

**ANÁLISIS EN LOS PROCESOS
COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS
DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE
ALUMNADO CON TDAH**



Trabajo Fin de Grado

**-Trabajo de investigación educativa-
Grado en Educación Primaria**

Noemí Padilla Barba

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación

2014

RESUMEN

En este trabajo se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue conocer los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura de niños con TDAH. Se trata de un estudio de caso múltiple en el que se utilizó la “entrevista cognitiva” para la recogida de datos y el análisis de contenido en la interpretación de éstos. Los resultados obtenidos nos desvelan cuáles son las estrategias que alumnos con TDAH ponen de manifiesto cuando elaboran un texto, así como las dificultades que tienen con más frecuencia en este proceso.

Palabras clave: TDAH, planificación, transcripción, revisión, metacognición, escritura.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra principalmente en desvelar cuáles son los principales problemas de los alumnos con TDAH en el proceso escritor, un aprendizaje fundamental en el contexto escolar, cuya relevancia ha sido puesta de manifiesto en diversos *Handbook of Research* (Richardson, 2001, McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

La bibliografía sobre la expresión escrita nos muestra la existencia de varios estudios, hechos con diferentes sujetos. Unos estudios, por ejemplo, nos dicen que los principales problemas en la escritura de los alumnos están en el léxico, la morfosintaxis, y la metacognición (González y Martín, 2006). Otros, en cambio, relacionan estas dificultades con problemas inherentes a las tipologías textuales (Ramos, Cuadrado e Iglesias, 2005) o con los problemas referidos a las adquisiciones y procesamiento de las habilidades lingüísticas (Dockrell, 2007). Suárez (2006), sin embargo, los atribuye al mal uso de los marcadores discursivos, una mala estructuración textual o defectos de tipo ortográfico o léxico-sintáctico.

Se conocen estudios en los que se achacan las dificultades de los alumnos de Educación Primaria a los desconocimientos sobre la fuente para generar ideas o a no tener en cuenta la exigencia de la audiencia a la que se dirigen (Arroyo y Salvador,

2005), así como a fallos en el manejo de estrategias metacognitivas y cognitivas (Lecuona, Rodríguez y Sánchez, 2003).

Por otra parte, los estudios realizados con niños que presentaban dificultades de aprendizaje señalan que estos sujetos elaboran textos más breves (Salvador, 2000; Gernsten y Baker 2001) o que desconocen la estructura de los textos (Newcomer y Barenbaum, 1991). También se ha señalado como causa la inhabilidad en la ejecución de los procesos en la escritura, (Graham, 2006) o generar todo el contenido de forma lineal e incompleta, expresando las ideas sin mucha relación y de forma incoherente y confusa (Troia, 2006).

A tenor de esta breve revisión de la literatura, los objetivos planteados fueron: 1) determinar la habilidad de los niños con TDAH para manejar los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura; 2) identificar posibles disfunciones en el proceso escritor; 3) proponer orientaciones didácticas que sirvan para mejorar esos problemas.

Las cuestiones planteadas fueron las siguientes: 1) ¿Los alumnos con TDAH conocen y utilizan los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura?; 2) ¿Qué estrategias metacognitivas activan?; 3) ¿Qué dificultades encuentran?

2. LA EXPRESIÓN ESCRITA: CONTEXTO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

Aunque han aparecido diferentes modelos teóricos sobre la escritura (Salvador, 2008), nuestra investigación se inscribe en la propuesta de Hayes (1996), que actualiza el modelo prototípico previo de Flower y Hayes (1981), que es considerado en la actualidad como el modelo teórico que mejor explica la escritura de textos.

Desde esta perspectiva, la expresión escrita se concibe como un proceso cognitivo el cual lleva asociado diferentes procesos y operaciones que implican otros subprocesos los cuales se activan cuando procedemos a la elaboración de un texto, con estrategias y mecanismos diferenciados.

El modelo de Hayes (1996) diferencia un doble componente en el proceso escritor: el sujeto, donde se incluye la motivación, la efectividad, memoria tanto a largo

como a corto plazo, la memoria de trabajo y el contexto, en el que se admiten dos dimensiones principales, el contexto social y el físico.

Sin embargo, el foco principal de este modelo es el sujeto, la memoria y capacidad de la que dispone la persona que escribe para la codificación y decodificación de la información.

La planificación se refiere a los pensamientos que el alumno tiene en su mente, a aquello que quiere plasmar en el texto. Incluye subprocesos como la "génesis de contenidos", la "organización y estructuración de contenidos" y la "formulación de objetivos".

La transcripción incluye la representación de las ideas del escritor en el texto propiamente dicho. Se ha de tener muy en cuenta los propósitos y el contenido de lo que se quiere escribir, la construcción morfosintáctica, etc.

La revisión dispone una valoración del resultado y la revisión y corrección del producto conseguido.

Finalmente, la metacognición representa el control mental en los procesos enumerados con anterioridad.

Por otro lado, en el contexto de investigación dispone de dos enfoques principales: el enfoque de producto, que es el enfoque más tradicional, de orientación conductista y el enfoque de proceso, que se centra en los procesos que activan los sujetos a la hora de hacer un texto, orientándose al conocimiento y al funcionamiento de los mecanismos y procesos vinculados con la composición escrita. Éste es básicamente el enfoque seguido en nuestra investigación.

Pero de la complejidad de los procesos mentales nos derivan las dificultades para la obtención e interpretación de los datos.

Este enfoque tiene en cuenta el interés del escritor, tener un propósito específico en lo que escribe, la utilización de borradores y la importancia de hacerlo dirigido a una audiencia, así como la relevancia del producto final.

En este proceso encontramos estos aspectos (Marinkovich, 2002): descubrimiento del propio pensamiento del autor, el proceso de escritura con una meta final y la retroalimentación escritora.

3. METODOLOGÍA

3.1 Sujetos de la investigación

La investigación se realizó con 4 niños con TDAH, de 8 a 10 años (media de 8,75), que están escolarizados en un Centro Concertado de Primaria en Granada.

Todos los niños reciben un apoyo individualizado en sus tareas diarias, ya que todos presentan también dificultades de aprendizaje.

Los sujetos fueron evaluados por el EOE (Equipo de Orientación Educativa) y considerados como niños con TDAH. Son niños que se muestran muy nerviosos, mueven en exceso los pies y las manos, a menudo están inquietos y les cuesta controlar sus movimientos...

Se ha empleado el "estudio de casos" (Corbet, 2001), ya que se trata de una estrategia adecuada para trabajar este problema de investigación. Esta estrategia aporta tanto cantidad como calidad de información al estudio. Lo importante en esta investigación es el análisis en profundidad de los protocolos de las entrevistas.

3.2 Obtención y análisis de los datos

En esta investigación se utiliza a la entrevista de tipo cognitivo, por medio de la cual se investiga al sujeto interrogándole acerca del concepto que tiene sobre la construcción de un texto.

La entrevista, dentro de la investigación cualitativa, es el instrumento más utilizado. Por medio de ella se pretende “averiguar qué está pasando dentro de la mente de otra persona” (Patton, 1983, 1960).

Para la investigación, primeramente se les pidió a los alumnos que escribieran un cuento, para que a continuación les fuese más fácil responder a las preguntas del cuestionario-guía que se incluyen en la entrevista (Cfr. Salvador, 2005, 62-66) (Anexo1).

Con estas preguntas se pretende ayudar a los alumnos a pensar y verbalizar lo que hacen antes, durante y después de escribir un texto. Este cuestionario-guía a sido validado, de acuerdo con Fox (1981) mediante la triangulación y el procedimiento de juicio de expertos.

Las entrevistas fueron grabadas mientras se hacían y posteriormente transcritas literalmente, incluso con la inclusión de alguna pregunta para la aclaración de algunas cuestiones en las cuales tuvieron alguna dificultad de comprensión. De esta forma, se transformó en texto escrito las declaraciones iniciales del alumnado y se realizó un análisis de contenido.

Para efectuar el análisis de contenido (Bardin, 1986; Mucchielli, 1988; Krippendorff, 2002), se estableció un sistema de categorías (Tabla 1), en las que se indica el dominio que han de tener los alumnos de las habilidades escritoras, tanto a la hora de pensar qué van a escribir (planificación, planteamientos iniciales, borrador mental, priorización y organización de sus ideas...) como del pensamiento que mantienen mientras están escribiendo y su proceso de revisión, tanto autónomo como la revisión de otros. A las diferentes categorías se le asignaron códigos, representados por letras y números. Este sistema de categorías también se validó por juicio de expertos y triangulación.

Tabla 1

Operaciones de la planificación de la escritura (Gallego, Rodríguez y García, 2013, p. 67).

Categorías [códigos (+-)]	Definición
Planificación	
Génesis de ideas (P1)	Destreza de un alumno para producir las ideas para la elaboración de un texto.
Auditorio (P2)	Destreza de los alumnos para pensar en la persona o personas que lo leerán.
Objetivos (P3)	Destreza para guiar la elaboración final de su texto.
Selección de ideas (P4)	Capacidad para la elección de las ideas principales.
Ordenación de ideas (P5)	Destreza para ordenar las ideas adecuadamente.
Fuente de ideas (P6)	Destreza para identificar las fuentes de recursos adecuados.
Registro de ideas (P7)	Capacidad para la utilización instrumentos donde anotar sus ideas.
Organización textual (P8)	Capacidad para usar una estructura adecuada dependiendo del texto que se vaya a escribir.
Transcripción	
Ordenación sintáctica (T1)	Destreza para construir de forma adecuada la forma lingüística del texto.
Riqueza de vocabulario (T2)	Utilización de variedad y riqueza de palabras que exprese de forma adecuada el mensaje.
Selección léxica (T3)	Destreza para la elección de las palabras según el texto que se escriba en cada momento.
Adecuación de las palabras a las ideas (T4)	Destreza para encontrar palabras y estructuras sintácticas que expresen las ideas que se pretenden exponer.
Revisión	
Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado (R1)	Destreza para evaluar y corregir aquellas palabras o frases que no se adecuen al texto.
Estructura y léxico de la oración (R2)	Destreza para evaluar y corregir aquellas palabras o frases que no se adecuen a las reglas gramaticales.
Puntuación y ortografía (R3)	Destreza para corregir errores de puntuación y gramaticales.
Revisión de la caligrafía (R4)	Destreza para corregir errores gráficos.
Revisión por otros (R5)	Capacidad para dar la oportunidad de dar a otros tu texto con la finalidad de corregir los errores.
Revisión por uno mismo (R6)	Destreza de autoevaluación y autocorrección.
Metacognición	
Conocimiento y control de la planificación (AR1)	Destreza para conocer y autocontrolar las operaciones usadas en la planificación.
Conocimiento y control de la transcripción (AR2)	Destreza para conocer y autocontrolar las operaciones usadas en la transcripción.
Conocimiento y control de la revisión (AR3)	Destreza para conocer y autocontrolar las operaciones usadas en la revisión.
Conocimiento y control de la estructuración (AR4)	Destreza para conocer y autocontrolar las operaciones usadas en la estructura de las ideas.
Disposición ante la escritura y sus dificultades (AR5)	Destreza para conocer y autocontrolar la motivación, interés, estado de ánimo...
Conocimiento y control del escrito bien hecho (AR6)	Destreza para conocer y autocontrolar el momento en que el texto está bien hecho tanto en contenido, estructura y forma.
Conocimiento y control general del acto de la escritura (AR7)	Destreza para conocer y autocontrolar el modo de elaboración de forma correcta del texto, tanto en procesos implicados como en la forma de ejecución.

4. RESULTADOS

Los resultados se obtienen a partir del análisis de las entrevistas, así como las frecuencias tanto negativas como positivas de las respuestas. Los resultados positivos nos indican la buena realización de la habilidad demandada, mientras los negativos nos indican la mala realización o el desconocimiento de ésta. Pero lo más importante de estas entrevistas no es solo el análisis cuantitativo en sí, sino sobre todo el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad.

La siguiente tabla (Tabla 2) incluye los resultados de la planificación.

Tabla 2

Frecuencias de las categorías de la planificación de la escritura

Categorías de planificación	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias totales	Porcentaje de frecuencias
Génesis de ideas	+P1/-P1	8	0	8	8
Auditorio	+P2/-P2	5	3	8	8
Objetivos	+P3/-P3	16	0	16	16
Selección de ideas	+P4/-P4	8	0	8	8
Organización de ideas	+P5/-P5	17	11	28	28
Fuente de ideas	+P6/-P6	12	0	12	12
Registro de ideas	+P7/-P7	8	8	16	16
Organización textual	+P8/-P8	4	0	4	4
Total de frecuencias		78	22	100	100

A la vista de estos resultados se puede añadir:

1. En el 78% de los casos los alumnos realizan adecuadamente las operaciones de planificación.
2. Que en el 22% de los casos, los alumnos no realizan o no lo hacen adecuadamente estas operaciones de planificación.

3. Los principales problemas se encuentran principalmente en la organización de ideas y en menor cantidad en registro de éstas.
4. Que las operaciones de planificación, por lo general, son asequibles para estos alumnos, y que la operación que aparece más compleja es la de organización de ideas.

Los análisis cualitativos se indican a continuación:

Génesis de ideas

Se advierte que los niños planifican correctamente la construcción de sus textos, ya que dedican un tiempo a pensar qué es lo que quieren escribir en sus textos.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?

R: *Sí, que hay que poner el nombre y la fecha. Y antes de escribir pongo mayúscula, y luego pienso el contenido.*

También aseguran que utilizan aquellas palabras que consideran convenientes y con más relación tienen con el tema de escritura.

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

R: *Sí, del baloncesto... (¿Y cuándo piensas en el baloncesto se te vienen ideas de otros deportes?) No, solo del baloncesto.*

En ocasiones, algunos alumnos, cuando se trata de transcribir los textos olvidan o descuidan esta estrategia.

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

R: *Sí, pero a veces sí pienso de otras cosas.*

Auditorio

La mayoría de los alumnos, antes de escribir, tienen en cuenta a las personas a quienes se dirigen y tratan de ajustarse a ellos, aunque, algunas veces les ignoren.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va leer?

R: *Sí en un compañero, por ejemplo.*

Algunos alumnos ignoran a los destinatarios de sus escritos, o que incluso no saben quiénes serán éstos.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va leer?

R1: *No, pienso en la tarea*

R2: *No, yo pienso en mí, que a mí me guste.*

Objetivos

Los alumnos declaran que persiguen en sus escritos objetivos muy diversos. Mientras el objetivo de unos alumnos es obtener una buena nota o satisfacer al profesor, otros dicen que su única intención es que les salga bien el texto.

P: ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?

R: *Sacar buena nota.*

El análisis nos revela que los procedimientos usados para cumplir con los objetivos no son unívocos.

P: ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?

R: *Pues terminar la tarea rápido y que el profe me ponga un positivo.*

Con frecuencia los alumnos dicen que las finalidades de sus escritos se pueden apreciar en todo el texto, aunque, algunas veces, aclaran que es al final o al principio de sus textos donde mejor se puede notar la intencionalidad.

P: ¿En qué parte del texto se puede notar las intenciones o finalidades de tu escrito?

R1: *Al principio.*

R2: *En todo el texto, todo el texto lo hago bien.*

R3: *En el desenlace, es lo más importante.*

El análisis revela también la falta de iniciativa de los alumnos para hacer textos, puesto que todos coinciden en que la mayoría de las veces los hacen por petición del profesor.

P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?

R: *Porque el profe me lo manda*

Selección de ideas

Por lo general, los alumnos piensan primero lo que quieren plasmar en sus escritos, aunque otros incorporan en los textos lo que se le va ocurriendo en el momento de hacerlo.

P: En el momento de escribir el texto o la redacción ¿escribes lo que se te va ocurriendo o piensas primero?

R1: *Lo pienso primero.*

R2: *Escribo lo que me ponga en la pantalla.*

Ordenación de ideas

Algunos alumnos organizan el texto globalmente antes de escribirlo, ya que son conscientes de las repercusiones positivas que ello conlleva; sin embargo, otros contestan de forma negativa a esta pregunta y dicen no ordenar antes las ideas.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas que vas a escribir?

R1: *Sí en mi cabeza*

R2: *No las ordeno.*

Sin embargo, los alumnos admiten que en ocasiones plasman las ideas como se le presentan en su mente en el mismo momento, quitándole importancia a la ordenación.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas que vas a escribir?

R: *No, las escribo como se me van ocurriendo en la mente.*

No obstante, la mayoría de los sujetos señalan que piensan frases completas antes de escribirlas en sus textos y posteriormente escriben lo que han pensado. Sin embargo, las respuestas no siempre son tan claras.

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo en ese momento?

R1: *Frases completas porque se me olvida.*

R2: *Las frases completas y luego lo uno.*

Fuente de ideas

Principalmente los alumnos obtienen las ideas de su propia imaginación y transmiten lo que se les va ocurriendo en el mismo momento.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?

R: *De la cabeza.*

Pero los alumnos también conocen la existencia de otras fuentes por las cuales pueden obtener ideas, como por ejemplo los libros, la televisión, internet, etc.

P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?

R: *De los dibujos, y pensando algo que se me haya ocurrido.*

R2: *Por ejemplo, si hay comprensión lectora, si lo leo con la lectura, me vuelvo a leer la lectura y la afirmación que me sé la escribo. A veces busco la información en la enciclopedia y a veces lo pienso, y en el internet me meto algunas veces.*

Registro de ideas

En general los alumnos no suelen usar fórmulas ni trucos que le ayuden a recordar las ideas que piensan, ni tampoco hacen uso de anotaciones que les pueda facilitar el recuerdo de esto. Suelen confiar en su propia imaginación.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas mientras escribes?

R1: *No, yo me lo invento y ya está.*

R2: *No, solo las pienso.*

En cambio, otros admiten el uso de algunos de los recursos que les ayudan para organizar sus ideas.

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas mientras escribes?

R: *Lo escribo en la libreta a sucio y después si hay un trabajo lo paso a limpio, a folio, y saco un 10.*

R2: *Sí, no lo sé... lo anoto en una hoja aparte.*

Organización textual

Los alumnos admiten conocer la estructura de diferentes textos (narrativo, argumentativo...) y que, según el tipo de texto que realizan, ordenan las palabras e ideas de forma distinta.

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo...

R: *Yo sí pienso en eso. Si es un diálogo...*

Algunos alumnos, aun sabiendo de la existencia de diferentes tipos de texto, señalan que, a la hora de escribir, lo hacen de la misma manera con independencia de la tipología textual.

P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las fases o las partes del texto?

R: No, porque ya me lo sé.

En la tabla 3 se recogen los resultados de la transcripción.

Tabla 3

Frecuencias de las categorías de transcripción en la expresión escrita

Categorías de transcripción.	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Ordenación sintáctica	+T1/-T1	2	2	4	16,6
Riqueza de vocabulario	+T2/-T2				
Selección léxica	+T3/-T3	4	4	8	33,3
Adecuación de las palabras a las ideas	+T4/-T4	11	1	12	50
Total de frecuencias.		17	7	24	100

A tenor de estos resultados es posible señalar lo siguiente:

1. En el 70,8% de los casos los alumnos realizan adecuadamente las operaciones de transcripción.
2. En el 29,1% de los casos, los alumnos no realizan, o no lo hacen adecuadamente estas operaciones de transcripción.
3. Los principales problemas se encuentran principalmente en la selección léxica y en menor medida en la ordenación sintáctica.
4. Las operaciones de transcripción, por lo general son asequibles para estos alumnos, y que la operación que aparece menos compleja es la de adecuar las palabras al texto.

Los resultados cualitativos se indican a continuación.

Ordenación sintáctica

El análisis de las entrevistas muestra que la mitad de los alumnos entrevistados tienen capacidad suficiente para elaborar de manera adecuada la forma lingüística del texto, respetando las reglas sintácticas que rigen la gramática de su lengua, siguiendo un orden.

P: ¿Las palabras de tus textos o redacciones las vas escribiendo siguiendo algún orden?

R: *Voy escribiendo en orden.*

Sin embargo, otros alumnos admiten no seguir ningún orden cuando escriben sus textos.

P: ¿Las palabras de tus textos o redacciones las vas escribiendo siguiendo algún orden?

R: *No.*

Selección léxica

El 50% de los niños entrevistados declaran capacidad para utilizar variedad y cantidad de palabras para expresar correctamente las ideas. Y admiten la existencia de otras palabras que mejorarían lo que escriben.

P: ¿Piensas si hay otras palabras que expresan mejor lo que tú quieres decir en tu texto o redacción?

R1: *Sí hay palabras mejores.*

R2: *Sí por ejemplo, un niño vive en Maracena, cambio vive por esta situado en Maracena.*

En cambio, algunos alumnos sostienen que ignoran la existencia de palabras mejores, y la mayoría de los alumnos niegan pensar en palabras similares o diferentes a las que se le están ocurriendo al escribir.

P: Antes de escribir las palabras, ¿piensas que algunas se parecen y que otras son totalmente diferentes?

R1: *No, no pienso eso.*

R2: *Umm... no... no pienso otras palabras.*

Adecuación de las palabras a las ideas

La mayoría de los alumnos tiene la capacidad para encontrar las palabras y las estructuras sintácticas que mejor expresen las ideas que pretenden comunicar, y que en el caso de encontrar dificultades para encontrar una palabra en concreto las suelen buscar en algún sitio.

P: Cuando escribes un texto o redacción ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir? ¿Por qué?

R: *Sí, yo sé lo que voy a decir.*

P: Cuando tienes dificultades para encontrar la palabra adecuada para expresar tus ideas ¿qué haces?

R1: *Pensarlo un poco y si no busco otra palabra parecida.*

R2: *La busco en algún sitio o se lo digo a la seño.*

También podemos encontrar respuestas negativas a esta estrategia de adecuación:

P: Cuando escribes un texto o redacción ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir? ¿Por qué?

R: *No, porque a veces los textos me equivoco mucho*

En la tabla 4 se incluyen los resultados de la revisión.

Tabla 4

Frecuencias de las categorías de revisión en la escritura

Categorías de revisión.	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado	+R1/-R2	17	3	20	38,46
Estructura y léxico de la oración	+R2/-R2	4	0	4	7,69
Puntuación y ortografía	+R3/-R3	6	2	8	15,38
Revisión de la caligrafía	+R4/-R4	2	2	4	7,69
Revisión por otros	+R5/-R5	8	0	8	15,38
Revisión por uno mismo	+R6/-R6	7	1	8	15,38
Total de frecuencias.		44	8	52	100

Teniendo en cuenta los datos de la tabla 3, se puede observar que:

1. En el 84,61% de los casos los alumnos realizan adecuadamente las operaciones de revisión.
2. En el 15,38% de los casos, los alumnos no realizan, o no lo hacen adecuadamente las operaciones de revisión.
3. Los principales problemas se encuentran principalmente en cuestiones relacionadas con la ortografía y la caligrafía.
4. Las operaciones de revisión, por lo general, son asequibles para estos alumnos.

Los resultados cualitativos son los siguientes:

Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado

Estos alumnos declaran tener la capacidad para analizar y corregir las frases o palabras que no se adecuaban a las ideas o a la estructura textual, y que las palabras que escriben son las que ellos tenían la intención de poner.

P: Cuando lees lo que has escrito ¿te preguntas si es realmente lo que querías escribir?

R: *Sí, es lo que yo quiero escribir.*

P: Cuando no te gusta lo que has escrito ¿buscas en el texto escrito lo que piensas que está mal?

R: *Sí lo busco para poder cambiarlo.*

Pero también hay niños que no activan esta estrategia de evaluar y/o corregir lo que han escrito.

P: Cuando lees lo que escribes ¿te preguntas si es lo que querías escribir?

R: *No se... no... porque sé que lo he puesto como quería.*

P: Cuando no te gusta lo que has escrito ¿buscas en el texto escrito lo que piensas que está mal?

R: *Lo dejo, no lo busco.*

Estructura y léxico de la oración

En general, los niños entrevistados se consideran capaces para evaluar y corregir las palabras, frases y párrafos que no se adecuaban a las reglas gramaticales de la lengua.

P: Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir ¿te fijas si a las oraciones que has escrito le faltan palabras?

R1: *Sí, eso sí, claro.*

R2: *Sí, lo miro y lo cambio.*

Puntuación y ortografía

El análisis cualitativo de las entrevistas desvela la capacidad para evaluar y corregir los errores ortográficos y de puntuación, así como la disposición para poner mayúscula en las palabras después de los puntos y los nombres propios.

P: Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir ¿te fijas si las comas y los puntos están colocados en su sitio?

R: *Sí*

En cambio, otros de nuestros entrevistados responden negativamente a la evaluación y corrección de estos errores.

P: Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir ¿te fijas si las comas y los puntos están colocados en su sitio?

R1: *No, en eso no me fijo.*

R2: *No... me lo dice la seño.*

Revisión de la caligrafía

El 50% de los niños de nuestra muestra señalan que son capaces de evaluar y corregir los errores ortográficos del texto, indicando que revisan el texto y prestan atención en si las letras están bien escritas.

P: Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir ¿te fijas si las letras están bien escritas?

R: *Sí.*

En cambio, la otra mitad de los niños entrevistados contestan negativamente a esta pregunta, negando la revisión o corrección de sus textos y/o palabras.

P: Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir ¿te fijas si las letras están bien escritas?

R: *No... se me olvida.*

Revisión por otros

El análisis revela la capacidad de estos niños para someter a juicio de otras personas la valoración de sus textos, las dudas encontradas en la realización de ellos con el fin de ser corregidos. Todos los alumnos contestan afirmativamente a estas preguntas.

P: Cuando has escrito el texto, ¿se lo das a leer a un compañero o a otra persona para que te lo revise?

R: *Se lo doy a mi compañero de al lado.*

También afirman preguntar a sus padres, compañeros u otra persona que les pueda servir de ayuda para las dudas que se les presentan en el momento de la redacción.

P: ¿Preguntas a tus padres o compañeros si tienes dudas sobre alguna de las cuestiones anteriores?

R: *Sí, le pregunto a mi padre y a los profesores, a mis compañeros no.*

Revisión por uno mismo

Mayoritariamente los niños admiten que tienen capacidad para autoevaluarse y autocorregir los errores del texto, leyéndolo completamente después de escribirlo y cambiando lo que ellos consideran que no está correctamente.

P: ¿Tú acostumbras a leer tu texto completo después de escribirlo?

R: *Lo reviso entero.*

P: ¿Cambias algo? ¿Qué cambias?

R: *Escribir la letra bien o corrijo la palabra que está mal.*

No obstante, uno de los sujetos que aunque afirma leer su texto completo después de escribirlo, pero no corrige los fallos que pueda encontrar en él.

P: ¿Cambias algo? ¿Qué cambias?

R: *No lo cambio.*

Finalmente, en la tabla 5 se recogen los resultados de la metacognición.

Tabla 5

Frecuencias de las categorías de metacognición en la escritura

Categorías de metacognición.	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias Negativas	Frecuencias totales	Porcentajes de frecuencias
Conocimiento y control de la planificación	+AR1/-AR2	7	1	8	7,40
Conocimiento y control de la transcripción	+AR2/-AR2	4	4	8	7,40
Conocimiento y control de la revisión	+AR3/-AR3	9	3	12	11,11
Conocimiento y control de la estructuración	+AR4/-AR4	11	5	16	14,81
Disposición ante la escritura y sus dificultades	+AR5/-AR5	16	4	20	18,51
Conocimiento y control del escrito bien hecho	+AR6/-AR6	24	12	36	33,33
Conocimiento y control general del acto de la escritura	+AR7/-AR7	5	3	8	7,40
Total de frecuencias		76	32	108	100

Observando la tabla 4, se puede decir que:

1. En el 70,3% de los casos, los alumnos realizan adecuadamente las operaciones de metacognición.
2. En el 29,63% de los casos, los alumnos no realizan, o no lo hacen adecuadamente estas operaciones de metacognición.
3. Los principales problemas se encuentran en el conocimiento y control del escrito bien hecho y en menor cantidad en conocimiento y control de la transcripción y de la estructuración del contenido de la escritura.

A continuación se indican los resultados cualitativos:

Conocimiento y control de la planificación

De las respuestas de estos niños se puede colegir que poseen suficiente habilidad para autocontrolar las operaciones del proceso de planificación. Saben qué hacer y cómo hacerlo para planificar un texto.

P: Cuando el profesor te manda escribir sobre un personaje famoso ¿qué haces para ayudarte a planificar y escribir el texto?

R: *Miro la tele, o las cosas que yo sé. También de internet.*

También asienten cuando les preguntamos si hay diferencias en sus textos según a la persona que van dirigidos, aunque uno de los alumnos haya respondido negativamente.

P: ¿Tus textos son diferentes si son para que los lea tu profesor, tus padres o tus hermanos pequeños? ¿En qué son diferentes?

R1: *Son diferentes, porque como a mi madre no le gusta nada el fútbol, pues le escribiré una novela que le gusta.*

R2 (Negativa): *No, Yo lo escribo todo igual.*

Conocimiento y control de la transcripción

El análisis cualitativo de las entrevistas nos muestra la capacidad del alumnado para conocer y autocontrolar las operaciones en el proceso de transcripción. La mayoría coinciden en la existencia de palabras que puedan expresar mejor lo que quieren escribir.

P: Antes de escribir las palabras, ¿piensas que algunas se parecen y que otras son totalmente diferentes?

P: *Sí hay palabras mejores.*

Al contrario, todos niegan su capacidad para pensar en palabras similares o diferentes a las que se le vienen a la cabeza, cuando van a escribir un texto.

P: Antes de escribir las palabras, ¿piensas que algunas se parecen y que otras son totalmente diferentes?

R: *No, solo pienso en las que pongo y ya está.*

Conocimiento y control de la revisión

En general, son capaces de reconocer y autocontrolar las operaciones del proceso de revisión, por ejemplo la autocorrección de sus propios errores.

P: Mientras estás escribiendo ¿te dices a ti mismo si te está saliendo bien o mal?

R: *Sí lo voy mirando que salga bien.*

P: ¿Piensas que después de escribir se debe revisar el texto? ¿Para qué?

R: *Sí porque si se lo vas a presentar a tu profesor y te falta puntos, mayúsculas comas.... Para que me lo corrija. Porque cuando lo hago a lo loco, me pone negativo.*

Conocimiento y control de la estructuración

Aunque la mayoría admite ser capaz de controlar las operaciones implícitas en la estructuración textual y conocer las partes constitutivas de contexto, no faltan respuestas que ponen en duda estas habilidades.

P: ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?

R: *Principio, nudo y desenlace.*

P: Cuando no te gusta lo que has escrito ¿crees que no sabes cómo se construye un texto?

R1: *Porque en ese momento no me ha salido bien, porque yo sí sé escribir.*

R2: *No pienso eso, yo sé escribir un texto.*

P: Mientras estás escribiendo ¿te planteas qué tipo de texto vas a escribir y lo que tienes que hacer para que esté bien escrito?

R: *Sí hago el que me dice la seño.*

P: ¿Encuentras dificultad para escribir este tipo de texto?

R1: *No, porque yo ya sé todo de él (Messi).*

R2: *Sí, es muy complicado.*

Disposición ante la escritura y sus dificultades

El análisis cualitativo de las entrevistas desvela, en general, una buena disposición hacia las tareas escritoras. Consideran que la motivación o el estado de ánimo afloran cuando se enfrentan a la redacción de un texto.

P: *¿Cómo te sienta que alguien te diga que cambies algo en el texto?*

R: *Pues mal, porque yo no quiero cambiar.*

La mayoría de los niños han respondido que se sienten bien cuando escriben o que directamente no les produce ninguna sensación o sensación de aburrimiento, que se suelen controlar cuando están nerviosos y que en momentos de auge de nervios los textos suelen salir un poco peor que normalmente.

P: *¿Te das cuenta de lo que estás sintiendo mientras escribes?*

R: *No me gusta mucho escribir... pero me siento bien.*

P: *Si estás nervioso, cansado, disgustado o muy contento ¿te sale peor o mejor la redacción?*

R: *Me sale peor.*

Conocimiento y control del escrito bien hecho

Los niños indican que son capaces de saber cuándo un escrito es correcto, en cuanto al contenido, la estructura y la forma. Comentan algunas de las técnicas que deben emplear para mejorar los escritos e indican que se suelen concentrar mucho a la hora de escribir los textos, aunque no siguen una serie de pasos para ir escribiéndolos.

P: *¿Qué necesitarías para mejorar tus escritos?*

R: *Poniendo palabras mejores, por ejemplo, caminar por andar, necesitaría poner algo que tenga sentido.*

P: *Mientras estás escribiendo ¿te concentras en lo que quieres escribir?*

R: *Sí me concentro mucho para escribir.*

Suelen coincidir en que sus textos fallan en las faltas de ortografía o también en que no se concentran suficientemente a la hora de escribir un texto.

P: Si te preguntan: ¿Qué es escribir bien? ¿Qué le dirías a ese alumno?

R: *Para mi escribir bien es poner las letras bien, escribir bien, poner la s correctamente porque a veces la pongo como si fuera una "o".*

P: Cuando te sale un texto mal ¿a qué piensas que se debe?

R: *Por la letra y por las faltas de ortografía.*

Conocimiento y control general del acto de la escritura

El análisis cualitativo de las entrevistas revela la capacidad de los niños entrevistados para conocer y autocontrolar el procedimiento que ha de seguirse para otorgar a un texto escrito su forma lingüística correcta, teniendo en cuenta los procesos implicados y a la manera de ejecutarlos. El ser conscientes de qué hacen y qué piensan.

P: Mientras estás escribiendo ¿te das cuenta de todo lo que estás haciendo y de todo lo que estás pensando?

R1: *Sí, por ejemplo, si escribo yo lo que estoy haciendo es escribir.*

R2: *Sí me doy cuenta porque lo escribo yo.*

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA

A la luz de estos resultados, y teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se pueden señalar las siguientes conclusiones.

- 1) Los alumnos entrevistados admiten poseer un dominio suficiente en el proceso de planificación textual, si bien la ortografía de ideas se revela como la operación en la que estos niños encuentran los mayores problemas.
- 2) Estos alumnos se consideran competentes a la hora de redactar un texto, en términos generales, no obstante, soy consciente de las dificultades que se entraña al seleccionar el vocabulario más adecuado para cada tema de escritura.

- 3) Asimismo, de forma mayoritaria, declaran que realizan adecuadamente el proceso de revisión textual, aunque no ocultan sus problemas con los aspectos ortográficos y caligráficos.
- 4) Por último, son conscientes de la importancia de la autorregulación del proceso escritor. Consideran, sin embargo, que pese a su aceptable disposición hacia la escritura, suelen encontrar dificultades relevantes en el control del proceso de transcripción textual.

A tenor de estas conclusiones, algunas actividades para facilitar las habilidades escritoras de estos alumnos serían: a) elaborar borradores; b) confeccionar planes de escritura; c) hacer dictador; d) seleccionar léxico en función del tema, etc.

Finalmente, dadas las circunstancias de esta investigación, se ha de señalar que la principal limitación de este estudio ha sido el escaso número de sujetos que se ha podido entrevistar, así como las peculiaridades inherentes a todo estudio de caso. En un futuro sería conveniente aplicar el mismo estudio pero con un número mayor de alumnos y dando mayor importancia a las producciones escritas hechas por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

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. Madrid.

Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A Connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.

Dockrell, J. E., Lidsay, G., Connelly, V. y Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. En *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Gallego, J.L, Rodríguez A. y García, (2013). *Cómo escriben los futuros docentes. Estrategias para la mejora*. Málaga: Aljibe.
- Gersten, R. y Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: a meta-analysis. *Elementary School Journal*. 3 (110), 251-272.
- González, M^a J. y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en la composición escrita y sus dificultades en Educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 315-326.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. En C.A. McCarthur, S.Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- 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.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lecuola, M. P.; Rodríguez, M. J. y Sánchez, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 332, 301-326. Madrid.
- MarinKovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. En *Revista Signos*, 35 (51-52), 217-230.
- McCarthur, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press
- Muchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: Les Editions ESF-Enterprise Moderne d'Édition.
- Newcomer, P. L. y Barenbaum, E. M. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities: A review of the literatura from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10), 578-593.

- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative Evaluation an Re-search Methods*. 5th printing. Beverly Hills, Cali-fornia: Sage Publications.
- 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.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador, F. (Ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. En C.A. McCarthur, S.Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press

ANEXO 1.

GUIA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS/AS.

1. Estrategias para la planificación

1.1.- Estrategias para la génesis de ideas:

- 1) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?
- 2) ¿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 habían contando, de algo que has leído...?
- 3) ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas mientras escribes?
- 4) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto antes de escribirlo? ¿Qué anotas?
- 5) En el momento de escribir el texto o la redacción ¿escribes lo que se te va ocurriendo o piensas primero?
- 6) Cuando vas a escribir un texto o una redacción ¿se te ocurren ideas relacionadas con el tema?
- 7) Cuando vas a escribir un texto o una redacción ¿buscas ideas o simplemente las que te vienen a la mente?
- 8) ¿Las anotas en alguna parte?
- 9) De todas las ideas que te vienen a la cabeza: ¿las escribes todas o eliges algunas?
- 10) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas ideas para escribir un texto realmente bueno?
- 11) ¿Apuntas en algún sitio cómo y dónde has conseguido las palabras y las ideas para escribir tus textos y redacciones.

1.2.- Objetivos

- 12) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va leer?
- 13) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona te entienda?

- 14) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
- 15) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
- 16) ¿Qué haces para conseguirlo?
- 17) ¿En qué parte del texto se puede notar?

1.3.- Estrategias para la organización o estructuración del contenido

- 18) ¿Cómo consigues ordenar las ideas de lo que escribes? ¿Qué es lo primero que haces? ¿y después...?
- 19) Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas que vas a escribir?
- 20) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- 21) ¿Utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo para escribir un texto o una redacción?
- 22) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo en ese momento?
- 23) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo...
- 24) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir? ¿Cómo?
 - a) Cuando describes un objeto o una escena ¿qué orden sigues? (derecha-izquierda, arriba-abajo)
 - b) Cuando describes un suceso ¿cómo lo ordenas? (según la secuencia principio medio y fin)
 - c) Cuando escribes un texto para convencer a otro de algo ¿cómo ordenas las ideas? (problema, las razones y la solución)
 - d) Cuando comparas dos objetos o sucesos ¿cómo lo haces? (lo que es igual y es diferente)
 - e) Cuando escribes una noticia o un reportaje ¿qué tienes en cuenta? (lo más importante de lo menos importante)
- 25) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
- 26) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las fases o las partes del texto?

2.- Estrategias de transcripción

- 27) Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción ¿tienen relación con el tema del texto?
- 28) Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción ¿expresan lo que realmente tu querías poner?
- 29) Cuando escribes un texto o redacción ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir? ¿Por qué?
- 30) Cuando tienes dificultades para encontrar la palabra adecuada para expresar tus ideas ¿qué haces?: buscar otra parecida, escribirla sin pensar, usar alguna regla?
- 31) Las palabras de tus textos o redacciones las vas escribiendo siguiendo algún orden?
- 32) Antes de escribir las palabras, piensas que algunas se parecen y que otras son totalmente diferentes?
- 33) ¿Piensas si hay otras palabras que expresan mejor lo que tu quieres decir en tu texto o redacción?

3.- 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 le 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 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 lees 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 como 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?

4. Estrategias de Metacognición

- 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 (estrategia) 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?
- 51) Mientras estás escribiendo ¿te dices paso a paso cómo lo vas ha ir escribiendo?
- 52) Mientras estás escribiendo ¿te dices a ti mismo si te está saliendo bien o mal?
- 53) ¿Piensas que corregir los errores de tu texto es algo que tienes que hacer tu mismo? ¿Te obligas a ti 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 escribes?
- 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) ¿Recuerdas si alguna vez escribiendo un texto, te ha ocurrido lo anterior y cuánto tiempo te ha durado?
- 61) Imagina 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? Los compañeros que escriben bien: ¿cómo piensas tú que lo hacen?
- 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 frase, no sabes cómo empezar ni como 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 mis padres, leer en alguna enciclopedia sobre ese personaje, buscar algún libro que hable del personaje, consultar los últimos periódicos, anotar todo lo que vaya 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) ¿Piensas que después de escribir se debe revisar el texto? ¿Para qué?
- 68) ¿Tu acostumbras a leer tu texto completo después de escribirlo?
- 69) ¿Cambias algo? ¿Qué cambias?