

Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora

Antonio Rodríguez Fuentes*

José Luis Gallego Ortega**

Susana Figueroa Sepúlveda ***

*Doctor en Psicopedagogía. Docente Investigador. Universidad de Granada, Granada, España.

Correo electrónico: arfuentes@ugr.es

** Doctor en Pedagogía. Docente Investigador. Universidad de Granada, Granada, España.

Correo electrónico: jlgalleg@ugr.es

*** Magister en Ciencias de la Educación. Investigadora. Universidad de Granada, Granada, España. **Correo electrónico:** figsusana@correo.ugr.es

Recibido: 02 de noviembre de 2016

Aprobado: 23 de febrero de 2017

Cómo citar este artículo: Rodríguez Fuentes, Antonio, Gallego Ortega, José Luis, Figueroa Sepúlveda, Susana. "Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora". *Rastros Rostros* 19.34 (2017): xx-xx. Impreso. doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2149>

Resumen

Introducción: El artículo presenta una modalidad de evaluación de la expresión escrita para estudiantes de enseñanza básica obligatoria, incluso postobligatoria, así como adicionalmente para otras instituciones educativas no escolares, que persigan el objetivo anterior. Y ello sin vinculación concreta con ninguna asignatura o área curricular, en tanto que competencia transversal transdisciplinar. Como referente teórico de la actividad a evaluar, la expresión escrita, se ha acudido al modelo de Flower y Hayes (1981), matizado por Hayes (1996), que describe tal competencia como un ejercicio eminentemente cognitivo con cuatro fases o procesos implicados de forma simultánea y recursiva: planificación del texto a nivel mental o diseño del borrador, transcripción del mismo en un formato determinado mediante un lenguaje convencional, revisión del resultado desde diversas dimensiones y según lo planificado, y autorregulación de todo el proceso. **Metodología:** el modo de abordar esta compleja evaluación es a través de un modelo mixto de investigación básicamente cualitativa, a través del análisis de contenido, pero con detalles analíticos propios del análisis descriptivo e inferencial de tipo cuantitativo. **Resultados:** Se emplea un cuestionario guía para proceder a la entrevista de tipo clínica-cognitiva de acuerdo con la naturaleza cognitiva de la actividad y se extraen datos para proceder al cálculo de la progresión de la actividad de unos cursos a otros. **Conclusiones:** en anteriores investigaciones piloto se ha concluido con la evidencia de cierta evolución de la expresión por escrito, pero ni en todos los cursos ni dimensiones, por tanto, no de la manera esperada.

Palabras Clave: Expresión escrita, Adquisición de la escritura, Desarrollo de la escritura, Evaluación de la escritura

Introducción

Existen tres habilidades instrumentales básicas tradicionalmente encargadas al sistema escolar cuya relevancia y prevalencia están fuera de toda duda. Se trata del cálculo, la lectura y la escritura. A ellas se une otra serie de contenidos curriculares que fluctúan en función del tiempo y del espacio donde se formalice el acto didáctico. Pero las anteriores se consideran contenido curricular propiamente dicho y vehículo para acceder a otros contenidos y su evaluación. En efecto, en la adquisición y consolidación de las habilidades anteriores se han invertido esfuerzos y medidas especiales para cualquier estudiante, en tanto que medio de comunicación y socialización, y, en palabras vygotskianas, por extensión, de pensamiento.

Más específicamente, la capacidad de expresión por escrito, propia y exclusiva del ser humano, ha adquirido una importancia adicional en la actualidad, como consecuencia del auge de la comunicación escrita en la cotidianidad de nuestra sociedad y por la emergencia de las nuevas tecnologías que la fomentan. De tal suerte que, además de una habilidad necesaria, podría afirmarse que el éxito sociolaboral va ligado, entre otras habilidades fundamentales, a la de la eficacia escritora (solicitudes administrativas diversas, elaboración de C.V., etc.). Con fundamento en ello, los sistemas escolares se afanan en conseguir el máximo desarrollo de esta capacidad para todo el alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias. Paralelamente, lo que no se pone en valor se pone en riesgo; y proliferan las amenazas que acechan a la adquisición escritora, igualmente derivadas de las nuevas tecnologías (ejemplo: mensajes de texto, multimedia, etc.). Por consiguiente, cada sistema educativo debe proveer, junto con los mecanismos más apropiados para su adquisición y progreso, de sus propios mecanismos de supervisión y valoración de sus enseñanzas y su calado en los aprendizajes. Por tradición, la mayoría de ellos se produce a través de la composición por escrito, como culmen de la importancia de esta habilidad. Y también, por tradición, se circunscribe al ámbito de una materia exclusiva: la lengua y la literatura (Valbuena y Valbuena, 2013). El planteamiento que subyace, en esta ocasión, parte de una valoración y evaluación no exclusivamente del producto, el propio texto escrito, sino del proceso de elaboración del mismo (Beauvais y Passerault, 2011); y de una ubicación y foco institucional y no en un área curricular concreta. Y esta es, sin duda, la originalidad de la propuesta que se explicita a continuación.

El modelo teórico explicativo que alumbró esta propuesta evaluativa es el de Flower y Hayes (1981), matizado por Hayes (1996). Describe la escritura como un proceso de resolución de problemas al que el escritor se enfrenta en un contexto y requisitos determinados, para el cual ha de activar tres operaciones ejecutivas: planificación de un borrador mental del texto, transcripción del mismo en un formato determinado y revisión del resultado final; así como una operación metacognitiva de activación y autorregulación de las anteriores. Estas operaciones se dividen en otras suboperaciones concretas que son identificadas en el siguiente apartado como variables dependientes de la evaluación de la expresión escrita. Este modelo goza de gran aceptación en la actualidad en multitud de contextos, por considerarse completo y complejo, como lo es la propia actividad a la que describe. Se han desarrollado,

igualmente, gran cantidad de investigaciones bajo el mismo, en distintos contextos (internacional) y momentos (desde hace más de 30 años), en distintos cursos y niveles educativos (básicos, secundarios e incluso universitarios), con distintos alumnos (incluso con necesidades educativas especiales derivadas de distintas causas o con sobredotación intelectual). Se trata, en su mayoría, de estudios transversales en momentos concretos y/o para verificar efectos de programas temporales de intervención escritora. Y no longitudinales con objeto de determinar patrones de desarrollo competencial normativo de la escritura, o trasversales pero con alumnos sometidos a idéntica intervención (mismos centros) para contrastar la evolución a través de su periplo o trayectoria escolar.

Se sabe que, dada la complejidad del acto de escritura y la amenaza de una ingente cantidad de dificultades (Gallego, 2005), el proceso de adquisición y dominio es lento y costoso (Salvador, 1999); no en vano todas las etapas educativas se esfuerzan en su enseñanza (Lecuona, Rodríguez & Sánchez, 2003). Durante la etapa de Infantil, como etapa propedéutica, se prepara al alumno para su adquisición, y en la Secundaria, se perfecciona, empresa que se continúa en las siguientes etapas; pero es, sin duda, la de Primaria la más involucrada en su desarrollo, al situar el aprendizaje escritor como objetivo básico concebido como un elemento transversal y competencia clave, por lo cual su desarrollo está motivado en cualquier área curricular (Valbuena y Valbuena, 2013). Existen, de hecho, contadas pero loables aportaciones para otros niveles educativos bajo el mismo modelo teórico: secundaria (González & Martín, 2006) y universidad (Gallego, García & Rodríguez, 2012). O para valorar el progreso de unas etapas a otras: de infantil a primaria (González & Delgado, 2009; Tolchinsky, Ribera & García-Parejo, 2012) y de primaria a secundaria (Álvarez & García; García & Fidalgo, 2013). Incluso para este mismo nivel, con diferentes modelos descriptivos (Ramos, Cuadrado & Iglesias, 2005) o diseños de investigación (Canales, Velarde, Meléndez & Lingán, 2014) e incluso sobre operaciones parciales de este mismo modelo (Camps, 1992; Salvador & García, 2007; 2009; Gallego, 2008). Otras investigaciones se afanan en analizar estos procesos u otros ámbitos de la escritura a través del producto de la misma: el texto escrito (Lecuona, Rodríguez & Sánchez, 2003), en lugar de examinar directamente el proceso: las operaciones. No obstante, no se han hallado investigaciones con el mismo carácter longitudinal y sobre la valoración y contraste evolutivo de todas las operaciones de todas las fases que culminan en la producción del texto escrito, desde el punto de vista de su desarrollo como tampoco con énfasis en sus deficiencias y/o dificultades en Educación Primaria, en lo que podría denominarse evaluación escritora institucional.

El modelo de evaluación escritora y proceso investigativo institucional que se propone, en esta ocasión y a cuya descripción se refiere el resto del documento, se centra en la cuestión anterior: evaluar la competencia escritora de acuerdo con el modelo cognitivo reseñado y su evolución a través de la enseñanza obligatoria y secundaria: con los mismos alumnos (estudio longitudinal) o, en el peor de los casos, con alumnos con idéntica trayectoria, con propósito de dibujar el patrón de desarrollo normativo de la misma (estudio transversal) dentro de la institución escolar particular. La proyección didáctica de esta empresa es evidente: comprobar el normal desarrollo de cada

estudiante en una actividad tan importante y corregir desviaciones o desfases en unos, reformulándola como necesidades educativas especiales en la expresión escrita, y potenciar el progreso adelantado en otros con habilidades especiales para ella. Como objetivos constituyentes, se proponen los siguientes:

- Ofrecer una herramienta para evaluar la habilidad para cada una de las operaciones que conforman las 4 dimensiones de la expresión escrita, enumeradas más arriba, de alumnos de distintos cursos de las distintas etapas educativas, para estimar su desarrollo potencial y apreciar las diferencias significativas intracursos e intercursos.
- Que la herramienta anterior sea de utilidad también para detectar deficiencias y ausencias de operaciones y dimensiones anteriores para alumnos de esos cursos, para estimar, en este caso, la previsible superación de las mismas y, por tanto, las diferencias entre los alumnos de distintos cursos y del mismo, obteniendo significatividad estadística de las mismas, en su caso.

La hipótesis de partida es que existen diferencias escritoras estadísticamente significativas entre los alumnos de los distintos cursos (intercurso), y no entre los del mismo curso (intracurso), aumentando el progreso en las operaciones y productos referidos a la escritura y reduciéndose las deficiencias y dificultades en la misma. La hipótesis alternativa es la ausencia de dificultades significativas entre alumnos de diferentes curso (intercurso) o bien que éstas sean similares en grado de significación que las diferentes entre alumnos del mismo curso (intracurso).

Metodología

A continuación, se presentan, en los apartados siguientes, todas las peculiaridades del modo en el que se ha de proceder a la evaluación del desarrollo de la composición por escrito en una institución educativa determinada (correspondiente con una etapa escolar concreta, por ejemplo, Primaria o Básica) o en varias (correspondientes con diferentes etapas educativas, por ejemplo, básica y voluntaria), pudiendo implicar también la etapa de educación superior (correspondiente con la Universidad).

Tipología del estudio de campo

Para conseguir los objetivos se ha de combinar la metodología cualitativa con la cuantitativa, en lo que constituye un estudio original en el campo de evaluación donde se ubica esta investigación. Si bien la prevalencia de la primera se observa en la técnica de estudios de casos empleada para la selección de los sujetos de la investigación y de recogida de datos mediante entrevista en profundidad, para el análisis de los mismos se introduce una variedad cuantitativa de recuento de frecuencias y tratamiento estadístico de las mismas. Se utilizará, pues, una metodología en la que se describe una

situación concreta (las habilidades escritoras del alumnado de Educación Básica) y se seleccionan valores para estimar relaciones entre las variables y hacer inferencias, a partir del manejo de métodos descriptivos y correlacionales. Precede a ello el análisis exclusivamente cualitativo articulado en el análisis de contenido: codificación y categorización de las declaraciones, más frecuente en la tradición de la investigación educativa por estudio de casos de la categoría múltiple (Stake, 2010).

Los distintos casos se corresponden con el alumnado de un mismo curso por sus características similares (Ceballos, 2009). Se ha de contar con la inestimable colaboración docente para la selección de alumnos que no presenten dificultades específicas de aprendizaje en este dominio y que se muestren más colaborativos y comunicativos, de tal suerte que se garantice que las entrevistas resulten ricas, cómodas y válidas. En efecto, el estudio de casos consiste más una selección de sujetos de investigación (Cohen & Manion, 1990; Tójar, 2005) que una metodología de investigación (Stake, 2010). Se opta por él dado que constituye un método que estudia fenómenos dentro de su contexto, en el que los límites entre éste y aquel no son visibles, y utiliza varias fuentes de evidencia (Yin, 2014). Efectivamente, la expresión por escrito es una tarea de enfrentarse a un problema, redactar un texto, según condicionantes externos-contextuales, además de internos. Además, para conocer un fenómeno en profundidad (habilidad y dificultades) está especialmente indicado. El diseño debería ser longitudinal, mediante el seguimiento del progreso del alumnado en distintos tiempos correspondientes con distintos cursos, o bien transversal procurando que los casos dibujen una aproximación evolutiva que le confiera un matiz longitudinal.

Participantes potenciales de evaluación

Con fundamento en lo anterior, en la selección de sujetos participantes en los distintos estudios de caso, se puede seguir el avance con los mismos alumnos durante los distintos cursos reiterando las pruebas de recogida de datos, que se detallan más adelante, cada dos cursos aproximadamente, por ejemplo, en los cursos pares de las distintas etapas escolares. En caso necesario, podrán optarse por tantos casos como cursos se estudien, transformando el estudio longitudinal anterior en uno transversal. En todo caso, podrán componer cada caso una cantidad de participantes en torno a la decena o docena, igualados por rendimiento, género, nivel socioeconómico y otras características o variables que se estimen importantes para la expresión escrita.

Dadas las características del instrumento y de la habilidad que pretende valorar, los participantes del proceso evaluativo pueden ser distintos alumnos de diferentes edades, etapas y niveles escolares de diversas instituciones educativas. En efecto, como se presenta al final del artículo, su eficacia ha sido probada desde alumnos de Educación Primaria o Básica hasta enseñanzas universitarias, pasando por las enseñanzas secundarias o no obligatorias.

VARIABLES DEPENDIENTES DE EVALUACIÓN

El estudio está centrado en el conocimiento y dominio de las fases mentales, recursivas y simultáneas, activadas durante la escritura. A continuación, se enumeran cada una de las fases implicadas en la escritura, tomadas como metacategorías del análisis de la evaluación, junto con sus categorías concretas, tomadas como variables dependientes:

- a) Planificación textual (P), proceso mediante el cual se elabora mentalmente un borrador de lo que se va a escribir: se piensa en el texto pero antes de iniciarlo, activando las siguientes operaciones:
 - Génesis de ideas para el mensaje del texto (P1).
 - Consideración del auditorio o audiencia a la que se dirige (P2).
 - Determinación de objetivos perseguidos con la expresión escrita (P3).
 - Selección de las ideas elegidas de entre todas las pensadas (P4).
 - Organización y conexión de ideas en la mente a modo de mapa (P5).
 - Fuentes para obtener ideas pertinentes para el texto (P6).
 - Registro de las mismas y origen de su fuente (P7).
 - Organización textual según naturaleza o macroestructura textual (P8).
- b) Transcripción del texto (T): traducción de ideas pensadas y estructuradas en código cifrado a través de un proceso de linearización del pensamiento en palabras. Operaciones básicas desde el punto de vista cognitivo de esta dimensión son:
 - Ordenación sintáctica de palabras en proposiciones y oraciones (T1).
 - Riqueza de vocabulario utilizado para expresar ideas (T2).
 - Selección léxica por su pertinencia textual y de audiencia (T3).
 - Adecuación de las ideas al tipo de texto e intención del mismo (T4).
- c) Revisión textual (R) y modificación de errores, lo que redundará en la calidad final del texto. Supone cuestionar todo lo realizado hasta este momento, mediante:
 - Revisión de lo producido de acuerdo con lo planificado (R1).
 - Revisión estructural y lexical, identificando errores (R2).
 - Revisión ortográfica del texto (R3).
 - Revisión caligráfica y tipográfica (R4).
 - Revisión por otros y consideración de sugerencias (R5).
 - Revisión por sí mismo (hábito) y cambios (R6).
- d) Conocimiento y control de todo el proceso cognitivo anterior (C), a través de mecanismos de regulación metacognitiva, imprescindible para activar los procesos necesarios y autorregularlos, en perjuicio de la arbitrariedad del proceso y operaciones anteriores, mediante:
 - Conocimiento y control de las operaciones de la planificación (C1).
 - Conocimiento y control de las operaciones transcriptoras (C2).
 - Conocimiento y control de las operaciones de la revisión (C3).

- Conocimiento y control de la estructuración de ideas y tipos textual (C4).
- Actitud y motivación ante la escritura y sus numerosas dificultades (C5).
- Conocimiento sobre el escrito bien hecho, como horizonte de logro (C6).
- Conocimiento y control general del proceso escritor (C7).

Recolección de datos

Para obtener los datos, se optó por la entrevista semiestructurada, siguiendo un cuestionario-guía (Salvador, 2008), que ofrece pistas a los estudiantes sobre las operaciones o procesos que supuestamente se activan durante la composición de un texto para ayudarles a reflexionar y verbalizar lo que hacen, a fin de colegir los procesos ejecutivos de la escritura y sus posibles relaciones. Este cuestionario fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y triangulación (Fox, 1987; Hodder, 2000). Esta técnica no difiere significativamente de otra técnica informal (“pensamiento en voz alta”), que se ha revelado como una herramienta útil a la hora captar lo que sucede en la mente del escritor individual (Hayes y Flower, 1980) y permite a los investigadores analizar cuáles son las funciones cognitivas y metacognitivas que operan en la mente de quien escribe.

Para facilitar la verbalización de los estudiantes durante la entrevista, realizada en un clima distendido, de forma individual y en una sala independiente, se les demandó la escritura de un texto narrativo (el cual puede ser complementariamente evaluado desde múltiples dimensiones: léxico-semántica, morfo-sintáctica, gramatical), para que, inmediatamente después, evocaran las operaciones manejadas durante su elaboración. La elección del texto narrativo se justifica por ser el que más frecuentemente elaboran los estudiantes libremente (Salvador, 2008). Las entrevistas han de ser debidamente grabadas, almacenadas y transcritas literalmente con la ayuda de un transcriber y un procesador de textos. Así, el discurso oral se transforma en texto escrito sobre el que realizar el análisis de contenido propio de las declaraciones, siguiendo un sistema de categorías apriorístico (Bardin, 2002; Krippendorff, 2002) en tanto que se corresponden con las operaciones que los estudiantes realizan durante la elaboración del texto, según el modelo teórico empleado, incorporando todos sus matices. Este método de codificación obtiene su validación por la triangulación de codificadores independientes que lo realizan y su puesta en común de las declaraciones que pudieran generar controversias.

Instrumento para la recolección de información

Se presenta el guion orientativo de seguimiento de la entrevista de evaluación cognitiva del desempeño escritor, debidamente validado por juicio de expertos y por experimentación (Salvador, 2005, pp. 62-66), adaptado para esta modalidad de investigación. Al tratarse de una entrevista semiabierta, se presenta como un banco de preguntas correspondientes con cada una de las suboperaciones de la expresión escrita o variables dependientes anteriores,

correspondientes con cada una de las cuatro fases de la escritura del modelo teórico seleccionado. En ningún caso, pues, se trata de un diálogo cerrado o rígidamente marcado por las preguntas sino más bien como el apoyo para que el entrevistador someta a reflexión personal y verbalización de los procesos cognitivos activados así como la naturaleza de los mismos por el entrevistado. Con ese y no otro fundamento, se presentan a continuación las preguntas orientativas de la entrevista (ver anexos a, b, c, d):

Análisis de los datos recogidos

Tras la transcripción de las entrevistas se procede a la codificación de las declaraciones de los entrevistados, actividad que ha de ser triangulada por tres investigadores expertos y con criterios unánimes (Fox, 1981). Es más, cada pregunta lleva aparejada un código correspondiente con una categoría, sobre la posible respuesta afirmativa o negativa, aunque evidentemente esto solo cumple un papel orientativo pues todo dependerá de la respuesta final del alumno y de las operaciones que resalte, tanto sobre su habilidad y realización como sobre su dificultad o incumplimiento. Estas categorías excluyentes fueron extraídas de forma apriorística (Bardin, 1986) a partir del modelo teórico que inspira esta investigación (Hayes, 1996), tomando como variables de análisis las descritas en el apartado anterior extraídas del modelo también descrito con anterioridad, y se representaron por letras mayúsculas, números y signos positivos o negativos (códigos). Los códigos positivos se corresponden con la adecuada ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría (sumando el número de veces que los estudiantes declaran utilizar adecuadamente esa estrategia), mientras que los negativos refieren la no realización o inadecuación de la operación demandada (sumando el número de veces que la estrategia es ignorada, no utilizada o manejada inadecuadamente).

Con las declaraciones codificadas, bien con código positivo, cuando refieran la correcta realización de la operación, o negativa, ante la ausencia o deficiencia de la misma, y agrupadas por metacategorías, cabe proceder de dos formas complementarias:

- En un primer momento, se realiza el análisis cualitativo correspondiente con el análisis de contenido tras la agrupación de código e interpretación subjetiva de datos basados no sólo en frecuencias de aparición sino en la descripción detallada de la operación para identificar su correcta o deficiente realización y su nivel de profundización. Para esta labor puede ser de ayuda el empleo de algunas herramientas y programas informáticos de análisis cualitativo del tipo: Nudist, Nudist-VIVO, AQUAD, ATLAS.ti, Etnograph, WinMAX, MaxQDA o similar. Su función orientada por el investigador será la de organizar todas las declaraciones de los entrevistados (contenido) en categorías excluyentes, que el investigador ha de hacer coincidir con las variables dependientes u operaciones de las 4 fases activadas durante la expresión por escrito. Además, las declaraciones categorizadas se han de reducir en las metacategorías coincidentes con las fases anteriores. Es tarea del investigador, igualmente, dotar del sentido

positivo, en la medida de que las declaraciones sean las oportunas, o negativo, cuando éstas sean contrarias a lo esperado del buen desarrollo de la operación.

- En un segundo momento, se desarrolla el análisis cuantitativo mediante el cálculo de descriptivos para descubrir el comportamiento de cada caso en cada operación. Inicialmente, se realiza el recuento de frecuencias de aparición de cada una de las operaciones, así como su adecuación o deficiencia. Posteriormente, se analizan los datos cuantitativamente, de manera descriptiva, primero, mediante cálculo de medias y desviación típica, e inferencial, después, para diferenciar los casos (test de Levene para verificar la homogeneidad de varianzas (homocedasticidad), ANOVA para detectar la significatividad de las diferencias, y prueba de Tukey para averiguar qué cursos se muestran diferentes). Después, en su caso, pueden desarrollarse análisis correlacionales, verificando previamente si se pueden emplear pruebas paramétricas o no paramétricas, para lo cual además de las características de los datos y la muestra, se calculará la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En caso de admitir pruebas paramétricas, se puede acudir al cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. En caso contrario, se acudirá al cálculo de pruebas no paramétricas, para analizar las diferencias entre grupos se puede emplear la prueba U de Mann-Whitney; y en caso de ausencia de ellas se puede proceder a la obtención de los correlativos de Spearman y Kruskal-Wallis. Finalmente, procede realizar un análisis de regresión para estimar la ubicación en el nivel escolar de cada alumno en función de la competencia escritora declarada, lo que podría denominarse edad escritora, siempre que la potencia predictiva alcance niveles aceptables de previsión o estimación. Para todo lo anterior, es necesario el uso de programas de análisis estadísticos del tipo de SPSS, PSCP, BMDP, SYSTAT, R, MATLAB, Statistica, Stata, StatView o similar.

Conclusiones

Mediante el procedimiento anterior, se han logrado algunos avances con datos y análisis de diversa naturaleza: unos de tipo paramétrico (Gallego y Rodríguez, 2015), otros no paramétricos (Gallego y Rodríguez, en prensa). Se emplaza al lector a observar el procedimiento detallado con anterioridad en las ilustraciones de estas publicaciones, mostrando en esta ocasión las conclusiones de las mismas.

Las conclusiones obtenidas dibujan una evolución irregular de la competencia para la escritura a lo largo de la escolarización, a saber:

- En primer lugar, cabe resaltar que se ha evolucionado más dentro de unos niveles o etapas que otros. Durante los primeros años y niveles de escolarización se producen los mayores progresos adquisitivos, en contraste con los últimos, como si en éstos no preocupara o se trabajara tanto la composición escrita como en aquellos. En efecto, existe un estancamiento en el desarrollo competencial y la superación de dificultades en los últimos niveles estudiados, sin que se observe, no obstante, la total adquisición de la habilidad y el control de sus dificultades.

- En segundo lugar, se avanza más en unas fases que en otras y en unas operaciones más que en otras. Las que experimentan mayor progreso son las más mensurables como la transcripción y la planificación, y las que menos son las de mayor requerimiento cognitivo, como la revisión y la autorregulación.
- En tercer lugar, no se evoluciona de manera armónica, es decir, el desarrollo de las operaciones constituyentes de la escritura no siempre conlleva consigo la superación de las dificultades que acontecen en ella. De hecho, se ha evidenciado y cuantificado mayor progreso en el desarrollo de la habilidad de expresión por escrito que en la superación de dificultades en la misma.

La implicación didáctica y pedagógica de las conclusiones es tan relevante como evidente, y justifica la pertinencia de realizar estas evaluaciones en los sistemas educativos. La actividad escritora es compleja y requiere de su desarrollo a lo largo de todo el recorrido escolar, por cuanto no se consigue una competencia suficiente, según el modelo cognitivo y las investigaciones realizadas, ni está exenta de frecuentes dificultades que tampoco se logran superar en tal trayectoria. Se detecta, pues, la necesidad primera de una intervención transdisciplinaria para potenciar el desarrollo escritor a la par que acometer evaluaciones por ciclos o etapas educativas para comprobar su dominio como habilidad y la desaparición de dificultades. En este sentido, cobra importancia el término de dificultades en la expresión escrita que se han de atajar en el seno de la institución escolar.

Referencias

- Álvarez Fernández, María Lourdes y García Sánchez, Jesús Nicasio. "Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria". *Revista de Psicodidáctica*, 19.1 (2014): 5-26. On line, doi: 10.1387/RevPsicodidact.6518
- Bardin, Laurence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 2002 (3ª edición). Impreso.
- Beauvais, Caroline, Olive, Theory, Passerault, Jean Michel. "Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and online management of the writing processes". *Journal of Educational Psychology*, 103.2 (2011): 415-428. Digital, doi: 10.1037/a0022545.
- Camps, Anna. "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1992): 65-81. Impreso.
- Canales, Ricardo C., Velarde, Esther M., Meléndez, Carmen M. y Lingán, Susana. "Factores neuropsicológicos y procesos cognitivos en niños con retraso en la escritura y sin retraso en la escritura". *Propósitos y Representaciones. Revista de Educación y Psicología de la USIL*, 1.2 (2013): 11-29. Digital, <http://investigacion.usil.edu.pe/ojs/index.php?journal=pvr&page=article&op=view&path%5B%5D=24>
- Ceballos Herrera, Froylan Antonio. "El informe de investigación con estudio de casos". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (2009): 413-423. Digital, <http://www.javeriana.edu.co/magis>

- Cohen, Louis y Manion, Lawrence. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990. Impreso.
- Flower, Linda S. y Hayes, Jonh.R. "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32.4 (1981): 365-387. Digital, http://www.jstor.org/stable/356600?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents
- Fox, David J. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa, 1987 (2º ed.). Impreso.
- Gallego Ortega, José Luis y Rodríguez Fuentes, Antonio. "Development of the Writing Skills of Students in Compulsory Education in Spain". *The New Education Review*, 42.4 (2015): 49-63. Digital, doi: 10.15804/tner.2015.42.4.04
- Gallego Ortega, José Luis y Rodríguez Fuentes, Antonio (en prensa). "Aprendiendo a escribir durante la enseñanza obligatoria ¿deseo o realidad?" *Caleidoscopio*,
- Gallego Ortega, José Luis. "La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria". *Bordón*, 60.2 (2008): 63-76. Impreso
- Gallego Ortega, José Luis, García Guzmán, Antonio y Rodríguez Fuentes, Antonio. *¿Cómo escriben los futuros docentes?* Málaga: Áljibe, 2013. Impreso
- Gallego Ortega, José Luis. "Problemas relacionados con la expresión escrita". *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Ed. Francisco Salvador Mata. Málaga: Aljibe, 2005. 193-213. Impreso.
- García Sánchez, Jesús Nicasio y Fidalgo, Rafael. "Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O.". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56.2 (2013): 239-251. Impreso
- González Valenzuela, María José y Martín Ruiz, Isaias. 2006. "Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria". *Infancia y Aprendizaje*, 29.3 (2006): 315-326. Digital, <http://dx.doi.org/10.1174/021037006778147926>
- González, María José y Delgado, Myriam. "Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal". *Infancia y Aprendizaje*, 32.3 (2009): 265-276. Digital, <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788964114>
- Hayes, Jonh R. "A new framework for understanding cognition and affect in writing". *The Science of Writing*. Eds. C. M. Levy y S. R. Ransdell. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 1-27. Impreso.
- Hayes, Jonh R. y Flower, Linda S. 1980. "Identifying the organization of writing process". *Cognitive process in writing*. Eds. L. W. Gregg y E. R. Steinberg. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. 3-30. Impreso
- Hodder, Ian. "The interpretation of documents and material culture". *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N. K. Denzin y S. L. Yvonna. London: Sage Publications, 2000. 703-717. Impreso.
- Krippendorff, K. *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, 2002. Impreso
- Lecuona Naranjo, María del Pino, Rodríguez Conde, María José y Sánchez Gómez, María Cruz. "Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria". *Revista de Educación (Madrid)*, 332 (2003): 301-

326. Digital, [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-
revista-educacion/numeros-antteriores/2003/re332/re332_17.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-
revista-educacion/numeros-antteriores/2003/re332/re332_17.html)
- Ramos, José Luis, Cuadrado, Isabel e Iglesias, Beatriz. "La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria". *Cultura y Educación*, 17.3 (2005): 239-251. Digital, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564005774462627>
- Salvador Mata, Francisco y García Guzmán, Antonio. "Actitud hacia la escritura de los alumnos de Educación Primaria". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 20.1 (2007): 149-162. Impreso
- Salvador Mata, Francisco y García Guzmán, Antonio. "El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria". *Revista Española de Pedagogía*, 242 (2009): 61-76, Impreso.
- Salvador Mata, Francisco y Gutiérrez, Rafaela. *Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura*. Málaga: Aljibe, 2005. Impreso
- Salvador Mata, Francisco. *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS, 2008. Impreso.
- Salvador Mata, Francisco. *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe, 2005. Impreso
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata, 2010 (5ª ed.). Impreso.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos. *Investigación cualitativa: comprender actuar*. Madrid: La Muralla, 2006. Impreso.
- Tolchinsky, Liliana, Ribera, Paulina y García Parejo, Isabel. "Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura". *Cultura y Educación*, 24.4 (2012): 415-433. Digital, <http://dx.doi.org/10.1174/113564012803998811>
- Valbuena-Valbuena, I., & Valbuena-Valbuena, N. "Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna". *Rastros Rostros*, 15.29. (2013): 17-23. Digital <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/694/680>
- Velarde, Esther, Canales, Ricardo. "Procesos psicológicos de la escritura y diferencias neuropsicológicos y cognitivas según nivel socioeconómico y dominio escritor en estudiantes de la provincia constitucional del Callao-Perú". *Estudios de Psicología*, 35.3 (2014): 584-604. Digital, DOI: 10.1080/02109395.2014.965461.
- Yin, Robert K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014 (5ª ed.). Impreso.

Anexos

Anexo a. Cuestiones para evaluar las operaciones de la fase de planificación del texto:

- 01) Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir?
- 02) Cuando vas a escribir ¿piensas en palabras relacionadas con el tema?
- 03) ¿De dónde sacas las ideas: de la cabeza...?
- 04) Cuando vas a escribir ¿buscas palabras o simplemente las que recuerdas?
- 05) ¿Las anotas en alguna parte?
- 06) Las palabras o ideas que recuerdas ¿las escribes todas o eliges algunas?
- 07) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?
- 08) ¿Usas alguna fórmula para recoger y ordenar las ideas y no olvidarlas?
- 09) En el momento de escribir ¿escribes lo que se te ocurre o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir?
- 10) Cuando escribes un texto ¿encuentras las palabras adecuadas?
- 11) Las palabras que finalmente escribes ¿son las que realmente querías?
- 12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir?
- 13) ¿Por qué sueles escribir un texto?
- 14) Antes de escribir ¿piensas en la persona que lo leerá?
- 15) Cuando escribes ¿lo haces para que te entiendan?
- 16) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto?
- 17) ¿Qué haces para conseguirlo?
- 18) ¿En qué parte del texto se puede notar?
- 19) Antes de escribir ¿clasificas u ordenas las ideas?
- 20) ¿Cómo consigues escribir un texto? ¿Cómo las ordenas? ¿qué haces?
- 21) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- 22) ¿Utilizas alguna fórmula para organizar las ideas?
- 23) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?
- 24) Antes de escribir ¿piensas en el tipo de texto? Por ejemplo: expositivo, narrativo, descriptivo...
- 25) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el texto?
- 26) ¿Sigues alguna regla?

Anexo b. Cuestiones para evaluar las operaciones de la fase de transcripción textual:

- 27) Las palabras que finalmente escribes en tu texto, ¿tienen relación con el tema?
- 28) Cuando escribes un texto, ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que pretendes?
- 29) ¿Qué haces, cuando tienes dificultades para encontrar la palabra adecuada?
- 30) ¿Sigues algún orden para escribir un texto?
- 31) ¿Antes de escribir las palabras, piensas en el vocabulario que vas a emplear?
- 32) ¿Piensas si hay otras palabras que expresan mejor lo que tú quieres decir

en tu texto?

Anexo c. Cuestiones para evaluar las operaciones de la fase de revisión textual:

- 33) Cuando has escrito el texto, ¿te lo revisa otra persona distinta?
- 34) Cuando estás revisando un texto, ¿te fijas si a las oraciones les faltan palabras?
- 35) Cuando estás revisando un texto, ¿te fijas en la correcta colocación de las comas y los puntos?
- 36) Cuando estás revisando un texto, ¿te fijas si has utilizado bien las mayúsculas?
- 37) Cuando estás revisando un texto, ¿te fijas si las letras están bien escritas?
- 38) ¿Solicitas ayuda para revisar tus textos?
- 39) Cuando lees tu texto, ¿te cuestionas si has escrito lo que pretendías?
- 40) Cuando corriges lo que has escrito ¿te preguntas si lo has escrito como lo querías escribir?
- 41) ¿Qué necesitarías para mejorar tus escritos?
- 42) Después de escribir un texto ¿sueles cambiar algo? ¿Qué?
- 43) Las palabras que finalmente escribes en tu texto, ¿expresan lo que realmente tú querías poner?
- 44) ¿Revisas siempre el texto después de escribirlo?

Anexo d. Cuestiones para evaluar las operaciones de la autorregulación del proceso:

- 45) Mientras escribes, ¿utilizas algún truco para que te salga bien el texto?
- 46) Mientras escribes, ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir?
- 47) Mientras escribes, ¿te dices cómo lo vas a ir haciendo?
- 48) Mientras escribes, ¿te dices si te está saliendo bien o mal?
- 49) ¿Sientes placer, agobio, etc. mientras escribes un texto?
- 50) ¿Te sientes contento contigo mismo cuando el texto te va saliendo bien?
- 51) Cuando te atascas, ¿consigues seguir adelante? ¿Cómo?
- 52) ¿Qué entiendes tú por escribir bien?
- 53) ¿Crees que hay compañeros que escriben mejor que tú? ¿Por qué?
- 54) Cuando te sale un texto mal, ¿a qué piensas que se debe?
- 55) ¿Escribes de forma diferente según a quien dirijas tu texto? ¿Cómo?
- 56) ¿Piensas que se deben revisar los textos? ¿Para qué?
- 57) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?