno, no sabe realmente qué hacer



(sujeto 1). Otros simplemente, escriben lo que se les va ocurriendo sobre el personaje que quieren escribir.

- “*Lo inventaría*” (sujeto 4).
- “*Pues, escribir, ¿no?*” - Pero ¿tú sabes algo sobre él? “*No, no lo conozco*” - Pues entonces ¿Qué ibas a escribir? ¿Qué haces entonces para poder escribir algo? ¿Qué se te ocurriría o qué podrías hacer? “*Pues hacer frases...*” (sujeto 12)
- - Pues, imagínate que tienes que escribir sobre Alejandro Sanz, ¿cómo lo harías? “*Po que tiene una verruga...que es cantante, alto y que es mu guapo*” - Y si te dice la profesora pues tienes que escribir más cosas sobre él ¿Qué harías? “*Po escribirlas, po yo que sé... no tengo... como nunca lo he hecho*” - ¿Entonces qué harías? “*Po no pondría ná, como no lo sé*” (sujeto 16).

Por último, seis sujetos o bien utilizan alguna fuente de información, aunque no lo tienen muy claro (sujetos 2,8,13,15 y 18) o bien se limitan a preguntarle a la maestra (sujeto 7).

- “*Yo no escribiría ná, porque no sé cómo es*” - ¿Y no se te ocurriría buscar información sobre esa mujer? “*Si hay un libro de esa mujer, pues tendré que cogerlo y leerlo*” (sujeto 8).
- - Escribir que es mu famoso, vale, pero... ¿dónde buscas información o cómo sabes...? “*Po... en las revistas y... en el periódico*” (sujeto 15).

En cuanto a la audiencia, la mayoría de los sujetos (doce) hace los textos diferentes, según a quién esté dirigido el texto. No obstante, hay seis sujetos (2,3,5,9,10 y 15) que no tienen en cuenta ese aspecto. Entre los sujetos que no tienen en cuenta al auditorio, la mayoría son chicas (cinco), lo que podría indicar que los niños tienen en cuenta a las personas a las que se dirige el texto más que las niñas.

En cuanto a los sujetos que cambian ciertos aspectos, para adaptarse al auditorio, existen diferencias cualitativas. Así, algunos sólo cambian palabras (sujetos 1, 6 y 8) y otros cambian solamente el contenido o la forma de proceder (4,7 y 11):

- *“Pos en las palabras que pongo”* (sujeto 8).
- *“Porque algunas veces me dice el maestro que escriba un texto de lo que él me diga y para decírselo a mis amigos, pues no me lo tengo que imaginar”* (sujeto 4).
- *“Porque si le mando a un amigo una carta, yo le tengo que escribir otra, porque si la maestra me manda deberes tengo que pensar en la escuela se me suele perder la cabeza y por eso tengo que escribirlas mucho, copiarlas, colocarlas bien”* (sujeto 11).

En cambio, otro grupo de sujetos, además de cambiar el contenido, cambian la forma de decirlo (12,16 y 18), pese a que sus explicaciones no sean muy precisas:

- *“Por ejemplo, pues la señorita... si tengo que hacer algo de la clase, y ya, pues, los otros, pues a los compañeros les puedo escribir una carta, a mi padre otra, a la maestra otra... y son diferentes...”* (sujeto 12).
- *“Como mi hermana es más pequeña habría que hacerle cosas de niños chicos ¿no?, y a tí po pa más grandes”* (sujeto 16).
- *“Claro” - ¿En qué son diferentes? “En los dibujos, en las letras, en la hoja, en los dibujos, yo que sé”* (sujeto 18).

### **1.3. Conocimiento y control de la estructuración**

La mayoría de los sujetos poseen un conocimiento escaso sobre la estructuración de contenido. En algunos casos, hay sujetos que sobrevaloran su capacidad de estructurar o realmente no tienen conocimiento claro de la estructuración que los diferentes textos exigen.

Una amplia mayoría (quince sujetos) no sabe qué partes debe de tener un texto. Así, el sujeto 14, aunque afirmó que lo sabía, posteriormente se comprobó que no era así. Otro sujeto (17) confunde las partes del texto con aspectos estilísticos y gramaticales. Sólo tres sujetos (3,4 y 5) afirman que saben las partes que debe tener un texto, aunque su descripción es muy elemental.

- “Ni idea, yo que sé maestro” (sujeto 7).
- “No lo sé, la que me venga mejor a la cabeza” (sujeto 8).
- “El margen, la ortografía...” (sujeto 17).
- “Sí” - ¿Qué partes tiene? “Primero, ¿cómo es?; ¿qué es lo que hace?; y tercero, por el final” (sujeto 3).
- “Sí” - ¿Cuáles son? “Primero, en medio y el final” (sujeto 4).

En relación con este proceso metacognitivo, hay un amplio número de sujetos (doce) que, cuando no les gusta lo que han escrito, creen que no saben cómo se construye un texto (sujetos 1,8,9,11,12,16y 17) ó no saben a qué se debe (sujetos 2,6,7,13 y 10):

- “Sí, y por las palabras que he puesto” (sujeto 8).
- “Pues, que no he pensao bien” (sujeto 9).
- “Porque me siento muy mal, no sé esforzarme en lo que quiero escribir y no me salen, a veces” (sujeto 11).

Otros seis sujetos (3,4,5,14,15 y 18) creen que saben cómo se construye un texto, aunque no tengan muy clara la estructuración del contenido, como los sujetos 14,15 y 18, que creen saberlo, pero no especifican cómo.

Algo más de la mitad de los sujetos (diez), antes de escribir, no se plantean qué tipo de texto van a redactar o lo que tienen que hacer para que esté bien el texto o no lo tienen claro (sujetos 6 y 11):

- “Yo qué sé maestro, da igual ¿no?” (sujeto 7)
- “No sé mu bien” (sujeto 8).

Los otros ocho sujetos se plantean el tipo de texto que van a escribir y lo que tienen que hacer para que les salga bien el texto; sin embargo, los procesos que ejecutan son muy básicos (sujeto 5 y 18) o no saben explicarlos detalladamente (9,13,14,15,16 y 17). Es de destacar que de estos ocho sujetos, seis son niñas, lo que podría indicar que las

niñas de este estudio ponen más atención que los niños en planificar la estructura de un texto, teniendo en cuenta el tipo de texto que van a escribir y los pasos necesarios para redactarlo (conocimiento y control de la estructuración).

- *“Pues lo que va relacionado con lo que han dicho”* (sujeto 5).
- *“Pensá”* (sujeto 18).

Por último, once sujetos (3,5,6,9,11,12,13,14,15,16 y 17) declaran que tienen dificultad para construir determinados tipos de texto; por ejemplo, escribir sobre un personaje famoso.

- *“Sí, que no sé buscarlo”* (sujeto 3).
- *“Sí, pensar me cuesta trabajo”* (sujeto 5).
- *“Sí, a veces, sí según como sea”* - ¿Sería fácil escribir sobre Alejandro Sanz? *“No; difícilillo”* (sujeto14).

Por otro lado, siete sujetos (1,2,4,7,8,10 y 18) dicen que, cuando tienen dificultad, se lo inventan o preguntan a alguien.

#### **1.4. Conocimiento y control de la revisión**

En general, una gran mayoría de sujetos es consciente de la importancia que tiene revisar sus textos, así como de los objetivos que persiguen con esta revisión. De este modo, la mayoría de los sujetos entrevistados (14), mientras están escribiendo, se dicen a sí mismos si el texto les está saliendo bien o mal. De éstos, cuatro sujetos sólo lo hacen algunas veces (sujetos 6,7,12 y 14). Los otros cuatro no lo hacen (sujetos 1,2,3 y 4). Éstos, son los de menor edad.

- *“A veces sí y a veces no, porque ayer estábamos haciendo una cosa y no me acordaba, a ver, si yo no sabía eso, me estaba saliendo mal, tuve que borrar y volver a hacer bien”* (sujeto 12).

- “Claro, yo sí lo digo” (sujeto 17).

La mayoría (dieciséis sujetos) piensa que, después de escribir un texto, se debe revisar, ya sea por ellos mismos o por otros. Sólo dos (sujetos 4 y 12) no lo creen necesario. Los sujetos que lo creen necesario coinciden en afirmar que lo que pretenden con esa revisión es ver si está bien o mal y/o detectar los errores. Sólo uno (sujeto 16) afirma que lo hace para sentirse bien.

- “Sí, yo tengo que mirar, primero, si están bien las palabras, porque, a veces, no me gustan las palabras que he escrito y lo tengo que borrar todo” (sujeto 11).
- “Po porque, a lo mejor, he tenio alguna falta o algo” (sujeto 13).
- “Por si ma salio bien o ma salio mal” (sujeto 14).

Un gran número de sujetos (quince) piensa que corregir sus textos es algo que tienen que hacer ellos mismos. Sin embargo, tres de ellos (sujetos 3,12 y 13) no lo hacen siempre. Sólo tres sujetos (1,2 y 18) no son conscientes de la importancia que tiene y de la necesidad de que ellos mismos revisen el texto, una vez que lo han terminado.

- “Yo y la señorita” (sujeto 6).
- “Primero yo y, cuando ya lo he corregido, se lo llevo a la maestra” (sujeto 9).
- “Yo tengo que mirar primero si están bien las palabras, porque, a veces, no me gustan las palabras que he escrito y lo tengo que borrar todo” (sujeto 11).
- “Yo sí, yo los corrijo dos veces, porque me lo dise la maestra, pa que vea yo los errores” (sujeto 17).
- “No, la profesora lo corrige” (sujeto 1).

### **1.5. Reacción afectiva ante la escritura y sus dificultades**

Los alumnos adoptan diferentes posturas ante la escritura y ante las dificultades que ésta conlleva. En general, la mayoría de los sujetos son conscientes de que su estado de ánimo o su actitud hacia la escritura influirán en el resultado final de su texto. No

obstante, se producen diversas reacciones cuando alguien les dice que tienen que cambiar algo en sus textos, para que estén mejor.

a) Cinco sujetos (1,5,6,10 y 16) valoran esa advertencia como positiva para ellos:

- *“Bien, pues estoy atento y lo hago”* (sujeto 1).
- *“Bien, no me importa”* (sujetos 5 y 10).
- *“Bueno, pus cojo, lo borro y lo pongo”* (sujeto 6).
- *“Na...bien, porque me está corrigiendo ¿no?”* (sujeto 16).

b) Sin embargo, a seis sujetos (2,4,11,13,15 y 18) no les gusta que les digan que su texto está mal, por diversos motivos. Es de destacar que la mayoría de estos sujetos (cinco) son niñas, lo cual podría indicar una pequeña diferencia entre ambos sexos, en cuanto a aceptar las sugerencias que otros les hacen sobre la adecuación de sus escritos.

- *“Pues mal...porque si me ha costao trabajo encontrarlo y to y...”* (sujeto 13).
- *“Mu mal, maestro. Ya lo tengo hecho y me dicen que...”* (sujeto 15).
- *“Me sienta mal”* (sujetos 2,4,11,15 y 18).

c) Por último, hay siete sujetos (3,9,7, 8,12,14 y 17), a los que no les parece ni mal ni bien, les da igual o lo aceptan sin más. La mayoría de ellos son niños (cinco):

- *“Ni mu mal, ni tampoco muy bien”* (sujeto 3).
- *“Regular, pos tendré que ir a mi sitio, borrarlo y cambiarlo con otras palabras y enseñárselo otra vez”* (sujeto 8).
- *“A veces bien y a veces mal, pues yo ya estos días me dice: mira que tienes esto mal; cojo, lo borro todo, maestro, y lo escribo bien otra vez”* (sujeto 12).
- *“Me da igual, maestro”* (sujeto 7).

Es de destacar que, un importante número de sujetos, cuando escriben, están nerviosos, aunque no siempre. Además, todos los sujetos son conscientes de que, cuando están nerviosos, les salen peor los textos.

- “*Un poquillo nerviosa*” - ¿Qué textos te salen mejor, cuando escribes aquí en el cole o cuando escribes para tu hermana? “*Cuando escribo aquí*” (sujeto 2).
- - ¿Cómo te sientes normalmente? “*Nerviosa*” (sujeto 3).
- “*Porque si estás cansao o enfadao, pues no estás pensando en el texto*” (sujeto 5).
- “*Yo no estoy tranquila*” (sujeto 6).
- “*A veces, estoy nerviosa y otras, no*” (sujeto 10).
- “*A veces, me sale peor, porque me pongo mu nerviosa*” (sujeto 11).
- “*Si estoy cansao, me sale peor, y si toy nervioso, peor otavía*” (sujeto 17).

También, la mayoría de los sujetos (once), cuando se sienten mal, cansados o algo nerviosos, se controlan, aunque difieren en el modo de hacerlo. Algunos se esfuerzan y/o concentran más o ponen mayor atención (sujetos 1,5,11,12,14 y 17):

- “*Estoy más atento*” (sujeto 1).
- “*Intento ponerme más tranquilo*” (sujeto 5).
- “*Pues, concentrarme bien*” (sujeto 11).
- “*No, a veces estoy muy a gusto, maestro, porque estoy escribiendo y no estoy aburrido ni na. Me gusta escribir mucho lengua, estudiar lengua me gusta mucho, o matemáticas, o conocimiento, me gusta mucho, porque no me aburro...Pues yo no puedo estar nervioso, tengo que ir y estar escuchando para enterarme de cosas*” (sujeto 12).
- “*Bien, me fijo más, esforsarme más, poner más atención, hacer la letra bien, y hacer bien el texto*” (sujeto 14).
- “*Yo sí, me controlo...me esmero en hacerlo*” (sujeto 17).

Sin embargo, a algunos sujetos les resulta difícil concentrarse y, en ocasiones, se agobian, dejan de escribir, se sienten mal e, incluso, a veces, llegan a llorar o no saben qué hacer (sujetos 4,7,8,9,15 y 18). La mayoría de éstos (cuatro sujetos) son del sexo masculino.

- *A mí siempre la maestra me dice eso...muchas veces me dan ganas de llorar y tó*” (sujeto 15).
- “*Pues, me aburro y lo dejo*” (sujeto 4).

- “*Yo no lo sé*” (sujeto 7).
- “*Algunas veces estoy cansao y no pienso tanto, no me concentro tanto*” (sujeto 8).
- “*Me agobio*” (sujeto 18).

Finalmente, todos los sujetos se sienten bien con ellos mismos, cuando el texto que han escrito les va saliendo bien, excepto el sujeto 1, que no lo sabe.

- “*Claro maestro, cuando me sale bien me pongo muy contenta*” (sujeto 15).

## **2. PROCESOS AFECTIVOS**

Las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos en las dos escalas han diferido considerablemente, por cuanto las puntuaciones en la escala de auto-percepción de eficacia han sido bastante inferiores, en la mayoría de las ocasiones reflejan, cuanto menos, lo que implica una gran inseguridad o incapacidad para evaluarse a sí mismos como escritores. En el siguiente cuadro se muestran las puntuaciones medias que cada uno de los sujetos ha obtenido en las dos escalas (Cfr. Cuadro 30).

La mayoría de los sujetos (13, que supone el 72,2%) han obtenido una puntuación inferior, en la escala de auto-percepción de eficacia, a la obtenida en la escala de actitud hacia la escritura. Sólo el 16,6% (tres sujetos) obtiene la misma puntuación en las dos escalas. Por último, el 11,2% (dos sujetos) obtiene una puntuación mayor en la escala de auto-percepción (sujetos nº 8 y 17). Igualmente, las puntuaciones más altas (superiores a 4,5) se obtienen en la escala de actitud y corresponden a los sujetos 2,3,6,13 y 14. Por otro lado, las puntuaciones más bajas (entre 3,3 y 3,5) son las que han obtenido los sujetos 8, 17 y 18. Sorprendentemente, el sujeto 2, el de menor edad, es el que obtiene una puntuación más alta (5). En cambio, las puntuaciones obtenidas en la auto-percepción de eficacia son más bajas. Sólo un sujeto (el 14) obtiene una puntuación alta (4,5), mientras que la mayoría obtiene valores que oscilan entre el 2,3 (sujeto 15) y el 4,3 (sujeto 6).



SUJETOS	ESCALA DE ACTITUDES	ESCALA DE AUTO-PERCEPCIÓN DE EFICACIA
	Media	Media
1	3,8	3,8
2	5	3,2
3	4,6	3,5
4	4,1	4,1
5	4	3,7
6	4,6	4,3
7	3,8	3,1
8	3,5	3,6
9	3,6	3,3
10	4,3	3,5
11	3,6	3,2
12	4	2,4
13	4,8	3,3
14	4,5	4,5
15	3,8	2,3
16	4,3	3,9
17	3,3	3,7
18	3,5	2,7

Cuadro 30. Resultados generales obtenidos en las dos escalas

De acuerdo con estos datos, se puede afirmar que los sujetos estudiados, en general, tienen una actitud favorable hacia la escritura. Sin embargo, no es muy alta, la percepción que tienen sobre su eficacia al escribir un texto, lo que indica, a su vez, que hay determinados aspectos en los que no se perciben como buenos escritores o la dificultad para evaluarse a sí mismos como escritores.

### 2.1. Auto-percepción de eficacia en la escritura

En el siguiente cuadro (Cfr. Cuadro 31) se incluye el porcentaje de sujetos y la media en cada uno de los ítems de la escala de auto-percepción de eficacia en la escritura.

ÍTEM	% de sujetos					Media
	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 No sé	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	
1. Cuando escribo un texto, me resulta fácil encontrar ideas.	5,6	0	72,2	16,7	5,6	3,17
2. Cuando escribo un texto, me resulta fácil organizar mis ideas.	5,6	22,2	16,7	44,4	11,1	3,33
3. Cuando el profesor nos manda escribir un informe, el mío es uno de los mejores.	5,6	5,6	38,9	27,8	22,2	3,56
4. Cuando escribo un texto, me resulta fácil empezar.	5,6	0	22,2	11,1	61,1	4,22
5. Cuando escribo un texto, me resulta fácil modificar lo que tengo que modificar.	11,1	16,7	33,3	33,3	5,6	3,06
6. Cuando escribo un texto, me resulta fácil poner mis ideas en frases bien hechas.	11,1	5,6	22,2	11,1	50	3,83
7. Cuando el profesor nos manda escribir una historia, la mía es una de las mejores.	5,6	0	44,4	44,4	5,6	3,50
8. Cuando escribo un texto, me resulta fácil escribir sin parar.	11,1	16,7	44,4	11,1	16,7	3,06
9. Cuando el profesor nos manda hacer el resumen de un libro, el mío es uno de los mejores.	11,1	0	55,6	27,8	5,6	3,28
10. Cuando escribo un texto, me resulta fácil corregir mis errores.	22,2	0	27,8	27,8	22,2	3,50

*Cuadro 31. Datos obtenidos en la escala de auto-percepción de eficacia*

Como puede observarse, en casi todos los ítems, la puntuación media está próxima a 3. Esto podría indicar que la mayoría de los sujetos no se perciben a sí mismos como eficaces al escribir un texto o que estos sujetos se sienten inseguros al evaluarse en tareas de escritura.

A continuación, se comentan los datos obtenidos en cada uno de los ítems, siguiendo un orden jerárquico descendente:

- Al 72,2 % de los sujetos (trece) *“cuando escriben un texto, les resulta fácil empezar”*.
- El 61,1 % de los sujetos (once) afirma que *“cuando escriben un texto, les resulta fácil poner sus ideas en frases bien hechas”*.
- A más de la mitad de los sujetos (el 55,40 %) les resulta fácil o muy fácil organizar sus ideas en un texto. Sólo a un 27,8 % (cinco sujetos) le resulta difícil o muy difícil hacer esta operación. Los demás no lo saben (16,7 %/ tres sujetos).
- Cuando escriben un informe, el 50% considera que el suyo es uno de los mejores. Porcentaje similar es el de los sujetos que opinan que su historia es una de las mejores (50%). Sólo el 11,2 %, (dos sujetos) en el primer caso, y el 5,6% (un sujeto), en el segundo, no lo perciben así. Los otros no lo saben.
- Entre el 38,9 % (ítem 5) y el 50% (ítem 10) consideran que modificar un texto o corregir los errores es fácil. En cuanto a modificar, sólo el 27,8% (cinco sujetos) lo considera difícil o muy difícil. En cuanto a la corrección, el 22,2 % (cuatro sujetos) considera que es muy difícil. Los demás no lo saben.

En definitiva, la mayoría de los sujetos no son capaces de evaluarse en estos aspectos de la capacidad escritora o encuentran dificultades para ello. En cambio, los que lo hacen tienden a hacer una evaluación más positiva que negativa.

## **2.2. Actitud hacia la escritura**

En el siguiente cuadro (Cfr. Cuadro 32), se recogen los resultados obtenidos en cada uno de los ítems de la escala de actitud hacia la escritura. Como puede verse, los sujetos de esta investigación han puntuado alto en la mayoría de los ítems, lo cual indica que su actitud hacia la escritura es bastante positiva. No obstante, las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems no son similares.

ÍTEMS	%					Media
	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 No sé	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	
1. Me gusta escribir.	0	0	5,6	33,3	61,1	4,56
2. Me gusta más escribir que leer.	5,6	0	11,1	38,9	44,4	4,17
3. Escribo por mi cuenta fuera de la escuela.	5,6	5,6	33,3	33,3	22,2	3,61
4. Escribo, aunque no me obliguen a escribir.	11,1	0	33,3	50,0	5,6	3,39
5. Me gusta más escribir que resolver problemas matemáticas.	5,6	5,6	5,6	27,8	55,6	4,22
6. No creo que escribir sea perder el tiempo.	5,6	0	5,6	11,1	77,8	4,61

*Cuadro 32. Datos obtenidos en la escala de actitudes*

Así, hay un consenso general entre los sujetos en considerar que les gusta escribir y no creen que eso sea perder el tiempo. Del mismo modo, de los resultados obtenidos en los demás ítems se infiere que les gusta más escribir que realizar otro tipo de tareas académicas. Concretamente, a la gran mayoría (83,3 %) les gusta más escribir que leer o que resolver problemas matemáticos.

No obstante, las mayores diferencias aparecen en los ítems 3 y 4, referidos al mismo aspecto: escribir fuera de la escuela o escribir aunque no les obliguen a escribir. En ambos casos, sólo un 55,5% está de acuerdo o muy de acuerdo con estas afirmaciones. Sin embargo, el 33,3 % no lo tiene claro y el 11,1 no está de acuerdo con ambas afirmaciones.



## **CAPÍTULO VIII**

# **RESULTADOS SOBRE LA ESTRUCTURA DISCURSIVA Y SINTÁCTICA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS**

---

En este capítulo se incluyen los resultados que hacen referencia tanto a la estructura como a la forma textual. Dentro de la primera, se han analizado los elementos estructurales de los textos narrativos, producidos libremente por los alumnos investigados, atendiendo a los objetivos descritos en el capítulo de metodología (véase capítulo V): a) los episodios que conforman los textos; b) la relación entre ellos; c) los elementos estructurales que constituyen cada episodio; d) los tipos de episodio (completo o incompleto), en función de que contengan o no todos aquellos elementos.

En cuanto a la forma textual, de acuerdo con la teoría gramatical (RAE, 1973), se han analizado las estructuras sintácticas (tipo de proposiciones: independientes, coordinadas, yuxtapuestas o subordinadas), prestando especial atención a la

caracterización sintáctica, la longitud textual (oracional y proposicional) y la complejidad oracional.

También, se han analizado los mecanismos de cohesión textual, a través de los marcadores de cohesión, ampliamente descritos en el capítulo II, y las disfunciones sintácticas en los textos narrativos de los alumnos. Este último aspecto se ha analizado tanto en el nivel sintagmático-proposicional como en el nivel oracional-discursivo.

Por último, los resultados obtenidos en el análisis se han contrastado con los obtenidos por otros autores en textos de alumnos de Educación Primaria, estableciendo similitudes y diferencias.

## 1. RESULTADOS SOBRE LA ESTRUCTURA DISCURSIVA

En primer lugar, hay que destacar el hecho de que algunos alumnos, en lugar de un texto narrativo, han producido un texto descriptivo (sujeto 12) (Cfr. Imagen 1) o han incluido algún fragmento no narrativo en el texto; en este caso, un fragmento de carácter argumentativo-descriptivo (sujeto 7) (Cfr. Imagen 2). Por ello, se ha descartado su análisis estructural.

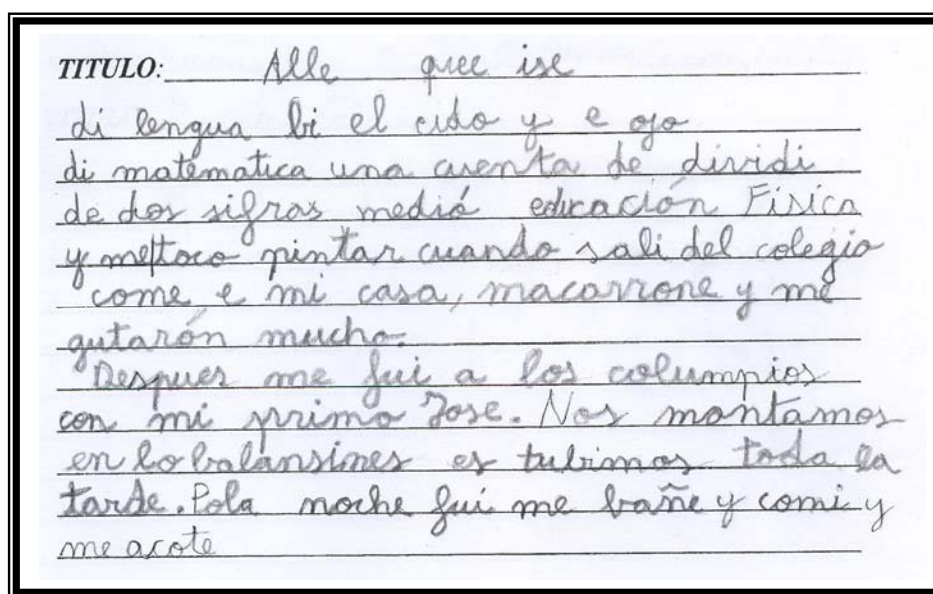


Imagen 1. Texto no narrativo realizado por el sujeto 12.

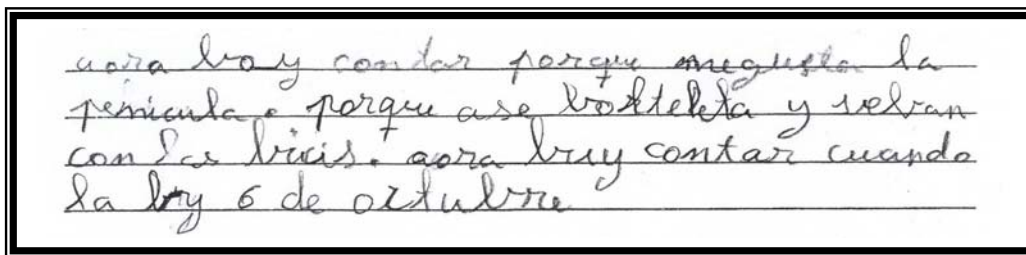


Imagen 2. Fragmento no narrativo producido por el sujeto 7.

El hecho de que aparezcan este tipo de textos o de fragmentos textuales no narrativos indica un cierto desconocimiento, por parte de estos alumnos, de los objetivos, intenciones y estructura textual de los textos narrativos.

### 1.1. Resultados sobre la estructura de los episodios narrativos

En la siguiente tabla se muestra el número de episodios totales (completos e incompletos) que han producido los alumnos, objeto de estudio (Cfr. Tabla 2).

Sujetos	Episodios Completos		Episodios Incompletos		Episodios Totales
	N	%	N	%	N
01	1	50%	1	50%	2
02	-	-	1	100%	1
03	1	20%	4	80%	5
04	2	50%	2	50%	4
05	2	33,33	4	66,67%	6
06	1	16,66	5	83,34%	6
07	1	50%	1	50%	2
08	1	50%	1	50%	2
09	1	14,28%	6	85,72%	7
10	2	25%	6	75%	8
11	1	33,3	2	66,67	3
13	1	50%	1	50%	2
14	2	100%	-	-	2
15	-	-	1	100%	1
16	4	57,14%	3	42,86%	7
17	2	66,67%	1	33,3%	3
18	3	100%	-	-	3
<b>Total</b>	<b>25</b>		<b>39</b>		<b>64</b>
<b>Media</b>	<b>1,47</b>	<b>42,14%</b>	<b>2,29</b>	<b>57,86%</b>	<b>3,76</b>

Tabla 2. Número y tipos de episodios narrativos: estadísticos



El número total de episodios que conforman los textos de los alumnos investigados asciende a 64, con un promedio de 3,76 episodios por texto (Cfr. Tabla 2). De éstos, el número de episodios completos es de 25 (42,14%) y el de incompletos de 39 (57,86%), por lo que el número de episodios incompletos es sensiblemente superior al de episodios completos, lo cual indica cierta carencia de habilidades narrativas.

Se han detectado algunas diferencias en función de la edad. De este modo, como se puede ver en la tabla 2, los sujetos de menor edad (10-11 años) producen mayor cantidad de episodios incompletos, en relación con el número de episodios totales. En algunos sujetos, esta diferencia es aún más acusada, ya que el porcentaje de episodios incompletos versus completos es de entre el 66 y el 100 % (sujetos 2,3,5,6,9,10 y 11). Sin embargo, los sujetos de entre 12 y 13 años han completado mayor cantidad de episodios completos; en algunos casos, los únicos episodios que han producido son completos (sujetos 14 y 18) o es mayor el porcentaje de episodios completos que el de incompletos (sujetos 14, 16 y 17).

No se han detectado diferencias en función del sexo. Sin embargo, sí se han apreciado algunas diferencias entre los sujetos con y sin dificultades de aprendizaje, a favor de aquellos. De este modo, aunque el número de sujetos que tienen dificultades de aprendizaje es considerablemente inferior al resto (6/11), y a pesar de que la proporción de episodios completos es similar (44%, para alumnos sin dificultades de aprendizaje y, 56 %, para alumnos con dificultades de aprendizaje), se aprecia una clara diferenciación entre el número de episodios incompletos que produce cada grupo. En este caso, la mayor proporción de episodios incompletos ha sido producida por sujetos que no tienen dificultades de aprendizaje (71,0 % frente al 28, 1%). Este resultado podría explicarse porque la mayoría de los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje son, a su vez, los de mayor edad, más que por ser alumnos con o sin dificultades de aprendizaje.

En cuanto a los marcadores de narración, cabe destacar que sólo ocho sujetos (5,10,11,13,14,15,17 y 18) han utilizado los dos tipos de marcadores: inicial y final. Otros tres sujetos sólo han utilizado marcador final (sujetos 3,4 y 6) y sólo un sujeto ha empleado un marcador inicial (sujeto 12). Los restantes sujetos (1,2,7,8,9 y 16) no han

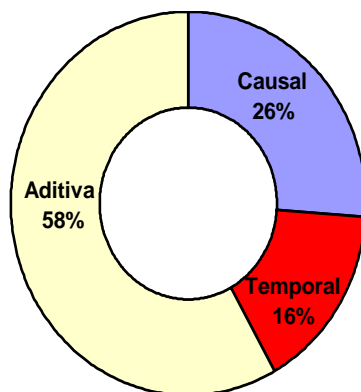
utilizado ningún marcador. La mayoría de ellos son del género masculino (cuatro sujetos) y de menor edad (10-11 años).

Entre los marcadores iniciales más comunes, se han destacado dos: “Érase una vez” y “una vez”...Por otro lado, los marcadores finales más utilizados han sido: “y al final”, “al final los tres pudieron ser felices”, “viven felices y comen perdices”, “fueron felices para siempre” y “fin”.

En este análisis, cabe destacar que el sujeto 18, aunque utiliza un marcador inicial y otro final, añade, además, una expresión, después del marcador final, poco común en el lenguaje escrito (“adios”), lo cual indica que, en ocasiones, algunos alumnos no diferencian o tienen dificultades para diferenciar entre lenguaje oral y escrito, utilizando expresiones de lenguaje oral en textos escritos.

## **1.2. Resultados sobre la relación entre episodios**

En cuanto al tipo de relación que se establece entre los episodios, abunda la relación aditiva (Cfr. Gráfico 13). Concretamente, este tipo de relación representa el 58% del total de relaciones establecidas. Otro tipo de relación, aunque con una frecuencia muy inferior a la aditiva (26%), ha sido la de tipo causal. Menos frecuente aún ha sido el tipo de relación temporal (16%). Por último, no aparece la relación por inserción, lo cual parece explicable, dada la dificultad intrínseca de construir este tipo de relación.



*Gráfico 13. Tipos de relación establecida entre los episodios: estadísticos*

El tipo de relación causal entre los episodios sólo ha sido empleada por la mitad de los sujetos (4,5,6,9,10,14,16,17,18). En cambio, el tipo de relación temporal sólo ha sido utilizada por seis sujetos (8, 9, 10, 13, 16, 18). De éstos, cuatro (sujetos 9,10,16 y 18) han establecido ambas relaciones entre los episodios.

### 1.3. Resultados sobre los elementos estructurales del episodio narrativo

A continuación, se presentan los resultados sobre los elementos estructurales del episodio narrativo, descritos en el capítulo II, en consonancia con el método de investigación psicolingüística utilizado (Cfr. Tabla 3).

Sujetos	Escenario		S.Inicial		Respuesta		Acción		Consecuencia		Reacción	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01	17	50	5	14,7	-	-	11	32,35	1	2,95	-	-
02	16	72,7	6	27,3	-	-	-	-	-	-	-	-
03	36	54,54	7	10,6	-	-	17	25,76	6	9,1	-	-
04	20	38,46	6	11,54	4	7,7	6	11,54	15	28,84	1	1,92
05	33	50	9	13,64	3	4,54	14	21,22	7	10,6	-	-
06	11	23,4	6	12,77	-	-	25	53,2	3	6,38	2	4,25
07	6	50	1	8,33	-	-	3	25	2	16,67	-	-
08	5	15,15	3	9,09	-	-	15	45,45	3	9,09	7	21,22
09	28	50,9	6	10,9	-	-	18	32,74	3	5,46	-	-
10	49	53,26	10	10,86	2	2,17	21	22,84	9	9,78	1	1,09
11	13	54,17	4	16,67	-	-	5	20,83	2	8,33	-	-
13	26	63,41	5	12,2	-	-	4	9,76	5	12,2	1	2,43
14	14	40	3	8,57	-	-	11	31,43	4	11,43	3	8,57
15	6	15,38	27	69,24	6	15,38	-	-	-	-	-	-
16	37	54,41	4	5,89	2	2,95	10	14,70	9	13,23	6	8,82
17	10	25,65	14	35,89	-	-	2	5,13	8	20,51	5	12,82
18	7	12,29	34	59,64	1	1,75	6	10,53	8	14,04	1	1,75
<b>Total</b>	<b>334</b>		<b>150</b>		<b>18</b>		<b>168</b>		<b>85</b>		<b>27</b>	
<b>Media</b>	<b>19,64</b>	<b>42,71 %</b>	<b>8,82</b>	<b>19,18 %</b>	<b>1,05</b>	<b>2,31 %</b>	<b>9,88</b>	<b>21,48 %</b>	<b>5</b>	<b>10,87 %</b>	<b>1,58</b>	<b>3,45 %</b>

Tabla 3. Elementos estructurales de de los textos narrativos: estadísticos

La categoría “*Escenario*” es a la que los alumnos conceden mayor importancia. Concretamente, se ha obtenido una media de 19,64 proposiciones por texto en esta categoría. Esta categoría representa el 42,71% en el conjunto de elementos estructurales de la narración (Cfr. Gráfico 14). En esta categoría se diferencian varios referentes: 1) presentación de un personaje principal o secundario; 2) localización de la o las escenas; 3) información adicional sobre el contexto; 4) estado habitual de un personaje.

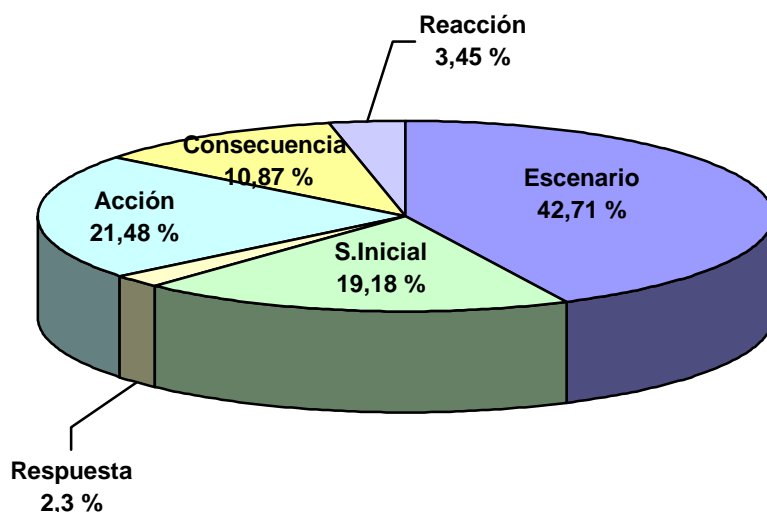


Gráfico 14. Porcentaje de proposiciones en los elementos estructurales de la gramática de la narración.

El “*Suceso Inicial*”, pese a que tiene también una importancia destacada, sólo representa el 19,18% del total de categorías de la gramática de la narración, siendo bastante inferior a la categoría de “*Escenario*” (42,71%).

Después del “*Escenario*”, la categoría más frecuente es la “*Acción*” (21,48 %), aunque la diferencia entre una y otra categoría es de casi el doble. Es más, sumando los porcentajes de las categorías “*Suceso Inicial*” y “*Acción*”, el resultado es inferior al porcentaje de la categoría “*Escenario*”. La categoría “*Acción*” no aparece en el texto del sujeto 2 (el de menor edad), ni en el del sujeto 15 (que tiene dificultades de aprendizaje).

La media de proposiciones en la categoría “*Consecuencia Directa*” (5 proposiciones por texto / 10,87 % del total de categorías) es mucho menor que la media de proposiciones en las categorías “*Escenario*”, “*Suceso Inicial*” o “*Acción*”. Al igual

que la categoría “Acción”, esta categoría tampoco aparece en el texto de los sujetos 2 y 15.

Finalmente, es mínimo el número de proposiciones en las categorías “Reacción” y “Respuesta interna”. La media de proposiciones es de 1,58 en la categoría “Reacción” (3,45%), y la de “Respuesta” de 1,05 (2,3 %). Ocho sujetos (el 47%) no utiliza la categoría “Reacción” (Sujetos 1,2,3,5,7, 9,11,15). Mayor es la proporción de sujetos que no han utilizado en sus textos la categoría “Respuesta Interna” (Sujetos 1,2,3, 6,7,8,9,11,13,14 y 17), lo que supone el 64,70 % del total de sujetos.

Se han detectado algunas diferencias en función del sexo, en algunos elementos del episodio. De los seis sujetos que han descrito alguna “Respuesta Interna” (sujetos 4,5,10, 15,16 y 18) cinco de ellos son mujeres (sujetos 5, 10, 15,16 y 18). Del mismo modo, la proporción de proposiciones utilizadas en “Escenario” (71 % frente a 29%) y en “Suceso Inicial” (72,7% frente al 27,3%) es superior en las chicas que en los chicos. No obstante, es de destacar, además, que de los sujetos que utilizan con mayor frecuencia la categoría “Acción” (mayor del 30%), excepto el sujeto 14, son chicos (sujetos 1, 6, 8, 9). Lo mismo sucede con las categorías “Consecuencia” (sujetos 4, 7 y 17) y “Reacción” (sujetos 8 y 17).

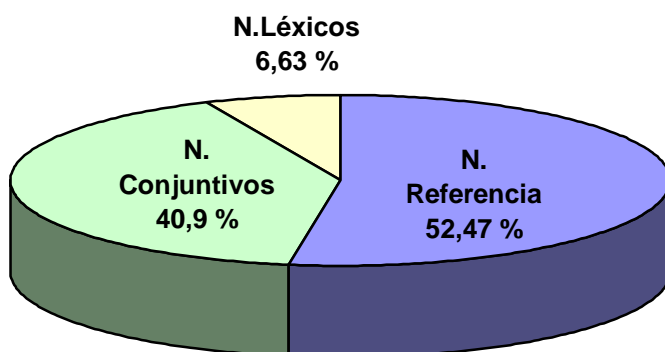
Por otro lado, hay diferencia entre los sujetos con y sin dificultades de aprendizaje en el uso de la categoría “Acción”, a favor de éstos. Así, la categoría “Acción” es usada con mucha más frecuencia por los alumnos sin dificultades (el 78,6%) que por alumnos que tienen dificultades (21,4%).

## 2. RESULTADOS SOBRE LA COHESIÓN TEXTUAL

En cuanto a la cohesión textual, se ha observado que, en general, los textos narrativos contruidos por estos alumnos mantienen un cierto grado de cohesión, si bien algunos textos resultan difíciles de comprender, por la cantidad de nexos de cohesión erróneos o carencia de puntuación. Así, se ha detectado una gran cantidad de nexos copulativos

erróneos, en la redacción del texto, principalmente la utilización de la conjunción copulativa “y” en fragmentos donde ésta no era necesaria o carecía de sentido.

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico (Cfr. Gráfico 14), los nexos de cohesión más utilizados han sido los de referencia, que representan el 52,47 % del total de nexos. Les siguen muy de cerca los nexos conjuntivos, principalmente los copulativos, que representan el 40,9%. Por último, los nexos de cohesión menos utilizados han sido los lexicales, que sólo representan el 6,63 %.



*Gráfico 15. Nexos de cohesión utilizados*

Realizando un análisis más pormenorizado, se encuentra lo siguiente (Cfr. Tabla 4 y gráfico 15):

- 1) Los nexos de referencia más utilizados han sido los personales (300 nexos) y los demostrativos (292), especialmente los determinantes que acompañan a nombres comunes, y, dentro de ellos, los artículos, aunque también los pronombres personales y, en menor proporción, los pronombres posesivos. Sin embargo, es casi anecdótico el uso de nexos comparativos (2 nexos), empleados por el sujeto 16: “eres **más** guapo **que** mi novio”.
- 2) En lo que se refiere a los nexos conjuntivos, los nexos más utilizados y con una clara diferencia del resto (adversativos, causales y temporales) han sido los copulativos, principalmente y casi en exclusiva la conjunción “y”. Sin embargo, en ésta se detecta el mayor número de errores. Concretamente, de los 367 nexos

copulativos contabilizados, 131 (35,7%) han sido utilizados de forma errónea, como se muestra en los siguientes ejemplos: a) "...lo mato y hiso tres montones y lo enterro y puso una bandera roja..." (texto 3); b) "*Calenta estaba durmiendo mientras chufi jugaba con sus sueños para que se despertara y llevarlo a cazar*" (Sujeto 16). De este modo, el error más relevante, por su alta frecuencia, es la utilización de "y" para enlazar proposiciones que deberían ir separadas mediante cualquiera de los signos de puntuación (punto y seguido, dos puntos, punto y coma o coma simplemente), y para enlazar proposiciones que son independientes, o la utilización de una conjunción no apropiada.

3) Los nexos cohesivos menos frecuentes en los textos, en orden creciente, han sido: los nexos comparativos (2), los de colocación (5), los adversativos (11) y los de sustitución (15).

4) En los nexos léxicos, como la reiteración o la elipsis, el número de nexos erróneos en ambos casos es muy superior al de nexos léxicos correctos, lo cual significa que estos sujetos no los dominan. A continuación, se muestran algunos ejemplos de reiteración o elipsis incorrecta:

- *Reiteración incorrecta*: "*La reina llena de envidia y de ira manda a una ordena a unos de sus cazadores*" (texto 13); "*y le dijo al padre de ella y le dijo yo voy a encontrar a tu hija...*" (texto 5); "*y encontro en el suelo a su hijo en el suelo tirado*" (texto 4);
- *Elipsis incorrecta*: a) "*Erase una vez una mujer viuda () tenia un hijo*" (texto 1). En este enunciado faltaría un nexo para que la frase tuviese sentido; b) "*y se capan por la ventana y se tiran con una capa y se la liga (), estos niños...*" (texto 7). En esta oración se ha suprimido un sujeto que antes no ha sido presentado.

En cuanto al empleo de conjunciones, como recurso para asegurar la cohesión, además de los nexos copulativos, ya comentados anteriormente, aparecen otro tipo de conjunciones, aunque no son muy frecuentes: a) *las adversativas*, cuyos nexos más

utilizados han sido: “pero” y “o”; *b) causales*: “porque”, “como” y “pues”; *c) temporales*, los de mayor variedad: “antes”, “entonces”, “cuando”, “al día siguiente”, “al cabo de un rato”, “después”, “mientras”, “al poco tiempo”, “y luego”. Sin embargo, es de destacar que en la mayoría de los textos se utilizan las mismas conjunciones a lo largo del texto. Por ejemplo, en el texto 4, de las 11 conjunciones temporales que se utilizan, en 7 de ellas se utiliza la conjunción “entonces”. Algo muy parecido sucede con el sujeto 18, que de las 11 conjunciones temporales que utiliza 9 son referidas a la misma (entonces). También el sujeto 15 utiliza únicamente la conjunción temporal “entonces”; el sujeto 7 utiliza sólo la conjunción “después” y el sujeto 14 sólo emplea la conjunción adverbial de tiempo “cuando”.

No obstante, es de destacar, por su variedad, el uso de conjunciones temporales que hace el sujeto 16: “hasta que”; “de pronto”; “poco después”, “mientras”, “cuando”; “a lo último”, “después”, “ahora”. Sólo repite la conjunción “mientras” y “poco después”.

En relación con la utilización correcta de los nexos de referencia, cabe señalar alguna diferencia entre chicos y chicas. Concretamente, de los seis sujetos que utilizan mayor cantidad de nexos de referencia demostrativos, cinco son chicas (sujetos 3,10, 13,15 y 18) y sólo hay un chico (sujeto 4) que tiene una frecuencia alta (25 nexos). Del mismo modo, también el sujeto 16, de género femenino, es el único que utiliza nexos comparativos.



SUJETOS		CATEGORÍA																							
		REFERENCIA						CONJUNTIVOS						LÉXICOS											
		Personal		Demostrativo		Comparativo		Copulativa		Adversativa		Causal		Temporal		Reiteración		Colocación		Elipsis		Sustitución			
		CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER	CO	ER		
01	24	1	1	1	1	-	-	8	7	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	3	2	1	-
02	8	2	7	-	-	-	-	7	2	-	-	2	-	-	-	-	-	2	3	-	-	1	1	-	-
03	14	1	21	4	-	-	-	24	28	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-
04	16	-	25	4	-	-	-	22	9	-	-	2	1	10	1	-	-	-	4	-	-	-	1	-	1
05	21	-	19	1	-	-	-	26	7	3	-	1	-	2	-	2	2	1	-	-	-	-	3	2	-
06	20	-	13	-	-	-	-	23	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-
07	2	-	3	1	-	-	-	2	5	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	3	-	-
08	21	-	3	2	-	-	-	13	7	-	-	-	-	2	-	2	-	-	2	-	-	-	1	-	1
09	21	1	16	-	-	-	-	19	6	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	1	1	2
10	23	2	41	-	-	-	-	20	2	1	1	1	-	3	-	3	-	1	2	-	-	-	5	1	-
11	8	-	11	1	-	-	-	8	10	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	-	1	-	1
12	11	-	5	-	-	-	-	5	3	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-
13	15	-	29	-	-	-	-	10	-	2	-	-	-	3	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-
14	5	2	9	1	-	-	-	9	9	-	-	1	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-
15	20	-	20	1	-	-	-	9	5	-	-	4	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-

16	28	1	14	-	2	-	11	1	1	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-
17	21	-	13	2	-	8	4	2	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	2	-
18	10	2	21	3	-	12	12	1	-	4	-	-	2	-	-	-	-	-	1	5	-
<b>TOTAL</b>	<b>288</b>	<b>12</b>	<b>271</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>236</b>	<b>131</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>60</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>6</b>
	<b>300</b>		<b>292</b>		<b>2</b>	<b>367</b>		<b>11</b>		<b>24</b>		<b>61</b>		<b>26</b>		<b>5</b>		<b>2,56 %</b>	<b>1,33 %</b>	<b>15</b>	
<b>%</b>	<b>26,50 %</b>		<b>25,79 %</b>		<b>0,18 %</b>	<b>32,42 %</b>		<b>0,97 %</b>		<b>2,12 %</b>		<b>5,39 %</b>		<b>2,3 %</b>		<b>0,44 %</b>		<b>2,56 %</b>	<b>1,33 %</b>		
<b>MEDIA</b>	<b>16</b>	<b>0,67</b>	<b>15,06</b>	<b>1,17</b>	<b>0,11</b>	<b>13,11</b>	<b>7,28</b>	<b>0,56</b>	<b>0,06</b>	<b>1,22</b>	<b>0,11</b>	<b>3,33</b>	<b>0,06</b>	<b>0,56</b>	<b>0,89</b>	<b>0,28</b>	<b>0,22</b>	<b>1,39</b>	<b>1,06</b>	<b>0,33</b>	

Tabla 4. Resultados sobre la utilización de los nexos de cohesión

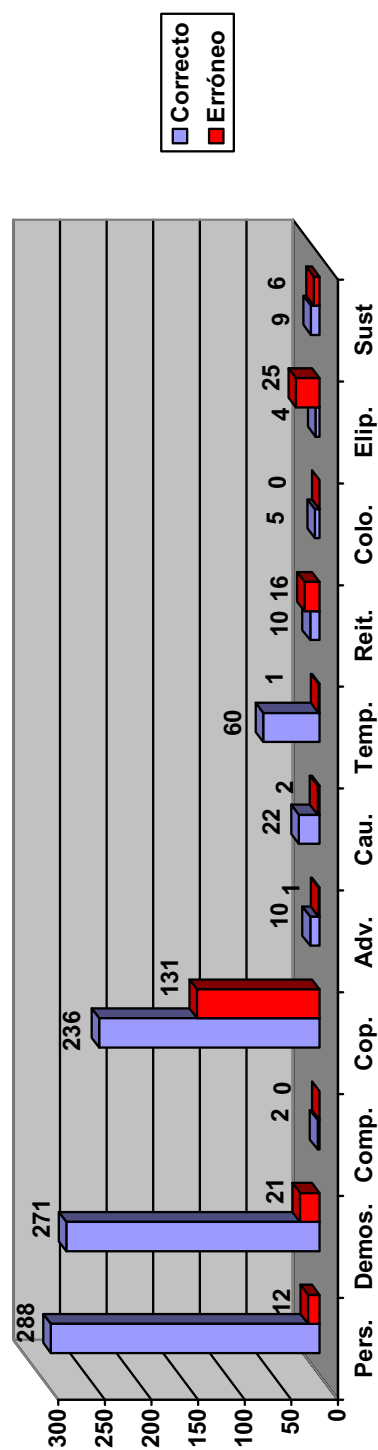


Gráfico 16. Resultados sobre la utilización de los nexos de cohesión (correctos y erróneos).

Finalmente, no se han detectado diferencias entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje en este aspecto, ya que ambos han utilizado gran cantidad de nexos personales y demostrativos; es más, el sujeto 16 (con dificultades de aprendizaje) ha sido el único que ha empleado nexos comparativos.

En la utilización de los nexos conjuntivos, se detectan algunas diferencias en función del sexo. Concretamente, los sujetos que cometen menor número de errores en la utilización de conjunciones copulativas son niñas (sujetos 13, 10, 16 y 5). Del mismo modo, de los seis sujetos que han utilizado conjunciones adversativas, cinco son chicas (sujetos 5,10,13,16 y 18) y sólo uno (sujeto 17) es un chico que, además, es el de mayor edad (13 años). Por último, de los ocho sujetos que han utilizado alguna modalidad correcta de nexo causal, la mayoría (sujetos 2,5,10,15,16 y 18) son chicas.

Se ha podido comprobar, además, que los sujetos que emplean mayor número de nexos copulativos son los sujetos de 11 años, a pesar de que alguno de ellos (sujeto 3) haya utilizado más nexos erróneos que correctos (sujeto 3: 24 nexos correctos - 28 nexos erróneos). Por otro lado, son los sujetos de mayor edad los que han utilizan nexos adversativos.

En la utilización de nexos léxicos, se han identificado algunas diferencias, a favor de las chicas, en la utilización correcta de elementos de reiteración. Concretamente, de los siete sujetos que utilizan correctamente la reiteración (sujetos 1,2,3,5,6,10 y 18), la mayoría son chicas. De igual modo, la mayoría de los sujetos que han utilizado elementos léxicos de colocación (sujetos 3,5,11 y 17) son chicas. Sólo hay un chico (sujeto 17) que ha utilizado dos nexos de colocación, quien, además, es el de mayor edad (13 años).

Sólo se ha identificado alguna diferencia entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje, a favor de los segundos, en la utilización de nexos de reiteración. Sin embargo, no se han detectado diferencias relevantes en otras categorías. Es preciso destacar el hecho de que los únicos sujetos que han utilizado el mecanismo de elipsis han sido los sujetos de menor edad (sujetos 1 y 2). Los demás, o no han utilizado ningún tipo

de elipsis o ha sido errónea (la mayoría), lo cual implica el desconocimiento en la utilización de este mecanismo de cohesión.

En general, los sujetos no utilizan los nexos de referencia comparativos y muy pocos, los adversativos y causales. Sin embargo, es algo más abundante la utilización de nexos temporales, pese a que se suelen repetir muy frecuentemente los mismos nexos, a lo largo del texto. Por otro lado, es de destacar la escasa utilización de nexos léxicos, lo cual podría indicar lo difícil que resulta para estos sujetos su utilización. Además, los que usan este tipo de nexos, lo hacen de modo incorrecto, principalmente los nexos de reiteración y elipsis. Esto no ha ocurrido con los nexos lexicales de “colocación”, ya que los han utilizado correctamente, aunque sí se han detectado otro tipo de errores, que serán analizados en las disfunciones: a) “*Y estaba en un reino de castillo lleno de dragones*” (Sujeto 11); b) “*Una vez estábamos en el Fútbol de la Escuela... El abrito pitaba para el otro equipo, Entonces íbamos perdiendo 2-0. y hacían muchas faltas y no la pitaba y nuestro portero*” (Sujeto 17). En este caso, se ha empleado simultaneidad de ítems que comparten un mismo campo léxico.

### **3. RESULTADOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS DEL TEXTO**

A continuación, y de acuerdo con los objetivos de investigación planteados, se han analizado las características sintácticas de los textos narrativos, escritos por los alumnos.

#### **3.1. Longitud del texto, según el número de oraciones**

En cuanto al número de oraciones, en los textos producidos por los alumnos se observa una cierta variabilidad (Cfr. Gráfico 17), por cuanto los valores oscilan entre un mínimo de 9 oraciones (sujeto 7) y un máximo de 49 (sujeto 10). La media de oraciones es de 20,5 oraciones por texto, lo que supone una media bastante alta, en comparación con una investigación con alumnos de grado medio (Salvador Mata, 1984) en que la

media fue de 9 oraciones, o con otra investigación, con alumnos con dificultades de aprendizaje (Salvador Mata, 2003), en que la media fue de 10 oraciones, el 50% de los textos no tenía más de 9 oraciones y sólo un 5% tenía más de 18 oraciones.

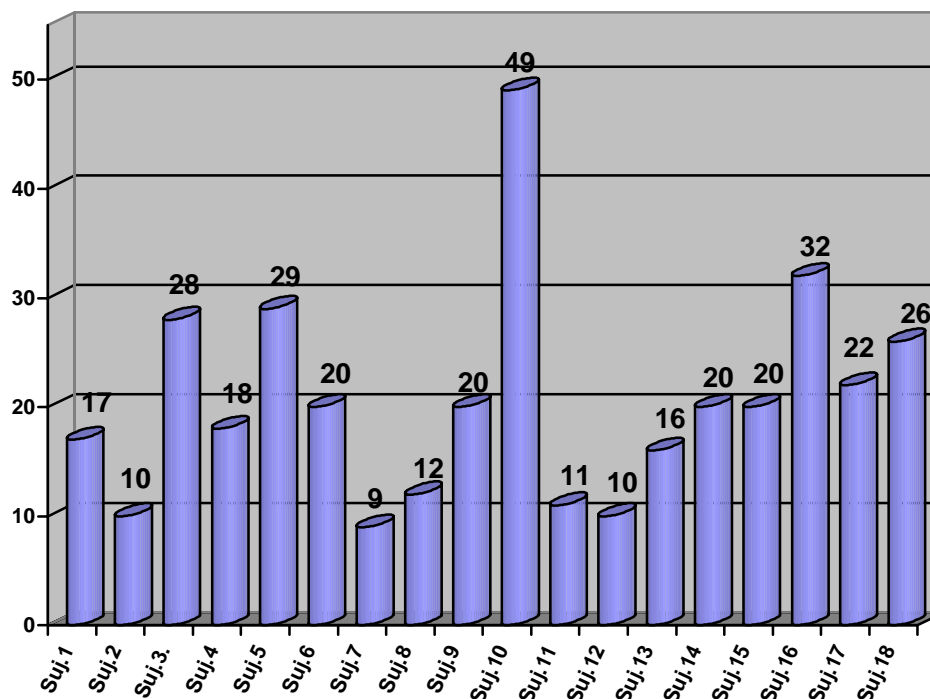


Gráfico 17. Número de oraciones por texto

A continuación, se presenta la clasificación de los textos en función de la longitud (Cfr. Tabla 5) (textos cortos, medianos, largos y muy largos), según el número total de oraciones.

Categorías	Nº Oraciones	Nº Textos	%	Interpretación
Textos cortos	de 0 a 5	-	-	Inexistente
Textos medianos	de 6 a 10	3	16,67 %	Poco frecuente
Textos largos	de 11 a 15	2	11,11 %	Poco frecuente
Textos muy largos	más de 15	13	72,22 %	Muy frecuente

Tabla 5. Clasificación de los textos, atendiendo al número de oraciones.

Cabe, no obstante, hacer algunas consideraciones: a) se prescindió de una parte del texto 7 para realizar todos los análisis (estructural, sintáctico y disfunciones); b) el texto

12 no era estrictamente narrativo, sino descriptivo. Estos datos pueden haber influido en que el conjunto de textos haya tenido menor número de oraciones y/o proposiciones.

En síntesis, el porcentaje mayor corresponde a la categoría de textos muy largos (72,22%), resultado que no coincide con el obtenido en otras investigaciones con alumnos de Educación Primaria (Simon, 1973; Salvador Mata, 1984) (Cfr. Tabla.6) y que demuestra la gran creatividad de estos sujetos en la producción de textos narrativos.

Autor	Simón (1973)		Salvador Mata (1984)	
Longitud de los textos	N	%	N	%
Cortos	1	2%	13	8%
Medianos	21	42%	86	53,2%
Largos	18	36%	43	26,6 %
Muy Largos	10	29%	20	12,2%

*Tabla 6. Longitud textual por número de oraciones en otras investigaciones.*

### **3.2. Longitud del texto, según el número de proposiciones**

La media de proposiciones por texto es de 44,38 (Cfr. Gráfico 18), bastante alta, en comparación con otros estudios (Salvador Mata, 1984; Salvador Mata, 1993; Simón, 1973). Así, en el primer estudio citado, desarrollado por el Dr. Salvador Mata, para la obtención del grado de doctor, la media de proposiciones en textos de alumnos de ciclo medio de EGB (entre 8 y 10 años) fue de 14; en la investigación, llevada a cabo por este mismo autor en 1993, en el Ciclo de Grado superior (11-14 años), fue de 30 proposiciones por texto. Ambos resultados son muy inferiores, sobre todo el primero, (Salvador Mata, 1984) a los obtenidos en este grupo de sujetos.

En cuanto a la clasificación de los textos en función del número de proposiciones, como bien se puede apreciar en la siguiente tabla (Cfr. Tabla 7), la mayoría de ellos son textos muy largos (77,78%), es decir, que contienen más de 30 proposiciones, lo cual vuelve a corroborar la gran creatividad narrativa que tienen estos sujetos.

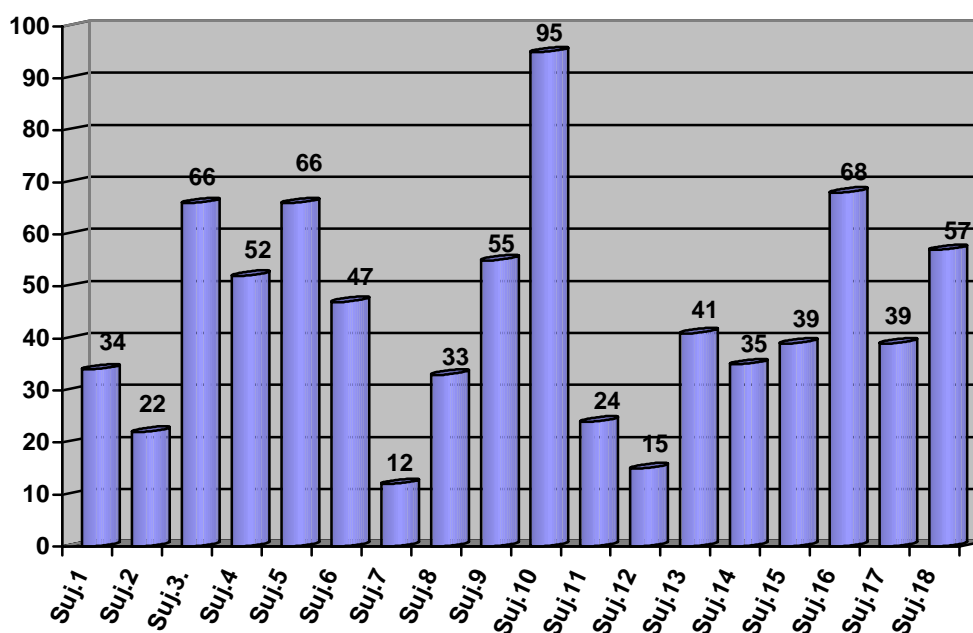


Gráfico 18. Número de proposiciones por texto

Categorías	Nº proposiciones	Nº Textos	%	Interpretación
Textos cortos	0 a 10	-	-	-
Textos medianos	11 a 20	2	11,11	Infrecuente
Textos largos	21 a 30	2	11,11	Infrecuente
Textos muy largos	Más de 30	14	77,78	Los más frecuente

Tabla 7. Longitud del texto según el número de proposiciones

### 3.3. Oraciones simples versus complejas

El número total de oraciones simples es de 108 y el de oraciones compuestas de 261, lo cual confirma que la mayoría de oraciones que se han identificado en el texto son compuestas. Más específicamente, se ha obtenido una media de 6 oraciones simples y 14,5 compuestas.

Como se puede apreciar en el gráfico (Cfr. Gráfico 19 y en la tabla 8), el número de oraciones compuestas es, en la mayoría de los casos, superior al de oraciones simples.

Sin embargo, en algunos textos el número de oraciones simples es igual o mayor al número de oraciones compuestas (sujetos 7, 12, 14).

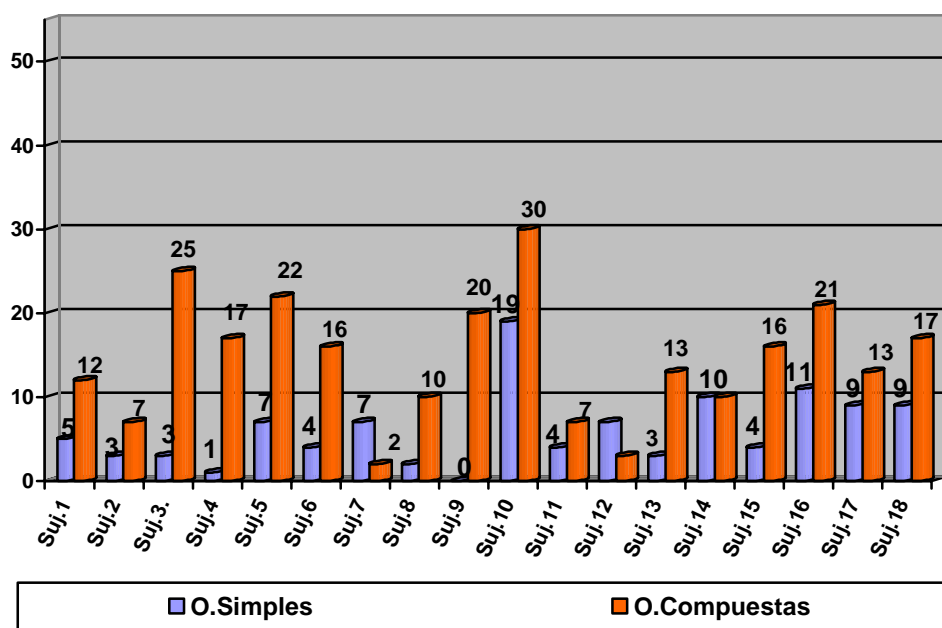


Gráfico 19. Distribución de las oraciones en los textos (simples/compuestas).

SUJETOS	ORACIONES SIMPLES	ORACIONES COMPUESTAS	ORACIONES TOTALES
01	5	12	17
02	3	7	10
03	3	25	28
04	1	17	18
05	7	22	29
06	4	16	20
07	7	2	9
08	2	10	12
09	0	20	20
10	19	30	49
11	4	7	11
12	7	3	10
13	3	13	16
14	10	10	20
15	4	16	20
16	11	21	32
17	9	13	22
18	9	17	26
TOTAL	108	261	369
%	29,27	70,73	100%
MEDIA	6	14,5	20,5

Tabla 8. Distribución oraciones simples/oraciones compuestas



En otras investigaciones (Cfr. Tabla 9), realizadas con otros sujetos, de edades muy parecidas, en la mayoría de ellas se ha detectado que es mayor la cantidad de oraciones compuestas que la de oraciones simples (Hoppes, 1931; Heider y Heider, 1940; Cortés, 1982; Salvador Mata, 1984). Sólo en una de estas investigaciones (Simón, 1973) el número de oraciones simples fue superior al de compuestas.

En la investigación aquí presentada se han obtenido resultados similares, aunque aquí más elevados, a los de algunas de las investigaciones citadas, en las que el número de oraciones compuestas supera al de oraciones simples (Heider y Heider, 1940; Salvador Mata, 1984).

<b>INVESTIGACIONES</b>	<b>SIMPLES</b>	<b>COMPUESTAS</b>
<b>HOPPES (1931)</b>	<b>46,9 %</b>	<b>53,1 %</b>
<b>HEIDER Y HEIDER (1940)</b>	<b>40 %</b>	<b>60 %</b>
<b>SIMON (1973)</b>	<b>68 %</b>	<b>32 %</b>
<b>CORTÉS (1982)</b>	<b>48,23 %</b>	<b>51,77 %</b>
<b>SALVADOR MATA (1984)</b>	<b>35,36 %</b>	<b>64,4 %</b>
<b>ESTA INVESTIGACIÓN</b>	<b>29,27 %</b>	<b>70,73 %</b>

Tabla 9. Cantidad de oraciones simples y compuestas obtenidas en otras investigaciones.

Se han identificado algunas diferencias referidas al género y entre alumnos con o ausencia de dificultades de aprendizaje, en cuanto al número total de proposiciones, así como en la complejidad de las oraciones (simples-compuestas). Así, la media de proposiciones es considerablemente mayor en las chicas (51) que en los chicos (35,88). Además, aunque el número de proposiciones simples y compuestas es mayor en las chicas, la mayor diferencia, a favor de las chicas, se produce en la media de oraciones compuestas, siendo para las chicas de 16,80 y de 11,63 (para los chicos).

Por otro lado, los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje tienen una media superior en el número de oraciones simples (6,86), en comparación con los que no tienen tales dificultades (5,45). En las oraciones compuestas, la media es considerablemente superior en los sujetos que no tienen dificultades de aprendizaje (15,82), en comparación con los que sí tienen (12,43). Lo mismo sucede con la media de proposiciones, mayor en el grupo que no presenta dificultades de aprendizaje.

### **3.4. Tipo de proposiciones, según la modalidad de predicado**

La mayoría de los 18 textos analizados utilizan proposiciones enunciativas. Sin embargo, también se han encontrado numerosas proposiciones interrogativas y exclamativas, principalmente en diálogos y conversaciones narradas por estos sujetos. De ahí de que haya una gran cantidad de proposiciones subordinadas completivas y, más concretamente, de estilo directo.

Es de destacar el texto realizado por el sujeto 15, ya que de las 39 proposiciones encontradas, 12 son de modalidad interrogativa y/o exclamativa, aunque sea, al mismo tiempo, el texto más difícil de comprender, debido a la gran cantidad de errores léxicos, ortográficos y caligráficos. Sin embargo, este sujeto sitúa los signos de puntuación donde son necesarios, pese a que los confunde en todas las proposiciones interrogativas y exclamativas, así como el signo de inicio o final en la mayoría de las proposiciones: “*Y esclamo caperu cita roja: ?bale Metirare o r este conino?*” (Texto 15).

### **3.5. Tipo de proposiciones según el grado de autonomía: yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas.**

En la tabla 10 se recoge el tipo y número de proposiciones, atendiendo a su autonomía sintáctica, es decir, proposiciones independientes o proposiciones

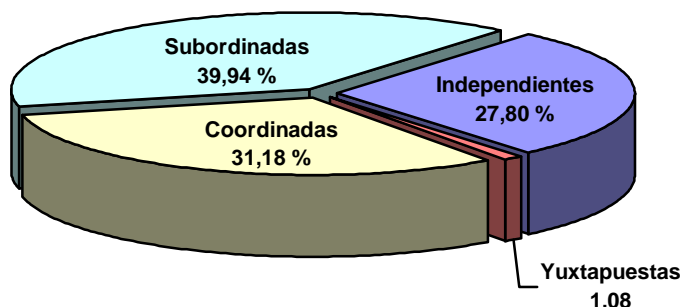
dependientes. Entre éstas, se diferencian proposiciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas. En cada una de ellas hay diferentes subtipos (véase capítulo V).

Sujetos	Independientes		Yuxtapuestas		Coordinadas		Subordinadas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01	16	48,48			11	33,33	6	18,19
02	9	45			6	30	5	25
03	24	38,71			24	38,71	14	22,58
04	11	23,92			16	34,78	19	41,3
05	20	35,09			19	33,34	18	31,57
06	9	22,5			24	60	7	17,5
07	7	63,63			4	36,37	0	-
08	2	7,14			2	7,14	24	85,72
09	4	10,52			21	55,26	13	34,22
10	29	37,18			21	26,92	28	35,90
11	4	23,53			7	41,18	6	35,29
12	7	53,84	1	7,7	4	30,76	1	7,7
13	3	10,72	2	7,14	5	17,85	18	64,29
14	7	25			5	17,85	16	57,15
15	3	11,53			3	11,53	20	76,94
16	10	18,19	3	5,46	8	14,54	34	61,81
17	9	31,04	1	3,44	9	31,04	10	34,48
18	7	16,66			14	33,34	21	50
<b>Total</b>	<b>181</b>		<b>7</b>		<b>203</b>		<b>260</b>	<b>100%</b>
<b>Media</b>	<b>10,05</b>	<b>27,80 %</b>	<b>0,33</b>	<b>1,08 %</b>	<b>11,27</b>	<b>31,18 %</b>	<b>14,44</b>	<b>39,94 %</b>

Tabla 10. Tipos de proposiciones según el grado de autonomía

Como puede verse en el gráfico 20, las proposiciones más abundantes son las subordinadas (260), lo que supone que el 39,94 % de las proposiciones son subordinadas. Un poco menos abundantes han sido las proposiciones coordinadas, con un total de 203 proposiciones, es decir, el 31,18 % del total de proposiciones contabilizadas. Por otro lado, las proposiciones independientes representan, también, un porcentaje relativamente alto (27,80 %), con un total de 181 proposiciones.

Finalmente, cabe destacar que el número de proposiciones dependientes por yuxtaposición, ha sido prácticamente anecdótico, ya que sólo se han identificado 7 proposiciones (1,08%). Sólo 4 sujetos han producido este tipo de proposiciones (sujetos 12, 13, 16 y 17), tres de los cuales son mujeres y tienen dificultades de aprendizaje.



*Gráfico 20. Proporción de proposiciones, según el grado de autonomía, en los textos del alumnado de etnia gitana*

En relación con el tipo de proposiciones, según el grado de autonomía, se han detectado algunas diferencias entre sujetos, en función del género, entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y la edad o nivel instructivo. Así, de los cuatro sujetos que utilizan un mayor porcentaje de proposiciones independientes (superior al 45%), es decir, los sujetos 1,2, 7 y 12, dos de ellos son los dos de menor edad (sujetos 1 y 2). Además, la media de proposiciones independientes (6,75 y 8 respectivamente) de los alumnos de 12 y 13 años es muy inferior a la de los sujetos de 10 y 11 años (12,50 y 11,30 respectivamente).

Del mismo modo, en el uso de proposiciones subordinadas, se han apreciado diferencias, en función del sexo. Así las chicas han producido proposiciones subordinadas con una frecuencia muy superior a la de los chicos; concretamente, porcentajes superiores o iguales al 50% (sujetos 13,14,15 y 18). Sólo un chico ha producido un porcentaje superior al 50% (sujeto 8). Además, la media de proposiciones difiere considerablemente entre chicas (18) y chicos (10).

Se han detectado también diferencias entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, a favor de éstos, ya que aquellos producen proposiciones independientes con menor frecuencia (Cfr. Tabla 10) cuya media es sensiblemente inferior (5,86, frente al 12,73 de alumnos sin dificultades de aprendizaje). Los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje (sujetos 13,14,15,16 y 18) producen más proposiciones subordinadas. Así, entre el 60 % (sujeto 18) y el 86,95 % (sujeto 15) del total de proposiciones dependientes son subordinadas y, además, con una media sensiblemente superior (16,57, frente a 13).

A continuación, se ofrece un análisis más amplio y profundo sobre los tipos de proposiciones:

### *3.5.1. Propositiones coordinadas*

Las proposiciones coordinadas son las que aparecen con mayor frecuencia, después de las subordinadas. La amplia mayoría (95,08%) son copulativas, cuyo nexos principal ha sido “y” (Cfr. Gráfico 21). Le siguen, en frecuencia, las adversativas (9 proposiciones). Sólo se ha detectado una distributiva y no se ha identificado ninguna proposición disyuntiva (Cfr. Tabla 11).

Todos los sujetos han elaborado proposiciones dependientes por coordinación. Sin embargo sólo cuatro sujetos han elaborado proposiciones coordinadas adversativas (sujetos 5,10, 13 y 17) y sólo un sujeto ha construido una coordinada distributiva.

Sujetos	Copulativas		Adversativas		Distributivas		Disyuntivas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01	11	100	-	-	-	-	-	-
02	5	83,33	-	-	1	16,67	-	-
03	24	100	-	-	-	-	-	-
04	16	100	-	-	-	-	-	-
05	17	89,47	2	10,53	-	-	-	-
06	24	100	-	-	-	-	-	-
07	4	100	-	-	-	-	-	-
08	2	100	-	-	-	-	-	-
09	21	100	-	-	-	-	-	-
10	18	85,71	3	14,29	-	-	-	-
11	7	100	-	-	-	-	-	-
12	4	100	-	-	-	-	-	-
13	4	80	1	20	-	-	-	-
14	5	100	-	-	-	-	-	-
15	3	100	-	-	-	-	-	-
16	8	100	-	-	-	-	-	-
17	6	66,67	3	33,33	-	-	-	-
18	14	100	-	-	-	-	-	-
Total	193		9		1		-	-
Media	10,72	95,08	0,5	4,43	0,05	0,49	-	-

*Tabla 11. Tipos de proposiciones coordinadas*

Comparando los resultados obtenidos en esta investigación, referidos a alumnos con nivel socio-económico bajo, con los obtenidos por otros alumnos de Educación Primaria, en el contexto español (Salvador Mata, 1984) o anglosajón (Allison, Bear y Willcocks, 2002), se pueden establecer ciertas similitudes, ya que en todas ellas el mayor porcentaje de proposiciones coordinadas corresponde al de proposiciones coordinadas copulativas (Cfr. Gráfico 20). Más concretamente, esta investigación tiene unos resultados muy parecidos a la llevada a cabo por el Doctor Salvador Mata (1984), ya que el porcentaje de proposiciones coordinadas copulativas (86,08 %) es muy semejante al obtenido en esta investigación (95,08 %), aunque el porcentaje es ligeramente mayor.

Del mismo modo, en comparación con las investigaciones citadas, en esta investigación no se han encontrado proposiciones coordinadas disyuntivas, pocas adversativas (4,43 %) y, menos aún, distributivas (sólo una proposición), cuyo porcentaje es similar al obtenido por Cortés (1982).

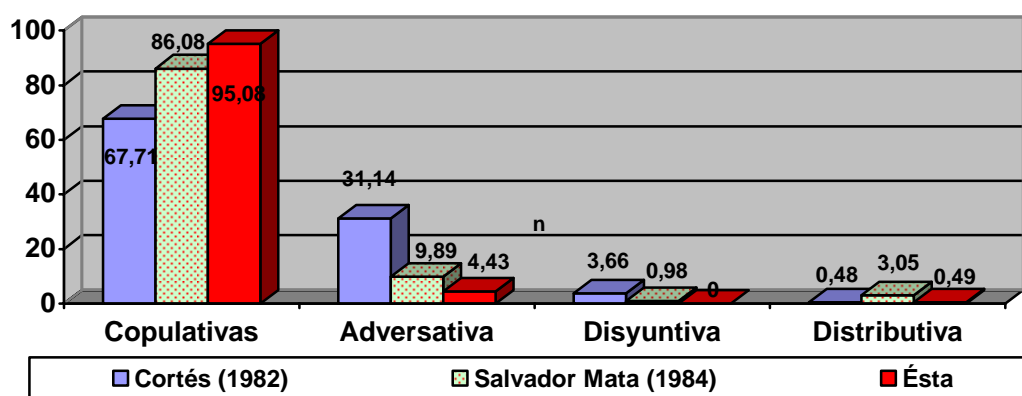


Gráfico 21. Proporción de proposiciones obtenidas en otras investigaciones.

Como se puede apreciar en la tabla 11, los sujetos que han producido algún tipo de proposición coordinada adversativa (sujetos 5,10,13 y 17) o alguna proposición distributiva (sujeto 2), son, en su mayoría, chicas (cuatro) y sólo un sujeto (sujeto 17) es del sexo masculino; sin embargo, es el sujeto de mayor edad (13 años). No obstante, la proporción de proposiciones copulativas es, en todos los sujetos, la mayor, con una gran diferencia respecto a las demás.

### 3.5.2. Proposiciones subordinadas: tipos y grado de subordinación.

La mayoría de las proposiciones subordinadas, según el grado de dependencia con la principal, son subordinadas de primer grado (172), es decir, el 66,15 % del total de proposiciones subordinadas (Cfr.Tabla 12). El número de proposiciones subordinadas de 2º grado es sensiblemente inferior (69) y más inferior el de proposiciones subordinadas de 3er grado (sólo 19 proposiciones).

En general, las proposiciones subordinadas de primer grado, representan, al menos, el 50% de todas las proposiciones subordinadas producidas por cada sujeto (Cfr. Tabla 12).

Sujetos	Sub. 1er Grado		Sub. 2º Grado		Sub. 3º Grado		Subordinadas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01	3	50	3	50	-	-	6	100
02	4	80	1	20	-	-	5	100
03	9	64,29	3	21,42	2	14,29	14	100
04	12	63,15	4	21,06	3	15,79	19	100
05	11	61,13	6	33,32	1	5,55	18	100
06	5	71,43	2	28,57	-	-	7	100
07	0	-	-	-	-	-	0	100
08	15	62,5	8	33,33	1	4,17	24	100
09	12	92,3	1	7,7	-	-	13	100
10	21	75	5	17,86	2	7,14	28	100
11	3	50	2	33,33	1	16,67	6	100
12	1	100	-	-	-	-	1	100
13	11	61,12	4	22,22	3	16,66	18	100
14	10	62,5	5	31,25	1	6,25	16	100
15	14	70	5	25	1	5	20	100
16	19	55,88	13	38,24	2	5,88	34	100
17	9	90	1	10	-	-	10	100
18	13	61,90	6	28,57	2	9,53	21	100
<b>Total</b>	<b>172</b>		<b>69</b>		<b>19</b>		<b>260</b>	<b>100%</b>
<b>Media</b>	<b>9,55</b>	<b>66,15 %</b>	<b>3,83</b>	<b>26,5%</b>	<b>1,06</b>	<b>7,31%</b>	<b>14,44</b>	<b>100%</b>

*Tabla 12. Tipos de subordinación encontradas en los textos.*

Siete sujetos (1,2,6,7,9,12 y 17) no han producido proposiciones subordinadas de tercer grado. Los once sujetos restantes, lo han hecho con poca frecuencia: cinco lo han hecho una vez (sujetos 5,8,11,14 y 15), cuatro, dos veces (sujetos 3,10,16 y 18), sólo dos sujetos han producido tres (sujetos 4 y 13). Es preciso destacar que de los siete sujetos que no producen ningún tipo de proposición subordinada de tercer grado, todos, a excepción de uno, (sujeto 1) son chicos.

En la siguiente tabla (Cfr. Tabla 13), se incluyen, cada uno de los tipos de subordinación.



SUBORDINADAS	Sustantivas		Adjetivas		Adverbiales	
	N	%	N	%	N	%
SUJETOS						
01	4	80	-	-	2	20
02	2	40	1	20	2	40
03	7	50	4	28,57	3	21,43
04	9	47,36	2	10,53	8	42,11
05	13	72,22	1	5,56	4	22,22
06	2	28,57	1	14,29	4	57,14
07	-	-	-	-	-	-
08	23	95,83	-	-	1	4,17
09	7	53,85	2	15,39	4	30,76
10	15	53,57	4	14,29	9	32,14
11	-	-	3	50	3	50
12	-	-	-	-	1	100
13	15	83,34	2	11,11	1	5,55
14	5	31,25	1	6,25	10	62,5
15	13	65	2	10	5	25
16	10	29,41	5	14,71	19	55,88
17	4	40	1	10	5	50
18	8	38,09	1	4,77	12	57,14
<b>Total</b>	<b>137</b>		<b>30</b>		<b>93</b>	
<b>Media</b>	<b>7,61</b>	<b>52,69 %</b>	<b>1,67</b>	<b>11,54 %</b>	<b>5,17</b>	<b>35,77 %</b>

Tabla 13. Modalidades de subordinación

En relación con el tipo de proposiciones subordinadas (Cfr. Gráfico 22), la mayor proporción corresponde a las sustantivas (52,69 %), seguidas de las subordinadas adverbiales (35,77 %) y, en una proporción muy inferior, las subordinadas adjetivas (11,54 %).

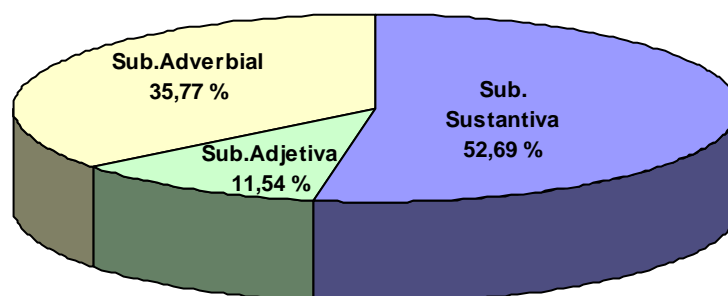


Gráfico 22. Distribución de subordinadas

Si se comparan los resultados obtenidos en esta investigación con los obtenidos en otros estudios, realizados también con alumnos de Educación Primaria, en el contexto español (Cortés, 1982; Gutiérrez Arraus, 1978; Salvador Mata, 1984) o en el contexto anglosajón (Allis, Bear y Willcock, 2002) se observan ciertas similitudes con los resultados obtenidos en algunas de ellas (Cortés, 1982). Así, al igual que ocurre en la presente investigación, también en otros dos estudios (Gutiérrez Arraus, 1978; Salvador Mata, 1984) se ha identificado mayor número de proposiciones subordinadas sustantivas que de adjetivas o adverbiales. Concretamente, se han obtenido unos resultados muy semejantes, en todos los tipos de proposiciones subordinadas, a los de la investigación realizada por Cortés (1982). En dicha investigación se obtuvieron los siguientes resultados: a) sustantivas (45,25 %); b) adverbiales (36,68 %); d) adjetivas (16,5 %).

En otras investigaciones, tanto en el ámbito anglosajón como español, se han obtenido resultados diferentes en lo que respecta al número de proposiciones adverbiales y sustantivas. Así, en la investigación realizada por Allis, Bear y Willcok (2002), se obtuvieron estos resultados: a) adverbiales (46 %); b) de relativo (12,1 %); c) nominales (41,9 %). Puesto que la clasificación de proposiciones subordinadas difiere de la utilizada en esta investigación (RAE, 1973), sólo sería factible la comparación con la cantidad de proposiciones adverbiales, cuya denominación es similar. No obstante cabe advertir que las edades, en esta investigación, estaban comprendidas entre los 7 y los 9 años. En este sentido, el número de proposiciones subordinadas adverbiales fue el más alto (46%), con un porcentaje similar al de otras investigaciones (Gutiérrez Arraus, 1978; Salvador Mata, 1984).

Realizando un análisis más profundo sobre el tipo de proposiciones subordinadas, atendiendo a los diferentes sujetos, se destacan las siguientes peculiaridades:

- a) La frecuencia de aparición de las proposiciones subordinadas sustantivas en todos los sujetos es bastante alta, con una media de 7,33 proposiciones por texto. Especial mención merecen, los sujetos 1,5,8 y 13, ya que la mayoría de las proposiciones que producen son de tipo sustantivo.

b) Entre las proposiciones subordinadas sustantivas (completivas, sujetivas y adnominales), las más frecuentes han sido las proposiciones completivas, con 132 proposiciones de un total de 137 (Cfr. Tabla 14), que representan casi el 100 % del total de subordinadas sustantivas (96,35 %). Estas proposiciones “sustantivas completivas” se han construido, en su gran mayoría, en estilo directo; en cambio, ha sido poco frecuente el nexa “que” u otro tipo de nexa en infinitivo.

Sustantivas	Completivas		Sujetivas		Adnominales		Totales	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sujetos								
01	4	100	-	-	-	-	4	100
02	2	100	-	-	-	-	2	100
03	7	100	-	-	-	-	7	100
04	9	100	-	-	-	-	9	100
05	11	84,62	2	15,38	-	-	13	100
06	2	100	-	-	-	-	2	100
07	-	-	-	-	-	-	-	100
08	23	100	-	-	-	-	23	100
09	7	100	-	-	-	-	7	100
10	14	93,33	1	6,67	-	-	15	100
11	-	-	-	-	-	-	-	100
12	-	-	-	-	-	-	-	100
13	14	93,33	-	-	1	6,67	15	100
14	5	100	-	-	-	-	5	100
15	13	100	-	-	-	-	13	100
16	9	90	1	10	-	-	10	100
17	4	100	-	-	-	-	4	100
18	8	100	-	-	-	-	8	100
<b>Total</b>	<b>132</b>		<b>4</b>		<b>1</b>		<b>137</b>	<b>100</b>
<b>Media</b>	<b>7,33</b>	<b>96,35 %</b>	<b>0,22</b>	<b>2,92 %</b>	<b>0,05</b>	<b>0,73 %</b>	<b>14,42</b>	<b>100 %</b>

Tabla 14. Tipo y cantidad de proposiciones subordinadas sustantivas

c) Estos resultados coinciden con otras investigaciones, realizadas en el contexto español (Gutiérrez Arraus, 1978; Cortés, 1982; Salvador Mata, 1984), ya que en ellas el número de sustantivas completivas es mayor que el de otro tipo de sustantivas. Sin embargo, el porcentaje de sustantivas completivas, cifrado en estas investigaciones, entre el 51,65 % (Gutiérrez Arraus, 1978) y el 76,9 % (Cortés, 1982) es sensiblemente inferior al obtenido en esta investigación en que el porcentaje de completivas es superior al 95%, mientras que el de sujetivas y adnominales es muy poco frecuente, especialmente las adnominales (sólo una proposición, de un total de 137).

- d) Las proposiciones subordinadas subjetivas sólo han sido utilizadas por tres sujetos (sujetos 5, 10 y 16), con una frecuencia muy baja. El total de este tipo de proposiciones ha sido de cuatro. Por último, sólo un sujeto (sujeto 13) ha producido una proposición subordinada adnominal: “*Erase una vez un rei y una reina / que deseaban nadamas en el mundo / **de tener una hija de labios rojos***” (Texto 13).
- e) Por último, cabe destacar que los cuatro sujetos que han producido algún tipo de subordinada sustantiva, subjetiva o adnominal, son chicas; lo cual podría indicar una cierta diferencia en la calidad de las proposiciones subordinadas, respecto a los chicos. Además, ni los sujetos de mayor edad ni los de menor producen este tipo de subordinación.
- f) En cuanto a las proposiciones subordinadas adjetivas, cabe destacar que la forma de construcción más usual ha sido mediante el pronombre relativo “que” (63,33 %), pues la mayoría, doce sujetos (sujetos 2,3,5,9,10,11,13,14,15,16,17 y 18) la han utilizado, al menos, una vez (Cfr. Tabla 15).

Por otro lado, las subordinadas adjetivas menos frecuentes han sido las de gerundio (6 proposiciones / 20%) y las de participio (5 proposiciones/ 16,67 %). Los sujetos que han construido las proposiciones subordinadas adjetivas mediante un participio, han sido también los que han realizado alguna construcción mediante gerundio, con algunas excepciones. Más concretamente, sólo cinco sujetos han construido alguna proposición adjetiva mediante un verbo en participio (sujetos 3,4, 6,10 y 16) y otros cinco (sujetos 3,4, 9,10 y 16) han construido dichas proposiciones mediante un verbo en gerundio. De este modo, cuatro sujetos construyen proposiciones adjetivas con alguna forma de verbo en gerundio y participio (sujetos 3,4,10 y 16) lo cual indica, de un modo u otro, una mayor calidad en la producción de subordinadas adjetivas. De estos sujetos, tres son chicas y todos tienen entre 11 y 12 años.

Adjetivas	QUE		PARTICIPIO		GERUNDIO		TOTALES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01	-	-	-	-	-	-	-	-
02	1	100	-	-	-	-	1	100
03	2	50	1	25	1	25	4	100
04	-	-	1	50	1	50	2	100
05	1	100%	-	-	-	-	1	100
06	-	-	1	100%	-	-	1	100
07	-	-	-	-	-	-	-	-
08	-	-	-	-	-	-	-	-
09	1	50	-	-	1	50	2	100
10	1	25	1	25	2	50	4	100
11	3	100	-	-	-	-	3	100
12	-	-	-	-	-	-	-	-
13	2	100	-	-	-	-	2	100
14	1	100	-	-	-	-	1	100
15	2	100	-	-	-	-	2	100
16	3	60	1	20	1	20	5	100
17	1	100	-	-	-	-	1	100
18	1	100	-	-	-	-	1	100
<b>Total</b>	<b>19</b>		<b>5</b>		<b>6</b>		<b>30</b>	<b>100</b>
<b>Media</b>	<b>1,05</b>	<b>63,33</b>	<b>0,28</b>	<b>16,67</b>	<b>0,33</b>	<b>20</b>	<b>1,66</b>	<b>100</b>

Tabla 15. Modalidades de subordinación adjetiva

En cuanto a las subordinadas adverbiales, se ha detectado lo siguiente:

- a) Todos los sujetos han producido algún tipo de proposición subordinada adverbial, con excepción del sujeto 7 (Cfr. Tabla 16). Sin embargo, cabe recordar que en este texto se suprimió una parte, que no era narrativa, además de ser el texto más breve (9 oraciones/12 proposiciones). Asimismo, ningún sujeto ha construido proposiciones adverbiales comparativas. Por eso, dicha modalidad no se ha incluido en la tabla ni en el gráfico siguiente (Cfr. Gráfico 23).
- b) La media de proposiciones subordinadas adverbiales es de 5,11. Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla, el número de proposiciones de esta modalidad

de subordinadas es muy variable entre unos sujetos y otros, oscilando entre una (sujetos 8,12 y 13) y diecinueve (sujeto 16).

Sujetos		Lugar	Tiempo	Modo	Fin	Causa	Condic.	Conces.	Consec	Total
01	N	-	1	-	-	-	1	-	-	2
	%	-	50	-	-	-	50	-	-	100
02	N	-	-	-	-	2	-	-	-	2
	%	-	-	-	-	100	-	-	-	100
03	N	-	-	-	-	2	1	-	-	3
	%	-	-	-	-	66,67	33,33	-	-	100
04	N	-	2	1	1	1	3	-	-	8
	%	-	25	12,5	12,5	12,5	37,5	-	-	100
05	N	-	2	1	-	1	-	-	-	4
	%	-	50	25	-	25	-	-	-	100
06	N	-	-	3	1	-	-	-	-	4
	%	-	-	75	25	-	-	-	-	100
07	N	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-	-	-	-	-
08	N	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	%	-	-	100	-	-	-	-	-	100
09	N	-	2	1	1	-	-	-	-	4
	%	-	50	25	25	-	-	-	-	100
10	N	1	2	3	1	1	1	-	-	9
	%	11,11	22,22	33,34	11,11	11,11	11,11	-	-	100
11	N	-	1	-	-	-	2	-	-	3
	%	-	33,33	-	-	-	66,67	-	-	100
12	N	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	%	-	100	-	-	-	-	-	-	100
13	N	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	%	-	-	-	100	-	-	-	-	100
14	N	-	2	1	5	1	-	-	1	10
	%	-	20	10	50	10	-	-	10	100
15	N	-	-	-	2	3	-	-	-	5
	%	-	-	-	40	60	-	-	-	100
16	N	2	5	2	6	2	-	-	2	19
	%	10,53	26,31	10,53	31,58	10,53	-	-	10,52	100
17	N	-	1	-	3	-	-	1	-	5
	%	-	20	-	60	-	-	20	-	100
18	N	-	-	3	5	1	-	-	3	12
	%	-	-	25	41,67	8,33	-	-	25	100
Total		3	19	16	26	14	8	1	6	93
	%	3,23	20,43	17,20	27,96	15,05	8,60	1,08	6,45	100%

Tabla 16. Modalidades de subordinadas adverbiales.

c) Las proporciones adverbiales de fin (26 proposiciones) han sido las más abundantes en esta investigación, resultado que coincide con el de una investigación (Cortés, 1982) pero no, con el de otras (Harrel, 1957; Salvador Mata, 1984). Le siguen en orden decreciente: las de tiempo (19), modo (16), causa (14), condición (8), consecuencia (6), lugar (3) y concesión (1) (Cfr. Gráfico 23).

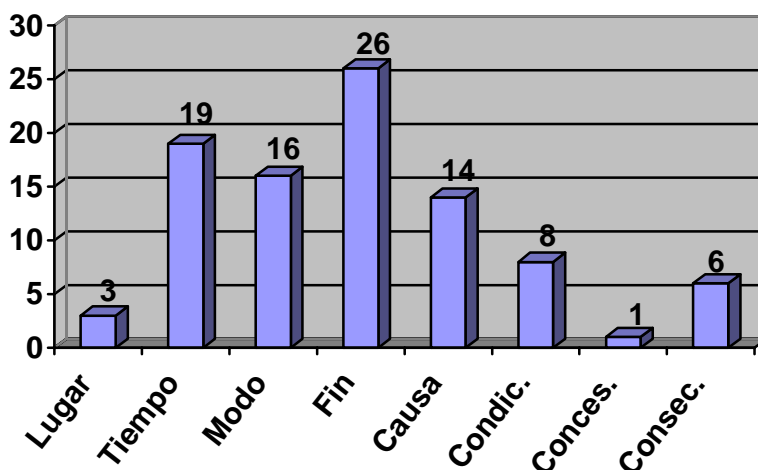


Gráfico 23. Número de proposiciones según tipo de subordinada adverbial

d) Los resultados obtenidos en esta investigación tienen cierta similitud con los obtenidos en algunas investigaciones con alumnos de Educación Primaria, pero no, con otras (Cfr. Tabla 17). El número de proposiciones subordinadas “de consecuencia” y “de modo” es mayor, en esta investigación, que en todas las investigaciones con las que se ha comparado (Harrel, 1957; Cortés, 1982; Salvador Mata, 1984). Sin embargo, el número de proposiciones adverbiales comparativas, de causa y lugar en esta investigación, es inferior al detectado en otras con las que se ha comparado. Finalmente, la proporción de subordinadas adverbiales de tiempo, en esta investigación, coincide con el obtenido en todas las investigaciones ya mencionadas e, incluso, con otras realizadas en el contexto anglosajón (Allison, Bear y Willcocks, 2002).

Investigación	Lugar	Tiempo	Modo	Final	Causa	Comp.	Cond.	Conce.	Conse.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Harrel (1957)	4,7	16,9	15,6	10,6	28,2	7,52	9,7	4,4	2,3
Cortés (1982)	5,8	26,7	--	29,9	25,7	4,8	4,8	1,1	0,6
Salvador Mata (1984)	3,5	65	--	--	21	4,5	4,5	--	0,5
Esta investigación	3,23	20,43	17,20	27,96	15,05	--	8,60	1,08	6,45

*Tabla 17. Modalidades de subordinadas en otros estudios*

- e) Parece haber algunas diferencias de género en la producción de determinadas proposiciones adverbiales, como las de causa o las de consecuencia. En las primeras, de los nueve sujetos que producen este tipo de proposiciones (sujetos 2,3,4,5,10,14,15,16 y 18), ocho son chicas y sólo un chico (sujeto 4). Del mismo modo, los únicos sujetos que producen algún tipo de proposición adverbial de consecuencia o de lugar son del sexo femenino (sujetos 10, 14,16 y 18).
- f) Los sujetos de menor edad (sujetos 1 y 2) sólo producen algún tipo de proposición de tiempo, causa o condición. Además, los sujetos de mayor edad son los que producen proposiciones de concesión o consecuencia.
- g) Los sujetos con dificultades de aprendizaje tienen resultados semejantes a los de los sujetos que no tienen dichas dificultades e, incluso, mejores, en la producción de proposiciones subordinadas adverbiales. Por ejemplo, de las 26 proposiciones adverbiales de fin, 22 han sido producidas por sujetos con dificultades de aprendizaje. Además, son los únicos que han producido proposiciones adverbiales de consecuencia. Por último, es de destacar que el sujeto 16, con dificultades de aprendizaje, es el que construye mayor número de subordinadas adverbiales (19, que supone el 20, 6% del total de subordinadas adverbiales).



### 3.6. Índices de complejidad

Como se describió en el apartado correspondiente (Capítulo II), los índices de complejidad que se presentan a continuación expresan la complejidad, tanto cuantitativa como cualitativa, de los textos que producen los sujetos. Se han obtenido dos índices (CP1) y (CP2): el primero, para medir la complejidad numérica de las oraciones y el segundo, para medir la complejidad estructural. Estos dos índices pueden dar alguna pista para conocer la maduración sintáctica de los alumnos investigados:

#### A) Índice de complejidad numérica

El valor medio de este índice es de 21,58 (Cfr. Tabla 18), lo que indica que, en general, predomina la estructura oracional binaria. En ninguno de los textos se ha alcanzado el índice 30, cuyo significado es de estructura ternaria. Sin embargo, sólo seis sujetos han obtenido un índice inferior a 20 (sujetos 7,10,12,14,15 y 17).

Sujetos	01	02	03	04	05	06	07	08	09
	20	22	23.57	28.89	22.76	23.5	13.34	27.5	27.5
Sujetos	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	19.18	21.82	15	25.52	17.5	19.5	21.25	17.73	21.92

Tabla 18. Índice de complejidad numérica

Si se comparan los resultados obtenidos con estos sujetos, en la aplicación de este índice, con los resultados obtenidos con otros alumnos de Educación Primaria (Salvador Mata, 1984) se detectan algunas diferencias cualitativas, principalmente el hecho de que ninguno de los sujetos de esta investigación ha obtenido un índice de 30. Por el contrario, la mayoría de los valores obtenidos por estos sujetos están entre 21 y 25 (Cfr. Tabla 19).

Índices	Salvador Mata (1984)	Esta investigación	
		N	%
<10	1,9	-	-
11-15	10,5	2	11,11
16-20	29,7	5	27,78
21-25	27,2	8	44,45
26-30	19,2	3	16,66
31-35	6,2	-	-
36-40	4,3	-	-
41-45	0,6	-	-
>50	0,6	-	-

*Tabla 19. Distribución de textos según valores del índice CPI*

*B) Índice de complejidad proposicional*

El índice medio es de 1,19, lo cual indica que existe un equilibrio entre subordinación y (yuxtaposición + coordinación). Sin embargo, ocho sujetos superan el índice 1 (sujetos 1,2,3,5,6,9,11 y 12), es decir, en éstos, la suma de proposiciones yuxtapuestas y coordinadas supera al de subordinadas (Cfr. Tabla 20). Es de destacar, no obstante, que estos sujetos son los de menor edad (10-11 años). Del mismo modo, se ha de señalar que no ha sido posible obtener dicho índice en el sujeto 7, ya que este sujeto no construyó ningún tipo de subordinada.

Sujetos	01	02	03	04	05	06	07	08	09
	1.83	1.2	1.71	0.84	1.05	3.43	-	0.08	1.61
Sujetos	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	0,75	1.17	5	0.38	0.31	0.15	0.32	1	0.66

*Tabla 20. Índice de complejidad proposicional*

Las diferencias, entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, benefician claramente a los alumnos con dificultades de aprendizaje, ya que éstos han obtenido un índice muy próximo a 0, lo cual indica que la mayoría de las proposiciones que han construido son subordinadas, lo cual dota a estos textos, en cierto modo, de mayor

complejidad estructural. Sin embargo, el sujeto 8, que no tiene dificultades de aprendizaje, obtiene el índice más bajo (0,08), por lo estas comparaciones han de tomarse con cautela.

En comparación con otras investigaciones, los valores obtenidos aquí en este índice son muy dispares, ya que un 29,34 % (5 sujetos) obtienen un índice entre 0 y 0,5. Sin embargo, la misma proporción de sujetos tiene un índice superior a 1,5. Estos valores no se han encontrado en otras investigaciones. Además, el valor que se ha dado más frecuentemente en alumnos de Educación Primaria ha sido entre 0,5 y 1 (77%) y 1-1,5 (23%), valores que en esta investigación han representado el 23,53% (4 sujetos) y el 17,65 % (3 sujetos) respectivamente.

#### **4. RESULTADOS SOBRE LAS DISFUNCIONES SINTÁCTICAS**

Los resultados, obtenidos a partir del análisis de la identificación de las disfunciones en los textos narrativos, producidos por estos alumnos, se presentan agrupados en dos apartados: a) sintagmático-proposicional; b) oracional discursivo.

##### **4.1. Resultados sobre las disfunciones en la concordancia**

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en este apartado (Cfr. Tabla 21). Como claramente se puede apreciar, el total de errores de concordancia en el nivel sintagmático proposicional es de 34, un gran número de ellos (14) se producen en la concordancia sujeto-verbo, principalmente en la relación del sujeto plural con el verbo en singular (SPLVSI). El mismo número de errores se han detectado en la concordancia determinante-núcleo-nominal (DET-NUM). Por otro lado, han sido muy pocos los errores en la concordancia entre antecedente y consecuente (5 errores). Finalmente, los errores en la concordancia sujeto-atributo, son casi inexistentes (uno en los 18 textos). En este caso se empleó un sujeto plural y un atributo singular (SPLASI): “*y se asieron muy buen amigos*” (Sujeto 14).

NIVEL SINTAGMÁTICO-PROPOSICIONAL							
Sujeto	Concordancia sujeto-verbo		Concordancia sujeto – atributo			Concord Det- Num.	Antecedente-consecuente (pronombre)
Sujeto 1	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 2	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	3
	2	1	-	-	-		
Sujeto 3	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	3	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 4	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	1
	-	1	-	-	-		
Sujeto 5	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	1	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 6	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	3	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 7	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	1	
	-	2	-	-	-		
Sujeto 8	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	
	1	1	-	-	-		
Sujeto 9	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	1	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 10	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	
	1	-	-	-	-		
Sujeto 11	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	1	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 12	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 13	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	1	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 14	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	1
	-	-	-	1	-		
Sujeto 15	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	1	
	-	-	-	-	-		
Sujeto 16	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	-	
	-	3	-	-	-		
Sujeto 17	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	2	
	1	1	-	-	-		
Sujeto 18	SSIVPL	SPLVSI	SSIATP	SPLASI	SPLCOS	--	
	-	-	-	-	-		
TOTAL	5	9	-	1	-	14	5
	14		1			14	

Tabla 21. Errores detectados y referidos a la concordancia entre unos elementos y otros.

A continuación se muestran algunos ejemplos, a modo de ilustración, de los errores detectados, en diversos aspectos:

A) *Concordancia entre sujeto y verbo:*

- Sujeto singular/verbo plural (SSIVPL).
  - “y fue con todos los animales y cogio y los **volaron** porque **hacia** estorvo en el colegio” (Texto 2). El último es SUPLVSI;
  - “El **matrimonio viven** felices y **comen** perdices” (Texto 10).
  
- Sujeto plural/verbo singular (SPLVSI).
  - “Rescatan a su padre y se disfrasa(**n**) y sepinta(**n**) las caras...” (Texto 7);
  - “se capan por la ventana y se tiran con una capa y se la **liga (n)**” (Texto 7);
  - “chuki y Tifani **entro** en el sotano donde se encontraban sus padres con su medallón grito (Texto 16);

B) *Antecedente-consecuente (pronombre):*

- “les dicia Harri trae(**d**)me de comer” (Texto 2.);
- “le mandaba la señorita los deberes y **lo** asia” (Texto 2);
- “se llamava el colegio san Juan de dios por que **le** decia a los profesores que le llamaran San Juan de Dios” (Texto 2);
- “fue y lo(**s**) mato a los dragones” (Texto 4).
- “y Jack Tirando tan fuerte para que no la (se) soltara (soltase)” (Texto 14).

C) *Concordancia determinante-núcleo-nominal (DETNUC):*

- “y mato a la(**s**) serpientes...y su madre mato a la(**s**) dos serpientes” (Texto 3);
- “después seban con **un** niña” (Texto 7);

“el hombre sintio lastima de **las** niña” (Texto 13);

“Boy aca mi abuelita allegarle **es** medicina” (Texto 15).

#### **4.2. Resultados sobre la alteración del orden canónico de los elementos (anteposición o posposición) de la proposición gramatical**

En la siguiente tabla (Cfr. Tabla 22) se muestran los resultados obtenidos sobre las disfunciones en la estructura proposicional; más concretamente, la alteración del orden canónico de los elementos en la proposición gramatical, ya sea errores debido a la anteposición de elementos (ANTEPO), los más frecuentes, o posposición de elementos (POSPOS). De igual modo, se han reflejado los errores detectados en la estructura del predicado verbal. Aunque existen muchas subcategorías, dentro de esta categoría, sólo se han encontrado dos tipos (CONVER: concordancia de tiempos verbales y COMVER: errores en el complemento verbal). Dentro de la categoría COMVER se han incluido errores de diversa índole: 1) complemento del régimen verbal; 2) utilización incorrecta del complemento directo e indirecto; 3) complemento agente; 4) complemento circunstancial.

El número de errores es bastante alto, sobre todo en la estructura del predicado verbal (39). Sólo cinco sujetos, los de mayor edad, no cometen ningún tipo de error en la estructura del predicado verbal (sujetos 7,8,9,16 y 18).

Los errores referidos al orden correcto de los elementos en las proposiciones, aunque son menos frecuentes (13 errores), también ilustran sobre las dificultades de estos sujetos al construir esta unidad sintáctica. En este caso, sólo seis sujetos no tienen dificultades en este aspecto (sujetos 1,3,5,8,9, y 12), mientras que, la mayoría (doce sujetos) cometen algún tipo de error.

NIVEL SINTAGMÁTICO-PROPOSICIONES								
Sujeto	ALTERACIÓN ORDEN CANÓNICO				ESTRUCTURA PREDICADO VERBAL			
	Categoría	N	Categoría	N	Categoría	N	Categoría	N
Sujeto 1	ANTEPO	-	POSPOS	-	CONVER	2	COMVER	-
Sujeto 2	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	2
Sujeto 3	ANTEPO	-	POSPOS	-	CONVER	3	COMVER	-
Sujeto 4	ANTEPO	3	POSPOS		CONVER	1	COMVER	1
Sujeto 5	ANTEPO	-	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	2
Sujeto 6	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	2
Sujeto 7	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	-
Sujeto 8	ANTEPO	-	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	-
Sujeto 9	ANTEPO	-	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	-
Sujeto 10	ANTEPO	2	POSPOS	-	CONVER	2	COMVER	1
Sujeto 11	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	1
Sujeto 12	ANTEPO	-	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	3
Sujeto 13	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	2	COMVER	1
Sujeto 14	ANTEPO	1	POSPOS	1	CONVER	1	COMVER	1
Sujeto 15	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	2	COMVER	-
Sujeto 16	ANTEPO	1	POSPOS		CONVER	-	COMVER	-
Sujeto 17	ANTEPO	1	POSPOS		CONVER	6	COMVER	6
Sujeto 18	ANTEPO	1	POSPOS	-	CONVER	-	COMVER	-
<b>TOTAL</b>	ANTEPO	<b>12</b>	POSPOS	<b>1</b>	CONVER	<b>19</b>	COMVER	<b>20</b>
	<b>13</b>				<b>39</b>			
<b>MEDIA</b>	<b>0,72</b>				<b>2,16</b>			

Tabla 22. Errores en la alteración del orden canónico y en la estructura del predicado verbal.

A continuación se presentan algunos ejemplos sobre el tipo y calidad de los errores, referidos al orden de los elementos en la proposición:

A) Errores referidos al orden canónico de los elementos en la proposición:

- Anteposición de elementos en la proposición (ANTEPO)
  - “Chutilla y **lo** cojio ha traición ha Cara Bonita” (Texto 6);
  - “Y se asieron muy bien amigos y **su** querido novio de Ruc estaba todo seloso” (Texto 14);

- “y hacian muchas faltas y no la pitaba y **nuestro portero** nos lo lexionaron” (Texto 17);
- “y sumare fue a buscarlo **a su hijo**” (Texto 11).

- Posposición de elementos en la proposición (POSPOS)

- “*Porque habia botes **nadamas** para las mujeres*” (Texto 14);

## B) Errores referidos a la estructura del predicado verbal

- Concordancia de tiempos (CONVER):

- “y en la comida bendra y **tírar** a la puerta” (Texto 3) Correcto: “tirará”;
- “mientras blancanieves crecia y se **izo** una muchacha de gran belleza” (Texto 13). Correcto: “hacía”;
- “Una vez estábamos en el Futbol de la Escuela **que juguemos** contra otro colegio” (Texto 17). Correcto: “que jugamos” (pasado)
- “y se tuvo que poner un jugador nuestro entonces **ibamos** nosotros ha patadas tambien” (Texto 17). Correcto: “fuimos”;
- “Poreso ella le tenia que lleba la Medicina dera que se **ponga** bien” (Texto 15). Correcto: “pusiese”.

- Estructura del complemento verbal (COMVER). Se clasifican en los siguientes:

### 1) Errores en la estructura del complemento directo e indirecto (COMDIR):

nexo innecesario, ausencia de nexo necesario, nexo incorrecto, otros.

- “Al poco tiempo la reina dio **a luz a una niña**” (Texto 13);
- “y hacian muchas faltas y (**el arbitro**) no **la** pitaba ...” (Texto 17);
- “Al final estaba al lado nuestra un padre de un jugador de nuestro equipo (**y**) le dijo (**al arbitro**) hombre arbitro...” (Texto 17);
- “Lo cogio y (**lo**) entero” (Texto 6);



- “*Cara bonita mata (a) los dragones*” (Texto 6);

2) Utilización de nexos inapropiados, en función del régimen del verbo (REGVER):

- “*y el rey mando a buscar a la princesa*” (Texto 4);

- “*pero nosotros seguimos ha jugar bien*” (Texto 17);

- “*el arbitro pitaba para (a favor de) el otro equipo*” (Texto 17);

3) Estructura errónea del complemento circunstancial (COMCIR): nexos innecesarios, ausencia de nexos necesarios o nexos incorrectos:

- “*y un día le dijo el hijo a la madre que estaba cansado de estar ahí (allí)*” (Texto 5).

- “*Quería unos pasajes para ir (a) América*” (Texto 14).

- “*di (en) matemática una cuenta de dividir*” (Texto 12).

#### **4.3. Resultados sobre las disfunciones en la subordinación / estructuras incompletas**

Todos los sujetos han cometido errores en las proposiciones subordinadas, ya que el sujeto 7 no se cuenta porque no produjo ninguna subordinada y el sujeto 12 sólo produjo una subordinada. Además, sus textos se salen un poco de la norma, ya que uno no era narrativo (texto 12) y en el otro (texto 7) se prescindió de una sección, que tampoco era de tipo narrativo.

Realizando un análisis del tipo de errores que los sujetos han cometido en las proposiciones subordinadas, se encuentra lo siguiente (Cfr. Tabla 23):

1) *La mayor proporción de errores se encuentra en las proposiciones subordinadas sustantivas completivas y, más concretamente, en las de estilo directo,*

es decir, ninguno de los sujetos ha colocado signos gráficos en los diálogos producidos (SINSIG). El número de errores detectados ha sido de 71, lo que supone que los 17 sujetos que han producido alguna subordinada en sus textos han cometido entre 4 y 5 errores por texto.

NIVEL ORACIONAL - DISCURSIVO								
S U J E T O	ESTRUCTURAS INCOMPLETAS			SUBORDINACIÓN				
	S U J A N T	A C U N E X	S B D A I N	SUBORDINADA SUSTANTIVA		SUBORD. ADJETIVA	SUBORD. ADVERBIAL	
				SINSIG	DIFICULT. NEXO		SIN NEXO	COJIN
	01	-	-	-	2	-	-	-
02	-	-	-	1	-	-	-	1 (NOPREQ)
03	1	-	2	3	-	-	-	-
04	-	2	1	6	-	-	-	-
05	-	-	-	5	-	-	-	-
06	-	-	2	2	-	-	-	-
07	-	-	-	-	-	-	-	-
08	-	-	-	6	-	-	-	-
09	-	-	-	4	-	-	-	-
10	-	-	1	11	-	-	-	-
11	-	-	-	1	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	1	7	1 (MASNEX)	-	-	-
14	-	-	-	1	-	1	-	-
15	-	-	-	6	1 (SINPRE)	-	-	-
16	-	-	-	5	1 (SINCON)	-	1	-
17	-	-	-	1	-	-	-	-
18	-	-	-	7	-	-	-	-
T O T A L	1	2	7	68	3	1	1	1
	10			71		1	2	

*Tabla 23. Disfunciones en la subordinación y estructuras incompletas*

A continuación se ponen algunos ejemplos:

- “y padre de princesa le dijo (:) Pedro si salvas a mi hija” (Texto 1);
- “les decia (:) Harri traeme de comer” (Texto 2);
- “y dijo (:) poraquí a pasao mi hijo” (Texto 3);
- “dijo mi amigo (:) que lea pasado teas caido” (Texto 8);
- “y le dijo el cerdito (:) Quienes” (Texto 18);

2) Otros errores en las proposiciones subordinadas sustantivas (5) se refieren a los nexos:

a) Falta nexo preposicional (SINPRE) (Texto 15):

- “Entoce ella sedio cu enta (**de**) que no llegaba” (Texto 15);

b) Falta nexo conjuntivo (SINCON) (Texto 16):

- “que creia que era de goma (y)le dijo” (Texto 16);

c) Sobra nexo (MASNEX) (texto 13):

- “que deseaban nadamas en el mundo **de** tener una hija de labios rojos como la sangre...” (Texto 13).

3) Estructuras incompletas. Se han contabilizado un total de 10 errores referidos a esta categoría, repartidos en tres subcategorías.

a) Acumulación de nexos en proposiciones subordinadas (ACUNEX):

- “y se fue corriendo y **matando** dragones y Cara bonita” (Texto 4);
- “y la madre pensó **poes si** mato a las dos serpientes” (Texto 4).

b) Error detectado en la anticipación del sujeto (SUJANT):

- “y **a su madre** le dejo un anillo...” (Texto 3).

c) Propositiones subordinadas incompletas (SBDAIN):

- “*el Rey mando buscar a la princesa que si la encontraba se casaria con ella*”

(Texto 4);

- “*y a su madre le dejo un anillo ( ) que cuando se muriera*” (Texto 3);

- “*y la princesa le dijo tas bien si se han tirao a pelear*” (Texto 3);

- “*Si sangra el hanillo y deramo sangre (..)*” (Texto 10);

- “*la reyna solia contemplarse en un espejo (...) espejo espejito...*” (Texto 13);

4) En las proposiciones subordinadas adverbiales sólo se ha detectado un error, debido a la ausencia de nexos ante “que” (NOPREQ):

- “*Era un colegio (en el) que trabajan de día y noche*” (Texto 2).

5) Por último, sólo se ha detectado un error en las proposiciones subordinadas adjetivas, debido a la falta de nexos, exigido por el léxico:

- “*y Jack tirando (tiró) tan fuerte para que no la (se) soltara (que) se cayeron los dos al barco*” (Texto 14)

En el análisis de las disfunciones sintácticas no se han detectado diferencias entre sujetos, por cuanto la cantidad de errores se relaciona con el número de proposiciones y/o oraciones de los textos, más que con las diferencias entre grupos. De este modo, se demuestra, además, que las disfunciones sintácticas están presentes en todos los niveles de escolaridad.



## **CAPÍTULO IX**

# **RESULTADOS GLOBALES, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN**

---

---

### **INTRODUCCIÓN**

En el presente capítulo se hace un balance general de la investigación, cuyo objetivo fue realizar una evaluación completa de las capacidades psicolingüísticas en la expresión escrita de alumnos de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo, escolarizados en Educación Primaria. A este efecto, se han analizado diversas dimensiones de la escritura: a) procesos cognitivos; b) procesos metacognitivos; c) procesos afectivos (actitud, motivación y percepción de auto-eficacia hacia la escritura); d) la estructura discursiva y sintáctica del texto narrativo construido. Igualmente, se han utilizado diversas estrategias para obtener los datos (entrevista cognitiva, construcción de un texto, escalas de auto-evaluación, análisis de errores, análisis estructural y sintáctico, análisis de contenido, triangulación). Los resultados obtenidos han permitido conocer cómo escriben estos alumnos, qué potencialidades tienen y qué dificultades pueden encontrar en la escritura.

Implícitamente se han detectado diferencias entre los sujetos investigados, en función de distintas características psicosociales (sexo, edad, nivel instructivo y alumnos con o sin dificultades de aprendizaje).

Obviamente, este estudio, como toda investigación, adolece de ciertas limitaciones, como las que se exponen, a continuación:

1. No es posible la generalización de estos resultados a otros sujetos de etnia gitana ni a otros colectivos, ya que los sujetos aquí estudiados, además de ser de etnia gitana, son alumnos con bajos recursos o nivel socio-económico bajo y con unas características personales y familiares específicas.
2. Las diferencias apreciadas entre alumnos de distinto género o de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje han de tomarse con cautela, ya que esas diferencias pueden estar asociadas a otros factores.
3. Aunque, las categorías analizadas y los instrumentos empleados lo han sido también en otras investigaciones de características similares, ciertamente, se podrían haber utilizado otras con el mismo objetivo.

No obstante, pese a estas limitaciones, los objetivos planteados en la investigación se han conseguido plenamente. Como demostración se presenta, en primer lugar, los resultados generales obtenidos en el análisis global y transversal de los datos, utilizando la estrategia de triangulación de fuentes. Luego, se presentan las conclusiones generales de la investigación y, en coherencia con la relación entre evaluación e intervención, se sugieren algunas propuestas de intervención didáctica, generales y específicas, para mejorar las habilidades psicolingüísticas de los sujetos. Finalmente, se proponen futuras líneas de investigación.

## **1. RESULTADOS GOBALES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los resultados que se describen a continuación derivan de un análisis global, cuya validez emana, a su vez, de la aplicación de diversos tipos de “*triangulación*”: de instrumentos, para la obtención de datos, de diferentes técnicas de análisis (cuantitativas y cualitativas) y del análisis e interpretación de los datos por varios investigadores.

### **1.1. Resultados sobre la planificación**

En términos generales, todos los sujetos planifican su texto y piensan lo que van a poner, antes de escribir, aunque con diferentes matices, y utilizan diferentes fuentes para generar gran cantidad de ideas. Por tanto, no se han detectado problemas en la génesis de ideas. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en el análisis sintáctico de los textos, concretamente, los referidos a su longitud. En efecto, de acuerdo con el número de proposiciones por texto, la mayoría de los textos (77,78%) se consideran muy largos, es decir, que contienen más de 30 proposiciones.

Sin embargo, cuando estos resultados se contrastan con los obtenidos en la escala de auto-percepción de eficacia (“*si tienen o no dificultad para generar ideas*”), la mayoría de los sujetos (72,2 %) no lo tienen claro o no saben dar una respuesta a esta cuestión y tienden a posicionarse en una zona de incertidumbre (3, en una escala tipo Likert). Además, también tienen dificultad para escribir sin parar o, no son conscientes de dicha dificultad. Esto indica que, en determinadas ocasiones, estos sujetos tienen algún tipo de dificultad para generar ideas o muestran cierta dificultad para evaluarse a sí mismos como sujetos con potencialidad para producir gran cantidad de ideas. De hecho, cuando estos sujetos han de hacer un texto que no están acostumbrados a hacer o sobre un tema que desconocen, encuentran dificultades para generar información. Resultados similares se han obtenido en otras investigaciones con este tipo de alumnos, ya que estos sujetos son capaces de construir textos complejos cuando el tema es conocido para ellos o bien cuando el contexto y el contenido de la escritura se ha vinculado con su experiencia personal, (Poveda, Cano, y Palomares-Valera, 2005a).



De otra parte, estos sujetos piensan en las personas a quienes dirigen sus textos. Éstas son, principalmente su profesor (la amplia mayoría), los padres, los amigos, los familiares, los hermanos o, incluso, ellos mismos.

Un elevado número de sujetos, cuando escriben, lo hacen por obligación (porque se lo mandan en el colegio), aunque algunos también escriben para eludir el aburrimiento o porque les gusta. Relacionando los resultados obtenidos en la entrevista con los obtenidos en la escala de actitud hacia la escritura, se constata que, aunque la mayoría tiene una actitud positiva hacia la escritura, estos alumnos escriben fundamentalmente porque les viene impuesto desde fuera (por los profesores y/o tutores). Es más, los resultados obtenidos en el análisis del texto narrativo inducen a pensar que estos alumnos no escriben o leen frecuentemente.

La mayoría de los sujetos se plantean algún objetivo al escribir, aunque éste suele ser variado y, en ocasiones, poco definido, ya que simplemente quieren que el texto les salga bien y se les reconozca. La forma de alcanzar este objetivo también es variada, aunque existe alguna similitud entre ellos. Así, algunos recurren a la imaginación (génesis de ideas) y otros ponen mayor empeño para conseguir los objetivos fijados. Si embargo, no saben en qué parte del texto se puede notar si han conseguido o no los objetivos, incluso aunque declaren saberlo.

Aunque hay un gran número de alumnos que tienen en cuenta las ideas previas y seleccionan algunas para la redacción del texto, un grupo importante de alumnos escriben *“las ideas que les vienen a la cabeza”*. Además, sólo un grupo reducido clasifica u ordena, de alguna forma, las ideas que finalmente escriben en el texto, aunque cada uno las organiza de forma diferente. Esto se confirma en el análisis del texto narrativo. Así, la mayoría de los episodios construidos están incompletos (57,86 %) y el tipo de relación más usual es la aditiva (58 %), lo cual puede explicarse por una inadecuada selección y/o organización de las ideas, antes de redactar un texto, ya que los sujetos van añadiendo diferentes informaciones al texto, sin completar las ya existentes y sumando partes del episodio sin llegar a completarlo. La misma explicación puede darse a la existencia en los

textos de un considerable número de proposiciones independientes y de frases y/o palabras repetidas en un mismo sintagma oracional (reiteraciones incorrectas).

Estos datos contrastan con los obtenidos en la escala de auto-percepción de la eficacia. En efecto, la mitad de los sujetos afirma que *“le resulta fácil o muy fácil organizar las ideas”*. No obstante, un buen número declara que le resulta difícil o muy difícil (27,8 %). Del mismo modo, encuentran dificultad para explicar por qué ordenan al texto de una determinada forma. Esto confirma el escaso conocimiento que tienen sobre la estructuración de un texto y sobre la ordenación sintáctica de las frases y párrafos.

Al generar ideas para escribir un determinado tipo de texto, los sujetos utilizan diferentes fuentes o recursos. Sin embargo, todos ellos hacen referencia a la imaginación como fuente principal de la génesis de ideas, pese a que algunos utilicen otras fuentes de información, como algún libro, la ayuda de otros sujetos y, con menor frecuencia, el contexto social de referencia o los medios tecnológicos, como la televisión. Asimismo, todos ellos afirman que saben, con mayor o menor exactitud, dónde encontrar nuevas ideas para sus textos. Sin embargo, ninguno de estos sujetos ha señalado Internet como una fuente de ideas y muy pocos han mencionado el periódico como un recurso para generar contenido, a pesar de que, estos medios resulten muy útiles y/o eficaces para acceder a gran cantidad de información. Quizás no tengan la oportunidad de acceder a ellos o no los utilizan. No es frecuente que estos sujetos anoten en una hoja aparte lo que quieren poner en el texto y, tampoco, suelen apuntar cómo y dónde han conseguido las ideas incluidas en el texto.

Un amplio número de sujetos afirma que ordenan las ideas y/o palabras de forma distinta, en función del tipo de texto. Sin embargo, los resultados obtenidos en las diferentes fuentes permiten afirmar que esto no es cierto. Así, no son capaces de detectar ni de corregir errores en la estructura del texto. Igualmente, la mayoría de los sujetos posee un conocimiento escaso sobre la estructuración de los textos y, en algunos casos, sobrevaloran su capacidad en esta tarea. De este modo, una amplia mayoría de sujetos no sabe qué partes debe tener un texto. Estos resultados son similares, aunque no tan acentuados, a los obtenidos en otras investigaciones sobre los procesos de estructuración de los alumnos de Educación Primaria (Vila, 1998; Arroyo y González, 2000; Gallego y

Gallego, 2000; Rodríguez y Herrera, 2000). Estos datos son coherentes con los obtenidos en el análisis del texto: desproporción en las partes (categorías) del episodio, con predominio de “escenario”, “suceso inicial”, la cantidad de episodios incompletos y el escaso uso de marcadores inicial y final.

Por otro lado, la mayoría de los sujetos no utiliza ninguna regla o estrategia que les ayude a recordar las partes que tiene un texto. Por ello, los sujetos de esta investigación tienen especial dificultad para planificar la estructura de los diferentes tipos de texto.

Finalmente, se han detectado algunas diferencias entre sujetos en este proceso cognitivo, en función de algunas características psicosociales:

- a) las chicas utilizan algunas estrategias, como el registro de ideas, mientras que los chicos no lo hacen;
- b) la mayor proporción de sujetos que tiene dificultades para marcarse objetivos pertenece al sexo femenino;
- c) las niñas tienen más dificultades para clasificar las ideas;
- d) las niñas más que los niños escriben por obligación. Sin embargo, es mayor la proporción de chicos que escriben porque están aburridos.

## **1.2. Resultados sobre la transcripción**

La mayoría de los sujetos afirma que siguen un orden al escribir las palabras en una narración. Sin embargo, les resulta complicado explicar qué orden siguen y el por qué de dicho orden. Esto concuerda con los datos obtenidos en el análisis de las disfunciones sintácticas en el nivel sintagmático-oracional. Así, se detectan anacolutos y el 66,67% de los sujetos comete algún tipo de error en la alteración del orden de las palabras (anteposición de elementos, los más frecuentes, y posposición de elementos). Esta

incoherencia en la construcción de la frase caracteriza el habla descuidada o coloquial, lo cual confirma que el escrito es una transcripción lineal del lenguaje oral.

Estos alumnos piensan que hay otras palabras que expresan mejor lo que quieren decir en su texto, sin embargo, tienen cierta dificultad para encontrar las palabras adecuadas, al escribir un texto. Igualmente, en la escala de auto-percepción declaran que tienen dificultad para escribir sin parar, lo cual puede explicarse porque no encuentran las palabras adecuadas para expresar lo que desean. Por tanto, que los alumnos generen ideas adecuadamente, no asegura, en modo alguno, una buena transcripción, ya que para ello, el léxico tiene gran importancia.

Por otro lado, tanto la observación de los sujetos, en el proceso de evaluación, como los resultados obtenidos en la corrección de errores en los textos corroboran estos resultados. Por ejemplo, sólo dos sujetos corrigen algún aspecto del léxico, lo que confirma, por tanto, su escaso vocabulario. Igualmente, en el análisis del texto escrito se detectan indicios que apuntan al escaso dominio del léxico: 1) en gran parte de los textos analizados se repiten las mismas palabras y/o expresiones a lo largo del texto, sin que utilicen, en ningún caso, los sinónimos; b) hay una reiteración de los nexos de cohesión (de referencia y copulativos); c) el porcentaje de nexos léxicos utilizados es muy bajo y la mayoría son erróneos.

Estos resultados concuerdan, además, con los obtenidos en una investigación, con alumnos de etnia gitana (Hernández, 1996). Éstos tenían un vocabulario muy pobre, incluso, bastante por debajo que el de los alumnos no gitanos.

### **1.3. Resultados sobre la revisión**

En la revisión, los sujetos procuran adecuar la forma y el contenido a lo planificado. Para ello, la mayoría de los sujetos afirma que, una vez leído el texto, se preguntan si eso es lo que realmente querían poner, buscan en éste lo que creen que está mal y lo cambian. Sin embargo, estos sujetos se limitan, principalmente, a buscar palabras que están mal

escritas o con errores ortográficos, por lo que, cuando cambian algo en el texto se centran más en aspectos superficiales que en aspectos estructurales. Esto es propio de escritores inexpertos, ya que este proceso de revisión es el proceso que más descuida el escritor inexperto (Barbeiro, 2006; Salvador Mata, 2000). Parece que el transcurrir de la tarea está dominado, en todos los niveles de escolaridad, por las actividades de planificación y transcripción y, en menor medida por las de revisión, como se ha detectado en otras investigaciones (Barbeiro, 2006). De hecho, el proceso que más les cuesta a los alumnos es revisar su texto, también contrastado en otras investigaciones (Grupo Dicactex, 2006). Igualmente, los cambios efectivos que hacen no superan el 20% de lo escrito y el 70% de los cambios realizados son inefectivos, ya que no supone una mejora del texto (Harris y Graham, 2005).

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en la corrección de textos, hecha por el alumno, y en las observaciones realizadas en el transcurso de dicha prueba, ya que, el mayor número de correcciones atañe a la puntuación o la ortografía, aunque no son muchas, y, en algunos casos, se ha aumentado el número de errores iniciales. Esto es coherente con que la mayoría de los sujetos consideren que escribir bien es no tener faltas de ortografía o de puntuación. Resultados similares se obtuvieron en otra investigación con sujetos procedentes de un contexto con bajos recursos (García Guzmán, 2003).

En general, la gran mayoría de los sujetos son conscientes de la importancia que tiene revisar sus textos, así como del objetivo que persiguen con esta revisión. Además, los sujetos que creen necesario revisar el texto que han escrito coinciden en afirmar que lo que pretenden con esa revisión es ver si está bien o mal y detectar los errores, pero, en realidad, sólo son capaces de detectar y corregir aspectos referidos a la forma y no, al contenido o a la estructura general del texto. Sin embargo, estos alumnos se sobrevaloran a sí mismos. De este modo, en la escala de percepción de auto-eficacia, un considerable número de sujetos declara que les resulta fácil corregir los errores de sus textos, lo que, como ya se ha comentado, no se corresponde con lo obtenido en la corrección de textos. Igualmente, el tiempo invertido en la corrección de errores ha sido mínimo, así como, el tiempo dedicado a la revisión del texto producido, de acuerdo con las anotaciones y/o observaciones realizadas por el investigador.

Por último, se han detectado algunas diferencias entre sujetos en este proceso cognitivo, en función de algunas características psicosociales. Así, las niñas dan más importancia que los niños a la revisión de sus textos. Se detienen en aspectos ortográficos, de puntuación o caligráficos más que los niños.

#### **1.4. Resultados sobre los procesos metacognitivos**

La mayoría de alumnos son conscientes de que tienen dificultad para escribir sobre determinados temas que desconocen (por ejemplo, sobre un personaje famoso). Por cuanto carecen de determinados recursos o estrategias efectivas que les permitan saber cómo han de actuar en determinadas tareas de escritura. Además, la mayoría de los sujetos son conscientes de que, según a quienes estén dirigidos los textos, éstos tendrán unas características u otras, lo que confirma que estos sujetos tienen en cuenta el auditorio.

Sin embargo, estos sujetos tienen un escaso conocimiento sobre la estructuración de contenido, aunque algunos, sobrevaloran esta capacidad. Así, un gran número de ellos no sabe las partes que debe tener un texto o creen que no saben cómo se construye un texto cuando les ha salido mal. Además, mientras están escribiendo, muchos alumnos no se plantean qué tipo de texto van a escribir y lo que tienen que hacer para que éste les salga bien. Es destacable que el conocimiento y control sobre la estructuración es mejor en chicas que en chicos.

De otra parte, todos los sujetos tienen una actitud positiva hacia la escritura y claramente afirman que les gusta escribir y no piensan que esto sea perder el tiempo. Asimismo, les gusta más escribir que leer o resolver problemas matemáticos. Además, estos sujetos son conscientes de que su estado de ánimo o su actitud hacia la escritura influirá en el resultado final de su texto. No obstante, existen diferentes reacciones cuando alguien les dice que han de cambiar algo en sus textos, para que estén mejor. Existe, además, diferencias entre sexos, en este aspecto. Así, a las chicas les molesta que

se les diga que su texto está mal o que necesita mejorar. Sin embargo, a los chicos, les da igual o lo aceptan sin más.

Todos los sujetos se dan cuenta de todo lo que sienten mientras escriben. Además, un importante número de ellos, cuando escriben, están nerviosos, aunque no siempre. Estos sujetos son conscientes de que, cuando esto sucede la calidad del texto es peor. De otra parte, pese a que la mayoría de los sujetos se controlan cuando se sienten mal o están cansados, ya sea esforzándose más, obteniendo una mayor concentración o poniendo más atención. Un grupo importante de sujetos, cuando tienen dificultades, no pueden concentrarse y, frecuentemente, se agobian, dejan de escribir, se sienten mal e, incluso, a veces, se echan a llorar. Esta dificultad es más frecuente en los chicos. Estos sujetos son los que tienen una menor auto-percepción de eficacia. Por último, todos los sujetos se sienten bien con ellos mismos, cuando el texto que han escrito les va saliendo bien.

Estos sujetos no tienen un conocimiento claro de lo que significa escribir bien y de los procesos que implica. Así, a muchos de ellos les resulta difícil determinar qué aspectos definen un texto bien elaborado o por qué hay compañeros que escriben mejor que ellos. De este modo, la mayor parte de los sujetos entiende que escribir bien es no tener errores ortográficos o de caligrafía; otros, sin embargo, creen que es esencial estar relajado y concentrado, pensar mucho o leer mucho. Sin embargo, ciertos aspectos, en los textos producidos por estos sujetos, inducen a pensar en una falta de concentración o de atención: repetición de frases y palabras, a lo largo del texto; la inclusión de determinada información que no tiene relación con otras partes o, incluso, el elevado número de estructuras incompletas. Asimismo, en el proceso de producción del texto, en más de una ocasión, el investigador hubo de intervenir para hacer callar a un pequeño grupo y crear un clima de relajación y concentración.

De otra parte, tienen un escaso conocimiento sobre sus capacidades y, por tanto, de hasta qué punto son o no eficaces en determinadas tareas de escritura, lo que les provoca inseguridad. No obstante, algunos estiman que sus escritos son mejores que los de sus compañeros. Por tanto, a tenor de los resultados obtenidos en diferentes fuentes, estos

sujetos se sobrevaloran, es decir, se consideran más eficaces en la escritura de lo que realmente son.

Los sujetos son conscientes de que para mejorar sus escritos deberían poner más atención, esforzarse más (leer y escribir en su casa) y, por tanto, pensar más y buscar información en diversas fuentes de datos. Pero, realmente, no lo hacen, por ejemplo, escribir fuera del colegio o escribir aunque no les obliguen. Esto se confirma en la baja calidad del texto, tanto en la forma como en la estructura.

Resulta fundamental para seguir comprendiendo y conociendo los procesos metacognitivos escritores de estos niños, matizar aquí dos aspectos: 1) la importancia que estos sujetos conceden a la capacidad de atención y de esfuerzo como un prerrequisito para mejorar su competencia escritora; 2) la importancia que un grupo reducido de sujetos le otorga a los profesores como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y como responsables de que éstos aprendan más. Sabido es, que la actitud, los conocimientos y la predisposición del docente tienen un enorme peso en el proceso de aprendizaje del discente. Por tanto, estos alumnos son conscientes de que aunque ellos han de esforzarse y mejorar muchos aspectos para alcanzar una buena comprensión escritora, es esencial la figura del profesor y parte del éxito de éste está en manos del profesor.

La mayoría de alumnos, mientras están escribiendo, se dicen a sí mismos qué tienen que hacer para que sus escritos estén bien o cómo han de hacerlo, a pesar de que no utilizan ningún tipo de estrategia. Igualmente, se concentran en lo que quieren escribir. Sin embargo, todos ellos asumen que, en ocasiones, no les resulta fácil escribir sin parar. Concretamente, es de destacar el hecho de que un grupo reducido de sujetos dejan de escribir porque no saben adecuarse y/o responder a las demandas del escrito.

Finalmente, cabe señalar, que se han detectado diferencias, a favor de los alumnos de mayor edad, en la mayoría de los procesos cognitivos y metacognitivos. Igualmente, existen algunas diferencias entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, en los procesos cognitivos y metacognitivos. Los diferentes procesos que los alumnos con



dificultades de aprendizaje desarrollan, por lo general, son menos elaborados y más básicos. No obstante, se destaca la singularidad de los casos estudiados, ya que algunos sujetos con dificultades de aprendizaje han mostrado buenos resultados en algunas subcategorías de la planificación, transcripción y en los procesos metacognitivos.

### **1.5. Resultados sobre el nivel macro-estructural de los textos**

En el análisis de los textos se han obtenido resultados que completan los obtenidos sobre los procesos cognitivos. Concretamente, el desconocimiento de los alumnos sobre la estructuración del texto influye en el producto escrito. De aquí que la mayoría de los episodios construidos sean incompletos, puesto que un gran número de proposiciones se refieren al “*Escenario*”, al “*Suceso Inicial*” o a la “*Acción*”, pero es muy reducido el número de proposiciones referidas a la “*Consecuencia Directa*”, “*Reacción*” o “*Respuesta Interna*” de los personajes. La escasa representación de estas categorías en los textos, pueda deberse a que se requiere un análisis causal, en su dimensión de resultado (consecuencia) o de un análisis psicológico, en el caso de la “*Respuesta Interna*”, ambos de gran dificultad para estos sujetos. Por eso, si no se les ha instruido en estos aspectos de forma explícita, es difícil que los dominen, ya que la simple imitación de cuentos o historietas leídas no basta para adquirir estas capacidades.

Es destacable, además, la gran cantidad de sujetos que no introducen marcadores, inicial o final, en la narración. Esto corrobora sus carencias en habilidades narrativas, ya que estos marcadores aparecen, con una alta frecuencia, en cuentos e historietas. También puede indicar, que estos alumnos leen poco o que, desconocen cómo utilizar esos marcadores.

La relación que se establece entre los episodios es, principalmente, aditiva; en cambio, es infrecuente la relación temporal. Este resultado se relaciona, además, con el exceso de nexos conjuntivos para unir proposiciones.

En general, los textos narrativos contruidos por estos alumnos tienen un cierto grado de cohesión, si bien algunos de ellos resultan difíciles de comprender. En concreto, los sujetos utilizan gran cantidad de nexos de referencia, aunque son casi exclusivamente personales y demostrativos, mientras que los nexos comparativos están prácticamente ausentes. De ahí, la ausencia de proposiciones adverbiales de comparación.

Los sujetos utilizan mucho los nexos copulativos, principalmente la “y”, si bien, cometen muchos errores, especialmente el de colocar esta conjunción donde realmente debería haber algún signo de puntuación (“coma”, “punto y coma”) o delante de una proposición independiente. De otra parte, todos los textos adolecen de signos de puntuación o, en algunos casos, su colocación es arbitraria. Estos datos se relacionan con los resultados obtenidos en la corrección de errores, que hacen los alumnos.

En el texto aparecen otro tipo de conjunciones, como las temporales o las causales. Sin embargo, la mayoría de las veces, se usan las mismas conjunciones a lo largo del escrito.

Por otro lado, es escasa la utilización y dominio, por parte de los sujetos, de los nexos léxicos, ya que los pocos que los usan, lo hacen de un modo incorrecto, especialmente los nexos de reiteración y la elipsis. De este modo, se vuelve a poner de relieve la carencia de estos sujetos en aspectos léxico-semánticos.

Por último, se han detectado algunas diferencias entre sujetos, atendiendo a determinadas variables psicosociales:

- a) Las niñas dan mayor importancia a la descripción del escenario, al suceso inicial y a la respuesta interna. Por el contrario, los chicos se centran más en describir reacciones, acciones y consecuencias, categorías que son, las menos frecuentes y las más difíciles de producir;
- b) las chicas cometen menos errores en la utilización de nexos copulativos;
- c) las niñas, a diferencia de los niños, utilizan correctamente algún tipo de conjunción adversativa o causal;

- d) las chicas superan a los chicos en la utilización correcta de nexos léxicos de reiteración y colocación;
- e) los sujetos de mayor edad utilizan más frecuentemente marcadores de cohesión;
- f) son frecuentes las diferencias encontradas en los textos narrativos, entre los sujetos con dificultades de aprendizaje y los que no las tienen, en algunos casos beneficiando a los alumnos con dificultades de aprendizaje y en otros, a los que no tienen estas dificultades. De este modo, la mayor proporción de episodios incompletos corresponde a los sujetos que no tienen dificultades de aprendizaje. Igualmente, las proposiciones para describir acciones han sido producidas principalmente por alumnos sin dificultades de aprendizaje.

#### **1.6. Resultados sobre el nivel micro estructural de los textos**

La mayoría de los textos producidos por estos sujetos son considerados como muy largos, con un número de proposiciones y oraciones bastante elevado, sobre todo, en comparación con otros estudios realizados con alumnos de Educación Primaria y de edades parecidas, lo que demuestra una gran productividad.

El número de oraciones compuestas supera al de oraciones simples, lo cual coincide con otras investigaciones (Heider y Heider, 1940; Salvador Mata, 1984). Las proposiciones más frecuentes son las subordinadas, seguidas de las coordinadas, independientes y las yuxtapuestas.

Las proposiciones coordinadas se reducen prácticamente a las coordinadas copulativas, cuyo nexo más frecuente es la “y”. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en otra investigación (Salvador Mata, 1984).

La mayoría de proposiciones subordinadas son de primer grado, algunas son de segundo grado y, muy pocas de tercer grado.

El número de proposiciones subordinadas sustantivas es mayor que el de adjetivas o adverbiales. Estos resultados coinciden, en los obtenidos en otras investigaciones (Gutiérrez Arraus, 1978; Cortés, 1982; Salvador Mata, 1984).

De las proposiciones subordinadas sustantivas, las más frecuentes, son las completivas, la mayoría de las cuales se han construido en estilo directo. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones, realizadas en el contexto español (Gutiérrez Arraus, 1978; Cortés, 1982; Salvador Mata, 1984). En cambio, las sustantivas, sujetivas y adnominales, son infrecuentes.

Prácticamente todos los sujetos han producido algún tipo de proposición subordinada adverbial, pero ninguno ha producido una proposición adverbial comparativa. Las adverbiales de fin son las más abundantes, resultado coincidente con el de una investigación (Cortés, 1982) pero no, con otras (Harrel, 1957; Salvador Mata, 1984). Siguen, en orden decreciente, las de tiempo, modo, causa, condición, consecuencia, lugar y concesión. Es destacable que el número de adverbiales consecutivas y modales, es mayor que el detectado en otras investigaciones. Sin embargo, el número de adverbiales comparativas, causales y de lugar es inferior en esta investigación que en otras.

De otro modo, el análisis de las disfunciones sintácticas ha puesto de manifiesto los errores que cometen estos alumnos tanto desde un nivel sintagmático-proposicional como oracional-discursivo.

En el nivel sintagmático-proposicional se ha detectado una gran cantidad de errores en la concordancia sujeto-verbo, así como en la concordancia entre determinanate y número. Menos frecuentes han sido los errores de concordancia entre antecedente y consecuente (5) y muy escaso el error en la concordancia sujeto-atributo.

En este mismo nivel, la mayor cantidad de errores se ha detectado, en la estructura del predicado verbal (39). Dentro de esta categoría, los errores más frecuentes han sido

los referidos al complemento verbal (COMVER) (20 errores), una cantidad equivalente a los errores cometidos en la “*concordancia entre tiempos verbales*” (CONVER) (19 errores). Estos resultados son muy similares a los obtenidos con otros alumnos de Educación Primaria (Salvador Mata, 1994).

Los sujetos que afirman que revisan la sintaxis del texto son los que más errores han detectado en la sintaxis, en la morfología, en el léxico o en la estructura. Además, son los que no cometen ningún error en esta categoría, cuando escriben el texto narrativo. Por tanto, aquellos alumnos que se detienen más en la revisión, examinando aspectos que van más allá de la ortografía y que, de hecho, detectan errores más complejos, son los que, a su vez, tienen menor número de errores en dichas categorías.

En el nivel sintagmático-oracional se comete la mayor cantidad de errores, principalmente en las subordinadas sustantivas. En la mayoría de los casos, el error radica en no colocar la puntuación correcta en las sustantivas completivas de objeto directo. No obstante, también hay algunos errores en la colocación de nexos incorrectos o a la ausencia de los mismos.

Es destacable la cantidad considerable de estructuras incompletas, especialmente en subordinadas, que, en algunos casos, se convierten en un verdadero anacoluto.

Las hipótesis explicativas de todos los errores, en su conjunto, pueden ser varias: el desconocimiento de la semántica de los nexos que se utilizan para enlazar las proposiciones, el desconocimiento, en general, de las reglas sintácticas, falta de atención; motivación o una baja auto percepción de la eficacia. Resulta evidente, la interacción de diferentes factores, como la falta de atención o concentración, ya que, pese a que los alumnos afirman que se controlan, no todos lo hacen o lo consiguen de forma efectiva. Es más, muchas sugerencias referidas a cómo podrían realizar mejor sus escritos, aluden a trabajar con un mayor nivel de concentración, estar más atentos, no estar nerviosos o, incluso, practicar la escritura y lectura con más asiduidad. Este último aspecto se relaciona con la actitud hacia la escritura, ya que, pese a ser muy positiva, todo parece indicar que estos alumnos no escriben fuera del colegio o no practican la escritura de forma espontánea a pesar de la importancia que le conceden a ésta.

Sin embargo, cabría, además, darle especial importancia, aunque sin descartar a las demás, a la dificultad que estos sujetos encuentran en el proceso de transcripción, un proceso cognitivo de gran complejidad (véase capítulo IV). En este proceso, puede existir alguna dificultad para transferir los conocimientos que se tienen en la memoria operativa y, en consecuencia, dificultar el laborioso proceso de escribir, transformando lo abstracto (el pensamiento, conocimientos...) en producto escrito (McCutchen, 2000).

Esta dificultad en la transcripción puede estar relacionada con otro tipo de exigencias semánticas del léxico, la funcionalidad de los nexos preposicionales y conjuntivos, la estructura lógica de la proposición y del discurso, así como el desconocimiento de las posibilidades y exigencias del código escrito. Más específicamente, hay numerosos aspectos que inducen a pensar que los alumnos escriben igual que hablan. Así, en los textos que estos sujetos han producido, se ha detectado la repetición de palabras en la misma oración e, incluso, de frases en el mismo sintagma-oracional. Estos aspectos son “aceptados” en la lengua oral, pero no, en la escrita.

De igual modo, se han detectado algunas diferencias entre sujetos, en función de las variables psicosociales estudiadas, entre las que cabe destacar:

- a) Los textos de las chicas contienen mayor número de oraciones compuestas y, por ende, son más extensos que los de los niños;
- b) las chicas han producido más proposiciones subordinadas y, de mayor complejidad que los niños;
- c) el número de proposiciones adversativas y distributivas es mayor en los textos de las chicas que en los de los chicos;
- d) las chicas son las únicas que producen algún tipo de subordinada sustantiva adnominal y las que con más frecuencia han producido subordinadas adjetivas, con la forma del verbo, en gerundio o, participio;

e) las chicas han producido proposiciones adverbiales de causa con mayor frecuencia que los niños. Sólo las chicas han producido proposiciones adverbiales de consecuencia o de lugar.

f) Conforme los alumnos avanzan en edad disminuye el número de proposiciones independientes en el texto.

g) Los sujetos de menor edad sólo producen proposiciones adverbiales de tiempo, causa o condición. Sólo los sujetos de mayor edad producen proposiciones adverbiales concesivas y consecutivas.

h) Los alumnos con dificultades de aprendizaje construyen menos proposiciones independientes que los alumnos sin tales dificultades. Igualmente, es mayor el uso de proposiciones subordinadas que el de coordinadas, lo que indica un desarrollo sintáctico relativamente mayor.

i) No hay diferencias entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje en el tipo de proposiciones adverbiales.

## **2. CONCLUSIONES GENERALES**

De los resultados expuestos se extraen una serie conclusiones que son, a su vez, una aportación al conocimiento sobre la escritura de los alumnos de etnia gitana con desventaja socio-económica y, en concreto, sobre las potencialidades y dificultades de estos alumnos en la escritura, en varias dimensiones: a) procesos cognitivos y metacognitivos c) estructura y forma de los textos narrativos producidos.

### *A) Procesos cognitivos y metacognitivos:*

- 1) Estos alumnos planifican su texto y piensan lo que van a poner, antes de escribir.
- 2) Estos alumnos generan bastantes ideas, lo que implica un cierto nivel de creatividad, reflejada en la longitud de sus textos. Sin embargo, cuando han de escribir sobre un tema cuyo contenido desconocen, tienen dificultades para generar ideas.
- 3) Igualmente, tienen en cuenta a quién va dirigido el texto (auditorio) y son conscientes de la importancia que tiene este aspecto.
- 5) Los alumnos, al escribir, se plantean algún objetivo, aunque éste suele ser variado y, con frecuencia, confuso. Asimismo, los alumnos no saben en qué parte del texto se puede notar si han conseguido el objetivo planteado.
- 6) Es frecuente que estos alumnos no seleccionen las ideas y escriban “*las ideas que les vienen a la cabeza*”. Además, tienen dificultades para clasificar u ordenar las ideas que finalmente escriben en el texto y no saben explicar por qué siguen un determinado orden y no otro. Esto influye negativamente en la calidad de los textos narrativos, en dos aspectos: a) en el nivel estructural (el



más destacado): elevado número de episodios incompletos, estructura y tipo de relación entre unos episodios; b) en el nivel formal (sintáctico): alta frecuencia de oraciones independientes y de anacolutos o estructuras incompletas.

- 7) Conocen diferentes fuentes de información, aunque la más usada es la imaginación, además de otras, como los libros u otras personas. Sin embargo, no conocen o conocen poco algunas fuentes, como Internet, periódicos o revistas de divulgación.
- 8) Tienen un escaso conocimiento sobre la estructuración general de los diferentes tipos de texto, lo que incide negativamente en la planificación. Este aspecto se destaca más en textos periodísticos, argumentativos o comparativos. Este desconocimiento incide, igualmente, en la calidad estructural de los textos narrativos y, principalmente, en la calidad de los episodios. Sin embargo, los alumnos sobrevaloran su capacidad de estructuración, cuando, realmente, desconocen las partes del texto o declaran que no saben cómo se construye un texto, cuando lo han construido mal.
- 9) Igualmente, desconocen o no utilizan algunas estrategias que faciliten la redacción de los diferentes tipos de texto: a) estrategias para registrar las ideas; b) estrategias para recordar las partes de un texto; c) estrategias que faciliten la secuenciación de operaciones en la producción de los diferentes tipos de textos.
- 10) A pesar de que los alumnos afirman que ordenan las palabras en el texto, no saben explicar por qué siguen ese orden y no otro. Esto se confirma en el desconocimiento, por un lado, de las reglas sintácticas que establecen el orden correcto en las oraciones y, por otro, en la construcción del texto siguiendo el orden lineal del lenguaje oral.
- 11) Poseen un vocabulario muy escaso y son conscientes de que hay palabras que podrían expresar mejor lo que quieren transmitir, como se ha comprobado en

los resultados obtenidos en la corrección de textos, en el análisis textual y en la observación directa de los bloqueos que suelen tener al escribir o de la dificultad que tienen para escribir sin parar. De aquí se deduce que generar ideas, no asegura, en modo alguno, el éxito en la construcción del texto, ya que el conocimiento del léxico es también necesario.

- 12) Los alumnos son conscientes de la importancia de la revisión en el proceso escritor. Sin embargo, es al proceso cognitivo que menos tiempo dedican.
- 13) En el proceso de revisión, estos alumnos pueden calificarse de inexpertos o novatos, de acuerdo con algunos postulados teóricos sobre dicho proceso. Así, sólo son capaces de detectar y/o corregir errores en la forma, aunque muy pocos (ortografía, puntuación, caligrafía), pero no en el contenido o en la estructura del texto. Sin embargo, por otro lado, estos alumnos sobrevaloran su eficacia en este proceso.
- 14) El tiempo dedicado a la revisión y los aspectos revisados influyen en la calidad global del texto, especialmente en una disminución considerable de disfunciones de tipo sintáctico.
- 15) Los alumnos son conscientes de todo lo que sienten cuando escriben (si están nerviosos, cansados...), y de que su estado de ánimo influirá en la calidad final del texto. De hecho, algunos, cuando escriben, están nerviosos y otros tienen dificultades para mantener la atención y la concentración.
- 16) Los alumnos tienen dificultad para autoevaluar su eficacia en la ejecución de determinadas tareas escritoras. Igualmente, los que lo hacen se sobrevaloran en tareas, cuyo dominio posteriormente se comprueba que es escaso.
- 17) Los alumnos son conscientes de que, para mejorar sus escritos, deberían poner más atención, esforzarse más y, por tanto, leer y escribir más en casa. Es de destacar, además, la importancia que los alumnos atribuyen al profesor

como facilitador del aprendizaje y como medio para mejorar sus capacidades lingüísticas.

- 18) Los alumnos suelen bloquearse en el proceso escritor. Sin embargo, el modo de hacer frente a esta dificultad no es muy efectivo e, incluso, algunos dejan de escribir.
- 19) Los alumnos no tienen un conocimiento claro de lo que es escribir bien y de los procesos que implica. Por eso, se centran, sobre todo, en aspectos formales. Así, entienden que escribir bien es no cometer errores en la forma (ortografía, caligrafía...) y que es preciso estar relajados, concentrados y atentos, para hacer un buen escrito. Esta es la explicación que dan de por qué hay compañeros que escriben mejor que ellos.
- 20) Estos alumnos tienen una actitud positiva hacia la escritura. Sin embargo, no practican la escritura con asiduidad y, con frecuencia, escriben por obligación. No obstante, les gusta que se les reconozca el trabajo realizado.

#### *B) Estructura y forma de los textos narrativos producidos*

- 1) Los sujetos producen textos narrativos muy largos, lo que confirma la buena génesis de ideas. Sin embargo, la mayoría de los episodios producidos son incompletos, cuyos elementos son, principalmente, la descripción del escenario, las acciones y sucesos iniciales, ya que las categorías “respuesta interna”, “consecuencia” o “reacción” son muy escasas. De otra parte, la relación entre los episodios es, principalmente, aditiva y no son muy frecuentes los marcadores inicial y final de narración. En consecuencia, se puede afirmar estos sujetos carecen de buenas habilidades narrativas.
- 2) Estos alumnos utilizan gran cantidad de nexos cohesivos de referencia, como los personales y demostrativos, pero no los comparativos. Lo mismo

sucede con los nexos conjuntivos: casi todos son copulativos (conjunción “y”), y muy pocos temporales o causales. Además, estos sujetos desconocen los nexos lexicales o los utilizan de forma incorrecta. Este aspecto puede relacionarse, a su vez, con el desconocimiento del léxico, en general. Por último, es frecuente el uso de los mismos nexos de cohesión durante todo el texto, lo que demuestra el poco conocimiento de la variedad léxica.

- 3) Tanto el número de proposiciones por texto como el de oraciones compuestas es muy alto, lo cual es coherente con la buena génesis de ideas en textos narrativos.
- 4) El número de proposiciones subordinadas es superior al de coordinadas, independientes y yuxtapuestas, lo cual indica que la complejidad estructural de las oraciones construidas es alta. Sin embargo, los subtipos de proposiciones, en la mayoría de los casos, son poco variadas. Concretamente, de las proposiciones subordinadas, las más comunes han sido las sustantivas completivas y, de las coordinadas, las copulativas, lo cual confirma que estos alumnos desconocen los nexos de cohesión y las variedades de subordinación.
- 5) Los alumnos comenten numerosos errores en el plano sintáctico, tanto en el nivel sintagmático-oracional discursivo como en el sintagmático proposicional, lo cual indica un cierto desconocimiento, por parte de estos sujetos, de las reglas sintácticas, falta de atención en la realización de la tarea y, en algunos casos, de concentración, como se confirma en los resultados obtenidos en los procesos cognitivos.
- 6) Algunos de los aspectos analizados en el plano sintáctico han puesto de manifiesto algún tipo de interferencia entre lenguaje oral y escrito, asociada, en la mayoría de las veces, a déficit de atención y/o concentración. Concretamente, algunas disfunciones sintácticas como anacolutos, repetición de frases y palabras y utilización reiterativa de los mismos nexos de cohesión, son propias de la transcripción lineal del habla coloquial.

Finalmente, se hace preciso comentar que se han detectado algunas diferencias, en función del sexo, de la edad y de la presencia o no de dificultades de aprendizaje. Sin embargo, es preciso tomar con mucha cautela estas conclusiones, ya que no persiguen generalizarlas a otro grupo de sujetos, por cuanto corresponden a este grupo, en particular (alumnos de etnia gitana que presentan desventaja socioeconómica), en algunos casos son mínimas y, por último, pueden estar asociadas a otros factores.

- 1) En general, las niñas han obtenido mejores resultados, tanto en aspectos cognitivos y metacognitivos como en el análisis de los textos.
- 2) La complejidad lingüística se incrementa en función del nivel instructivo.
- 3) Los alumnos con dificultades de aprendizaje obtienen resultados tan buenos e, incluso, mejores que los que no presentan dificultades de aprendizaje.

### **3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA**

De los resultados obtenidos en esta investigación se derivan implicaciones didácticas, tanto para los profesionales de la educación como para los formadores y asesores del profesorado, para los diseñadores de materiales curriculares y para las Instituciones Educativas, en la orientación hacia una política de desarrollo lingüístico para atender a los alumnos en desventaja socioeducativa. Con este fin, se presentan algunas estrategias, generales y específicas, para subsanar las carencias detectadas tanto en los procesos cognitivos y metacognitivos como en el texto.

### **3.1. Estrategias generales**

1. Partir de una metodología de enseñanza en la que se valoren positivamente *los logros académicos*, por pequeños que sean, tanto por la familia como por el profesorado, ya que, como se ha podido apreciar en esta investigación, a estos alumnos, les gusta que les reconozcan y valoren positivamente el trabajo realizado.
2. Crear situaciones en las que el alumno perciba la escritura como una tarea divertida, agradable y atractiva, para la que se necesita relajación y concentración. En efecto, un grupo importante de los alumnos estudiados, al escribir, mostraban cierto nerviosismo, falta de atención y concentración. Lamentable esto se obvia en muchos programas para enseñar la escritura (De Caso y García Sánchez, 2006). De otra parte, se hace necesaria la colaboración entre la familia y la escuela.
3. Trabajar, en el aula, diversos tipos de textos (noticias, textos argumentativos, comparativos), con el propósito de que los alumnos conozcan su estructura y valoren la importancia de tenerla en cuenta en todos los procesos: planificación, transcripción y revisión. A este efecto, resulta de gran ayuda la utilización de textos interculturales en los que esta minoría étnica esté presente, ya que puede incrementar la motivación de los alumnos, por cuanto es un tema que conocen (su cultura y sus costumbres...) y, de otra parte, hace posible que se implique la familia.
4. Procurar que los alumnos comprendan y sean conscientes de que escribir va más allá de los aspectos formales, como la ortografía o la puntuación, y conseguir que la escritura tenga sentido para ellos (una finalidad y una razón definida).
5. Desarrollar programas para que los alumnos *conozcan y apliquen estrategias útiles* en la composición escrita, en cada uno de los procesos (véase Salvador y García, 2006).

6. Crear un buen clima, tanto en el aula como en el centro con el objetivo de potenciar la escritura. A este efecto son útiles los siguientes recursos: a) realización de concursos; b) murales en los que cada alumno haya escrito algo que le haga enorgullecerse cada vez que lo vea; c) invitar a escritores importantes; d) utilizar recursos creativos, como el “*libro viajero*”, un recurso muy empleado en algunos colegios de Primaria, en el que los niños, junto a los padres, describen diferentes aspectos de su vida, cultura y costumbres y, entre todos, hacen un libro, en el que queda reflejada la singularidad de cada familia. Al mismo tiempo, esta actividad se utiliza como un vínculo para acercar las culturas y como un motivo para que el alumno aprenda a escribir correctamente.
  
7. Utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para enseñar a utilizar nuevos canales de comunicación, como Internet (para que los alumnos lo valoren como una fuente importante de información) así como otro tipo de recursos: la lectura de periódicos, revistas de divulgación, documentales...
  
8. Utilizar textos y otros materiales, que vayan más allá de lo que se puede encontrar en los libros de texto, ya que es esencial partir de los intereses de los niños para que, así, estén más motivados para aprender.
  
9. Respetar los ritmos de desarrollo y aprendizaje individual de los alumnos, dadas las evidentes diferencias interindividuales.
  
10. Ayudarles para que sean capaces de evaluarse así mismos, detectando sus potencialidades y sus dificultades y siendo conscientes de en qué aspectos han de mejorar y qué pueden hacer para optimizar sus capacidades. Para ello, es preciso evitar valoraciones negativas y poco constructivas, ya que los alumnos son muy sensibles a ellas. En efecto, algún alumno manifiesta en la entrevista que, cuando el profesor le “regañaba” o le decía que estaba mal lo que hacía, no se concentraba. Este alumno, incluso, lloraba o mostraba cierta reticencia para escribir.

11. Vincular el aprendizaje de la expresión escrita con el de la lectura, como habilidades que contribuyen a la adquisición de un mismo aprendizaje (la lengua escrita). Para ello, son útiles las siguientes tareas: a) elaborar frases e intercambiarlas con los compañeros para leerlas; b) proporcionar textos sencillos, en los que sea necesario modificar algunas de sus frases o palabras, con la ayuda de algunas fichas; c) leer cuentos inacabados, para que se concluyan, oralmente y por escrito.

Pero todo esto no es posible sin el compromiso, motivación y apoyo de los diferentes profesionales que trabajan en el centro, junto con una efectiva colaboración entre familia y escuela, así como de las administraciones locales, autonómicas y estatales y de las asociaciones cívicas.

### **3.2. Estrategias para optimizar la planificación**

Atendiendo a las deficiencias detectadas en el proceso de planificación y, a tenor de la importancia de este proceso para mejorar la competencia escritora, se describen algunas estrategias para subsanar dichas deficiencias. Ciertamente, algunas de las estrategias que aquí se describen podrían utilizarse para desarrollar otro proceso cognitivo, dado el carácter complementario y recursivo de los procesos cognitivos.

- 1) Utilizar el “torbellino de ideas” para generar ideas. Esta estrategia facilita al escritor el acceso al conocimiento que posee. De este modo, hacer un listado de palabras o ideas, antes de escribir, ayuda a buscarlas en la memoria y permite una visión general de lo que se conoce.
- 2) Confeccionar borradores previos sobre temas de interés, que, después, se utilizarán en la redacción de textos.



- 3) Sugerir a los alumnos que, antes de construir un texto, piensen en los objetivos globales que persiguen y cómo pueden hacer esos objetivos operativos.
- 4) Confeccionar fichas o plantillas en las que se registren ideas o palabras clave, relacionadas con el tema sobre el que se quiere escribir.
- 5) Partir de una imagen o situación dada y discutir en grupo, con la ayuda del profesor, sobre la forma y estructura en que se va a escribir, con el fin de organizar y estructurar las ideas.
- 6) Construir mapas semánticos o un esquema previo de contenido, para facilitar la génesis de ideas, principalmente, cuando los alumnos han de escribir sobre un tema que desconocen.
- 7) Confeccionar plantillas en las que se incluyan cuestiones a las que se ha de responder, con el objetivo de guiar y facilitar el proceso.
- 8) Utilizar estrategias mnemotécnicas de planificación guiada, cuya aplicación puede mejorar considerablemente la organización y estructuración del contenido (Salvador Mata, 1997). Por ejemplo, la estrategia **TRAF**: Escribir un **T**ema – Escribir las **R**azones – **A**nalizar las Razones - Escribir el **F**inal.
- 9) Confeccionar fichas o carteles, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, atendiendo al tipo de texto (su estructura).
  - a) Orden espacial, empleado para describir un objeto o escena (arriba-abajo-derecha-izquierda).
  - b) Orden temporal, para escribir una narración o presentar sucesos relacionados en el tiempo (inicio-desarrollo-final).
  - c) Orden lógico, para presentar un argumento (problema, razones, contra-razones, solución).

- d) Contraste, para comparar un objeto o un suceso (relación de semejanzas/diferencias o un objeto/otro).
- e) Contraste entre idea principal y secundarias, para realizar algún reportaje

10) Concretar un plan para la construcción del texto escrito. Esto permite, además, modelar distintas formas de representar las ideas (Arroyo y Salvador, 2005).  
Por ejemplo:

- a) Secuencias de dibujos o diagramas, que muestren la historia y la experiencia en progresión.
- b) Mapas conceptuales, que muestren cómo evoluciona la historia en el tiempo y en el espacio.
- c) Cronogramas, que muestren una serie de eventos.
- d) Redes conceptuales, que expresen las relaciones entre los personajes...

11) Proponer la redacción de diferentes tipos de textos con la misma información o contenido, para que, de este modo, organicen el mismo contenido, atendiendo a diferentes estructuras.

### **3.3. Estrategias para optimizar la transcripción**

A continuación, se presentan algunas actividades y recomendaciones para facilitar y desarrollar las operaciones que conforman el proceso de transcripción. No obstante, puesto que este proceso hace referencia a las habilidades que el sujeto tiene para desarrollar la estructura y la forma del texto, estas estrategias son ampliadas en el epígrafe 3.6 y 3.7.

- 1) No establecer restricciones de espacio y tiempo en las tareas de expresión escrita.

- 2) Fomentar el uso de ideas y palabras pensadas, y registradas en la fase de planificación, para reducir la incertidumbre del comienzo de la escritura.
- 3) Construir frases a partir de una palabra dada.
- 4) Construir textos a partir de frases dadas.
- 5) Corregir, desde el punto de vista gramatical, frases sencillas o textos.
- 6) Descubrir, en colaboración con el profesor, las convenciones sociales de la escritura.
- 7) Utilizar programas informáticos que ayuden a estos alumnos a detectar más fácilmente los errores ortográficos y proponer lecturas adecuadas al nivel de competencia de estos alumnos (véase MacArthur, 1999; 2000; MacArthur, Ferreti, Okolo y Cavalier, 2001; Goldberg, Russell y Cook, 2003)

### **3.4. Estrategias para optimizar la revisión**

En este proceso se han detectado carencias en el tiempo dedicado a este proceso, así como en el tipo y calidad de la revisión realizada, entre otras. De este modo, se proponen una serie de estrategias para mejorar este proceso.

- 1) Discutir la importancia de la revisión en grupos pequeños y debatir en clase las conclusiones obtenidas.
- 2) Hacer revisiones de textos sencillos y de forma colaborativa entre los alumnos y el profesor, para implicarles en esta tarea, pese al esfuerzo que esto les supone, principalmente la detección de errores referidos a la estructura y al léxico.

- 3) Solicitar al alumno que lea sus propios textos para detectar posibles disfunciones.
- 4) Elaborar una ficha-guía, con la ayuda del profesor, para la supervisión de textos.
- 5) Realizar, en una situación de pequeño grupo, tareas de identificación y corrección de errores en todos los niveles (forma, estructura y contenido).
- 6) Utilizar plantillas diseñadas para desarrollar este proceso, de manera que el alumno sepa en todo momento qué ha de hacer para revisar su texto, qué pasos ha de seguir y cómo ha de hacerlo. Para ello, es imprescindible trabajar dos operaciones: “*edición*” y “*revisión*” propiamente dicha. En la primera operación (edición), los alumnos comprueban si su escrito tiene sentido para sí mismos y para los lectores; controlan si los planes de estructura textual se han cumplido; consideran el interés de su escrito para la audiencia y planifican la revisión del texto. Se muestran dos fichas que resultan de utilidad para este proceso: “*Editar*” y “*Editor*” (Salvador Mata, 1997; Salvador Mata y Gutiérrez, 2005). La primera es de uso personal; la segunda para los compañeros (Cfr. Cuadros 33 y 34).

Para la correcta ejecución de la estrategia, el profesor hace una demostración de las siguientes estrategias:

- a) Releer el texto y detenerse, para plantear interrogantes sobre las partes del texto poco claras, pensando en voz alta sobre su causa y sobre las posibles soluciones al problema. Éstos se anotan en el margen del borrador.
- b) Auto-evaluar la estructura del texto, siguiendo el cuestionario de las “*Fichas para pensar*”.

*\* LEER. RELEER MI ESCRITO*

- ¿Qué es lo que me gusta más?
- ¿Qué es lo que no queda claro?

*\* CUESTIONARIO PERSONAL*

- ¿Dije de qué trataba el texto?
- ¿Dije lo que se necesitaba?
- ¿Escribí claramente en qué orden se producen los sucesos?
- ¿He usado palabras clave para mejorar la cohesión del texto (“primero”, “luego”...)?
- ¿Resulta interesante el texto?

*\*PLAN (Revisión)*

- ¿Qué quiero cambiar?
- Escribo dos o tres preguntas para mi editor

*\*DIÁLOGO*

Lee tu texto con tu editor. Luego, el editor leerá el texto y cumplimentará la ficha de Editor. Por último, dialogad sobre vuestras respuestas.

Cuadro 33. Estrategia de Edición (ficha para pensar).  
Fuente: Micharl Pressley y otros (1990).

*\* LEER. RELEER MI ESCRITO*

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Qué es lo que te gusta más? (Pon un \*)
- ¿Qué es lo que no queda claro?

*\* CUESTIONARIO PERSONAL: El autor*

- ¿Ha dicho de qué trataba el texto
- ¿Ha dicho lo que se necesita?
- ¿Ha escrito claramente en QUÉ ORDEN se producen los sucesos?
- ¿Ha usado palabras clave (“primero”, “luego”...)?
- ¿Ha escrito un texto interesante?

*\* PLAN (Revisión)*

- ¿Qué dos partes cambiarías?.....
- Algo que haría el texto más interesante sería.....

*\* DIÁLOGO*

1. Comparar tus comentarios con los de la Ficha de “Edición”.
2. Dialoga sobre cómo puede mejorarse el texto. Ayuda al autor si lo necesita.

Cuadro 34. Estrategia de Editor (ficha para pensar).  
Fuente: Micharl Pressley y otros (1990).

En la operación de “revisión”, los alumnos corrigen el texto, teniendo en cuenta las observaciones propias y complementándolas con las sugerencias de otros compañeros (Cfr. Cuadro 35). Por su parte, el profesor hace sugerencias a los alumnos, con diversas finalidades: 1) recoger las observaciones derivadas de la fase anterior; 2) considerar cómo hacer más interesante su escrito; 3) hacer revisiones directamente sobre el primer borrador:

<p>1. <i>¿Qué sugerencias te ha hecho tu editor?</i></p> <p>a.....</p> <p>b.....</p> <p>c.....</p> <p>Pon una señal a las sugerencias que vas a seguir.</p> <p>2. <i>¿Cómo vas a hacer más interesante tu texto?</i></p> <p>3. <i>Vuelve al primer borrador del texto y haz tu revisión</i></p>
---

*Cuadro 35. Estrategia de revisión (ficha para pensar).  
Fuente: Micharl Pressley y otros (1990).*

7) Aplicar estrategias útiles para la revisión de contenido con la ayuda de compañeros (Stoddard y McArthur, 1993; Grahan, S y Harris, 2005). Este tipo de estrategias son especialmente útiles para dotar de coherencia al texto (Cfr. Cuadro 36). Esta estrategia se puede adaptar a diversos niveles de capacidad de los alumnos y a diversos objetivos de enseñanza, modificando las cuestiones de evaluación. En la aplicación de la estrategia se siguen estos procedimientos:

- a) Discutir previamente el sentido de la revisión en el proceso de escritura.
- b) Se puede utilizar una grabación en vídeo, para presentar una demostración de cómo se aplica la estrategia.

### ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL CONTENIDO

Los alumnos se agrupan por parejas. Un alumno adopta el papel de escritor y el otro de corrector, este último aplica la siguiente estrategia: “**revisión por iguales**”

1. Escucha y lee mientras el escritor lee su texto: El corrector debe preguntar sobre cualquier cosa que no esté clara o no entienda. El corrector se tiene que asegurar que entiende lo que ha escrito el escritor.
2. Comenta lo que se cuenta en el escrito (las partes importantes) y que es lo mejor del texto.
3. Lee el escrito y toma nota de lo siguiente:
  - a. ¿Está todo claro?
  - b. ¿Se pueden añadir algunos detalles?
4. Responde a las siguientes cuestiones:
  - a. Partes: ¿tiene el texto un buen principio, un buen desarrollo y un buen final?, ¿están claras las partes?, ¿son fáciles de identificar?
  - b. Orden: ¿se sigue una secuencia lógica?
  - c. Detalles: ¿hay alguna parte en la que se puedan añadir detalles?
  - d. Claridad: ¿hay alguna parte que no entiendes?
  - e. Rodea con un círculo las palabras que no estés seguro de su ortografía.
5. Piensa, al menos, cinco ideas para mejorar la narración y escríbelas en una hoja aparte.
6. Señala con una cruz al menos tres ideas que pueden ser las mejores para arreglar su narración.
7. Decide en que parte del texto incluir esas nuevas ideas.

Comparte tus sugerencias con el escritor

Cuadro 36. Estrategia para la revisión del contenido.

8) Aplicar la plantilla elaborada a diferentes textos, entregados por el profesor, intercambiados por los compañeros y, siempre que sea posible, creados por el propio alumno.

9) Otras estrategias para facilitar la revisión de la escritura: a) del contenido y la forma del texto; b) de respuesta y refuerzo de los compañeros en el proceso de revisión; c) de revisión inmediata y diferida, se pueden encontrar en Chanquoy, 2001; Zimmerman y Kitsantas, 2002; García Sánchez y Arias-Gundín, 2004. Las

estrategias que describen estos autores resultan de especial relevancia para aplicar a los alumnos objeto de investigación.

### **3.5. Estrategias para optimizar la metacognición**

Se incluyen aquí las denominadas estrategias de autorregulación, es decir, aquellas cuya finalidad es controlar conscientemente un proceso parcial o el proceso global de la expresión escrita (De la Paz, 2001; Troia, 2002; Salvador Mata y Gutiérrez, 2005).

- 1) Pensar, reflexionar y discutir de forma grupal sobre qué procesos o fases se desarrollan durante la escritura.
- 2) Presentar a los alumnos las fases que se han de seguir en la elaboración de un texto narrativo y, enfatizar aquellas en las que se ha detectado algunas dificultades por parte del alumno (registro de ideas, selección y organización de ideas, la estructuración textual y de contenido, revisión final y continua, revisión de la estructura, del contenido...).
- 3) Promover las estrategias de autocontrol, que consisten en que el alumno se diga a sí mismo (*habla interna*) cómo controlar la propia conducta. Las auto-instrucciones pueden ser generales y específicas. Esta estrategia tiene diversas funciones:
  - a) Dirigir la atención a sucesos relevantes de un problema.
  - b) Interrumpir o controlar una respuesta automática o impulsiva.
  - c) Generar y seleccionar secuencias alternativas de acción
  - d) Memorizar los pasos y procedimientos de la estrategia.
  - e) Controlar la ansiedad, la frustración y otras formas de depresión.



4) Promover estrategias de auto-control. Éste consiste en que el propio alumno determina si una conducta ha ocurrido, cuándo y por cuánto tiempo, y lo anota de alguna manera. El autocontrol comprende, pues, dos elementos: la auto-evaluación y el autoregistro. Los alumnos actúan mejor cuando usan los dos juntos. El primero no puede utilizarse sin el segundo, pero no a la viceversa. El autocontrol puede ayudar a los escritores a activar los procesos implicados en la expresión escrita y a mejorar lo que escriben.

5) Promover estrategias de auto-refuerzo. Mediante el auto-refuerzo, el alumno selecciona y se aplica a sí mismo refuerzos, cuando ha superado la auto-evaluación. Al principio, en su primera fase, la evaluación y el refuerzo han de ser externos y, progresivamente, el alumno habrá de interiorizarlos. El procedimiento de enseñanza es el siguiente: 1) determinar criterios para obtener gratificación; 2) seleccionar el refuerzo que se va a adjudicar; 3) evaluar la actuación; 4) auto-administrar el refuerzo.

### **3.6. Estrategias para optimizar la estructura textual**

La finalidad general de estas estrategias se concreta en dos objetivos: 1) incrementar el conocimiento de la estructura textual; 2) usar la estructura textual como una estrategia para organizar contenido. Algunas de las estrategias o acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar la estructura de un texto narrativo son las siguientes:

1) Introducir y explicar las partes de la narración, así como todos los elementos de los episodios narrativos, enfatizando aquellos que son necesarios para que un episodio sea considerado como completo: “Escenario”, “Acción” y “Consecuencia”. Para ello, es aconsejable comenzar utilizando una narración conocida por el alumno y cuya forma corresponda con la estructura ideal (por ejemplo, un cuento tradicional). De este modo, se presenta cada elemento de la

Narración por separado y después se analiza su relación con otros elementos. Igualmente, se muestran ejemplos de otros tipos de texto, para que el alumno los diferencie y sepa por qué no es un texto narrativo y qué debería tener ese texto para ser narrativo.

Una vez que se han presentado todas las partes de la narración, el alumno realiza algunos ejercicios como: elige en un conjunto de fichas desordenadas las que son adecuadas para construir la narración y las ordena.

- 2) Mostrarle al alumno una gran variedad de marcadores inicial y final que se pueden utilizar en una narración para que el alumno los conozca y los aplique en sus textos. De igual modo, se puede pedir que el alumno lea algunos cuentos o historietas para que identifique algunos de estos marcadores y, entre todos los alumnos realicen un listado completo con los diferentes tipos de marcadores de narración que se pueden utilizar en cualquier tipo de texto narrativo.
- 3) Proponer y fomentar lecturas ilustrativas adecuadas para la comprensión de las distintas intenciones comunicativas y la estructura canónica de cada tipología textual.
- 4) Fomentar y demandar la lectura de determinados discursos narrativos, partiendo de los intereses del alumno e identificar sus episodios y elementos, tras una demostración del proceso.
- 5) Utilizar estrategias para predecir el contenido de la narración y, utilizar progresivamente la estructura narrativa como un mecanismo de predicción. La habilidad para hacer predicciones lógicas es importante para poder construir narraciones coherentes. Además, en este caso ayudará a que el alumno no se atasque en este proceso de composición. Algunas de las estrategias que se pueden utilizar son las siguientes:

- a) Técnica macro-cloze: dadas algunas partes de la narración, el alumno debe completar las que faltan, de manera que la narración resulte adecuada al contenido y a la estructura.
  - b) Utilizar diagramas (tipo árbol) en los que aparecen distintos fragmentos de una narración para que el alumno elija de entre ellos los que resultan más adecuados para una narración concreta.
- 6) Estrategias para que los alumnos aprendan a aplicar su conocimiento sobre la gramática de la narración. Entre las técnicas a utilizar, se presentan las siguientes:
- a) Utilizar un esquema narrativo, es decir, una secuencia de espacios, unidos por elementos lingüísticos clave (palabras de transición que reflejan una línea de pensamiento o un argumento). Esta técnica facilita los aspectos gramaticales de la narración y permite al alumno concentrarse en la estructura.
  - b) Emplear diversas plantillas, a modo de guía, en las que se aprecie cómo estructurar una narración. Se puede proporcionar una lista de cuestiones, referidas a un diseño esquemático de la estructura narrativa (por ejemplo: escenario, problema, respuesta, resultado). Los alumnos contestan primero a las cuestiones de la guía, cuyas respuestas sirven de marco de referencia para escribir la narración.

Por otro lado, esta investigación ha permitido detectar algunas deficiencias en los marcadores de cohesión textual, por lo que se presentan algunas sugerencias para desarrollar esta habilidad, utilizando la totalidad de los nexos de cohesión, y corregir las posibles disfunciones que son frecuentes en los textos analizados.

- 7) Instruir en el uso de nexos léxicos como un medio eficaz para mejorar la coherencia discursiva.

- 8) Mostrarle al alumno la gran variedad de nexos de referencia comparativos, conjuntivos-adversativos, causales y temporales que hay y animarlo a que sea él mismo el que se confeccione su propia lista o que complete la que el profesor le ha dado.
- 9) Explicar qué importancia tiene el uso de los diversos marcadores de cohesión textual, qué significado tienen, dónde se puede aplicar cada uno de ellos, qué errores típicos se pueden cometer... En definitiva, los conocimientos básicos que el alumno debe tener para aplicarlos de modo correcto en situaciones comunicativas varias.
- 10) Presentar a los alumnos un texto al que se le ha suprimido todos los nexos de cohesión para que los alumnos, en grupos reducidos, intenten completarlos con el nexo que más se adecue a cada una de las situaciones concretas. Después, el profesor junto con los alumnos, valoraran y discutirán los resultados.
- 11) Detectar y corregir conjuntamente, profesor y alumno, el uso incorrecto o inapropiado de los nexos de cohesión. Incidir especialmente en aquellas disfunciones que se han encontrado con mayor frecuencia, como el uso de las conjunciones copulativas (“y”), y las disfunciones en la utilización de nexos léxicos, especialmente en la elipsis, reiteración y colocación.

### **3.7. Estrategias para optimizar la forma textual**

Existen diversos programas para trabajar la forma lingüística del texto: a) longitud, relacionada con fluidez (Chanquoi, 2001); b) grafía y ortografía (Graham, 1999; Brooks, Vaugham y Berninger, 1999; Gernsten y Baker, 2001; Mäki, Vauras y Vainio, 1999); sintaxis y semántica (Silliman, Jimerson y Wilkinson, 2000; Zimmerman y Kitsantas, 2002)... No obstante, a continuación, partiendo de las deficiencias detectadas en este proceso, se exponen algunas pautas de intervención que pueden contribuir a mejorar la competencia en el nivel macro-estructural del texto:

- 1) Advertir de las disfunciones más frecuentes, especialmente las que han aparecido en esta investigación, tales como errores de concordancia, la alteración del orden canónico de los elementos de la proposición, las disfunciones en el predicado verbal (complemento verbal y concordancia entre tiempos verbales).
- 2) En el nivel léxico semántico se debe trabajar la función textual de la sinonimia, homonimia e hiperonimia, más concretamente:
  - a) Asociación semántica: 1) estudiar palabras que pertenecen a un campo semántico; 2) sustitución léxica, para evitar la reiteración de términos.
  - b) Búsqueda de sinónimos, expresiones sinonímicas y paráfrasis descriptiva.
  - c) Rellenar lagunas léxicas en un texto dado.
  - d) Corrección de errores. Por ejemplo, sustituir en las frases la palabra subrayada, que es incorrecta.
- 3) Construir oraciones complejas a partir de proposiciones dadas. Esta técnica se denomina combinar oraciones. Se trata de construir oraciones complejas a partir de otras simples. Esta operación requiere incluir la información esencial de las oraciones simples en la oración compleja resultante, mediante la subordinación o inserción de los elementos de una oración en otra; lo cual supone que el alumno transforme y manipule la estructura de las oraciones originales. Por ejemplo: a) relacionar dos oraciones independientes mediante nexos adecuados; b) sustituir un sintagma, repetido en dos oraciones independientes, por una proposición adjetiva.
- 4) Rellenar lagunas en un texto. Esta estrategia resulta especialmente útil para aprender la construcción de unidades lingüísticas (sintagmas,

oraciones). Por ejemplo: incluir en el espacio en blanco la palabra adecuada, entre las que presentan.

- 5) Reconstruir sintagmas u oraciones, cuyas palabras o proposiciones se presentan desordenadas. Por ejemplo, ordenar una serie de palabras para formar una frase con sentido.
- 6) Ampliar el vocabulario de estos alumnos, construyendo fichas, a modo de diccionario personal, adaptadas a su modalidad perceptiva.
- 7) Utilizar programas audiovisuales de ordenador, como diccionarios y enciclopedias para mejorar el léxico de estos alumnos.

#### **4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN**

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación y de la revisión bibliográfica realizada sobre este tema, se sugieren algunas perspectivas de investigación con el objetivo de abrir nuevas vías de investigación.

1. Realizar investigaciones similares, para comprobar si los resultados obtenidos con estos alumnos de etnia gitana también se dan en otros que se encuentran en la misma situación de desventaja socioeducativa.
2. Investigar, desde un enfoque cualitativo, cómo se lleva a cabo la enseñanza de la composición escrita en el aula y comprobar en qué procesos cognitivos y metacognitivos se hace mayor o menor hincapié.
3. Confrontar los resultados obtenidos, sobre los procesos cognitivos individuales, con la realización de entrevistas clínicas tanto al profesorado como a los padres, con el objetivo de aportar información valiosa acerca de problemas familiares y escolares que pueden afectar a la habilidad del alumno para escribir.

4. Indagar cómo el profesorado influye en el aprendizaje de la composición escrita de este tipo de alumnos, desde una triple perspectiva: social, cultural y cognitivo-afectiva.
5. Complementar los resultados aquí obtenidos utilizando otras técnicas que permitan un mayor acercamiento al proceso de observación, es decir, la utilización de vídeos para conocer las pautas que siguen estos sujetos en la redacción de un texto y contabilizar de forma más precisa las pausas que realizan y cómo se enfrentan al texto, donde se atascan y cómo salen de éste...
6. Estudiar los procesos cognitivos y metacognitivos mediante la técnica de pensamiento en voz alta, ésta es una técnica alternativa a la anterior y a la empleada en esta investigación, donde el sujeto a la vez que va escribiendo va diciendo en voz alta qué es lo que está haciendo para escribir ese texto, qué estrategias utiliza, cómo genera las ideas, cómo las ordena.
7. Analizar otros tipos de textos (descriptivo, argumentativo y expositivo) para detectar si existen diferencias en su construcción.
8. Conocer cómo el contexto puede ayudar a la adquisición de la competencia escritora: a) si reciben apoyo de los padres; b) si asisten a actividades extraacadémicas de lecto-escritura; c) si desde el contexto familiar, en general, se fomenta la escritura; d) si tienen recursos en la casa para practicar la lectura (periódicos, revistas...); e) cómo elaboran un texto en casa, en comparación con los que producen en el colegio...
9. Realizar diseños pre y pos-test, con estos u otros alumnos de características similares, sobre la eficacia de un determinado programa de escritura, siguiendo este procedimiento: pedir a los sujetos que escriban un texto narrativo antes de la intervención, llevar a cabo una intervención, atendiendo a los procesos cognitivos y metacognitivos, y evaluar, después, los resultados obtenidos, para comprobar la eficacia del programa.



**ANEXOS**





## Anexo I

Datos personales y familiares	
Edad <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sexo <input type="checkbox"/> (1 Hombre, 2 Mujer) CURSO <input type="checkbox"/> CS <input type="checkbox"/> (1 media-baja, 2 media-alta)
Número <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Apellidos _____	
Nombre _____ Fecha de Nacimiento _____	
Colegio _____	<input type="checkbox"/>
Ciudad _____	<input type="checkbox"/>
Profesión del Padre _____	<input type="checkbox"/> Niv. estudios: Pr. <input type="checkbox"/> Md. <input type="checkbox"/> Univ. <input type="checkbox"/>
Profesión de la Madre _____	<input type="checkbox"/> Niv. estudios: Pr. <input type="checkbox"/> Md. <input type="checkbox"/> Univ. <input type="checkbox"/>
Observaciones del profesor tutor o equipo psicopedagógico	
<b>☞ Integración:</b>	Aula especial <input type="checkbox"/> Aula de apoyo <input type="checkbox"/>
<b>☞ Presenta dificultades de aprendizaje:</b>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
<b>☞ Presenta alteraciones físicas o psicomotoras:</b>	
Visual <input type="checkbox"/>	Auditiva <input type="checkbox"/> Talla <input type="checkbox"/>
	Peso <input type="checkbox"/> Motórica <input type="checkbox"/>

Cuadro 7. Ficha de datos personales y escolares del alumno

## Anexo II

### Cuestionario-Guía para la entrevista

A) Estrategias específicas de la composición

#### 1. Estrategias para la planificación

##### 1.1. Estrategias de estructuración textual

- 1) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
- 2) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona lo entienda?
- 3) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en la persona que lo va a leer?
- 4) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo, narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo...
- 5) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas lo que vas a poner?
- 6) ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te han contando, de algo que has leído...?
- 7) ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas mientras escribes?
- 8) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto antes de escribirlo? ¿Qué anotas?
- 9) En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?
- 10) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
- 11) ¿Qué haces para conseguirlo?
- 12) ¿En qué parte del texto se puede notar?
- 13) ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción tú solo? ¿Qué es lo primero que haces?; ¿y después...?

##### 1.2. Estrategias para la génesis de contenido

- 14) Cuando vas a escribir un texto o una redacción, ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?
- 15) Cuando vas a escribir un texto o una redacción, ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?
- 16) ¿Las anotas en alguna parte?
- 17) De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza, ¿las escribes todas o eliges algunas?
- 18) Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción ¿tienen relación con el tema del texto?
- 19) Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción ¿son las palabras que realmente tu querías poner?
- 20) Cuando escribes un texto o redacción, ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?, ¿por qué?

- 21) Cuando tienes dificultades para encontrar la palabra adecuada, ¿qué haces: buscar otra parecida, escribirla sin pensar, usar alguna regla?
- 22) ¿Las palabras de tus textos o redacciones las vas escribiendo siguiendo algún orden?
- 23) ¿Antes de escribir las palabras, piensas que algunas se parecen y que otras son totalmente diferentes?
- 24) ¿Piensas si hay otras palabras que expresan mejor lo que tu quieres decir en tu texto o redacción?
- 25) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto realmente bueno?
- 26) ¿Apuntas en algún sitio cómo y dónde has conseguido las palabras y las ideas para escribir tus textos y redacciones?
- 27) Para escribir un texto o una redacción, ¿utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo?

### *1.3. Estrategias para la organización o estructuración del contenido*

- 28) Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?
- 29) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- 30) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo en ese momento?
- 31) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?
  - a) Cuando describes un objeto o una escena, ¿sigues el orden: arriba-abajo-derecha-izquierda?
  - b) Cuando describes un suceso, ¿lo ordenas en el tiempo, según la secuencia principio-medio-fin?
  - c) ¿Señalas el problema, las razones y la solución, cuando escribes un texto para convencer a otro de algo?
  - d) ¿Señalas lo que es igual y es diferente cuando comparas dos objetos o sucesos?
  - e) Cuando escribes una noticia o un reportaje ¿distingues lo más importante de lo menos importante?
- 32) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
- 33) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

## **2. Estrategias para la revisión**

- 34) Cuando has escrito el texto, ¿se lo das a leer a un compañero o a otra persona para que te lo revise?
- 35) ¿Cómo te sienta que alguien te diga que cambies algo en el texto?
- 36) Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, ¿te fijas si a las oraciones que has escrito les faltan palabras?
- 37) Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, ¿te fijas si las comas y los puntos están colocados en su sitio?
- 38) Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, ¿te fijas si has escrito con mayúscula los nombres propios y las palabras que van después de un punto?
- 39) Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, ¿te fijas si las letras están bien escritas?

- 40) ¿Preguntas a tus padres o compañeros si tienes dudas sobre alguna de las cuestiones anteriores?
- 41) Cuando corriges lo que has escrito, ¿te preguntas si es realmente lo que querías escribir?
- 42) Cuando corriges lo que has escrito, ¿te preguntas si lo has escrito como lo querías escribir?
- 43) Cuando no te gusta lo que has escrito, ¿buscas en el texto escrito lo que piensas que está mal?
- 44) Cuando no te gusta lo que has escrito, ¿crees que no sabes cómo se construye un texto?
- 45) ¿Qué necesitarías para mejorar tus escritos?
- 46) Después de escribir un texto, ¿sueles cambiar algo de lo que has escrito? ¿Qué sueles cambiar?

### **3. Estrategias de auto-regulación**

- 47) Mientras estás escribiendo, ¿te dices a tí mismo lo que tienes que hacer para que te salga bien?
- 48) Mientras estás escribiendo, ¿tienes algún truco para que el texto te salga bien, de primeras? Cuéntamelo.
- 49) Mientras estás escribiendo, ¿te planteas qué tipo de texto vas a escribir y lo que tienes que hacer para que esté bien escrito?
- 50) Mientras estás escribiendo, ¿te concentras en lo que quieres escribir y en cómo lo vas a escribir?
- 51) Mientras estás escribiendo, ¿te dices paso a paso cómo lo vas a ir escribiendo?
- 52) Mientras estás escribiendo, ¿te dices a tí mismo si te está saliendo bien o mal?
- 53) ¿Piensas que corregir los errores de tu texto es algo que tienes que hacer tú mismo? ¿Te obligas a tí mismo a corregir los errores?
- 54) ¿Te das cuenta de lo que estás sintiendo mientras escribes (si estás a gusto, si estás nervioso, si te sientes triste...)?
- 55) ¿Te controlas mientras escribes? Si estás nervioso, cansado o disgustado ¿procuras superar la situación y concentrarte en lo que estás escribiendo?
- 56) Si estás nervioso, cansado, disgustado o muy contento, ¿te sale peor o mejor la redacción?
- 57) ¿Te sientes contento contigo mismo cuando el texto te va saliendo bien?
- 58) Cuando te atascas ¿consigues seguir adelante? ¿Cómo lo haces?
- 59) Mientras estás escribiendo, ¿te das cuenta de todo lo que estás haciendo y de todo lo que estás pensando?
- 60) ¿Sabrías calcular si alguna vez, mientras escribías un texto, te ha ocurrido lo anterior y cuánto tiempo te ha durado?

B) Conocimiento sobre los procesos de la composición

### **4. Conocimiento sobre la escritura**

- 61) Suponte que te piden que hagas de profesor hoy en tu clase y que uno de los alumnos te pregunta: ¿Qué es escribir bien? ¿Qué le dirías a ese alumno?

- 62) ¿Crees que hay compañeros que escriben mejor que tú? ¿Cómo piensas tú que lo hacen los compañeros que escriben bien?
- 63) Cuando te sale un texto mal, ¿a qué piensas que se debe: las letras no te salen bien, tienes faltas de ortografía, te faltan palabras para contar lo que quieres decir, no sabes construir las frases, no sabes cómo empezar ni cómo terminar, no se te ocurre nada....)?
- 64) Cuando el profesor te manda escribir sobre un personaje famoso ¿qué haces para ayudarte a planificar y escribir el texto (por ejemplo: pensar mucho; preguntar a tus padres; leer en alguna enciclopedia sobre ese personaje; buscar algún libro que hable del personaje; consultar los últimos periódicos; anotar todo lo que vas encontrando y pensando sobre el personaje; no es necesario hacer nada; sólo escribir lo que se me ocurra)?
- 65) ¿Encuentras dificultad para escribir este tipo de texto?
- 66) ¿Tus textos son diferentes si son para que los lea tu profesor, tus padres o tus hermanos pequeños? ¿En qué son diferentes?
- 67) ¿Crees que después de escribir se debe revisar el texto? ¿Para qué?
- 68) ¿Acostumbra a leer tu texto completo, después de escribirlo?
- 69) ¿Cambias algo? ¿Qué cambias?

## **Anexo III**

### **Textos con errores (Alumnos de Primaria)**

#### **TEXTO 1**

Benjamín un primo de Mateo y Rosa vino a pasar unos días con él. Benjamín vive en una ciudad muy grande y nunca ha visto el campo.

En la mañana que llegó, Mateo y Rosa fué caminando a la estación para recibirle. De camino pasaron por delante del Arbol Sabio. El Arbol Savio abrió la boca desperezándose y mateo le dijo dónde iban.

En llegar muy poco el tren a la estación Tardó Benjamin bajó del vagón. Les dijo que el campo le parecía muy bonito, pero cuando Rosa le contó lo que hizo el Arbol Sabio no le hizo ningún caso.

#### **TEXTO 2**

Esta tarde me contará uno, me lo ha prometido.

Su pelo, sus manos y sus vestidos huelen fuerte. Es como todas pero no es vieja. Nadie huele tan bien como ella. Tiene el pelo blanco, muy delgadillo y lo lleva siempre muy bien pegado a la cabeza. Sabe todos los cuentos y todos los refranes y todas las canciones y siempre que se lo pido, me los cuenta.

Lleva vestidos largos hasta los pies y en los zapatos lleva hebillas de plata que brillan mucho. Su abuelo era gobernador y ella era princesa cuando era joven y todavía se le nota.

## Anexo IV

### Escalas de auto-evaluación

#### A) Escala de actitud hacia la escritura

Contesta señalando con una x:

1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. No sé; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo.

1	Me gusta escribir.	1	2	3	4	5
2	Me gusta más escribir que leer.	1	2	3	4	5
3	Escribo por mi cuenta fuera de la escuela.	1	2	3	4	5
4	Escribo, aunque no me obliguen a escribir.	1	2	3	4	5
5	Me gusta más escribir que resolver problemas matemáticas.	1	2	3	4	5
6	No creo que escribir sea perder el tiempo.	1	2	3	4	5

#### B) Escala de auto-percepción de la eficacia en la escritura

Contesta señalando con una x:

1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. No sé; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo

1	Cuando escribo un texto, me resulta fácil encontrar ideas.	1	2	3	4	5
2	Cuando escribo un texto, me resulta fácil organizar mis ideas.	1	2	3	4	5
3	Cuando el profesor nos manda escribir un informe, el mío es uno de los mejores.	1	2	3	4	5
4	Cuando escribo un texto, me resulta fácil empezar.	1	2	3	4	5
5	Cuando escribo un texto, me resulta fácil modificar lo que tengo que modificar.	1	2	3	4	5
6	Cuando escribo un texto, me resulta fácil poner mis ideas en frases bien hechas.	1	2	3	4	5
7	Cuando el profesor nos manda escribir una historia, la mía es una de las mejores.	1	2	3	4	5
8	Cuando escribo un texto, me resulta fácil escribir sin parar.	1	2	3	4	5
9	Cuando el profesor nos manda hacer el resumen de un libro, el mío es uno de los mejores.	1	2	3	4	5
10	Cuando escribo un texto, me resulta fácil corregir mis errores.	1	2	3	4	5



## Anexo V

<b>“PROCESOS COGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA”</b>			
<b>Planificación (P)</b>	<b>Transcripción (T)</b>	<b>Revisión (R)</b>	<b>Metacognición (MC)</b>
Procesos de pensamiento del sujeto sobre el contenido, la organización y los objetivos de la composición escrita.	Procesos del sujeto para desarrollar la estructura y la forma del texto.	Procesos del sujeto para evaluar el texto escrito, de acuerdo con una planificación previa.	Procesos del sujeto para conocer y controlar conscientemente los procesos de la composición escrita.
P1-Génesis de las ideas P2-Auditorio P3-Objetivos/ finalidades / intención P4-Selección de ideas P5- Organización general P6-Fuente de las ideas P7-Registro de ideas E1-Organización textual: tipo de texto	T1- Ordenación sintáctica T2-Riqueza de vocabulario T3- Selección léxica T4-Adecuación de las palabras a las ideas	R1-Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado R2-Estructura y léxico de la oración R3-Puntuación, ortografía R4-Caligrafía R5-Revisión por otros R6-Revisión por sí mismo	AR1- Conocimiento y control de la planificación AR2- Conocimiento y control de la transcripción AR3- Conocimiento y control de la revisión AR4- Conocimiento y control de la estructuración AR5- Disposición ante la escritura y sus dificultades AR6- Conocimiento del escrito bien hecho AR7- Conocimiento y control general del acto de la escritura.

Cuadro 8. Sistema de Categorías para el análisis de los protocolos de las entrevistas.

## Anexo VI

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>CÓDIGO</b>
PUNTUACIÓN	Colocación correcta de coma, punto, punto y coma, dos puntos, comillas, guiones.	P -P
ORTOGRAFÍA	Palabras escritas con faltas de ortografía. Separación de palabras.	O -O
SINTAXIS	Orden de las palabras en las frases de forma correcta. Frases completas.	S -S
MORFOLOGÍA	Concordancia entre las palabras, en género y número.	M -M
LEXICO	Riqueza y estilo de las palabras seleccionadas.	L -L
ESTRUCTURA TEXTUAL	Organización general del texto para que tenga sentido y coherencia: referentes, nexos de cohesión, orden de las frases y los párrafos...	E -E

Cuadro 9. Sistema de categorías para analizar los textos corregidos por los alumnos.

## **Anexo VII**

### **Textos correctos (Educación Primaria)**

#### **Texto 1**

Benjamín, un primo de Mateo y Rosa, vino a pasar unos días con ellos. Benjamín vive en una ciudad muy grande y nunca ha visto el campo.

En la mañana en la que llegó, Mateo y Rosa fueron caminando a la estación para recibirle. De camino, pasaron por delante del Árbol Sabio. El Árbol Sabio abrió la boca desperezándose y Mateo le dijo dónde iban.

Tardó muy poco en llegar el tren a la estación. Benjamín bajó del vagón. Les dijo que el campo le parecía muy bonito, pero, cuando Rosa le contó lo que había hecho el Árbol Sabio, no le hizo ningún caso.

#### **Texto 2**

Mi abuela es mayor, como todas las abuelas, pero no es vieja. Tiene el pelo blanco, muy fino, y lo lleva siempre muy bien peinado. Lleva vestidos largos hasta los pies y los zapatos tienen hebillas de plata que brillan mucho. Su abuelo era gobernador y ella era princesa, cuando joven, y todavía se le nota bastante.

Su pelo, sus manos y sus vestidos huelen a limón. Nadie huele tan bien como ella. Sabe todos los cuentos, todos los refranes y todas las canciones, y siempre que se lo pido me los cuenta. Esta tarde me contará uno. Me lo ha prometido.

## Anexo VIII

<b>Análisis de estrategias cognitivas en el lenguaje escrito.</b>				
<b>Asunto</b>	Entrevista en profundidad sobre los procesos cognitivos y metacognitivos			
<b>Colegio</b>				
<b>Ciclo/Curso</b>				
<b>Transcriptores</b>				
<b>Código de la entrevista</b>				
<b>Fecha de realización</b>				
<b>Duración de la entrevista</b>				
<b>Entrevistadores</b>				
<b>Informantes</b>				
<b>TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA</b>	<b>CÓDIGOS/ INVESTIGADOR (triangulación)</b>			
	Invest. 1	Invest.2	Invest.3	Definitivo

*Cuadro 10. Formato para la transcripción de entrevistas y agrupación de códigos.*

## Anexo IX

### Fichas de recogida de datos utilizadas en el análisis estructural.

VARIABLES	FRECUENCIA	SIGLA	TOTAL
ORACIONES		OR	
PROPOSICIONES		PR	
EPISODIO COMPLETO		EC	
EPISODIO INCOMPLETO		EI	
MARCADOR INICIAL		MI	
MARCADOR FINAL		MF	

*Cuadro 11. Estructura narrativa*

CATEGORÍA	CALIDAD	TOTAL	SIGLA	FRECUENCIA	TOTAL
ESCENARIO			ES		
SUCESO INICIAL			SI		
RESPUESTA			RP		
ACCIÓN			AC		
CONSECUENCIA			CD		
REACCIÓN			RC		

*Cuadro 12. Categorías (gramática de la narración)*

TIPO	FRECUENCIA	SIGLA	TOTAL
CAUSAL		CA	
TEMPORAL		TP	
ADITIVA		AD	
INSERCIÓN		IN	

*Cuadro 13. Relación entre episodios*

## Anexo X

CATEGORÍA	CORRECTO	SIGLA	T	ERRÓNEO	SIGLA	T
<b>REFERENCIA</b>						
Personal		PERCO			PERNO	
Demostrativo		DEMCO			DEMNO	
Comparativo		COMCO			COMNO	
<b>CONIUNCIÓN</b>						
Copulativa		COPCO			COPNO	
Adversativa		ADVCO			ADVNO	
Causal		CAUCO			CAUNO	
Temporal		TEMCO			TEMNO	
<b>LÉXICOS</b>						
Reiteración		REICO			REINO	
Colocación		COLCO			COLNO	
Elipsis		ELICO			ELINO	
Sustitución		SUSCO			SUSNO	

Cuadro 14. Ficha de datos para los Nexos de Cohesión.

TIPO	FRECUENCIAS	TOTAL	%
INDEPENDIENTE			
DEPENDIENTE			
COORDINADA			
SUBORDINADA			
1ER. GRADO			
2º GRADO			
3ER. GRADO			

*Cuadro 15. Tipos de proposiciones por autonomía*

TIPO	NEXO	FRECUENCIAS	N	%	TOTAL
COPULATIVA	Y (E)				
	NI				
	QUE				
	OTROS				
ADVERSATIVA	PERO				
	AUNQUE				
	MAS				
	SINO				
	SIN EMBARGO				
	OTROS				
DISYUNTIVA	O (U)				
	OTROS				
DISTRIBUTIVA					
COORDINADAS TOTAL					

*Cuadro 16. Tipos de proposiciones coordinadas*

TIPO	FRECUENCIA	N	%
PRED. NOMINAL			
PRED. VERBAL			
ACTIVA			
REFLEXIVA			
RECIPROCA			
IMPERSONAL			
PASIVA NORMAL			
PASIVA REFLEJA			

*Cuadro 17. Tipos de proposiciones por estructura del predicado*

TIPO	FRECUENCIA	N	%
ENUNCIATIVA			
INTERROGATIVA			
EXCLAMATIVA			
EXHORTATIVA			
POSIBILIDAD			
DUBITATIVA			
DESIDERATIVA			

*Cuadro 18. Tipos de proposiciones por modalidad*

CATEGORIA	T I P O	NEXO VARIANTE	FRECUENCIA	N	%	TOTAL
SUSTANTIVAS	COMPLETIVA	QUE				
		INFIN.				
		EST.DIR.				
		EST.IN.				
	SUBJETIVA	INFINIT.				
		EL (LA) + QUE				
		QUE				
		QUIEN				
	ADNOMINAL	DE +INF.				
		DE + QUE				
TOTAL SUSTANTIVAS						
ADJETIVAS	QUE					
	CUAL					
	QUIEN					
	CUYO					
	PARTIC.					
	GERUNDIO					
TOTAL SUSTANTIVAS						

*Cuadro 19. Variantes estructurales en subordinadas*



TIPO	VARIANTE/ NEXO	FRECUENCIA	N	%	TOTAL
LUGAR	ADVERBIO				
	PREP. + QUE				
TIEMPO	CUANDO				
	PREP. + INF.				
	ADVEB. + QUE				
	GERUNDIO				
	ADV. + INF. INF. +INF.				
MODO	COMO				
	GERUNDIO				
	TAL...CUAL				
	PARTICPIO				
	SIN + QUE				
	AL + INFIN.				
	SEGUN LO QUE				
	POR.... ASI				
FIN	PREP. + INF.				
	PREP. + QUE				
CAUSA	PORQUE				
	COMO				
	PREP. + INF.				
	YA QUE				
	PUES				
	PUESTO QUE				
	POR (LO/ ESO (DE).. QUE				
	PARTICPIO				
	DEBIDO A				
	A CAUSA DE				
CONDICION	SI				
	CUANDO				
	GERUNDIO				
	EN CASO DE				
	A NO SER POR				
	A PODER SER				

<b>COMPARATIVA</b>	COMO				
	COMPARATIVO				
<b>CONCESION</b>	AUNQUE				
	SEA CUAL SEA				
	QUE				
	QUIERA QUE NO				
	A PESAR DE QUE				
	SEAN +..ADJ. ADJET. -) ADJET. -				
<b>CONSECUENCIA</b>	HASTA + INF.				
	TAN... QUE				
	POR TANTO				
	HASTA QUE				
	ASI QUE				
	DE AHI QUE				
<b>ADVERBIALES TOTALES</b>					

*Cuadro 20. Variantes estructurales en subordinadas adverbiales*

CATEGORIAS	FRECUENCIAS	SIGLAS	TOTAL
<b>1. Concordancia como indicador de cohesión textual</b>			
1.1. Concordancia sujeto-verbo		SUJVER	
a) Suj. sing./verb. plur.		SSIVPL	
b) Suj. plur./verbo sing.		SPLVSI	
1.2. Concordancia sujeto-atributo		SUJATR	
a) Suj. sing./ atrib. pl.		SSIATP	
b) Suj. Plr./ atrib. sig.		SPLASI	
c) Suj. plur./verb. sigl.		SPLCOS	
1.3. Concordancia Determinante-núcleonimal		DETNUC	
1.4. Antecedente-consecuente (pronombre)		ANTCON	
a) Pronombre inadecuado en función del referente		PROINC	
b) Sing./ plur. pronom. 3ª pers., en complemento		PERCOM	
<b>2. Alteración del orden canónico de los elementos de la proposición gramatical.</b>			
a) Anteposición elementos		ANTEPO	
b) Posposición elementos		POSPOS	
<b>3. Estructura del predicado verbal</b>			
3.1. Núcleo (el verbo)		NUCPRE	
a) Modalidad negativa		PRENEG	
b) Concordancia tiempos		CONVER	
c) Perífrasis verbal inc.		PERFIN	
d) Reiteración de "se"		REITSE	
3.2. Complemento verbal		COMVER	
a) Compl. régimen verbal		REGVER	
b) Compl. dir. e indir.		COMDIR	
c) Complemento agente		COMAGE	
d) Complemento circunstancial		COMCIR	

Cuadro 21. Hoja de datos (disfunciones sintácticas). Nivel sintagmático-proposicional

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	SIGLAS	TOTAL
<b>1. Estructuras incompletas (Anacoluto)</b>			
Sujeto anticipado		SUJANT	
Mezcla construcciones proposicionales		MEZPRO	
Acumulación de nexos conjuntivos		ACUNEX	
Anticipación de adverbio		ANTADV	
Proposición subordinada incompleta		SBDAIN	
<b>2. Subordinación sustantiva</b>			
Nexo prepositivo inapropiado		PREINC	
Sin signos gráficos en estilo directo		SINSIG	
Falta nexo preposicional		SINPRE	
Falta nexo conjuntivo		SINCON	
Sobra nexo		MASNEX	
Verbo impersonal Plural por sujeto subordinada		VERIMP	
<b>3. Subordinación adjetiva</b>			
Falta nexo, exigido por el léxico		SINEX	
"que" / "cuyo"		QUECYO	
Gerundio / relativo		GERQUE	
Concordancia del relativo "que" con verbo		CONREL	
<b>4. Subordinación adverbial</b>			
Conjunción incorrecta		CONJIN	
Tipo adverbial/ otro		UNXOTR	
"donde" como comodín		DONCOM	
Sin nexo ante "que"		NOPREQ	
Anticipa nexo "como"		ANTCOM	

*Cuadro 22. Disfunciones sintácticas. Nivel oracional-discursivo*





# **BIBLIOGRAFÍA**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abadiano, H.R. (1995). Cohesion Strategies and Genre in Expository prose: An analysis of the writing of children of ethnolinguistic Cultural Group. *Pragmatics*, 5, 3, 299-324.
- Abajo Alcalde, J.E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 55-76.
- Abajo Alcalde, J.E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abajo Alcalde, J.E.(1998). La afectividad, clave pedagógica y apuesta social. *Cuadernos de Pedagogía*, 27,3.
- Abajo, E., y Carrasco, S. (ed) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE.
- Abril, M. (1993). *La expresión escrita en escolares de la Laguna. Análisis para una didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- Adam, J. M. (1992). *Types et prototypes: narration, description, argumentation, explication, dialogue*. París: Nathan.
- Aiken, L. (2002). *Attitude and related Psychosocial Constructs*. Thousand Oaks, EE.UU: Sage publications.
- Alcalde Cuevas, L. (1995). Operaciones implicadas en los procesos de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 29-36.
- Alegret, J.L. (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de E.G.B., B.U.P. y F.P.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona/Institut de Ciències de l' Educació de la UAB.



- Alfagueme, A., y Martínez, M. (2004). Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. *Reis*, 106, 161-174.
- Allal, L., Chanquoy, L., y LArgy, P. (2004). *Studies in writing: Vol.13. Revision: Cognitive and instructional processes*. Nueva York: Kluwer.
- Allison, P., Beard, R., y Willcocks, J. (2002). Subordination in children's writing. *Language and education*, 16 (2), 97-111.
- Álvarez, A., y Adelman, H.S. (1986). Overstatements of self evaluations by students with psychoeducational problems. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 567-571.
- Alzina, P. (1996). *El proceso de composición de textos*. Madrid: CIDE-MEC.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, E. M. (1992). Motivation and cognitive strategy use in reading and writing. Paper presented at *the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX*.
- Andreu Solsona, L. (1992). *Estudio comparativo de historietas entre niños sordos y niños oyentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Arroyo, R (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: Los valores islámico-occidentales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Arroyo, R Y González A. J. (2000). La "génesis de contenido" un proceso cognitivo en la planificación de la expresión escrita. En E. Fdez. De Haro, J.A. Amezcua y otros (Eds). *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva* (pp. 23-30). Granada: G.E.U.
- Arroyo, R., y McWilliam, N. (2002). *La escuela y el currículo intercultural*. En A. Medina y F. Salvador. *Didáctica General*. (pp.407-428). Madrid: Pearson Educación.
- Arroyo, R., y Salvador, F. (2003). Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial. Granada: G.E.U.
- Arroyo, R., y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Arter, C., y otros. (1996). Handwriting and children with visual impairment. *British Journal of Special Education*, 23, 1, 25-29.
- Asociación General Gitano (2000). El pueblo gitano y la educación. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 7/8
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2001). *Tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto*. Consultado el 10-11-2004. [http:// pangea.org](http://pangea.org).

- Bradley-Johnson, S. y Lucas-Lesiak, J. (1989). *Problems in written expression (Assessment and remediation)*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bajtin, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M.M. Bajtin., y otros. (Comps.). *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.
- Barbeiro, L., y Brandão, J.A. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (Coord.). *Diálogo e investigaciones en las aulas*. Barcelona: GRAÓ.
- Barabas, C. (1990). *Technical writing in a corporate culture: A study of the nature of information*. Norwood, NJ: Ablex.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, R. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bartlett, S.F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassett, D., Devine, D., Perry, N. y Rueth, C. (2001). *Keys to improving writing in the primary grades*. Illinois: Saint Xavier University.
- Bausela, E. (2004). Instrumentos de evaluación y análisis de la metacognición con relación a la expresión escrita. *Polibea*, 72, 23-38.
- Beal, C. R. (1993). Contributions of Developmental Psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers, *School Psychology Review*, 22, 4, 643-655.
- Bear, M. V. (1939). Children's growth in the use of language written. *Elementary English Review*, 16, 312-319.
- Bello, A. (1958). *Gramática de la lengua Castellana*. Buenos Aires: Sopena.
- Bendit, R., y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: Políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 115 - 132.
- Bennet-Kastor, T.L. (1986). Cohesion and predication in child narrative. *Journal of Child Language*, 13, 353-370.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.

- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *Psychology of written composition*. New Jersey: Hillsdale Erlbaum.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.
- Berge, K. (2002). Hidden norms in assessment of student's exam essay in Norwegian upper secondary schools. *Written Communication*, 19, 458-492.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Berninger, V.W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99-112.
- Berninger, V., Abbott, R., y Alsdorf, B. (1997). Lexical- and sentence- level processes in comprehension of written sentences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 135-162.
- Berninger, V.W., y Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal and composition fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School psychology*, 30 (4), 363-382.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., y Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29 (1), 57-79.
- Berninger, V.W., y Whitaker, D. (1993). Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities. *School Psychology Review*, 22 (4), 623-642.
- Berninger, V.W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., y Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34 (1), 23-52.
- Berninger, V.W., y Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of Skilled writing to explain beginning and developing writing. En E.C. Butterfield y J.S. Carlson. (pp. 57-81). *Advances in cognition and education practice. Children's writing toward a process theory of the development of skilled writing*. JAJ Press. INC: London.
- Bernstein, B. (1962). Social class, Linguistic codes and Grammatical Elements. *Language and Speech*, 5 (1), 221-240.
- Bizzell, P. (1982). College composition: Initiation into the academic discourse community. *Curriculum Inquiry*, 12, 191-207.
- Bizzell, P. (1986). Foundationalism and anti-foundationalism in composition studies. *Pre-Text*, 7, 37-56.

- Bracewell, R., y Breuleux, A. (1992, abril). *Cognitive principles for the support of technical writing*. Paper presented at the 1992 convention of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Blaney, B. (2005). Towards success in secondary schooling. En C. Tyler (Ed). *Traveller education. Accounts of good practice* (105-119). London: Trentham.
- Bline, B., Lowe, D.R., Meixner, W.F., Nouri, H., y Pearce, K. (2001). A research note on the dimensionality of Daly and Miller's writing apprehension scale. *Written communication*, 18 (1), 61-79.
- Bloom, L. y otros. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Bocaz, A. (1986). Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 24, 63-79.
- Boice, R. (1994). *How writers journey to comfort and Fluency: A psychological Adventure*. Westport: Greenwood.
- Borkowsky, J.G. (1992). *Metacognitive theory: A framework for teaching literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction. A contribution to a critical appraisal. *Cahiers of Psychology Cognitive*, 14 (4), 343-366.
- Boscolo, P., y Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. En P. Tynjälä, L. Mason, y K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdin, B., y Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production: A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., y Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Urbana: National Council of Teacher of English.
- Britner, S. L., y Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BritnerDissertation.pdf>.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American lives*. New York: Cambridge University Press.

- Brooks, A., Vaughan, K. y Berninger, V. (1999). Tutorial interventions for writing disabilities: comparison of transcription and text generation processes. *Learning Disability Quarterly*, 22 (3), 183-190.
- Brophy, J. (1987). *On Motivating Students*. En D. Berliner y B. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 201-245): Random House.
- Bruning, R., Shell, D. F., and Murphy, C. C. (1987). Development of self-efficacy and outcome expectancy for reading and writing: A regression and causal modeling approach. Paper presented at *the Annual Meeting of the National Reading Conference, St. Petersburg, FL*.
- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-38.
- Bueno, J. (1989). *Funcionalidad lingüística y marginación: niños deficientes y niños gitanos*. Tesis doctoral. Salamanca: Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Bueno, J.J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J. y Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes*. Illinois: Saint Xavier University.
- Busnell, P.P. (1930). An analytic contrast of oral with written English. *Teacher College Contrast Education*, 451.
- Butler, D.L.(1995). Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- Butler, D.L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- Butler, D.L. (1999). *Identifying and remediating students' inefficient approaches to tasks*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (abril), Montreal: Québec.
- Butler, D.L., Elaschuk, C.L., y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: a report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23 (3), 196-213.
- Butterfield, E.C., Hacker, D.J., y Albertson, L.R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 239-297.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy. The child acquisition of the alphabetic principle*. Hove U.K: Psychology Press.

- Cachón, L. (2003). Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva “España inmigrante”. *Revista de Estudios de juventud*, 60, 9-32.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial popular, S.A.
- Cambra, C. (1993). Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 13(2), 73-78.
- Cameron, C.A., y otros. (1995). Text cohesion in children’s narrative writing. *Applied Psycholinguistics*, 16, 3, 257-269.
- 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. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-63.
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y Textos*, 15, 37-50.
- Camps, A., y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en edad escolar*. Madrid: CIDE.
- Camps A., Milian, M., Pérez, F., Ribas, T., Castelló, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 161-180). Barcelona: Graó.
- Camps, A., y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Carmona, G. (2003). *Análisis de necesidades de los jóvenes gitanos del distrito norte de Granada. Primera fase de proyectos educativos para la integración sociolaboral*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de pedagogía*, 237, 22-28.

- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En I. I., Pozo, y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico* (p.p.197-217). Madrid: Santillana.
- Castelló, M.(2000). Students' conceptions on academic writing. En A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press (pp. 49-78).
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castles, S., y Miller, M.J. (1994). *The age of migration. International population movements in the modern world*. Londres: McMillan Press.
- Cavinato, G.(1996). Primer contacto con la lengua escrita: continuidad con la experiencia espontánea del niño, *Kirikiki*, 48, 27-35.
- Centre de Researches Tsiganes Universidad René Descartes. (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Investigación, acción y coordinación*. Seminarios europeos. Francia: Editorial Presencia Gitana.
- Chall, J. S., Jacobs, V., y Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Chanquoi, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: a study of text revision from 3<sup>rd</sup> to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 15-41.
- Chapman, J.W., y Tunmer, W.E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 5-24.
- Charney, D., Newman, J.H., y Palmquist, M. (1995). I'm just no good at writing—epistemological style and attitudes toward writing. *Written communication* 12 (3), 298-329.
- CIDE. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y de la escritura en la unión europea*. Madrid: CIDE.
- Collins, J, (1983). *Linguistic perspectives on Minority Education*. Technical Report.
- Collis, B. A., y Ollita, L.O. (1986). An examination of sex differences in secondary school students' attitude towards writing and towards computer. *Alberta Journal of Educational Research*, 32, 297-306.

- Collis, B. A., y William, R.L. (1987). Cross-cultural comparison of gender differences in adolescent's attitudes towards computer and selected school subjects. *Journal of Educational Research*, 81, 17-27.
- Charney, D., Newman, J.H. y Palmquist, M. (1995). I'm just no good at writing. *Written communication*, 12, (3), 298-329.
- Conchillo, A., y otros. (1997). *Baremación y validación de un índice de validez narrativa*. Madrid: CIDE .
- Condemarín, M., y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Connor, U. (1990). Linguistic rhetorical measures for international persuasive student writing. *Research in the Teaching of English*, 24 (1), 67-87.
- Contreras, M.C., y Ruiz, M.M. (2005). Los textos narrativos en el aula: una propuesta de colaboración entre el logopeda escolar y el maestro. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 17 (4), 361-371.
- Contreras, M.C., y Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 55-66.
- Cooper, M. (1989). Why are we talking about discourse communities? Or, foundationalism rears its ugly head once more. En M. Cooper y M. Holzman (eds.), *Writing as a social practice*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. 202- 220.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrated Review. *Annual Review of Psychology*, 171-202.
- Crain, R.M. (1996). *The art of teaching*. Portsmouth. NH: Heinemann.
- Cronin-Mary, C. (1980). The relationship between story grammar and how grade six students recall stories. *Report Research* (143). ERIC.
- Cuetos, F., Sánchez, C., y Ramos, J.L. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de Educación Primaria. *Bordón*, 48, 445-456.
- Daly, J.A.(1985). Writing apprehension. En M. Rose. (Ed). *When a writer can't write* (pp. 43-82). Nueva York: The Guildford Press.
- Daly, J. A., y Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9 (3), 242-249.
- Daly, J. A., Bell, R.A., y Korinex, J. (1987). Interrelationship among attitudes towards academic subjects. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 145-155.



- De Beaugrande, P. (1984). *Text production: toward a science of composition*. Nueva York: Norwood, Ablex.
- De Caso, A.M. (2002). *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: la motivación en la escritura*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.
- Delgado, A., y Álvarez, J.A. (2004). Absentismo escolar: un problema social. *Revista digital "investigación y educación"*, 7 (1), 1-17.
- De la Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *Journal of Educational Research*, 95 (1), 37-47.
- De Marcos, R. (1988). La necesidad de formación en minorías étnicas. *Cuadernos de acción social*, (12), 51-53.
- Diminio, J.A., y otros. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a mean to increase comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11 (1), 53-72.
- Dix, S. (2006). What did I change and why did I do it. Young writers' revision practices. *Literacy*, 40 (1), 3-19.
- Dolz, J. (1992). Cómo enseñar a escribir el relato histórico. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 23-28.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar la comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1995). Enseignement de l'argumentation et retour sur la texte. *Repères*, 10, 1-163.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 73-86.
- Doonar, J. (2004). Perception of ethnic minority groups in advertising. *Brand strategy (may)*, 182, 42.
- Duin, A.H., y Hansen, C.J. (Eds). (1996). *Non-academic writing: Social theory and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dyson, A.H. (1992). "Whistle for Willie", Lost puppies, and Cartoon Dogs: The sociocultural dimension of young Children's composing, or toward unmelting pedagogical pots. *JRB: A Journal of Literacy*, 63, 1-30.
- Dyson, A.H. (1990). Diversity, Social Responsibility, and the Story of Literacy Development (Research Currents). *Language arts*, 67, 2, 192-205.

- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., Maciver, D., y Feldlaufer, H. (1991). Are Junior High Schools Undermining the Academic Motivation of Early Adolescents? *Elementary School Journal*, 1- 48.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., y Yee, D. (1989). Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- Echeverría, M.S. (1976-77). Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 14-15, 99-206.
- Ehren, B. J. (1994). New directions for meeting the academic needs of adolescents with language learning disabilities. En G.P. Wallach y K.G. Butler (eds.). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents* (393-417). Nueva York: McMillan.
- Eisenberg, A.R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Eisenberg, N., Martin, C.L. y Faves, R.A. (1996). Gender development and gender effects. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (p.p. 358-396). New York: Simon y Schuster Macmillan.
- El País de Andalucía (2004). Gitanos universitarios. Sólo 1 de cada 100. (09-03-2004). El País de Andalucía, p.11.
- Elwood, J. (1994). *Equity issues in performance assessment. Undermining gender stereotypes: examination performance in UK at 16*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Educational Research Association. Actas del Annual Meeting of the Educational Research Association. Nueva Orleans, abril 4-8 de 1994 (paper).
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Emig, J. (1983). *The web of meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Englert, C.S. y otros (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Englert, C.S., y otros (1989). Exposition: reading, writing and metacognitive knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 5, 4-24.

- Englert, C.S. (1990). Unravelling the mysteries of writing through strategy instruction. En T.E. Scruggs y B.Y.L. Wong (Eds.): *Intervention Research in learning disabilities*, Springer-Verlag, Nueva York.
- Englert, C.S., y otros (1991). Making writing strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 2, 337-372.
- Englert, C.S. y otros (1992). Socially-mediated instruction: improving student's knowledge and talk about writing. *Elementary School Journal*, 92, 4, 411-449.
- Englert, C.S. y otros (1995). The Early Literacy Project. Connecting Across the Literacy Curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 18, 4, 253-275.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3, (pp. 119-161). New York: MacMillan
- Esaño, J., y Gil, M. (2000). ¿Favorecemos que nuestros hijos estén motivados por el trabajo del colegio? Cuestionario para padres y madres". *Aula de innovación educativa*, 95, 6-8.
- Espéret, E. y Piolat, A. (1990). Production: Planning and control. En G. Denhière y J.Rossi (Eds.), *Texts and text processing* (pp.317-333). Amsterdam: North-Holland.
- Eurydice. (2005). *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*. Bruselas: ECSC-EC-EAEC.
- Evans, K. S. (1991). The effects of a metacognitive computer writing tool on classroom learning environment, student perceptions, and writing ability. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the National Reading Conference, Palm Springs, CA*.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College Composition and Communication*, 48, 527-542.
- Farr, M. (2000). Literacy and religion: Reading, writing, and gender among Mexican women in Chicago. En P.Griffin, J.K.Peyton, W. Wolfram, y R. Fasold (Eds.), *Language in society*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Feinberg, S. (1983). A questionnaire to evaluate student attitude. *Technical writing teacher*, 11(1), 46-51.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Prácticum.

- Fernández Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 78.
- Fernández Morate, S. (2000). *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia: Diputación de Palencia.
- Fernández Ucha, M. y Posada Ramos, J.M. (1991). Estudio analítico y descriptivo del lenguaje escrito de alumnos de EGB. *Colección Aula Abierta*, 57, ICE-Universidad de Oviedo.
- Ferrer, M. y Zayas, F. (1995). Diversitat discursiva i planificació de continguts. *Articles*, 5, 13-21.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flockton, L., y Crooks, T. (1998). *NEMP Writing: Assessment Results 1998* (NEMP REPORT NO. 12): New Zealand: Ministry of Education.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, 50, 528-50.
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. (1996). Collaborative planning and community literacy: A windows on the logic of learners. En L. Schauble. y R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 25-48). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem- solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-61.
- Flower, L., y Hayes, J. (1980a). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L., y Hayes, J. (1980b). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum. (pp. 31-50).
- Flower, L., y Hayes, J. (1981a). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.

- Flower, L. y Hayes, J. (1981b). Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen., y J. Dominic (eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 2. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum. (pp. 39-58).
- Flower, L., y Hayes (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-60.
- Fort, R., y Ribas, T. (1994). Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga. *Aula abierta*, 26, 21-26.
- Freedman, S.W. (1987). *Peer Response Groups in Two Night-Grade Classrooms*. Technical Report no.12. University of California, Berkeley: Centre for the Study of Writing.
- Freedman, S. (1994). *Exchanging writing, exchanging cultures: Lessons in school reform from the United States and Great Britain*. Cambridge, MA: Harvard. University Press.
- Fresno, J. (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanas a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE
- Fresno, J.M. (1999). La comunidad gitana española a las puertas del tercer milenio. *Cuaderno de realidades sociales*, 47-73.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraser, A. (1995). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Fundación Secretariado General Gitano (1994). *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Fundación Secretariado General Gitano (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006a). "El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria". *Gitanos, pensamiento y cultura*, Madrid, FGG, núm.4, pp.1-24.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006b). *Población Gitana y Empleo*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006c). *Discriminación y Comunidad Gitana. Informe Anual*. Madrid: FSG.
- Gallego Ortega, J.L. (2005). La expresión escrita de alumnos con retraso mental. En F. Salvador Mata (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos Cognitivos*. (pp.109-121).Archidona: Aljibe.

- Gallego, C y Navarrete, M. (1995). Discurso sobre el “otro” y educación intercultural. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 35-62.
- Gallego, J.L., y Gallego J.D. (2000). “La estructuración de contenido” un proceso cognitivo en la composición escrita. En E. Fdez. de Haro , J.A. Amezcua y otros (Eds). *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*, (pp. 23-30). Granada: G.E.U.
- Gamella, J.F. (1996). *La población gitana en Andalucía: un estudio explorativo de sus condiciones de vida*. Sevilla: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gamella, J.F., y Sánchez, P.S. (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: fundació Bancaixa.
- García, A. (2003). Interculturalidad, una riqueza sociocultural para la comunidad educativa. *Revista de Estudios de Juventud*, 60, 113-118.
- García, J., y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- García Guzmán, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural. *Enseñanza*, 21, 233-244.
- García Guzmán, A. (2005a). Writing by Spanish gypsy Children in Primary Education. *Newsletter of the gypsy lore society*, vol. 28, N°3, p.p.6.
- García Guzmán, A. (2005b). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.3, (1) 437-448.
- García Guzmán, A. (2005c). Gitanos e inmigrantes vistos desde un currículum intercultural. En Herrera, F., Ramírez, M.A.; Roa, J.M., Gervilla (Coords.). *Inmigración, Interculturalidad y convivencia* (pp.393-399). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- García Guzmán, A. (2005d). Análisis de la expresión escrita de niños con privación sociocultural (niños de etnia gitana). En A. Rodríguez y I. García. *El poder de la palabra* (159-168). Arial: Granada.
- García Guzmán, A., y Rodríguez, A. (2007). What can we take from intercultural education to improve the integration of gypsy children into primary schools? En J. Calvo de Mora (Ed). *New Schooling throught Citizenship Practice: Content and Process* (pp. 149-168). Bulgaria: Veliko Turnovo University.
- García Guzmán, A., y Salvador Mata, F. (en prensa). La auto-percepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*.

- García Sánchez, J.N. y Arias-Gundin, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García Sánchez, J.N., y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º E. P. a 3º ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Nueva York: Basic Books.
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gersten, R. y Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101 (3), 251-272.
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Biblograf.
- Gili, Gaya, S., 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". En F. Christie (Dir.). *Literacy for a Changing World* (pp. 77). Hawrhorn: The Australian Council for Educational Research.
- Giordano, G. (1987). Attitude toward writing: An inventory. *Academic Therapy*, 22(4), 19-22.
- Gobo, G. (2004). Simpling, representativeness and generalizability. En C. Seale, Gobo, G. Gubrium, J.F. y Silverman, D. (Ed.), *Qualitative Research* (pp. 435-456). London: Sage.
- Goldberg, G. (1976). Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique. *La Linguistique*, 12, 1, 3-34.
- Goldberg, A., Russell, M. y Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: a meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assesment*, 2 (1). <http://www.jtla.org>.
- Gómez, C y Ruiz, J. (2001). Los valores: una construcción cultural asociada al prejuicio hacia inmigrantes y minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 313-329.
- Gómez, C y Navas, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social*, 15 (1), 3-30.

- González Las, C.L. (1998). Modelos teóricos sobre la composición escrita en la escuela. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- González Seijas, R.M. (2002). *Poder escribir: programa de entrenamiento en los procesos cognitivos de la escritura. Libro del educador*. Madrid: EOS.
- Gleitman, L.R. y Rozin, P. (1977). The structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and the structure of language. En A.S. Reber y D.L. (Eds), *toward a psychology of reading: the proceedings of the CUNY conference*, Hillsdale.
- Grabe, W. y R.B. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: a review. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 78-98.
- Graham, S., y Harris, K. R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- Graham, S., y Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*. 56 (3), 201-214.
- Graham, S. y Harris, K. B. (1992a). Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students. En S.A. Vogel (Ed.). *Educational alternatives for students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1992b). Self-regulated strategy development: programmatic research in writing, en B.Y.L. Wong (Ed.) *Contemporary intervention research in learning disabilities*. New York: Springer-Vela.
- Graham, S. y Harris, K. (1994). The Effects of Whole Language on Children Writing. A Review of Literature. *Educational Psychologist*, 29 (4), 187-192.
- Graham, S., y Harris, K. (1997). Whole language and process writing; Does one approach fit all? En Lloyd, J., J. Kaleen, E., y Chard, D. (Eds.). *Issues in educating students with disabilities* (pp. 239-258). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Graham, S., y Harris, K.R.(1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: an illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30 (3), 255-264.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychology*, 35 (1), 3-12.



- Graham, S., Harris, K.R., y Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginnings writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disabilities Quarterly*, 14: 89-114.
- Graham, S., Harris, K., y Troia, G. (1998). Writing and self-regulation: cases from the self-regulated strategy development model. En D.M. Schunk, y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning from reading to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Graham, S. y McArthur, Ch. (1988). Improving learning disabled student's skills at revising essays produced on word processor: self-instructional strategy training. *The Journal of Special Education*, 22, 133-152.
- Graham, S. y otros (1997). Role of Mechanics in Composing of Elementary School Students: A New Methodological Approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1, 170-82.
- Graham, S., y Page-Voth, V. (1990). Spelling instruction: Making modifications for students with learning disabilities. *Academic Therapy*, 25, 447-458.
- Graham, S.; Schwartz, S.; Macarthur C. (1993). Knowledge of writing and composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning-disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Graham, S., Schwartz, S., y MacArthur, C. (1995). Effects of Goal Setting and Procedural Facilitation on the Revising Behaviour and Writing Performance of Students with Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 230-240.
- Graham, S., y Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 - 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 1-87.
- Grañeras, M.; Lamelas, R.; Segalerva, A.; Vázquez, El.; Gordo, J. L.; Molinuevo, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Graves, A. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata-M.E.C.
- Graves, A. y otros (1994). The Effects of Story Prompts on the Narrative Production of Students with and Without Learning-Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 2, 154-164.

- Greene, S. (1990). *Writing from sources: authority in text and task*. Carnegie Mellon University: Ph.D. in Rhetoric.
- Gresham, F.M., Evans, S., y Elliot, S.N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The journal of Special Education*, 22, 231-241.
- Griffith, P.L. Ripich, D.N. y Dastoli, S.L. (1986). Story structure, cohesion and propositions in story recalls by learning-disabled and non-disabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (6), 539-555.
- Grupo de Enseñantes con gitanos del C. C. de Adarra (1990). *Papel del profesorado de E.G.B. Con niños y niñas gitanas*. Adarra: Cuadernos de Adarra.
- Grupo didactex (2006). La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. En A. Camps (Coord). *Diálogo e investigaciones en las aulas*. Barcelona: GRAÓ.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). La diversidad cultural en los manuales escolares. Vino viejo en odres nuevos. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 94-103.
- Gubern, M.M. (1999). Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9 (2), 223-228.
- Gutiérrez, R. (2001). *La expresión escrita de niños con deficiencia auditiva: análisis de textos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2005). La expresión escrita de alumnos sordos. En F. Salvador Mata (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos Cognitivos*. (pp.109-121). Archidona: aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R., y Salvador, S. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 435-453.
- Gutiérrez-Clellen, V.F., y Heinrichs-Ramos, L. (1993). Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 559-567.
- Gutiérrez-Clellen, V.F., y Hofstetter, R. (1994). Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 3, 645-654.
- Gutiérrez-Clellen, V.F., y Iglesias, A. (1992). Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 2, p. 363-72.

- Haas, C. (1996). *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward.
- Hamann, L. (2005). Self-Regulation in academic task. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26.
- Hansen, H. (2001). *Boys and writing: Reluctance? Reticence? or Rebellion?*. Ponencia presentada en el VIII Annual Meeting of the Education Research Network. Actas del VIII Annual Meeting of the Education Research Network. Grecia, julio 4-8 de 2001.
- Harrell, L.E. (1957). *A comparison of the development of oral and written language in school-age children*. The Antioch Press, Ohio.
- Harris, K. y Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft*. Cambridge: Brookline Books.
- Harris, K.R., y Graham, S. (2005). *Writing better: Effective Strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Harris, K.R., Graham S., y Pressley, M. (1992). Cognitive-behavioral approaches in reading and written language: Developing self-regulated learners. En N.N. Singh y I.L. Beale (Eds.). *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp. 415-451). Nueva York: Springer-Verlag.
- Harter, S., Waters, P., y Whitesell, N. (1997). Lack of voice as a manifestation of false self-behavior among adolescent: The school setting as a stage upon which the drama of authenticity is enacted. *Educational Psychologist*, 32, 153-173.
- Hawthorne (2004). Engaging reluctant writers in Secondary School English. Developing Motivation to write. <http://english.unitecology.ac.nz/resources/resources/engaging/developing.html>. Consultado el 10-10-2004.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy., y S.R. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing* (pp.1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg. y E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive process in writing* (3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Herndl, C., Fennell, B., y Miller, C. (1991). Understanding failures in organizational discourse. En C. Bazerman y J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in professional communities* (pp.279-305). Madison: University of Wisconsin Press.
- Hernández, A. (1996). *Estudios experimentales en logopedia*. Granada: Centro sociocultural gitano.
- Hidi, S., Berndorff, D., y Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and instruction*, 12 (4), 429-446.
- Holliway, D.R., y McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising: Reading as the reader. En L. Allal, L. Chanquoy, y P. Largy. (Eds.), *Studies in writing: vol.13. Revision: Cognitive and instructional processes* (pp.87-101). Norwell, M.A: Kluwer.
- Hooper, S.R. (2002). The language of written language: an introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 2-6.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Research Report. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the society for Research in child development*, 35, 1-67.
- Hymes, D. (1981). *In vain I tried to tell you: Essays in Native American ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ideal Gallego (2003). *El Ayuntamiento llevará a las escuelas la cultura gitana*. El Ideal Gallego, p. 9 (05-10-2003).
- Ideal Almería (2004). *Expertos estudiaran como reducir el absentismo escolar*. El ideal de Almería, p. 9 (06-08-2004).
- Ideal Granada (2002). *Sólo uno de cada cien gitanos va a la Universidad y la mayoría son mujeres*. Ideal de Granada (16-01-2002).
- Iniesta, A. (1981). *Los gitanos. Problemas socioeducativos*. Madrid: Narcea, S.A.
- Instituto de Sociología Aplicada de Madrid (1982): *El Libro Blanco de los Gitanos Españoles*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- Jago, C. (2002). *Cohesive writing. Why concept is not enough*. Portsmouth, NJ: Heineman.
- Jegede, J. O. (1994). Influence of motivation and gender on secondary school students academic performance in Nigeria. *The Journal of Social Psychology*, 134 (5), 695-698.

- Jiménez, I. (2002). Exclusión de la población gitana en nuestra ciudad. Programa ACCEDER como acción de lucha contra la exclusión social de la población gitana. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 16, 187-197.
- Jonson, D.J., Grant, J.O. (1989). Written narratives of normal and learning disabled children. *Annals of Dyslexia*, 39, 140-158.
- Karniol, R., Gabochion, Y., y Harrai, Y.(1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence. *Sex Roles*, 39, 45-59.
- Kear, D., Coffman, G.A., McKenna, M., y Anthony, L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teacher. *Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kearney, J. (1997). *Writing Passivity: An explanation for underachievement in the writing of junior secondary school students* (Research Report). Queensland: Language Australia Child/ESL Literacy Research Network.
- King, B. (1979). Measuring attitudes toward writing: The king Construct Scale. Ponencia presentada en el XXX Annual Meeting of the Conference on College composition and Communication. *Actas del XXX Annual Meeting of the Conference on College composition and Communication*. Minneapolis, abril 5-7 de 1979 (paper).
- Kintsch, W., y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text compression and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Klassen, R. (2002a). A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102.
- Klassen, R. (2002b). Writing in Early Adolescence: A Review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- Klassen, R.M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International journal of psychology*, 39 (3), 205-230.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68 (3), 807-816.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes and achievement of first to sixth graders. *The journal of Educational Research*, 89 (2), 90-97.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- La Tribuna de Albacete (2003). Análisis del absentismo escolar en el pueblo gitano. *La Tribuna de Albacete* (2003, p.8).
- Labrant, L.L. (1934). The changing sentence structure if children. *Elementary English Review*, 3, 59-65; 86-87.

- Lacasa, P., y otros. (1995). Leer y escribir., ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 31-50.
- Lane, S.E., y Lewandoski, L. (1994). Oral and written composition of students with and without learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12 (2) 142-153.
- Lamb, H. (1987). *Writing Performance in New Zealand Schools: A Report on the IEA Study of Written Composition in New Zealand*. Wellington: Department of Education.
- Laughton, J., y Morris, N.T. (1989). Story grammar knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 4, (2) 87-95.
- Lawton, D. (1963). Social class differences in language development. A study of some samples of written work. *Language and Speech*, 6, 120-143.
- Lázaro, F. y Tusón, V. (1982). *Lengua Española*. Madrid: Anaya.
- Leinonen, E., Letts, C., y Smith, B. (2000). *Children's pragmatic communications difficulties*. Londres: Whurr Publisher.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT press.
- Liégeois, J.P. (1994). Roma, tsiganes, voyageurs. Edition du Conseil de l'Europe (Collection Education).
- Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of speech and hearing research*, 36, 868-82.
- Linnenbrink, E.A. y Pintrich, P.R. (2003). The role of self efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 119-137.
- Lintermann-Rygh, I. (1985). Connector density-an indicator of essay quality? *Text*, 5, 347-357.
- Loban, W.D. (1963). *The language of Elementary School children*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.
- Loban, W.D. (1976). *Language development: kindergarten through grade twelve*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.
- López Molina, J. y López Mayor, P. (2003). Procedimientos metodológicos para un mejor aprendizaje de la composición escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 32, 99-105.
- Luria, A. (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.

- McAteer, E. y Demisse, A. (1992). Schoolchildren's revision tactics. *Instructional Science*, 21 (1-3), 109-124.
- MacArthur, C.A., Graham, S., Schwartz, S.S., y Schafer, W.D. (1995). Evaluation of a writing instruction model that integrated a process approach, strategy instruction, and word-processing. *Learning Disability Quarterly*, 18, 278-291.
- Madrid, A. (2001). *Aspectos educativos y de inserción socio-laboral de gitanos en el área metropolitana de Granada*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Mäki, H.S., Vauras, M.M.S. y Vainio, S. (2002). Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: a case study. *Learning Disability Quarterly*, 25 (3), 189-207.
- Marks, K. (2005). Developments in supported distance learning. En C. Tyler (Ed). *Traveller education (121-134)*. *Accounts of good practice*. London; Trentham.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35 (51-52), 217-230.
- Martín, B., y Poveda, D. (2002). Las narraciones de los niños y las niñas gitanas: un análisis de Géneros discursivos. *Discurso y Sociedad*, 4 (1), 53-80.
- Matsui, T. (1994). Mechanisms underlying sex differences in career self-efficacy expectations of university students. *Journal of vocational behavior*, 45, 177-184.
- McCabe, A. (1992). All kind of good stories. *Meeting paper*, 140-151.
- MacArthur, C.A. (1999). Overcoming barriers to writing: computer support and basic writing skills. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 15 (2), 169-192.
- MacArthur, C.A. (2000). New tools for writing: assistive technology for students with writing difficulties. *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 85-100.
- MacArthur, C.A., Ferretti, R.P., Okolo, C.M. y Cavalier, A.R. (2001). Technology applications for students with literacy problems: a critical review. *Elementary School Journal*, 101 (3), 273-301.
- MacArthur, Ch. y Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing and dictation *The Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- MacArthur, C.A., Graham, S., y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press.

- MacArthur, C.A., Harris, K.R., y Graham, S. (1994). Improving student's planning processes through cognitive strategy instruction. En E.C. Butterfield y J.S. Carlson (pp.173-198): *Advances in cognition and educational practice. Children's writing toward a process theory of the development of skilled writing*. London: JAI Press INC.
- Madigan, R., Liton., y Johnson, S. (1996). The paradox of writing apprehension. En C.M. Levy, y S. Randsdell (Eds.), *the science of writing theories, methods, individual differences and applications* (pp. 295-307). Mahwah, N.J: Erlbaum Associates, Inc.
- McCarthy, D. (1964). Desarrollo del lenguaje en los niños. En L. Carmichael (Ed.). *Manual de psicología Infantil I* (2ª ed.,552-708). Buenos Aires: El Ateneo.
- McCarthy, P., Meier,S., y Rinderer, R.(1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communications*, 36, 465-471.
- McClure, E. (1983). Sociocultural variables in children's sequence of stories. *Discourse processes*, 6 (2), 131-143.
- McClure, E.F., y Stephenson, M.S. (1991). A study of the use of Conjunctions across grades and ethnic groups. *Research in the teaching of English*, 19, (3), 217-236.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge acquisition, processing efficiency, and working memory: implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. A. MacArthur., Graham, S., Fitzgerald, J. (Eds). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford press.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson Educación.
- McNamee, G.D. (1992, abril). The voices of community change. *Comunicación presentada en el American Educational Research Association*, San Francisco.
- Meier, S., McCarthy, P.R. y Schmeck, R.R.(1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.
- Millán, R. (1990). *Desarrollo de las estructuras sintácticas en el lenguaje infantil escrito* (tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Miller, J. (ed.) (1991). *Research on Language Disorders: a decade of progress*. Austin: Pro-Ed.
- Minaya-Portella, L. (1980). *Analysis of children's Peruvian Spanish narratives: implications for the preparation of basic readers*. Doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.



- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1999). *Secretaría General de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- M.E.C (2005a). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1995-2005). *Boletín CIDE de temas educativos*, 14, 1-21.
- M.E.C. (2005b). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- Merrit, D.D., y Liles, B.Z. (1987). Story Grammar Ability in children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30 (4) 539-552.
- Mischel, T. (1974). A case study of a twelfth grade writer. *Research in the Teaching of English*, 8, 303-314.
- Montejo, D. (2003). Jóvenes inmigrantes y educación en el tiempo libre. *Revista de Estudios de Juventud*, 60, 127-134.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV. *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27.
- Moral, M.E. (1998). Aprender a leer y a escribir con el ordenador. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 24-28.
- Moraleda, M. (1989). Deprivación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Revista de Psicología General y aplicada*, 42 (3), 357-366.
- Muñoz, A. (1993). *La educación intercultural de los niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE.
- Navas, M. y Cuadrado, I. (2003). Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos. Un estudio comparativo. *Apuntes de Psicología*, 21 (1), 29-49.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.
- Newcomer, P.L., y Barenbaum, E. M. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 578-93.
- Newell, A., y Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Nichols, P.C. (1989). Storytelling in Carolina: Continuities and Contrast. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 3, 232-245.
- Nippold, M. A. (1992). The nature of normal and disordered word finding in children and adolescents. *Topics in Language Disorders*, 13, 1, 1-14.
- National Assessment of Educational Progress (1990). *The writing report card, 1984-1988: findings from the National report card*. Princenton: The National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Negro, I., y Chanquoy, L. (2005). The effect of psycholinguistics research on the teaching of writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 105-111.
- Norrick, N. R. (1998). Retelling stories in spontaneous conversation. *Discourse processes*, 25(1), 75-98.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, 6, 66-85.
- Nystrand, M. (2006). The social and Historical context for writing research. En C. MacArthur, S. Graham y Fitzgerald, J. (Eds). *Handbook of writing research* (pp.11-27). New York: The Guilford press.
- O'Donnell, R.C., Griffin W.J, y Norris, R.C. (1967). *Syntax of kindergarten and elementary school children: A transformational analysis*. Research Report 8. Champaign (III): NCTE.
- Oriente, M.A. (1979). *Cómo aprenden a leer los niños gitanos*. Madrid: S.M.
- O'Hanlon, C., y Colmes, P. (2004). *The education of gypsy and traveller children. Towards inclusion and educational achievement*. Manchester: Trentham books.
- Olson, D. R. (1977). Oral and written language and the cognitive processes of children. *Journal of Communication*, 27, 4, 10-26.
- Olson, D.R. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- O'Neal, M. R. (1984). *Validation of a writing attitude scale*. Ponencia presentada en el XIII Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Actas del XIII Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Nueva Orleans, noviembre 14-16 de 1984 (paper).
- Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de Pedagogía*, 4, 187-201
- Osmont, P. (1993). A traveller family. En M.Barrs y S. Pidgeon (Eds.). *Reading the difference*. London: CLPE.

- Page-Voth, V., y Graham, S. (1999). Effects of goal-setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal Educational Psychology*. 91, 230-240.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy belief, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, vol. 19, 139-158.
- Pajares, F.; Britner, S.L.; Valiante, G. (2000). Relation between achievement goal and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary educational psychology*, 25 (4), 406-422.
- Pajares, F., y Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: the role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajares, F., y Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology Schools* 33, 163-175.
- Pajares, F., Johnson, M., y Miller, M. D. (1999). Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.
- Pajares y Kranzler (1995). Competence and confidence in mathematics: the role of self-efficacy, self-concept, anxiety, and ability. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, abril, San Francisco.
- Pajares, F. y Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of educational research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F., y Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychologist*, 24, 390-405.
- Pajares, F., y Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychologist*, 26, 366-381.
- Palmer, J. (1992, abril). The rhetoric of negotiation: Professional writing at Apple Computer. Comunicación presentada en la American Educational Research Association. San Francisco.
- Palomares-Valera, M. Cano, A., y Poveda, D. (2003). Religious genres, textualization and literacy in gitano children. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, abril, 21-25.

- Paulsen, A.M. (2004). Basic confidence predictor of career decision-making self-efficacy. *Career development quarterly*, 52 (4), 354-362.
- Plantón, J. (2003). *Los gitanos, su cultura y su lengua*. Málaga: Unidad de Recursos Europeos de la Diputación Provincial de Málaga.
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New York: Meridian Book.
- Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., y DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., y De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*. 14(2),139-161.
- Peterson, C. (1994). Narrative skill and social class. *Canadian Journal of Education*, 19, (3), 251-269.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Piquemal, N. (2003). From Native American Oral Traditions to Western Literacy: storytelling in education. *Alberta journal of Educational Research*, 49 (2), 113-122.
- Portillo, M.R. (1991). *Competencias sintácticas de transición en escolares de Enseñanza General Básica (8º curso)* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Portilla-Revollar, C.C.H. (1995). Differences in History production between student with learning disabilities and normally achieving students under two models of production. *Dissertation International Abstract, Section A. Humanities and Social Sciences*, 55 (10-A), 3158.
- Poveda, D. (1999a). Quico's Story: An Ethnopoetic Analysis of a Gypsy Boy's Narratives in School. *Ponencia presentada en International Conference on Storytelling*, Brock University, St. Catharines, Canada, 26-27 de Agosto.
- Poveda, D. (1999b). Communication in the classroom: a study of "la ronda" (sharing-time) in kindergarten". *Poster presentado en International Association for the Study of Child Language - VIIIth International Congress*, San Sebastián, 12-16 de Julio.

- Poveda, D. (2001). Estructura e identidad en las narraciones escolares de un niño gitano. *Sincronía primavera de 2001*.
- Poveda, D., Cano, A., y Palomares-Valera, M. (2005a). La escritura vernácula de las niñas y niños gitanos. *Cultura y Educación*, 17 (1), 53-66.
- Poveda, D., Cano, A., y Palomares-Valera, M. (2005b). Religious genres, textualization and literacy in gitano children. *Language in society*, 34, 87-115.
- Pressley, M. y Rankin, J. (1994). More about whole language methods of reading instruction for students at risk. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 319-331.
- Pressley, M., y otros (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books.
- Ramspott, A. (1991). *La comprensión y la producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Real Academia Española (RAE) (1973). Reimpresión (2005). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ranking, J.L., Bruning, R.H., y Timme, V.L. (1994). The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 213-232.
- Recarte Goldaracena, A. (Dir.); Alonso Henares, M.J.; Campo Medrano, F.; y Corral Madariaga, P. (1993). *Dimensiones de la composición escrita en EGB y EEMM: madurez sintáctica y narrativa*. Madrid: CIDE
- Reeve, J. M. (1996). *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Allyn and Bacon.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on teaching* (4ª Ed.). Washington: American Educational Research Association.
- Ringold, D. (2000). *Roma and the Transition in Central and Eastern Europe*. Washington, DC: World Bank.
- Ringold, D., Orenstein, E.W. (2005). *Roma in expanding Europe. Breaking the poverty cycle*. Washington: The World Bank.
- Rodríguez-Bailón, R., y Puertas, S. (2000). ¿Seguimos siendo prejuiciosos? Prejuicio clásico y prejuicio simbólico hacia gitanos, latinoamericanos y magrebíes. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Estudiantes, UNI, 2000. Granada.

- Rodríguez-Bailón, R., Barranco, J. y Casado, P. (2000). Tipos motivacionales de valores dominantes y prejuicio hacia grupos minoritarios. En D. Caballero., M<sup>a</sup>, Méndez y J. Pastor (Eds.): *La mirada psicosociológica* (pp.273-279). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, R., y Herrera, Y. (2000). Procesos cognitivos de auto-regulación en la expresión escrita. En E. Fdez. de Haro, J.A. Amezcua y otros (Eds). *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*, (pp. 23-30). Granada: G.E.U.
- Rodríguez, R. y Moya, M. (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos. *Psicothema*, 15 (2), 176-182.
- Rodríguez Fuentes, A. (1999a). La enseñanza de la composición y la gramática en los libros de textos de Educación Primaria. En F. Salvador Mata, (Dir.). *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades* (241-258). Granada: G.E.U.
- Rodríguez Fuentes, A. (2002). *Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas a deficiencias visuales*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez Fuentes, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación*, 343, 431-451.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rohman, D.G. y Wlecke, A.O. (1964). *Prewriting. The construction and application of models for concept formation in writing*. Nueva York: Oficina de Educación, Cooperative Research Project.
- Romero, G. (2003). Gitanos y escuela: problemas emergentes y propuestas educativas. *People on the Move*, supp, N93. World Congress Gypsies, December.
- Roth, F.P. (2000). Narrative writing: Development and teaching with children with writing difficulties. *Topics in Language Disorders*, 20 (4) 15-28.
- Roth, F.P., y Speckman, N.J. (1986). Narrative discourse: spontaneous generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of speech and hearing disorders*, 51, 8-23.
- Roussey, J.Y., y Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50 (3), 351-372.
- Roy, D. D., y Roy, P. (1999). *Development of questionnaire for assessment of reading and writing motivation of boys and girls of grade 3 and 4*. (Documento ERIC).

- Rueda, J.F., y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas fórmulas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11 (2), 131-149.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. En D.J. Bobrow y A. Collins (Eds.). *Representation and understanding: Studies on cognitive science* (pp. 48-65). New York: Academic Press.
- Salinas Catalá, J. (2002). *Educación intercultural y cultura gitana*. Curso de Formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos, Murcia, febrero.
- Salvador Mata, F. (1984). *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial*. Tesis Doctoral. Madrid: U.N.E.D.
- Salvador Mata, F. (1994). Disfunciones sintácticas en la comunicación escrita de alumnos de alumnos de Educación Básica. *Enseñanza*, 12, 155-166.
- Salvador Mata, F. (1995). Estructuras sintácticas de subordinación en la composición escrita: análisis evolutivo y diferencial. *Enseñanza*, 13, 181-197.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita (una perspectiva didáctica)*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (1999a). *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salvador Mata, F. (1999b). *Didáctica de la educación especial*. Aljibe: Archidona.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2001). Expresión escrita e disfuncións sensoriais. *Revista Gallega do Ensino. Educación Especial*, 32, 309-330.
- Salvador Mata, F. (2003). Habilidades Narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: recuerdo (reconstrucción) de textos. *Enseñanza*, 21, 299-322.
- Salvador Mata, F. (2004). Características estructurales del texto narrativo, escrito por alumnos con dificultades en el aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-99 abril-septiembre, 285-305.
- Salvador Mata (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe.
- Salvador Mata, F. y Gallego, J.L. (2002). Aspectos metodológicos de la investigación psicolingüística sobre habilidades narrativas en lengua escrita. *Enseñanza*, 15, 27-42.
- Salvador Mata, F. y Gallego, J.L. (2004). Comprensión de textos narrativos por alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza*, 17, 109-124.

- Salvador, F. y García, A. (2005). Metodología de la Investigación. En F. Salvador (Ed.): *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos Cognitivos* (pp.45-62). Archidona: Aljibe.
- Salvador Mata, F. y García, A. (2006). La enseñanza de la composición escrita, basada en estrategias: aspectos conceptuales y de investigación. *Innovación educativa*, 16, pp. 245-256.
- Salvador Mata, F., y García Guzmán, A. (en prensa). Actitud hacia la escritura de los alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*.
- Salvador Mata, F., y Gutiérrez, R. (1999a). Características sintácticas del texto escrito por alumnos con dificultades de aprendizaje. En F. Salvador Mata (Dir.). *El aprendizaje Lingüístico y sus dificultades* (pp.135-152). Granada: G.E.U.
- Salvador Mata, F., y Gutiérrez, R. (1999b). Disfunciones sintácticas en la expresión escrita. En F. Salvador Mata (Dir.). *El aprendizaje Lingüístico y sus dificultades*. Granada: G.E.U.
- Salvador Mata, F., y Gutiérrez, R. (2005). *Atención al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.
- Salvador Mata, F., y Fernández, I. (2007). Problemas cognitivos en la composición escrita de personas afectadas de parálisis cerebral. *Innovación Educativa*, 17, 229-238.
- Sánchez Ortega, M.H. (1986). Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. En T. E. San Román (Ed.). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Sánchez, P y Gamella, J.F. (1999). Nuevos y viejos estereotipos sobre los gitanos en los discursos de los escolares andaluces. *Demófilo. Revista de Cultura tradicional de Andalucía*, (30), 133-158.
- Sanders, T.J.M., y Schilperoord, J. (2006). Text Structure as a window on the cognition of writing. En C. MacArthur, S. Graham., y Fitzgerald, J. (Eds). *Handbook of writing research* (pp.357-402). New York: The Guilford press.
- San Román, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Saura, J y García, C. (2001). El oculto impacto de los conflictos culturales (Gitanos británicos y población británica no gitana) sobre el discurso del grupo étnico dominante. *Cuadernos de Filología Inglesa* 9, (2), 67-85.



- Sawyer, R., Graham, S., and Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En C. M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (3ª ed, p.p.778-803). Nueva York: McMillan.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-60.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1983). The Development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M. Martlew (Ed.), *The Psychology of written language: A Developmental approach* (pp. 679-5). London: Wiley.
- Shaver, J. P. (1990). Reliability and validity of measures of attitudes toward writing and toward writing with the computer. *Written communication*, 7(3), 375-392.
- Schrifer, K. (1992, abril). *Collaboration in professional writing: The cognition of a social process*. Comunicación presentada en la American Educational Research Association, San Francisco.
- Schier, M.F., y Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-39.
- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 159-172.
- Schunk, D.H.(1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26, 207-231.
- Schultz, K. (2006). Qualitative research on writing. En C. MacArthur, S. Graham., y Fitzgerald, J. (Eds). *Handbook of writing research* (pp.357-402). New York: The Guilford press.
- Schweiker-Marra, K.E. y Marra, W.T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology*, 21, 99-114.

- Scott, C. M. (1994). A discourse continuum for school-age students. En G.P. Wallach y K. G. Butler (eds.) *Language learning disabilities in school age children and adolescents* (219-252). Nueva York: McMillan.
- Scott, C. M. y Stokes, S. L. (1995). Measures of Syntactic in School Age Children and Adolescents. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 26 (4), 309-319.
- Scott, C.M., y Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43 (2), 324-339.
- Sevilla, M. (2003). Educación intercultural. Un reto para la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 60, 119-126.
- Shell, D., Colvin, C., y Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., y Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to learning academic writing. *Tesol Quarterly*, XX, 4, 617-648.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Silliman, E.R., Jimerson, T.L. y Wilkinson, L.C. (2000). A dynamic systems approach to writing assessment in students with language learning problems. *Topics in Language Disorders*, 20 (4), 45-64.
- Simon, J. (1973). *La langue écrite de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Slemon, J.C., y Shafrir, U. (1997). Academic self-efficacy of post-secondary students with and without learning disabilities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (March), Chicago.
- Smidt, J. (2002). Composing oneself and the other: Changing positioning of teacher and students in secondary school writing. *Written Communication*, 19, 414-443.
- Smith, J., y Elley, W. (1997). *The evaluation of writing. How children learn to write* (pp. 127-138). Auckland, New Zealand: Longman.
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment - conventions in teacher responses to student writing (Composition Instruction). *College Composition and Communication*, 48, 249-268.

- Spaulding, C. L. (1995). Teachers' psychological presence on students' writing-task engagement. *Educational Resources*, 88(4), 210-219.
- Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 66 (1), 53-86.
- Sperling, M., y Freedman, S.W. (2001). Teaching Writing. En V. Richardson, (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed, pp. 370-389). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, y Lincoln, Y.S. (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stallard, C.K. (1974). An analysis of the writing behaviour of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8 (2), 206-218.
- Stein, M., Dixon, R., y Isaac, S. (1994). Effective writing instruction for diverse learners. *School Psychology Review*, 23 (3), 392-405.
- Stein, N.L., y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol.2. New directions in discourse processing*. Norwood,NJ: Ablex.
- Stein, N. L. (1986). The definition of a story. *Journal of pragmatics*, 6, 87-107
- Stein, N. L. (1986). Knowledge and process in the acquisition of writing skills. *Review of Research in Education*, 13, 225-258.
- Stern, J. D., y Chandler, M.O. (1987). *The condition of Education*. Washington: Government Printing Office.
- Stipek, D., y Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of educational psychology*, 81(3), 384-391.
- Stodbard, B., y McArthur, C.A. (1993). A peer editor strategy: guiding learning disabled students in response and revision. *Research in the teaching of English*, 27, 76-103.
- Stormzand, M. J. y O'shea, M. V. (1924). *How much English Grammar?* Baltimore: Warwick and York.
- Strong, C. J. y Shaver, J. P. (1991). Stability in cohesion in the spoken narratives of language impaired and normally developing school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 95-111.

- Styslinger, M.E. (1999). Mars and Venus in My Classroom: Men Go to Their Caves and Women Talk during Peer Revision. *English Journal*, 88 (3), 50-56.
- Thomas, J. (1998). Contexting Koreans: Does the high/ Low Model work? *Business Communication Quarterly*, 61, 4, 9-22.
- Teberosky, A. y Kaufman, A.M. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la escritura. *Lectura y vida*, 11, 2, 23-30.
- Thomas, C.C., Englert, C., y Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8 (1), 21-30.
- Tolchinsky, L. (2000) Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps y M. Milian (eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 29-48). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Torres, A.N. (1993). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Trimber, J. (2001). *Popular literacy: Studies in cultural practices and poetics*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press.
- Troia, G.A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalisation as the goal. *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.
- Tyler, C. (2005). *Traveller education. Accounts of good practice*. London: Trentham.
- UMC. (2002). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, escritura, matemática y lenguas indígenas*. Consultado el 10-04-2005. <http://www.minedu.gob.pe>.
- UMC y Grade (2000). ¿Te gustan las clases de matemática? ¿Y las de lenguaje?. *Boletín crecer*, 2.
- Valiante, G. (2000). *Writing self-efficacy and gender orientation. A developmental perspective. A dissertation proposal*. Atlanta: Emory University.
- Van der Hoeven, J. (1999). Differences in writing performance: Generation as indicator. En M.Torrance y D. Galbraith (pp.65-79): *Knowing what to write: conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van den Bergh, H., y Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21 (4), 373-385.

- Van Dijk, T.A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlanda, FL: Academia Press.
- Van Dijk, T.A. (1988). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Paidós: Barcelona.
- Van der Bergh, H., y Rijaarsdam, G. (1999). The dynamic of idea generation during writing: An online study. En M.Torrance y D. Galbrait (pp.99-121): *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vanhagen, C.K., y otros, (1994). Age and Schooling effects in store recall and store production. *Developmental Psychology*, 30 (6), 969-79.
- Van Wijk, C., y Sanders, T. (1999). Identifying writing strategies through text analysis. *Written Communication*, 1, 52-76.
- Van Wijk, C. (1992). Information analysis in written discourse. En J. De Jong y L. Ver Hoeven (Eds.), *The construct of Language proficiency* (p.p. 85-99). Amsterdam: Benjamins.
- Vieiro, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vigotsky, L.S. (1978). The prehistory of written language. En M. Cole y otros (eds.). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard: University Press.
- Vygotsky. Lev,S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grijalbo.
- Vilá, M. (1998). *Expresión escrita en niños y niñas del ciclo superior de EGB de Gerona. Estudio descriptivo sobre el producto escrito. Un estudio de caso sobre el proceso de composición escrita* (tesis doctoral). Girona: Universidad de Girona.
- Vilá, I. (2000). *Inmigración, educación y lengua propia. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Walker, B.J. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and writing Quarterly*, 19 (2), 173-187.
- Wang, Qi., y Leichtman,M. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American Chinese Children's Narratives. *Report Research (143)*. ERIC.
- Washington, G.R. (1996). The writing crisis in Urban Schools: a culturally different hypothesis. *JAC: A journal of Composition theory*, 16,3, 425-433.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.

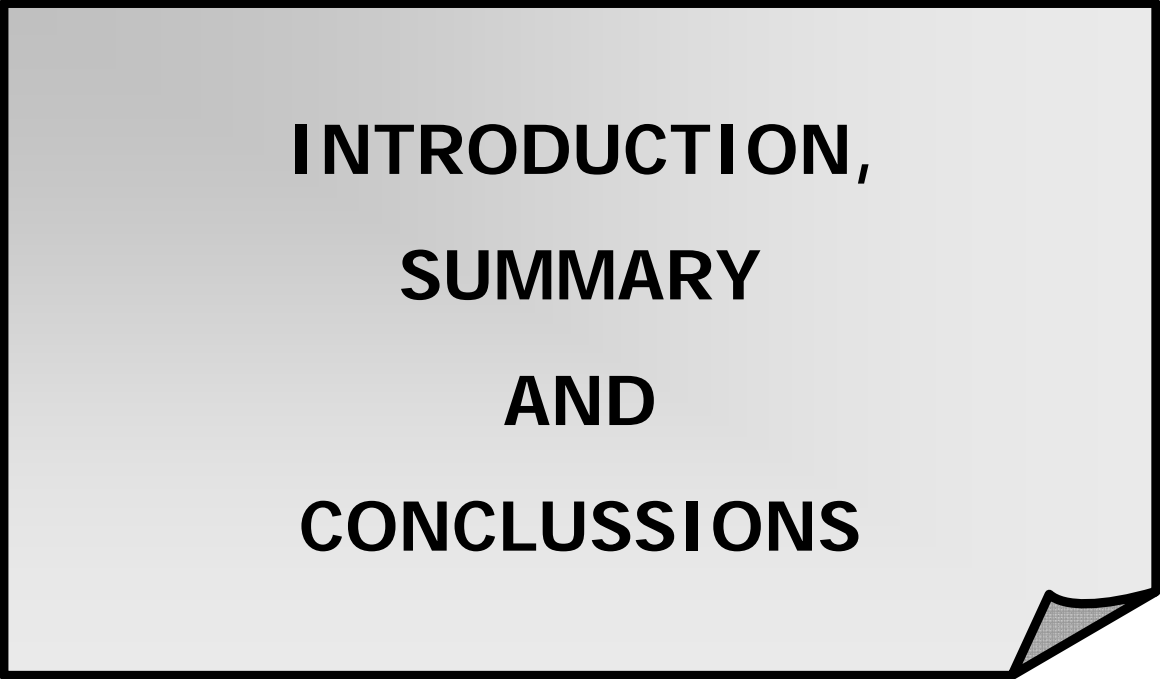
- Weinberg, D. (2002). *Qualitative research methods*. USA: Blackwell.
- Wentzel, K. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 105-115.
- White, J. (1989). Children's writing: some findings from data collected longitudinally. *Research papers in Education*, 4(2), 53-78.
- Wigfield, A., y Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J., Maclaver, D., Reuman, D., y Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perception and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Widfield, A., Eccles, J.S., y Pintrich, P.R.(1996). Development between the ages of 11 and 25. En D.C.Berliner y R.C. Calfee (Eds). *Handbook of education psychology* (p.p. 148-185). New York: Simons y Shuster MacMilan.
- Wilkinson, I.A.G., Elkins y Bain (1995). Individual differences in story comprehension and recall of poor readers. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (4) 393-407.
- Witte, S. (1992) Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing. *Written Communication*, 9, 237-308.
- Wong B. Y. L. (1985). Metacognition and Learning disabilities. En T.G. Waller, D. Forrest-Pressley, y E. MacKinnon (Eds.), *Metacognitive, cognition, and human performance* (p.p. 137-180). New York: Academic Press.
- Wong B. Y. L.(1986). Metacognitive and special education: A review of a view. *Journal of Special Education*, 20, 9-29.
- Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzere, S. A., y Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2): 197-212.
- Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzere, S. A., and Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare-and-contrast essays. *Learning Disabilities Resources Practice* 12 (1): 2-15.
- Wong, B.Y.L. (1999). Metacognition in writing .En R.Gallimore y D. Bernheimer D.MacMillan, D.Speece y., S.Vaughn (Eds.) (pp.183-198). Developmental perspectives on children with high incidence disabilities. Papers in honour of Barbara K. Keogh. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Wong, B.Y.L., Wong, R., y Blenkinsopp, P. (1989). Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescent' composing problems. *Learning Disability Quarterly*, 12, 300-322.
- Whiteman, M.F. (1980). What can we learn from writing research? *Theory into Practice*, 19 (3), 150-156.
- Wong, B.Y.L. (Ed.) (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20 (4), 29-44.
- Wong B. Y. L.(1997). Research on genre-specific strategies in enhancing writing in adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12, 300-322.
- Wray, D. (1994). *Literacy and awareness*. London: Hadder y Stouhton.
- Yausaz, Y. (2005). El desarrollo de habilidades de escritura de textos en niños pequeños: el impacto de un taller escolar de composición. *Cultura y Educación*, 17 (4), 349-360.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. USA: Thousand Oaks.
- Young, R., y Becker, A. (1965). Toward a modern theory of rhetoric: A tagmemic contribution. *Harvard Educational Review*, 35, 450-468.
- Zeldin, A. (2000). *Review of career self-efficacy literature*. Dissertation Doctoral. Atlanta: University of Emory.
- Zevenbergen, A.A. (1997). Narrative development in socio-economically disadvantaged pre-schoolers. *Dissertation Abstract International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 57 (11-B), 7254.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.
- Zimmerman, B., and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research*, 31(4): 845-862.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 241-250.
- Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.

**THE WRITTEN EXPRESSION OF GYPSY  
STUDENTS ATTENDING PRIMARY  
EDUCATION SCHOOLS**







**INTRODUCTION,  
SUMMARY  
AND  
CONCLUSIONS**



## INTRODUCTION

This investigation is included in the psycholinguistic research line that some researchers of the ED. INVEST group have been developing from the last ten years, under the direction of Salvador Mata, Ph.D., with subjects with special or specific educational needs. The present work intends to contribute to the development of the research about the writing skill, in general (psycholinguistic processes and abilities), and, more specifically, to the investigation in this area with gypsy subjects, one of the main ethnic minorities in Spain that frequently shows serious problems in different contexts, such as the social, the cultural and the educational. However, this must not be seen as a generalization for that ethnic minority, as the case we study is a very particular one and it has its own circumstances and idiosyncrasy: an unfavourable context, parents with a low socio-economic level and without secondary studies (not even elementary in many cases).

In that way, it should be noted that this investigation has been financed by the Ministry of Education and Science from 2004 to 2007 (now it is in charge of the University of Granada), through the awarding of a research scholarship within the FPU program (University Teachers Training –*Formación del Profesorado Universitario*-).

In the following lines we want to show the importance of this investigation, as well as the reasons that caused (and keep causing) me to have a great motivation, an interest to learn and also a desire to contribute with something, being it insignificant or not, to that hard and substantial field of the writing skill and, in general, to the attention to diversity.

In the first place, we should mention the scientific interest of this research line and the investigation in this area with subjects belonging to *a low socio-economic level and/or with a socio-educational disadvantage*. Thus, even though our objective is not to generalize the results, the kind of qualitative investigation presented here grants certain “*transferability*” or “*extrapolation of the acquired knowledge*” (Globo, 2004). Thus, the

results of this research will contribute to better knowledge about writers and writing, extending our understanding of the nature of these cognitive processes, the interaction between them, how they were learned, and how the context affects writing production. For this reason, this research is at the same time a *multiple case study* that is undertaken because it seeks better understanding of this particular case and also an *instrumental case study* (Stake, 2005) that facilitates a deepening of understanding of psycholinguistic theory on writing learning.

This ability acquires more relevance in those subjects due to the presence of diverse problems: high rates in school failure, absenteeism, low performance, family, economic and/or personal problems, among others, in spite of the great progress made in the last years, mainly in their schooling (FSG, 2002). Nevertheless, there is still much to do “*from the inside*” (school, room...), as well as “*from the outside*” (administration, associations, social workers...). In evidence of that, different actions have been taken from several administrations and/or associations in order to give a quality response to that and to other kind of students showing some type of socio-educational disadvantage in comparison with the rest. For example, there is a discussion nowadays related to the last congress, held in September 2007, about the schooling of gypsy students in countries of the European Union and the problems and/or difficulties it may imply.

For that reason, we consider it is of great importance to study, know and evaluate the written expression of those students from both perspectives (cognitive and linguistic processes), since they, in some way or another, influence and determine those subjects’ psycholinguistic mastery and/or development.

In the second place, research about writing is at a disadvantage with respect to the other curricular areas, such as reading. “*In Spain there is little investigation about the cognitive processes involved in the written expression*” (Salvador, 2005, p.11), although investigation about textual features is larger. However, in the last years, research about writing has been acknowledged as an important and valued study field, as it is shown in the two most relevant books published about that issue, the “*Handbook of Research on Teaching*” (Richardson, 2001) and the “*Handbook of Writing Research*” (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006). In the first one, special attention is paid to the investigation

about writing so as to improve teaching, and the second is exclusively dedicated to that study field. Nonetheless, research about gypsy students presenting low socio-economic levels, low resources and/or educational disadvantage is even scarcer, although it should be noted that there are other type of investigations which analyzed those subjects' language from a functional perspective or the features of the narrative discourse in those gypsy students (Bueno, 1989-1993; Poveda, 2001 & Poveda, Cano & Palomares-Valera, 2005a, 2005b).

Thus, no other previous work is similar to the one proposed here, except for the investigation directed by Salvador Mata, Ph.D. in 2002 (García Guzmán, 2003), supported by a "*research scholarship*" and granted by the University of Granada. However, this investigation was only centred on the cognitive processes involved in writing, a research line that has got increasing importance and that was also extended and developed in the tutored research work presented in 2005.

In the third place, we should mention the relevance of this issue, since the learning of the writing skill has an important role in the cognitive development, as some authors have pointed out. Vigotsky (1978), for example, defends the idea that the greatest step a child takes in his mind's development is the discovery of the written symbolism (Salvador Mata, 2000). In addition, this learning is related to socio-cultural factors, as in the case of the subjects involved in our study. In fact, in the current qualitative studies, the writer is considered not only as an individual subject, but also as a member of a social and cultural community (Sperling & Friedman, 2001). Moreover, the learning of the writing skill, together with the learning of mathematics, are the most important contents within the curriculum, on one side and, on the other, they are essential in the human being. That is why they are both considered as instrumental learning, also due to the fact that their learning and mastery assure, to a great extent, the success in other types of learning in formal and non-formal education.

Another aspect should be added to what it has been indicated: the concern of educational and/or professional administrations for the low performance of Primary Education students in writing, reading (PISA report, 2006) and mathematics, as it has been recorded in different European studies (CIDE, 2002; Eurydice, 2005). In the

particular case of Spain, the existence of certain decline in Primary Education students' knowledge of instrumental subjects such as language and mathematics has been revealed. From that, it was derived that the new Educational Law (LOE, 2006) focused not only in aiming to the general objectives of each stage, level or year, but also in a series of basic competences students must get once they have finished compulsory education, including, among others and, in the first place, linguistic communication.

Taking into account this study's limitations, the objective of having information, as exhaustive as possible, about how these subjects develop the different processes when writing: psycholinguistic processes, being aware of their attitude and motivation and how they perceive their efficacy in the writing task (self-efficacy belief), knowing the relation among those dimensions (cognitive-linguistic and meta-cognitive-emotional). All these intends, as it should be, to put in practice the attention to diversity through appropriate curricular adaptations in the language area and, in a specific manner, in the written expression within the teaching-learning process, where the teaching of strategies, techniques and/or psycholinguistic abilities is formulated and optimized: 1) improving and polishing up the available didactic approaches; 2) supplying a solid conceptual basis to plan the teaching of the writing skill. In that way, the challenge of inclusive education is assumed so as to pay attention to all the students, with an accurate educational response created from each student's specific needs. That is to say, from their individuality and/or idiosyncrasy, as well as from the referred educational context (provided or not with economic, social and educational resources).

Last, but not least, some educational implications, derived from this investigation, can be projected in education professionals, trainers and professors' advisors, curricular material's designers and Educational Institutions so that they are guided towards a policy of linguistic development for the attention to social groups with socio-educational disadvantages. Currently, in fact, the University of Granada Research Group ED. INVEST (which I belong to for some years) is working in the production of a writing program that can give an answer to these students' needs, taking this investigation's results as the point of departure, together with other investigations with similar characteristics but with other kinds of students (students with visual impairment, auditory disabilities, mental disabilities...).

This research work, developed to obtain a Ph. D. degree, has been devised through nine chapters. Each chapter was divided, at the same time, in two big thematic groups; group I is composed by the four first chapters, devoted to offer a broad theoretical basis for this investigation, and group II is integrated by five chapters (chapters V to IX), where we develop the investigation, present the results and conclusions of the different variables studied, the investigation prospective and the psycho-pedagogic scope.

Next to that and, in a deeper scale, we present each of the chapters in which this study has been divided and the aspects we have investigated in all of them:

**In chapter I**, we describe the theoretical context about written expression, we present some basic concepts and dimensions about written expression, as well as the different models explaining the process of written composition and/or expression. Nevertheless, though a special interest has been paid to some of them because of their great acceptance and relevance –such as Flower and Hayes’ framework (1981a), increasingly improved later on in Hayes (1996)-, other models have also been described because they refer to the process of text production and they have acquired a high relevance in this investigation (Bereiter & Scardamalia, 1987). Apart from that, we have included a detailed description of every cognitive sub-process involved in written composition (planning, transcription and revision), in addition to the meta-cognitive processes and other abilities and/or capacities of the writer influencing the hard process of text writing.

**Chapter II** continues with that theoretical exposition about the written expression, but this time from the product approach, that is, analyzing the different models that have tried to explain and settle a basis for textual analysis in all its dimensions (form analysis, tools for textual cohesion and structural analysis). This analysis has been carried out, on one side, from the psycholinguistic theory of written expression and, on the other, from the linguistic theory, even trying to make obvious the connection between the process and product models from different perspectives (cognitive, linguistic and psycholinguistic). All that has been done with only one



objective: to complement those approaches and therefore to conceive written expression in a global way.

**Chapter III** is centred on describing the sample's individual and general features (students belonging to the gypsy ethnic group, situated in a low socio-economic level, in our particular case): origin, demography, socio-educational and cultural aspects... Moreover, we also tackle those aspects characterizing this ethnic minority in Spain, the problems they have to face and the context where our investigation has taken place. Finally, there is a section of this chapter in which we try to show the measures taken by the different administrations in order to improve this group of students' situation, and how intercultural education favours the teaching-learning process in a considerable manner.

In **chapter IV**, as it is required in every investigation, we present an updated revision of the research about this area and about language in general, in order to offer a global view of the investigations concerning written expression from the process approach (cognitive processes) and from the product approach (text dimensions) in different national and international contexts. Furthermore, we have mentioned other investigations about motivation to write and about self-efficacy belief in writing, since these aspects are broadly developed in this investigation and it becomes of great importance to know which linguistic aspects have been studied, which results have been obtained and which implications are derived from this cognitive-linguistic research line. In the same way, we include some studies about gypsy students in this revision.

The investigation design is introduced and explained in **chapter V**. In that part of our study we raise a set of general and specific questions we intend to give an answer to, we describe the target psycholinguistic variables, the strategies and techniques we used to obtain data, the data gathering process, the strategies and techniques for data analysis in the different tests we employed, reliability and validity criterion and, lastly, the subjects or "cases" of our study.

The core of this research work is included in chapters six, seven, eight and nine, where the results and conclusions of this investigation are presented.

In **chapter VI** we include the results obtained through the semi-structured interviews and the students' revision of the texts. In that way, we show the results derived from the content analysis of each category in which the cognitive processes have been classified (planning, transcription and revision). In a similar manner, the analysis of the students' revision of the texts has allowed us to complete the information we had from the interviews, about the process of reviewing and checking results, in a particular sense.

In **chapter VII**, we extract the results drawn from the meta-cognitive processes and we also analyze the data we obtained by the two evaluation scales, that is, attitudes towards the act of writing and towards their self-efficacy belief.

In **chapter VIII**, we include the results referred to the structure, as well as to the textual form. Within the first one, we analyze the structural elements in narrative texts - the different episodes of a text, the relation among them, the structural elements making up each episode and the types of episodes (complete or incomplete)-. In addition, we expose the results obtained by the syntactic analysis (complexity and number of sentences, number and types of clauses) and, finally, the analysis of dysfunctions from a phrase-clause level and from a sentence level.

Finally, in **chapter IX**, we summarize this research's global results, we present its general conclusions, we offer pedagogic applications with the intention of being useful to improve those aspects in which these students need particular help or support, and other research lines are suggested. In the last place, there is a huge national and international bibliography about the different interdisciplinary aspects mentioned in this investigation.

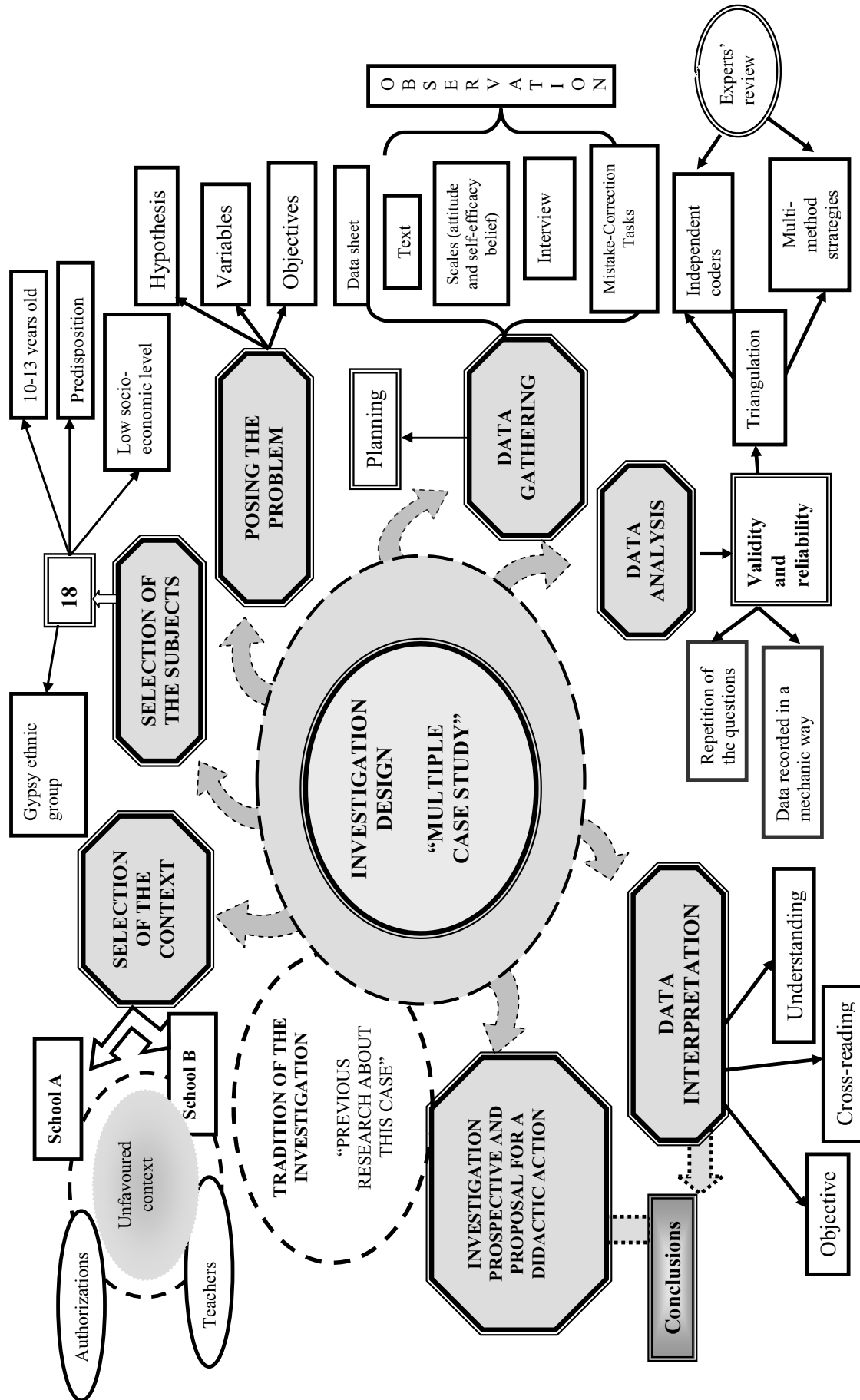
## **SUMMARY**

The objective of this research work has been to analyze the written expression of gypsy students belonging to a low socio-economic level, attending Primary Education schools. This is a qualitative investigation and a “*multiple case study*” in particular, whose sample has been formed by 18 students, so it is necessary to highlight the fact that this study is characterized by its particularity, but not by its formal generalization. It focuses on the writing of this group of subjects in a disadvantaged socio-economic and/or educational situation, immersed in the gypsy community, thus getting a deep knowledge of them and their psycholinguistic ability.

In this investigation we analyze these students’ written expression from two different approaches: the process approach and the product approach. From the first one, we evaluate the cognitive processes those students use when producing a text. Specifically, we analyze the cognitive processes of planning, transcribing, revising, as well as meta-cognitive and self-regulation processes. From the second one, we analyze the structural and formal features of these students’ written discourses, with the aim of discovering the cognitive processes the students have followed and the writing ability and/or competence they show.

Both techniques are complementary, since they analyze two aspects (process and product) of the same phenomenon: writing. This is the reason why this investigation has centred its attention in those two dimensions, with the objective of extracting, broadening and asserting the information drawn from the applied set of tests. As a consequence of that, we will be able of knowing, in a deep, critic and analytic way, how these gypsy Primary Education students write and what kind of hindrances they may find in the process, without leaving aside the role played in this investigation by the social, cultural and school context. Indeed, as indicated by Salvador Mata (1997), the relation between the linguistic dimension (text: product approach) and the cognitive dimension (high level cognitive processes: process approach) becomes obvious in the translation stage.

In the following graphic (graphic 24) we offer a global vision of the research carried out.



Graphic 24. Investigation Design

Qualitative research might be considered as a methodology of study with great potential to provide knowledge about the written composition process, which justifies the selected method of researching. In other words, “*Qualitative studies have added immeasurably to knowledge about writing, schooling, and a range of educational topics. While not the exclusive methodology for writing research, many of the most significant advances in the writing field in recent years have come from qualitative studies (Hull & Schultz, 2001)*” (Schultz, 2006, p.358). More specifically, case studies are of value in refining theory, suggesting complexities for further investigation as well as helping to establish the limits of generalization (Stake, 2005, p.460).

This case study focus will be on the case’s idiosyncrasy and its particular context, rather than statistical or formal generalization. Thus, the cognitive and metacognitive operations that gypsy pupils use in text production processes, as well as the way in which they execute these operations, their linguistics abilities and their difficulties are all studied in depth. While this study does not ignore comparisons with other cases, it does not concentrate specifically on these comparisons.

## **1. Objectives**

The following objectives have been posed in this research:

1. To evaluate the level of ability and the dysfunctions in the written expression of these gypsy students belonging to a low socio-economic level.
2. To detect differences in the written expression, based on the psychosocial (sex, age, learning difficulties) and educational (instructive level) characteristics of the group.
3. To reveal the cognitive processes involved in the written expression of this group of gypsy students with a low socio-economic level.

4. To discover the meta-cognitive abilities in the written expression of those gypsy students with a low socio-economic level, including here, in addition, their attitude towards writing and their self-perception of efficacy towards writing.
5. To analyze the discursive structure of the texts written by this group of gypsy students: a) structural elements (textual grammar); b) tools for textual cohesion.
6. To analyze the syntactic structures of these students' written texts, as well as the syntactic complexity and their dysfunctions.
7. To derive, from the results obtained, several proposals of educational actions for these students, actions that can be applied by educators in the school and in the family context.

## **2. Psycholinguistic variables**

In accordance with Flower and Hayes' (1981) and Hayes' (1996) socio-cognitive framework and other researchers' contributions (Berninger and Whitaker, 1993; Graves, 1975; Salvador, 2005), the psycholinguistics dimensions (dependent variables) analyzed in this research have been:

**A) Planning (P)**, or mental previous process, for which a subject thinks about what he is going to write, organizes the ideas, sets and prioritizes the objectives. This process includes other sub-processes, such as: P1) genesis of ideas; P2) audience; P3) objectives / purposes / intention; P4) idea selection; P5) idea sequence; P6) idea source; P7) idea recording; E1) textual organization: narrative text, descriptive text...; E2) general organization.

**B) Transcription (T)**, or the process in which the subject develops the structure and text form: T1) syntactic organizing; T2) richness of vocabulary; T3) lexical selection; T4) adequacy of ideas.

**C) Reviewing (R)** or the subject's ability to evaluate the written text, according to previous plans and to correct what is wrong. This process includes the following aspects: R1) Adaptation of form and/or the contents to the previous plan; R2) Structure and sentence lexicon; R3) Punctuation; R4) Handwriting; R5) Reviewing carried out by others; R6) self-revision.

**D) Metacognition (M)**, also considered as auto-regulation or subject capacity to evaluate consciously and adequately the processes involved in written production: AR1) planning awareness; AR2) transcription awareness; AR3) knowledge of their capacities and their self-regulation; AR4) knowledge of the textual structure; AR5) attitude towards writing and its difficulties; AR6) awareness of good writing; AR7) general awareness of the writing act.

On the other hand, this research analyzes the **linguistic characteristics of written text**. These dimensions are the following (RAE, 1973; Stein y Glenn, 1979; Salvador Mata, 1984; Salvador Mata, 2003).

### **E) Narrative structure of the text**

#### ■ *Episodes in the Narration*

- 1) Number of Episodes;
- 2) Complete Episodes/ Incomplete Episodes;
- 3) Types of connections between episodes (Stein & Glen, 1979):
  - a) Causal, when an episode brings about by consequence the next.

- b) Temporal, when a temporal connection exists between one episode and another.
- c) Additive, when a new episode is simply added.
- d) Insertion, when within one episode another is generated as part of it.

■ *The structural composition of the episodes* is identical to the overall discourse, albeit on a smaller scale. In effect, each episode and thus each narrative text is composed of various characteristic elements which identify it as narrative and differentiate it from other forms, such as description, dialogue, argument, news, etc. These elements are:

- 1) *Scene-setting*, the initial element which informs the reader of the context of the action and its development, that is, it tells us where and when it happens, who the central characters are and what they are like.
- 2) *Initial event*, which indicates an action, changes in the central characters or the context which directly influences them and/or perception of these changes which demand a response from the characters.
- 3) *Internal response*, where certain moods and feelings are expressed along with discussion of proposed actions by the characters brought about as a result of the initial event.
- 4) *Action* or activity carried out by the characters with the express intention of solving problems brought about by the initial event. Several actions can come about in response to the initial event and can be considered to be the development of a single episode.
- 5) *Direct consequence*, which is defined as the result of the action, that is, the achievement of their aims, or on the contrary, the inability of the characters to achieve the goals that spurred their actions, with the repercussions and decision making which come about as a result.



- 6) *Reaction*, which includes appearances, feelings, thoughts and even acts, brought about by the different psychological states of the characters and/or other protagonists of the action as a consequence of the success or otherwise of the actions in relation to their objectives.

■ *Narration indicators:*

- 1) Initial (For example: “*Once*”; “*At the beginning*”; “*There was once*”...).
- 2) Final (For example: “*The end*”; “*Finally*”...).

■ *Cohesion Mechanics: correct/incorrect:*

- 1) Reference (personal, demonstrative, comparative).
- 2) Conjunctive (copulative, adversative, causal, temporary).
- 3) Lexical (reiteration, position, ellipsis, substitution).

**F) The text’s linguistic form**

■ *Syntactic structures:*

- 1) Fragmentation in clauses and sentences.
- 2) Linguistic unit: the sentence.
  - a) Number of sentences in the text.
  - b) Types of sentences (simple/complex).
  - c) Numerical Structure of complex sentences.

d) Qualitative structure of the sentences (Juxtaposition, Coordination and Subordination).

e) Qualitative structure of complex sentences by subordination: 1<sup>st</sup> level; 2<sup>nd</sup> level; 3<sup>rd</sup> level.

3) Linguistic unit: the clause:

a) Number of clause in the text.

b) Types of coordinated clauses: copulative, completive, adversatives, distributives.

c) Types of subordinate clauses: substantive, adjectival, adverbial.

■ *Complexity measurement*

1) Numerical complexity.

2) Structural complexity of the proposition.

■ *Syntactic dysfunctions*

1) Dysfunctions in concordance as indicators of text cohesion (subject-verb; subject-attribute; antecedent-consistent).

2) Alteration in the order of both the sentence and clause elements.

3) Inappropriate structure of nominal syntagm (verbal-nucleus; verbal complement).

■ *Incomplete structures*

1) Substantive subordination.

2) Adjective subordination.

3) Adverbial subordination.

### **3. Subjects**

The cases are selected with specific social criteria (pupils from a gypsy ethnic background). Eighteen gypsy pupils attending two primary schools in Granada (Spain) are selected as subject. They all have in common the following characteristics: a) they belong to a gypsy ethnic background; b) they have a low socio-economic level; c) the parent's educational level is low or, in certain cases, intermediate; d) they are attending two primary schools located in the North of Granada (most gypsies live in this area); e) their age average oscillates between 10 and 13 years.

With regard to the subject's age, they have been selected taking into account that they should present a certain cognitive development in general, and of writing development in particular. Thus, in accordance with Piaget's (1965) theory about evolutionary stages in the cognitive development, the selected cases are between 10 and 13 years old. The average is 11.3 years old.

There are 10 girls and 8 boys. The socio-economic and cultural familiar level is low, since the progenitors of fifteen of these subjects have only a primary level of education, two of them have an intermediate level and finally, one father and one mother have no level of education. In the same way, only two mothers are employed, and the parents (with one exception) are employed principally as market stall owners, are in temporary employment or in the construction industry.

Regarding the pupils' educational level, seventeen subjects are currently in the third cycle of Primary Education (thirteen in 6<sup>th</sup> grade and four in 5<sup>th</sup> grade). The final subject is in the second cycle (4<sup>th</sup> grade).

Seven pupils have learning difficulties and nine pupils receive support classes. The subjects come from two primary schools in north Granada. In the first one (School A) there are twelve students and in the other school (B) six. These schools are semi-private (they receive financial support from the Spanish government). In School B there are five

pupils with learning difficulties of a total of six. The teachers in both centres, in the majority of cases, have many years of experience. In the same way, there are a great number of gypsy pupils attending these schools.

#### **4. Process and instrument of data collection**

With the purpose that data collection was "*as normalized as possible*", before a pupil was accepted to take part in the investigation, its process and interests as well as the used materials and the approximate duration was explained. In the same way, the tests were applied in the support classroom or in the library, places known by the pupil, and a distended environment and pleasant situation was created. Thus, the pupil felt as if it was a question of playing a game. During the process of data gathering, any incident, gestures, feelings and behavior that might be relevant for the later data analysis were recorded.

To carry out data collection on the studied aspects that in psycholinguistic research are called "*corpus*" and in psychometric research, are called dependent variables, different procedures were followed, depending on the dimensions approached in the investigation. Thus, to evaluate the cognitive processes, given its complexity, several qualitative methods were used, which are described as follows (García & Salvador, 2005). In all of them, the direct observation during the process of data gathering has been of great relevancy.

In the data collection, five phases were followed. In each phases, different instruments of evaluation were used. These phases were:

- 1) Individual identification.** The subjects completed a form with personal data (annexe I. Cfr. Chart 7).
  
- 2) Text production.** The objectives of this test are: a) to analyze the text (structure and form); b) that after the text production, the pupil could express the operations and knowledge that he/she used in the text redaction.

**3) Semi-structured interview of cognitive type (In-depth interview).** In this one, the researcher interrogates the subject immediately after text has been produced about his/her perception. The pupil does a retrospective analysis of the aspects that characterize written composition and makes observations about the cognitive processes involved in it. To carry out this interview, a questionnaire - guide consisting of 69 questions was used (Salvador Mata, 2000, pp. 66-71), progressively more elaborated (Salvador & Garcia, 2005) with the aim of helping the pupils on the processes description that they carried out during written text production (annexe II).

**4) "Mistake-Correction Tasks".** With this technique, the pupil detects mistakes in texts written by a peer. Thus, in the interview context, two texts deliberately written with diverse kind of mistakes (punctuation, spelling, syntactic and structural) (Cfr. Salvador & García, 2005) were given to the pupils, with the objective of indicating and enumerating what problems might affect the comprehension of the possible reader. The interviewer reads the text out loud, while the pupil read it to himself/herself. To initiate the process, the interviewer gives the pupil the following instructions: *"this text has been written by one of your classmates. If another person had to read this text, he or she might have difficulty understanding it, because it has some mistakes. Try to discover the mistakes that might obstruct text comprehension, and correct them. Write the text out again correctly"*. The texts used in this investigation are included in the annexe III.

**5) Two Likert-type Scales** to evaluate the pupil's attitude towards writing and the Self-efficacy beliefs in writing (annexe IV).

## **5. Techniques of data analysis**

In data analysis, diverse procedures were applied. First, the *"protocol"* of the interviews, duly transcribed, in which the writer reflections were gathered, were passed through content analysis (Bardin, 1986; Krippendorff, 1997). It is a technique for

gathering and analyzing the content of text, which involves classifying contents in such a way as to bring out their basic structure and, in accordance with a coding system to reorganize the themed content (manifest coding).

**A)** The analysis of protocols allowed the exploration of the diverse processes used in writing and the relations between them. The conceptual categories system set was derived from the Flower and Hayes's (1980, 1981) theoretical framework, described above. Several categories and subcategories were defined operatively, which correspond to the executive basic processes of the written composition. In the same way, a coding scheme is devised, in which different codes were assigned to the categories and operations or subcategories.

Once the analysis of interview protocol was carried out, the contents (or sentences) whose code was similar were grouped and then, the codes of the same category were grouped in the meta-categories of: planning, transcription, reviewing and meta-cognition. At the next level, frequencies and corresponding percentages were gained in each category and meta- category. Finally, a global interpretation of data gathering was carried out, as numerical type and verbal type.

**B)** With the purpose of providing the evaluation and interpretation of data gathering in the "Mistake-Correction Tasks" produced by the pupil, a coding scheme was elaborated, using the same procedure: code grouping to each category and frequencies measurement. The category used were: punctuation (P); spelling (O); syntax (S); morphology (M); lexicon (L); textual structure (E).

This analyze was carried out bearing in mind both quantitative and qualitative aspects. In the first one, the focus was the frequency of correct answer in the mistake correction of each category. From this data, comparisons between different types of corrected mistakes and differential characteristics intra-subjects were mirrored.

At the same time, with regard to the qualitative analysis, one important distinction among the mistakes identification is if the pupil is capable of detecting the mistake, and and if once detected, the pupil is capable of correcting it. Thus, a comparison between the texts checked and modified by the pupil and the correct texts were realized. On the

whole, it was a question of evaluating the ability that pupil show to correct the mistakes, and so, to infer the knowledge that pupil has about a good constructed text.

C) Analysis of Likert-Type Scale. A global interpretation was made and a inter-individual comparation, to know the differences between pupils of different age, gender and instruction level.

D) Text analysis. In that analysis the following aspects were analyzed: 1) Text structure; 2) Text cohesion; 3) syntactic structure; 4) syntactic dysfunctions.

## **6. Validation and reliability of the methodology**

The questionnaire-guide used in the interview as well as the system of categories designed for content analysis were validated, and therefore establishing credibility by procedure of “*expert member validation*”. The questionnaire was valued by different researchers, members of the research team ED.INVEST, of the University of Granada. These referees, with a broad experience in this field, determined the content validity of these instruments, in accordance with relevancy criteria of items and its reference (or representation) to the diverse processes in the written composition.

In a similar way, the system of categories underwent “*expert member validation*”, to verify if the above mentioned system fulfilled the following characteristics: a) exhaustively: the categories allow to classify the totality of data gathered in the interviews; b) mutual exclusion: every record unit, identified in the interviews transcription, cannot be included in any one category; c) homogeneity: the categories are defined with the same principle of definition; d) relevancy: the categories are adequate to the information contained in the interviews and the theoretical model; e) productivity: the set of the categories provide valuable results, both as for the inferences and as for new hypotheses.

To reduce the likelihood of misinterpretation, and so, establishing credibility and validity of the results, three expert researchers realized the analysis of content of the

interviews and the analysis of narrative text produced by the pupils. The procedure to estimate the reliability of the analyses was "*Triangulation by independent codifiers*" (Fox, 1981; Stake, 1998; 2005). This procedure consists of calculating the percentage of times that several independent codifiers coincide with the codes allocation to the units of record, set in the same material. In this concrete case, the percentage of agreement was of 96 %. This percentage was estimated accounting the number of times that the codifiers were coinciding with the allocation of a code to a unit of record and this number was transformed in percentage, concerning the whole units of record codified.

The final phase in the process of data analysis is of a special importance, since it is a question of interpreting them globally. Thus, the following operations were realized: 1) data interpretation, doing a transverse reading (that is to say, using diverse sources of data or the data gathering in different sections of the same source); 2) to establish differences and similarities, depending on the differential characteristics of the subjects inside the group.

Therefore, the results drawn from this research derive from global analysis are validated by the exhaustive *triangulation* carried out: 1) different sources and methods of collecting the same data; 2) the validation of the researcher's analysis by asking collectivity members to judge the adequacy of the researcher's analysis; 3) the validation of methods of data collection and taxonomies employed by other researchers.



## GENERAL CONCLUSIONS

From the results exposed, we extract a set of conclusions that constitute a contribution to the study of the written expression of gypsy student with a socio-economic disadvantage in general and, in particular, to the potential and difficulties these students face when writing, in several dimensions: a) cognitive and meta-cognitive processes, b) structure and form of the narrative texts produced.

### *A) Cognitive and meta-cognitive processes*

1) These students plan their texts and think about what they will write before doing it.

2) These students generate many ideas, a fact that implies a certain level of creativity, reflected in the length of their texts. However, when they have to write about an issue they ignore, they encounter difficulties to generate ideas.

3) In a similar way, they take into account the people the text is written for (addressee) and they are aware of the importance of this aspect.

4) When writing, the students set a purpose, although it tends to be varied and frequently confusing. What is more, the students fail to recognize which is the part of the text where they can find out whether they have achieved their objective or not.

5) Very frequently, these students do not select the ideas, but they write "*the ideas that spring to their minds*". Moreover, they find obstacles when classifying or ordering the ideas that they eventually write in their texts and they cannot explain why they follow a certain order and not another. This has a negative influence in the quality of the narrative texts in two different ways: a) in the structural level (which

is worth noting): high number of incomplete episodes, the structure and the type of relation among the episodes; b) in the formal level (syntactic level): high frequency of independent sentences and anacolutha –incomplete structures-.

6) They are aware of different information resources, although imagination, books and people are the most commonly used. Nonetheless, they know very little about other resources, such as the Internet, newspapers or magazines.

7) They have a scarce knowledge of the general structure of different kinds of texts, which has a negative effect in the planning stage. This aspect is more noticeable in journalistic, argumentative or comparative texts. This ignorance also affects in the structural quality of the narrative texts and, mainly, in the quality of the episodes. On the other hand, the students overestimate their ability to structure even though they actually ignore the parts of the text or declare they do not know how to produce a text (when they have done it in the wrong way).

8) In addition, they are not aware of (or they do not use them) some strategies that might help them when writing different types of texts: a) strategies to register ideas; b) strategies to remember the parts of a text; c) strategies that make the sequencing of steps easier when producing different types of texts.

9) Despite the fact that the students state they order the words in the text, they cannot explain why they follow that order and not another. On one side, this is confirmed by their ignorance of the syntactic rules establishing a correct order in sentences and, on the other, by the construction of the text following the linear order of the oral language.

10) They have a rather limited vocabulary and they realize there are other words which could better express what they want to transmit, as it has been proved by the results in checking the texts, in the textual analysis and also by the direct observation of the mental blocks they used to suffer when writing or the barriers they find when trying to write continuously. From that, we infer that generating ideas does not guarantee success in writing a text, since a good knowledge of the lexicon is necessary as well.

11) The students are aware of the importance of revision in the process of writing. On the contrary, this is the cognitive process they devote less time to.

12) In the revision process, these students can be labelled as inexperienced or beginners, according to some theories about the mentioned process. Thus, they are only able to detect and/or correct mistakes if having to do with the text's form (spelling, punctuation, handwriting), but not with the content or the structure. As commented above, they overestimate their efficacy in this process.

13) The time dedicated to revision and also the aspects revised, influence the text's global quality, specially reducing syntactic mistakes in a considerable manner.

14) The students are aware of every feeling they have when writing (whether they are nervous, tired...) and they know their mood will exert influence in the text's final quality. In fact, some of them feel nervous when they write or present difficulties to keep attention and concentration.

15) The students encounter difficulties to self-evaluate their efficacy at the moment of doing certain writing tasks. In the same way, if they manage to do so, they overestimate their ability, which is later proved to be scanner.

16) The students know that, in order to improve their writing, they should pay more attention, work harder and therefore, read and write more at home. It is remarkable that they give a great importance to the teacher as a facilitator to learn and as a means of improving their linguistic capacities.

17) The students usually become blocked during the writing process and the tools they use to face this situation are not very effective. Some of them stop writing, indeed.

18) The students do not have a clear concept of what a good writing is and which processes are involved in it. That is the reason why they mainly focus on the formal aspects. Thus, they believe that the key for a good writing lies on avoiding formal mistakes (spelling, handwriting...) and on feeling relaxed, concentrated and

attentive so as to write a good text. This is the explanation they offer when asked why some classmates write better than them.

19) These students show a positive attitude towards writing. However, they do not practice writing very frequently and they usually write because it becomes compulsory for them. Notwithstanding that situation, they feel proud when their work is acknowledged by the teacher.

*B) Structure and form of the narrative texts produced*

1) The students produce very long narrative texts, a fact which confirms a good flow of ideas. In contrast to that, the majority of episodes are incomplete, and they focus on a description of the scenario, the initial events and the actions. The categories of “internal answer”, “consequence” or “reaction” are not easily found in those episodes. The relation among the episodes is mainly based on addition and there is not a frequency in the use of initial or final markers in the narration. As a result, we can state that these subjects have a lack of good narrative abilities.

2) These students use a huge quantity of cohesive connectors for reference, such as personal and demonstrative connectors, but not comparative. The same happens with conjunctions: almost all of them are copulative conjunctions (“and”) and the rest are time or cause conjunctions. In addition, these subjects ignore lexical connectors and others are used in a wrong way. This is, together with the repeated use of the same cohesive connectors through the whole text, an sign of their global lack of lexical knowledge.

3) The number of clauses and complex sentences in a text is very high, which is coherent with the good flow of ideas in narrative texts.

4) The number of complex sentences is higher than the number of compound, independent and juxtaposition sentences, a sign of the structural complexity of the sentences they produce. On the other hand, we do not find a variety of sub-types of

sentences. In particular, within complex sentences, the most used are nominal clauses and, regarding compound sentences, they commonly use copulative clauses. These results are a proof that the students neither know about cohesive connectors nor about the variety of complex sentences.

5) The students make many mistakes related to syntax, in the discourse phrase-sentence level as well as in the phrase-clause level, which indicates a certain lack of knowledge of the syntactic rules, a lack of attention when carrying out the task and, in some cases, a lack of concentration (as evidenced by the results obtained in the cognitive processes).

6) Some of the aspects analyzed in the syntactic level prove that there is some kind of interference between oral and written language, and this is linked, in the majority of cases, to a scarce attention and/or concentration. More specifically, we find some syntactic dysfunctions which are typical of a linear transcription of colloquial oral language, such as anacolutha, repetition of sentences and words and reiterative use of the same cohesive connectors.

Finally, it is necessary to say that we have detected some differences, based on sex, age and the presence (or not) of learning disabilities. Nevertheless, it is important to take these conclusions very cautiously, since sometimes the differences are minimal and they might be a consequence of other factors. Moreover, they only refer to our group (students belonging to a gypsy ethnic group with a socio-economic disadvantage), and therefore they must not be applied to another group of subjects.

1) In general terms, girls have obtained better results than boys, in cognitive and meta-cognitive aspects as well as in text analysis.

2) Linguistic complexity is higher as the instructive level increases.

3) The results of students with disabilities are as good as (or even better) those obtained by the students who do not show learning disabilities.

## **INVESTIGATION PROSPECTIVES**

As a consequence of the results derived from this investigation and from the bibliographic revision carried out about this issue, we suggest some perspectives directed to the study of future research lines.

1. To do similar investigations in order to check whether the results obtained with this group of gypsy students also occur in other groups with a similar situation of socio-educational disadvantage.
2. To investigate, from a qualitative approach, how the teaching of written composition is developed in the classroom and to discover which are the most and less highlighted cognitive and meta-cognitive processes.
3. To compare the results we obtained about the individual cognitive processes with those we can get from clinic interviews to the teaching staff and the parents, with the aim of supplying valuable information about familiar and school problems affecting the student's ability to write.
4. To investigate how the teachers have influence on these students' learning of written composition from three different perspectives: the social, the cultural and the cognitive-affective.
5. To complement the results obtained here by using other techniques permitting a closer view of the observation process, that is to say, the use of video to discover the steps and rules these students follow when writing a text and also to count the number of pauses they have, how they face the text, which are the points where they become blocked and how they manage to solve them.
6. To study the cognitive and meta-cognitive processes by means of the thinking aloud technique. This is an alternative technique to the one we have employed in

our investigation: the subject simultaneously writes and says aloud what he is doing to write that text, which strategies he is using, how s/he generates and orders ideas.

7. To analyze other types of texts (descriptive, argumentative, expository texts) so as to detect possible differences in the way they are constructed.
8. To find out how the context can help to acquire the writing competence: a) if they are supported by their parents; b) if they attend extracurricular activities; c) if the family context fosters the activity of writing; d) if they have resources at home to practice reading (newspapers, magazines...); e) how they produce a text at home, in comparison with the ones they produce at school...
9. Taking this group of students or another one with similar characteristics, to create pre- and post-test designs about the efficacy of a particular writing program, following this procedure: asking the students to write a narrative text before the intervention, carrying out the intervention while paying attention to the cognitive and meta-cognitive processes and, after that, evaluating the results obtained, in order to check the program's efficacy.

## **LIMITATIONS TO THIS INVESTIGATION**

Obviously, as it happens with every investigation, our research is restricted by some limitations, listed here:

1. It is not possible to generalize these results to other gypsy students or other communities, since the characteristics of the group are very particular: they are gypsy students, with a low socio-economic level and little resources, and with specific personal and family situations.
2. The differences we found among girls and boys, or among students with and without learning disabilities, have to be taken very cautiously because those differences might be linked to other factors.
3. The categories analyzed and the tools employed have also been used in other similar investigations, but we could have applied other tools with the same purpose.



