



Facultad de Ciencias de la Educación
TRABAJO FIN DE GRADO:
Investigación educativa

***Análisis de la composición escrita en
alumnado de tercer ciclo de
Educación Primaria.***

Realizado por:

M^a Yasmina Casares Cucharero

Curso 2014/2015

ANÁLISIS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a Yasmina Casares Cucharero.

Universidad de Granada.

RESUMEN

La escritura es una actividad cognitiva compleja cuyo dominio es fundamental en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue conocer los procesos cognitivos y metacognitivos de la expresión escrita en alumnos de 6º de Educación Primaria. El estudio, fundamentalmente cualitativo (estudio de caso múltiple), se realizó con una muestra de 21 sujetos, empleando la entrevista cognitiva para la obtención de los datos y el “análisis de contenido” para su interpretación. Los resultados muestran tanto la capacidad que poseen los sujetos para ejecutar los diversos procesos como las dificultades que encuentran en su ejecución. Finalmente se indican algunas estrategias con el fin de mejorar las dificultades encontradas.

Palabras clave: Estudio de caso, escritura, educación Primaria, procesos cognitivos y metacognitivos.

ABSTRACT

This research has been carried out in order to know the cognitive and metacognitive processes of writing skills of students from Primary Education. The research is based on the quantitative and qualitative study of a sample of 21 subjects. A cognitive interview has been used to obtain the data and the “content analysis” has been applied to interpret them. The results show the ability of the subjects to execute the different processes, and also the difficulties they have during this execution. Furthermore, discussions about the results are shown with other previous researches and a set of strategies with a view to improve the difficulties which have been found.

Keywords: Case study, writing, Primary Education, cognitive and metacognitive processes.

1. INTRODUCCIÓN

La escritura ha encontrado durante años relegada a un segundo plano en la investigación, pero actualmente está adquiriendo un destacado papel dentro de la misma. Durante años, se ha centrado en aspectos caligráficos y ortográficos, y en menor medida en términos de expresión. Pero este último ha ido alcanzando mayor importancia en el transcurso del tiempo, forjándose como una habilidad esencial para alcanzar el éxito escolar en las diversas áreas. Actualmente, son muchos los investigadores que trabajan en el análisis de la escritura, adquiriendo un gran papel como campo de estudio, debido a la relevancia de ésta tanto en los diferentes niveles de la educación como en las diversas disciplinas *Handbook of ReserchonTeaching* (McCarthur, Graham & Fitzgerald, 2006).

La escritura siempre ha poseído un carácter instrumental, pero desde hace algún tiempo se ha catalogado como competencia básica, ya que no solo nos da alcance a la diversa información, sino que también tenemos la posibilidad de construir diferentes conocimientos.

El lenguaje oral y escrito son capacidades que se encuentran estrechamente ligadas. Su aprendizaje es necesario dentro de nuestro sistema educativo, ya que se perciben como instrumentos vitales para la interacción del ser humano en las diversas situaciones sociales y académicas. Mientras que el aprendizaje oral suele obtenerse a través de la propia experiencia del niño¹ dentro de su comunidad, el escrito se alcanza a través de unas pautas más específicas. Por ello, los investigadores insisten en la pertinencia de su estudio, ya que gracias a sus indagaciones podemos conocer aquellas dificultades que posee el alumnado. En este sentido, mientras unos autores destacan una mayor dificultad en términos de temática, morfosintaxis y metacognición (Lecuona, 1999; González & Martín, 2006), otros, atribuyen los problemas a una mala utilización de la estructura textual, al estilo (Ramos, Cuadrado e Iglesias, 2005) o a la adquisición y procesamiento de las habilidades lingüísticas (Dockrell, Lindsay, Connelly & Mackie, 2007).

También existen otros estudios que analizan los procesos psicológicos implicados en la elaboración de una composición escrita. En estos se descubre que el alumnado posee mayor problemática en el desconocimiento de las fuentes necesarias para encontrar las ideas adecuadas o en el ajuste del texto a los requerimientos de los destinatarios

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

(Arroyo y Salvador, 2005), encontrando dificultades en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, Rodríguez & Sánchez, 2003).

En definitiva, dada la importancia de la expresión escrita en diversos contextos de nuestra vida diaria, esta investigación ha sido llevada a cabo con la intención de obtener información sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura, para localizar todos aquellos problemas que subsisten y basándonos en dichas necesidades hallar una solución a los mismos. Los objetivos que se plantearon fueron:

- Conocer qué habilidades posee el alumnado de educación Primaria cuando se enfrenta a la realización de un texto escrito.
- Localizar los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la expresión escrita de niños y niñas de Educación Primaria.
- Identificar las dificultades y aportar posibles soluciones.

2. MARCO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

La complejidad de la expresión escrita ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos. Los modelos hacen referencia a construcciones de una teoría, que permiten a través de estructuras explicativas proporcionar ayuda acerca de cuestiones complejas (Gallego, García & Rodríguez, 2013).

Entre los modelos teóricos destacan en la actualidad los modelos de orientación cognitiva y entre estos el modelo prototípico de Hayes y Flower (1980), posteriormente modificado por Hayes (1996). Ambos modelos se describen brevemente a continuación, ya que constituyen el modelo teórico de nuestra investigación.

2.1. Modelo clásico de Hayes y Flower

Esta investigación se enmarca en el modelo “clásico” de Hayes y Flower (1980), el cual posee gran relevancia en el estudio de la escritura, ya que además de servir de base imprescindible a otros modelos posteriores, constituye un punto de referencia para el estudio de la composición escrita. Hoy es considerado como el mejor modelo que explica la escritura de textos, la cual considera como un proceso de resolución de problemas a través de estrategias de planificación, análisis e inferencia limitadas. Desde esta perspectiva, destaca la escritura como un proceso basado en pensamiento, creación y resolución de problemas (Lensmire, 1994). No obstante, se ha comprobado que los niños son los que suelen tener mayores dificultades en estos procesos y, por lo tanto, en corregir los problemas surgidos en los textos (Beal, 1990; Bereiter y Scardamalia, 1987).

Dentro del modelo “clásico” se hace un inciso sobre aquellos procesos cognitivos implicados no solo en la producción de escritura sino también en la composición de textos. Destaca la escritura como un proceso interactivo-recursivo. Y la composición escrita como un conjunto de subprocesos y operaciones afectados por aspectos emocionales, afectivos e intereses vinculados a la persona. Todo lo mencionado proporciona un cambio de rumbo de la composición escrita desde el análisis meramente lingüístico, al análisis de los procesos implicados en este.

El modelo de Hayes y Flower (1980) se estructura en torno a tres unidades básicas:

- Contexto de la tarea: incluye tanto los propósitos, objetivos e intenciones del escritor como todos aquellos elementos de la situación comunicativa: receptor, canal, código, tema, etc.
- Proceso general de escritura: dentro de este proceso el individuo realiza tres tipos de pasos cognitivos, interactivos y recursivos: planificación, transcripción y revisión. La planificación se considera el borrador mental de la composición, permite la generación de ideas, la organización de estas y la formulación de objetivos. La transcripción hace referencia a la función en la que se elabora un producto escrito a partir de las representaciones construidas en el contexto de la tarea, es decir, es el proceso por medio del cual se da forma lingüística a las ideas. Y la revisión consiste en la evaluación de los procesos anteriores, afectando tanto a la modificación de estructuras del discurso como a los significados construidos (Englert, 1990). Como fin último de este proceso se produce la monitorización, donde la conciencia metacognitiva es la encargada de la toma de decisiones sobre el uso de unas u otras estrategias (Sitko, 1998).
- Memoria a largo plazo: este proceso es el encargado de almacenar la información del individuo sobre el tema a tratar, así como sus estructuras textuales, etc.

Este modelo de la composición escrita postula:

1. Los procesos de redacción son interactivos.
2. La redacción siempre va dirigida a la obtención de un fin.
3. La forma de redactar es diferente de un sujeto experto a un aprendiz.

En definitiva, este modelo se centra en explicar tanto la escritura a través de los procesos que la rigen, como la organización, secuenciación e interacción de estos:

- Los procesos vinculados a la composición escrita se encuentran organizados de forma jerarquizada, hallando procesos y subprocesos en constante interacción.

- Se localizan una serie de objetivos organizados de forma jerarquizada que permiten el proceso de pensamiento.
- Los planes del escrito compiten con los conocimientos de la memoria a largo plazo y con el texto que se va elaborando.
- El sujeto aprende a través del propio proceso de composición, permitiendo tanto la generación de objetivos nuevos como la modificación de los planes del texto.

2.2. Modelo actual de Hayes

Actualmente el modelo de Hayes (1996) identifica que en el proceso de composición el ser humano es capaz de desarrollar distintos procesos psicológicos y cognitivos, permitiendo al escritor tanto la capacidad de tomar decisiones como de poder percibir sus limitaciones y posibilidades.

A pesar de todos los avances hallados, son muchas las carencias que podemos observar. El propio Hayes (1996) se percataba de la ausencia de la memoria operativa dentro de su modelo, así como de la escasa atención que se le otorga a la motivación y a la verificación experimental.

Hayes (1996) considera que la escritura es un proceso en el que se encuentra implicado el contexto sociocultural, la inteligencia, la motivación, los procesos cognitivos de reflexión, producción, interpretación y memoria (planificación, transcripción y revisión).

Este modelo divide el proceso de escritura en dos componentes primordiales:

- El primero hace referencia al sujeto, destacando la motivación, afectividad, procesos cognitivos, memoria a largo plazo (MLP) y de trabajo, así como aspectos relacionados con la predisposición, actitud, metas, etc. Por último también se destacan los procesos psicológicos (reflexión, producción e interpretación).
- El segundo comprende al contexto social y físico. El primero abarca a la audiencia y personas del contexto, y el segundo hace referencia a los textos escritos o leídos por el sujeto, instrumentos, etc.

Pero el interés primordial del modelo actual reside en el sujeto. Aquí se puede apreciar con mayor claridad la memoria de trabajo, ya que es la que facilita la descodificación de la información. La motivación y afectividad se encontraría también dentro de los puntos claves de este modelo, ya que influirá en la meta, los objetivos que el sujeto se proponga, etc. La MLP permite desarrollar todo aquello que el individuo conoce sobre la estructura de los textos, gramática, etc. Para finalizar algo que tampoco

pasa desapercibido dentro de este modelo más actual son los procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión), como punto clave dentro de la composición escrita, los cuales deben de estar coordinados correctamente, ya que una carencia en alguno de ellos repercutirá en el resto.

2.3. Enfoques de investigación

Un enfoque es aquella perspectiva que sigue el investigador durante su proceso. Con respecto a la escritura, se han detallado tres enfoques principales: producto, ecológico y proceso (Salvador, 2005; Gallego, García & Rodríguez, 2013). El primero es el más tradicional, se concentra en el estudio de las partes formales del texto (ortografía y grafía) y de su estructura: significado y cohesión (Rentel & King 1983, cit. en Salvador, 2000). El ecológico o contextual, se basa en la composición escrita vista desde un proceso ligado y determinado por el contexto en el que se desarrolla (Camps, 1997). No obstante, esta investigación va seguir principalmente el enfoque de proceso. Este se centra en la parte cognitiva, motivacional y emocional de sujeto durante la composición del escrito. El enfoque de proceso se centra en temas de interés para el autor, la redacción posee un carácter contextualizado, los borradores se vuelven esenciales y el interés se enfoca en la expresión y en el contenido de acuerdo con el destinatario del texto.

3. METODOLOGÍA

3.1. Sujetos

En esta investigación se ha contado con una muestra de 21 sujetos (12 alumnos y 9 alumnas) de 11 a 12 años de edad (11,52 de media). Dichos alumnos se encuentran cursando 6º de Educación Primaria, todos escolarizados en el mismo centro, ubicado en la provincia de Granada. La elección de una muestra tan reducida, se justifica porque las técnicas verbales empleadas para el estudio de los procesos cognitivos de la expresión escrita no son factibles con muestras mayores (Salvador, 2005).

3.2. Obtención y análisis de datos

Se ha decidido utilizar una entrevista de carácter cognitivo, para obtener información sobre la percepción del alumnado acerca de los procesos cognitivos implicados a la hora de construir un texto. La entrevista está guiada por un conjunto de preguntas obtenidas de un cuestionario previo (Cfr. Salvador, 2005, pp. 62-66), con el fin de obtener la información necesaria para comprobar la capacidad del sujeto en los procesos de planificación, transcripción, revisión y metacognición, puestos en marcha durante la construcción de la narración. Este cuestionario se ha validado mediante juicio de

expertos en lenguaje escrito (Fox 1981; Hodder, 2000). Previamente a cada alumno se le solicitó la construcción de un cuento. Se ha optado por el elegir la tipología narrativa, ya que ésta está considerada como una de las más afianzadas en el ser humano a nivel cognitivo a estas edades (Calsamiglia, 2000). En primer lugar, el alumnado de forma individual, realizó la elaboración de una historia o cuento, acerca de algo significativo o relevante para él. Se otorgó total libertad tanto para la elección del tema como para el tiempo que requiriese dicha elaboración. Esto le ayudaría a evocar posteriormente, en la realización de las entrevistas, las operaciones que realizó durante el desarrollo de la composición escrita.

Todas las entrevistas fueron grabadas, con la intención de que posteriormente pudiesen ser transcritas de forma literal para realizar el análisis de contenido (Bardin, 1986; Mucchielli, 1988; Krippendorff, 2002). En éste se ha ordenado la información a través de un sistema de categorías (Hayes, 1996), permitiendo facilitar la revisión y comprensión de la información recogida. Dichas categorías se encuentran distribuidas en función de los procesos que se desarrollan durante el acto de escritura (planificación, transcripción, revisión y metacognición). Al mismo tiempo, cada proceso posee un conjunto de suboperaciones que lo determinan. Todo esto nos ha permitido apreciar las habilidades escritoras que posee cada niño partícipe en esta investigación. A cada categoría se le han asignado unos determinados códigos, formados por letras mayúsculas y números. (Tabla I).

Estas categorías al igual que el cuestionario, también fueron sometidas a juicio de expertos y triangulación (Fox, 1986; Hodder, 2000), y se consideran pertinentes para este tipo de estudios (Bardin, 1986). La definición operativa de cada categoría se incluye en la Tabla I (Gallego, García & Rodríguez, 2013).

Tabla I. Operaciones implicadas en el proceso de escritura.

Planificación

Categorías	Definición
[Códigos (+-P)]	Capacidad del sujeto para...
Génesis de ideas (P1)	... originar las ideas adecuadas en el desarrollo de un texto.
Auditorio (P2)	... pensar en las personas que leerán el texto.
Objetivos (P3)	... exponer las intenciones, finalidades y objetivos que dirigen el desarrollo del texto.
Selección de ideas (P4)	... identificar las ideas más significativas de un texto.
Ordenación de ideas (P5)	... ordenar de forma correcta las ideas de un texto.
Fuente de ideas (P6)	... escoger los recursos más apropiados para extraer la información de un texto
Registro de ideas (P7)	... saber utilizar instrumentos donde anotar las ideas del texto.
Organización textual(P8)	... utilizar la estructura textual apropiada, en función del tipo de texto.

Transcripción

Categorías	Definición
[Códigos (+-T)]	Capacidad del sujeto para...
Ordenación sintáctica (T1)	... desarrollar de forma correcta la forma lingüística del texto, siguiendo las reglas sintácticas.
Riqueza de vocabulario (T2)	... utilizar cantidad y diversidad de palabras que permitan expresar de forma adecuada las ideas.
Adecuación de las palabras a las ideas (T3)	... hallar las palabras y estructuras sintácticas que mejor expresen las ideas que se desean comunicar.

Revisión

Categorías	Definición
[Códigos (+-R)]	Capacidad del sujeto para...
Adecuación de la forma y/o contenido a lo planificado (R1)	... evaluar y corregir las palabras, frases o párrafos que no son apropiados para las ideas o estructura del texto que se desea escribir.
Estructura y léxico de la oración (R2)	... evaluar y corregir las palabras, frases o párrafos que no es conforme las reglas gramaticales de la lengua.
Puntuación, ortografía (R3)	... evaluar y corregir los errores de ortografía y puntuación del texto.
Revisión de la caligrafía (R4)	... evaluar y corregir los errores de grafía del texto.
Revisión por otros (R5)	... exponer a juicio de otras personas los textos, con la intención de corregirlos.
Revisión por sí mismo (R6)	... autoevaluar y autocorregir los errores de su texto.

Metacognición

Categorías	Definición
[Códigos (+-AR)]	Capacidad del sujeto para...
Conocimiento/control de la planificación (AR1)	... conocer y autocontrolar las operaciones en el proceso de planificación.
Conocimiento/control de la transcripción (AR2)	... conocer y autocontrolar las operaciones en el proceso de transcripción.
Conocimiento/control de la revisión (AR3)	... conocer y autocontrolar las operaciones en el proceso de revisión.
Conocimiento/control de la estructuración (AR4)	... conocer y autocontrolar las operaciones en la estructuración de las ideas.
Disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5)	... conocer y autocontrolar el propio interés, motivación, estado de ánimo, disposición afectiva e intelectual hacia la escritura.
Conocimiento del escrito bien hecho (AR6)	... conocer cuando un escrito esta hecho correctamente tanto en contenido como en estructura y forma.
Conocimiento/control general del acto de la escritura (AR7)	... conocer y autocontrolar cómo se elabora un texto de forma correcta, en cuantos procesos implicados y a la forma de ejecutarlos.

4. RESULTADOS

Los resultados hallados en el análisis de las entrevistas, nos muestran aquellos procesos cognitivos que el sujeto ejecuta durante la elaboración de un texto. Siguiendo el modelo teórico en el que se ha basado esta investigación (Hayes, 1996), se contemplan diferentes procesos cognitivos (planificación, transcripción, revisión y autoregulación), que a su vez incluyen diversas subcategorías u operaciones.

Según Bracker (2002), la reflexividad durante el análisis no es un hecho sino una exigencia. Por lo tanto, la veracidad de los resultados obtenidos deviene de la combinación de diversas técnicas (cuantitativas y cualitativas), a partir del cómputo de frecuencias y de la interpretación del investigador sobre los datos conseguidos. Todo ello da la oportunidad de conocer tanto las habilidades en expresión escrita, como las dificultades que surgen en ésta en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.

En primer lugar, para la elaboración de los resultados obtenidos en cada proceso se ha hecho un análisis cuantitativo, donde las frecuencias positivas hacen referencia a las habilidades que el alumno es capaz de ejecutar, y las negativas a las operaciones que no

tiene capacidad de realizar dentro de este proceso o ejecuta inadecuadamente. No obstante, se debe destacar que dicho análisis está elaborado como instrumento aclarativo para los resultados de esta investigación. Pero el interés principal se encuentra en el análisis cualitativo, ambos expuestos a continuación.

4.1. Planificación

En términos cuantitativos los resultados obtenidos son los expuestos en la tabla II.

Tabla II. Frecuencias de planificación.

Categorías	Códigos	Frecuencias (+)	Frecuencias (-)	Totales	%
Génesis de ideas	+P1/-P1	24	18	42	11,32
Auditorio	+P2/-P2	28	14	42	11,32
Objetivos	+P3/-P3	41	19	60	16,17
Selección de ideas	+P4/-P4	19	2	21	5,66
Ordenación de ideas	+P5/-P5	24	38	62	16,71
Fuente de ideas	+P6/-P6	39	3	42	11,32
Registro de ideas	+P7/-P7	8	33	41	11,05
Organización textual	+P8/-P8	23	38	61	16,44
TOTAL DE FRECUENCIAS		206	165	371	100%

La organización textual es la operación menos conseguida por los alumnos de nuestra muestra, con 38 respuestas negativas frente a 23 positivas. La ordenación y registro de ideas son otras de las categorías en la que el alumnado tiene menor habilidad, donde se observa un número significativo de respuestas negativas. Por otro lado, la formulación de objetivos (P3), junto a la fuente de ideas (P6) y el auditorio (P2) se consideran las operaciones mejor adquiridas por los sujetos en el proceso de planificación. En las demás operaciones se observa un mayor porcentaje en las frecuencias positivas, aunque no se registran datos significativos.

En rasgos generales, se ha podido contemplar que el alumnado realiza las operaciones de planificación en el 55,5% de los casos, frente al 44,5% que no realiza dichos procedimientos.

Centrándonos en el análisis cualitativo se ha podido observar los siguientes resultados:

Génesis de ideas (P1): Los individuos tienen un control de dicha habilidad, no obstante se podría esperar más en sujetos escolarizados en el último nivel de primaria. Aunque es mayor la cantidad de alumnos que cumplen con la ejecución de esta operación, son muchos los alumnos que no dedican tiempo a pensar lo que desean escribir en sus textos. Veamos:

R: “Escribo lo que se me va ocurriendo porque me salen las ideas solas de la cabeza, de la imaginación” (S9).

No obstante, algunos sí son conscientes de las ventajas del uso de esta operación:

R: “Pienso lo que voy a escribir, porque si no es más difícil que estar haciéndolo de cabeza” (S13).

A la mayoría de los entrevistados se les ocurren las ideas apropiadas para su texto, aunque algunos reconocen que a veces tienen mayores dificultades:

R: “Sí, porque, no sé, al ver, al oír el tema pues ya... me salen ideas” (S13).

R: “Algunas veces” (S2).

Auditorio (P2): Esta categoría destaca por ser normalmente adquirida por los sujetos. Muchos admiten que no suelen pensar en la persona que va a leer su escrito:

R: “No, porque da igual quien lo lea, mientras lo lean...” (S1).

Sin embargo, casi todos son conscientes que deben de escribir sus textos de forma que otros puedan comprenderlos:

R: “Sí porque si no lo entienden, es como si no hubieras hecho nada”(S1).

Objetivos (P3): Esta operación es la más afianzada. Los fines que les hacen realizar un texto son diversos, desde cumplir las demandas del maestro, hasta conseguir una buena calificación e incluso entretenimiento:

R: “Sí, para conseguir un positivo” (S5).

R: “Sí, porque la maestra nos lo dice, y si no suspendemos”(S7).

No obstante, en cuanto se les hace referencia a si las intenciones de sus textos se pueden apreciar en alguna parte de estos, algunos reconocen que no.

R: “Algunas veces sí y otras veces no” (S1).

Selección de ideas (P4): En la mayoría de los casos los individuos han sido capaces de elegir o seleccionar unas ideas concretas en lugar de poner todas las que se les ocurren. Ellos mismos reflexionan sobre la extensión del texto si deciden abordar todas las ideas y reconocen que lo más eficaz es escoger aquellas que tenga mayor significado para el tema a tratar, obviando las de menor relevancia. La siguiente respuesta es ilustrativa a lo que se señala:

R: “Elijo algunas, porque si no va a ser el texto muy largo”(S4).

Organización de ideas (P5):El alumnado en muchas ocasiones no organiza las ideas de una forma concreta dentro de su texto. Afirman que las escriben según les vienen a la mente, o que las ordenan en su cabeza.

R: “No, conforme me vienen las escribo, luego si hay que cambiarlas las cambio” (S2).

Fuente de ideas (P6): La mayoría de los estudiantes reconocen que obtienen las ideas de su propia imaginación, recordando lo que ya sabían, o mirando alrededor en el lugar donde se encuentran.

R: “Recuerdo lo que sé” (S18).

Otros, sin embargo, destacan que utilizan diccionarios, revistas o internet para hallar las mejores ideas posibles:

R: “Observando las cosas y leyendo libros, periódicos o lo que sea” (S21).

Registro de ideas (P7): Es una de las menos adquiridas por estos individuos. Se observa que la mayoría de los alumnos no anotan sus ideas, sino que las retienen en la cabeza, o las van plasmando directamente en el texto original. Admiten que no usan ningún tipo de recurso o instrumento para recordarlas, sino que confían en su capacidad memorística.

R: “No, porque siempre las tengo en la cabeza” (S19).

R: “No, porque las voy recordando mientras las escribo” (S21).

Organización textual (P8):Es la habilidad menos desarrollada de todo el proceso de planificación, no conocen las tipologías textuales y tampoco su estructuración, por lo tanto no ordenan las ideas de forma distinta en función de las características de cada texto.

R: “Yo escribo, yo escribo lo que se me va ocurriendo y ya está” (S5).

4.2. Transcripción

En la tabla III se observa que las operaciones que se encuentran dentro del proceso de transcripción son adquiridas de forma aceptable por los individuos de esta investigación.

Tabla III. Frecuencias de transcripción.

Categorías	Códigos	Frecuencias (+)	Frecuencias (-)	Total	%
Ordenación sintáctica	+T1/-T1	11	9	20	16,52
Riqueza de vocabulario	+T2/-T2	21	19	40	33,055
Adecuación de las palabras a las ideas	+T3/-T3	45	16	61	50,41
TOTAL DE FRECUENCIAS		77	44	121	100%

Ninguna frecuencia negativa supera a las positivas, esto permite señalar que los sujetos poseen un control de todas las operaciones. De igual modo, se aprecia que la adecuación de las palabras a las ideas (T3) es la operación en la que desarrollan una mayor habilidad con 45 frecuencias positivas frente a 16 negativas. Aunque se observa un cierto dominio de todas las operaciones del proceso transcriptor, es importante destacar que la ordenación sintáctica (T1) y la riqueza de vocabulario (T2) no están suficientemente afianzadas.

Con respecto al análisis cualitativo podemos extraer los siguientes resultados:

Ordenación sintáctica (T1): Aunque podemos apreciar que la ordenación sintáctica es, en general, considerada una destreza asumida por el alumnado, no se observa un porcentaje alto de sujetos que ejecuten correctamente dicha operación. Mientras que algunos son conscientes de la importancia del orden para la obtención de un significado coherente, otros admiten que tan solo lo elaboran en el orden que se les va ocurriendo.

R: “Sí, porque si no no tendría sentido la historia o el texto” (S11).

R: “Sí, para que tenga significado” (S7).

R: “No, como se me va ocurriendo” (S6).

Riqueza de vocabulario (T2): Nos volvemos a encontrar frente a una situación similar a la del caso anterior. Aunque se puede considerar asumida, a lo largo de las entrevistas se observa una cantidad equitativa entre aquellos que admiten que no son conscientes de la diversidad de palabras que pueden expresar las ideas a tratar, frente a los que piensan en el vocabulario y admiten que otras palabras pueden expresar mejor lo que desean transmitir:

R: “Sí, aunque a veces no me salen” (S7).

R: “Sí, para no repetirlas, si son iguales pues para no repetirlas. O sea si tengo que poner sillón dos veces pues digo otra parecida” (S8).

Adecuación de las palabras a las ideas (T4): Los datos recogidos demuestran que esta operación es adquirida por el alumnado de manera sobresaliente. Analizando detalladamente cada entrevista, se aprecia que un porcentaje alto de los sujetos son conscientes de que intentan adaptar las palabras de sus textos a las ideas que pretenden expresar en los mismos:

R: “Pues si no me sale otra, tendré que buscar otra palabra parecida” (S9).

R: “Busco otra parecida, la busco donde sea, por ejemplo en la enciclopedia, entonces por el sentido... busco otra muy parecida” (S17).

4.3. Revisión

En general este proceso lo podríamos catalogar como bastante asumido por el alumnado de la investigación. En la Tabla IV se expone el análisis cuantitativo.

Tabla IV. Frecuencias de la revisión.

Categorías	Códigos	Frecuencias (+)	Frecuencias (-)	Total	%
Adecuación de la forma y/o contenido a lo planificado	+R1/-R1	51	21	72	34,28
Estructura y léxico de la oración	+R2/-R2	18	3	21	10
Puntuación, ortografía	+R3/-R3	16	5	21	10
Revisión por otros	+R4/-R4	35	6	41	19,52
Revisión por sí mismo	+R5/-R5	25	12	37	17,61
TOTAL DE FRECUENCIAS		156	54	210	100%

Si se compara este macroproceso con el resto, se contempla que las mayores habilidades del alumnado se alcanzan en el proceso de revisión, en el que se observa un gran número de frecuencias positivas frente a las negativas. La adecuación de la forma y/o contenido a lo planificado es la mejor adquirida, con 51 frecuencias positivas. Junto a ésta destaca la revisión por otros y por sí mismo con 35 y 25 frecuencias positivas respectivamente. No obstante, la revisión de la estructura y léxico de la oración junto

con la revisión de puntuación y ortografía tiene mayores dificultades que las nombradas anteriormente.

En definitiva, los datos nos revelan que en el 74,28% de los casos los alumnos poseen habilidad para ejecutar esta operación.

No obstante como en la mayoría de las ocasiones, algunas operaciones se encuentran más asumidas que otras. Por ello, de manera individual es conveniente ir analizándolas.

Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado (R1): De todas las operaciones que enmarca la revisión, sin duda ésta es la más adquirida por el alumnado. A lo largo de las entrevistas, el alumnado con frecuencia afirmaba que es capaz de reconocer aquellos errores que se encuentren en el texto y corregirlos, así como la habilidad de comprobar las palabras que no expresen adecuadamente las ideas y cambiarlas:

R: “Sí, los errores, y también... las palabras que no me parecen que deben de estar ahí” (S19).

R: “Algunas cosas, si las tengo mal” (S14).

Estructura y léxico de la oración (R2): Esta operación posee un buen nivel de adquisición por parte de los alumnos de la muestra, ya que todos reconocen comprobar la construcción, el léxico de las oraciones de sus composiciones escritas.

R: “Sí, porque sino... para que esté bien el texto” (S15).

R: “Sí, porque eso es importante” (S13).

Puntuación, ortografía (R3): Muchas de las respuestas son a favor de la ejecución de esta operación. Todos son conscientes de la importancia de la ortografía y subrayan en muchas ocasiones la necesidad de la revisión para poder comprobar los posibles errores.

R: “Pues claro, porque si está con faltas de ortografía pues habrá que cambiarlo” (S11). Sin embargo, alguno reconoce que lo olvida.

R: “No nunca, porque se me olvida” (S12).

Revisión por otros (R4): Esta habilidad destaca notablemente. Se puede comprobar que los individuos con frecuencia deciden que otras personas revisen sus textos. Todos destacan la importancia de que el maestro lo corrija, y son pocas las ocasiones que no desean que nadie contemple sus escritos. En casi todo momento los niños afirman que intentan buscar a un adulto para realizar esta labor, ya sea maestro, padres o hermanos mayores.

R: “Yo creo que lo tiene que corregir la maestra” (S7).

R: “A mi madre” (S4).

Revisión por sí mismo (R5): Esta habilidad es menos reconocida que la anterior. Algunos destacan que ellos no tienen por qué corregir sus escritos, que confían en su capacidad, otros sin embargo, y como ya he destacado en el mayor porcentaje, creen que autocorrigiéndose tienen la oportunidad de aprender.

R: “Pues sí, lo vuelvo a leer bien para fijarme en los fallos” (S15).

R: “No siempre, porque creo que no hace falta, porque yo he pensado que lo he hecho bien sobre la marcha” (S20).

4.4. Metacognición

Por último, también se han obtenido datos sobre el proceso de autorregulación de la escritura (Tabla V). La metacognición, según el modelo teórico seguido, es considerada como un proceso de orden superior que guía todo el proceso escritor.

Tabla V. Frecuencias de la metacognición.

Categorías	Códigos	Frecuencias (+)	Frecuencias (-)	Totales	%
Conocimiento y control de la planificación	+AR1/-AR1	51	13	64	12,21
Conocimiento y control de la transcripción	+AR2/-AR2	15	5	20	3,81
Conocimiento y control de la revisión	+AR3/-AR3	61	23	84	16,03
Conocimiento y control de la estructuración	+AR4/-AR4	44	34	78	14,88
Disposición ante la escritura y sus dificultades	+AR5/-AR5	68	21	89	16,98
Conocimiento del escrito bien hecho	+AR6/-AR6	87	75	162	30,91
Conocimiento y control general del acto de escritura	+AR7/-AR7	20	7	27	5,15
TOTAL DE FRECUENCIAS		346	178	524	100%

En la tabla podemos observar que el número de respuestas positivas superan de forma evidente a las negativas, hallando 346 frente a 178 respectivamente. Esto nos muestra que los individuos, en general, tienen afianzadas estas habilidades. Las operaciones que mejor ejecutan son el conocimiento del escrito bien hecho (87 frecuencias positivas) junto a la disposición ante la escritura y sus dificultades (68 frecuencias positivas). Por el contrario, las menos adquiridas son el conocimiento y control de la transcripción (15 frecuencias positivas) y el conocimiento y control del acto de la escritura (20 frecuencias positivas). En el resto de operaciones también se contempla que poseen habilidad para su ejecución.

A continuación se expone de forma más específica el análisis cualitativo de las entrevistas.

Conocimiento y control de lo planificado (AR1): Son conscientes, en un alto porcentaje, que deben de planificar sus escritos de forma diferente en función del destinatario al que vaya dirigido el texto y reconocen dónde poseen sus principales problemas a la hora de planificar una composición escrita.

R: “Sí, porque si es para mi hermano pequeño pues escribo un texto como para niños chicos, y si es para el maestro pues como para nosotros” (S8).

Conocimiento y control de la transcripción (AR2): Esta destreza se puede catalogar como una operación que se ejecuta correctamente. La muestra reconoce que son conscientes de que deben de revisar su texto y modificar lo expuesto cuando no consideran adecuado lo recogido en el mismo:

R: “Sí, porque si hay algo que he escrito mal, para ponerlo bien o modificarlo” (S8).

Conocimiento y control de la revisión (AR3): Mayoritariamente los niños poseen la suficiente capacidad para controlar esta operación, son conscientes de la necesidad de revisar los escritos y un alto porcentaje afirma que se obligan a sí mismos. Además tienen la habilidad de reconocer que es fundamental la revisión para la mejora de la composición escrita.

R: “Yo creo que para mejorar un texto deberías revisar el texto dos veces” (S14).

Conocimiento y control de la estructuración (AR4): Los sujetos de esta muestra tienen habilidad para ejecutar esta operación, pero también se debe de especificar que aunque se pueda entender cómo adquirida, no se han obtenido unos datos significativos.

Podemos observar alumnos que reconocen tanto el tipo de texto como los pasos que deben de emplear para su correcta composición:

R: “Hombre tengo que pensar en el tipo de texto que estoy haciendo porque si no lo pienso puedo poner otra cosa que no sea de ese texto” (S12).

Pero también son muchos los que no poseen esta capacidad, como se aprecia en otras respuestas.

R:” Pues... no pienso en cómo es, pero sí pienso en lo que estoy escribiendo” (S15).

Disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5): Ésta se ejecuta con bastante fluidez, ya que afirman ser conscientes de lo que sienten mientras escriben o tienen capacidad para controlar sus estados anímicos.

R: “Sí, porque algunas veces estoy nervioso, y también depende del texto, si es triste pues me siento triste y si es alegre pues me siento alegre, algunas veces me siento nervioso” (S4).

Conocimiento del escrito bien hecho (AR6): A pesar de ser una de las que cuenta con un mayor número de respuestas, tan solo se puede catalogar como una habilidad adquirida de forma aceptable. Muchos no reconocen cuando un compañero posee un escrito muy bien hecho, además les cuesta conocer la posibilidad de que su compañero utilice algún tipo de truco para sus textos, así como muchos afirman que no poseen ningún tipo de truco o estrategia para realizar correctamente sus textos al primer intento.

R:” No, no pienso en ningún truco, yo lo pongo tal como lo hago” (S3).

Conocimiento y control general del acto de escritura (AR7): Los niños son conscientes de lo que realizan cuando elaboran un texto, afirman que reconocen lo que están haciendo en todo momento a la hora de realizar un texto:

R: “Me doy cuenta de lo que estoy haciendo pero en el texto, no de lo que están haciendo los demás” (S6).

R: “Sí, porque si no podría hacerlo mal” (S8).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en esta investigación, en este apartado se ofrecen las principales conclusiones del estudio y se discuten los resultados con otras investigaciones previas. La intención principal de este estudio se ha basado en poder conocer un poco más las habilidades y dificultades que poseen los alumnos de 6° de Educación Primaria, con el fin de aportar un granito de arena al conocimiento de los diversos procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura.

Se ha comprobado que los sujetos tienen la capacidad para ejecutar casi todos los procesos cognitivos y metacognitivos correctamente, no obstante cabe subrayar que en el proceso de planificación se han observado mayores dificultades. Dentro de dicho

proceso, se comprueba que el alumnado posee fluidez a la hora de identificar y seleccionar recursos para encontrar contenidos, de igual forma se aprecia una adecuada ejecución en la formulación de objetivos y selección de ideas. Sin embargo, se observan inconvenientes con respecto a la organización de ideas, organización textual, pero sobre todo, se observa una alta problemática en el registro de ideas, encontrando el 80,48% de las respuestas negativas. Se ha comprobado que muy pocos chicos planifican sus textos realizando un borrador para anotar sus ideas. Casi todos consideran más adecuado el memorizar las ideas en lugar de utilizar algún tipo de instrumento para registrarlas.

Con respecto a la transcripción, revisión y metacognición el alumnado tiene la capacidad de ejecutar todos sus procesos de forma aceptable, quizás se destaca la operación de riqueza de vocabulario como una de las que posee mayores dificultades. Aunque la mayoría de los alumnos presentan diversidad en su vocabulario, es cierto que un gran número no ejecutan esta operación tan bien como se desearía.

Comparando nuestros resultados con los obtenidos por Arroyo & Salvador (2005) y Gallego (2008) con respecto a la planificación, se puede apreciar que ambos estudios coinciden con éste en que, a pesar de que el alumnado incorpora en sus escritos las ideas que han pensado previamente, algunos añaden frecuentemente nuevas ideas que se han ido originado durante la transcripción. En las tres investigaciones se hallan coincidencias en la capacidad de pensar en los destinatarios del texto, así como en la habilidad de saber identificar las ideas principales, destacando en todas la gran capacidad de los sujetos tanto para identificar fuentes de donde extraer información como la infinidad de objetivos que los mueven a la realización de los escritos (entretenimiento, objetivos personales o escolares). Por el contrario, mientras que en nuestra investigación se observa una carencia en la habilidad de utilizar instrumentos para anotar ideas, en el estudio de Gallego (2008) se comprueba que los sujetos de su muestra poseen esta destreza de forma adecuada. De igual modo, mientras que en los dos estudios comparados los individuos afirman conocer las diversas tipologías textuales, seguir una estrategia para recordarlas o aplicar un orden a las ideas según la estructura de cada texto, nuestros sujetos manifiestan poco conocimiento y habilidad para ello. De otra parte, el estudio de García (2009) comprobó que los alumnos de su muestra mostraban ciertas dificultades en la transcripción especialmente en cuanto a la poca diversidad de vocabulario y el escaso conocimiento de la estructuración sintáctica de oraciones y párrafos. Aunque en nuestra investigación se consideren dichos procesos asumidos, es cierto que se aprecian individuos con algunas carencias. También se

observan similitudes con respecto a la revisión. García (2009) demostró que los sujetos de su estudio sí se centran en la corrección de la ortografía y puntuación, aunque destaca que poseen dificultad en la corrección y evaluación del contenido y estructura del texto. Nuestra muestra también posee fluidez a la hora de revisar ortografía y puntuación, pero a diferencia de la anterior, los alumnos de nuestra muestra demuestran habilidades para localizar los errores de contenido y estructura. Además de tener habilidad para exponer a juicio de otros sus composiciones. Por último, en cuanto a metacognición, García (2009) señala la capacidad de sus individuos en reconocer la importancia de la revisión, así como en ser conscientes sobre su estado anímico mientras elaboran sus escritos. De igual modo, nuestra muestra también refleja estas cualidades de manera destacada, aunque a diferencia de la investigación de García (2009) está también demuestra la destreza del alumnado ante el conocimiento del escrito bien hecho. Para finalizar, ambos concuerdan en el escaso conocimiento de los sujetos con respecto a estrategias o trucos para mejorar las narraciones.

6. LIMITACIONES, PROSPECTIVA Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta investigación no está exenta de limitaciones, como por ejemplo el escaso número de sujetos de la muestra y su propio localismo, así como las limitaciones inherentes a todo estudio de caso. Por consiguiente, sería aconsejable replicar este estudio ampliando el número de sujetos y/o complementándolo con análisis de textos escritos.

De otra parte, a tenor de los resultados obtenidos, se ofrece a continuación una serie de estrategias para mejorar procesos cognitivos en los que el alumnado de nuestra muestra ha mostrado una mayor dificultad. Como la principal problemática se ha concentrado en la planificación, para optimizar las operaciones menos asumidas se propone:

1. Elaborar fichas en las que se indiquen las normas para ordenar las partes de un texto según su tipología.
2. Realizar mapas conceptuales sobre el texto.
3. Unir secuencias de dibujos sobre la historia.
4. Construir reglas mnemónicas que contengan las partes esenciales del texto.
5. Crear “hojas para pensar” con plantillas para incluir los pasos necesarios para la elaboración de un texto.
6. Elaborar borradores sobre temas de interés.
7. Uso de programas de ordenador que faciliten el anotar las ideas iniciales para ser utilizadas en el escrito cuando sea necesario más tarde.

8. Crear su propio diccionario donde anotar las palabras que cada día aprendan.
9. Utilizar recursos informáticos como juegos de antónimos y sinónimos, familias de palabras, etc.

En definitiva, el interés de esta investigación no solo se ha centrado en conocer las dificultades que poseen los niños de esta edad, sino también la posibilidad de aportar estrategias para que el alumnado de Primaria pueda solventar sus errores más comunes en las composiciones escritas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, R. & Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University Of Wisconsin Press.
- Beal, C. R. (1990). Development of Knowledge about the role of inference in text comprehension. *Child Development*, 61, 247-258.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written expression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bracker, M. (2002). *Métodos de Investigación Social Cualitativa (Modulo: Metodología)*. Managua: Universidad Politécnica de Nicaragua.
- Calsimiglia, H. (2000): Estructura y funciones de la narración, *Textos*, 25, pp. 9-21.
- Camps, A. (1997). Escribir: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 24-39.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V. & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- 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. (1990). Unravelling the mysteries of writing through strategy instruction. T.E. Scruggs & B.Y.L. Wong (eds.), *Intervention research in learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gallego, J.L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (2) 63-76.
- Gallego, J.L., García, A., & Rodríguez, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes. Estrategias para la mejora*. Málaga: Aljibe.
- García, A. (2009). Los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación*, 348, 309-330.

- García, J. N. & Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en la escritura de tercero de E. P. a tercero de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- González, M^a J. & Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy & S.R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing* (pp.1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg. & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodder, Y. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (703-717). London: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lecuona, M.P. (Dir.) (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Lecuona, M.P.; Rodríguez, M.J. & Sánchez, M.C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 332, 301-326. Madrid.
- Lensmire, T. (1994). *When children write: critical revisions of the writing workshop*. New York: Teachers College Press.
- McCarthy, C. A.; Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: Les Editions ESF-Entreprise Moderned' Edition.
- Ramos, J.L.; Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17(3), 239-251.
- Salvador, F. (Ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.

- Salvador, F.(2000). *Como prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Sitko, B. M. (1998). Knowinghowtowrite: metacognition in writinginstruction. D.J. Hacker; J.Dunlosky& A.C.Graesser (eds.), *Metacognition in EducationalTheory and Practice*(pp. 93-116). London: Lawrence ErlbaumAssociates, Publishers.
- Swales, J. M. (1990). *Genreanalysis: english in academic and researchsetting*. *Cambridge AppliedLinguistics*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.