

REPRESENTACIONES DE LOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA TAREA DE ESCRIBIR

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA*
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES
Universidad de Granada (España)

RESUMEN: En esta investigación se analizó el conocimiento que posee el alumnado de Educación Básica sobre la expresión escrita, a partir de sus propios testimonios. Se trabajó con una muestra de 24 alumnos del mismo nivel educativo (Educación Primaria), pero de diferentes cursos (8 de 2º curso, 8 de 4º curso y 8 de 6º curso, de 8, 10 y 12 años, aproximadamente). Para la obtención de datos, se utilizó la entrevista cognitiva semiestructurada, a partir de un cuestionario-guía. Para su interpretación, se recurrió al análisis de contenido. Además, con la ayuda del programa estadístico SPSS se compararon las tendencias, relaciones y diferencias entre grupos. Los participantes declararon tener mayores habilidades en algunas operaciones concretas, aunque los resultados no fueron significativos salvo excepciones. Así en revisión y autorregulación revelaron mejoras testimoniales, a diferencia de la planificación, en la que manifestaron un ligero progreso, aunque no fuese significativo, y la transcripción, en la que expresaron haber evolucionado en la mitad de sus operaciones constituyentes. El tímido progreso declarado por los estudiantes en las habilidades de expresión escrita se paralizó en 4º curso, sin apreciarse apenas diferencias entre los alumnos de este curso y los de 6º.

PALABRAS CLAVE: Expresión escrita, escritura, aprendizaje de la expresión escrita, evolución de la habilidad escritora, dificultades escritoras.

REPRESENTATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS ABOUT WRITING TASK

ABSTRACT: In this research the knowledge that Basic Education students have about written expression was analyzed, based on their own testimonies. This study involved 24 students of the same educational level (Primary Education), but from different school years (8 students from the 2nd school year; 8 students from the 4th and 8 students from the 6th, all of them of 8, 10 and 12 years old, approximately). To obtain the data it was used a semi-organized cognitive interview, via a guide-questionnaire. In order to interpret them, the "content analysis" was used. Furthermore, with the help of

* Para correspondencia, por favor dirigirse a: José Luis Gallego (jlgalleg@ugr.es).

the statistical program SPSS the tendencies, relations and differences between the groups were compared. The participants stated that they had greater skills in some specific operations, although the results were not meaningful with some exceptions. In this sense, in the review and auto-regulation revealed testimonial improvements, but in the planning in which they showed non-significant light progress and in the transcription in which they expressed having evolved in half of their constituent operations. Anyway, shy progress declared by students in written expression skills was paralyzed in the 4th school year, with no differences between the students of this year and the students of the 6th school year.

KEY WORDS: Writing expression, writing, learning of the writing expression, evolution of the writing skills, writing difficulties.

1. INTRODUCCIÓN

La expresión escrita constituye un aprendizaje esencial y requiere de habilidades para el análisis, la interpretación y la inferencia (Chaverra-Fernández y Bolívar, 2016), así como una gestión eficaz de diversos procesos cognitivos y afectivos (Graham, Fishman, Reid y Hebert, 2016). Escribir no es una tarea fácil y menos aún escribir bien, algo que demandaría esencialmente un esfuerzo estratégicamente dirigido para que la actividad se realice de la manera más eficiente posible (Galbraith y Baaijen, 2018).

Para comprender la complejidad de la composición escrita, es necesario acudir a alguno de los modelos explicativos más reconocidos. En este sentido, la base de los supuestos que informan la investigación actual y su aplicación a la enseñanza de la escritura reside en los clásicos modelos de orientación cognitiva, especialmente el de Hayes y Flower (1980), posteriormente reformulado (Hayes, 1996), que orienta la enseñanza-aprendizaje de la escritura en el sistema educativo español. En efecto, el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo de Primaria (B.O.E. de 1/3/2014), señala que

La enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores (...). La evaluación se aplica no solo al producto final (...) sino sobre todo al proceso (...) (p. 27).

La planificación de un texto “no es un estadio unitario sino un proceso mental al que los escritores recurren una y otra vez durante el acto de componer por escrito” (Marinkovich y Morán, 1990: 76). La planificación o proceso de reflexión (Hayes, 1996) se entiende como la representación mental de la composición, en la que el escritor contempla los objetivos que pretende, la generación de ideas y la organización de los datos que son relevantes para la tarea. La transcripción o producción textual consiste en dar forma lingüística a las ideas (contenido), para lo cual el escritor activa sus conocimientos previos y pone en práctica ciertas habilidades: a) gramaticales (ortografía, léxico, sintaxis...); b) convenciones sociales (tipografía, formato...); c) cohesión discursiva. Por último, la revisión o interpretación (Hayes, 1996) conlleva un conjunto de operaciones, de carácter cíclico o recursivo: a) repasar; b) evaluar, c)

identificar problemas, d) corregir, d) reevaluar. La revisión implica lectura, evaluación textual y reescribir (McCutchen, 2006). Finalmente, mediante un proceso de *monitorización* se controlan y regulan todos los procesos y subprocesos implicados en la composición escrita, impulsando la toma de decisiones del escritor. El monitor, en este modelo, simboliza la conciencia metacognitiva sobre el uso de determinadas estrategias (Sitko, 1998).

Desde esta perspectiva, las tareas de escritura no sólo son deudoras del manejo de las habilidades de planificación, transcripción y revisión textual, también lo son del conocimiento metacognitivo que posee el escritor para regular su actividad escritora. Para Flavell (1996), la metacognición implica conocimiento declarativo, control, autorregulación de los procesos cognitivos por parte de quien realiza eficazmente una tarea. Pero la autorregulación del proceso escritor no es tarea fácil, aunque el control de los procesos cognitivos se haya percibido especialmente relevante para el aprendizaje, habida cuenta de que los escolares podrían evocar con cierta facilidad determinadas estrategias o habilidades, que después no utilizan a la hora de ejecutar una tarea concreta. Flavell (1996) subraya la importancia que tiene el control y la toma de conciencia de los procesos cognitivos por parte del niño, dado que para ser eficaz en la resolución de tareas no basta con poseer un nivel suficiente de funcionamiento cognitivo, es necesario ejercer además un adecuado control sobre el mismo (nivel de funcionamiento metacognitivo). La metacognición alude pues al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva, en tanto que implica toma de conciencia de los propios procesos cognitivos (Mateos, 2001), lo cual permitirá al aprendiz planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

En este sentido, además de conocer los procesos cognitivos de orden inferior o mecánicos, vinculados con la puntuación, grafía u ortografía, habría que conocer los procesos sustantivos o de orden superior (generación y selección de ideas, planificación y organización de éstas, etc.), es decir, lo que el niño sabe o declara, así como el nivel de eficiencia que posee en el control de esos procesos (nivel metacognitivo). Cuanto mayor es el control que se ejerce sobre el proceso escritor mayor eficiencia escritora se atesora (Flower y Hayes, 1981). El conocimiento de la conciencia (estrategias metacognitivas) sobre los procesos escriturales (planificación, transcripción y revisión), de acuerdo con los postulados teóricos actuales sobre la escritura, facilita una mejor competencia escritora y promueve un escritor más eficiente. Es decir, la escritura requiere la aplicación de estrategias cognitivas cuya regulación y control depende del desarrollo de estrategias metacognitivas (Lacon y Ortega, 2008). Estas estrategias ayudan al aprendiz a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, propiciando la autorregulación de dicho aprendizaje.

No obstante, la investigación sobre el aprendizaje de la escritura se enfrenta a un reto esencial, derivado de la dificultad de analizar procesos no directamente observables, pero claramente implicados en su aprendizaje, que se desarrollan en el plano mental (Sturm, 2016). Desde esta perspectiva, el modelo aludido (Flower Hayes, 1980; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), suficientemente conocido entre profesionales e investigadores, entiende la escritura como un problema al que el escritor puede enfrentarse de forma eficaz poniendo en funcionamiento estrategias

de planificación, análisis e inferencia, y describe el proceso escritor a partir de una serie de operaciones (y sub-operaciones) simultáneas (planificación, transcripción, revisión, autorregulación), de carácter recursivo, cuyo dominio demanda enseñanza e instrucción directa en todas las etapas del sistema educativo (Lecuona, Rodríguez y Sánchez, 2003; González, Suárez, Afonso y Cuetos, 2017), por cuanto el aprendiz deberá ir superando obstáculos de forma sistemática con la ayuda del profesor, encargado de generar en los escolares un conocimiento estratégico. Se diría que en la etapa Infantil (EI), de carácter propedéutico, se prepara al alumno para el manejo de los utensilios de escritura y el desarrollo gráfico, y en la etapa Secundaria Obligatoria (ESO) se orienta a los estudiantes para comprender y expresarse con corrección, oralmente y por escrito, en lengua castellana, siendo la etapa de educación Primaria (EP) el periodo escolar clave en el que el alumnado debe desarrollar su competencia comunicativa y atesorar los conocimientos necesarios que le permitan articular los procesos de comprensión y expresión oral y escrita, habida cuenta de que el aprendizaje lectoescritor constituye uno de sus objetivos más básicos.

Sin embargo, la investigación sobre la escritura es aún escasa, en comparación con la lectura y “sólo recientemente se ha incorporado el conocimiento de la escritura como elemento explicativo de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua escrita” (Tolchinsky, Ribera y García, 2012: 417). La revisión de la literatura pone de manifiesto la existencia de un relevante número de estudios en los que se han analizado los procesos psicológicos de la escritura con diferentes muestras de escolares de habla castellana, escolarizados en distintas etapas educativas, para conocer qué habilidades escritoras poseen y qué insuficiencias muestran en el manejo de las operaciones implicadas en la escritura. Estos estudios, realizados con muestras de niños diferentes, son reveladores.

Tolchinsky, Ribera y García (2012) se propusieron identificar los conocimientos de los niños en el aprendizaje lecto-escritor desde los 5 años hasta concluir el primer curso de EP para establecer la incidencia que posee el nivel de conocimiento inicial en sus logros posteriores, y concluyeron que las destrezas y saberes iniciales de los niños del último curso de EI son determinantes para establecer el rendimiento en lectura y escritura al finalizar el primer curso de EP; sin embargo, no se advirtió un progreso significativo al pasar de una etapa a otra.

Igualmente se sabe, a partir de las declaraciones del alumnado al ser interrogado acerca de lo que hace cuando se enfrenta a la construcción de un texto, que los escolares de EP admiten la importancia de la planificación de la escritura y manifiestan que ejecutan las operaciones que ello comporta pero de forma asistemática, desdeñando el empleo de borradores y exhibiendo cierta despreocupación por la búsqueda, selección y organización de ideas en la elaboración de un texto (Gallego, 2008, 2012). Asimismo, los escolares de Primaria declaran su interés por revisar los textos, aunque no siempre lo hacen como deberían, ya que se centran en la forma lingüística (o gramatical) principalmente, en los aspectos gráficos y ortográficos, ignorando la organización sintáctica de los enunciados (Salvador y García, 2009). Equivalentemente se conoce que los estudiantes de ESO exteriorizan sus principales insuficiencias en progresión

temática, y que los estudiantes de 2º curso obtienen peores puntuaciones que los de 3º de ESO (González y Martín, 2006).

El estudio de García y Fidalgo (2003), realizado con una numerosa muestra de escolares de 3º de EP a 3º de la ESO, desveló la importancia que estos escolares van otorgando a los procesos cognitivos de alto nivel (planificación o revisión) y la escasa relevancia que progresivamente conceden a los procesos mecánicos o de bajo nivel (léxicos, ortográficos o gráficos) cuando promocionan de curso. Lo que revela un aumento de la consciencia y un mayor juicio crítico con respecto a su habilidad como escritores.

En otro sentido, el estudio de Ramos, Cuadrado e Iglesias (2005) puso de manifiesto la inexistencia de diferencias significativas entre los niveles de una misma etapa. Igualmente, la investigación de Álvarez y García (2014) develó que la evolución de la expresión escrita desde la EP a la ESO no es gradual, ya que se observa una disminución de la motivación del alumnado al iniciar la ESO, así como una menor participación en la planificación y edición textual. Advierten estos autores que los escritores noveles muestran actitudes más favorables hacia la escritura, aunque posean menos habilidades escritoras y un mayor desconocimiento de la calidad de la escritura.

No obstante, lo anterior, los estudios en lengua castellana son aún insuficientes y se desconocen investigaciones de carácter longitudinal en las que se analice el conocimiento que tienen los escolares de EP sobre el proceso escritor, a partir de sus declaraciones sobre el dominio de las operaciones implicadas en la producción del texto escrito, lo que justifica la pertinencia de esta investigación en el marco de los trabajos actuales. En el enfoque de proceso que asume esta investigación ocupa un destacado lugar el descubrimiento del propio pensamiento del autor (Marinkovich, 2002).

En consecuencia, este estudio se centra en analizar el progreso del saber sobre la escritura del alumnado de EP tras su paso por los tres ciclos educativos, así como en la detección de posibles dificultades. Consecuentemente, se defiende la hipótesis de que cuanto mayor es el ciclo educativo del escolar mejor conocimiento posee de las operaciones cognitivas de planificación, transcripción, revisión y autorregulación de la escritura y, por tanto, mayor competencia para la elaboración de textos escritos.

2. MÉTODO

Se utilizó una metodología mixta: cualitativa-cuantitativa, original en el campo de estudio donde se ubica esta investigación. La perspectiva cualitativa se observa en el método de investigación (estudio de casos) empleado en la selección de los sujetos, en la recogida de datos (entrevista) y en su forma de analizarlos (análisis de contenido). La variante cuantitativa se empleó en el recuento de frecuencias y su tratamiento estadístico, que precede al análisis cualitativo.

El diseño es transversal, a pesar de que los casos dibujan una aproximación evolutiva que le confiere un matiz longitudinal.

2.1. Participantes

Se seleccionó una muestra intencional de 24 alumnos de EP con desarrollo típico, de ambos sexos, escolarizados en tres centros públicos de una misma ciudad, que en realidad conforman tres casos con entidad propia, con idéntico número de sujetos, y cuya distribución es la siguiente: 8 alumnos de 2º curso (en calidad de escritores principiantes), 8 de 4º (aprendices de distintas modalidades textuales) y 8 de 6º (supuestamente más avezados en escritura). La edad de los alumnos era de 8, 10 y 12 años, respectivamente, con un número equitativo de género por curso.

El reducido número de alumnos se justifica por la imposibilidad de trabajar con grandes muestras en los estudios de tipo cualitativo (Salvador, 2008). Para su selección, se contó con la colaboración de los tutores, quienes eligieron escolares representativos de lo que Goetz y LeCompte (1988) consideran “sujeto típico ideal”. Ninguno presentaba dificultades de aprendizaje y todos poseían habilidades comunicativas estimables, para garantizar que las entrevistas fueran más ricas en información. El alumnado, perteneciente a familias de nivel socioeconómico medio, contó con el consentimiento informado de sus padres.

2.2. Instrumentos

Se realizó una entrevista individual siguiendo un cuestionario-guía, que orienta acerca de las preguntas que han de formularse para indagar en el saber explícito que los alumnos tienen sobre los procesos de escritura (Cfr. Rodríguez, Gallego y Figueroa, 2017), a la vez que ayuda al alumnado a reflexionar sobre lo que hace mientras escribe para colegir dichos procesos. Este cuestionario consta de 57 preguntas abiertas y está validado por juicio de expertos (Hodder, 2000; Stake, 2010), obteniendo un alto nivel de acuerdo (98 %). En efecto, cinco profesores universitarios, expertos en Didáctica de la Lengua, determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems, y después de reflexionar sobre diversas cuestiones: ¿las preguntas que incluye el cuestionario son pertinentes para obtener la información que se desea?, ¿estas cuestiones admiten diferentes interpretaciones?, ¿están planteadas adecuadamente?, ¿van a proporcionar al investigador los datos necesarios para responder al problema planteado?, ¿recogen verdaderamente información sobre las operaciones y suboperaciones de la escritura?

Con el empleo de la entrevista, instrumento comúnmente utilizado en la investigación sobre los procesos metacognitivos (Klinger y Vadillo, 2000), se pretende explorar los conocimientos de los escolares sobre las estrategias que utilizan durante la elaboración de un texto (Guasch y Ribas, 2013). Esta técnica es similar a la técnica informal denominada “pensamiento en voz alta”, que consiste en demandar la verbalización de lo que piensa y hace un sujeto durante la realización de una tarea de escritura. Si bien en esta ocasión se optó por dar algunas pistas, en forma de preguntas (cuestionario-guía) para facilitar dicha tarea. Esta técnica ha demostrado ser útil para captar lo que sucede en la mente del escritor individual (Hayes y Flower, 1980), permitiendo a los investigadores indagar en las funciones

cognitivas y metacognitivas que operan en la mente del escritor. En definitiva, el uso de este cuestionario para el desarrollo de las entrevistas nos va a permitir un mayor conocimiento de las representaciones de la tarea de escribir de los escolares al intentar que éstos develen los recursos que utilizan para regular conscientemente sus procesos de escritura. Se trata de un procedimiento informal propio del enfoque de proceso, en el que el entrevistado verbaliza su conocimiento sobre la escritura que, debidamente transcrito, se somete a análisis de contenido a partir de unas categorías, para inferir los procesos cognitivos y metacognitivos implicados y las posibles dificultades.

Previamente los alumnos construyeron un texto narrativo con la finalidad de ayudarles a evocar las operaciones que manejaban durante su elaboración. La elección de esa tipología textual se justifica porque el dominio de la narración se considera un índice adecuado para predecir las habilidades escritoras (Acuña, Adamo, Cabrera y Lissi, 2012) y por su utilidad para comprender el procesamiento cognitivo (Miranda, García y Soriano, 2005).

Los textos, que no fueron analizados, sólo sirvieron para inducir las declaraciones de los escolares acerca de lo que saben y dicen que hacen cuando se enfrentan a la construcción de un texto. De ahí que no se haya contrastado lo que verdaderamente hacen cuando escriben con lo que declaran que hacen.

2.3. Procedimiento

Para obtener los datos, los alumnos fueron interrogados individualmente durante 60 minutos aproximadamente. Las entrevistas, realizadas a finales de curso, fueron debidamente grabadas en audio y transcritas fielmente con posterioridad. El contexto de grabación fue distendido, en un lugar específico del centro, exento de ruidos y fuera de la sala de clase.

La interpretación de los datos se hizo de forma dual: cualitativa, mediante análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 2002) y cuantitativa (estadística). Tras la transcripción de las entrevistas, se realizó la codificación de las declaraciones de los entrevistados, actividad que fue triangulada por tres investigadores expertos y con criterios unánimes (Stake, 2010). Las categorías, consideradas como variables dependientes, también fueron validadas por juicio de expertos, y sus códigos excluyentes fueron establecidos de forma apriorística, de acuerdo con el modelo teórico de la composición escrita que inspira esta investigación (Tabla 1). Dichas categorías contienen los requerimientos suficientes que satisfacen las pretensiones de una investigación de estas características (Bardin, 1986): exclusión mutua, objetividad, homogeneidad, pertinencia, exhaustividad, productividad.

PLANIFICACIÓN ($\pm P$)		REVISIÓN ($\pm R$)	
Génesis de ideas	P1	R1	Revisión sobre lo planificado
Consideración del auditorio	P2	R2	Revisión de la estructura y léxico
Determinación de objetivos	P3	R3	Revisión de la ortografía
Selección de ideas	P4	R4	Revisión de la caligrafía
Organización de ideas	P5	R5	Revisión por otros
Fuente de ideas	P6	R6	Revisión por sí mismos
Registro de ideas	P7	A1	Autorregulación de la planificación
Organización textual	P8	A2	Autorregulación de la transcripción
Ordenación sintáctica	T1	A3	Autorregulación de la revisión
Riqueza de vocabulario	T2	A4	Autorregulación de la estructuración
Selección léxica	T3	A5	Actitud ante la escritura
Adecuación de palabras	T4	A6	Conocimiento sobre escrito bien hecho
		A7	Autorregulación general de la escritura
TRANSCRIPCIÓN ($\pm T$)		AUTORREGULACIÓN ($\pm A$)	

Tabla 1. *Variables dependientes de la escritura*

Como puede observarse en la Tabla 1, en el desarrollo y dominio de la escritura desempeña un papel clave el conocimiento metacognitivo (autorregulación), que representa una toma de conciencia sobre los procesos sustantivos de la escritura, además de los procesos cognitivos de bajo nivel (Graham, Schwartz y McArthur, 1993). La Tabla incluye, de acuerdo con el modelo teórico de Hayes y Flower (1980), tanto los procesos y actividades cognitivas como los subprocesos implicados, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global (Salvador, 2008). A partir de aquí se conformó un sistema de categorías a las que se asignaron unos códigos, representados por letras mayúsculas y números, con el que poder realizar el análisis de contenido de las declaraciones de los estudiantes.

Con las declaraciones codificadas, bien con código positivo (+) –cuando según manifestaciones del alumnado referían a la correcta realización de la operación, o negativo (-), ante la ausencia o deficiencia de la operación demandada–, se procedió a la interpretación cualitativa de los datos, teniendo en cuenta la frecuencia de aparición y la descripción detallada de la operación para identificar su correcta o deficiente realización.

Luego se realizó un análisis estadístico (SPSS, v.2.0), mediante el cálculo de descriptivos (media y desviación típica) para descubrir el comportamiento de cada caso en cada operación, y se complementó con un análisis correlacional, para relacionar las destrezas o habilidades con las deficiencias, representadas por frecuencias de distinto signo (coeficiente de correlación de Pearson), e inferencial, para distinguir los casos (test de Levene para verificar la homogeneidad de varianzas –homocedasticidad–, ANOVA para detectar la significatividad de las diferencias, y la prueba de Tukey para averiguar qué cursos se mostraban diferentes).

3. RESULTADOS

3.1. Resultados en planificación

Los datos del análisis cuantitativo revelan un progreso por cursos (de 2º hasta 6º) en cuanto al conocimiento explícito de las operaciones de planificación (véase medias positivas, parciales y sumatorias) e informan que tienen menos dificultades a la hora de planificar una tarea de escritura (véase medias negativas tanto parciales como sumatorias), lo cual puede interpretarse positivamente, si bien las diferencias no siempre son estadísticamente significativas. De hecho, lo son solo en seis operaciones de la planificación, lo que asciende a un 37,50 %, y en ellas solo se aprecian diferencias significativas entre los alumnos de 2º a 4º y de 2º a 6º, siendo solo una operación la que discrimina también entre 4º y 6º. Esto supone un cierto estancamiento en el conocimiento explícito de la planificación textual. En efecto, en el primer curso aparecen más frecuencias negativas que positivas en casi la totalidad de las operaciones, salvo en la génesis de ideas (P1) cuya media fue idéntica, mientras que en el resto de los cursos la tendencia es opuesta, dado que las respuestas codificadas positivamente (es decir, los escolares expresan que manejan de forma correcta la operación demandada) superan a las negativas (esto es, los escolares declaran que no realizan de forma adecuada la operación). Ello puede observarse en las medias parciales de cada operación y en su sumatoria para la fase completa de la planificación: 11,52 y 26,77 para las respuestas positivas y negativas, respectivamente, en 2º curso; 21,12 y 13,36, respectivamente, en 4º curso; y 27,92 y 7,68, respectivamente, en 6º curso. No obstante, no resultó estadísticamente significativa la correlación entre el desempeño de la operación, representado por las frecuencias positivas, y la no realización o dificultad en la misma, representado por las negativas, como se observa en el coeficiente de correlación de Pearson, calculado para cada operación y para cada curso, salvo en la organización de ideas (P5) ($r=-0,87$) para el 4º curso exclusivamente.

El cálculo global de la correlación de frecuencias positivas y negativas, sin fragmentar por cursos, arrojó contundencia a la correlación parcial, obteniéndose una correlación igualmente alta e inversa ($r=-0,87$) para la operación de organización de ideas (P5), a la que se une la correlación menos intensa pero aun así sustantiva e inversa ($r=-0,77$) entre las respuestas positivas y negativas de la operación organización textual (P8). Ahora bien, mayoritariamente, la tendencia es que incluso para aquellos en los que se detectaron diferencias significativas intercursos o intercasos, aunque se aumenta el dominio de la operación, no disminuye significativamente la deficiencia de la misma.

Para mayor comprensión del manejo de la planificación, se desglosan a continuación, la comparación entre las frecuencias positivas y negativas (Tabla 2).

CURSO 2°					CURSO 4°			CURSO 6°			Contraste F		Contraste casos HSD		
		\bar{x}	σ	r2	\bar{x}	σ	r	\bar{x}	σ	r	L3	F4	2°-4°	2°-6°	4°-6°
P 1	+	1,63	0,52	-0,06	2,13	0,64	0,00	2,13	0,35	-0,38	0,23	0,11	0,15	0,15	1,00
	-	1,63	0,52		1,00	0,00		0,50	0,54		0,00	0,00	0,02	0,00	0,07
P 2	+	1,50	0,54	-0,26	2,50	0,93	0,58	3,75	1,28	-0,12	0,15	0,01	0,12	0,00	0,04
	-	2,38	0,52		1,00	0,54		0,75	0,46		0,38	0,00	0,00	0,00	0,00
P 3	+	0,25	0,46	-0,33	2,50	0,76	0,25	3,13	0,35	-0,14	0,03	0,00	0,00	0,00	0,08
	-	2,38	0,74		1,50	0,76		1,13	0,35		0,03	0,01	0,03	0,01	0,49
P 4	+	1,63	0,52	0,23	2,25	0,71	0,27	3,00	0,76	0,37	0,88	0,02	0,17	0,00	0,09
	-	2,25	0,89		1,50	0,76		0,38	0,52		0,21	0,00	0,13	0,00	0,02
P 5	+	0,75	0,71	-0,68	2,88	1,25	-0,87	3,88	1,13	-0,31	0,43	0,00	0,02	0,00	0,16
	-	4,75	1,04		2,13	0,64		1,13	0,35		0,04	0,00	0,00	0,00	0,03
P 6	+	1,75	0,46	0,04	2,00	0,54	0,00	2,38	0,74	-0,34	0,29	0,13	0,68	0,11	0,43
	-	3,63	1,77		1,38	0,52		0,88	0,35		0,00	0,00	0,01	0,00	0,63
P 7	+	1,25	0,89	-0,35	2,50	0,54	-0,23	3,75	0,71	0,24	0,82	0,00	0,01	0,00	0,01
	-	4,50	0,93		1,75	1,17		0,88	0,64		0,16	0,00	0,00	0,00	0,17
P 8	+	2,75	1,04	-0,51	4,38	0,74	-0,71	5,88	1,13	0,00	0,53	0,00	0,01	0,00	0,02
	-	5,25	1,75		3,13	0,64		2,00	0,54		0,02	0,00	0,01	0,00	0,14
Σ	+	11,52			21,12			27,92							
P	-	26,77			13,36			7,68							

Nota: Prueba HSD Tukey, 2 Coeficiente de correlación de Pearson, 3 Estadístico de Levene, 4 ANOVA

Tabla 2. Estadísticos calculados sobre frecuencias en operaciones de planificación

Con respecto a las positivas (cuyas sumatorias son 11,52 para 2° curso, 21,12 para 4° y 27,92 para 6°), el aparente progreso no resultó estadísticamente significativo. Se advirtió una mayor precisión en la respuesta de los alumnos de niveles más avanzados, pero la falta de respaldo estadístico hace pensar que pueda deberse a una mayor competencia para expresarse sobre lo cuestionado. Sí se confirmó estadísticamente que difiere el comportamiento en apenas una operación (12,5 %):

- P3. Determinación de objetivos ($p=0,03$); y no en su globalidad dado que la significatividad de las diferencias entre medias solo queda patente entre 2° curso y los demás (4° y 6°), y no entre 4° y 6°, donde las diferencias no fueron significativas, apuntando un estancamiento en su desarrollo. Las respuestas más frecuentes del alumnado de primer curso fueron del tipo "...no sé..." (E1, E4; E5), mientras que los de cursos más avanzados señalaron objetivos concretos que guían sus producciones: "para contar algo que me ha gustado mucho o que no se me olvide" (E15), "para contar lo que me ha pasado a quien yo quiera, usando exclamaciones y palabras que puedan causar interés" (E19).

De otra parte, con respecto al descenso de dificultades o deficiencias, mostrado por las frecuencias negativas (cuya sumatoria de medias negativas son 26,77, 13,36 y 7,68, respectivamente para 2º, 4º y 6º), al contrario que las positivas, resultó significativo para más de la mitad de las operaciones (62,5 %). Ahora bien, la mayoría de las diferencias significativas se produjeron exclusivamente entre los alumnos de 2º con respecto a los demás cursos, por lo que cabe inferir que las dificultades y deficiencias se reducen solo hasta 4º y después se estancan, de igual manera al avance apreciado en la operación positiva anterior:

- P1. Génesis de ideas ($p=0,00$): “normalmente lo hago después de empezar el texto, las pienso, ya voy más rápido y es más fácil” (E10), “a veces sí y otras no” (E11).
- P3. Determinación de objetivos ($p=0,03$): “no sé cómo se notan los objetivos en el texto (S4; S8), “con exclamaciones, pero no sé en qué parte exactamente, a veces al final” (S20).
- P6. Fuentes de ideas ($p=0,00$): “pongo las ideas que me vienen” (S8), “busco (S12), en el ordenador (S16), puedo buscar o recordar de haber leído un libro o algo” (S21).
- P8. Organización textual ($p=0,02$): no tengo en cuenta el tipo de texto (S3), eso no (S8), “sí, normalmente suelo utilizar uno que describa lo que hice primero y después y después y así...” (S19) “me suelo olvidar porque pienso únicamente en los personajes, y en describirlos así más o menos que es la introducción y todo lo demás” (S22).

Por último, tan solo en una operación más acontece lo que cabría esperarse en el resto de operaciones: se produce una progresión sustancial entre todos los alumnos de todos los cursos, revelada por las diferencias significativas ($p=0,04$) entre el alumnado:

- P5. Organización de ideas: “las pongo (ideas) como me vienen” (S2) para el primer caso (2º curso), frente a las del segundo caso (4º curso), que van en la línea de “las pongo (ideas) haciéndolo con sentido, que se entienda, pero no sé si lo hago” (S9), a diferencia a su vez del tercer caso (6º curso), que a pesar de su mayor adecuación a la operación demandada mostraron ciertas deficiencias organizativas: “no sé... primero pienso la presentación y después ya cómo se va desarrollando la historia y después cómo acaba” (S24).

3.2. Resultados en transcripción

A primera vista, se observó un mejor conocimiento explícito de las operaciones cognitivas de la transcripción conforme avanza la escolarización, puesto que en 2º curso las frecuencias positivas son inferiores a las negativas, salvo en la operación búsqueda de palabras adecuadas (T4), mientras que en los cursos siguientes se invierte la tendencia, especialmente en 6º, dado que para 4º la media de la operación sobre la riqueza de vocabulario (T2) resultó mayor por su deficiencia que por su dominio,

según los testimonios de los entrevistados. En efecto, las operaciones de ordenación sintáctica (T1) y riqueza de vocabulario (T2), tanto por su desarrollo como por su deficiencia, diferenciaron al alumnado de 2º del resto, según la significación de su contraste como muestra el análisis inferencial (Tabla 3).

CURSO 2º				CURSO 4º			CURSO 6º			Contraste \bar{x}		Contraste casos HSD		
	\bar{x}	σ	r2	\bar{x}	σ	r	\bar{x}	σ	r	L3	F4	2º-4º	2º-6º	4º-6º
T1	+	0,00	0,00	1,88	0,35	-0,29	1,75	0,46	0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,74
	-	1,13	0,35							0,63	0,52	0,38	0,52	0,02
T2	+	0,00	0,00	0,63	0,52	-0,29	1,38	0,92	0,44	0,00	0,00	0,12	0,00	0,06
	-	1,63	0,52							0,88	0,36	0,50	0,54	0,01
T3	+	1,38	0,52	1,88	0,36	0,66	1,88	6,41	0,21	0,23	0,11	0,15	0,15	1,00
	-	1,50	0,54							0,75	0,46	0,50	0,54	0,12
T4	+	2,13	0,84	3,00	0,93	-0,67	3,13	0,99	-0,14	0,79	0,08	0,46	0,46	0,46
	-	2,13	0,64							1,25	0,46	0,50	0,54	0,69
Σ	+	3,51		7,39			8,14							
	-	6,39		3,51			1,88							

Nota: Prueba HSD Tukey, 2 Coeficiente de correlación de Pearson, 3 Estadístico de Levene, 4 ANOVA

Tabla 3. Estadísticos calculados sobre frecuencias en operaciones de transcripción

Del cálculo correlacional, tanto parcial (por cursos) como global (todos los cursos), puede inferirse que no son significativas las relaciones entre frecuencias positivas y negativas, como ocurriera en la fase de planificación, según los índices bajos de correlación, lo cual puede interpretarse como que a mayor número de frecuencias positivas sobre la transcripción no le corresponde menor número de negativas, o lo que es igual según su representación, cuanto mayor es el dominio y aparición de la operación no resulta menor sus dificultades y carencias, como cabría esperar.

Aunque puede observarse cierto incremento en las medias parciales y totales de las puntuaciones positivas (3,51, 7,39 y 8,14 para 2º, 4º y 6º, respectivamente), no resultó significativo más que para la mitad de las operaciones de la transcripción (50 %):

- T1. Ordenación sintáctica, en cuyo caso se apreció un avance hasta 4º, es decir, se mejoró el dominio de 2º: “las pongo bien, como se ponen” (S3) a 4º: “pienso el orden de las palabras, siempre” (S14), y de 2º a 6º: “el sentido de las palabras antes de escribirlas” (S19), pero no de 4º a 6º, cuyas medias resultaron similares y su contraste no fue significativo.
- T2. Riqueza de vocabulario, donde igualmente las diferencias son significativas solo entre el alumnado de 2º y de 6º, no apreciándose desarrollo entre 2º y 4º, ni entre 4º y 6º (“busco alguna que se parezca a la palabra” (S17), “también a la palabra para describirla mejor” (S9).

Estos resultados se corresponden con los obtenidos sobre las frecuencias negativas, cuyas medias acumuladas son 6,39, 3,51 y 1,88 para los cursos respectivos de 2º, 4º y

6°. Las de los últimos cursos resultaron más cercanas, puesto que para la mitad (50 %) de las operaciones cognitivas que constituyen la transcripción se identificó un avance significativo de 2° a 4° y 6°, para las habilidades siguientes:

- T1. Ordenación sintáctica de los alumnos de 2°: “no sé el orden de las palabras” (S5), con respecto a 4° y 6°: “a veces te puedes liar y no tiene sentido” (S13).
- T2. Riqueza de vocabulario, en cuyo caso la diferencia se apreció exclusivamente entre el alumnado de 2° (“no me sale la palabra adecuada y lo dejo”) y 6° (“busco alguna que se parezca para describirla mejor”, S11); y no entre 2° y 4° (“abandono hasta otro momento más...mejor”, S10), como venía mostrándose.

3.3. Resultados en revisión

El análisis del conocimiento explícito de los estudiantes en cuanto a las operaciones de revisión de la escritura reveló inicialmente la existencia de un mayor número de frecuencias positivas que de negativas en 4° (excepto en la revisión de la caligrafía (R4) y en 6°, no así en 2°, donde sucedió lo contrario, como se observa en la sumatoria de medias tanto positivas como negativas (Tabla 4).

CURSO 2°				CURSO 4°			CURSO 6°			Contraste \bar{x}		Contraste casos HSD			
	\bar{x}	σ	r2	\bar{x}	σ	r	\bar{x}	σ	r	L3	F4	2°-4°	2°-6°	4°-6°	
R 1	+	1,88	0,64	-0,59	4,00	0,76	-0,59	4,75	0,71	-0,14	0,86	0,00	0,00	0,00	0,11
	-	3,00	0,76		1,88	0,64		1,13	0,35		0,41	0,00	0,01	0,00	0,06
R 2	+	0,50	0,54	-0,5	1,25	0,71	0,38	1,25	0,46	-0,11	0,34	0,02	0,04	0,04	1,00
	-	1,50	0,54		1,00	0,54		0,50	0,76		0,10	0,01	0,26	0,01	0,26
R 3	+	0,00	0,00	-	2,00	0,93	0	2,25	1,04	0,49	0,01	0,00	0,00	0,00	0,81
	-	3,13	0,35		1,50	0,54		0,88	0,35		0,02	0,00	0,00	0,00	0,00
R 4	+	0,25	0,46	-0,09	1,00	0,00	-	1,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
	-	2,13	0,84		1,13	0,35		0,25	0,46		0,05	0,00	0,01	0,00	0,00
R 5	+	0,13	0,35	-0,38	1,63	0,52	-0,18	1,88	0,64	-0,08	0,23	0,00	0,00	0,00	0,61
	-	2,50	0,54		1,50	0,76		0,88	0,35		0,01	0,00	0,01	0,00	0,09
R 6	+	0,25	0,46	0,33	2,87	0,84	0,32	3,63	1,30	-0,18	0,13	0,00	0,00	0,00	0,26
	-	2,25	0,46		1,38	0,74		0,88	0,84		0,23	0,00	0,05	0,01	0,34
Σ	+	3,01			12,75			14,76							
R	-	14,51			8,39			4,52							

Nota: Prueba HSD Tukey, 2 Coeficiente de correlación de Pearson, 3 Estadístico de Levene, 4 ANOVA

Tabla 4. Estadísticos calculados sobre frecuencias en operaciones de revisión

No obstante, la relación entre frecuencias positivas y negativas es insignificante, de acuerdo con los testimonios de los escolares y según reflejan sus coeficientes de correlación, tanto considerando cada operación por cursos o casos como globalmente (solo en este último caso se produjo una correlación inversa y alta ($r=-0,82$) para la operación de revisión sobre lo planificado (R1). Por otro lado, el contraste de medias

indica que existen diferencias significativas entre 2º curso y los demás, en un total de 41,67 % de las operaciones, como se detalla más adelante, fragmentando los casos según su dominio y dificultades.

Según expresiones de los estudiantes, resaltan las operaciones de revisión de la ortografía (R3) y revisión de la caligrafía (R4), en las que se halló una diferencia sustantiva, aunque solo entre el primer curso y los siguientes, y no entre todos como cabría suponer. También se detectó una toma de conciencia en la consideración de la operación de revisión por otros (R5), como se detallará más adelante.

Considerando parcialmente las frecuencias positivas de respuestas representadas por sus medias, pudo comprobarse el avance arriba indicado, dado que el alumnado de 2º acumula una sumatoria de medias (3,01) muy por debajo de la obtenida por el de 4º (12,76) y 6º (14,76), que son aproximadas. Ello justifica que las diferencias significativas se obtengan entre el primer curso y los siguientes. No obstante, destacan por su significación estadística solo dos de las seis operaciones de la revisión (33,33 %), que son las que se referían anteriormente:

- R3. Revisión de la ortografía ($p=0,01$). Mientras que el alumnado de 2º ni siquiera hace alusión a esta operación, el del resto de los cursos la refieren en una media de dos veces por alumno en 4º y por encima de dos en 6º: “sí (S19), la ortografía es muy importante” (S10).
- R4. Revisión de la caligrafía, donde se descubrió que la media calculada en los alumnos de 2º es baja, significativamente ($p=0,00$), baja en relación con la de los alumnos de 4º y 6º, que son idénticas. Algunas verbalizaciones representativas son: “sí (S3), las repaso una a una” (S14).

En cuanto a las respuestas que han sido codificadas negativamente, también resaltan por sus diferencias las del caso anterior y otra operación más, por tanto asciende al 50 % de todas las operaciones que conforman la revisión textual:

- R3. Revisión de la ortografía, que diferencia al alumnado de 2º de los siguientes cursos ($p=0,02$), puesto que los primeros encuentran más dificultades y son menos capaces de superarlas (“no, eso es la maestra”, S3), que los segundos (“a medias, a veces me fijo y otras no, o no las veo”, S16).
- R4. Revisión de la caligrafía, donde curiosamente las divergencias resultaron significativas ($p=0,05$) entre todos los cursos, a diferencia del caso anterior y para las frecuencias positivas. Llama la atención este hecho (ausencia de revisión caligráfica), dado que se observaron dificultades en los alumnos más inexpertos en escritura (“no, si no me salen bien la maestra me lo dirá”, S4), que no se superan en 4º (“sí voy rápido se me pasa ver eso de la caligrafía”, S9) y se extienden hasta el último curso (“a veces sí, pero otras no, supongo que están bien escritas”, S18).
- R5. Revisión por otros, donde conforme se avanza de curso se le otorga más importancia, al percibirse como una estrategia que incide en la calidad final del texto: (caso 3: “no me gusta que me digan que está mal, pero entiendo

que es mejor así”, S24), y no exclusivamente supervisora: (caso 2: “no suelo hacerlo nunca”, S16), ni sancionadora: (caso 1: “no, solo la maestra y ya está, a nadie más le interesa”, S2).

3.4. Resultados en autorregulación

En primer lugar, y en sintonía con las operaciones anteriores, el alumnado de 2º curso respondió más de manera negativa que positiva a las demandas del investigador en todas las operaciones que conforman el proceso escritor, lo que denota más carencias que habilidades, en cuanto a conocimiento explícito de los escolares en las operaciones de autorregulación de la escritura. Al contrario de lo que ocurre con el alumnado de 4º y 6º curso (solo en una operación los alumnos de 4º mostraron igual número de respuestas positivas que negativas). Sin embargo, solo en la operación de autorregulación de la transcripción (A2) las respuestas del alumnado de 6º sí mostraron una correlación inversa considerablemente alta ($r=-0,76$). Adicionalmente, para el conjunto de todos los casos, la diferencia entre respuestas positivas y negativas ha resultado significativa para la operación de actitud ante la escritura y sus dificultades (A5) ($p=-0,8$).

Por otro lado, las diferencias entre medias de unos a otros cursos únicamente se han mostrado significativas en tres de las catorce posibles (21,43 %), con menor proporción que en las fases anteriores, lo cual podría justificarse por el mayor requerimiento cognitivo de esta fase, de ahí que apenas se observó un progreso entre el alumnado de 2º curso y los de 4º y 6º, siendo nimias las diferencias entre estos últimos (Tabla 5).

		CURSO 2º			CURSO 4º			CURSO 6º			Contraste \overline{xx}		Contraste casos HSD		
		\overline{x}	σ	r2	\overline{x}	σ	r	\overline{x}	σ	r	L3	F4	2º-4º	2º-6º	4º-6º
A1	+	0,88	0,64	-0,3	1,63	0,52	0,15	1,88	0,35	-0,14	0,23	0,00	0,02	0,00	0,61
	-	2,13	0,64		0,75	0,46		0,88	0,35		0,39	0,00	0,00	0,00	0,87
A2	+	0,50	0,54	0,21	1,50	0,54	-	1,88	0,35	-0,76	0,01	0,00	0,01	0,00	0,29
	-	2,13	0,64		1,00	0,00		1,00	0,54		0,08	0,00	0,00	0,00	1,00
A3	+	0,88	0,64	-0,51	3,25	0,71	0,22	3,00	0,76	0,35	0,86	0,00	0,00	0,00	0,76
	-	3,00	0,76		1,75	0,46		1,50	0,54		0,69	0,00	0,00	0,00	0,69
A4	+	0,50	0,76	-0,57	3,25	1,04	0,27	3,25	0,71	-0,06	0,51	0,00	0,00	0,00	1,00
	-	2,87	0,84		2,50	0,54		1,63	0,92		0,52	0,01	0,61	0,11	0,09
A5	+	1,88	0,64	-0,48	4,13	0,84	-0,46	4,50	0,93	-0,36	0,38	0,00	0,00	0,00	0,63
	-	4,88	1,46		2,38	0,52		1,88	0,64		0,02	0,00	0,00	0,00	0,56
A6	+	1,25	0,46	-0,73	5,25	1,49	0,00	6,12	1,25	0,11	0,17	0,00	0,00	0,00	0,30
	-	4,75	1,49		2,50	0,93		2,50	0,54		0,01	0,00	0,00	0,01	1,00
A7	+	1,00	0,54	-0,64	1,13	0,35	-0,14	1,38	0,74	-0,32	0,07	0,42	0,89	0,39	0,66
	-	2,88	0,84		1,13	0,35		1,13	0,84		0,06	0,00	0,00	0,00	1,00
ΣA	+	6,89			20,14			22,01							
	-	22,64			12,01			10,52							

Nota: Prueba HSD Tukey, 2 Coeficiente de correlación de Pearson, 3 Estadístico de Levene, 4 ANOVA

Tabla 5. Estadísticos calculados sobre frecuencias en operaciones de autorregulación

Sobre el desarrollo de las operaciones, representado por las frecuencias positivas, se apreció un avance de las medias totales de 2º curso (6,89) a los siguientes (4º: 20,14 y 6º: 22,01), aunque esta evolución no se haya podido constatar estadísticamente más que para una de sus operaciones constituyentes (14,29 %):

- A2. Autorregulación de la transcripción ($p=0,01$). En esta operación, quizás la que mayor madurez cognitiva requiere, las diferencias entre 4º y 6º no fueron significativas, lo que confirma el estancamiento que se venía produciendo. En efecto, mientras que la mayoría del alumnado de 2º manifestó que “las palabras deben saber escribirse bien siempre” (S5), los de cursos superiores añadieron fundamentalmente “y las frases con sentido” (S20), sin detectar modos diferentes de respuesta entre el alumnado de 4º y 6º.

Sobre la superación de las dificultades o negación de las operaciones de autorregulación, cabe resaltar la mejoría significativa en dos de las 6 operaciones (33,33 %):

- A5. Actitud ante la escritura y sus dificultades, cuya diferencia estadística ($p=0,02$) sitúa a los casos en dos grupos: uno el de primer curso estudiado (2º) donde se desveló la facilidad de abandono tras las aparición de dificultades: “si me sale mal lo dejo hasta que me lo enseñen” (S6); otro los siguientes cursos (4º y 6º) en los que se halló una mayor homogeneidad e idoneidad en sus respuestas: “normalmente procuro controlar la situación y concentrarme en lo que escribo, aunque no siempre sale bien” (S20).
- A6. Conocimiento sobre el escrito bien hecho. Los alumnos noveles (2º curso) limitan su respuesta a cuestiones de grafía, caligrafía, tipografía y ortografía: “pues mejorar la letra, eso debo hacer para mejorarla (su expresión escrita)”, mientras que los más mayores advierten otras dificultades sobre esta habilidad escritora: “ideas, más ideas y repaso” (S12). Y ahí se aprecia la diferencia estadísticamente significativa entre ambos ($p=0,01$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conocer el desarrollo del conocimiento que el alumnado de EP posee sobre las tareas de expresión escrita, a partir de sus declaraciones, identificando habilidades y limitaciones escritoras y apreciando posibles diferencias entre los ciclos. Los descubrimientos del estudio son reveladores acerca del nivel de competencia escritora declarada por el alumnado de los tres cursos (2º, 4º y 6º), pertenecientes a los tres ciclos educativos de EP, lo cual puede ser de interés para avanzar en el conocimiento de cómo los escolares activan y manejan los procesos cognitivos de la escritura. En este sentido, los datos han revelado, en general, que ni el desarrollo de cada habilidad implica automáticamente la superación de todas las dificultades, ni que exista el progreso que cabría esperarse tras el periplo por esta

etapa educativa. En todo caso el avance está muy localizado entre los cursos 2º a 4º y después se paraliza, no hallándose mejora significativa entre 4º y 6º.

Como se podrá observar, a nivel procesual los resultados mostraron una evolución no gradual, lo cual es coherente con los hallazgos de Álvarez y García (2014), quienes no apreciaron avances significativos entre el alumnado de EP y el de ESO. Esta conclusión se justifica en la parcialidad de los resultados en cada fase del proceso escritor.

En efecto, en la planificación, más que progreso (solo se produce en una de las operaciones, 12,5 %) se advirtió una reducción de las carencias en el manejo de la operación en un significativo 62,5 %, que se corresponde con cinco de las ocho operaciones constituyentes. Lo sorprendente es que solo se produce de 2º a 4º. Estudios previos revelaron que la falta de habilidades de planificación manifestada por el alumnado de EP se debía al desconocimiento de fuentes de información, el menosprecio de la audiencia y el desdén por el empleo de borradores (Gallego, 2008), así como a la impericia en el uso de las estructuras textuales (Ramos, Cuadrado y Iglesias, 2005; Gallego, 2012). Parece que los escritores noveles no planifican suficientemente sus textos y reducen la planificación a una simple generación de contenido (Álvarez y García, 2014), tal vez porque la complejidad que entrañan las operaciones implícitas en el proceso de planificación (consideración del auditorio, generación de ideas, etc.) exigen al escritor un mayor grado de autorregulación (De Milliano, Van Gelderen y Slegers, 2012),

El desarrollo de habilidades escritoras en operaciones de transcripción, teniendo en cuenta las declaraciones de los escolares, se evidenció solo entre los alumnos de 2º a 6º, luego de manera más lenta que en las operaciones de la fase anterior, observándose un avance en la mitad de las operaciones integrantes de este proceso. Según sus manifestaciones, las dificultades se redujeron en 4º curso frente a 2º, en las mismas operaciones en las que se detectó progreso, tal vez porque el alumnado de EP dedica más tiempo a tareas de textualización que el alumnado de cursos superiores (Álvarez y García, 2014), algo que demanda un mayor esfuerzo cognitivo al estudiante para no hipotecar los demás procesos de escritura (Graham, 1999).

En el proceso de revisión es reseñable en las expresiones de los escolares la disminución de dificultades en la mitad de operaciones que lo conforman, y solo entre los cursos 2º y el resto (4º y 6º), lo que ratifica una interrupción del progreso en el curso intermedio, que no evoluciona como cabría aventurar. Salvador y García (2009) detectaron en las afirmaciones realizadas por los estudiantes que aun siendo consciente el alumnado de la necesidad de revisar sus textos e incluso de la necesidad de acudir a la revisión por pares, como defienden otros autores (Graham, Harris y Mason, 2005), no implica que lo hagan con asiduidad ni que sea una tarea fácil. Constataron que esas dificultades proliferan más en la revisión de la estructura textual y la sintaxis, algo que concuerda con los hallazgos de esta investigación.

En cuanto a la autorregulación del acto escritor, proceso metacognitivo de mayor complejidad, las revelaciones de los estudiantes apenas permitieron observar algún desarrollo ni advertir alguna superación de las dificultades expresadas, hecho

sorprendente si se tiene en cuenta que la autorregulación se incrementa con la edad y la experiencia escritora (García y Fidalgo, 2003). Solo se apreció progreso en un curso y en una operación. Lecuona, Rodríguez y Sánchez (2003) identificaron errores en el conocimiento de la planificación (búsqueda de ideas, organización), presentación, revisión y comunicación. González y Martín (2006) demostraron que estas deficiencias se perpetúan en la ESO, al no hallar diferencias entre cursos iniciales y finales. Quizás porque disminuye la implicación de los escolares en actividades que requieren altas demandas cognitivas (Miranda, García y Soriano, 2005), o tal vez porque, a medida que se avanza de curso, disminuye la implicación del alumnado en actividades con altas demandas cognitivas (Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012).

Se puede concluir que de las expresiones del alumnado participante en esta investigación no se pueden confirmar avances significativos en las habilidades de escritura, durante la etapa de Primaria. El mayor progreso en cuanto al manejo de estrategias, a tenor de sus afirmaciones, se constató en el alumnado de 2º curso, en tareas de planificación, y en menor medida en la transcripción, siendo testimonial el progreso apreciado en la revisión y autorregulación. Sin embargo, difícilmente se alcanza la calidad textual si no se aplican estrategias metacognitivas, que son las que permiten monitorear el desarrollo de la actividad escritora al evaluar tanto los procesos escriturales como los productos obtenidos (Jiménez, Alvarado y Calaforra, 2018).

Considerando la escritura como una competencia transversal ineludible, cabe proponer la necesidad de incluir en las programaciones de aula, como medida preventiva, propuestas que estimulen las operaciones subyacentes al proceso escritor. Sin embargo, los hallazgos obtenidos no pueden ser generalizados a otros contextos, a la luz de las limitaciones de esta investigación. Sin duda, la principal limitación de esta investigación centrada en el conocimiento de la escritura que verbalizaron los estudiantes y no en la calidad de sus textos reside en que no necesariamente los testimonios de los escolares reflejan fielmente lo que saben y dicen que hacen cuando escriben. A ello habría que añadir el reducido número de participantes y, en general, las limitaciones inherentes a los estudios de caso. Ha de sugerirse, no obstante, la necesidad de seguir indagando en un tópico tan relevante como éste, desde el punto de vista escolar, con la incorporación de nuevos alumnos y cursos diferentes, nuevas técnicas cualitativas e incluso cuantitativas, o ambas, en un intento decidido de optimizar el aprendizaje de la expresión escrita y la superación temprana de sus dificultades.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, X., ADAMO, D., CABRERA, I. Y LISSI, M. R. 2012. Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena. *Onomázein*, 26 (2): 193-219.
- ÁLVAREZ, M^a L. Y GARCÍA, J. L. 2014. Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1): 5-26.
- BARDIN, L. 1986. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- CHAVERRA-FERNÁNDEZ, D. I. Y BOLÍVAR, W. 2016. Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1): 181-187.
- DE MILLIANO, L., VAN GELDEREN, A. Y SLEEGERS, P. 2012. Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication*, 29(3): 303-324.
- FLAVELL, J. 1996. *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- FLOWER, L. S. Y HAYES, J. R. 1980. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1): 21-32. doi: 10.2307/356630
- FLOWER, L. S. Y HAYES, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- GALBRAITH, D. Y BAAJEN, V. M. 2018. The Work of Writing: Raiding the Inarticulate. *Educational Psychologist*, 0(0): 1-20.
- GALLEGO, J. L. 2008. La planificación de la expresión escrita por alumnos de Educación Primaria. *Bordón*, 60(2): 63-76.
- GALLEGO, J. L. 2012. Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de Educación Primaria. *Contextos educativos*, 15: 9-26.
- GARCÍA, J. N. Y FIDALGO, R. 2003. Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2): 239-251.
- GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M. D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, Mª J. Y MARTÍN, I. 2006. Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3): 315-326.
- GONZÁLEZ, N., SUÁREZ, P., AFONSO, O. Y CUETOS, F. 2017. Estudio de los mecanismos de escritura en niños españoles de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1): 88-119.
- GRAHAM, S. 1999. Handwriting and spelling instruction for students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89: 223-234.
- GRAHAM, S., HARRIS, K. Y MASON, L. 2005. Improving the writing performance, knowledge and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated, strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30: 207-241.
- GRAHAM, S., FISHMAN, E. J., REID, R. Y HEBERT, M. 2016. Writing Characteristics of Students with Attention Deficit Hyperactive Disorder: A Meta-Analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2): 75-89.
- GRAHAM, S., SCHWARTZ, S. Y MCARTHUR, A. (1993). Knowledge of Writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- GUASCH, O. Y RIBAS, T. 2013. La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4): 483-488.
- HAYES, J. R. Y FLOWER, L. 1980. Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Comp.), *Cognitive processes in writing*. Pp.3-30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- HAYES, J. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing*. Pp. 1-27. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HODDER, I. 2000. The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Pp. 703-717. London: Sage Publications.
- JIMÉNEZ, V., ALVARADO, J. M. Y CALAFORRA, P. J. 2018. Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2): 301-323.
- KINGLER, C. Y VADILLO, G. 2000. *Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- KRIPPENDORFF, K. 2002. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LACON, N. Y ORTEGA, S. 2008. Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- LECUONA, M^a P., RODRÍGUEZ, M^a J. Y SÁNCHEZ, M^a C. 2003. Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 332: 301-326.
- MARINKOVICH, J. 2002. Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52): 217-230.
- MARINKOVICH, J. Y MORÁN, P. 1990. La planificación en el acto de componer por escrito en lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 17: 71 - 79. Consultado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45812/47840>
- MATEOS, M. 2001. *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MCCUTCHEN, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C.A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Pp. 115-130. New York: Guilford Press.
- MIRANDA, A., GARCÍA, R. Y SORIANO, M. 2005. Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2): 227-232.
- 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.
- RODRÍGUEZ, A., GALLEGU, J. L. Y FIGUEROA, S. 2017. Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19(34): 7-17.
- ROS, I., GOIKOETXEA, J., GAIRÍN, J. Y LEKUE, P. 2012. Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2): 291-307.
- SALVADOR, F. 2008. *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- SALVADOR, F. Y GARCÍA, A. 2009. El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 242: 61-76.
- STAKE, R. 2010. *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- SITKO, B.M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D.J. Hacker, J. Dunlosky y A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Pp. 93-116. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- STURM, A. 2016. Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2): 301-344.

TOLCHINSKY, L., RIBERA, P. Y GARCÍA, I. 2012. Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4): 415-433.

