

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Procesos Cognitivos II



TESIS DOCTORAL

**Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea
en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Patricia Jara Calaforra Faubel

Directores

Virginia Jiménez Rodríguez
Jesús María Alvarado Izquierdo

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Procesos Cognitivos II



Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años

Memoria para optar al grado de doctora

Presentada por

Patricia Jara Calaforra Faubel

Bajo la dirección de los Doctores:

Dra. Virginia Jiménez Rodríguez

Dr. Jesús María Alvarado Izquierdo

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Procesos Cognitivos II



Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años

Memoria para optar al grado de doctora

Presentada por

Patricia Jara Calaforra Faubel

Bajo la dirección de los Doctores:

Dra. Virginia Jiménez Rodríguez

Dr. Jesús María Alvarado Izquierdo

Madrid, 2017

Nota: a lo largo del presente documento, se ha intentado utilizar un lenguaje no sexista. No obstante, en ocasiones, y en beneficio de una lectura más fluida y cómoda, se ha utilizado el género masculino como generalización. Entendiéndose con esto un recurso para facilitar la comunicación y no una intención segregacionista o discriminatoria.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, sin ellos nada de lo que he hecho tendría sentido ni habría sido posible; y a mi hermano.

A Jara, mi hija, por entender, a su manera, el no poder haber estado ahí como debía. Y a Javi, por soportar tanto, por su incesante ayuda y por levantarme cada vez que me derrumbaba. Por supuesto, a mi familia de Madrid por su apoyo diario.

A mis directores, D. Jesús Alvarado y D^a Virginia Jiménez, sin ellos esto no existiría; en especial, a Virginia por todos estos años a mi lado. Gracias por tanto.

Al Doctor D. Aníbal Puente por su acompañamiento y colaboración.

Ana Arjona, por sus magníficas ilustraciones.

Pierre Joshué Almagro por su enorme colaboración.

A todos los que han formado parte del comité de expertos u otros aspectos, y han colaborado de forma totalmente desinteresada: Ana Villanueva, Begoña Martínez, Carlos Morales, Cristina Cuenca, Elizabeth MacDonald, Enrique Herrero, Laura Bermejo, Lorena Luna, María Prieto, Nicolas Hogan, Rosa Soler, Reyes, y unos tantos más.

Carlos Pelta por todo su interés.

A los Centros que han permitido que este proyecto haya salido adelante: Centro CEU San Pablo Sanchinarro, IES Lope de Vega, IES Giner de los Ríos, IES Basoko, Colegio Helios, CEIP Federico García Lorca, CEIP Virgen de la Peña Sacra.

DEDICATORIA

A mi hija, mi fuerza, mi luz, mi todo.

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
<u>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	7
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	9
1.1.- Justificación de la investigación.	11
1.2.- Presentación general del trabajo.	12
CAPÍTULO 2. LA ESCRITURA	17
2.1.- Historia de la escritura.	19
2.2.- Definición y Modelos de escritura.	26
2.3.- Aprendizaje de la escritura.	32
2.3.1.- Etapas del aprendizaje de la escritura.	38
2.3.2.- Composición de textos.	40
2.3.3.-Aspectos emocionales de la escritura	47
2.4.- Procesos cognitivos implicados.	50
2.4.1.- Planificación.	51
2.4.2.- Procesos sintácticos.	52
2.4.3.- Procesos léxicos.	53
2.4.4.- Procesos motores	56

2.5.- Tipos de escritura.	57
2.5.1.- Escritura narrativa.	59
2.5.2.- Escritura creativa.	61
2.5.3.- Escritura productiva y reproductiva.	66
2.6.- Tipos de textos.	69
2.6.1.- Textos narrativos.	70
2.6.2.- Textos descriptivos.	71
2.6.3.- Textos expositivos.	72
2.6.4.- Textos argumentativos.	73
2.7.- Pruebas estandarizadas de evaluación de la escritura en habla hispana.	74
2.7.1.- BECOLE	76
2.7.2.- TALE	78
2.7.3.- EMLE-TALE	82
2.7.4.- PROESC	84
2.7.5.- PROESCRI-PRIMARIA	88
2.7.6.- TECI	91
2.8.- Indicadores de calidad para la evaluación de la escritura.	94
2.9.- Relación entre Lectura y Escritura.	106
2.10.- Uso de las TIC en la escritura.	112
CAPÍTULO 3. METACOMPRESIÓN ESCRITA	129
3.1.- Definición Metacognición.	131
3.2.- Metacognición y escritura.	133
3.2.1.- Procesos metacognitivos en escritura.	135
3.2.2.- Variables metacognitivas en escritura.	138
3.3.- Pruebas de evaluación de la metaescritura.	140

<u>SEGUNDA PARTE: DESARROLLO EXPERIMENTAL</u>	147
CAPÍTULO 4. DESARROLLO DEL INSTRUMENTO	147
4.1.- Justificación	149
4.2.- Plan de Investigación	150
4.3.- Elaboración y estructura del instrumento.	152
4.3.1.- Primera versión del instrumento: validez de contenido.	156
4.3.2.- Fiabilidad de los criterios.	158
CAPÍTULO 5. MÉTODO.	163
5.1.- Muestra.	165
5.2.- Materiales.	169
5.3.- Medidas.	172
5.4.- Procedimiento.	172
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS	175
6.1.- Análisis de la variable criterio.	178
6.2.- Estudios de validación de PECES.	180
6.2.1.- Fiabilidad.	181
6.2.2.- Estructura factorial.	183
6.2.3.- Relación con otras variables y con el criterio.	185
6.2.4.- Análisis de la dificultad de los elementos.	186
6.2.5.- Dificultad de los elementos en relación con subprueba del PROESC y EVAPROMES.	189

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	193
7.1.- Discusión.	195
7.2.- Conclusiones.	207
7.3.- Limitaciones.	210
7.4.- Prospectivas.	210
CAPÍTULO 8. ANEXOS.	213
Anexo 1. Prueba de Evaluación de la Composición Escrita Espontánea (PECES).	215
Anexo 2. Indicadores de Evaluación 5º-6º Educación Primaria.	219
Anexo 3. Indicadores de Evaluación de 1º-2º Educación Secundaria Obligatoria.	221
Anexo 4. Carta de Petición a los Centros.	223
Anexo 5. Instrucciones de administración para el Proyecto de Investigación de la Tesis.	224
Anexo 6. Instrucciones de valoración para el Comité de Expertos.	225
Anexo 7. Tabla adaptada de corrección de la subprueba PROESC: “Escribe un cuento”.	226
CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	229

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Tipos de escritura.	58
Tabla 2:	Comparativa de las diferentes operaciones que ponen en marcha lectores y escritores.	108
Tabla 3:	Proporciones medias de acuerdos interjueces al valorar 15 escritos de Educación Primaria.	159
Tabla 4:	Proporciones medias de acuerdos interjueces al valorar 15 escritos de Educación Secundaria Obligatoria.	160
Tabla 5:	Distribución de frecuencia por edad.	165
Tabla 6:	Distribución de la muestra del total de sujetos, tipo de cuento, mujeres y hombres.	166
Tabla 7:	Pruebas de efectos inter-sujetos variable dependiente: calificaciones en Lengua.	179
Tabla 8:	Comparaciones por parejas en la variable dependiente calificaciones de Lengua.	180
Tabla 9:	Estadísticos de los ítems.	182
Tabla 10:	Varianza explicada.	184
Tabla 11:	Matriz factorial.	184
Tabla 12:	Correlaciones entre las calificaciones en Lengua, los indicadores de PECES y las puntuaciones en PROESC y EVAPROMES.	185

Tabla 13:	Media y desviación estándar en los distintos indicadores.	187
Tabla 14:	ANOVA de medidas repetidas.	180
Tabla 15:	ANOVA con las covariables PROESC y EVAPROMES.	190

RESUMEN

La escritura, uno de los elementos fundamentales del lenguaje, ha ido evolucionando, más lentamente que la lectura, hasta entenderla como un sistema de comunicación en el que intervienen diversos procesos y subprocesos de diferentes niveles. Según Cuetos (1991), se pueden diferenciar dos tipos de escritura: reproductiva y productiva. La escritura reproductiva se lleva a cabo cuando se realizan escrituras de copia, dictados, cumplimentar impresos, cuestionarios...; sin embargo, la escritura productiva se caracteriza por plasmar, de forma gráfica, ideas, pensamientos, conocimientos...; esto es, como cuando producimos alguna historia (escritura espontánea).

Por escritura espontánea entendemos aquella que se produce libremente a partir de unas pautas o consigna general. La escritura espontánea permite evaluar con mayor precisión que la escritura dirigida o reproductiva los recursos y procesos que el escritor utiliza y domina.

Dada la escasa investigación realizada sobre esta habilidad, y la práctica inexistencia de instrumentos diseñados para su evaluación se diseñó la Prueba de Evaluación de la Composición Escrita Espontánea (PECES), con el objetivo de valorar a los estudiantes de los últimos cursos, 5º y 6º, de Educación Primaria (EP) y los primeros cursos, 1º y 2º, de Educación Secundaria Obligatoria, (ESO). Es, en consecuencia, un instrumento ideado para evaluar a estudiantes en el rango de edad comprendido entre los 10 y los 14 años.

Para conocer la fiabilidad y validez del instrumento, se realizaron distintos estudios a partir de una muestra de 923 estudiantes ($M=11.87$, $DS=1.31$), 53% hombres y 47% mujeres seleccionados entre distintos centros públicos, concertados y privados de diferentes comunidades autónomas españolas (Andalucía, Madrid, Valencia y País Vasco).

En el proceso de construcción de PECES se parte de un modelo teórico de indicadores básicos para determinar la calidad de la escritura y siguiendo las normas para la construcción de instrumentos de evaluación de calidad, se mostrarán las evidencias de validez de constructo (estructura factorial y relación con otras variables) exigibles para su uso en evaluación psicopedagógica.

Junto a PECES se aplicaron otros instrumentos relacionados teóricamente con el constructo como la subprueba de escritura de un cuento del PROESC y la escala de estrategias metacognitivas en escritura EVAPROMES; además, se tomaron las calificaciones académicas de la materia de Lengua del curso anterior.

De los resultados de los análisis, se concluye que PECES es una buena herramienta para evaluar composiciones escritas de forma espontánea en los dos últimos cursos de EP y en los dos primeros de ESO; con una buena fiabilidad y fuertes evidencias de validez, tanto de contenido como de constructo. Los indicadores sobre la calidad de la escritura de PECES permiten construir un perfil de habilidades útil para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa.

ABSTRACT

Writing, one of the fundamental element of language, has been evolving, more slowly than reading, to understand it as a system of communication that involves multiple processes and threads of different levels. According to Cuetos (1991), two types of writing can be differentiated: reproductive and productive. Reproductive writing takes place when writing is made of copy, dictations, filling in forms, questionnaires...; however, the productive writing is characterized by translating, graphic form, ideas, thoughts, knowledges...; that is, when we produce any history (spontaneous writing).

By spontaneous writing we mean that which is produced freely from guidelines or general setpoint. Spontaneous writing allows one to evaluate more accurately which directed the writing resources and processes that the writer uses and dominates. Guiven the limited research done about this hability, and the practical inexistence of instruments designed for evaluation, test evaluation of the composition written spontaneous was designed (PECES), to assess students in the last years, 5th and 6th, Primary Education (EP) and the first courses, 1st and 2nd, Compulsory Secondary Education (ESO). It is, therefore, an instrument designed to evaluate students in the age range between 10 and 14 years old.

To meet the reliability and validity of the instrument, different studies from a sample of 923 students ($A=11.87$, $DS=1.31$), 53% males and 47% female, selected between different public centers, semiprivate and private of different Spanish autonomous communities (Andalucía, Madrid, Valencia y País Vasco).

The process of construction of PECES is based on a theoretical model of core indicators to determine the quality evaluation tools, they show evidence of the elements

validity (structure factor and relationship with other variables) required for its use in psychopedagogical evaluation.

There were other instruments which were applied with PECES, theoretically related with this element, such as the writing test about a PROESC story and the metacognitive strategies scales in EVAPROMES writing; Academic marks were also taken from the last year of the Spanish Language subject.

From the analysis result, it can be concluded that PECES is a good tool to evaluate writing compositions in a spontaneous way in the last two grades of primary education and in the first two grades of Secondary: with good reliability and strong validity evidences, about both content and construct. The indications about the PECES writing quality allow us to obtain a profile useful skills to the diagnosis and the psicoeducational intervention.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Introducción

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1.- Introducción

Los orígenes de la escritura, como sistema de representación gráfica de un lenguaje estructurado parece que se remontan hacia el 4.000 a.C. en la zona de Mesopotamia (actualmente Irak) por la necesidad de anotar los intercambios comerciales de la época. Este acto comunicativo se llevaba a cabo tanto de forma oral-gestual como a través de representaciones gráficas (dibujos, imágenes), hasta llegar al mayor invento creado en la historia de la comunicación: la escritura.

Para Vygotsky (1978) “el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural” (citado en Serrano, 2014, p. 100).

La tarea de escribir es aquella que posibilita al ser humano expresar la subjetividad interior que se tiene mediante la impresión, en textos escritos, de sus pensamientos, ideas, conocimientos, sentimientos..., mediante las que puede dejar constancia de sus desarrollos a nivel cognitivo y estructural, incluso desde los primeros años de formación (Santoyo, 2014).

La escritura se ha entendido como la “transcripción gráfica del lenguaje oral”, pero en la actualidad ya no se considera una mera técnica de transcripción, sino más bien, como un proceso o conjunto de procesos, y no tanto como un producto acabado (Miras, 2000).

Pero, como proponen Ferreiro y Teberosky (1979), se debe ofrecer a los niños diversas oportunidades de interacción con el sistema escrito para su adquisición y evolución, así como dar respuestas a sus demandas y necesidades para la construcción del aprendizaje.

Para realizar una composición escrita, primero se debe empezar a escribir, y para ello se debe tener el deseo de comunicar. A este proceso le aporta mucho la redacción de lo que se

quiere expresar, a través de una forma de composición organizada mediante la que se reproducen ideas por escrito (Sánchez, 2006). Este autor resalta que la habilidad de escribir es una actividad que implica niveles superiores de “rigor, precisión y claridad” (p.74). Además, se debe poseer un dominio de la mecánica escritora y un buen nivel de razonamiento (Morles, 2003).

Existe, no obstante, una brecha entre los conocimientos que se enseñan en el colegio y aquellos que los estudiantes asimilan e interiorizan para su uso a lo largo de la vida. En el caso de la escritura, en el colegio se enseñan distintas pautas como la necesidad de planificar, con un título provisional, de revisar el escrito para corregir errores y evitar las incoherencias, etc. No obstante, la realidad reflejada, por ejemplo en los estudios PISA, muestra que muchos de los estudiantes olvidan estas pautas y en consecuencia no interiorizan los conocimientos, esto es, no alcanzan el nivel de escritores estratégicos o de conocimiento metacognitivo para ser buenos escritores.

La motivación de la presente memoria fue desarrollar una herramienta que permitiese medir el nivel de utilización de las pautas o elementos que se instruyen en el colegio al escribir un texto de forma espontánea, frente a otras estrategias de escritura dirigida en la que las pautas aparecen de forma directa o indirecta, con el objetivo de conocer el uso e interiorización de estas pautas.

1.2.- Presentación general del trabajo

El trabajo desarrollado se ha estructurado en dos partes. La primera, se corresponde con la fundamentación teórica en la que se realiza una revisión bibliográfica de los diversos conceptos expuestos y variables imprescindibles para el estudio realizado, así como las

expectativas a nivel teórico que actúan de guía para la segunda parte del proyecto, el desarrollo experimental, que comprende los capítulos dedicados a profundizar en el desarrollo de la investigación.

El Capítulo 1 sirve de introducción al proyecto en el que se justifican los motivos principales de la investigación y la presentación general de la misma.

En el Capítulo 2 se describe la base principal del presente trabajo: la escritura. Se realiza una revisión, general, a través de la historia de la escritura, la definición de esta destreza y los principales modelos. Asimismo, se repasa cómo se produce el aprendizaje de la escritura, los principales procesos implicados, los tipos de escritura y la tipología textual. También se realiza un estudio y análisis de las principales pruebas estandarizadas de evaluación en habla hispana, los indicadores de calidad que se deben tener en cuenta en la evaluación de la escritura, así como la relación existente entre la lectura y la escritura, y la instauración y el uso de las TIC en esta habilidad.

El Capítulo 3 está dedicado a la metacompreensión escrita, con la definición del término metacognición, en general, la relación que existe entre éste y la escritura, analizando, brevemente, los procesos y variables implicados, y concluye con una revisión de las pruebas estandarizadas de evaluación de la metaescritura.

En el Capítulo 4, se aborda el desarrollo general del instrumento en el que se justifica y explica la base fundamental de la investigación, la elaboración y estructura del instrumento de evaluación: PECES.

El Capítulo 5 desglosa, detalladamente, el método del instrumento diseñado y el procedimiento del mismo.

En el Capítulo 6, se explican los análisis realizados y los resultados de las variables implicadas en la investigación y la relación con otras variables, y la dificultad de los elementos principales con la subprueba utilizada de PROESC y EVAPROMES.

Por último, en el Capítulo 7, se recogen y explican las reflexiones originadas de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de las variables y las conclusiones de los mismos, incluyendo las limitaciones encontradas en el desarrollo del proyecto y las proposiciones de probables líneas de investigación futuras.

CAPÍTULO 2

La escritura

En los últimos tiempos la relación de la escritura con el pensamiento y el aprendizaje en general, se ha convertido en un interés común de los profesionales de la educación e investigadores. Probablemente este interés proviene de la suposición de que esta habilidad pueda generar un entendimiento entre las ideas que se han generado y las ya existentes. (Villalobos, 2006, p.33).

CAPÍTULO 2. LA ESCRITURA

2.1.- Historia de la escritura

Alrededor del cuarto milenio antes de la era actual, en la zona de Mesopotamia, la civilización sumeria iba a dejar uno de los mayores y revolucionarios inventos de la humanidad: la escritura. En la escritura se distinguen dos sistemas: el pictórico (pictogramas) y los sistemas de gestos. Fueron los sumerios los primeros en dejar constancia de la escritura pictográfica (desde las primeras imágenes hasta una secuencia de ellas formando un texto) hacia el año 3300 a.C. Poco tiempo después fue evolucionando, tanto a nivel técnico como funcional, para la adquisición de un nuevo formato y significación. Este desarrollo llevó a la impresión sobre materiales como la arcilla (tablillas), entre otros, principalmente a través de cañas, palos con formas de diferentes puntas (“bisel”). Cuando se utilizaban estos instrumentos para la impresión de la escritura, el resultado eran imágenes en forma de cono. De ahí surgió el nombre que adoptará el tipo de sistema de escritura posterior (cuneiforme).

Con el paso del tiempo, en torno al año 2600 a.C., todo este tipo de escritura pictográfica experimentó un cambio en la posición en que se realizaba, una especie de giro de 90 grados en dirección izquierda, teniendo como consecuencia la pérdida de similitud hasta llegar al convencionalismo, dejando atrás la llamada “etimología gráfica” (Calvet, 2007, p.56). Comenzaba así, una evolución funcional de ese sistema de pictogramas. Hacia el 1500 a.C., con la llegada de los hititas, se produjo una adopción y consiguiente adaptación, de los sistemas cuneiformes. Además, se establecieron otros sistemas locales: los jeroglíficos hititas. Este tipo de escritura fue evolucionando hasta la aparición de los jeroglíficos egipcios. Posteriormente aparecerían los jeroglíficos mejicanos y la escritura maya. Este sistema complejo se compone de muchas categorías (de ahí su dificultad), concretamente dieciséis categorías, como estableció Champollion (1984) (citado en Calvet, 2007, p.81). En estos

jeroglíficos y, en general, en sus sistemas de escritura, se comprobó que junto a las imágenes solo transcribían las consonantes que, además, podían servir para varias representaciones en distintas palabras. Con el paso del tiempo, se realizaron diferentes variaciones al respecto, con el fin de que solo tuviesen una única representación. Pero, además, también se produjo una evolución formal, por razones técnicas de mejora, hacia dos estados muy diferentes a nivel visual: “la escritura hierática y la demótica”.

Alrededor de los siglos XI-XII a.C., aparecen las inscripciones chinas, a través de pictogramas hasta llegar al tipo de escritura de los caracteres tradicionales. Y, con el tiempo, se expandiría hacia otras zonas de Asia, como Corea, Japón o Annam.

Durante el segundo milenio antes de la presente era, parece que el alfabeto tiene su único origen en la zona de Siria e Israel, pero será hacia el año 1500 a.C., cuando nacería el alfabeto (entre los siglos XV-IX surgen los alfabetos de las diferentes lenguas), anterior a los griegos, en una región en la que se utilizaba la lengua semítica. Dos serán los pueblos claves en la evolución del alfabeto: los fenicios y los arameos. El sistema fenicio se considera como el sistema originario de transcripción fonética y muy probable silábico, también, pese a ser desconocidos sus orígenes. A pesar de ello, existe coincidencia entre los expertos en grafología cuando afirman que estos sistemas “constituyen, con seguridad en la mayoría de los casos, la matriz de los distintos alfabetos fonéticos que se utilizan actualmente en el mundo” (Perret, 1995, p.10). En estos coexistían dos tipos de sistemas: sumero-acadio y sistema egipcio. También aparecería el hebreo, importante en la evolución del sistema alfabético hasta la actualidad. Se comprobó, además, que todas las letras del alfabeto provienen de los pictogramas (dibujos, imágenes de objetos con un valor de signo escrito), para después evolucionar hacia los sistemas denominados ideogramas y, posteriormente, al fonetismo, cuya diferencia respecto a los anteriores consiste en que se le concede a cada signo ideográfico el valor fonético de parte de la palabra que se representa. Este

acontecimiento supuso un avance importante en la historia de la escritura, ya que, con el fonetismo, el ser humano fue capaz de realizar las representaciones de forma gráfica del lenguaje oral (Ruiz, Baño y Secadas, 1985). En esta línea, Fernández (2015) considera dos formas de la lengua: la lengua oral (imprescindible para la comunicación) y la lengua escrita (cuya función es perpetuar la palabra en el tiempo).

Por tanto, el nacimiento de la escritura, entendida como un sistema de imágenes gráficas de un lenguaje organizado, se remonta hacia el 4.000 a.C., considerando el inicio de la etapa de la Historia y la finalización de la etapa de la Prehistoria (Perret, 1995, p.8). Estos primeros escritos aparecieron en Mesopotamia, y se otorgan a los sumerios. En esta época, hacia el 4.000 a.C, las poblaciones se organizaban en núcleos urbanos y sobrevivían gracias a lo que recolectaban de la agricultura y la ganadería. Había establecida una gran actividad comercial en torno a los productos agrícolas y ganaderos, que requería de un sistema organizado de escritura que mostrara la contabilidad de los productos que se exportaban e importaban, así como los grupos de personas que intervenían. Todo esto ha permitido conocer cómo se estructuraba la sociedad de la época y cómo organizaban sus recursos.

A partir de este momento, los sistemas de escritura se fueron reduciendo cada vez más hasta llegar al sistema silábico, dando lugar a un nuevo significado de los símbolos. Con este cambio, cada signo representaba el valor fonético de cada sílaba, y a continuación se dividía en cada uno de los fonemas que componían la palabra, evolucionando así hasta un método alfabético más actual. Toda esta progresión no tuvo lugar de forma lineal, sino que hubo etapas en las que coexistían sistemas diferentes. Por ello se hace referencia a la gran complejidad en el trabajo realizado, durante siglos, en la transcripción de los textos antiguos.

Las investigaciones realizadas en torno a los 1.500 primeros años de escritura, han permitido el conocimiento de la relación que existía entre su uso y el desarrollo de las

capacidades cognitivas de las personas que habitaban en esa época. Se tiene conocimiento que solamente un grupo reducido de personas eran capaces de aprender a escribir, y estos eran los que se dedicaban a ello como profesión, (los escribas), haciendo uso de esta habilidad, únicamente para cuestiones propias del desempeño de la profesión. Curiosamente, la mayor parte de los textos que se conservan son listados de objetos, nombres, acontecimientos, etc. La utilización de esta habilidad para dichos fines, supuso el desarrollo de diversas tareas a nivel cognitivo tales como la memoria, la atención, los procesos de representación mental y abstracción, la comparación, la observación, el análisis de las palabras y de los sucesos (Viñao, 2002).

Alrededor del 3300 a.C., período en que las personas comenzaron a plasmar sus ideas y pensamientos en tablillas (etapa de la impresión), de forma gráfica, se ha seguido un extenso proceso de desarrollo evolutivo, considerada como la última etapa la aparición del alfabeto, en torno al Mediterráneo, y que se atribuyó al pueblo fenicio. Constaba de 22 signos, todos consonantes, que se escribían de derecha a izquierda. A través de las relaciones comerciales que los fenicios tenían con el pueblo griego, estos fueron poco a poco adoptando dicho alfabeto, adaptándolo y realizando transformaciones según la región geográfica hasta el que, finalmente, se dio a conocer como alfabeto griego (siglo IX a.C.).

Posteriormente, en torno al siglo I d.C., el alfabeto latino fue adquiriendo su forma definitiva, cuyo origen era el alfabeto griego y se fue difundiendo por Occidente, comenzando por la península itálica, con la expansión del imperio romano. Al principio, los escritos romanos se realizaban sobre materiales como la piedra o sobre papiro. Sería a partir del siglo IV, cuando se empezaron a realizar sobre papel. En los escritos como documentos oficiales, se empleaba una tipología de escritura muy similar a la que presentan las mayúsculas convencionales; sin embargo, en los escritos cotidianos era frecuente ver una grafía más pequeña y de tipo cursiva.

La escritura quedaría fijada durante el reinado de Carlomagno, con la denominada “escritura carolingia”, que después se extendería a toda Europa. Finalmente, en el siglo XV, la letra minúscula se adaptó para su utilización en la imprenta, desde ese momento hasta la actualidad.

Los cambios expuestos y otros que se produjeron, dieron origen al alfabeto latino arcaico, que inicialmente tenía veintiuna letras. Realizadas unas modificaciones posteriores, el alfabeto latino se componía de un total de veintitrés, que permanecieron durante las etapas de la Antigüedad y la Edad Media. A partir de esta época, se generalizó la escritura con tinta sobre pergamino o papel, predominando las grafías en minúscula. En ese momento, el latín es entonces adoptado como idioma del cristianismo, y así, a partir de la “escritura nueva romana”, comenzaron a emerger las llamadas “escrituras precarolinias”, formadas por caligrafías como la merovingia, la longobarda, la visigótica, etc.

En el siglo XIII, la influencia en la lengua escrita que tuvo el monarca Alfonso X el Sabio fue notable, gracias a la curiosidad intelectual que sentía hacia la lingüística y hacia la cultura en general.

La escritura perduró, mucho tiempo, “como un saber reservado a unos pocos que les confería no la fuerza de las armas sino un poder de otro tipo” (Chartier y Hébrard, 2000, p.12). Ya en la cultura egipcia, esta habilidad les correspondía a la “casta de los escribas”. Sin embargo, en las civilizaciones griegas o romanas, todos los niños de padres libres tenían la obligación de ir a las escuelas para adquirir la habilidad de la escritura y así poder conocer, tener conocimiento de las leyes gráficas existentes. En cuanto a la Alta Edad Media, difería la lengua que se hablaba entre la sociedad, respecto de la que se hablaba y escribía por parte de los letrados: el latín. Además, la escritura se consideraba un “privilegio” del clero (Chartier y Hébrard, 2000, p.12).

Un siglo después, la grafía que quedaba fijada en los documentos administrativos había sufrido una notable evolución en cuanto a la forma, presentándose más redondeada, más cursiva. Cada letra que se presentaba se disponía ligada, unidas unas con otras.

Entre los siglos XVI y XVII, se iniciaron una serie de reformas, las Reformas protestante y católica, consideradas impulsoras de la primera alfabetización de las poblaciones, como consecuencia de la obligación de hacer llegar los conocimientos religiosos de forma masiva, a través de los catecismos impresos que agrupaban las oraciones y doctrinas que los fieles debían aprender.

En el siglo XVIII, surge una nueva forma de opinión pública a través de la difusión de numerosos escritos laicos: periódicos, panfletos y otros documentos vinculados a los poderes políticos, prohibidos en su mayoría. Esta acción se acuñó como una de las causas principales de la revolución francesa. Pero no sería hasta el siglo XIX, cuando se consiguió garantizar, en Europa, el derecho a la educación básica para todos los niños (Chartier y Hébrard, 2000, p.13). En la escuela tradicional, la del Antiguo Régimen, la habilidad de la escritura suponía una de las áreas específicas de obligada enseñanza, junto con las habilidades de la lectura y el cálculo. Se pretendía formar “buenos calígrafos o pendolistas”. Esta situación iría cambiando, tal como apunta Viñao (2002) en las primeras décadas del s. XX (p.356). “A estos tres aprendizajes elementales irían añadiéndose, de modo progresivo, otras materias a la vez que se ampliaban sus objetivos.” (Viñao, 2002, p.356).

El poder tener acceso a la educación suponía la adquisición de conocimientos a nivel intelectual, más amplios, y posibilitarían una formación de mayor calidad en cuanto a la vida profesional y social. Así, “la lectura y la escritura ya no son fines en sí mismos sino medios o instrumentos universales” (Chartier y Hébrard, 2000, p.13). Ya en el siglo XX, casi la

totalidad de los niños están escolarizados y se produce un retraso en la incorporación de las personas jóvenes a la “vida activa”.

Sin embargo, a pesar de la alfabetización masiva que se produjo en Occidente a finales de siglo, aún hoy, “ninguna de las sociedades industrializadas puede vanagloriarse de haber alcanzado una tasa de alfabetización del 100%” (Perret, 1995, p.10).

La evolución de la escritura supuso un gran avance tanto en el desarrollo cultural de las personas como en su desarrollo psicológico. Y de la misma manera, su aparición en el desarrollo del niño supone el comienzo de su evolución psicológica a niveles cada vez más altos.

Como exponen Chartier y Hébrard (2000), “el dominio de la escritura es a la vez una necesidad y un poder. A lo largo del tiempo, las necesidades de lectura y escritura han variado de forma considerable, tanto cuantitativamente como cualitativamente” (p.23).

Desde sus orígenes, el hombre ha tenido la necesidad no solo de comunicarse en la sociedad en la que se desenvuelve, sino también de dejar estampadas sus ideas, pensamientos y emociones de manera permanente en el tiempo. “La escritura permite relacionar y tratar informaciones que escapan a la cultura oral” (Chartier y Hébrard, 2000, p.12). además, esta cultura permite la creación de pensamientos nuevos.

La evolución de la escritura supuso un enorme avance en el desarrollo cultural de las personas, así como en su desarrollo psicológico. “Se reconoce a la escritura como uno de los mayores inventos de la humanidad que complementa al lenguaje hablado” (Fernández, 2015).

El siglo XXI plantea toda una serie de desafíos, unos históricos y otros actuales, debido a los numerosos cambios que ha habido en torno a la escritura. Pese a que se sigue manteniendo la importancia del aprendizaje y ejercitación de la lectura y escritura,

actualmente destaca la necesidad, la importancia de la adquisición de habilidades y destrezas para ser un buen escritor. Históricamente, “la enseñanza de la escritura se limitaba al ejercicio repetitivo de dibujar y unir letras” (Santoyo, 2014, p.38). Con el paso del tiempo, esa unión de letras ha originado los términos que hoy en día se utilizan cuando se habla del aprendizaje de la escritura, la composición y producción textual. Sin embargo, este no es el único avance de este siglo. En los inicios del siglo XXI, nace una “nueva transformación” con la irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en todos los ámbitos, incluido la escuela.

2.2.- Definición y Modelos

El tratar de entender la naturaleza del sistema escritor ha sido y sigue siendo bastante complejo por todo lo que envuelve al “acto escritor”, pero principalmente por la poca investigación realizada en español hasta hace unos años del mismo.

Poco a poco ha ido aumentando el interés, tanto por parte de los investigadores, pedagogos, psicólogos, como por la comunidad escolar, por indagar más sobre este proceso y los muchos problemas que en este se han detectado, cada vez más evidentes, que se han ido observando en los alumnos a la hora expresar sus opiniones, ideas (¿qué voy a escribir; cómo...?); pero no solo cómo escriben los alumnos sino cómo se evalúan sus escritos.

La escritura podría considerarse un sistema de comunicación cuyo objetivo es transmitir información de tipo diverso mediante símbolos gráficos que representan elementos del lenguaje oral. En esta línea, la escritura se encarga de difundir los conocimientos que una persona posee sobre un determinado tema. Pero no solamente tiene la función de plasmar de forma escrita el conocimiento que tiene el escritor sino que también se encarga de organizarlo

y fabricar nuevos significados. Por todo ello, la composición escrita se define como un complejo sistema de comunicación a través del cuál el escritor debe resolver el problema, de cómo se enfrenta a esta tarea buscando las diferentes soluciones, a través de las herramientas que se posea, para resolverlo. Según autores como Solé (2004), esta problemática ante la que se encuentra el escritor en estas actividades, hace que se la convierta en una tarea “especialmente compleja”. Muy compleja puesto que requiere, para su correcto desempeño, una actividad de forma coordinada de diversos sistemas: lingüísticos, motores, espaciales y perceptuales, además de una reorganización del conocimiento previo que se posee. Según los modelos cognitivos de procesamiento de la información de la escritura, “escribir supone la realización de diferentes operaciones cognitivas y se logra a través de una serie de estadios de procesamiento jerárquicamente organizados” (Ellis, 1982; 1988; Margolin, 1984; Morton, 1980, citado en Solé, 2004).

La escritura se ha entendido como la “transcripción gráfica del lenguaje oral”, pero en la actualidad, con los nuevos enfoques y estudios alrededor de la escritura, “la escritura no se considera una mera técnica de transcripción, sino que se ha comenzado a entender como un proceso o conjunto de procesos, y no tanto como un producto acabado” (Miras, 2000).

A pesar de los diversos enfoques, aproximaciones y perspectivas surgidas hasta el momento, todos tienen un punto de referencia en común que denominan “función epistémica de la escritura”. El uso de la escritura tiene una doble función; de una parte, los textos posibilitan la comunicación, la interacción con otras personas. De otra parte, permite la expresión de las ideas, conocimientos, creencias, sentimientos y, en general, recrear lo que se tiene en el pensamiento.

Autores como Feldman (1977); Olson (1977); Torrance (1981), remarcan que la escritura constituye el instrumento perfecto para desarrollar la función representativa del

lenguaje (citado en Miras, 2000, p.67). En esta línea, “la función epistémica hace alusión al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia, autorregulación intelectual, y como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Applebee, 1984; Emig, 1977; Olson, 1977; citado en Miras, 2000, p.67). Por ello se entiende que “las producciones escritas” y los procesos cognitivos que se usan en la composición de los textos escritos, “posibilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad” (Miras, 2000, p.67). Se considera que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos para que sea posible la conversión de los pensamientos, ideas, en signos gráficos. Estos son: planificación (qué, cómo y para qué voy a escribir); construcción de estructuras sintácticas (cómo estructurar el contenido para emitir el mensaje); selección del léxico (elegir las palabras para rellenar la estructura) y procesos motores (cómo plasmar el mensaje a través de signos gráficos en el papel) (Cuetos 2004).

Realmente, ¿qué es lo que hace posible que la escritura esté considerada como un “instrumento poderoso” en el aprendizaje y regulación del propio conocimiento? Janet Emig (1977), en uno de sus artículos en el que trata esta reflexión, lo justifica “a partir del análisis de una serie de características diferenciales que el lenguaje escrito presenta en relación al oral” (Emig, 1977, en Miras, 2000, p.68).

Para que la escritura sea llevada a cabo como el instrumento que se ha definido, el escritor, en su composición escrita, debe regular los siguientes aspectos: elaborar una representación de la comunicación; la capacidad de planificación y producción, y la autorregulación. Para ello, se exponen dos de los modelos con mayor impacto en los procesos de composición escrita: modelo de Flower y Hayes (1980) y los modelos de Bereiter y Scardamalia (1987).

En cuanto al primer modelo, Flower y Hayes (1980) definen la escritura como un problema a resolver y puede analizarse desde el punto de vista psicológico (procesos de resolución de problemas), pero un problema “mal definido” puesto que no existe una única solución. Y ¿cómo lleva a cabo el escritor este proceso de resolución de problemas? Según estos autores, el escritor pone en marcha unas estrategias cuyo fin es delimitar el problema y encontrar posibles vías de solución (Flower y Hayes, 1981). Los investigadores han aplicado una serie de principios cognitivos a la instrucción en escritura. Han demostrado que técnicas como modelar las estrategias de escritura, animar al alumnado a realizar tareas de planificación y revisión, ofrecer esquemas de revisión y crear un entorno de apoyo a la escritura, mejoran de forma significativa la escritura del alumno y su actitud hacia la misma. Además, cuanto más familiarizado se esté con el tema, cuanto más conocimiento se tenga sobre éste, se producirán textos más coherentes y más estructurados (McCutchen, 2011, p.10).

Hayes y Flower (1980), para examinar los procesos cognitivos que tenían lugar mientras se realiza un escrito, hicieron unas pruebas de tareas de escritura con personas en las que identificaron tres procesos o estrategias diferentes en la escritura. Estas estrategias en la composición escrita hacen referencia a tres tipos de actividades que forman el proceso de producción textual: planificar (generar ideas y organizarlas), redactar (hallar el vocabulario adecuado para expresar las ideas a través de oraciones) y revisar (evaluación y revisión en cualquier momento durante la tarea). Además de estas actividades básicas del modelo se utilizan otros dos componentes fundamentales: la memoria a largo plazo y el contexto en el que se realiza la producción. Este modelo ha sido objeto de diversas críticas, principalmente las que indican que mantiene cierto “aire” secuencial y señala una concepción excesivamente lineal del proceso (Camps, 1990). Además de esta limitación, otra es que parece postular un único tipo de proceso de composición posible, llevado a cabo por lo que los autores definen

“buenos escritores” que son los que componen “buenos textos”. Pero no solo están los escritores competentes; siguiendo en este contexto, y contrarios a los considerados “buenos”, están “los malos escritores” que harán el mismo proceso, pero con la única diferencia que lo harán de manera parcial e incompleta. Esta diferencia entre buenos y malos se analiza en torno al problema retórico (los problemas o dificultades que rodean al escritor en la tarea a realizar) o en términos de qué estrategias y procesos llevan a cabo unos y otros en la escritura.

El entorno de la tarea define fundamentalmente “el problema del escritor” o problema retórico que se encuentra el alumno a la hora de realizar la tarea de producción de un texto. Consta de dos elementos fundamentales: la tarea de la escritura (la tarea a la que se enfrenta el escritor) y el almacén externo (la escritura que produce el escritor y las ayudas externas a las que recurre y utiliza). La tarea de escritura se refiere a las condiciones externas que proporcionan un marco para la representación inicial que el escritor tiene de la tarea de la escritura. La otra parte del entorno de la tarea es el almacenamiento externo, el texto que el escritor crea y otros materiales que le sirven de recursos (borradores, valoraciones propias...). Probablemente se recurrirá al almacén externo cada vez que el escritor vuelva a leer, revisar y evaluar su composición.

Por lo tanto, los escritores pueden considerar que para resolver el problema de la composición, una de las soluciones es decir lo que sabe sobre la temática del texto, intentando que las ideas que van surgiendo de forma sucesiva tengan una coherencia y la producción preserve una cohesión para una fácil lectura y comprensión.

Bereiter y Scardamalia (1992), a diferencia de Flower y Hayes (1980), en sus trabajos muestran cómo algunos escritores parecen componer sin dificultad a través de un plan con una apariencia simple: escriben lo que se les pasa por la cabeza y en el orden en que aparece.

Estos autores, en sus trabajos, demuestran que este plan con apariencia simple y el proceso de escritura que resulta no es algo extraño ni excepcional. Uno de los modelos que estos autores defienden es el que denominan como “decir el conocimiento”; el otro modelo, no desligado del primero, es el denominado “transformar el conocimiento”. Estos autores exponen que ambos modelos pueden mostrarse a través de técnicas que las personas llevan a cabo en el día a día a la hora de resolver situaciones y/o problemas. Esto es porque ambos modelos responden a dos estrategias claras. De una parte, el modelo “decir el conocimiento” plantea cómo se puede llegar a componer textos con coherencia sin planificación previa, únicamente tomando una representación inicial de la tarea (tema sobre el que se va a escribir y tipo de texto). Esta forma de proceder parece no ser incompatible con una composición de un texto correcto, pero según los autores hay que valorar si tiene incidencia o no en el funcionamiento mental del escritor. Parece ser que este modelo solamente reproduce los conocimientos previos que tiene el escritor, pero no supone reto alguno ni progresos en sus conocimientos.

Con esto, parece que es necesario otro proceso de composición diferente, otro modelo de escritura; los autores lo definen como “transformar el conocimiento”. En este modelo el punto de partida del escritor es parecido al modelo anterior (el primer modelo está considerado como un subproceso de éste, inmerso en un proceso complejo de solución de problemas), con una diferencia en el procedimiento. A partir de la representación mental, el escritor hace un análisis de la tarea y busca unos recursos concretos para realizar la composición. En esta línea, este modelo coincide con el modelo de Flower y Hayes (1980) en remarcar la relevancia de “problematizar” la escritura y marcar unos objetivos concretos, con la diferencia que, en el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992), se muestra más claramente el proceso concreto que hace posible que la escritura cumpla con la función epistémica; por una parte, posibilitar la comunicación e interacción con las personas; por otra, el poder expresar las ideas, conocimientos y pensamientos.

A medida que el escritor va analizando el problema y estableciendo estrategias concretas, aparecen dos “espacio-problema”, el “qué decir” (contenido) y “con qué intención y cómo” (el problema retórico) (Scardamalia, Bereiter y Steinbach, en Scardamalia y Bereiter, 1992, p.46-47). En estos espacios se producen las diversas modificaciones a través del proceso dialéctico que se realiza durante la composición y desarrollo del mismo, que hace posible que se produzca un cambio entre la creencia del escritor entre sus elaboraciones que podrían originar nuevas modificaciones en sus objetivos planteados.

Pero, ¿qué tipo de modelo es el de “transformar el conocimiento”? Es un modelo explícito sobre el carácter epistémico de la escritura, entendido éste como una parte integral del propio pensamiento y no exclusivamente como un producto del mismo. Por ello, parece evidente que este modelo planteado por Bereiter y Scardamalia expone un cambio importante respecto a otros con la definición del “doble espacio-problema” (Miras, 2000).

En esta línea, parece que la relevancia en este modelo es el importante cambio que supone respecto a la composición, pues con esta forma de escribir, el escritor no solo aprende o transforma los conocimientos que posee, sino que, además, puede mejorar los conocimientos sobre el discurso, avanzar; esto es, “aprende a escribir”. Boscolo (1995), señala de forma muy clara, “no solo resuelve un problema, sino que también aprende la solución”.

2.3.- Aprendizaje de la escritura

A lo largo de la historia, se ha ido demostrando que todo ser humano llega al mundo “con un cerebro programado para hablar” (Lebrero y Fernández, 2015). Chomsky ha sido uno de los lingüistas con mayor influencia en el siglo XX y el primero en hablar de innatismo. Pensaba que la capacidad del niño para aprender un lenguaje es posible por las habilidades

lingüísticas con las que el niño nace (citado en Barman, 2012, p.104). Se produce la adquisición de la lengua materna sin la existencia de una enseñanza previa, y se es capaz de hablar de forma correcta. Se considera una capacidad innata de las personas. Según Lebrero y Fernández, para que se produzca la adquisición del lenguaje, es necesario que el cerebro establezca “los circuitos neuronales que hacen posible el lenguaje”.

Sin embargo, no se nace con un sistema cerebral preparado para el aprendizaje de los procesos de lectoescritura, sino que “tenemos que aprenderlos”. Por tanto, como afirman Lebrero y Fernández (2015): “aprender a leer y escribir consiste en desarrollar un sistema de interconexiones muy eficiente entre las áreas visuales del cerebro y las áreas del lenguaje” (p. 15).

Se sabe que el cerebro del ser humano está “genéticamente programado” para comunicarse y adquirir la lengua sin realizar un esfuerzo previo, principalmente a través de la escucha y la repetición de los patrones que le rodean. Sin embargo, para el aprendizaje de la escritura, es decir, “para convertir secuencias de signos gráficos o grafemas en significados”, se tiene que aprender a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje y un facilitador que favorezca el aprendizaje y la consecución de los objetivos (Lebrero y Fernández, 2015). Este proceso de aprendizaje implica aspectos diversos como “procesos afectivos y cognitivos”. Por ello, esta tarea implica conocimientos tanto del lenguaje en general, destrezas motrices y una habilidad visoespacial.

Estas autoras exponen que a través de la escritura se generan y transmiten conocimientos que se adquieren previamente. Esta transmisión se produce cuando el escritor ha logrado “una competencia lingüística, vocabulario y gramática, y destrezas motoras”, que posibilitan la composición de un texto.

Según Condemarín, y Chadwick, (1990), la escritura, se entiende como la representación gráfica del lenguaje, usa símbolos de forma convencional, sistemática y de identificación. “Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular” (p.3).

La escritura utiliza para su representación un sistema de símbolos que representan ideas, conocimientos, y pueden ser usados por una o más personas; en este caso una persona es la que trasmite el mensaje por escrito y la otra persona el receptor del mismo. Cuando se realizan estas representaciones, es decir, cuando se produce el acto escritor, se demuestra la habilidad para expresar las ideas, la capacidad para ordenarlas y establecer relaciones con las ya existentes, para seleccionar las palabras, signos ortográficos y estructuras necesarias en su adecuada ubicación para la correcta comprensión del escrito (Condemarín y Chadwick, 1990, p.4).

Según Condemarín y Chadwick (1990); y Tolchinsky (2008), la escritura en el entorno escolar se puede considerar como un modo de comunicación a nivel conductual en los alumnos no solo en sus relaciones en ese marco sino también para cualquiera de las situaciones que en éste se producen (aprendizaje, tareas) y en su desempeño para la vida en general.

Ferreiro y Teberosky (1988) especifican que la adquisición del aprendizaje de la escritura por parte del alumno se lleva a cabo a través de un itinerario en el que se desarrollará “la estructura interna de nuestro sistema escrito”, esto es, las bases sobre las que se está construyendo el sistema y las reglas internas que lo constituyen; “los aspectos funcionales”; y “los aspectos formales”, es decir, la parte visible de la escritura.

Se valora la estructura interna en cuanto a la evolución de las ideas y pensamientos que presentan los alumnos en estas tareas. Para que se adquieran las bases necesarias para la

formación de la estructura interna, el alumno debe realizar un largo camino en el proceso de la escritura, desde que ésta ni tan siquiera se encuentra entre sus intereses hasta que es capaz de reproducir su nombre en un primer momento, hasta llegar a producir textos coherentes y con sentido. Esta tarea tiene un gran componente afectivo, es por ello que se suele empezar por aquí.

A través del análisis del proceso de adquisición, las autoras Ferreiro y Teberosky (citado en Bonals, 1998) se proponen explicar el complejo camino que el alumno inicia sin que estos signos gráficos sean motivo de atención hasta que, llegando el final de ese recorrido, se es capaz de expresar las ideas y opiniones sobre un tema que se le plantea a través de la producción de un texto. Durante el arduo viaje, el niño se enfrenta a diversas situaciones en las que se comienza a familiarizar con diferentes sonidos de letras relacionándolos con imágenes, y se establecen asociaciones entre letras, sílabas, palabras e imágenes, hasta el momento que es capaz de escribir su nombre, el de los familiares más significativos, nombres de objetos, incluso componer un texto al final del trayecto.

La escritura y su aprendizaje se compone de diversas características que los alumnos deben ser capaces de aprender y aplicar. Como especifican estas autoras, los alumnos primero deben ser capaces de “reconocer las escrituras”; es decir, “aquello que es para leer de aquello que no es para leer”; poder distinguir el texto como tal, del asombroso espacio gráfico que les rodea; y además, aprender el orden en que se presenta el sistema escritor, la direccionalidad y la manera en que se dispone. Deben ser capaces de establecer diferencias entre los distintos símbolos gráficos, numéricos, letras, que suponen un proceso complejo debido a la similitud, en cuanto a los rasgos representativos, que existe entre ellos. La otra diferencia que se hace es entre las letras y los diversos signos de puntuación. Por tanto, tienen que ser capaces de reconocer las letras, nombrarlas, establecer asociaciones entre los fonemas y grafemas y, en último lugar, ser capaces de escribirlas.

A diferencia de qué se debe enseñar o qué deben llegar a comprender los alumnos, el cómo enseñar o cómo aprenden los escolares es mucho más complejo.

Según Ferreiro y Teberosky (en Bonals, 1998), existe cierta controversia en la toma de decisión sobre el método más idóneo a enseñar. Intentar averiguar cuál es el mejor método para este cometido es complejo puesto que no se está buscando el mejor método, en realidad se trata de entender cómo aprenden los alumnos, pues estos son los principales protagonistas de la adquisición de los conocimientos y cómo, desde los centros escolares, y más aún a través de la figura del docente, se puede contribuir a ello.

Teberosky (1992), describe la experiencia con profesores en un centro escolar, “el saber de los maestros”. Se plantea un ejercicio de simulación a un grupo de docentes en activo, de niveles iniciales, sobre una tarea de escritura. Concretamente, se les pedía “Escribe un cuento de hadas” de la manera que lo haría un alumno de cinco años de edad, además de tener que describir física y psicológicamente al alumno que había escrito el texto. Con esta actividad, la autora se planteaba obtener información útil sobre las situaciones que se dan en las aulas y de la capacidad de observación por parte de los profesores, a través de las que se obtiene un aprendizaje de cómo trabaja la mente de un alumno, en estas edades tempranas, cuando realiza una tarea (p.43).

Aebli (en Bonals, 1998, p.22) describe “cómo los psicólogos del siglo XIX desarrollaron la teoría empirista” a través de la que se explicaba cómo se producía la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos. Estos exponían que “el cerebro es como una tabla rasa donde se inscriben las impresiones que recibe el individuo a través de los sentidos”. Esto es, si se muestra un objeto al niño, este objeto es captado por el órgano visual, el ojo, y se obtiene de forma pasiva “la impresión exterior”, es decir, la representación que de éste se registra en el cerebro. Se hace del mismo modo con cada objeto de forma

independiente, para evitar que se sobrepongan las que ya se han guardado. Con esta idea del aprendizaje realizado de forma pasiva se reduce, entonces, toda actividad por parte del niño en la adquisición de su conocimiento, pudiéndose ver afectado su interés en este proceso, según Bonals (1998, p.28).

Sin embargo, las aportaciones piagetianas en este tipo de aprendizaje se muestran totalmente opuestas a este proceso pasivo de producción del conocimiento. Según la obra de Piaget, “ningún aprendizaje es posible sin actividad, sin la acción del niño” (citado en Bonals, 1998, p.28). Se debe considerar la imagen mental que se obtiene de cualquier objeto más como una ilustración que se realiza en el interior de su cerebro a través de los movimientos captados por el campo visual, que como una copia fotográfica. Por tanto, todo este proceso resulta mucho más complejo de lo que se planteaban los psicólogos del siglo XIX y, mucho más, cómo los niños realizan la toma de contacto con los objetos que se les presentan (los conocimientos). No solo Piaget se ha pronunciado en cuanto al proceso activo que se lleva a cabo por parte de los niños para la adquisición de los sujetos. El psicólogo Bartlett (1932), en referencia a las capacidades de los alumnos para su aprendizaje, ya anunció hace más de ochenta años lo que la Psicología Cognitiva confirmó posteriormente en cuanto a la memoria y la comprensión, ambos “implican procesos cognitivos activos” (citado en Teberosky, 1992, p.47).

Según el modelo piagetiano, se produce el aprendizaje a través de un conocimiento activo, gracias a la propia actividad del alumno. Este se convierte en el protagonista de su aprendizaje y a través de la escuela, pero más aún del docente como mero facilitador de estrategias, se producirá la construcción de su conocimiento.

John Dewey, como activista social y educativo, fue el primero que hizo referencia al aprendizaje activo. Sugirió metodologías activas para la reforma educativa. Para Dewey, la

educación requiere una conexión entre el conocimiento y la manipulación, “hacer”. “Cuando conocemos algo, tenemos que comprender sus conexiones con otras experiencias y seremos capaces de relacionarlo con nuestros propios intereses” (Torres, 2014, p.37). Como afirma Lebrero (1999): “aprender haciendo” como principio fundamental en la enseñanza activa, es decir, a escribir se aprende escribiendo.

2.3.1.- Etapas del aprendizaje de la escritura

Intentar establecer el momento adecuado para el aprendizaje de la escritura es muy complejo. Autores como Bonals (1998); Ferreiro y Teberosky (1979) o Solé (2004), plantean que los niños, desde edades muy tempranas, están expuestos a muchos símbolos gráficos a su alrededor, y se esfuerzan por aprender el significado de todos los estímulos que se encuentran en el ambiente en el que se desarrollan. Al mismo tiempo que se observan estas imágenes se realiza la producción del dibujo del objeto observado en su mente y la apropiación de este nuevo esquema. Así parece que se va produciendo el aprendizaje del sistema escrito, en los niveles iniciales, a través de su propia actividad, y a través del proceso de aprendizaje, a lo largo de los años, se van convirtiendo en escritores más avanzados, experimentados. Como proponen Ferreiro y Teberosky (1979), se debe ofrecer a los niños diversas oportunidades de interacción con el sistema escrito para su adquisición y evolución, así como dar respuestas a sus demandas y necesidades para la construcción del aprendizaje. Los profesores serán sus facilitadores de todo lo que se necesite durante el complejo viaje a través del aprendizaje de la escritura (citado en Miras, 2000, p.66). Se debe fomentar un aprendizaje basado en estrategias (Bañales y Vega, 2010).

Esta habilidad de uso convencional que se define como una “destreza adquirida”, se inicia en los primeros años de escolarización, o incluso antes, como exponen autores como

Ferreiro (1988) y Condemarín (1990), en el momento en que se realiza por parte de los niños, y promovido por su interés, un intento de escribir mediante rayas, símbolos, hasta que se produce la escritura de una palabra completa. Como indican estas autoras, esta evolución en el proceso de la escritura se compone de tres principales etapas: etapa presilábica o preescritura, etapa silábica, etapa silábica-alfabética y etapa alfabética.

1. La primera etapa se caracteriza por mostrar, en los diferentes rasgos gráficos, la inmadurez, escaso dominio y uniformidad que el alumno presenta. Puede comprender desde los 4-5 años hasta los 8 años de edad, dependiendo del desarrollo del escritor y de las dificultades o no que pueda presentar.

2. La segunda etapa silábica y silábica-alfabética, se desarrolla entre los 8-10 y los 12 años de edad. A pesar de que se desarrolla en estas edades, en general, se inicia cuando el escritor tiene un control de la motricidad fina y realiza rasgos gráficos uniformes, líneas rectas y con una diferenciación clara de las palabras que utiliza en las composiciones. A medida que se adquiere un dominio en esta destreza, se comienza a modificar el modelo de escritura aprendido hasta el momento y se empiezan a mostrar rasgos y formas más personales según cada escritor.

3. A partir de este momento, a partir de los 12 años y en adelante, tiene lugar la etapa alfabética. Se caracteriza por mostrar el rasgo personal de cada escritor y otras características propias de éste como la rapidez, eficiencia, y selección y sintetización, y desarrollo textual, que solo se producen si se ha desarrollado correctamente la etapa anterior del aprendizaje de la escritura.

2.3.2.- Composición de textos

La complicada tarea de aprender a escribir se refiere a “reflexionar con el lenguaje en general”, trabajar la capacidad de reflexión, comunicación y expresión. Para empezar a escribir se debe tener el deseo de comunicar. A este proceso le aporta mucho la redacción de lo que se quiere expresar: “forma de composición organizada mediante la que se reproducen ideas por escrito”. Siempre debe de contener corrección ortográfica y gramatical, orden y claridad (Sánchez, 2006, p.209).

Cuando se va a llevar a cabo la tarea de escritura, antes de comenzar a escribir, se deben tener en cuenta unas pautas:

- Observar lo que hay a tu alrededor.
- Registrar todo lo que observes y te interese.
- Relatar, detalladamente, la información.
- Anotar lo más característico.
- Describir a partir de información previa.
- Escribir las ideas teniendo en cuenta que la persona que va a revisar el escrito no conoce al compositor, no posee información acerca de esta persona (Sánchez, 2006, p.73).

Según Sánchez (2006), una vez se llevan a cabo las acciones descritas, se procede a la elección del texto. Hecha esta elección, se debe tener en cuenta el objetivo por el que se plantea realizar dicha actividad: el interés por informar, expresar o comunicar algo. Para poder realizar esta tarea, se debe tener la motivación para ello. Se debe ser capaz de transformar las ideas, las informaciones que se poseen a través de la escritura, de esas

palabras que se plasman por escrito. “La palabra se convierte en protagonista de las palabras escritas” (Sánchez, 2006, p.74).

Una vez se ha decidido el tema (con la cuestión resuelta de qué se va a escribir) y se ha recabado toda la información que se necesita, se pasa a realizar el primer paso, y muy importante, para llevar a cabo la composición escrita, la planificación. Con los datos organizados, se asegura la segunda parte, para qué lo voy a hacer, el objetivo de la actividad. Resuelta esta otra cuestión, se lleva a cabo el último paso, responder al problema planteado de cómo lo voy a hacer. Debe ser una composición eficaz, y para ello debe suscitar cierto interés, una adecuada presentación, tener claridad en la exposición y desarrollo de las ideas, y con un orden lógico y jerárquico, y un estilo que promueva el interés del receptor del texto. Se deben comprobar todos estos aspectos en la fase final del proceso de redacción, la revisión y autocorrección del escrito.

“La finalidad en sí del texto es escribir, es decir, representar ideas por escrito” (Sánchez, 2006, p.331). De esta y de su escritor, se servirá también la tipología y cómo se escriban. Se deberán realizar diversas actividades de adaptación en cuanto al léxico, sintaxis y el modo de expresión, además de la forma de descripción y de relación entre las ideas en función del texto que se vaya a componer.

Con todo ello, se constata que “la tarea de escribir es claramente compleja, por lo que exige un proceso de aprendizaje de técnicas y estrategias de planificación, redacción, revisión y corrección” (Sánchez, 2006, p.214). “Es un proceso complejo que exige pensar, evaluar y modificar continuamente”; esto implica el “acto de reescribir” para que el texto pueda llegar a ser bueno (Sánchez, 2006). Así, este autor resalta que la habilidad de escribir es una actividad que implica niveles superiores de “rigor, precisión y claridad” (p.74).

Cuando se realiza la composición de un texto, se deben tener claras las habilidades y destrezas indispensables para llevarla a cabo:

- “Habilidades específicas” para el desarrollo del escrito, la ortografía y las estructuras gramaticales.

- “Destrezas funcionales” como la copia, dictado, reproducción, paráfrasis y escritura precisa (Castelló, 2007, 2009; Condemarín y Chadwick, 1990).

Según Condemarín y Chadwick (1990), la ortografía se define como “el estudio de la naturaleza y la utilización de los símbolos en un sistema de escritura”. Cuando se demuestra en los escritos que se tiene una buena ortografía, es el resultado de que se han desarrollado adecuadamente las capacidades implícitas en el aprendizaje de la escritura, y se es capaz de realizar un escrito con precisión (p.156).

Siguiendo a la misma autora, otra de las habilidades específicas en la escritura, es la estructura gramatical en cuanto a las relaciones gramaticales y funciones de los componentes de la oración (p.163).

A parte de las habilidades específicas en el aprendizaje de esta disciplina, están implicadas diversas destrezas funcionales que permiten el avance de las destrezas adquiridas como la selección del contenido, del conocimiento para la puesta en práctica de esta habilidad, el componer textos... (Kellog, 2008).

“La composición se refiere al proceso de estructurar las palabras de acuerdo a un plan organizado para elaborar un mensaje efectivo y generalmente gramatical” (...) (Condemarín y Chadwick, 1990, p.196). Texto como conjunto de palabras con sentido, organizado, en la que se une la intención del escritor y la interpretación del lector. Para realizar esta actividad se requiere poseer, además, una actitud reflexiva y rigurosa (Sánchez, 2006).

Según Vygotsky (1986), “la expresión escrita no constituye una simple repetición, copia o traducción del lenguaje oral” (citado en Hernández y Quintero, 2001, p.51). Hace referencia a la principal diferencia: el “carácter consciente” de la escritura. Consciencia en cuanto a las estrategias cognitivas que se usan por parte del escritor con el objetivo de ordenar las ideas y desarrollarlas por escrito con coherencia y cohesión.

Se considera una actividad compleja en cuanto a los factores inmersos en la misma, como clases de conocimientos, la jerarquía en que se aplican y el uso que se hace de estos.

Cuando se realizan tareas de composición, se deben regular unos componentes fundamentales que actúan de forma sincronizada en esta actividad (Graham y Harris, 2000). Los componentes son los siguientes (Hernández y Quintero, 2001, p.52):

1. “Componentes mecánicos”. Los relacionados con las destrezas motoras.
2. “Componentes ortográficos”. Se refieren a una correcta aplicación de las reglas ortográficas y signos de puntuación.
3. “Componentes de producción”. Engloba las oraciones y párrafos que produce el escritor durante el proceso de composición.
4. “Componentes lingüísticos”. Todos los que se relacionan durante la producción del escrito con las estructuras gramaticales y sintácticas. Se debe tener en cuenta también la interacción entre el lenguaje oral y el escrito, puesto que, a partir de los diálogos entre los docentes y alumnos, y de las reflexiones que se realizan por parte del mismo escritor, de forma autónoma, se producirá el discurso escrito. El oral, es un mediador importante en el aprendizaje de la escritura (Camps, 1993, p.20).

Durante la última mitad del siglo pasado, la investigación sobre el tema de la composición escrita se ha organizado alrededor de importantes modelos de la escritura: unos

centrados en el producto, otros que se basan en el proceso y los modelos que se relacionan en el contexto en el que el escritor se encuentra cuando realiza la tarea (Hernández y Quintero, 2001, p.53). Siguiendo con este autor, a raíz de las deficientes explicaciones en el modelo de producto en las actividades de composición, se realizan diversas investigaciones en las que se produce un cambio de enfoque dirigido al estudio de los procesos implicados en la realización del escrito, en los que se desarrollaron unos modelos orientativos, principalmente de proyección cognitiva. Estos modelos aparecen en los años 80 con la finalidad de poder ofrecer respuestas al “vacío explicativo” de los modelos, enunciados anteriormente, sobre los procesos de la composición escrita, convirtiéndose en uno de los escasos tipos que se dedican a estudiar y reconocer los componentes cognitivos de estos procesos (Hernández y Quintero, 2001, p.59).

Dos de los modelos más importantes y con más tradición sobre esta tarea, y que permiten dar respuesta a los procesos de escritura, tanto sobre el producto como sobre el proceso, son los propuestos por Flower y Hayes (1980) y el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) (Véase cap.2, epígrafe 2.2). Estos autores afirmaban que la diferencia más importante se refería a la forma en que el conocimiento se incluía en el proceso de composición y cómo se transformaba por parte del escritor. Dos modelos explicativos, el modelo denominado “decir el conocimiento”, es el que más se utiliza por parte de los escritores novatos, con escasas habilidades en la escritura; y el modelo denominado “transformar el conocimiento”, es más utilizado por quienes ya poseen ciertos conocimientos, habilidades en esta actividad y realizan una serie de representaciones más elaboradas. Donde se encontraba mayor dificultad se comprobó que era en el proceso de revisión, principalmente para los escritores menos experimentados, puesto que en éste se debe “detectar el problema, identificarlo y resolverlo”; se requiere de unos niveles más elevados de conocimiento (Camps, 1993, p.20).

El estudio y desarrollo de estos y otros modelos, existentes a nivel cognitivo, ha favorecido el proceso de cambio sobre la expectativa de la enseñanza de la escritura, más cercana a tareas orientadas hacia el proceso que hacia el producto (Hernández y Quintero, 2001, p.69). Estas actividades van dirigidas a mejorar el proceso, con el acompañamiento y orientación por parte de los docentes y el objetivo de mejorar el resultado final: el producto de la composición (Castelló, 2007, 2009). Pero, estas tareas no incluyen únicamente una relación entre los docentes y los escritores, sino que implica unas interacciones entre los alumnos a partir de sus propias reflexiones, diálogos, análisis, colaboraciones, que se traducen en orientaciones, ayudas, para organizar y componer su propio discurso (Hernández y Quintero, 2001, p.78). Además, estos autores exponen que cada alumno tiene su propio ritmo, no solo en cuanto al aprendizaje también en el proceso de composición puesto que cada uno presenta unas capacidades a nivel intelectual y afectivo. Se puede exponer que tanto los docentes, orientadores y otros acompañantes en este proceso, deben facilitar y favorecer, a cada escritor, las estrategias que necesiten en función de sus necesidades, para poder enfrentarse y resolver los problemas, de manera más autónoma, que se les planteen durante su actividad de componer escritos.

Siguiendo en esta línea, los modelos que se han citado, han llevado a desarrollar programas cognitivos para poder trabajar sobre los procesos implicados en tareas de escritura, como en la composición textual, a través de los principios didácticos para ayudar, a los escritores, en la adquisición y aplicación de las estrategias incluidas en el proceso de constitución de textos (Hernández y Quintero, 2001, p.79). Existen diversas propuestas didácticas, entre otras, la propuesta de Castelló (1995 a y b, citado en Hernández y Quintero, 2001, p.79) que integra estrategias tanto a nivel cognitivo como metacognitivo, en los entornos de diversas fases discursivas (Graham y Harris, 2000; Kellogg, 2008).

El lenguaje oral, en general, se utiliza a diario, a través de usos reales. Lo mismo sucede con el empleo del lenguaje escrito, se lleva a cabo en diferentes situaciones en las que es necesaria su utilización. Para estas situaciones se debe preparar, orientar a los alumnos en cuanto a la lengua escrita y su utilización (Fons, 2014, p.33).

En este sentido, Tolchinsky (1990, p.54) establece tres usos principales de la lengua escrita:

1. Lengua escrita como empleo práctico y funcional. Se trata de poseer habilidades de adaptación y respuesta para la vida.

2. En este caso se refiere al manejo en cuanto al progreso, avance a través de este tipo de lenguaje. Se establece como un modo de acceso a un nivel superior tanto de información como de pensamiento.

3. Por último, se hace referencia al uso respecto a lo estético, lo bonito. En este sentido se remarcan las funciones estéticas del lenguaje, esa habilidad para embellecer el lenguaje, expresar emociones, imaginaciones, y convertirlo en un escrito atractivo, interesante tanto para el emisor como para el receptor del mismo.

Los usos que se han descrito, se dirigen a cómo llevar a cabo la enseñanza de la escritura, las estrategias y recursos a emplear para este aprendizaje, en las aulas y su posterior puesta en práctica en general, en cualquier situación en la que se encuentren.

Se entiende la escritura como una utilización práctica para la resolución de cualquier situación en la vida, en general, no solo como una herramienta que se aprende en las aulas para resolver cuestiones de las diferentes materias del currículo. En este sentido, se entiende la utilidad del texto escrito que le permite al escritor, que posee conocimientos de escritura, mayor adaptación y le posibilita acceder a la información como medio para potenciar sus

conocimientos previos para avanzar y alcanzar niveles superiores en su aprendizaje (Fons, 2014, p.34). Según este autor, a través del texto escrito se pueden asentar los descubrimientos, interpretaciones de las vivencias que se tienen mediante los sentimientos encontrados. A través del mensaje escrito, se puede reflexionar sobre las situaciones creadas por el mismo redactor gracias a la “función metalingüística” (p.35).

2.3.3.- Aspectos emocionales de la escritura

Las personas se conforman de una serie de características físicas, racionales y emocionales. En cuanto al escritor, persona pensante y racional, también se define como un ser que siente, estructura, organiza y reconoce (Torres, 2016). El escritor que siente, que percibe a través de los sentidos, debe expresar, si quiere plasmar sus experiencias emocionales, a través de sus escritos, los sentimientos que tiene, que experimenta, con cierto control de lo que se plasma de forma gráfica. Se trata de ofrecer al lector la oportunidad de sentir, revivir, de disfrutar con lo que percibe, lee; y al escritor con lo que produce, compone (Torres, 2016).

La escritura se considera una de las principales técnicas que se utilizan para el trabajo de las emociones. “La práctica constante de actividades de escritura personal proporciona la autoconciencia necesaria para poder entrar en contacto con sentimientos y emociones bloqueados y/o reprimidos” (Nadal, 2015). Según esta autora, son muy variadas las formas de aproximarse a las emociones a partir de la escritura creativa: escribir historias, un diario personal, cartas a seres queridos, incluso crear un blog. Sea cuál sea la forma de abordarlo, “el propio proceso de escritura es ya tan válido como el resultado final, dado que estructura el pensamiento y abre vías de reflexión donde quizás no había más que confusión o silencio” (Nadal, 2015).

El aprendizaje de la escritura, como una forma de expresión, precisa no solo haber conseguido cierto nivel en cuanto al desarrollo motriz, del lenguaje y del pensamiento, sino también haber alcanzado un desarrollo afectivo que le permita interpretar mensajes con elementos distintos y situaciones emocionales diversas. Además, esta afectividad se refiere también a la madurez emocional que el escritor debe haber alcanzado y le permita enfrentarse a las tareas de escritura sin desánimos ni frustraciones por el esfuerzo que ha realizado para alcanzar los objetivos (Condemarín y Chadwick, 1990).

La escritura se considera también un proceso del acto comunicativo, la expresión de las ideas, pensamientos, por lo que la carencia en la madurez emocional condiciona el aprendizaje y la manifestación de los pensamientos. Se observa, normalmente, en la calidad de los rasgos gráficos, uniformidad y estabilidad en los escritos. Si se detecta un cierto desequilibrio en el componente emocional se produce un retraimiento, un impedimento en el lenguaje expresivo provocando diversos bloqueos que se hacen evidentes en los escritos. Normalmente, en este tipo de situaciones se comprueba que las composiciones espontáneas son pobres, carentes de comunicación y expresión en cuanto a ideas, estructuras, y son poco creativas (Condemarín y Chadwick, 1990, p.10).

En el marco educativo también se debe tener muy presente la afectividad, más concretamente en la relación profesor-alumno como acompañante y orientador en el aprendizaje; y entre iguales, alumno-alumno, puesto que este aprendizaje puede resultar muy motivador, gratificante y mucho más enriquecedor puesto que ambos están en niveles similares y en el mismo camino a seguir: la evolución del aprendizaje de la escritura. No todos los alumnos evolucionan al mismo ritmo bien sea por cuestiones de madurez, bien por las diversas dificultades que puedan tener, más aún en las tareas de escritura. El docente debe tenerlo presente e intentar que todos los alumnos, especialmente aquellos que presenten

cualquier dificultad, se sientan acompañados y comprendidos, y no se cree una relación de rechazo hacia el profesor ni hacia las diferentes tareas que se vinculan a éste.

“Para afrontar cualquier aprendizaje es necesaria la motivación, mucho más durante el aprendizaje lectoescritor por la dificultad que plantea para los alumnos” (Justo, 2007, p.26). La motivación constituye la preferencia emocional que va a posibilitar la consecución de una meta. Esta competencia se refiere tanto a la automotivación como a la motivación del grupo. Pero para que estos mecanismos se activen es imprescindible “promover los estímulos internos que impulsan a los alumnos a desarrollar comportamientos adecuados en la dirección correcta (...) (Justo, 2007, p.26). Los docentes también pueden favorecer este desarrollo a través del conocimiento de los intereses de los alumnos en estas tareas, facilitándoles los recursos necesarios para su práctica. En muchas ocasiones, se observa cómo la falta de herramientas, las actitudes, el estado de ánimo como la frustración que les provoca la imposibilidad de realizar adecuadas tareas de escritura, les impide avanzar en esta competencia; es decir, se evidencia una desmotivación ante las tareas de escritura.

Diariamente, se comprueba cómo alumnos con un adecuado nivel cognitivo presentan dificultades en tareas de lectoescritura, disminuyendo así la motivación e interés por estas. Esta problemática puede que sea debido, entre otros aspectos, a “la poca importancia que, habitualmente, la práctica educativa concede a la dimensión emocional de los protagonistas del aprendizaje, los alumnos, centrando el interés en otros desarrollos como el lingüístico, el cognitivo o el psicomotor”. Se ha comprobado que cuando los escritores presentan un buen nivel emocional, se posee una mayor motivación, seguridad y, con ello, interés y eficacia por lo que se realiza. Por ello, “se trata de descubrir el modo de ofrecer una educación emocionalmente inteligente, que armonice el desarrollo de competencias de todas las inteligencias, para que niños y niñas realicen el aprendizaje de la lectura y la escritura con éxito y satisfacción” (Justo, 2007, p. 30).

2.4.- Procesos cognitivos implicados en la escritura

El objetivo principal de la escritura es comunicar mensajes de forma completa y por escrito.

En los últimos años han ido aumentando las investigaciones sobre escritura y los procesos implicados en la misma, puesto que profesores e investigadores han sido conscientes de que la tarea de escribir no era solo copiar grafías, oraciones, textos, sino que lleva consigo una habilidad más compleja (Ramos, 1999, p.16).

Tanto en la lectura como en la escritura se ha ido comprobando que uno de los elementos que permite que estas tareas se realicen de forma adecuada es el tener automatizados los procesos implicados en estas actividades. Dependiendo del tipo de escritura que se esté trabajando, intervienen dos tipos de subprocesos: procesos inferiores, como la selección de palabras, copia de letras, palabras y procesos motores; y los procesos superiores, como la planificación y construcción de la estructura sintáctica. Estos últimos son necesarios en tareas como la composición y organización de mensajes escritos (Cuetos, 2004, p.10-11).

Este tipo de procesos solo intervienen en la escritura creativa o reproductiva; esto es, la transformación de lo que se tiene en la mente en una muestra gráfica (Vygotsky, 1973 citado en Cuetos, 2004, p.11). Pero además de este tipo de escritura, hay otros tipos o formas de escribir en las que solamente se reproduce por escrito, a través de unos signos gráficos, algo que ya está escrito, como por ejemplo la escritura al dictado o escritura mecánica, en las que intervienen un menor número de procesos cognitivos y de transformaciones.

Investigadores relevantes en el campo de la escritura coinciden en que los procesos cognitivos implicados en la escritura son cuatro: planificación del mensaje, construcción de

las estructuras sintácticas, selección de palabras y los procesos motores (Cuetos (1991); Cuetos, Ramos y Ruano (2002); Ramos (1999, p.16)).

2.4.1.- Planificación del mensaje

Previo a iniciar una tarea de escritura de procesos superiores, el escritor debe poner en funcionamiento su pensamiento y tomar una serie de decisiones importantes para poder redactar la composición escrita. Debe organizar las ideas, pensamientos, toda la información que tiene en su almacén memorístico. Y siempre teniendo presente cuál es el objetivo planteado; es decir, qué se va a escribir, cómo y para qué se va a escribir. Este proceso es el que mayor esfuerzo cognitivo requiere.

La planificación está compuesta por varias etapas como muestran muchos estudios, entre ellos el de Flower y Hayes, 1980 (citado en Cuetos, 2004). Según estos autores, este proceso consta de tres etapas:

-La primera; generación de la información sobre lo que se quiere transmitir. Para ello se utiliza el almacén de memoria a largo plazo, teniendo en cuenta la temática o los elementos sobre los que se quiere escribir, y así encontrar la información que se tiene en él y poder transformarla. Además, esta nueva información generada sirve para producir más conocimientos que tengan relación con el tema seleccionado.

-Segunda; generada la nueva información, se realiza una selección de esos contenidos más importantes para desarrollar la historia planteada a través del almacén de memoria.

-Por último, se establecen los criterios que se utilizarán para revisar la composición escrita y valorar si se ajusta o no a la planificación sugerida inicialmente y al tipo de texto que se pretendía componer.

A la hora de realizar las tareas, se observan algunas dificultades a la hora de empezar la tarea. De una parte, se encuentran alumnos que poseen la información necesaria para realizar la tarea propuesta, pero son incapaces de organizarla, manejarla como es debido para poder alcanzar el objetivo principal, escribir el mensaje que se ha planteado. Esto supone que sus composiciones escritas son un conglomerado de ideas expuestas de forma aislada y sin una buena cohesión que permita la comprensión del mensaje.

Por otra parte, también se observan otros casos en los que los alumnos no poseen información para poder desarrollar la tarea o que ni siquiera son capaces de generarla, y por tanto no pueden realizar las actividades de escritura.

Todos estos errores son debidos, en la mayoría de los casos, al desconocimiento de cómo realizar esta parte del proceso por la falta de práctica en este tipo de tareas.

2.4.2. Procesos sintácticos

Una vez se tiene claro qué se va a escribir y se ha organizado toda la información para realizar la tarea, se pasa al siguiente proceso, la construcción de las estructuras sintácticas para expresar las ideas con coherencia y con sentido.

Por ello, en la construcción de estas estructuras hay que tener en cuenta, por una parte, el tipo de oraciones (pasivas, interrogativas, negativas, compuestas...) dependiendo del énfasis que se quiera dar a las partes del escrito y al tipo de texto, y la organización de las palabras función en las oraciones y entre estas, para una correcta cohesión y sentido del texto. En esta elección y formulación de las oraciones, son muy importantes los “factores contextuales o pragmáticos”, como argumenta Bock (citado en Cuetos, 2004). El tipo de texto que se vaya a redactar también es clave para la elección del tipo de oraciones, más complejos o menos, como en el caso de las narraciones o descripciones.

Además de estos aspectos, es muy importante el de los signos de puntuación. Mediante éste el escritor expresa el ritmo de sus pensamientos, enfatiza las pausas de la historia, la prosodia, el final de cada idea o ideas y el desenlace del escrito.

Muchas de las dificultades que se observan en esta parte son consecuencia de la no realización del primer proceso, parte fundamental en las tareas de escritura, o la realización de esta, pero de forma incorrecta. Además, se añade a este problema que los alumnos, normalmente, escriben de la misma manera que se expresan de forma de oral. Otro de los inconvenientes que se ha observado es la influencia de la clase social a la que se pertenece en la forma de expresarse, tanto oralmente como por escrito. Los alumnos pertenecientes a una clase social media muestran un lenguaje con cierto vocabulario, estructuras complejas y con menos dificultades para expresarse de forma escrita. Sin embargo, los sujetos que pertenecen a familias de clase social baja presentan muchas dificultades para expresarse de cualquier forma y sin estructuras sintácticas para su correcta composición y comprensión. Por ello, en estos casos se debe retroceder a otros procesos inferiores con la intención de ir adquiriendo las estructuras necesarias para una adecuada comunicación.

2.4.3. Procesos léxicos

Seleccionada la estructura sintáctica para la tarea que se va a realizar, se inicia la parte de recuperación del léxico que va a contribuir a completar todo el esqueleto de la composición. Esto es, se realiza la selección de las palabras, con una forma lingüística establecida, del vocabulario almacenado en la memoria, que mejor encajen con la idea que se quiere expresar.

En el caso de la escritura, como ocurre con la lectura, hay una doble forma o vía para realizar la escritura de las palabras de forma correcta; estas son, la ruta léxica y la ruta fonológica.

Normalmente la búsqueda y selección de las palabras se realiza en el almacén de palabras teniendo en cuenta qué se quiere expresar; pero en algunos otros casos, esta búsqueda y elección parte de una idea más abstracta hasta llegar a la parte concreta y así poder elegir la palabra que mejor se ajuste a la idea que se quiere expresar. Esta acción se realiza, prácticamente, de forma automática y rápida.

Pero a lo largo de esta búsqueda y elección del léxico, también influye la forma ortográfica de las palabras, teniendo en cuenta la equivalencia fonema-grafema.

Una forma de elección es partir del mensaje que se quiere difundir, activándose el pensamiento que se encuentra almacenado en el “sistema semántico”, defendido por Luria (1974) (citado en Cuetos, 2004). A esto le sigue la selección de su forma fonológica correspondiente al concepto elegido para estas palabras; esto es, el “léxico fonológico”.

Para terminar esta primera forma de seleccionar el mensaje, se realiza la transformación de los sonidos que forman las palabras elegidas en grafías a través de la conversión fonema a grafema. Estos grafemas se guardarán en la memoria, en el almacén denominado “almacén grafémico”. Cuando se utiliza la ruta fonológica, el escritor debe realizar diversos subprocesos. Al elegir la palabra que va a utilizar, debe designar primero, a cada fonema que conforma la palabra, un grafema; es decir, debe realizar la conversión fonema a grafema. Y en segundo lugar, debe poner cada grafema en el lugar correspondiente (Ramos, 1999, p.19). Si durante esta parte falla alguno de los subprocesos expuestos, se pueden observar errores de sustituciones u omisiones por no tener afianzada la conversión fonema-grafema, o por desconocimiento de algunos grafemas. Además, este tipo de errores como son las omisiones, son muy característicos también en los inicios y primeros años del aprendizaje de la escritura.

Según Galve (2007, p.56,58), esta ruta es adecuada para la escritura de palabras que son poco familiares para el escritor, pero únicamente con esta vía no es suficiente para la

selección adecuada de las palabras y componer un mensaje correctamente por escrito. Para ello es necesario una segunda ruta mediante la que se acciona otro almacén con las representaciones ortográficas de las palabras. Esta segunda vía se inicia como la primera, mediante la activación del sistema semántico. Desde éste, se pone en marcha la representación ortográfica de las palabras, el “léxico ortográfico”, el cuál contiene las representaciones gráficas de cada una de las palabras que se van a escribir. Esta segunda ruta o vía que se utiliza cuando se escribe es la ruta léxica. Mediante esta ruta el escritor es capaz de escribir palabras correctamente sin utilizar la parte fonológica puesto que las palabras que va a escribir son palabras familiares.

Pese a la transparencia del español respecto a otros, en cuanto a que cada fonema existente le corresponde un grafema, “esta relación no es unívoca y exclusiva entre fonema y grafema (Ramos, 1999, p.19).

Muchas son las palabras que desde la fonología tienen diferentes representaciones gráficas, pero que desde el punto de vista ortográfico solo una es considerada como la correcta. Por ello, a la hora de escribir una palabra correctamente a través de esta ruta es imprescindible que tenga un gran repertorio en la memoria a largo plazo y así poder obtener la representación visual de cada palabra del repertorio.

No obstante, para poder tener un amplio abanico de palabras con su representación visual, es necesario que el escritor haya visto, muchas veces, estas palabras. Por eso, los sujetos que leen a diario cometen muchos menos errores cuando escriben que los que leen poco. Esto es porque cuánto más se lee más se amplía el almacén del léxico ortográfico y con él las palabras representadas de forma visual para su correcta escritura.

2.4.4. Procesos motores

Es el último proceso que se realiza cuando se va a realizar una tarea de escritura, y uno de los más trabajados desde los inicios de la escolarización.

Es el proceso de más bajo nivel cognitivo de todos los procesos implicados en la escritura.

Una vez se tiene claro qué se va a escribir, la estructura sintáctica y el léxico que se va a utilizar, es decir, una vez todos los procesos se han puesto en marcha y con resultados, se deben realizar los movimientos adecuados para su correcta ejecución, y se debe seleccionar el tipo de letra que se va a usar para realizar la composición.

Para llevar a cabo los movimientos motores es necesario realizar una tarea perceptivo-motriz un tanto compleja. Hacer correctamente esta tarea requiere diversos movimientos, correctamente coordinados, y que cuando el alumno logra la experiencia en la realización de estas oscilaciones, se automatizan, normalmente.

Si se conoce la palabra, cualquiera la puede escribir. Por tanto, “una codificación gráfemica debe de ser una descripción abstracta de la secuencia de letras que constituyen la palabra” (Cuetos, 2004, p.39).

Para llevar a cabo este proceso, se deben realizar varias operaciones como selección de las grafías que se van a utilizar (mayúscula, minúscula...); los patrones motores para llevar la tarea a cabo (tamaño de las grafías) y la elección y utilización del formato (márgenes) adecuado a la tarea.

A pesar de ser el proceso de más bajo nivel y que más se trabaja en los primeros años de aprendizaje, se observan diversos errores en las tareas de escritura como la combinación de diferentes tipos de alógrafos (por ejemplo, mayúsculas, minúsculas...); la reproducción de los patrones motores (por ejemplo, el tamaño de las letras, su colocación...) y, por último,

errores relacionados con el formato del texto; esto es, con la estructuración del escrito (por ejemplo, los márgenes poco respetados en muchas ocasiones).

Seleccionadas las representaciones de cada grafema correspondientes, se pasa directamente a la parte motora, el último proceso implicado en la escritura. Son los movimientos musculares que permitirán la representación gráfica del mensaje escrito que se quiere transmitir.

2.5. Tipos de escritura

La escritura, considerada como actividad compleja del lenguaje, se entiende como un modo de representación gráfica de las ideas, que hace posible la transmisión de información.

Cuando se hace referencia a esta actividad, se suele pensar en “la función de comunicar” que lleva implícito este proceso más que en cualquier otra función que pueda tener (Cassany, 1995, p.17). Además, en ocasiones se considera que esta tarea presenta un acotado abanico de utilidades y puede que, por ello, el escritor se desanime o pierda el interés en esta tarea. En realidad, como expresa Cassany (1995), la escritura está compuesta de una amplia variedad de utilidades y pueden ser aplicadas en diferentes ambientes. A continuación, se muestra una clasificación de los diferentes tipos de escritura según este autor (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de escritura.

TIPOS DE ESCRITURA	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS	TEXTO EMPLEADO
Personal	Examinar intereses propios.	Favorece e incrementa el hábito de escribir. Se considera el origen de la escritura en general. Carácter libre.	Diarios Agendas Listados Autobiografías
Funcional	Informar, comunicar al público.	Carácter más propio de otras personas que de uno mismo. Guiado por una serie de estándares.	Contratos Memorias Invitaciones
Creativa	Complacer las ganas de crear, inventar y disfrutar con el lenguaje.	Carácter libre y personal.	Género poético en general.
Expositiva	Dar a conocer información diversa.	Se centra en la muestra, aclaración de la información. Se realiza a través de uno mismo o de otros.	Noticias Pruebas de evaluación
Persuasiva	Contribuir, cambiar criterios.	Se orienta a los lectores. Carácter emocional y racional. Se difunde en diferentes ámbitos.	Prensa (opinión) Publicidad Cartas

Fuente: adaptación de la clasificación de Cassany (1995)

En función de los autores, niveles académicos, ámbitos de aplicación, se pueden considerar diversos tipos de escritura. Teniendo en cuenta los niveles educativos en los que se centra la investigación, a continuación se exponen la escritura narrativa, creativa, reproductiva y productiva, y espontánea.

2.5.1. Escritura narrativa

El discurso narrativo, según Gómez (2008), “reside en la acción de contar, en la necesidad de transmitir unos hechos (verídicos o inventados) con el fin de que sean creídos” (...) (p.12). En la línea de este autor, el “contar” implica construir, comunicar diversos acontecimientos para ser comprendidos, asimilados por el lector; y además requiere adecuar unas estructuras mediante las que se puedan organizar los contenidos que formarán la narración; es decir, la construcción del discurso. La narración se relaciona con la realidad, con hechos reales. “Por tanto, la ficción no es lo contrario de lo real, sino precisamente la imagen de lo real que puede constituirse” (p.15). El escritor, mediante la ficción, puede encontrarse con esa realidad en la que está envuelto por medio de las palabras como elementos de la comunicación y las oraciones como representaciones del conjunto de ideas que se pueden compartir, comunicar.

El género narrativo tiene como sustentos principales “la invención y la comunicación”. El escritor crea, inventa una historia y tiene la necesidad de contarla a partir de las palabras (Barella, 2015, p.47). Esta autora, considera que las palabras son esos elementos mágicos a partir de los que el escritor creará historias en diferentes climas maravillosos capaces de cautivar al lector.

Todo texto debe tener como objetivo último el comunicar. Por ello, se define “la narración como un acto comunicativo en el que intervienen tanto el lector como el escritor” (Barella, 2015, p.48).

Hay multitud de ideas que comunicar, plasmar, por ello se debe tener en cuenta qué queremos escribir y cómo. En ese proceso de selección de las historias que se van a contar (qué y cómo), reside la efectividad del texto narrativo (Barella, 2015, p.60).

Los escritores que se inician en esta tarea deben tener el conocimiento de las formas tradicionales de escritura para poder innovar. Además, deben realizar una labor muy importante para poder desempeñar adecuadamente la actividad de componer: leer mucho. Una vez se realiza el primer trabajo, el escritor debe comenzar a escribir todo lo que se le ocurra; este, debe plasmar de forma gráfica todas las ideas que le vienen a la cabeza. Y, por último, debe revisarlo y reescribirlo.

Dentro de este tipo de escritura se pueden considerar diversos géneros como el cuento, microrrelatos y novelas. Los cuentos, las novelas, se consideran tipos de escritos que “cuentan” acontecimientos que les suceden o no a los personajes, a partir de los que también se traslada a los lectores a un espacio absoluto, con una inmensa variedad de elementos que les rodea (Gómez, 2008, p.16).

La ilimitada capacidad en los pensamientos, sentimientos que se proporcionan a través de la ficción, es la que transforma el episodio de la creación narrativa en recursos imprescindibles para la consecución de un conocimiento mucho más amplio que el real. Según Gómez (2008), no se conoce mayor realidad que la que se pueda conocer a partir del lenguaje, de las ideas que se van originando del “proceso de escritura”, que se concibe a través de la experimentación con las palabras que transforman y forman la totalidad del escrito. Se le denomina “el arte de contar”.

Un texto narrativo se modula a partir de un enmarañado conjunto de sistemas a través de los que se dibuja un esbozo que posibilite la comprensión de los conceptos que se incluyen en el proceso narrativo, cuyo conocimiento específico posibilite la comprensión de lo que, en realidad, se define como discurso narrativo: “un sistema de sentidos organizados jerárquicamente y apoyados en una distinción de niveles” (Gómez, 2008, p.37).

La producción narrativa la define el conjunto de tres representaciones que forman parte del progreso de la creación:

-La literaria, el texto.

-La creadora, transformaciones de unas dimensiones inmateriales en realidades específicas.

-La contextual, la procedencia de todo lo que se incluye en la narración.

Las instancias que conforman el discurso narrativo son la narración, el relato y la historia. “La narración es el único medio por el que la ficción puede llegar a ser” (...) (Gómez, 2008, p.43).

Por tanto, los textos narrativos se consideran el resultado de las condiciones que rodean al escritor en circunstancias concretas de su vida, expresando todos los saberes, las vivencias en la composición que se va a crear. Este género tiene como pilar imprescindible al narrador, parte fundamental en la narración. “Es quién posee la perspectiva del relato” (Barella, 2015, p.79). Según Kohan (2004), “el narrador tiene una voz del relato y no una voz de la realidad (...) Crea y ordena, inventa y fabula, adorna y dosifica el discurso” (citado en Barella, 2015, p.79). Es el que media entre autor, personajes y los receptores del discurso: los lectores. Se organizan teniendo en cuenta la persona que habla, narrador; la persona que escribe, el autor; y “quién existe”, el escritor (Gómez, 2008, p.53).

2.5.2. Escritura creativa

Según Marín (1980), la creatividad se puede relacionar con la “originalidad, innovación”, (en Lebrero y Lebrero, 1999).

El término creatividad fue acuñado por Guilford, y lo hizo extensible a todas las profesiones. Consideraba que algo era creativo cuando era diferente, inédito. Pero que se considere algo novedoso no se considera suficiente en cuanto a la condición de creativo, puesto que además de ser “bueno”, “lo nuevo ha de ser también valioso” (Pérez, 2009, p.185). La creatividad es, por tanto, la producción de algo nuevo y valioso” (Marín, 1980, en Pérez, 2009, p.185).

Según Guilford, se puede definir “como la capacidad de descubrimiento y de producción de algo novedoso y de algún valor” (Guilford, 1967, en Lebrero y Lebrero, 1999, p.149). Este autor ha considerado como elementos de la creatividad “la originalidad, la elaboración, la productividad y la sensibilidad” para la detección de problemas.

Las tareas creativas se consideran imprescindibles en las actividades de los alumnos principalmente en edades muy tempranas y más aún en el ámbito educativo. Se tiene la necesidad de estar creando continuamente, de modificar los esquemas previos para seguir descubriendo, creando, independientemente de la tarea que se realice (Lebrero y Lebrero, 1999, p. 149). Desde el ámbito escolar, se debe fomentar esta capacidad por parte del docente como facilitador y orientador del aprendizaje de los niños. Como facilitador creando ambientes que propicien, en el alumno, este desarrollo; y como orientador, asesorando cómo llevar a cabo diversas tareas planteadas para el desarrollo de la capacidad creadora. Se debe partir siempre de la experiencia previa, de la relación con el entorno. Resulta muy complicado crear, innovar, sin unos mínimos conocimientos previos.

“La creatividad es una capacidad que desde los primeros tiempos ha servido a los seres humanos para sobrevivir, adaptarse a los cambios y progresar” (Barella, 2015, p.17). Mediante la escritura se puede preparar en la observación de las inquietudes, se es capaz de representar, eliminar o cambiar imágenes nada agradables, si es la intención del escritor, y

rememorar experiencias placenteras. Esto es, una escritura reflexiva, de relación entre las ideas.

En el momento que se inicia el acto escritor hay inmerso un motivo por el que se realiza, bien sea personal o profesional, entre otros. Se puede escribir por muchas razones y cualquiera que sea, será adecuada.

Cuando el escritor se plantea el componer un escrito, surgen bloqueos, inseguridades, que hacen muy compleja esta actividad. Para intentar solucionar esta situación, se utilizan los denominados “disparadores creativos”, métodos que favorecen la superación de los bloqueos, inseguridades que se comprueban en los escritores al realizar sus composiciones (Barella, 2015, p.36). Uno de estos métodos es la denominada “página en blanco”, en la que pueden expresar lo que piensan, lo que se les pasa por la cabeza sin ninguna pauta, solamente lo que se quiera decir de forma gráfica. Este proceso requiere de sensatez, disposición, empeño y mucha paciencia. Para ello, lo que se propone es empezar a escribir.

En palabras de Hoohey, “el no hacer nada puede ser de mucha utilidad y sinónimo de la creatividad” (Hoohey, 2011, en Barella, 2015, p.35). Incluso el aburrimiento hace que se piense, se reflexione y se cree.

Gardner, con su modelo de las inteligencias múltiples, insiste en el planteamiento de que todas las personas podemos ser creativos en algún dominio, terreno, e insiste en la importancia de impulsar métodos para el aprendizaje creativo, desde edades muy tempranas y desde los centros educativos (García, 2011, p.74).

Los alumnos quieren saber el por qué de las cosas que suceden a su alrededor y poder tener la posibilidad de discutirlos. Por este motivo, el sistema, y la misma escuela, no les deben coartar su derecho a poder realizarlo. Enseñar a pensar y aprender es la principal tarea

de los centros educativos. La mayoría de las veces solo fomentan la habilidad memorística y asimilativa de lo que enseña el profesor (Puente, 1999, p.17).

En esta línea, autores como Condemarín sugieren, para estimular la escritura creativa, componer relatos de experiencias vividas, de sus propias sensaciones; producción de acrósticos a partir de letras; trabalenguas, pero siempre bajo la supervisión y el acompañamiento del profesor. Además, propone la instauración de espacios creativos en las escuelas, se les debe enseñar a ser creativos (Condemarín y Chadwick, 1990, p.145-148).

Autores como Guilford y Torrance, tuvieron una gran influencia en la evaluación del pensamiento creativo (destaca el test que elaboraron para medir la creatividad: TTCT, Torrance Test of Creative Thinking, 1974) y con la propuesta de diversas técnicas de creatividad para la etapa de Educación Primaria, pero basándose en cuatro factores principales: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración” (García, 2011, p.73).

Actividades como el juego están muy relacionadas con la creatividad, ambas favorecen la activación de la imaginación. En este sentido, Rodari (2009) también propone el juego como un modo de activar la creatividad, la fantasía que a través de este pueden crear los alumnos. “Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje, y podemos crear segundos mundos inventados”, decía Huzinga (...) “Una actitud lúdica favorece el aprendizaje” (...) (en García, 2011, p.76).

Otra de las actividades que se consideran favorecedoras de la creatividad, es la escritura. A través de la escritura creativa, se puede desarrollar la invención, la creación de contextos, historias reales o imaginarias, según lo que se cree en el pensamiento. Si se analizan las dos palabras, escritura y creatividad, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), ambos términos contienen la acción de “crear” en alguna de sus

acepciones: la escritura, como “arte de crear”; la creatividad como “capacidad de creación”, por lo que se podría hablar de la existencia de una relación bidireccional entre los dos.

García (2011), expone la siguiente definición: “la escritura creativa, de ficción o no, es la que desborda los límites de la escritura profesional, académica” (...). Establece como diferencia característica, el anticipar esa capacidad creativa frente al carácter “informativo” de la escritura en general (p.82).

En los diferentes tipos de producción, incluyendo la tipología creativa, se debe tener en cuenta los diferentes pasos para su composición: “planificación, redacción, revisión, edición y divulgación”. Destacando, por encima de todos los pasos, el primero de ellos, la planificación, junto con la revisión y la reescritura definitiva. Este tipo de escritura requiere de una práctica diaria, una escritura activa, desde un lector activo hasta un escritor activo (García, 2011, p.83). Como señalan Barella (2015) y Timbal (1998), para escribir se debe escribir, y además hacerlo todos los días (requiere práctica). De ahí que se recomiende a los escritores aprendices o noveles, que practiquen a diario, que escriban todos los días alguna línea.

Escritores como Gardner, (considerado precursor de los talleres creativos), Raymond Queneau, Gianni Rodari, Eperanza Ortega, entre otros, sugieren los talleres de escritura creativa para el desarrollo de ambas habilidades, por un lado, la escritura, y por otro, la creatividad (García, 2011, p.85). Según esta autora, para llevar a las aulas los talleres de escritura creativa, se debe disponer de unas estrategias como punto de partida y guía para los alumnos, principalmente en los escritores aprendices. Además, realizar una especie de jerarquía de la dificultad según el grupo, para una mejor adaptación y significación en el aprendizaje. Las recomendaciones de la autora, desde unas experiencias en las aulas de la facultad de Magisterio, son las siguientes (p.86):

- Planificar (*Brainstorming*) y revisión de textos modelos.
- Utilizar un lenguaje más concreto.
- Decidir la perspectiva, es decir, quién cuenta la historia.
- Organizar y estructurar ideas.
- Desarrollar la trama y planteamiento de problemas, con soluciones.
- Secuenciar la trama hasta el punto máximo.
- Revisar y corregir.
- Re-escribir una vez subsanados los errores encontrados.

2.5.3. Escritura productiva y reproductiva

Desde el inicio de la escolarización, cuando se les pide a los alumnos que escriban su nombre o el de alguno de sus familiares o compañeros, la escritura espontánea está presente en las aulas. En todas y cada una de las áreas, y en cualquier momento, se les debe dar la oportunidad de realizar cualquier actividad que implique escribir de forma espontánea. Este tipo de tareas permite observar la evolución de los escritores desde edades tempranas, al inicio a su manera, pues es su escritura personal (Pardo, 2013).

Revisando algunas obras, se encuentra la obra de Rubén Marín, “Añoranza a Don Mariano” (p.35), en el que hay un párrafo referido a la escritura espontánea, que se cita textualmente: (...) “¿Y cómo he de escribir, maestro? Como quieras, o como puedas, pero espontáneamente” (...) (citado en Pagola, 2015). Estas líneas exponen muy bien cómo son los comienzos de la escritura en los escritores aprendices.

Jack Kerouac, considerado uno de los grandes escritores del siglo XX, se le considera un autor con un estilo definido como “el de la prosa espontánea”, caracterizado “por dejar que las ideas surjan y se trasladen intactas de la mente del autor a la máquina de escribir”. Este escritor considera que este tipo es mucho más complejo de lo que la gente se cree (la considera sin revisiones ni reescritura) (en Morales, 2014). El estilo de escritura descrito por Kerouac va en la línea de uno de los modelos de escritura de Bereiter y Scardamalia, el denominado “Decir el conocimiento” (el más utilizado por escritores inexpertos).

Según Cuetos (1991), se pueden diferenciar dos tipos de escritura: productiva y reproductiva. La escritura productiva se caracteriza por plasmar, de forma gráfica, ideas, pensamientos, conocimientos...; esto es, como cuando producimos alguna historia (escritura espontánea). Sin embargo, la escritura reproductiva se lleva a cabo cuando se realizan escrituras de copia, dictados, cumplimentar impresos, cuestionarios... Ambos tipos de escritura requieren de la participación de los procesos cognitivos implicados en la escritura, pero sobre todo en la escritura productiva. En ella, intervienen los procesos de planificación, estructuración sintáctica, elección de los elementos léxicos y los procesos motores (citado en DEA, s.f.). En cuanto a la reproductiva, solamente intervienen los procesos léxicos y motores.

Chávez (2006), hace referencia a la escritura productiva en cuanto al desarrollo del metapensamiento. Se expone que, en algunas de las pruebas oficiales, como en el examen de admisión a estudios superiores, se incorporan tareas de producción de textos escritos. Por ello, se hace necesario preparar a los alumnos, en cuanto a las habilidades necesarias para la correcta realización de este tipo de escritura a través de escritos textuales. En este tipo de pruebas se valoran, además de conocimientos sobre temas específicos, elementos como la estructuración, desarrollo, coherencia y cohesión, utilización de un vocabulario adecuado y ortografía correcta. Se observa ante esto, que las dificultades provienen, en la mayoría de los

casos, no solo de la aptitud de los alumnos para realizar este tipo de tareas por la falta de experiencia, destrezas, sino también debido al escaso conocimiento de las actividades y problemas que pueden surgir a la hora de realizarlas, y la adquisición y uso de estrategias para llevarlas a cabo con éxito. Esto es lo que se denomina metapensamiento, definido como “la conciencia de este proceso” (Mayor, Suengas y Gonzales, 1995, en Chávez, 2006, p. 101).

Vigotsky (1973), también establecía la clasificación del tipo de escritura, según los procesos implicados, en reproductiva (copia y dictado) y productiva (composición de texto escrito). La actividad que desarrolla, al máximo, el metapensamiento es el tipo de escritura productiva o creativa y, sin embargo, son las que menos se practican o trabajan en el ámbito escolar (Chávez, 2006, p.102).

Autores como Flower y Hayes (1981), hacían referencia a este tipo de escritura en su modelo, en el que se utilizan los tres elementos fundamentales para la realización de la escritura productiva: planificación, redacción y relectura. Además, Chávez también hace referencia a la evaluación de estos escritos a través de indicadores de los procesos metacognitivos: planificación, redacción y relectura. En cuanto a los modelos didácticos para la enseñanza de la composición escrita, diferencian dos tendencias, las enfocadas al producto y las orientadas al proceso. Los modelos de enseñanza enfocados al producto escrito, ponen todo su énfasis en la competencia textual del alumno, y las reglas a nivel gramatical que la conforman. En cuanto a los modelos basados en el contenido, proceso, se refieren a dar respuesta a las carencias en la expresión escrita que se observa en el alumnado en las aulas. Destacan la instrucción de los diferentes procesos cognitivos y metacognitivos en cuanto al avance y organización de los procesos implicados en la escritura (Quintero y Hernández, 2002, p.426).

Camps (2004), expone que para poder llevar a cabo la composición de un escrito se debe tener conocimiento de las dificultades que se pueden encontrar y se deben resolver (retórica), cuando se decide realizar una tarea de escritura de un texto: “¿por qué se escribe?; ¿qué se va a escribir?; ¿cómo se va a hacer?; ¿para qué?; ¿a quién va dirigido?” (Camps, 2004, en Solé, 2004).

Quintero y Hernández (2002), exponen que ha habido diversas investigaciones sobre los procesos psicológicos implicados en la producción escrita, en las que se tienen en cuenta los dos aspectos destacables en cuanto a su enseñanza:

-Poseer los conocimientos de gramática y ortografía correspondientes no es suficiente para el aprendizaje de la composición de textos, sino que es necesario poseer un adecuado manejo de los procesos que están inmersos en este aprendizaje.

-Los alumnos no poseen la capacidad de adquisición por ellos mismos de estos procesos, por lo que se debe llegar a cabo una intervención en las aulas para la adecuada consecución de esta tarea.

En numerosas ocasiones, las dificultades detectadas en los alumnos para llevar a cabo estas actividades de composición escrita, son debidas a las deficiencias en su enseñanza.

2.6.- Tipos de textos

Muchos son los autores que hacen referencia a la tipología textual, como Condemaráin y Chadwick (1990) o Brewer (1982) (citado en Condemaráin y Chadwick, 1990, p.197), que distinguen tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos. Sin embargo, otros autores como Sánchez (2006), incluye otro más, diferente a los tres citados, el texto

argumentativo. Cada uno presenta un modelo de estructura, organización específica y estilo propio, y con un fin concreto.

“Cualquier tipo de texto, no solo el literario, es producto de una elaboración reflexiva y fruto de un trabajo creativo” (Sánchez, 2006, p.334). Según este autor, los textos descriptivos y narrativos se vinculan normalmente con la expresión literaria mientras que los textos expositivos y argumentativos se conectan a la comunicación científica y humanística.

2.6.1.- Textos narrativos

Su finalidad es “contar hechos”, que pueden ser reales, producto de la imaginación o ficción. Un ejemplo de texto narrativo muy utilizado en las aulas es el cuento. “El cuento es la narración privilegiada al alcance de los niños y las niñas porque en una exposición breve, que tiene un principio y un final, el niño puede transportarse a un mundo fantástico, imaginario” (...) (Fons, 2014, p.213).

Se compone de un narrador, personajes, la acción que se lleva a cabo en la historia y el lugar y el tiempo, el espacio y el momento concreto en que se va a desarrollar la historia. Se compone de tres partes diferenciadas: introducción, nudo y desenlace. A partir de la figura del narrador, se pretenderá captar el interés de los lectores a través de un lenguaje bello y con una adecuada organización y expresión. Además, en este tipo de textos se encuentran inmersos, en numerosas ocasiones, una combinación de otra tipología, como la descripción o exposición. Se observa un manejo importante de los verbos de acción y de pronombres personales con la intención de activar la acción que se desarrolla (Sánchez, 2006, p.213).

En la mayoría de historias narrativas se parte de una situación estática que irá variando según se avanza en el desarrollo de la historia, a partir de diversos acontecimientos,

problemas que se suceden en el tiempo a través de una línea causal con el objetivo de informar sobre lo que va ocurriendo. Este tipo de tramas se resuelven de formas diferentes, según el tipo de historia, con un final, unas veces feliz, otras no tanto (Condemarín y Chadwick, 1990, p.197; Fons, 2014, p.213).

El desarrollo de los hechos puede seguir un plan lineal en el que se presenta, primero los acontecidos antes o bien cambiar el orden cronológico, es decir, se puede dar saltos en el tiempo, hacia atrás (retrospección) o hacia adelante (anticipación).

Existe un abanico muy amplio de tipos de cuentos, cada uno con su aportación particular. Se deben ofrecer variedad de temas en los cuentos para la selección por parte de lectores y escritores. Pues para que un alumno conozca los cuentos, le motiven, disfrute y pueda aprender sobre ellos, debe acceder a estos, revisarlos, leerlos y luego realizar la tarea de escritura sobre el mismo, puede ser un resumen o componer uno de forma autónoma. Para ello no se debe restringir la variedad que existe de este tipo de escritos, cuantos más se conozcan, más aventuras y experiencias se vivenciarán y mejores conocimientos se tendrán para realizar su composición.

2.6.2.- Textos descriptivos

La descripción se puede considerar como una forma de escritura más tradicional, como una representación informativa de lo que se escribe (Condemarín y Chadwick, 1990, p.197).

En estos se realiza una descripción de los elementos que se encuentran fijos en el contexto y sin un avance en el tiempo. Se ofrece una perspectiva estática, sin progreso, de una parte de lo que se describe. El total de lo que se detalla es el conglomerado de características físicas, psicológicas, cualidades en que se compone la descripción de una

persona, un lugar, entre otros. Este tipo de descripción puede ser objetiva o, por el contrario, subjetiva.

Se deben realizar descripciones claras y con cierto rigor en cuanto a los rasgos que se detallan. Los recursos que más se utilizan son la adjetivación, comparación, metáfora y tiempos verbales. De todos ellos, se observa un incremento de adjetivos calificativos; estas palabras describen, muestran las cualidades, rasgos, características de los elementos que se describen. En ocasiones, estos escritos descriptivos no se muestran como texto completo sino como parte de otras clases, como la narración (Sánchez, 2006, p.351).

2.6.3.- Textos expositivos

“Los textos expositivos y explicativos tienen como función hacer entender los hechos y conceptos que se proponen” (Fons, 2014, p.192). Este tipo de textos incluyen la exposición de los motivos que hacen que se realice el escrito, “el por qué” y “el cómo”. Se plantea un asunto que debe ser explicado a través de las ideas que se deben estructurar y organizar de forma clara para su correcto entendimiento e interpretación. Debe tener un orden coherente, “presentación, cuerpo y conclusión” a través de un proceso “deductivo o inductivo” (Sánchez, 2006, p.334).

Además, se incluyen en estos, otros procesos de abstracción y comparación (Condemarín y Chadwick, 1990, p.197).

Según Fons (2014), las exposiciones son muy habituales en el ámbito escolar, y en su casi exclusiva herramienta, los libros de texto. Pero no se pueden considerar textos expositivos, completamente, puesto que siempre se observa alguna característica, inmersa, de

otros tipos de texto, como la descripción, con el objetivo de favorecer su adecuada comprensión.

Como características fundamentales en esta tipología, la autora señala “el léxico preciso y la sintaxis clara. Además, a través de los diferentes conectores se enlazan las diversas oraciones organizadas de forma coherente en el escrito.

2.6.4.- Textos argumentativos

Argumentar se puede entender como la acción de aportar razones, argumentos, con el objetivo de razonar opiniones, conclusiones.

Toda argumentación se considera una acción comunicativa que la conforman los siguientes componentes:

-Emisor: emite el argumento, el mensaje, con el objetivo de influenciar el pensamiento, opiniones, actos del receptor y/o receptores del mismo.

-Receptor: qué o quién recibe la información emitida por parte del emisor y sobre el que éste influye.

-Mensaje: conjunto de contenidos, la información que se ha emitido por parte del transmisor, que se compone de las razones y conclusiones sobre el tema que se ha tratado.

El objetivo principal de este tipo de textos es influir, convencer al receptor a favor de los argumentos que se aportan. Además, las argumentaciones pueden ser de forma oral, a través de conversaciones dialogadas como debates, coloquios. También se dan en cuanto a los textos escritos, estructurados en tres partes: introducción, desarrollo del argumento y, por último, la conclusión de las diferentes razones expuestas.

En estos se suele presentar junto a la presentación del tema, la integración de los motivos que sirven para apoyar las ideas propuestas y debilitar las de otras personas (Sánchez, 2006, p.334). El objetivo de estos textos es la defensa de una idea, opinión ante el lector (Sánchez, 2006, p.61). Se componen de tres partes: tesis (lo que se va a defender; las ideas), argumentos y conclusión. Se observa el predominio de los nexos causales (porque, pues, puesto que...) y los conectores de gradación (además, finalmente...).

A pesar de que esta tipología, normalmente, no se expone de forma absoluta (se puede encontrar como parte de otros textos), se utilizan más en cursos superiores como Educación Secundaria y Bachillerato, aunque en los últimos cursos de Educación Primaria también se trabajan.

Seleccionado el tipo de texto y reproducidas todas las ideas a través de las representaciones gráficas, se debe pasar a realizar la supervisión de las composiciones. Como exponen Solé, Miras y Castells (2000, p.6), la escritura no es solo un modo de expresar la información, sino que está unido a la “revisión y a la construcción del propio conocimiento” (...).

2.7. Pruebas estandarizadas de la evaluación de la escritura

La escritura, definida como un proceso complejo del lenguaje, se ha sometido y se somete continuamente a investigación con el objetivo de evaluar su evolución y las dificultades que de ésta subyacen en los estudiantes cuando realizan tareas de escritura, con la intención de mejorarlos por parte de los investigadores y profesionales de la educación.

En numerosas ocasiones, y apoyados por diversos trabajos de investigación (Alvermann y Moore, 1991; Hiebert y Raphael, 1996, citado en Solé, 2001, p.4), la realidad de las aulas

está favoreciendo a que se siga valorando como un proceso complejo, y analizado desde una perspectiva más bien mecanicista, muy rudimentaria, donde se valora el producto, en su totalidad, y no tanto el proceso o estrategias utilizadas hasta llegar al producto final. Realmente, lo que menos se valora en las aulas, tanto en la etapa de Educación Primaria como en Secundaria, es la composición de textos. Parte por la dificultad intrínseca que conlleva la evaluación de este proceso de composición de textos y no tanto el producto que se deriva de esta composición; y por otra, pueden ser diversas cuestiones como la evaluación, solamente a nivel individual, tareas con periodos cortos de tiempo, situaciones que el profesor pueda tener más controladas, entre otras (Solé, 2001, p.4).

Pese a que esta concepción de evaluar el producto y no tanto el proceso se ha ido cambiando con los años, en el ámbito educativo sigue la tendencia hacia este tipo de evaluación. Y no solo el tipo de evaluación en este aspecto, sino también el tipo de tareas que se realizan en el aula sobre producción de escritura se siguen considerando mecanicistas y totalmente dirigidas por el profesor (Solé, Miras y Castells, 2000, p.6). Por ello, los alumnos se preguntan el sentido de realizar diversos trabajos en los que no pueden expresar sus pensamientos, ideas, de forma personal y espontánea, puesto que siempre son actividades dirigidas y además no poseen estrategias para realizarlas y/o resolver los problemas inmersos en la realización de las composiciones (Flower y Hayes, 1980).

Para poder modificar la forma de trabajar en las aulas y cambiar la concepción de trabajar la composición de textos y mejorarla, se debe facilitar un instrumento adecuado de evaluación de la composición escrita con la finalidad de registrar y analizar los errores que se han producido en la tarea y en qué factores se observan más dificultades. Con ello, se puede valorar en qué procesos implicados en la escritura se tiene más dificultad para elaborar un plan de mejora y de entrenamiento en las estrategias que se deban reforzar para mejorar en dicho proceso. Para ello, a continuación se realiza un análisis de los instrumentos de

evaluación, en español, que existen para tal fin, y se valoran y contrastan los diferentes procesos cognitivos implicados, únicamente, en esta habilidad en los instrumentos seleccionados.

2.7.1. BECOLE (Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura) (Galve, 2005)

Descripción general de la prueba:

Nombre	Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura
Autor	José Luis Galve Manzano
Editorial	EOS
Año de publicación	2005
Área general que mide el test	Pretende medir las habilidades y el rendimiento académico de los sujetos.
Áreas de aplicación	Psicología educativa (prioritariamente en el ámbito educativo)
Formato de los ítems	-Respuesta dicotómica (sí/no) -Elección múltiple -Respuesta abierta y estructura de frase
Aplicación	Individual y/o colectiva (a excepción de la prueba de lectura que es de aplicación individual)
Ámbito de Aplicación	Desde 3º de Educación Primaria hasta 1º de Educación Secundaria.
Duración	La batería completa tiene una duración de 120-130´aproximadamente (cada parte de la batería, lectura y la escritura, tienen duraciones diferentes).
Materiales	Cuadernillo de tareas para cada nivel y cuadernillo de respuestas y evaluación.

La Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE) se ha diseñado con el objetivo de evaluar los procesos cognitivos implicados en la lectura y en la

escritura (a nivel léxico y sintáctico, semántico oracional y textual), además de detectar los errores que se producen en estas habilidades.

Su aplicación es para niños con dominio de la lengua española desde 3º de Educación Primaria hasta adolescentes de 1º de Educación Secundaria. Se establecen tres niveles diferentes en la aplicación: un primer nivel, Nivel Elemental, comprende los cursos de 3º-4º Educación Primaria; Segundo nivel, Nivel Medio, correspondiente al curso de 5º de Educación Primaria (momento de transición); y un tercer nivel, Nivel Superior, los cursos 6º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria. Coincide con la finalización de la etapa de Primaria y el inicio de la etapa de Secundaria.

Concretamente, BECOLE se compone de dieciocho escalas-pruebas diferentes. Estas posibilitan obtener una puntuación en cuanto a la capacidad de la lectoescritura, también el nivel de funcionamiento de los diferentes procesos cognitivos y las diversas estrategias incluidas en estas habilidades. Además, esta prueba permite recoger datos de forma cuantitativa de los errores más frecuentes en las tareas, y establecer una asociación entre estos y la predominancia de uso de una u otra ruta de acceso a la lectura y la escritura. Mediante esta información se puede realizar una valoración cualitativa de las dificultades durante la realización de estas tareas, con el objetivo de establecer unos planes de intervención pedagógica.

Como se ha comentado al inicio, la prueba se compone de dos partes y de las subpruebas utilizadas en cada una de ellas para evaluar los procesos cognitivos implicados en cada uno de ellos. A continuación, se exponen las pruebas que evalúan los procesos implicados en la escritura que es lo que compete a esta investigación. Respecto a los procesos implicados en la escritura, a nivel de producción, se realizan pruebas a nivel léxico de dictado de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos mediante las que se evalúa si el escritor

posee un dominio de las reglas de conversión fonema-grafema. Otra de las pruebas que se realiza en esta parte es el dictado de homófonos, mediante la que se comprueba la ruta de acceso al significado de la palabra en el contexto que se trabaja. Para los procesos sintáctico-semánticos, en cuanto a las oraciones, se realizan las tareas de ordenación de palabras para formar una oración (estructuración sintáctica) y de construcción de estructuras sintácticas (capacidad para utilizar diferentes estructuras en la composición); y, por último, las subpruebas que se realizan en cuanto a los procesos sintácticos-semánticos a nivel textual, son estructuras de comprensión con dibujos y estructuras de comprensión de textos. Además de las tareas enumeradas en los procesos implicados en esta habilidad, se compone de unas pruebas adicionales complementarias: dictado de textos (se pretende identificar, registrar los errores que se producen en esta tarea y comprobar el uso que se hace de la ruta léxica por parte del escritor); escritura espontánea (se pretende valorar la producción escrita y la calidad de la composición, y obtener los errores que se producen en el escrito. Se realiza a través de unas láminas con unos dibujos que se dividen en escenas; diferentes textos según el nivel en el que esté cada escritor, con una complejidad que varía según el nivel. Se aplica como una tarea complementaria en los procesos escritores en esta batería); por último, la otra tarea que se considera complementaria son los procesos motores (las praxias motoras), mediante la que se valora el grafismo de forma cualitativa.

2.7.2. - TALE (Test de análisis de la lectoescritura) (Toro y Cervera, 1980)

Nombre	TALE (Test de análisis de la lectoescritura)
Autores	J. Toro, M. Cervera
Editorial	TEA Ediciones
Año de publicación	1980
Área general que mide el test	Evaluación de los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura de cualquier niño en el proceso de adquisición de tales conductas.
Áreas de aplicación	Psicología educativa (Prioritariamente en el ámbito educativo)
Formato de los ítems	-Respuesta abierta y estructura de frase -Escritura de copia y reproductiva
Aplicación	Individual, aunque se podría aplicar también en pequeño grupo.
Ámbito de Aplicación	Desde 1º de Educación Primaria a 4º de Educación Primaria (6-10 años).
Duración	La duración es variable.
Materiales	-Material de lectura (fichas de letras, sílabas, palabras, textos); Cuaderno de registro; Hoja con preguntas. -Material de escritura (cartulinas con textos); cuaderno de registro; hoja para valorar el grafismo.

El Test de análisis de la lectoescritura evalúa el dominio de los procesos de la lectoescritura y las dificultades y/o alteraciones en estos que se puedan dar: dislexia, disgrafía y disortografía.

La finalidad, según Toro y Cervera (1990), “es determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier alumno en un determinado momento del proceso de adquisición de tales conductas”. Esto implica la presencia de unos criterios de normalidad tanto en lo que atañe a los niveles generales como en lo que afecta a

las características específicas. Se diseñó para investigar de una manera rápida y detallada el nivel en el que se encuentran los escritores y las características fundamentales de la lectura y la escritura. El test comprende dos partes, la Lectura y la Escritura. A continuación, se exponen los aspectos evaluados por cada subprueba de los procesos de escritura que es el objeto principal de la investigación:

Escritura.

-Escritura de copia. Se realizan actividades de copia de sílabas, palabras y pseudopalabras, y oraciones con diferente longitud y tipo de letra.

-Escritura al dictado. En estas tareas se evalúa la ortografía natural y la ortografía arbitraria.

-Escritura espontánea. En esta parte se valora el número de oraciones que se utiliza en el escrito; el empleo de diversos referentes como adjetivos calificativos y adverbios; amplitud de las oraciones y su estructuración, y si el vocabulario utilizado es adecuado. Además de la fluidez y espontaneidad.

En esta tarea la consigna es la siguiente: “Ahora harás una redacción. Escribe aquí todo lo que se te ocurra sobre lo que tú quieras”. Si se observa que el alumno se bloquea, vacila, se siente inseguro porque no tiene claro sobre qué va a escribir, se le puede orientar facilitándoles algunos temas como viajes que haya hecho, excursiones con los compañeros, entre otros.

-Grafía. Se observa y evalúa los diferentes elementos que intervienen en esta tarea, a nivel motor (hombros, codos brazos...), postural (cómo realiza la pinza al coger el lápiz para escribir), y los tamaños, formas de las letras y separación de palabras, entre otros aspectos.

-Alteraciones disléxicas en copia, dictado y escritura espontánea: sustituciones, inversiones, omisiones, fragmentaciones, adiciones, rotaciones, uniones.

-Alteraciones disortográficas: uso de los diferentes signos de puntuación y acentuación, mayúsculas y ortografía arbitraria.

-Otros elementos de la producción escrita que se valoran: presentación del texto; orientación de las líneas en el papel (curva, ascendente, descendente); trazo (regular, irregular, firme); márgenes (adecuados, suficientes...); predominio manual (diestro, zurdo, no definido); velocidad de ejecución (normal, baja, alta).

Según Galve (2007), “por su diseño y validación no es un test propiamente dicho, sino una buena escala leximétrica” (p.241). Además, mediante su aplicación y recogida de datos posibilita la elaboración de un programa de intervención partiendo de los errores registrados.

2.7.3. -EMLE-TALE 2000 (LAS ESCALAS MAGALLANES DE LECTURA Y ESCRITURA) (Toro y Cervera, 2002)

Descripción general de la prueba:

Nombre	Escala Magallanes de Lectura y Escritura
Autores	Josep Toro Trallero, Montserrat Cervera Laviña y Carlos Urío Ruiz.
Editorial	Grupo ALBOR-COHS (División Editorial)
Año de publicación	2002
Área general que mide el test	Habilidades de lectura y escritura
Áreas de aplicación	Psicología educativa (Prioritariamente en el ámbito educativo)
Formato de los ítems	Respuesta abierta y estructura de frase
Aplicación	Individual y/o colectiva (a excepción de la prueba de lectura en voz alta que es de aplicación individual)
Ámbito de Aplicación	Desde 1º de Educación Primaria hasta últimos cursos de Educación Secundaria.
Duración	La batería completa tiene una duración de unos 90 minutos aproximadamente (15 minutos para la prueba de comprensión; 15 minutos para copia; 15 para Dictado y 15-25 minutos para la prueba de la lectura en voz alta).
Materiales	-Manual -Láminas de aplicación de lectura en voz alta y dictado. -Hoja de respuesta de las tareas de lectura, escritura, comprensión lectora (también en CD ROM)

Las escalas Magallanes de Lectura y Escritura tiene como uno de sus antecedentes, principalmente, el test TALE (Test de análisis de la lectura y la escritura) con el objetivo de mejorar el análisis y evaluación de los principales procesos de lectura y escritura, además de disminuir y mejorar las dificultades registradas.

Por ello, “el objetivo de la evaluación mediante las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura es identificar el nivel de destreza alcanzado por un niño y/o adolescente en la lectura en voz alta, su nivel de comprensión, sus habilidades caligráficas, además de detectar deficiencias específicas tanto en lectura como en escritura” (Toro y Cervera, 2002, p.22).

El diseño de estas escalas permite valorar con precisión la combinación entre grafemas que el alumno es capaz de decodificar durante la evaluación de la lectura; la conversión fonema-grafema en la tarea de dictado y el número de grafemas que puede copiar; la calidad en la lectura que realiza; y en qué tareas presenta mayor dificultad y su nivel de comprensión a nivel textual. Con la información que se obtiene en la valoración de dichas tareas, se sientan las bases para realizar el diseño de un *Programa de intervención* para mejorar la destreza en la lectura y escritura.

Las Escalas Magallanes se componen de cuatro subtests (dos de lectura y dos de escritura), pero únicamente se expone la parte que evalúa los procesos implicados en la escritura que es el motivo de la presente investigación:

-Dictado: engloba dos apartados, el dictado de palabras (conversión fonema-grafema) y dictado de frases (en este caso se amplía la valoración anterior, la habilidad de la transformación de fonemas en asociaciones de grafemas, y la correcta estructuración de las frases).

-Copia. Se divide en dos partes, copia de palabras (habilidad para repetir por escrito palabras formadas por sílabas directas, inversas y trabadas) y copia de oraciones (se valora de forma más amplia la copia de un total de cinco oraciones de gran longitud para que no se dé la interferencia de esta variable en la memoria inmediata). Estas sustituyen a la tarea anterior de dictado de texto.

La prueba de escritura espontánea se elimina, por decisión de los autores, puesto que el objetivo de este tipo de tareas es la de valorar la expresividad a través del vocabulario que se emplee y las estructuras sintácticas que se utilicen en una composición escrita. A pesar de que se facilite un mismo tema y se pida el mismo número de frases, resulta muy complicado comparar los diferentes productos al no existir un elemento estimular con el que comparar. (Toro y Cervera, 2002, p.9).

2.7.4. -PROESC (EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA)

(Cuetos, Ramos y Ruano, 2002)

Descripción general de la prueba:

Nombre	PROESC (Evaluación de los Procesos de Escritura)
Autores	Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez, Elvira Ruano Hernández
Editorial	TEA
Año de publicación	2002 (2004 2ª edición)
Área general que mide el test	Evalúa los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores
Áreas de aplicación	Psicología educativa (Prioritariamente en el ámbito educativo)
Formato de los ítems	-Escritura reproductiva y de copia de sílabas, palabras y frases. -Escritura espontánea (estructuración)
Aplicación	Individual y/o colectiva
Ámbito de Aplicación	Desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria.
Duración	Entre 40 y 50 minutos
Materiales	Manual y hojas de respuestas A y B

Como su nombre indica, este instrumento evalúa los procesos y aspectos implicados en el proceso escritor. Los principales aspectos que se deben valorar en el escritor son el dominio, manejo de conversión de las reglas fonema-grafema, es decir, comprobar que establece la relación correcta entre los diferentes sonidos del habla y los signos gráficos (uso adecuado de la ruta fonológica). Para este fin se utilizan las pruebas de dictado de sílabas, para comprobar si se utilizan correctamente estas reglas y el dictado de pseudopalabras, mediante la que se confirma si también se utilizan correctamente cuando las sílabas forman parte de unidades mayores.

Otro de los aspectos relevantes en el aprendizaje de la escritura, es la representación mental de las palabras sin reglas ortográficas (ortografía arbitraria), es decir si se es capaz de utilizar adecuadamente la ruta léxica para acceder a las palabras que se van a utilizar. Este componente se evalúa con la prueba dictado de palabras lista A (son palabras que no responden a reglas ortográficas solo se pueden escribir de forma correcta si se tiene conocimiento de las mismas). Sin embargo, existen otras palabras que sí responden a unas reglas ortográficas concretas y también se deben valorar como componentes importantes de la escritura. Para ello se les aplica la prueba de dictado de palabras lista B y los últimos 15 ítems del listado de pseudopalabras que siguen ciertas reglas de ortografía. Con ello se comprueba si se escriben correctamente porque conocen y aplican estas reglas ortográficas o bien porque conocen la ortografía correcta en cada caso. Además, también se valora el uso adecuado de las mayúsculas, las reglas de acentuación y los usos de los signos de puntuación a través del dictado de oraciones

Por último, para verificar si se posee la capacidad de planificación, se realizan dos tipos de tareas, escritura de un cuento y la escritura de una redacción. Se diferencian por sus estructuras y tipo de gramática que la componen. Además, la primera de ella es más sencilla y la que se aprende desde temprana edad con unos componentes muy diferenciados,

introducción, nudo y desenlace; mientras que el otro tipo de composición resulta más difícil puesto que su estructura y organización ya no está tan bien definida, no se trabaja desde los inicios de la escolarización y se exige, para su correcta producción, un manejo de conocimientos más complejos, diferentes a los que se adquieren en los primeros años de escolarización.

En resumen, los aspectos que se evalúan en este instrumento son los siguientes:

- Dominio de las reglas conversión fonema-grafema.
- Conocimiento de la ortografía arbitraria.
- Dominio de las reglas ortográficas.
- Dominio de las reglas de acentuación.
- Uso de las mayúsculas.
- Uso de los signos de puntuación.
- Capacidad de planificar un texto narrativo.
- Capacidad de planificar un texto expositivo.

Estructura de la batería de evaluación: se compone de seis pruebas para valorar los ocho aspectos diferentes planteados sobre la escritura. Las tareas que componen cada prueba son las siguientes:

-Dictado de sílabas. Formada por 25 sílabas a través de las que se pretende reflejar las principales estructuras silábicas (CV, VC, CCV, CCVC, CVVC y CCVVC).

-Dictados de palabras. Compuestos por dos listados de 25 palabras cada uno. La Lista A se compone de palabras con ortografía arbitraria, y la Lista B contiene palabras que siguen ciertas reglas ortográficas.

-Dictado de pseudopalabras. Son 25 palabras inventadas, con las 15 últimas sujetas a reglas ortográficas.

-Dictado de frases. Consta de un texto con 6 frases que a su vez está formado por 8 oraciones, dos son interrogativas y una de ellas exclamativa, nombres propios y signos de acentuación.

-Escritura de un cuento. Se debe escribir un cuento o historia que conozcan muchas personas o uno poco conocido, el que elijan. Si no se les ocurre ninguno se les puede sugerir alguno conocido.

-Escritura de una redacción. Se pide que escriban una redacción sobre algún animal conocido. Si no se les ocurre ninguno se les puede orientar con algunas sugerencias como leones, osos...

Por último, si no se dispone del tiempo necesario para la aplicación de la totalidad de la batería (40-50 minutos), se puede aplicar una forma abreviada con las cuatro pruebas que posibilita la evaluación de los principales procesos. Estas pruebas son: dictado de palabras con ortografía arbitraria (lista A), dictado de pseudopalabras, dictado de frases (oraciones) y redacción. Estas, además, se aprecian con facilidad por estar señaladas con el símbolo del asterisco.

2.7.5. -PROESCRI PRIMARIA (PRUEBA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA ESCRITURA) (Artiles y Jiménez, 2007)

Descripción general de la prueba:

Nombre	PROESCRI (Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura)
Autores	Ceferino Artiles Hernández, Juan E. Jiménez González
Editorial	Edita Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
Año de publicación	2007
Área general que mide el test	Procesos cognitivos de la escritura (Procesos motores, léxicos, sintácticos, semánticos y planificación).
Áreas de aplicación	Psicología educativa (Prioritariamente en el ámbito educativo)
Formato de los ítems	-Escritura de copia -Escritura de textos (estructura frases y texto)
Aplicación	Individual y/o colectiva (a excepción de la prueba de lectura que es de aplicación individual)
Ámbito de Aplicación	Desde 1º de Educación Primaria a 6º de Educación Primaria (de 6 a 12 años).
Duración	La versión completa en los primeros cursos de Educación Primaria son tres sesiones de 45 minutos; para los cursos de 3º a 6º de primaria, dos sesiones de 45 minutos. La versión abreviada reduce a la mitad los tiempos anteriores.
Materiales	-Instrucciones generales de aplicación. -Hoja de vaciado y análisis de errores. -Hoja resumen de puntuaciones. -Cuadernillo de aplicación.

El PROESCRI PRIMARIA (Prueba de evaluación de los procesos de escritura) se diseña para evaluar, como su nombre indica, los procesos cognitivos de la escritura (motores,

sintácticos, léxicos y de planificación). Según sus autores, “cuando un alumno presenta dificultades en sus escritos o tareas de escritura, se debe a que alguno de estos procesos no funciona adecuadamente o porque se han establecido de manera incompleta o defectuosa” (Artiles y Jiménez, 2007). Con ello se pretende valorar y analizar cuáles y en qué proceso/s presenta dificultades para poder intervenir y corregirlos. Además, exponen la enorme necesidad de tener instrumentos estandarizados para la evaluación de la escritura a partir de diversos estudios realizados y publicados. Uno de ellos se hizo público, por parte del INCE en 2001; se realizó en 1999 en Primaria y en Secundaria en el 2000. En estos resultados se ponía de manifiesto el bajo rendimiento de los alumnos en expresión escrita, y las serias carencias a nivel instruccional y de formación. También se tuvo en cuenta, por parte de estos autores, el estudio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre Educación en diferentes países, 32, entre ellos España y publicado en 2001. Se realizó una comparación entre los niveles educativos de las diferentes materias, y España se situó por debajo de la media en comprensión escrita. Por último, también se apoyaron en el estudio que Marchesi y Martín (2002) realizaron con alumnos. En este caso, los resultados más bajos se registraron en el área de Lengua.

La prueba de evaluación, además, permite realizar una serie de análisis cuantitativos y cualitativos de los errores en las diferentes pruebas que la componen, y detectar así las posibles dificultades que se derivan de estos.

Se compone de quince tareas que se distribuyen en cuatro procesos: procesos motores, procesos léxicos, de estructuración morfosintáctica y procesos de planificación.

-Procesos motores. Se evalúa la caligrafía de la letra y los números. Las tareas en esta parte valoran el paso de letras mayúsculas a minúsculas (capacidad de recuperación del alógrafo que corresponde a cada letra mayúscula); la escritura de copia de números

(adquisición de los patrones motores de los números, desarrollo del trazo y correcta ejecución); caligrafía de oraciones (si se han adquirido los patrones a nivel motor para desempeñar este tipo de escritura).

-Procesos léxicos. Se valora el dictado de letras y números; generar vocabulario (a través de presentación de unas láminas con dibujos); dictado de palabras con diferente longitud, familiaridad y frecuencia, y otras sujetas a reglas ortográficas; dictado de pseudopalabras (uso adecuado de la ruta fonológica).

-Procesos de estructuración léxica. Se detectan y analizan los posibles errores en ortografía natural en palabras y pseudopalabras, y en cuanto a los errores en ortografía natural en las oraciones.

-Procesos de estructuración morfosintáctica. Se utilizan, para su evaluación, tareas de construcción de frases a partir de palabras; ordenación de palabras para la construcción de oraciones; utilización de signos de puntuación en el dictado de oraciones y escritura de oraciones para realizar la descripción de un dibujo dado.

-Procesos de planificación. Se realizan tareas para valorar la planificación previa, la elaboración de los escritos y su coherencia, en escritos narrativos y descriptivos a través de tareas de elaboración de historias a partir de diversas viñetas, descripción de personajes y escritura de un cuento.

Se puede aplicar la prueba en su versión abreviada con las tareas de copia de palabras y frases; dictado de sílabas, de palabras con ortografía arbitraria y con reglas ortográficas, y pseudopalabras; construcción de frases a partir de palabras, ordenarlas y uso de signos de puntuación; y elaboración de una historia a partir de viñetas y escritura de un cuento, de 1º a

4º de primaria. Para 5º y 6º se aplican las mismas tareas descritas a excepción de las pruebas que conforman los procesos motores, es decir, las tareas de copia.

2.7.6. -LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA (TECI) (TEST DE ESCRITURA PARA EL CICLO INICIAL) (Sierra y Santibáñez, 1988)

Descripción general de la prueba:

Nombre	TECI (TEST DE ESCRITURA PARA EL CICLO INICIAL)
Autores	Josefina Sierra Santibáñez, Josefina Santibáñez Velilla
Editorial	CEPE
Año de publicación	1988
Área general que mide el test	Procesos cognitivos de la escritura (concretamente atiende a tres aspectos fundamentales del proceso, caligrafía, ortografía y composición.
Áreas de aplicación	Psicología educativa (Prioritariamente en el ámbito educativo)
Formato de los ítems	-Estructura de frase y de texto. -Respuestas de ordenar, copia y completar
Aplicación	Colectiva y en algunos casos aplicación individual
Ámbito de Aplicación	Desde 1º y 2º de Educación Primaria
Duración	No hay un tiempo determinado, todas las pruebas son de tiempo libre.
Materiales	Cuadernillo de tareas individual, cuadernillo de registro, observaciones e instrucciones.

TECI (Test de escritura en el ciclo inicial) se diseña con el objetivo de facilitar un instrumento de evaluación y diagnóstico de las enseñanzas mínimas de los dos primeros cursos de Educación Primaria en la escritura, atendiendo a tres principales aspectos en este proceso: caligrafía, ortografía y composición. Además, ofrece la posibilidad de desarrollar un

plan de trabajo o un programa de tratamiento específico de dichas dificultades de aprendizaje, relacionado directamente con el diagnóstico y evaluación realizada.

La prueba de evaluación consta de tres partes:

-Caligrafía. Se compone de dos bloques. En el primero, se evalúa el trazo de letras mayúsculas; en el segundo, la tarea consiste en la realización correcta de letras minúsculas en composición escrita. En esta se valora la claridad en la escritura de las letras, uniformidad, espaciado, ligaduras, inclinaciones, márgenes y limpieza en la tarea realizada.

-Ortografía. En la primera parte se realiza la tarea de escribir la palabra que se corresponde con una imagen presentada. En la otra parte, se hace un dictado con la aplicación de reglas ortográficas (básicas para estos dos primeros cursos).

-Composición. Ésta, también se compone de dos apartados. En el primero, se realiza la composición de oraciones desordenadas y la compleción de oraciones mutiladas. Y el segundo, consiste en la realización, por escrito, de una exposición de un texto que se leerá por parte del examinador de la prueba. En ésta se tendrá en cuenta el registro de la estructura del escrito, las ideas, la originalidad...

Una vez revisadas y analizadas las diferentes pruebas de evaluación de la escritura que existen en español, y que además se relacionen en cuanto a los objetivos planteados en este proyecto, se concluye que la mayoría de los instrumentos existentes no se corresponden con la edad que conforma la muestra de la prueba de evaluación que se ha diseñado para esta investigación. En este caso la muestra está comprendida desde los 10 años a los 14 años de edad (de 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria) y, a excepción de la prueba de PROESC y EMLE, las otras pruebas explicadas no se corresponden con la edad propuesta.

En cuanto al PROESC, es la prueba de valoración que más se asemeja, en cuanto a objetivos y edad, a PECES, el instrumento que se ha diseñado en esta investigación. Se diferencia de PECES en que en este caso sí se les da la instrucción del tipo de escrito que se debe componer, por lo que se parte con cierta ventaja a la hora de organizar sus ideas previas y organizar conocimientos almacenados sobre lo que se va a escribir. De este modo, la evaluación de la composición escrita de forma espontánea no se lleva a cabo de forma adecuada puesto que se les dirige, de algún modo, en el escrito que se va a realizar. Además, se detecta cierta ambigüedad en algunos de los criterios de evaluación como en el aspecto de contenido, en el que uno de los ítems que se valora se refiere a si el escritor hace una descripción física o psicológica de los personajes. De este modo, no se valora el tipo de descripción que se realiza en cada composición. Lo mismo se comprueba en este aspecto en el ítem de la originalidad. Se valora si el escrito es original o no haciendo referencia al conocimiento o desconocimiento, por parte del evaluador, de la composición escrita que está revisando (en este caso cuento/historia) y, al mismo tiempo, se puntúa la creatividad y no la capacidad de memoria reproductiva de los cuentos conocidos y no creados con la propia imaginación.

Por otra parte, las escalas EMLE es otra de las pruebas que también se aproxima a los objetivos del instrumento diseñado y también en cuanto a la variable edad. Sin embargo, se ha eliminado de la escala, como se ha expuesto en la revisión de las escalas anteriormente, la prueba de escritura espontánea por la dificultad que acarrea la valoración de este tipo de prueba y todos los aspectos que la conforman. Con ello, una vez más, se confirma la complejidad del aprendizaje y manejo de este proceso, y los pocos instrumentos, existentes, para valorar este tipo de tareas y poder registrar los errores que en ésta se producen y las dificultades que se derivan de los mismos para poder mejorarlos y disminuirlos.

La finalidad es ajustar lo más adecuadamente posible la respuesta educativa, elaborar y establecer planes de mejora, y crear estrategias para trabajar este proceso desde el aula, con el objetivo de mejorar el nivel de los escritos en los alumnos. Se procura, en general, mejorar la evaluación de la competencia cognitiva en la escritura a través de un instrumento válido y fiable que permita recoger la información del nivel escritor correctamente.

2.8.- Indicadores de calidad para la evaluación de la escritura

La escritura, considerada como un sistema complejo de aprendizaje, si se analiza desde la perspectiva de su uso, desempeña una doble función: la comunicativa y la representativa. La composición de textos permite representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento, de modo que se puede usar la escritura en su función representativa o ideacional (Miras, 2000; Olson, 1998; Olson, 1995, citado en Serrano 2014, p.109).

Desde hace unos años se ha incrementado el interés por la competencia lingüística y comunicativa pero dentro de ésta, más aún el de la composición escrita; esto es, una escritura eficiente, de calidad. Esta tendencia hacia el interés por esta habilidad, por mejorarla, se debe a resultados de tareas y pruebas objetivas en las aulas; a la observación de dificultades por parte de los docentes; a las pruebas externas que se realizan en cada Comunidad Autónoma; a diversos estudios de investigación donde se exponen la escasez de claridad en los currículos, a los niveles que se deben alcanzar por parte de los alumnos en los diferentes cursos; y a lo que establece la legislación vigente (LOMCE) que deben conocer y aplicar los alumnos para demostrar que poseen una competencia lingüística y comunicativa adecuada.

Siguiendo en la línea de la función comunicativa, según la Ley vigente (LOMCE), se hace referencia a uno de los objetivos principales en la etapa de Educación Primaria, en el

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico en esta etapa y sus principales objetivos. Se considera que la escritura es la herramienta a través de la cual se ponen en funcionamiento los procesos cognitivos que forman el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo, y para la adquisición de todo tipo de aprendizajes a lo largo de la vida.

Mediante la enseñanza de los procesos escritores se pretende alcanzar que los alumnos tomen conciencia de los mismos como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, la redacción de lo que se pretende escribir a partir de borradores y revisión de los esbozos antes de pasar a la producción definitiva. La evaluación se debe centrar no solo en el producto sino también en la valoración de todo el proceso (estrategias metaescritoras).

En cuanto a los contenidos y estándares de aprendizaje, en el bloque de la comunicación escrita se establecen los siguientes:

-Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades con coherencia y cohesión: narraciones, descripciones, poemas y distintos tipos de textos.

--Escribir diferentes tipos de texto acerca de la vida cotidiana: diarios, cartas...

-A nivel morfológico, utilizar todo tipo de clases de palabras: todo tipo de determinantes, sustantivos, adjetivos, pronombres, adverbios, verbos, nexos de unión.

-Sintaxis.

-Ortografía: aplicar de forma adecuada las reglas de ortografía y acentuación.

-Vocabulario.

-Uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en sus producciones.

En cuanto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, según el Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo, algunos de los principales objetivos establecidos en la ley, y en relación a la presente investigación, destacan el desarrollo de la capacidad para aprender a aprender, planificar y tomar decisiones; además de comprender y expresar con corrección, por escrito, textos y mensajes complejos.

Los contenidos y estándares que se establecen son:

-Escritura adecuada de diversos tipos de textos como narrativos, descriptivos e instructivos.

-Uso y aplicación de las categorías gramaticales: todo tipo de determinantes, sustantivos, adjetivos, pronombres, adverbios, verbos, conjunciones, preposiciones, interjecciones y nexos de unión.

-Empleo adecuado de las normas ortográficas y gramaticales, signos de puntuación y relaciones gramaticales.

-Sintaxis.

-Recursos estilísticos: metáfora, metonimia...

En cuanto a la evaluación, teniendo en cuenta la gran importancia que tiene, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la escritura, se observan, como muestran algunos estudios realizados en las aulas (Solé, Miras y Castells, 2000), dificultades para llevarlo a cabo de forma adecuada. Las autoras exponen los análisis que se realizaron en las diversas tareas de valoración de lectura y escritura en un trabajo de investigación que se implementó

en las aulas de algunos centros. En el estudio se recogen tanto las observaciones en la realización de las pruebas de lengua y literatura como las opiniones de los docentes que imparten esta asignatura tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Secundaria, a través de cuestionarios (solo se comentan los aspectos de la parte de la escritura que es el objetivo principal de este presente proyecto). A los docentes se les realizaron diferentes preguntas sobre los aspectos más relevantes a la hora de evaluar estas materias, las tareas que con mayor frecuencia utilizaban para evaluar las tareas de escritura y qué consideraban, según la propia experiencia, lo más complejo a la hora de realizar la valoración de los alumnos. Se registró, que el profesorado de ambas etapas consideraba más importante, a la hora de evaluar, los contenidos procedimentales que los de otra naturaleza, a través de tareas como la composición escrita, además de la actitud que tenían los alumnos ante estas actividades. Se consideraba, por parte del profesorado de Secundaria, que los aspectos más importantes en el aprendizaje de los alumnos en esta área eran adecuada ortografía, redacción y conocimiento de distintos tipos de textos. Y los criterios que se consideraban de mayor relevancia para evaluar eran coherencia y organización textual, además de la capacidad de revisión y corrección de los propios textos por parte de los escritores. Además, algunas de las observaciones que se realizaron en cuanto a las tareas para evaluar escritura, fueron la casi exclusividad, en algunas ocasiones, de pruebas con contenidos propios de la materia de lengua; también, en cuanto a contenidos muy comunes, es decir, “trabajo sistemático de lengua”, entre otros, en ambas etapas (p.8). Sí se observó un incremento de la dificultad en las etapas superiores, por parte de los profesores, en cuanto a la valoración de aspectos como la organización y la coherencia interna de los textos.

Sin duda lo más significativo que se extrajo en este estudio, fue el bajo porcentaje de valoración de la composición de textos escritos en las pruebas de evaluación que se les realizó a los alumnos por parte de los docentes de ambas etapas.

En cuanto a la tipología textual se comprobó, que en la etapa de Primaria se trabaja la escritura desde la reproducción de palabras aisladas hasta una producción más extensa a través de textos narrativos y descriptivos. Por el contrario, en Secundaria el trabajo de este proceso es más diverso con el uso de textos descriptivos, argumentativos, explicativos, registrándose el texto narrativo como el más demandado para estas actividades.

A modo de conclusión de este estudio, se remarca la importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje de los alumnos y para su desarrollo y progreso. En ambas etapas evalúan la tarea de composición a partir de escritos que realizan en las aulas con unos parámetros y valoraciones marcadas exclusivamente por parte de los docentes. Otro dato relevante, es la escasa demanda de este tipo de trabajos por parte de los alumnos y el bajo porcentaje de inclusión de estos en las pruebas de evaluación del área de Lengua, o la dificultad de valorar la organización y coherencia textual, y el análisis de los tipos de textos literarios, entre otros, que no se llegan a valorar en algunas ocasiones; además, de la casi inexistente valoración de procesos imprescindibles en las tareas de escritura como es el proceso de planificación y revisión en los alumnos de mayor edad. Por ello, se puede considerar que no es complejo el valorar esta habilidad por parte de los profesores con estas reducciones y las repetitivas tareas utilizadas.

Según un estudio realizado por la Consejería de Navarra en cuanto a la competencia lingüística y comunicativa (muy centrado en la escritura, curso 2006-2007), para poder valorar el nivel de escritura en los alumnos se parte de los objetivos establecidos en la ley, para cada curso, y así definir el nivel en el que se encuentra cada alumno. En algunas ocasiones, son los propios centros los que desarrollan sus propios criterios de evaluación. Ante la dificultad de valorar a los alumnos y poder tener conocimiento de las dificultades específicas que se presentan, se hace necesario mejorar esta herramienta con la intención de obtener una información fiable y válida.

En este artículo, se establece que los alumnos en los últimos cursos de la etapa de Primaria, deben escribir textos narrativos con longitud adecuada, con un sentido global y una coherencia, diferenciándose las tres partes del mismo, y organizado en párrafos. Además, debe contener una estructura sintáctica correcta; esto es, oraciones bien diferenciadas, con sentido completo. Se hace hincapié en una secuencia lógico-temporal de las acciones que se producen en el escrito e incluidas en la narración, sin la existencia de incoherencias en el tiempo. Y que sea un texto creativo y con riqueza en su vocabulario.

Debido a las dificultades y carencias observadas y expuestas en el estudio, se plantean una serie de mejoras para llevar a cabo en el aula en el área de escritura. Muchos de los errores que se detectan, según esta publicación, tienen su origen en la falta de planificación cuando realizan una composición escrita. Por lo que es imprescindible insistir en la enseñanza de este aspecto a la hora de producir textos. Se considera que, cuando se finaliza la etapa de Primaria, deben haber adquirido este aspecto como herramienta fundamental para poder escribir.

Otra de las mejoras que se plantean es en torno a la estructura de los diferentes textos es que se les debe formar en el conocimiento de esta estructura (tres partes: introducción, nudo y desenlace), principalmente en la narrativa.

También se debe insistir en el aprendizaje y uso adecuado de la ortografía a través de sus reglas.

Una adecuada sintaxis. Para ello es necesario que se creen unas correctas construcciones de oraciones, adecuadamente interrelacionadas y con concordancia entre sujeto y predicado. Un correcto uso y aplicación de los signos de puntuación, y una cohesión interna en los textos.

Se debe tener un vocabulario rico y variado.

Imprescindible, ejercitar las estrategias de revisión, supervisión de los textos, aspecto tan importante como la planificación.

Resulta bastante frecuente tener en cuenta que la escritura se refiere solamente a aspectos puramente gráficos como la caligrafía, ortografía, incluso muchos profesionales de la educación establecen como únicamente evaluable “la calidad ortográfica” de un texto (Morales, 2004, p.39). Este autor lo justifica exponiendo que es mucho más fácil reconocer un error de este tipo, por parte de docentes, que uno de falta de concordancia; más aún, porque se sienten más seguros y con muchos más conocimientos para la valoración de este indicador ortográfico.

Pero si se realiza una evaluación completa de textos, se deben considerar no solo indicadores gráficos sino también todos aquellos relacionados con la redacción para una buena adecuación textual (Cassany, 2000, citado en Morales, 2004, p.40).

Por ello, diversos autores exponen que se debe incluir en una revisión de textos los siguientes indicadores:

- Grafía (caligrafía, ortografía, uso adecuado de signos de puntuación.)

- Vocabulario amplio y rico.

- Gramática y cohesión (concordancia, uso adecuado de todo tipo de referentes, conectores).

- Estructuración. Tres partes: introducción/inicio, nudo/desarrollo y desenlace.

Autores como Fabregat (2009), postula que muchas de las dificultades o carencias encontradas, dentro de las aulas, por parte de los alumnos en las tareas de escritura, se deben

a la falta de formación de muchos docentes en esta competencia. Además, se deben realizar diversos cambios en las programaciones, metodologías, y se debe considerar la composición de textos como eje instrumental básico, con unas instrucciones precisas y claras acerca de los procesos de composición (se detectan escasez de instrucciones por parte de los docentes).

Por último, Fabregat (2009), propone, como aspectos necesarios, cambios en las rutinas de composición textual en el aula y un aumento considerable de la práctica de producción de textos en las aulas, pues la escasez comprobada es considerable.

La evaluación de la composición escrita, proceso mediante el que se pretende regular la escritura con el fin de detectar dificultades, principalmente, también se destina a realizar avances en el aprendizaje de ésta. Para llevarla a cabo, autores como Albarrán (2009), establecen el apoyarse en indicadores desde los procesos cognitivos relacionados con la escritura. Este tipo de evaluación se considera un desarrollo continuo de recogida de información para poder modificar y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este autor lo relaciona tanto con los procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión) de la producción como con el producto (contenido, elementos textuales y gramática).

Albarrán (2009); Cuetos (2004), entre otros, hacen referencia a otros procesos que se activan cuando se compone un texto, como son: la selección del léxico, la elaboración de la morfosintaxis, la coherencia y cohesión textual, la adecuación del lenguaje al contexto, la selección del género discursivo, el tener presente a la audiencia, y el poner en funcionamiento las habilidades cognitivas a nivel lingüístico, sin descuidar los procesos motores.

El término indicador, es definido por autores como Marchesi y Martín (1999), como “una señal que permite dar luz de cómo el educando va progresando en su aprendizaje” (...)

(citado en Albarrán, 2009, p.21). El objetivo es poder solucionar los problemas que surjan, y realizar las modificaciones pertinentes.

Según Albarrán (2009), “los indicadores de evaluación del proceso de producción de un escrito son aquellos que orientan al escritor para determinar las fortalezas y los obstáculos que se le presentan a la hora de producir un escrito (p.21).

Teniendo en cuenta a autores como Flower y Hayes (1981), las acciones cognitivas en escritura son: planificación, textualización y revisión.

En cuanto a los indicadores para valorar la calidad del texto, producto final, se relacionan con el contexto y el texto, y con elementos lingüísticos. Estos son:

-Contenido: se refiere a toda la información que conforma la producción creada. Se pretende valorar las ideas sobre el tema, los argumentos, las habilidades cognitivas y lingüísticas, y si existe un manejo de éstas.

-Lingüística textual. En este apartado se valora la coherencia, la cohesión (entre ideas, párrafos) y adecuación de ésta según la información inicial.

-Género textual. En este caso se refiere al tipo de texto o género (narración, descripción, exposición) que ha originado en función del fin establecido.

-Tipología textual. Dependiendo de la modalidad que se quiera utilizar, se establece una clasificación en narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos y dialogales-conversacionales.

-Gramática. En cuanto a la producción adecuada de las palabras y sintaxis correcta (construcción de oraciones).

-Léxico. Se refiere a la cantidad de palabras que se tenga almacenadas, gran riqueza. Tiene que ver con todas las palabras que utiliza en su texto.

-Morfosintaxis. La construcción, estructuración y connotación de las palabras para la formación de oraciones, además de adecuada concordancia, selección de palabras...

-Edición textual: presentación y formato de la composición.

Respecto a la calidad de la escritura, Albarrán (2009), se centra en los criterios de funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Además, existen diferentes niveles de calidad en función del perfil del escritor según tengan más experiencia o menos. Cassany (1995) se refiere a experto y aprendiz; Scardamalia y Bereiter (1992), a maduro o inmaduro, entre otros.

Los autores Álvarez y López (s.f., p.963), también reseñan los indicadores a tener en cuenta para una adecuada valoración y posterior escritura de calidad. Estos son:

-Adecuación textual.

-Estructura.

-Gramática.

-Vocabulario.

-Ortografía y signos de puntuación.

Según la UNESCO (1990) y el estudio de los indicadores de calidad europeos, existe un gran número de personas que no saben leer ni escribir, y otra proporción elevada de los que, incluso sabiendo leer y escribir, “no ejecutan tales procesos presentando enormes dificultades y deficiencias” (Morles, 2003). Según este autor, se observan verdaderas dificultades en el

alumnado, principalmente en alumnos de educación superior, e incluso por parte de profesionales y personas con estudios universitarios. Por ello, aparece la necesidad de intentar buscar soluciones para dicho problema y mejorar. Morles (2003), en su trabajo, se centra en la habilidad que denomina “procesamiento de la información”, con la intención de que las personas sean conscientes de sus procesos a nivel cognitivo y capaz de regular las “operaciones mentales” implicadas en la tarea. Para ello, se debe tener un manejo fluido del funcionamiento escritor y un adecuado nivel de razonamiento. Por tanto, este autor realiza la recomendación en cuanto a alumnos de nivel superior a la etapa de Primaria.

Algunas de las manifestaciones sobre la tarea de escritura es que demanda excesivo tiempo y un esfuerzo mayor. Incluso, muchos de los escritos están exentos de aspectos como coherencia, entendimiento, junto con la desconfianza que esto produce. De aquí deriva que son personas, en general, muy poco eficientes. Por ello, se establece la necesidad de formar personas que escriban con “comprensibilidad”, atractivo, cohesión, con un tiempo adecuado y menor esfuerzo. Así, este autor, establece la metacognición como estrategia para la mejora de la eficiencia escritora (metaescritura). Para ello, se gira en torno a diversas variables:

-Mejorar la eficiencia en la elaboración. Se piensa, se organizan las ideas y se crea el texto, realizando la representación mentalmente. En esta variable, además, se detectan, revisan las dificultades que se presentan o se vayan a presentar, necesidades; los objetivos propuestos y tipos y género de textos. Con todo se llega a la concienciación de las representaciones mentales y la conciencia de lo que van a hacer.

-Progreso de la eficiencia en la expresión. Una vez representado mentalmente el texto que se va a producir, se transforma en palabras y se representa de forma gráfica. Esta forma de expresión requiere la utilización de diversos códigos, como de representación,

construcción sintáctica adecuada (de oraciones y párrafos), semánticos textuales y contextuales y editoriales.

Llegados a este nivel, la mayoría de alumnos ya tienen un adecuado manejo gráfico, por lo que la ejercitación sería en el resto de códigos. Con estos, se les debe proporcionar una serie de recursos para que sean capaces de crearlos y así poder realizar una correcta aplicación. Entrenados en estos códigos, deben, entonces, estar preparados para componer escritos.

-Mejoramiento en la eficiencia de la revisión. Producidos los textos, se realiza una lectura crítica, una revisión para poder comprobar que es correcto o, por el contrario, se localizan los errores, deficiencias, cualquier problema que se genere para revisarlo y modificarlo; reescribiendo la producción. Deben desarrollar la capacidad para ser capaces de localizar cualquier deficiencia o error, y poder encontrar la solución y, con ello, llegar a la satisfacción de una tarea bien realizada. En estos casos, entre otras técnicas, se realizan cuestionarios a los que el alumno debe responder para comprobar si se cubren o no los objetivos propuestos inicialmente.

Autores como Solé (2001) y Morles (2003), respecto a la evaluación de la escritura, se postulan ante la enseñanza y utilización de diversas habilidades para llegar a una escritura eficiente.

Según Solé (2001), se establecen diversas características respecto a la evaluación de las composiciones escritas capaces de favorecer un “aprendizaje autorregulado” en los escritores, y de las que se servirán también los docentes como indispensables de regulación y organización de sus enseñanzas. Se establecen como componentes importantes para la composición, la existencia de conocimientos previos, escribir para ser capaces de transformar lo que se tiene previamente (Scardamalia y Bereiter, 1992), y un “pensamiento estratégico”

capaz de resolver las diversas problemáticas a las que se debe enfrentar el escritor (Solé y Teberosky, 2001, citado en Solé, 2001, p.2).

Según Solé (2001) se establecen una serie de condiciones para la mejora de la evaluación con eficacia. Se debe promover el interés de los alumnos a partir de actividades que favorezcan los procesos de autorregulación de sus aprendizajes, cambios, mejoras, y poder ser más autónomos en su día a día a través de pautas y un adecuado uso en la elaboración, revisión y corrección de sus escritos. Utilización de este tipo de pautas con el objetivo de conseguir, a través de la evaluación y posterior intervención de las carencias encontradas, una escritura eficiente.

Morles (2003), se refiere a las habilidades que se debe poseer para llegar a ser un escritor eficiente. Este autor establece como imprescindible que el alumno posea un dominio de la mecánica escritora y un buen nivel de razonamiento. Por ello, hace referencia a que se debería de aplicar en escritores de etapas superiores a Primaria.

2.9. -Relación entre lectura y escritura

“Aprender a leer y escribir implica, mucho más que la simple traducción del habla al papel y viceversa” (Tolchinsky, 1990, p.53).

Tradicionalmente, desde la escuela se ha hecho la distinción entre las actividades de lectura y las de escritura. Se pensaba que una de ellas se aprendía antes, la lectura, y la escritura después. Con el paso del tiempo, se ha ido cambiando de pensamiento, y se ha visto que se debe enseñar de manera conjunta. Como dice Fons (2014, p.19), “leer era recibir, escribir era producir”.

A pesar de esto, el aprendizaje de la lectura siempre se ha realizado antes que la escritura. En primer lugar, se aprendía a leer letras, sus sonidos correspondientes y el significado de los textos. Acto seguido, se escribía.

Según se ha avanzado en la investigación se ha llegado a tener un mayor conocimiento sobre las relaciones existentes entre estos dos tipos de procesos. “Los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir o leer no son los mismos” (Fons, 2014, p.19). Según esta autora, tampoco se ha confirmado que “la una preceda a la otra”; es decir, no se asegura que leer se anticipe a la tarea de escribir.

Los procesos de lectura y escritura no constituyen una tarea fácil sino más bien compleja, puesto que principalmente, la adquisición del código de la escritura no es innato en las personas, sino que es aprendido, generalmente en los centros educativos. Normalmente, este proceso de aprendizaje se inicia cuando se empieza a advertir “la función comunicativa del lenguaje”, y con ella la conversión de los símbolos gráficos. Además, requiere una serie de destrezas para su reconocimiento, mecanización y repetición (Condemarín, 1985, p.6).

Ambos procesos, a su vez, requieren diferentes actividades que no son comunes en ambos. La escritura requiere de una serie de actividades físicas, concretamente motrices, con un cierto control de movimientos, espacial, de dirección y organización, para reproducir de forma gráfica los diferentes símbolos. Además, demanda un cierto grado de desarrollo y madurez para su adecuada realización.

Se evidencia también, una diferencia en cuanto al lector y escritor en función de la naturaleza textual que se les presenta, pues el modo de enfrentarse a la tarea, trabajarlo, comprenderlo, difiere en cada uno. Otra de las diferencias importantes, como expone Condemarín (1985, p.7), se refiere a que el lector puede desempeñar la función de leer de forma ilimitada sin necesidad de participar en la escritura; pero no ocurre lo mismo a la

inversa, puesto que se considera una tarea muy complicada el no realizar el acto de leer y releer lo que se va escribiendo.

A continuación, se presenta una tabla con las diferencias más significativas entre el proceso lector y el escritor (Véase tabla 2).

Tabla 2. Comparativa de las diferentes operaciones que ponen en marcha lectores y escritores.

Operaciones que activa el lector	Operaciones que activa el escritor
<p>Planificación</p> <p>-El lector organiza su lectura alrededor de un objetivo, piensa qué va a leer e inicia el proceso de activación del almacén de la información previa.</p>	<p>Planificación</p> <p>-El escritor se propone un objetivo para la tarea escritora y organiza sus conocimientos previos, estableciendo la posibilidad de ampliación de estos.</p> <p>-Determina la tarea a realizar y anticipa los conocimientos precedentes en torno a ésta.</p>
<p>Elaboración continua de conceptos</p> <p>-Se inicia la actividad de la lectura a través de los elementos activados previamente.</p> <p>-Combinación general de los significados que se le van proporcionando a través del texto.</p>	<p>Composición</p> <p>-Se inicia la tarea de redacción a través de:</p> <p>-Conexión entre los propósitos establecidos previamente.</p> <p>-Estructura la composición de forma general.</p> <p>-Confirma/garantiza la cohesión textual.</p>
<p>Revisión (autorregulación y autoevaluación)</p> <p>-Se produce una evolución de la lectura textual.</p> <p>-Se realiza la supervisión de la información que se va registrando y procesando, cambiando y/o ampliando los conceptos adquiridos si es necesario.</p>	<p>Supervisión</p> <p>-Se revisa el proceso de la composición que se ha realizado, reescribiendo lo que sea necesario.</p> <p>-Se asegura que la producción se adecua a los planteamientos fijados inicialmente.</p>
<p>Elaboración final</p> <p>-Razonamiento, reflexión sobre lo leído y el significado final establecido.</p>	<p>Texto/Composición final</p> <p>-Se acaba la tarea de producción escrita tras la adecuada supervisión, concluyendo con la publicación del texto.</p>

Fuente: tabla adaptada de Hernández y Quintero, 2001, p. 84.

“La meta de la enseñanza de la lectura y la escritura, es la formación de participantes activos en toda la gama de prácticas” (Tolchinsky, 2008, p41). En esta línea, tanto la parte oral como la parte escrita se relacionan y se apoyan mutuamente. No solo se conectan y se unen en la producción sino también se relacionan a nivel lingüístico en el producto final.

Otra de las dificultades de la simultaneidad en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, se refiere a la “no transversalidad” en las diferentes materias del currículo, además del “uso exclusivo” de los libros de texto en un porcentaje elevado de centros educativos. A ello se suma la problemática de transformar las aulas; es decir, convertirlas en un espacio de trabajo diversificado (unos alumnos leen, otros dibujan, otros escriben, otros investigan...), pues no es tarea nada de fácil de afrontar para todos los docentes (Tolchinsky, 2008, p.52). Por tanto, “Leer ha de convertirse en un acto paralelo al de escribir”. Entonces, ¿qué se entiende por leer? “Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (Solé, 1987a, citado en Fons, 2014, p.20). Cualquier tarea que implique leer debe incluir comprensión en todos sus niveles. Según Fons (2014, p.21), la lectura en cuanto a la comprensión de textos escritos, supone:

-Leer como proceso activo; cuando se lee se construye el significado de lo que se representa en el texto.

-Alcanzar una meta, un propósito, pues siempre que se lee hay alguna razón para hacerlo.

-Proceso de relación entre el lector y el escrito. El lector debe establecer una interacción entre lo que lee y los conocimientos previos que posee, y adecuarse a las características del texto.

-Leer es recoger información del texto, analizarla y aceptar o refutar lo revisado.

¿Qué se entiende por escribir? Se define escribir como “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (Fons, 2014, p.22). Es la elaboración de una composición que implica pensar lo que se quiere escribir; organizar las ideas a producir; cómo se va a hacer...Vigotsky, en su día, expresó que “la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural compleja” (citado en Fons, 2014, p.23).

Autores como Camps (1993); Flower y Hayes (1981), entre otros, incluyen el proceso de composición en los diversos trabajos que se realizan en clase. Y esta a su vez, está formada por subprocesos, “Planificación (organización y representación), textualización (elaboración del texto) y revisión (el más importante de los tres subprocesos)”. Estos deben estar activos durante el tiempo que dure la tarea de producción, y el escritor debe recurrir a ellos tantas veces como sea necesario.

La lectura y la escritura, como herramientas del acto de comunicación, se podrían considerar como “procesos de alfabetización” a lo largo de la etapa vital de las personas, es decir, durante toda su vida. No solo durante su etapa de escolarización deben enfrentarse a tareas de lectoescritura, sino que en cualquier momento se está inmerso en actos de comunicación (Fuenmayor, 2013, p.309).

Según Lebrero y Lebrero (1999), “el aprendizaje de la lectura ha ocupado siempre uno de los principales objetivos de la Educación Infantil”, y de los sucesivos cursos de la siguiente etapa durante muchos años.

Se conocen numerosas definiciones de la lectura, diferenciadas entre ellas en función de la referencia que se haga de esta. Se encuentran definiciones en las que se menciona “las habilidades lingüísticas en el proceso lector”; otras que hacen alusión a las conductas de los lectores; pero se encuentran coincidencias entre las definiciones con el “término comprensión

conceptual” que compromete funciones como establecer relaciones y asociaciones grafema-fonema, y comprender el mensaje escrito que se revisa (Lebrero y Lebrero, 1999, p.15).

Según esta autora, estos dos aspectos, lectura y escritura, se incluyen dentro del mismo proceso. De ahí los beneficios de que se produzca la simultaneidad en la enseñanza de estos dos aspectos. A pesar de tener claro las ventajas que este aprendizaje implica, se hace evidente la complejidad de llevarlos a cabo de forma sincronizados, por la cantidad de las funciones que se incluyen en cada uno y por la actitud ante las tareas por parte de los alumnos.

Lebrero y Lebrero (1999) establece la definición “la escritura, como la lectura, es otra forma de lenguaje diferente al oral; un lenguaje de segundo orden”.

“La lectura es una parte fundamental de la escritura. La tradición del que escribe viene dada por la lectura de los que lo precedieron” (Barella, 2015, p.25). Según esta autora, ambas actividades corresponden al mismo proceso. Y afirma que es “imposible” llevar a cabo el acto escritor sin el acto lector (p.26).

“Leer y escribir no son solo medios para decir o reproducir las ideas de otros” (Solé, 2000). Se consideran herramientas asociadas a la comprobación y a la elaboración del propio conocimiento, imprescindibles en la sociedad y para el aprendizaje permanente.

Son, además, mecanismos extraordinarios de “transformación del conocimiento” que sirven a lo largo de la vida (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Establecer la relación directa entre la lectura, escritura y pensamiento requiere establecer de forma directa el impulso de estos instrumentos para reestructurar y remodelar al pensamiento. Wells (1990) lo definió como “la función epistémica del lenguaje” (Serrano, 2014, p.102). A través de la función epistémica, ambos procesos llevan a debatir con el

mismo pensamiento, del cual este último aparece reformado. Por ello, estos modelos lingüísticos de aprendizaje tienen que contener prácticas sobre el control, predominio del lenguaje escrito en todas sus funciones, incluso en la epistémica, “considerada de suma utilidad en la transformación y desarrollo del pensamiento y la experiencia” (Wells, 1990, en Serrano, 2014, p.102). Por tanto, lo epistémico hace referencia a la manera en que se utiliza la escritura en cuanto a la construcción del conocimiento y al aprendizaje, además de tener en cuenta los procedimientos, a nivel cognitivo, que se llevan a cabo cuando se utiliza el lenguaje en acciones como “pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber” (p.102).

Como señala Serrano (2014), considerar a los procesos de lectura y escritura como habilidades a nivel cognitivo y social, las lleva a transformar en instrumentos epistémicos. “Lo epistémico es también la potencialidad que tiene el lenguaje para crear conocimiento mediante su uso” (Serrano, 2014, p.103). A nivel pedagógico, se resalta “el potencial epistémico” que poseen los procesos de la lectura y la escritura en cuanto al progreso de las “capacidades cognitivas, valorativas, lingüísticas, sociales y afectivas de los individuos”. Con esta postura, se propone la obligación de fortalecerlas e impulsarlas con el objetivo de potenciar, engrandecer “el desarrollo humano” (p.112).

2.10. - Uso de las TIC en la escritura

Desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, la influencia de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el lenguaje se ha incrementado a gran velocidad. Tanto los dispositivos móviles como internet han favorecido este dominio, y creado y difundido otros formatos comunicativos como chats, correos electrónicos, páginas

web, entre otros, afectando de manera extraordinaria a las formas habituales de expresión escrita.

Desde ese momento, algunas generaciones han crecido rodeadas y usando las nuevas tecnologías, diferentes dispositivos como ordenadores, videojuegos, teléfonos móviles, reproductores de música, tablets, y otros tipos de instrumentos y juegos de la era digital (Prensky, 2001, p.2). Se ha producido un gran cambio en general, que afecta de forma evidente al sistema educativo, a las metodologías, a los alumnos y a la sociedad en general. Como afirma Prensky (2001), “nuestros estudiantes han cambiado radicalmente” (p.2). Hoy en día, encontramos alumnos en las aulas, tanto en la etapa de Primaria como de Secundaria, que son “nativos digitales” como afirma este autor. Son hablantes nativos del lenguaje digital y de todos los dispositivos que lo componen (p.2). No solo hace referencia a ese dominio, por parte de los alumnos, de esta nueva era sino de los cambios que seguirá habiendo con este continuo y rápido desarrollo de las tecnologías. Prensky (2009) hace referencia al término “sabiduría digital”, puesto que se pasa del “nativo digital” a la adquisición de esta sabiduría, debido a los cambios ocurridos en el aprendizaje de los contenidos, en las formas de procesamiento y en el razonamiento a nivel cerebral y a las diferentes metodologías en la enseñanza. Como expone el Dr. Bruce D. Berry, “Diferentes tipos de experiencias conducen a diferentes estructuras cerebrales” (Prensky, 2001, p.2).

Desde la aparición de estas nuevas formas de comunicación, se ha pretendido unificar tanto la parte oral como la escrita, causando un tipo de lenguaje escrito que va más en la línea de la comunicación oral. Este cambio de las formas del lenguaje, ha contribuido y restringido el campo textual, no por igual, desde diferentes ámbitos como el ortográfico, fonético y formal. Este último, probablemente, se considera el de mayor afectación de la aparición de estas aplicaciones, seguido de la ortografía (Sánchez, 2006).

En la actualidad, cada vez son mayores las demandas de diversas tareas utilizando estas tecnologías, principalmente el desarrollo y redacción de textos utilizando distintas aplicaciones. Estas demandas varían en función de la etapa educativa y el nivel, siendo la enseñanza superior la que más demanda el uso de estas herramientas, en general (Casanovas y Campos, 2014, p.10). Cada vez más, se observa, por parte de los docentes, la utilización, adecuada, de estas herramientas. En esta línea, estos autores realizaron un estudio con dos secciones fundamentales; una sobre cómo se realiza “el tratamiento de la información en la elaboración de trabajos académicos”, y la otra sobre “propuestas orientadas a fomentar la integración digital en el proceso de elaboración de textos académicos” (p.9). Cuando se les pide, a los alumnos, realizar un trabajo académico, del tema que sea, lo más llamativo es que toda la información existente en la red está al alcance de todos. Y uno de los principales problemas es la selección de la misma. Esta es una de las grandes dificultades que se observó en el estudio por parte de los escritores. La mayoría no sabía cómo realizar esta selección de forma adecuada, seleccionando un buscador específico acorde al tema a desarrollar y, posteriormente, la elección de las fuentes bibliográficas, fiables y con información válida. Además, se observó la predominancia de la utilización de fuentes digitales y no tanto impresas.

Autores como Cassany (2004); Casanovas y Campos (2014), postulan que para poder solucionar y mejorar los criterios expuestos, se considera necesario incidir en la enseñanza, por parte de los docentes, de qué es una fuente fiable, y además se necesita un trabajo concreto que ayude a desarrollar la “capacidad crítica” de elección de las fuentes a utilizar (Casanovas y Campos, 2014, p.12). Con ello, Stapleton (2003), expone que “las intervenciones educativas orientadas al desarrollo de la competencia en escritura académica han de contribuir al desarrollo de hábitos de análisis crítico de la información de la red” (citado en Casanovas y Campos, 2014, p.13). Por tanto, se concluye que la utilización de

estas herramientas de búsqueda informativa, además de la importancia que tienen en el desarrollo de los “textos académicos”, ayuda en el progreso de la competencia “aprender a aprender”, clave en el aprendizaje y desarrollo de las personas. Así, desde los centros educativos y con los programas de mejora y entrenamiento del uso de las TIC en las competencias lingüísticas, principalmente en la elaboración de textos, deben “concienciar a los estudiantes sobre la utilidad y las ventajas que ofrecen ciertas herramientas”, pero empleadas correctamente (p.15).

Los progresos tecnológicos han posibilitado un efecto decisivo en la determinación de los objetivos de la educación y sus diversas prácticas por parte de los docentes en el fomento de diferentes habilidades, como la escritura. La alfabetización que se define en el siglo XXI está relacionada con “enseñar a pensar, leer y escribir” de forma crítica utilizando de forma consciente la tecnología y la totalidad de la información que se encuentra a nuestro alrededor (Irrazabal y Loutayf, 2014, p.2). Con ello, la competencia aprender a pensar se desarrolla, y más aún con las TIC, puesto que los escritores tienen acceso a un amplio abanico de información, de diferentes puntos y variados temas y formatos; por lo que para ser capaces de reconocer la información y cambiarla, es necesario crear “procesos de pensamiento” que se puedan plasmar a través de actos de comunicación en zonas probables.

Según Irrazabal y Loutayf (2014), se considera una persona alfabetizada en este siglo la que ha progresado en las habilidades intelectuales en niveles superiores para realizar la lectura y la escritura de forma crítica en recursos digitales modernos y así tener la posibilidad de comunicarse internacionalmente. Las capacidades tanto intelectuales como destrezas prácticas que poseen los alumnos a la hora de adquirir competencias en los diferentes campos de estudio los denominan “hábitos de la mente”, como la “apertura, curiosidad, compromiso, creatividad, persistencia, responsabilidad, flexibilidad y

metacognición” (p.3). Para la adquisición de estos hábitos, se considera esencial la puesta en práctica de habilidades como la lectura y escritura, imprescindibles en esta época tecnológica.

La implantación de las tecnologías en las aulas es clave para la adquisición de estas habilidades y el avance de competencias como la social y cultural, pues el uso de las tecnologías no significa, únicamente, utilizar los diferentes instrumentos sino trabajar con ellas de forma participativa en el entorno cultural.

Existen multitud de herramientas y dispositivos tecnológicos, y la mayoría de la población tiene alguno de ellos mediante los que no solamente se comunican sino también inventan, crean, componen. “Todo esto no significa nuevas maneras de hacer las cosas o de escribir; solo significa aprender a ver el mundo desde una perspectiva diferente adaptando las maneras tradicionales de lectura y escritura a las nuevas tecnologías” (Irrazabal y Loutayf, 2014, p.4).

En esta era digital es enorme la oferta de recursos tecnológicos que se ofrecen a los docentes en las aulas para que sean capaces de desarrollar, en los alumnos, las diferentes habilidades, entre ellas escritoras, con el objetivo de llegar a realizar aprendizajes significativos. Entre estos recursos están los procesadores de textos escritos como Word, la creación de blogs o las diferentes redes sociales.

Según Cassany (2004), en esta nueva etapa de predominancia digital, la forma tradicional de desarrollar la comunicación escrita, a través de soportes físicos (papel, lápiz), actualmente se desplaza hacia entornos digitales a una velocidad vertiginosa. Pero no solo evoluciona en el desarrollo de este tipo de comunicación sino también en procesos cognitivos de orden superior como son la lectura y escritura, pero con un mayor “impacto” en la escritura.

Algunas de las diversas características de los entornos digitales es que facilitan la introducción de los diferentes sistemas característicos del conocimiento en un solo formato, cuya denominación es “formato multimedia” (todo incorporado en uno). La “alfabetización electrónica”, reconoce tres componentes competenciales (Cassany, 2004, p.6):

-Comunicación. Se refiere a la participación a través de los diferentes medios tecnológicos.

-Construcción, en cuanto a la elaboración del texto.

-Investigación. Se refiere a las habilidades para realizar las diferentes búsquedas en la red.

Cassany (2004), hace referencia a las predicciones de diversos autores en cuanto a que la digitalización de la escritura no va a suplantarse (o va a hacer desaparecer) a la forma tradicional de la misma en su totalidad, sino que significa un aumento de las formas de expresión de esta habilidad, pues para poder desarrollar esta destreza de forma digital, primeramente, se debe tener bien afianzada en su forma analógica. Este autor establece las diferencias entre los dos tipos de escritura, analógica y digital. En cuanto a las características digitales distingue:

➤ Características pragmáticas. Estas permiten:

- “Desarrollo de comunidades discursivas virtuales”, que favorece el desarrollo de diversas comunidades de habla.

- “Construcción de la identidad, pluriculturalidad y formas de cortesía”, que permite la creación de los perfiles de cada usuario e interacción entre los perfiles de diferentes culturas y lugares.

- “Objetos físicos vs construcciones cognitivas”, que se convierten en entornos virtuales, integrados dentro de las pantallas y teclados, para realizar los discursos.

➤ Características discursivas:

- “Hipertextualidad” como estructura básica.

- “Intertextualidad”; es decir, enlaces externos entre textos.

- “Recursos orales, escritos y digitales” que producen la división entre la oralidad y escritura. A pesar de que esta separación imposibilita la expresión y/o desarrollo de diversos aspectos, la manifestación emocional a través de gestos, principalmente, se suplen con la aparición de símbolos y emoticonos.

- “Géneros textuales” que producen la generación de nuevos textos, como chats y correo electrónico.

➤ Procesamiento:

- “Aglutinación de funciones”. En esta era es la misma persona la que realiza las funciones de preparación del material, producción, revisión..., a diferencia de la época de la imprenta donde eran varias personas las encargadas de los diferentes pasos en el proceso de escritura.

- “Procesamiento estratégico del autor” que implica cambios en el procesamiento verbal del escritor.

- “Procesamiento estratégico del lector” que implica cambios en el procesamiento verbal del lector.

- “Sobrecarga cognitiva” que se minimiza gracias al ámbito tecnológico en el que está inmerso el escritor.

- “Aprendizaje autodirigido”.

➤ Características léxicas y gramaticales:

- “Plano léxico”. Se produce una ampliación de vocabulario en función del género textual que se esté produciendo.

- “Plano sintáctico”, ya que las diversas restricciones a nivel de formato incrementan el uso de sintagmas de forma aislada.

- “Plano ortotipográfico”, que incluye la autocorrección o la simplificación gráfica (Cassany, 2004, p.8-15).

Los primeros años de la aparición de la etapa tecnológica, los programas que se diseñaron para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura eran tareas simples de reconocimiento visual que se proyectaban sobre una pantalla. Con el paso del tiempo, el tipo de tareas ha ido evolucionando hasta la actualidad donde los programas se pueden realizar, completamente, con cualquier instrumento tecnológico (Henao, 2006, p.73) y en cualquier momento y lugar. La ubicuidad del uso de las TIC hace aún más potente su uso.

Diversos han sido los estudios e investigaciones, desde la década de los sesenta, en torno al desarrollo de estas herramientas para el desarrollo de estas habilidades.

Investigadores de la Universidad de Stanford, Fletcher y Atkinson, (1972), desarrollaron unas aplicaciones informáticas para la estimulación y desarrollo de destrezas de reconocimiento de letras, de vocabulario visual, léxico, comprensión de frases en los alumnos. Unos grupos lo realizaron a través de estas aplicaciones y otros de forma tradicional. Los resultados arrojaron una mejora en los grupos que realizaron este entrenamiento de forma digital (citado en Henao, 2006, p.74).

Henao (2006), muestra otras investigaciones realizadas entre 1992 y 2002 con tareas de composición escrita, a través de procesadores de texto. En estos, demostraba como los escritores de niveles de la etapa de Educación Primaria, producían textos con mayor extensión, con borradores y de mayor calidad. Todo esto era más evidente aún en los cursos superiores (p.74). Siguiendo con este autor, es destacable otra de las investigaciones que se realizó en Colombia sobre el uso del procesador textual y gráficos en las habilidades de escritura, a través de un taller de escritura (Henao y Giraldo, 1992, citado en Henao, 2006, p.76). Cada uno de los participantes realizó diversas composiciones, la mitad de ellas con el ordenador y la otra mitad de forma manuscrita. Los análisis y resultados arrojaron que la calidad de los escritos realizados con el ordenador era de mayor calidad (estos instrumentos también llevan incluidos autocorrectores), de mayor longitud, más descriptivos y con mayor diversidad léxica. Además, se les administraron una serie de preguntas sobre la tarea y la forma de realizarla y los alumnos que realizaron sus escritos en formato digital expresaban menos presión en cuanto a la grafía y presentación, menor exigencia motora y mayor atención y motivación en su trabajo, además de sentirse más creativos a la hora de realizar sus composiciones. Con ello se hace evidente la necesidad de un cambio hacia una “nueva didáctica” de la escritura en las aulas.

Destaca también el estudio colombiano realizado sobre el desarrollo de habilidades de escritura en niños de Educación Primaria a través del uso del correo electrónico, con una muestra de 40 alumnos pertenecientes a diez centros educativos diferentes (Henao, Ramírez y Giraldo, 2001). El propósito del proyecto fue diseñar y llevar a la práctica una propuesta para el desarrollo de las habilidades de la escritura tanto de forma individual como grupal, creando incluso contextos para llevar a cabo esta tarea, más reales, a través de la herramienta del correo electrónico. Además, el programa diseñado para este estudio se componía de tareas tanto de lectura como tareas de producción, con diferentes géneros y de forma individual y/o

cooperativa. Además, se les facilitaron apoyos de modelos textuales, multimedia, en papel y la orientación de los docentes. De forma individual, debían producir textos de diversos géneros y la escritura concreta de un cuento; y en la modalidad cooperativa, se les demandó la composición de un cuento por parejas. En cuanto a la evaluación, cada alumno fue valorado antes y después de la realización de las tareas a través de cuestionarios y escalas sobre cómo había llevado a cabo sus tareas, y un jurado evaluó todos los textos producidos (proceso y producto). Los resultados mostraron que la calidad de los diversos escritos aumentó de forma significativa en los escritos realizados en el postest (tanto en la calidad como en la actitud antes estas actividades: mayor atención, implicación, revisión...); esto es, la influencia positiva de la utilización de las herramientas informáticas, en este caso, el uso correo electrónico. Además, se observó el efecto en la ampliación de conocimientos en cuanto al tipo de género literario y las aportaciones y orientaciones que puede ofrecer el docente, que, en este tipo de escritura, es mucho más rápida (citado en Henao, 2006, p.77).

La adquisición y desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico establece la aptitud para que los alumnos sean capaces de interpretar, examinar, valorar, argumentar y decidir la evidencia en cualquier contexto en el que se esté implicado. En esta era digital, el progreso en estas habilidades es imprescindible y necesario. Las TIC proporcionan una variedad de maneras de reforzar los procesos implicados en la escritura en relación al pensamiento crítico, y de cómo estos procesos escritores son diferentes en cuanto se cambia el soporte utilizado para llevar a cabo los escritos.

Para Henao y Ramírez (2006), “las TIC están alejando la escritura del código alfabético, desplazándola hacia un espectro más amplio de elementos simbólicos” (...) (citado en Calle, 2014, p.28).

Como afirma Tolchinsky (2008), “es necesario considerar las implicaciones y necesidades de la escritura digital para la interacción y acceso al conocimiento” (...) de la infinidad de información y conocimientos que nos proporciona este entorno (citado en Calle, 2014, p.30).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Chaverra y Villa (2006), no existen tantas diferencias entre ambos tipos de escritura, analógica y digital, puesto que en los dos se considera necesario la “construcción de significado” y la producción escrita coherente; sin embargo, sí existe mayor diferencia en cuanto a las habilidades que un escritor debe haber desarrollado para llevar a cabo el escrito, para su ejecución (citado en Calle, 2014, p.30). Según Calle (2014), las oportunidades que ofrece la escritura digital no solamente residen en la capacidad que este tipo de “herramientas” le están facilitando a los escritores para la difusión, almacenamientos y recuperación de la información previa, sino que se posee una aptitud en la composición del pensamiento para la producción de la información, como consecuencia de las diferentes opciones que se les facilita a través de estas destrezas (p.31).

Con la aparición de las páginas web ya no existen barreras geográficas. Estas se convierten en espacios, con una variedad inmensa, a través de los que las personas son capaces de realizar cualquier actividad de su vida cotidiana como “ir de compras”, búsqueda de información, realizar trabajos, intercambios de ideas, citas médicas, resolver cualquier tipo de cuestión, entre la infinidad de tareas que se pueden realizar.

Autores como Henao (2006); Henao y Ramírez (2006), coinciden en la opinión que tienen los alumnos, en los diferentes cursos e incluso etapas, sobre la escritura y sus tareas. Muestran desinterés, apatía hacia estas; las consideran tareas complejas, tediosas, de poca utilidad y siempre relacionadas directamente a tareas, específicamente, del área de lengua. La mayoría de los alumnos realizan estas actividades escritoras de forma totalmente mecánica,

por lo que se produce escasa o nula estimulación en cuanto a la generación de ideas y pensamientos, construcción de conocimientos, revisión, reflexión, reescritura; todas ellas claves para realizar una buena tarea de escritura. Sin embargo, en los estudios e investigaciones realizadas, expuestos anteriormente, todos los autores coinciden en el cambio actitudinal observado en los alumnos durante la realización de las tareas de escritura. Estaban mucho más motivados, mostrando interés por las actividades que se estaban realizando, y los resultados de las producciones no tenían nada que ver con las realizadas en las aulas de forma tradicional o en los pretest de algunos de los estudios. Las composiciones habían incrementado en longitud, con ampliación de vocabulario, y se notaba el esfuerzo por realizarlo correctamente.

Se evidencia la relación íntima entre la “escritura y el pensamiento”. Una adecuada composición es una tarea que lleva consigo una serie de estrategias de pensamiento. Para Thurn (1999), “para escribir bien es necesario pensar con claridad” (citado en Henao y Ramírez, 2006, p.226).

Autores como Thurn (1999), Henao y Ramírez (2006), también hacen referencia a la transformación del conocimiento que se lleva a cabo en las tareas de escritura a través de los procesos de planificación y revisión. Un buen escrito no se genera de forma espontánea, “es el resultado de una preparación y reelaboración cuidadosa” (p.226). Además, es clave una adecuada revisión, modificación reestructuración del texto para que sea bueno. La mayoría de las ideas con valor, definitivas, aparecen en las fases de revisión y de volver a escribir el texto producido.

Con todo, la llegada de las TIC está cambiando el proceso de enseñanza en general, más aún en el ámbito de la escritura. Es una modificación en cuanto a su concepto, a los recursos de producción de textos y las maneras de preparación e instrucción de la

composición escrita. Por tanto, se considera necesario una formación específica para la adquisición de las habilidades necesarias para llevar a cabo estas tareas a través de estos medios (Henao y Ramírez, 2006, p.229).

Marqués (2006), postula que “el acercarse al mundo a través de las TIC es ampliar el nivel cultural y social de los sujetos ya que introducirse en la era digital exige nuevas competencias y habilidades específicas que eviten “el analfabetismo digital” (...) (citado en Santoyo, 2014, p.44). Según este autor, los centros educativos tienen la responsabilidad de garantizar que todos los alumnos puedan adquirir la formación obligatoria por ley (es un derecho) en la que existe la predominancia de aprendizaje de las nuevas formas de lectura y escritura con las TIC. Con estos cambios, se produce una variación en los roles de los alumnos y profesores, pasando los primeros a convertirse en sujetos activos y los docentes en sujetos más pasivos, reflexivos. Por tanto, esto no solo supone una transformación en los aprendizajes de los alumnos, sino también en la formación y preparación de los docentes.

A pesar de los avances en todas las competencias, principalmente en la competencia lingüística, la escritura a través de las TIC también tiene una serie de desventajas en su desarrollo y aplicación práctica (Santoyo, 2014, p.44). Esta autora establece que, escribir utilizando tecnología, produce carencias en algunos procesos implicados en la escritura, en cuanto al rigor y la formación del sentido del escrito, al tener incluidas algunas herramientas como “autocorrección y simultaneidad”. Además, en muchas ocasiones la habilidad de la reescritura desaparece y con ella, la obligación, por parte del escritor, de reflexionar, pensar sobre lo producido. Otra de las limitaciones detectadas es la reducción del vocabulario (léxico) puesto que no necesitan recuperar información en el almacén de la memoria ya que existen herramientas que se lo facilitan; y la autoevaluación queda reducida a la puesta en práctica y valoración de esta herramienta, y no tanto al escritor. Otro de los aspectos preocupantes es la ortografía, pues es evidente cómo se está perdiendo una correcta ortografía

de forma progresiva, desde la aparición de los mensajes a través de los dispositivos móviles (sms) hasta la utilización de los diversos chats en las redes sociales o a través de los correos electrónicos. Se observa la simplificación del lenguaje escrito, como signos de puntuación, tildes; simplificación gráfica en las palabras (por ejemplo, en vez de escribir *que* se utilizan el fonema /k/ o el grafema *q*; o la palabra *también* se sustituye por *tb*); reducción de la utilización de estructuras formales en las producciones, principalmente. Sin embargo, esto conlleva la aparición de la creatividad de algunas grafías en elementos léxicos, para expresar diversos términos (Cassany, 2004, p.15). Siguiendo con este autor, también se hace referencia a que este tipo de escritura puede producir desigualdades sociales. Esto se debe a que actualmente, hay alumnos que, fuera de las aulas, tienen muy restringido o no tienen acceso a herramientas digitales y/o al uso de internet por lo que se les dificulta mucho el poder realizar las tareas que se les demanda en la escuela. Por tanto, solamente en los centros educativos es donde pueden realizar sus tareas.

El docente debe ser el orientador, guía, descubridor de las nuevas herramientas y mecanismos para la realización de las tareas. Este debe ofrecer las herramientas necesarias para el aprendizaje de la lengua escrita, y estar formado y dispuesto a los avances y aplicación de las tecnologías (Santoyo, 2014, p.45). Al respecto de esto, la autora hace referencia en su artículo a un estudio de la Universidad de Illinois en Estados Unidos, en el año 2003, en el que se concluía que la tecnología y su aplicación en las aulas, si se quedaba desprovista de asistencia, de la ayuda de los docentes, no producía ningún tipo de mejora en el aprendizaje (p.45).

El profesor Jurado (2010), expone una serie de dificultades relacionadas con la utilización de las TIC: “automatismo frente a la tarea, falta de análisis, síntesis y abstracción y la manifestación de la falta de identidad con la escritura”. Según Jurado, la escritura requiere un razonamiento y una reflexión permanente, a través de las que se establezcan las

estructuras generales que constituyan la producción del escrito (citado en Santoyo, 2014, p.45).

A pesar de las ventajas e inconvenientes que esta era tecnológica pueda estar produciendo en diferentes campos, como el de la escritura, el principal “reto es avanzar hacia la construcción de ambientes y estrategias de enseñanza-aprendizaje que aprovechen, de manera creativa y crítica, los nuevos espacios de lectura y escritura que ofrecen las TIC” (Henaó, 2006, p.85).

CAPÍTULO 3

Metacomprensión en escritura

CAPÍTULO 3. METACOMPREENSIÓN EN ESCRITURA

La metacognición nos permite “pensar que pensamos”.

Regader (s.f.)

3.1.- Definición de Metacognición

La metacognición es el conocimiento que las personas tienen acerca de los propios procesos y productos cognitivos (Flavell, 1976, p. 232). Más adelante, Flavell introduce la afectividad dentro de su definición (1981) por lo que se incluye el componente afectivo y motivacional como un aspecto importante dentro del constructo. Más recientemente, otros autores apoyan esta idea de incluir los factores motivacionales como un componente relevante dentro de la metacognición (Burón, 1995; Mateos, 2001; Pintrich y De Groot, 1990). Partiendo del sistema cognitivo como centro neurálgico del conocimiento de la persona, llega a considerarse a la metacognición como el centro de control del sistema (Flavell, 1971, 1981, 1987; Flavell y Wellman, 1977; Schraw, 1998).

Brown (1980, 1987) describe la metacognición como el conocimiento y control de la cognición. El conocimiento tiene que ver con el “qué” se sabe de la cognición y el control con el “cómo” se regula ese conocimiento. Así, el conocimiento presenta tres formas: a) conocimiento declarativo que compromete a la persona como sujeto pensante, a sus características, habilidades y atribuciones, así como a los factores que están influyendo en el aprendizaje; b) el conocimiento procedimental se refiere al cómo se aprenden habilidades, cómo se integran estrategias y se utilizan en el momento adecuado; y c) el conocimiento condicional que hace referencia al cuándo y al porqué se utiliza una determinada estrategia y no otra para la resolución de la tarea. (Brown, 1987; Jacobs y Paris, 1987). Respecto al control de la cognición como parte fundamental de la definición de Brown, se puede decir que es donde están incluidos los procesos de planificación, supervisión o regulación y evaluación de la tarea (Jacobs y Paris, 1987; Kluwe, 1987). Los tres procesos se dan

simultáneamente y son necesarios para tener un buen control metacognitivo (Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga, 2009).

Las personas desde edades muy tempranas son “aprendices” de todos los nuevos conocimientos que les sobrevienen. Pero no solo los niños, también los adultos son inexpertos cuando se tienen que enfrentar a nuevas experiencias que suponen nuevos aprendizajes. Es un continuo ejercitamiento desde los primeros años de vida en el que, en multitud de ocasiones, no se es capaz de resolver ciertos problemas y, por ende, de enfrentarse a ese nuevo aprendizaje. Es lo que consideran, autores como Mateos (2001), “aprender a aprender”; esto es, “ser capaces de aprender de forma autónoma y auto-regulada” (...) (p.12).

Regader (s.f.), expone el consenso entre los diversos académicos cuando define metacognición “como una capacidad innata en los seres humanos”. Posibilita la tarea de comprender y tomar conciencia de los pensamientos de las personas. Este autor establece que esta habilidad se inicia en edades muy tempranas; se encuentra como en un estado de latencia y se acciona cuando los niños alcanzan un desarrollo madurativo adecuado, junto con una activación a nivel cognitivo.

Por todo lo anterior es interesante contemplar la enseñanza de estrategias metacognitivas en las aulas. Redundaría muy positivamente en el rendimiento académico y aumentaría el nivel de motivación del alumnado al sentirse competente para realizar las tareas que se les encomiendan.

3.2.- Metacognición y escritura

Son diversos los estudios que han puesto de manifiesto la verdadera relevancia y la obligación de realizar una enseñanza en la composición escrita con el objetivo de alcanzar “la competencia escrita” por parte de los alumnos (Fidalgo y García, 2008; 2007; citado en Fidalgo y García, 2009, p.53).

Dada la complejidad de la tarea de composición escrita, se hace imprescindible el formar a los escritores aprendices, y a todos en general, en el conocimiento, control y regulación de sus propias habilidades, y como a través de la auto-regulación de las mismas, se es capaz de controlar y manejar el contexto de la actividad (Graham y Harris, 2000; Kellog, 2008); esto es, que sea capaz de enfrentarse y resolver los diferentes problemas ante los que se puede encontrar cuando se realizan tareas de composición escrita u otro tipo de tareas relacionadas con la escritura.

Por ello, como exponen Fidalgo y García (2009), “se desprende la necesidad de instruir también en la dimensión metacognitiva de auto-regulación” (p.53).

En los últimos años, se ha producido un gran impulso en el desarrollo para la mejora y enseñanza de la composición escrita desde el ámbito de la investigación (Englert y Mariage, 2003; Graham, 2006; Wong, Harris, Graham y Butlet, 2003).

En nuestro país también hay diversos estudios (Fidalgo y García, 2008; García y Fidalgo, 2006; Fidalgo, Torrance y García, 2008), que ratifican la eficacia general de estos métodos de instrucción a nivel cognitivo y metacognitivo, para la mejora de la compleja tarea de componer de forma escrita y su manejo por parte de los alumnos (citado en Fidalgo y García, 2009, p.54).

Por el contrario, a pesar del acuerdo existente en el aprendizaje de estas estrategias para la adecuada escritura, se siguen encontrando barreras para poder llevarlo a cabo, como expresan autores como Fidalgo y García (2008) debido a diversos factores como la difícil tarea que parece tener la mente de los escritores para llevar a cabo el “auto-conocimiento” y “auto-regulación” de los procesos cognitivos durante la realización de la actividad; la escasa existencia de publicaciones a nivel teórico (Fidalgo y García, 2009, p.54).

Como establecen autores como Morles (2003); Solé (2001); Cassany (1995); Flower y Hayes (1980), la escritura se compone de tres etapas para su adecuada realización: elaboración, expresión y revisión.

Según Morles (2003), se observan diversas dificultades en la realización de estas tareas como por ejemplo, la utilización de un esfuerzo y tiempo elevado, escasa claridad y cohesión interna, que origina un descontento en el producto final. Por ello, se establece la necesidad de preparar, enseñar a los escritores para paliar estas deficiencias y convertirse en escritores eficientes, que sean capaces de escribir con claridad, coherencia, de forma bella, e invirtiendo el menor esfuerzo y tiempo en esta tarea. Dado este empeño, este autor hace referencia al concepto psicológico de metacognición, fenómeno muy estudiado que en un principio hacía referencia al conocimiento cognoscitivo o consciente (Flavell, 1971). Pero este concepto ha ido evolucionando, y se entiende hoy en día como la autorregulación de los conocimientos del propio pensamiento donde también intervienen factores afectivos y motivacionales. Burón (1995), define este concepto como la forma en que se es capaz de autorregular experiencias, actividades de forma consciente para realizarlas de forma adecuada (citado en Morles, 2003). El amplio parámetro que engloba la metacognición hay que restringirlo, en este caso, al proceso escritor, por lo que el término adecuado a utilizar es el de metaescritura. Para trabajar eficazmente sobre este concepto, es necesario aplicar una serie de estrategias que mejoren la eficacia de la misma en cuanto a la “elaboración”, esto es, la organización,

determinación de los contenidos (planificación), una representación de lo que se va a realizar. Otro aspecto importante es la mejora de la eficacia expresiva; esto es, transformar, con atención y reflexión, de forma gráfica las representaciones previas. Por último, hay que considerar también el proceso de supervisar y evaluar la propia composición y para ello se cuenta con la estrategia de revisar lo escrito antes de darlo por definitivo. Este último paso del proceso, se concibe como el más pesado y desmotivante de todos. El entrenamiento en este aspecto debe preparar a los alumnos a ser capaces de identificar los diferentes errores que se produzcan y rehacer la composición. La revisión, auto-revisión, de los escritos, normalmente, es la tarea que produce más sinsabores al comprobar carencias en cuanto a la calidad del escrito, claridad, errores ortográficos, de estructuración; entre otros, además de la complejidad de su reescritura (Morles, 2003).

Por tanto, según estos autores, para la mejora de la escritura se debería enseñar a los alumnos a utilizar estrategias metaescritoras con el fin de prepararles para que sean capaces de enfrentarse a las tareas de escritura, resolver los problemas que se les planteen y ser capaces de solucionarlos, desarrollando la activación y autorregulación de sus conocimientos durante el proceso de realización de la composición escrita. Esto es, se pretende que los escritores creen un “estado de alerta” que les permita ser capaces de realizar todos estos actos.

3.2.1.- Procesos metacognitivos en escritura

La tarea de composición de textos escritos ha sido considerada, y es, de una gran importancia educativa y propósito de numerosas investigaciones. Ha crecido el interés por este estudio a partir de los años 80 (Mateos, 2001, p.81).

El aprendizaje de la escritura se basa en una reflexión sobre el “método” que se utiliza (se refiere a las técnicas que se van a utilizar, recursos, procesos, etc.), que se realiza en tres partes (Lebrero y Lebrero, 1999):

-Qué tengo que aprender, qué necesito para construir el escrito (contenido).

-Cómo adquiero esos conocimientos, el aprendizaje de la escritura.

-Cuándo es el momento óptimo para que se produzca el aprendizaje de este proceso y quién/es debe/n decidir cuándo lo aprenden los alumnos (Bonals, 1998).

Según Lebrero y Lebrero, (1999), se completa la fase del aprendizaje de la escritura con una última parte: para qué, es decir, los objetivos a alcanzar.

Diversos autores como Camps y Castelló, (1996); Tapia, (1991); Hull, (1989); realizaron algunos trabajos de investigación a través de la realización de composiciones escritas, solicitando a los escritores que pensarán como si lo estuvieran comunicando de forma oral, al mismo tiempo que realizaban sus producciones, y que expresaran todo lo que se les pasara por su cabeza y así poder determinar los procesos que se llevan a cabo en la realización de estas tareas por parte de los expertos (citado en Mateos, 2001, p.81).

Otros autores como Morles (2003); Solé (2001); Cassany (1993); y Flower y Hayes (1980), determinan que para una adecuada realización de un texto escrito es necesario pasar por tres etapas: elaboración, expresión y revisión.

Siguiendo en esta línea y teniendo en cuenta el modelo de Flower y Hayes (1981), los procesos metacognitivos que se llevan a cabo en las tareas de escritura son:

-Planificación textual.

-Producción.

-Revisión de la producción.

El primer proceso, y más importante, es la planificación. En este es donde se decide qué se va a contar, cómo se va llevar a cabo y, por último, a quién va dirigido. Se establecen los objetivos de los que se compone la tarea que se va a realizar, las ideas previas que se tienen, la estructura que la compone y la audiencia a la que va dirigida.

En cuanto al segundo proceso, la producción, se lleva a cabo una vez se tiene claro todo lo relacionado con la planificación. Se inicia la producción realizando revisiones de lo que se va escribiendo desde la primera palabra, evaluando tanto el escrito como los procesos mismos de corrección. Así, se puede ir comprobando si el escrito que va resultando, se corresponde con el planteamiento inicial o si, por el contrario, debe ser modificado o, incluso, reescribirlo.

El proceso de revisión, y último de los que componen la tarea de escritura, se da también a lo largo de toda la tarea, desde el inicio hasta el final de la misma. En muchas ocasiones, pese a haber planificado todos los objetivos, no se especifican con claridad hasta que no se van plasmando de forma gráfica, e incluso en algunos casos, hasta que no se llega a la finalización de la producción (Mateos, 2001, p.82). Por tanto, la aplicación de estos procesos, en tareas de composición, permiten la regulación de las estrategias a seguir.

Cuando un escritor aplica esta “forma regulada de abordar la escritura”, se corresponde con los perfiles de personas experimentados en estas actividades y que, según Bereiter y Scardamalia (1982), se corresponde con el modelo denominado “transformación del conocimiento”. A diferencia de lo que realizan escritores menos experimentados, y que se relaciona con el otro modelo de estos autores, el denominado “decir el conocimiento”, los expertos desarrollan su composición de una manera reflexiva, meditada y revisada, pudiendo así solucionar los problemas “de contenido y retórico” que se les plantea cuando se realizan este tipo de actividades. Los escritores desarrollan su producción a través de revisiones,

modificaciones y reorganizaciones de los conocimientos que poseen sobre lo que se está realizando. Por tanto, “la escritura madura no solo tiene una función comunicativa, sino también epistémica” (Mateos, 2001, p.82).

Por el contrario, los escritores inexpertos, tanto jóvenes como adultos, se ciñen a plasmar de forma gráfica aquello que saben sobre el tema que tienen que escribir. Se observan verdaderas dificultades en los niños, hasta más o menos los doce años, para realizar la planificación, organizar sus ideas y realizar su posterior revisión. Autores como Bereiter y Scardamalia (1987), también hacían referencia a este aspecto en sus trabajos. Estos escritores destinan un tiempo escaso a realizar estas acciones, solamente se dedican a escribir todo lo que tienen en esos momentos en su cabeza. No se organiza la información que tienen, ni qué se va a escribir antes o después; solamente producen esas palabras que van surgiendo. Otro aspecto característico de este tipo de perfiles es la aparente dificultad que se posee en la identificación de los problemas que se les presentan en sus actividades y el poder corregirlos; parece que ni tan siquiera realizan el intento de reescribir sus producciones o hacer algún cambio. Como expone Fernández-Duque, Baird y Posner (2000), es necesario tener conciencia del error (conocimiento metacognitivo) para que se pueda corregir el mismo; lo que se denomina la regulación cognitiva (p.325). Solamente se centran en corregir los errores que se puedan tener en cuanto a la ortografía y gramática. Tal es la obcecación que les produce, que pueden tener ciertos bloqueos en los procesos de la escritura de las tareas que se están llevando a cabo (Perl, 1979, citado en Mateos, 2001, p.83).

3.2.2.- Variables metacognitivas en escritura

La metacognición comprende, además de los procesos cognitivos diferentes tipos de variables (Jiménez, 2004):

-Persona: en esta variable se recogen las características que describen al sujeto: edad, intereses, limitaciones, motivación y habilidades, además del conocimiento que posee del desarrollo de la actividad y la utilización y control de las estrategias empleadas. Cada sujeto es el que posee conocimientos fiables de su conocimiento, el nivel que tiene y las diversas posibilidades de dominio intelectual. Se incorporan diversos conocimientos de tipo cognitivo en relación al procesamiento del conocimiento en la tarea.

-Tarea: en esta se incluye cualquier tipo de conocimiento sobre cómo la esencia y las cuestiones sobre la tarea influyen en el proceso cuando se lleva a cabo. Comprende la dificultad, la atención y el esfuerzo, entre otras.

-Contexto: se refiere al conjunto de elementos, relevantes o determinados, que envuelven a la tarea y que se consideran imprescindibles para llevarla a cabo, puesto que puede ser un facilitador o, más bien, interferencia de la misma (Mayor, Suengas y González, 1995).

-Estrategias: son una serie de técnicas que se utilizan por parte del escritor para el control de las actividades y la comprobación de lo que inicialmente se había planteado se ha llevado a cabo de la manera que se había planificado. La metacognición en cuanto a esta variable, permite a la persona no solo el comprobar el nivel o grado de conocimiento sobre lo que sabe o no sabe de la materia que se está trabajando, también qué hacer ante problemas que se le plantean para solucionarlos y, posteriormente, comprobar que lo que se ha hecho para resolver la problemática y las decisiones tomadas para su modificación, han sido las adecuadas.

3.3.- Pruebas de evaluación de la metaescritura

Las investigaciones en el ámbito de la evaluación metacognitiva presentan un cierto nivel de complejidad, principalmente cuando se pretende realizar una valoración entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Es difícil concretar la presencia o ausencia de estas habilidades en función del tipo de tarea que se realice y de las situaciones en que se encuentre el aprendiz, entre otras.

Diversas son las investigaciones de métodos e instrumentos de valoración en este campo para intentar disminuir las dificultades que se encuentran en la composición escrita (Fidalgo y García, 2009, p.54).

Autores como Solé (2001) y Morles (2003), respecto a la evaluación de la escritura, se postulan ante la enseñanza y utilización de diversas habilidades para la mejora de la escritura, hacia una escritura eficiente.

Según Solé (2001), se establecen diversas características respecto a la evaluación de las composiciones escritas capaces de favorecer un “aprendizaje autorregulado” en los escritores, y de las que se servirán también los docentes como indispensables de regulación y organización de sus enseñanzas. Se establecen como componentes importantes para la composición la existencia de conocimientos previos, escribir para ser capaces de transformar lo que se tiene previamente (Scardamalia y Bereiter, 1992), y un “pensamiento estratégico” capaz de resolver las diversas problemáticas a las que se debe enfrentar el escritor (Solé y Teberosky, 2001, citado en Solé, 2001, p.2). Además, se establecen una serie de condiciones para la mejora de la evaluación con eficacia. Se debe promover el interés de los alumnos a partir de actividades que favorezcan los procesos de autorregulación de sus aprendizajes, cambios, mejoras, y poder ser más autónomos en su día a día a través de pautas y su adecuado uso en la elaboración, revisión y corrección de sus escritos. Utilización de este tipo

de pautas con el objetivo de conseguir, a través de la evaluación y posterior intervención de las carencias encontradas, una escritura eficiente.

Cuando los aprendices han finalizado la fase de aprendizaje de cualquier tipo de contenido, se realiza una evaluación del proceso llevado a cabo tanto del resultado como de la efectividad de las habilidades utilizadas para dicho cometido.

Se pretende comprobar la habilidad que los alumnos poseen para llevar a cabo la tarea a través de una serie de cuestiones relacionadas con la confianza en sus aciertos que presentan ante las respuestas dadas y su precisión en comparación con el “rendimiento real” en la tarea (Mateos, 2001, p.79). Según esta autora, se observa un cierto grado de imprecisión en las respuestas emitidas por el exceso de seguridad y por desconocimiento de diversos factores antes de enfrentarse a las cuestiones de las actividades realizadas.

Otro método de evaluación para la obtención del nivel de la comprensión, es el “auto-cuestionamiento”. Este se lleva a cabo a través de la formulación y su posterior respuesta a sus preguntas personales mientras se está realizando una tarea de escritura o una vez finalizada la revisión de un texto. Normalmente, a través de este modo de valoración se produce una mayor implicación, de forma activa, por parte de los alumnos que cuando la tarea está más dirigida por el profesor.

Mateos (2001), sugiere que, en el caso de los aprendices de mayor edad, el conocimiento en cuanto a la eficacia resultante de las estrategias que se han utilizado en su aprendizaje, se ve fortalecida cuando reciben un feed-back en cuanto a su rendimiento, como puede ser la realización de una prueba (p.80). “De hecho, entrenando a los sujetos para que atribuyan los resultados de su aprendizaje a las estrategias utilizadas mejora la supervisión de las mismas” (p.81).

Algunas investigaciones en cuanto a los tipos de instrumentos en composición escrita y de la metacognición en la composición escrita, es la propuesta por van der Pool (1996) que destaca una agrupación de las herramientas de investigación en torno a dos criterios: el “momento” de la evaluación y la “naturaleza” de la misma. En cuanto al primero, realiza una distinción entre instrumentos on-line y off-line. A través de los primeros se obtiene información de lo que se va aplicando y haciendo durante la ejecución de la misma (el conocimiento y la regulación metacognitiva a lo largo de la composición). En cuanto al segundo tipo de instrumentos, es la información que se obtiene, antes o después de la tarea, independientemente de la tarea realizada.

Respecto a la naturaleza de la valoración, se tiene en consideración tanto la parte intrínseca como la extrínseca. Los instrumentos intrínsecos, realizando una valoración a nivel cognitivo, es la información obtenida a través de la observación del proceso llevado a cabo en la tarea escrita. Sin embargo, la otra parte hace referencia a la contestación añadida al propio proceso y sus consecuencias.

Otros autores cuya investigación sigue la misma línea que la expuesta anteriormente son Sanders, Janssen, van der Pool, Shilperoord y van Wijk (1996). Estos también establecen la clasificación en cuanto al momento de la evaluación, aunque en el segundo criterio difieren respecto a la anterior investigación, realizando la clasificación de herramientas de valoración directos e indirectos. En el primero de ellos, se obtiene la información de forma directa, a través de respuestas; mientras que en el segundo, se consigue a partir de la información que recoge el evaluador a través de la observación de los escritores durante el proceso mismo o sobre el producto realizado (citado en Fidalgo y García, 2009, p.55).

Así que se realiza una diferenciación de los instrumentos de evaluación según las coincidencias encontradas en las revisiones de las investigaciones publicadas.

Algunos de los instrumentos utilizados en la evaluación de la metacognición, antes o después de la realización de las tareas (off-line), son los cuestionarios, entrevista, recuerdo estimulado, técnicas de calibración, juicios del profesorado y análisis de trabajos. En cuanto a los instrumentos que realizan la valoración de los alumnos durante la prueba (on-line) son el pensamiento en voz alta, tareas en tiempo real (*probe task*), la observación, el análisis de las pausas y las pruebas específicas (Fidalgo y García, 2009, p.56).

Según estos autores, este tipo de instrumentos se pueden utilizar tanto para una valoración enfocada a la metacognición en general como a la evaluación de una tarea concreta, como puede ser la aplicación de cuestionarios o la composición escrita, que es el objeto de esta investigación. En estos tipos de evaluación, los alumnos evaluados deben responder a una serie de preguntas en torno al manejo metacognitivo en general o de una actividad específica, con preguntas de múltiple alternativa de respuesta. El empleo de estos instrumentos es menor que las pruebas específicas o la observación, como se comprueba en las revisiones empíricas. Aún así, se hace referencia a la propuesta de Leucuona (1999), que se ha llevado a cabo en este país en estudios como el de González y Martín (2006).

Otro de los cuestionarios de valoración de la metacognición, más concretamente de las estrategias que se llevan a cabo en la composición y que se ha utilizado en la presente investigación, es el denominado EVAPROMES (Ulate, Jiménez, Alvarado y Puente, 2015). Es una escala de evaluación de estrategias metacognitivas en escritura. Está compuesta por 28 ítems con tres alternativas de respuesta cada uno. El alumno debe elegir una y solo una de las alternativas atendiendo al modo en que se comporta cuando escribe. Es importante que señale la opción que él realmente hace y no la que debería hacer. Las respuestas reflejan mayor o menor conciencia sobre las estrategias metaescritoras. Por ello, cada una de las tres alternativas puntúa entre 0 y 2 puntos.

Otro instrumento de los más utilizados junto al cuestionario, es la entrevista, en la cual las personas deben responder a una serie de preguntas para valorar la mecánica a nivel metacognitivo, de forma general o específica. En el campo de la composición, algunas son las investigaciones realizadas con este tipo de instrumentos dirigidas a la evaluación del proceso de la revisión en los escritos, en cuanto al pensamiento sobre este tipo de tarea; el conocimiento metacognitivo de la actividad, las estrategias y el conocimiento de sus debilidades y fortalezas, u otras dirigidas a recabar información sobre los tipos de conocimiento cognitivo en relación a “la persona, la tarea y la estrategia” (Fidalgo y García, 2009). Se nombran algunos de los más recientes, como son MacArthur, Graham y Schwartz (1991); Butler (1993); Graham, Schwartz, Charles y MacArthur (1993); Wray (1994) o la adaptación que se realiza en español de García, Marbán y de Caso (2001).

Algunos de los instrumentos utilizados durante la realización de la tarea es el protocolo del pensamiento en voz alta. Se considera como la pionera y destacable técnica para el estudio de los diferentes procesos cognitivos implicados en la composición en la época de los años ochenta. Esta herramienta permitió la elaboración del modelo de Hayes y Flower en 1980, se realizó con escritores expertos adultos. Estas personas verbalizaban todo lo que les pasaba por la cabeza mientras realizaban una actividad (Fidalgo y García, 2009, p.62). Según estos autores, esta tipología de valoración y su estudio, en cuanto a la composición escrita, se ha incrementado a finales del siglo pasado. Estudios realizados en este ámbito son los de Levy y Rnsdell (1996); Olive y Levy (2002) y los muchos trabajos del grupo internacional de investigación en la escritura European Association for Research on Learning and Instructions EARLI – Special Interest Group on Writing.

Otro instrumento es el denominado la triple tarea, considerada muy beneficiosa en tareas de composición escrita. Se puede obtener información de la memoria operativa y el nivel cognitivo de los procesos implicados en la escritura, y su organización y distribución

durante la tarea, del control y regulación que realizan los escritores. En este último destacan variantes como las llevadas a cabo por Torrance, Thomas y Robinson, 1999; Torrance, Fidalgo y García, 2007 o Fidalgo *et al.*, 2008, con el nombre de *writing log*.

Por último, también se utilizan instrumentos de observación en diversas tareas en general y en particular en las actividades de escritura. Estas herramientas permiten obtener información de diverso tipo, así como registrar datos de la actitud que presenta el escritor ante la forma de proceder ante las tareas. Un modelo de práctica de pruebas específicas para la valoración de la auto-regulación en la actividad de composición es el que se plantea en el Instrumento de Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura – EPME, de Fidalgo y García, 2008c (Fidalgo y García, 2009, p.66).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4

Desarrollo del Instrumento

CAPÍTULO 4. DESARROLLO DEL INSTRUMENTO

4.1.- Justificación

La escritura es una tarea compleja que permite expresar ideas y pensamientos de forma ordenada; esto es, transmitir ese conocimiento previo existente, organizarlo, transformarlo y generar nuevos conceptos.

Las deficiencias de los escritos de muchos estudiantes y profesionales de la enseñanza son evidentes según Morles (2003): observa “graves deficiencias” para producir escritos de calidad, así como la existencia de muchas dificultades, grandes temores e inseguridades cuando se enfrentan a este tipo de actividades o trabajos más formales. Estas dificultades se producen en mayor medida en la población en general lo que hace replantear cómo se enseña en los colegios los procesos implicados en la producción de los escritos imprescindibles para llevar a cabo la tarea de escribir. Esto es, cómo se organiza la información previa; cómo se expresa esa información: ideas, sentimientos, pensamientos, y cómo se es consciente del conocimiento y se autorregula para originar nuevos conceptos.

Para conocer la calidad de los escritos es preciso disponer de herramientas válidas y fiables, que es lo que compete en este trabajo, con el fin de poder orientar a los profesionales de la educación en superar las dificultades observadas en este proceso.

Si bien existen pruebas para evaluar la escritura dirigida o de copia (ej. PROESC, Cuetos, Ramos Sánchez y Ruano, 2004), sin embargo, en la revisión de la literatura no se encuentran pruebas o procedimientos estandarizados validados para la evaluación de la calidad de la escritura realizada libre o espontáneamente a partir de una consigna general del tipo “inventa un cuento”. Los mecanismos y procesos que se ponen en juego en la escritura espontánea son diferentes a aquellos que se requieren para la escritura formal o dirigida, por ejemplo, la creatividad solo se puede evaluar si se da libertad al escritor. Por otra parte, es la

escritura espontánea la que aporta información sobre las competencias que domina y utiliza generalmente.

Para dar respuesta a la necesidad de disponer de un instrumento que permita medir con precisión la calidad de la escritura espontánea se diseñó el instrumento PECES con el objetivo de evaluar a los estudiantes de los últimos cursos, 5º y 6º, de Educación Primaria (EP) y los primeros cursos, 1º y 2º, de Educación Secundaria, (ESO). Para su desarrollo se parte de la prueba de evaluación PROESC (Cuetos, Ramos Sánchez y Ruano, 2004), elaborando un nuevo diseño de tarea de composición espontánea, y ampliando y generando nuevos indicadores de evaluación teniendo en cuenta el área curricular de lengua española para seleccionar los indicadores que definen una adecuada composición escrita.

4.2.- Plan de Investigación.

La prueba de escritura espontánea PECES consiste en evaluar la calidad de la composición escrita que realizan los estudiantes ante la consigna de escribir una historia a partir de unas imágenes dadas que deben seleccionar: personaje, lugar y tiempo.

El instrumento consiste en un conjunto de cuestiones sobre la calidad del escrito producido que deben responder los evaluadores. El objetivo es construir una herramienta con las evidencias de validez y fiabilidad exigibles para su uso pedagógico, debiendo cumplir los siguientes requisitos:

Primero, PECES debe tener evidencia sólida respecto a la validez de contenido. Para ello, los indicadores que se evalúen deben ser los referentes teóricos que determinan la calidad de los escritos. Una vez elaborados los ítems acordes a las especificaciones teóricas, un grupo de expertos determinará el ajuste de los ítems a estos requisitos (estructura y forma)

y mediante un panel se determinará el grado de concordancia entre jueces al evaluar los distintos ítems e indicadores. Aquellos ítems inadecuados o con escaso nivel de concordancia serán eliminados de la prueba definitiva.

Segundo, debe mostrar fuertes evidencias de validez de constructo, en cuanto a su relación con las medidas de otros constructos similares (ej. PROESC y EVAPROMES) y con respecto a un indicador externo relacionado con la medida, como las calificaciones en lengua castellana, en concreto se exige que la prueba desarrollada muestre evidencias de validez convergente y validez predictiva.

Tercero, debe ser un instrumento con una fiabilidad suficiente (0.80 o superior) para poder hacer comparaciones inter-individuales, para lo que es preciso que muestre una estructura esencialmente unidimensional que será puesta a prueba mediante técnicas de análisis factorial. En teoría, el instrumento debe mostrar una estructura jerárquica en la que los ítems se puedan agrupar en indicadores y todos ellos contribuir a medir un mismo constructo (la calidad de la composición escrita). Se espera encontrar diferencias en dificultad entre los distintos indicadores que conforman PECES, estos indicadores se corresponden con las categorías básicas que se recogen en la Ley de Educación vigente (LOMCE), constituyendo un objetivo clave el obtener una herramienta que permita obtener una puntuación global de la calidad de las composiciones escritas, conjuntamente con una evaluación de los indicadores que la componen, aspecto esencial para poder intervenir, ya que debe permitir conocer qué elementos domina cada estudiante y en cuáles muestra mayores dificultades o se encuentra en una fase de desarrollo.

Hay que diferenciar entre la calidad de los escritos que los estudiantes realizan y los procesos subyacentes que influyen o incluso determinan la calidad de las composiciones escritas. Mientras que PROESC y PECES han sido diseñados para conocer la calidad de los

escritos, EVAPROMES es una prueba de meta-escritura que analiza los procesos que dirigen los recursos cognitivos para la producción de escritos de calidad. Esta distinción es relevante, puesto que si bien se hipotetiza que las puntuaciones de PECES deben correlacionar con estas dos medidas, la explicación de la correlación es desde un punto de vista sustantivo diferente: debe correlacionar con las puntuaciones de PROESC al ser ambas medidas de la calidad de la composición escrita, sin embargo, la correlación con EVAPROMES (prueba en la que los sujetos muestran el conocimiento y aplicación de sus habilidades metacognitivas) se debe producir, en tanto en cuanto, los sujetos con mayor nivel de conocimientos en meta-escritura (conocedores de cómo aplicar los recursos de forma estratégica) serán a su vez los que lograrán hacer escritos de mayor calidad. De hecho, cabe esperar que los estudiantes más hábiles, con mayor nivel en meta-escritura, no tendrán dificultad en superar los indicadores más complejos. En consecuencia, si bien es importante observar que existe correlación entre PROESC y PECES, lo que supondría una evidencia fuerte de validez sería mostrar que las diferencias en dificultad de los indicadores se relacionan con los procesos estratégicos subyacentes a la composición escrita, evaluados por EVAPROMES.

4.3.- Elaboración y estructura del instrumento.

Para recoger las composiciones escritas se elaboró un cuadernillo con un conjunto de instrucciones para la realización de la composición escrita. En la primera hoja se indica el cometido de la tarea y se incluyen unas imágenes que deben seleccionar para poder producir su historia. Deben elegir un lugar, en el que se desarrolle la historia; un personaje, que debe aparecer en su producción; y un tiempo, en el que se debe situar su escrito. Concretamente, la consigna es la siguiente:

La actividad que debes realizar es escribir una historia. Para ello, elige y señala un lugar, un personaje y un tiempo de entre las siguientes opciones:

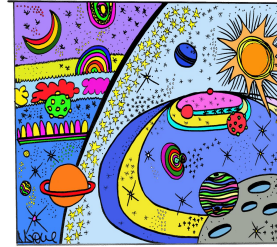
Lugar:



Ciudad

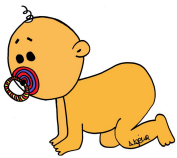


Campo

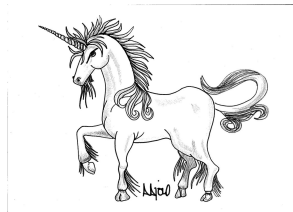


Universo

Personaje:



Bebé



Unicornio



Teléfono móvil

Tiempo:

Sucedió en el pasado Sucede en el presente Sucederá en el futuro

Además, se les facilita un espacio por si necesitan organizar sus ideas previas.

Elaboración de los ítems

Teniendo en cuenta los estudios sobre el proceso de comunicación, concretamente el proceso de escritura, lo que exige el currículo en la ley vigente (LOMCE), la revisión bibliográfica y las dificultades y carencias que parece haber en el aula, se establecieron los indicadores de evaluación con los que se definieron los indicadores que formarían parte de la herramienta, y se formularon los ítems para cada indicador tanto para la etapa de Primaria como para la de Secundaria.

Inicialmente, se establecieron diez indicadores generales y se formularon 56 ítems para valorar los escritos de 5º y 6º de Primaria, y 58 ítems para 1º y 2º de secundaria. La puntuación a cada ítem era de un punto en caso de que el escrito contemplase el indicador evaluado y cero en caso contrario.

Los indicadores a evaluar son (para más ampliación véase Anexos 2 y 3):

Planificación. Es el proceso previo, y uno de los más importantes, al realizar la tarea. En él se produce la generación de ideas y la organización de las mismas (¿qué se va a escribir? ¿cómo se va a hacer?). Este proceso lo componen dos ítems que hacen referencia a si el escritor planifica y cómo lo hace.

Título. Mediante este indicador se pretende recoger información sobre si el escritor ofrece información sobre la temática del escrito que se va a componer. En este caso los ítems se refieren a si la composición tiene título; si tiene relación con la historia que se ha escrito; si es informativo y la longitud que tiene.

Estructura. En este se tiene en cuenta la forma en que se estructura la información en el escrito (cómo se va a escribir). En esta categoría los ítems se refieren a la relación de los

elementos seleccionados para realizar la historia, y a la diferenciación, clara, de las partes que componen un escrito.

Coherencia-Cohesión. La coherencia se refiere a la conexión del conocimiento previo en el texto para que tenga un sentido completo, unitario. Esto es, una conexión del tema y subtemas iniciales; ideas claras y cohesionadas, enlazadas a través de conectores; con una estructura lineal en el desarrollo de los hechos y un desenlace lógico a la historia que se ha compuesto.

Gramática. Es una parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua. En esta categoría se explica la forma en la que los elementos de la lengua se enlazan para formar textos y se analizan las combinaciones de estas uniones. Se valora el vocabulario empleado y si utiliza o no referentes de cada tipo (el número de referentes a utilizar varía en función de la etapa que se está valorando).

Recursos estilísticos. Se denominan también figuras literarias y se caracterizan por ser formas infrecuentes de utilizar las palabras. Se utilizan para dar un uso especial o crear efectos diferentes en el lenguaje. En poesía se utiliza para “llamar la atención del lector”. En este indicador se valora si utilizan estos recursos estilísticos en sus composiciones (en cada etapa se evalúa si se utiliza uno en primaria, la personificación, o dos recursos en secundaria, personificación y comparación/símil).

Morfosintaxis. Se considera una parte de la gramática que incorpora tanto la morfología como la sintaxis. Estudia el sentido global de una oración a través de los diferentes elementos que la componen y de las diversas reglas que se deben cumplir en la lengua. En este indicador se valora si las oraciones que forman el texto están bien diferenciadas por los signos de puntuación; si utiliza oraciones compuestas bien interrelacionadas y cuántas, y si existe

concordancia en las oraciones que ha escrito en cuanto al sujeto y predicado. Como en los indicadores, arriba expuestos, en cada etapa varía el nivel de exigencia de cada ítem.

Ortografía. Se entiende como un conjunto de normas con el objetivo de regular la escritura, para la correcta utilización de las letras y los signos de puntuación. A través de este indicador se evalúa si aplica o no, correctamente, las reglas de acentuación (permitiendo un número reducido de tildes sin poner, diferente en cada etapa); si el escritor utiliza de forma adecuada los signos de puntuación (con la única diferencia que el punto y final solo se valora en primaria); y si comete faltas de ortografía, no contemplando en este caso las tildes como falta de ortografía (el número de faltas de ortografía que se valora es diferente en cada etapa).

Tipos de texto. Se refiere al tipo de texto que ha utilizado el alumno en su composición, en la historia que ha redactado. La tarea de composición que deben realizar es escribir una historia y la mayoría utilizan el tipo de texto narrativo, incluso en los escolares de la etapa de primaria es lo que utilizan habitualmente en sus tareas de escritura. Por ello, mediante esta categoría se pretende evaluar si el alumno utiliza el texto descriptivo en la composición que ha creado.

Creatividad. Esta categoría se considera como la más subjetiva y difícil de evaluar y de definir, incluso. Como dice Ken Robinson, (2012), “la creatividad significa poner la imaginación a trabajar” o también se entiende como “la imaginación aplicada: es el proceso de tener ideas nuevas que sean valiosas”. Se pretende evaluar la creatividad que tienen los alumnos cuando componen una historia. Para valorar este aspecto se plantean unos juegos ingeniosos, los mismos para las dos etapas, pero con unos matices dependiendo del curso.

4.3.1. -Primera versión del instrumento: validez de contenido

Una vez finalizado el diseño de la prueba con los indicadores e ítems correspondientes, se realizaron varios análisis piloto con diferentes escritos de prueba con el objetivo de

garantizar la validez de contenido, esto es, comprobar con un sistema de jueces que el instrumento se ajustaba a la propuesta teórica y verificar que existía claridad en cuanto a los indicadores diseñados, la redacción de los ítems y conocer el nivel de acuerdo interjueces al aplicar los indicadores de corrección.

Para poder obtener mayor información sobre la claridad de la prueba elaborada, la dificultad en cuanto a la aplicación y corrección de la misma, se reúne a un grupo de evaluadores/expertos de la educación, concretamente seis, para que evalúen una pequeña muestra de 12 escritos.

Recogidas las valoraciones de los expertos con sus anotaciones, se realiza una revisión de los indicadores de evaluación y los ítems que los conforman, para hacer unas pequeñas modificaciones en cuanto a la redacción de los ítems: la mayoría de los expertos coincidían en que había excesivos ítems de evaluación, se repetían algunas preguntas en varias categorías, y en otras se solapaban nuevas cuestiones con algunas de las preguntas ya formuladas en categorías anteriores. Con esta revisión inicial, se eliminaron 9 preguntas en total (en la etapa de Primaria se quedaban con 48 ítems evaluación y en la etapa de Secundaria con 49).

En paralelo se realizó un primer análisis estadístico con los indicadores seleccionados a una muestra de 220 escritos con el objetivo de conocer la dificultad y discriminación relativa de los diferentes ítems. Este análisis preliminar tenía como objetivo identificar ítems con escasa o nula variabilidad cuya inclusión en el instrumento definitivo no aportaría información. Se observó que la variable longitud en las composiciones escritas podía estar enmascarando algunos resultados. Algunas de las composiciones tenían una longitud de una cara completa de un folio, el máximo posible; otras, más de la mitad de la cara o la mitad de ella. Sin embargo, otros muchos alumnos habían escrito unas pocas líneas, resultando una

composición con un texto insuficiente, e incluso inaceptable. Por ello se decidió incluir un indicador de evaluación en cuanto a la longitud del texto, Peces Longitud, con una escala de valoración likert cinco, que iban desde el valor 0, correspondiente a un texto inaceptable, hasta un 4, como máxima puntuación, que hacía referencia a un texto excelente. Esta variable se concibe como variable control. Tras los análisis realizados la prueba quedó reducida a 33 ítems tanto para EP como para ESO.

4.3.2. -Fiabilidad de los indicadores

Para comprobar si había concordancia entre evaluadores con un acuerdo suficiente para que el instrumento diseñado pueda ser corregido por cualquiera de los profesionales del ámbito educativo, se convocó al comité de expertos, siete concretamente, para que realizaran la corrección de un total de 30 escritos, 15 de niños de Primaria y otros 15 de Secundaria de una muestra aleatoria de 220 escritos.

Las instrucciones que se les facilitó al comité fueron las siguientes: vais a tener que corregir unas pruebas de escritura, 30 en concreto, de composición escrita realizada de forma espontánea por alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. Para ello tenéis unas hojas en las que se incluyen las categorías que se evalúan con los ítems correspondientes en cada etapa. Las alternativas de respuesta son dos, SÍ (con un valor numérico de 1) cuando el ítem que se está valorando en cada momento está en la composición realizada; y la respuesta NO (con valor 0), cuando no se incluye ese ítem en el escrito. Por último, se realiza una valoración de la longitud de la producción (PLong) que se utilizaría en los análisis como variable control, con valores que oscilan entre 0 (escritura deficiente) y 4 (longitud excelente) (Véase Anexo 6). Para registrar las correcciones de los jueces, se les facilitó una tabla en la que aparecía el código de cada alumno a evaluar con cada ítem (véase Tablas 2 y 3).

Tabla 3. Proporciones medias de acuerdos interjueces al valorar 15 escritos de EP

ITEMS /SUJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
P1	1.00	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	0.72	1.00	0.72	1.00	1.00	0.93
P2	1.00	0.72	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.44	1.00	0.44	1.00	0.86	0.89
P3	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
P4	0.58	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
P5	0.58	0.72	0.86	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.93
P6	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.99
P7	1.00	0.58	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	0.86	0.86	0.30	0.86	1.00	0.86	1.00	1.00	0.88
P8	0.86	1.00	1.00	0.44	1.00	1.00	1.00	0.86	0.86	1.00	0.86	1.00	0.72	0.72	1.00	0.89
P9	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	0.96
P10	0.86	0.58	0.58	0.72	0.16	0.30	0.58	0.30	0.58	0.44	0.30	0.58	0.44	0.58	0.58	0.51
P11	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	0.86	0.44	1.00	0.86	0.44	0.86	0.72	0.86
P12	0.72	0.58	0.72	0.86	0.72	0.86	0.58	0.72	0.58	0.72	0.58	0.30	0.44	0.86	0.44	0.65
P13	1.00	1.00	0.86	1.00	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	0.72	0.86	1.00	1.00	0.93
P14	0.86	0.86	1.00	0.72	0.86	0.86	0.58	0.58	1.00	0.44	1.00	1.00	1.00	0.30	0.30	0.76
P15	1.00	0.72	1.00	0.72	0.86	1.00	0.86	1.00	0.72	0.86	0.44	0.30	0.44	0.58	0.44	0.73
P16	1.00	1.00	1.00	0.30	0.86	1.00	0.44	0.86	0.44	0.44	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.59
P17	0.44	0.72	1.00	0.86	0.58	0.86	0.58	1.00	0.86	0.86	0.58	1.00	0.72	0.86	0.58	0.77
P18	1.00	1.00	0.86	0.72	0.30	1.00	0.72	1.00	1.00	0.58	0.16	0.30	0.58	1.00	1.00	0.75
P19	0.44	0.86	0.44	1.00	1.00	0.30	0.86	0.86	0.58	0.72	0.86	0.58	0.86	0.86	0.44	0.71
P20	0.44	0.44	0.72	1.00	0.86	1.00	0.44	0.44	0.30	0.44	0.58	0.30	0.86	0.44	0.44	0.58
P21	1.00	0.86	1.00	0.30	0.86	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.30	1.00	0.88
P22	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.58	1.00	0.86	0.94
P23	0.58	0.86	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.92
P24	0.58	1.00	0.30	0.72	0.72	1.00	1.00	0.72	0.58	0.44	0.72	1.00	0.86	0.58	1.00	0.75
P25	0.58	0.86	0.30	0.58	0.86	0.44	1.00	1.00	0.72	1.00	1.00	0.72	0.86	0.86	0.72	0.77
P26	1.00	0.72	1.00	0.86	0.72	1.00	1.00	0.58	1.00	0.58	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	0.89
P27	0.72	0.72	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	0.72	0.44	1.00	0.44	1.00	1.00	0.58	1.00	0.83
P28	0.72	0.58	0.44	0.44	0.44	1.00	1.00	0.72	0.44	0.86	1.00	1.00	0.86	1.00	0.44	0.73
P29	0.72	0.58	0.86	0.86	0.58	0.86	0.86	1.00	1.00	0.44	1.00	0.44	0.86	0.72	0.72	0.77
P30	0.86	1.00	1.00	1.00	0.72	1.00	1.00	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.95
P31	0.86	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	0.84	0.72	0.72	1.00	0.30	0.86	1.00	1.00	1.00	0.88
P32	0.58	1.00	0.44	0.58	0.58	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	0.72	1.00	1.00	0.84
P33	0.30	1.00	0.86	1.00	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	0.30	1.00	0.87
P-LONG	0.72	0.86	0.58	0.86	0.44	0.72	0.86	0.86	0.58	1.00	0.86	0.86	0.72	0.44	0.72	0.74
TOTAL	0.81	0.86	0.85	0.85	0.82	0.92	0.89	0.85	0.82	0.81	0.79	0.83	0.80	0.82	0.83	0.84

Tabla 4. Proporciones medias de acuerdos interjueces al evaluar los escritos de 15 estudiantes de ESO

ITEM/SUJ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOT
P1	1.00	0.58	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	0.96
P2	1.00	0.58	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	0.58	0.92
P3	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
P4	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
P5	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.98
P6	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.99
P7	1.00	1.00	1.00	0.44	0.44	0.72	1.00	1.00	1.00	0.58	0.30	1.00	1.00	1.00	1.00	0.83
P8	1.00	1.00	0.58	1.00	0.86	0.86	0.86	1.00	0.58	1.00	0.72	1.00	1.00	1.00	0.44	0.86
P9	1.00	0.86	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
P10	0.72	0.86	0.72	0.30	0.44	0.58	0.72	0.72	0.72	0.72	0.72	0.86	0.58	0.30	0.58	0.64
P11	1.00	0.58	0.58	0.30	0.72	0.72	0.86	0.72	0.72	0.58	0.86	0.58	0.58	0.44	0.58	0.65
P12	0.86	0.86	0.86	0.86	0.72	0.72	0.86	0.44	0.72	0.72	0.72	0.72	0.86	0.72	0.86	0.77
P13	1.00	0.72	1.00	0.72	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	1.00	0.58	1.00	0.86	0.90
P14	0.86	1.00	1.00	0.72	0.86	0.86	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.72	1.00	0.86	0.92
P15	0.72	1.00	0.86	1.00	0.58	0.58	0.72	0.86	0.72	0.72	0.44	0.58	0.58	1.00	0.86	0.75
P16	0.86	0.72	0.72	1.00	0.86	0.72	0.86	0.86	0.86	0.72	0.86	0.72	0.86	0.58	1.00	0.81
P17	0.72	0.86	0.86	1.00	0.44	0.58	0.72	0.44	0.86	1.00	0.86	0.86	0.86	0.86	1.00	0.79
P18	0.86	0.86	1.00	0.30	0.44	1.00	0.44	1.00	1.00	0.44	1.00	0.72	1.00	1.00	0.86	0.79
P19	0.86	1.00	0.86	0.72	1.00	0.86	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	0.93
P20	0.86	0.72	0.72	0.86	0.72	0.72	0.58	0.72	0.86	0.44	0.58	0.44	1.00	0.86	1.00	0.74
P21	0.86	1.00	0.72	1.00	0.58	0.86	0.72	0.58	0.58	0.72	0.86	0.44	1.00	0.86	1.00	0.79
P22	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	0.86	1.00	0.86	1.00	0.96
P23	1.00	1.00	1.00	0.72	0.72	0.86	1.00	0.86	1.00	0.86	0.86	1.00	0.86	1.00	0.86	0.91
P24	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	0.72	0.72	0.86	0.86	0.86	0.86	0.58	1.00	0.86	1.00	0.88
P25	0.58	0.72	0.86	1.00	0.58	0.44	1.00	0.72	0.72	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.83
P26	0.58	1.00	0.44	1.00	0.86	1.00	0.44	0.72	0.72	1.00	0.30	0.44	0.30	0.44	1.00	0.68
P27	0.86	1.00	1.00	0.86	1.00	0.72	1.00	0.44	1.00	1.00	0.86	0.86	1.00	0.58	1.00	0.88
P28	0.86	0.86	1.00	1.00	0.86	0.58	0.58	1.00	0.86	1.00	0.86	1.00	0.86	0.72	0.72	0.85
P29	0.44	1.00	0.86	1.00	0.86	0.44	0.86	0.58	0.72	0.72	0.72	0.72	0.86	0.72	0.86	0.76
P30	0.86	0.86	0.72	1.00	0.86	0.58	0.86	0.58	0.72	0.58	0.86	0.58	0.86	0.44	0.86	0.75
P31	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	0.86	0.98
P32	1.00	0.86	0.30	1.00	0.58	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.86	1.00	1.00	1.00	1.00	0.91
P33	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.30	0.86	0.86	1.00	1.00	0.44	0.90
P-LONG	0.86	0.86	0.86	0.44	1.00	0.72	0.58	0.86	0.86	1.00	0.44	0.72	0.44	0.72	0.86	0.75
TOTAL	0.90	0.90	0.87	0.87	0.81	0.83	0.87	0.86	0.88	0.86	0.82	0.85	0.88	0.85	0.89	0.86

Los resultados de las Tablas 3 y 4 muestran porcentajes de acuerdo ínterjueces adecuados, alcanzándose un índice medio de validez de contenido de 0.83 para EP y de 0.85

para ESO, en ambos casos por encima del valor recomendado 0.80 para la construcción de pruebas educativas.

La elaboración de instrumento y los distintos estudios de validación que se presentan en el capítulo se han realizado siguiendo las pautas recomendadas (ver Alvarado y Santisteban, 2012; APA, AERA y NCME, 2014).

CAPÍTULO 5

Método

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1.- Muestra

En el estudio participaron un total de 923 estudiantes, con media de edad 11.87 años (DS=1.31): 489 chicos y 434 chicas. De ellos 428 eran de colegios públicos, 315 de colegios concertados y 180 de privados. Para la elección de la muestra del proyecto se usó una técnica de muestreo estratificado, teniendo en cuenta la forma y tamaño de la muestra en cada grupo de forma proporcional a los indicadores de dicho grupo. Para la selección de los centros, se utilizó un muestreo aleatorio condicional, teniendo en cuenta el número de alumnado, etapas que incluía y tipos de centros.

Si desglosamos por edad tenemos la siguiente distribución de edades (véase Tabla 5):

Tabla 5. Distribución de frecuencias por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10	180	19.5	19.5	19.5
11	163	17.7	17.7	37.2
12	298	32.3	32.3	69.4
13	197	21.3	21.3	90.8
14	56	6.1	6.1	96.9
15	24	2.6	2.6	99.5
16	5	0.5	0.5	100.0
Total	923	100.0	100.0	

De la muestra total de 923 estudiantes de los que se obtuvieron datos sobre rendimiento académico y utilización de estrategias metacognitivas, mientras que el PECES solo se

administró a una submuestra de 480 estudiantes (en la Tabla 6 se indica la distribución de participantes por centros).

Tabla 6. Distribución de la muestra del total de sujetos, tipo de centro, mujeres y hombres.

CURSO	TIPO DE CENTRO	N	MUJERES	VARONES
5ºA	Público	18	7	11
6ºA	Público	13	9	4
1ºA	Público	20	10	10
2ºA	Público	16	9	7
5ºB	Privado	22	8	14
6ºA	Privado	18	7	11
6ºB	Privado	23	12	11
1ºA	Privado	27	13	14
1ºB	Privado	29	13	16
2ºA	Privado	18	5	13
2ºB	Privado	20	8	12
1ºA	Público	11	4	7
1ºB	Público	23	7	16
1ºC	Público	25	10	15
1ºD	Público	14	7	7
1ºE	Público	7	5	2
2ºA	Público	14	6	8
2ºB	Público	28	9	19
2ºC	Público	16	7	9
5ºA	Público	27	10	17
5ºB	Público	23	9	14
1ºA	Público	19	9	10
1ºB	Público	22	10	12
1ºC	Público	20	12	8
2ºA	Público	7	2	5
		Σ480	Σ208	Σ272

Para la elección de la muestra se tuvieron en cuenta los diferentes tipos de centros en diversas comunidades, pero no se pudo aplicar en todos los tipos de centros. La muestra objeto de estudio se recogió en diferentes comunidades autónomas: un centro público en Andalucía, un centro privado en la Comunidad Valenciana, dos centros públicos en la Comunidad de Madrid y un centro público en el País Vasco.

- Centro público. Ubicado en Alcalá de Guadaíra, en el barrio de Rabesa. A 15 km de Sevilla. Este centro es de línea uno en el último nivel de Educación Primaria, dos clases, una de quinto y una de sexto. Y dos clases del primer nivel de la etapa de Secundaria, una de primero y una de segundo. En los cuatro grupos se aplicaron las tres pruebas de evaluación: PECES, el instrumento de evaluación diseñado para este proyecto y objeto de esta investigación; el cuestionario de estrategias metacognitivas en escritura, EVAPROMES; y la subprueba de PROESC de escritura de un cuento, aplicadas en este orden.

- Centro privado. Ubicado en el municipio de L'Elia, en el km 6 de la carretera entre los municipios de Riba-Roja de Túria y San Antonio de Benagéber, en Valencia (Comunidad Valenciana). Este centro tiene cuatro grupos de los últimos cursos de la etapa de Primaria, 5ºA-5ºB-6ºA-6ºB; y cuatro grupos de los cursos del primer nivel de la etapa de Secundaria, 1ºA-1ºB-2ºA-2ºC. En los ocho grupos se aplicaron las tres pruebas de evaluación: PECES, el instrumento de evaluación diseñado para este proyecto y objeto de esta investigación; el cuestionario de estrategias metacognitivas en escritura, EVAPROMES; y la subprueba de PROESC de escritura de un cuento, aplicadas en este orden.

- Centro público. Este centro está ubicado en el municipio de Alcobendas, en Madrid. El centro tiene todos los niveles de la etapa de Secundaria y Bachillerato. Tiene cinco grupos de 1º de la ESO, 1ºA-1ºB-1ºC-1ºD-1ºE-1ºF y cinco grupos de 2º de la ESO, 2ºA-2ºB-2ºC-2ºD-2ºE a los que se le aplicaron las pruebas, aunque se tuvo que descartar a algunos grupos, 1ºF-2ºD-2ºE puesto que la mayoría tenían una de las pruebas sin cumplimentar. En los ocho grupos se aplicaron las tres pruebas de evaluación: PECES, el instrumento de evaluación diseñado para este proyecto y objeto de esta investigación; el cuestionario de estrategias metacognitivas en escritura, EVAPROMES; y la subprueba de PROESC de escritura de un cuento, aplicadas en este orden.

- Centro público. Ubicado en Manzanares del Real, en la Sierra de Madrid. Este centro solo tiene enseñanzas de la etapa de Primaria, línea dos. Tiene dos grupos de quinto de Primaria, 5ºA-5ºB. En los dos grupos se aplicaron las tres pruebas de evaluación: PECES, el instrumento de evaluación diseñado para este proyecto y objeto de esta investigación; el cuestionario de estrategias metacognitivas en escritura, EVAPROMES; y la subprueba de PROESC de escritura de un cuento, aplicadas en este orden.

- Centro público. El centro educativo de enseñanza de la educación Secundaria, está ubicado en el Barrio de Iturrama de Pamplona, en Navarra. Tiene seis grupos del primer nivel de la etapa de secundaria, 1ºA-1ºB-1ºC-2ºA-2ºB-2ºC que son los grupos a los que se les administraron las pruebas. En los seis grupos se aplicaron las tres pruebas de evaluación: PECES, el instrumento de evaluación diseñado para este proyecto y objeto de esta investigación; el cuestionario de estrategias metacognitivas en escritura, EVAPROMES; y la subprueba de PROESC de escritura de un cuento, aplicadas en este orden.

5.2.- Materiales

▪ PECES. Prueba de Evaluación de la Composición Escrita Espontánea. Este instrumento pretende evaluar la calidad de la composición escrita que realizan los estudiantes, el nivel de escritura que tienen los alumnos entre 10-14 años (5º-6º de Primaria y 1º-2º de la ESO) y las carencias que presenten en los procesos implicados en la escritura. Se evalúa mediante una tabla que recoge los indicadores de evaluación, un total de 33 ítems en EP y 33 en ESO. La duración de la aplicación de la prueba es de unos 40-45 minutos.

Para su correcta aplicación y desarrollo, PECES presenta unas instrucciones al inicio, en la primera hoja, que hacen referencia a qué van a realizar y cómo. Además, cada hoja que compone el instrumento contiene alguna aclaración sobre lo que van a hacer y dónde lo deben hacer en cada una.

Instrucciones específicas de PECES: *La actividad que debes realizar es escribir una historia. Para ello, elige un lugar, un personaje y un tiempo de entre las siguientes opciones: lugar (ciudad, campo, universo); personaje (bebé, unicornio, móvil) y tiempo (pasado, presente, futuro). Una vez se han elegido las tres opciones, se pasa a la siguiente hoja con un espacio en blanco en el que pueden organizar sus ideas. Las instrucciones son las siguientes: Ahora puedes utilizar el espacio en blanco que verás a continuación que te permitirá organizar tus ideas mediante esquemas o dibujos. Si no lo ves necesario, pasa a la siguiente hoja. Cuando hayas acabado, dale la vuelta a la hoja y comienza a escribir tu historia. En esta nueva hoja es donde deben de escribir su historia y al final de la misma les indica: Has terminado tu historia. Ahora, dale la vuelta a la hoja. Para terminar, se presentan dos actividades, un par de juegos ingeniosos para valorar su creatividad (Véase Anexo).*

Los objetivos fundamentales de la prueba PECES son los siguientes:

- Definir los indicadores considerados básicos a evaluar para poseer una buena escritura espontánea.

- Determinar si el alumnado objeto de estudio ha adquirido estrategias metacognitivas y las aplica en sus tareas escritoras.

- Evaluar la creatividad en la escritura de los alumnos incluyendo “juegos creativos” en PECES, y averiguar si existe correlación entre estos juegos y la escritura espontánea realizada por los alumnos.

- Administración: colectiva, con opción de administración individual.

- Aplicación: se aplicó a alumnos de los cursos 5º-6º de la etapa de Educación Primaria (EP) y 1º-2º de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (10-14 años) durante el tercer trimestre del pasado curso escolar.

- Otros materiales: lapicero, goma, bolígrafo.

Recuerda: esta tarea no es ningún tipo de examen ni influye en las notas finales, pero debes hacerlo lo mejor posible y con buena letra y presentación. No te olvides de mirar bien todas las hojas. (Se les recordó a los alumnos en la aplicación de las pruebas).

- Subprueba de escritura. “Escritura de un cuento”. Instrucciones de la prueba: “Vas a escribir un cuento. Puedes elegir el que quieras, puede ser uno muy conocido o uno que conozca poca gente. No puede ocupar más que esta página, pero tiene que estar completo, incluido el título”. Esta subprueba es una adaptación de batería de evaluación de la escritura PROESC (Cuetos, Ramos y Hernández, 2002).

Aplicación: colectiva, aunque también se puede hacer de forma individual. Se acompaña una tabla con las puntuaciones para la baremación de la misma, compuesta por 13 ítems (adaptados para el proyecto. Véase Anexo 7). Las puntuaciones van desde 0 a 2, siendo 0 la puntuación más baja, y significa que no hace referencia o no hay existencia de lo que se valora, y 2, la máxima puntuación. El tiempo de la aplicación, máximo 30 minutos.

-EVAPROMES. Esta prueba es una escala de evaluación de estrategias metacognitivas en escritura, (Ulate, Jiménez, Alvarado y Puente, 2015).

Instrucciones: Lee atentamente cada una de las preguntas y las tres posibles respuestas que se te presentan. Luego elije la letra que está junto a la respuesta más adecuada para ti y márcala con una X. Recuerda: no hay respuestas correctas o incorrectas. Debes contestarlas todas y elegir solo una de las tres alternativas.

EVAPROMES está compuesto por 28 ítems con tres alternativas de respuesta cada uno. El alumno debe elegir una y solo una de las alternativas atendiendo al modo en que se comporta cuando escribe. Es importante que señale la opción que él realmente hace y no la que debería hacer. Las respuestas reflejan mayor o menor conciencia sobre las estrategias metaescritoras. Por ello, cada una de las tres alternativas puntúa entre 0 y 2 puntos.

Aplicación, colectiva.

Se compone de un cuadernillo de preguntas con una hoja de respuestas que es donde se debe marcar la opción elegida. Para esta prueba no hay tiempo determinado, se dará por concluida cuando termine la gran mayoría.

Al final de esta prueba, se aplica EDESI, cuestionario de evaluación de deseabilidad social (Lemos, 2005).

Instrucciones del cuestionario: *Por favor, ahora escribe una equis X dentro del cuadro que representa la opción de tu respuesta. Solo escribe una equis (X) para cada afirmación. No hay respuestas correctas o equivocadas. Gracias por contestar a todas las afirmaciones. Recuerda: debes marcar Sí como indicador de siempre y marcar No como indicador de a veces o nunca, no existe opción intermedia.* La aplicación es colectiva.

5.3.- Medidas

-Puntuación total PECES. La puntuación global de la prueba se obtiene de sumar los 33 ítems en la etapa de Educación Primaria (EP) y 32 ítems en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (0-1).

-Puntuación total Escritura de un cuento (Subprueba PROESC). La puntuación total se obtiene de realizar el sumatorio de todas las puntuaciones obtenidas del total de los 13 ítems (0,1,2).

-Puntuación global EVAPROMES. Las puntuaciones se obtienen recodificando los valores según la escala y a continuación, sumando los puntos obtenidos en cada una de ellas. Los 28 ítems se dividen en tres procesos: planificación, supervisión y evaluación, y en cada uno de ellos hay tres variables: texto, tarea, persona. El valor de los ítems va entre 0,1,2 dependiendo la elección de la alternativa en cada ítem.

5.4.- Procedimiento

-PECES. Se administró la prueba a cada grupo dentro del horario escolar. Se les presentó la prueba, explicándoles en qué consistía y que debían leer con atención las

instrucciones y revisar bien cada hoja. Se resolvieron las dudas que tenían y se les recordó la importancia de hacerlo bien, rellenar todos los datos que se les pedía, con letra legible y respetando una correcta presentación. Además, se les insistió que esta tarea no influía en sus resultados académicos. También, se les recalcó en el tiempo que tenían para realizar la composición escrita, aunque sin presionar a aquellos alumnos que necesitaran un poco más de tiempo para ello (Véase Anexo 1).

-EVAPROMES. Se entregó a cada alumno un cuadernillo de preguntas, leyendo las instrucciones tranquilamente, revisando los ejemplos de cómo realizar las preguntas y resolviendo dudas en los casos que fuera necesario. A continuación, se les entregó la hoja de respuestas insistiendo, de nuevo, que era en esa hoja dónde se debía responder y no en el cuadernillo de preguntas. Se les recordó que, al responder la última pregunta, debían darle la vuelta a la hoja para finalizar dicha prueba respondiendo a cinco preguntas más (de deseabilidad social).

-Escritura de un cuento (subprueba de PROESC). Para realizar esta prueba, se le facilitó a cada alumno una hoja en la que debían rellenar sus datos, y a continuación debían realizar la tarea de escritura. Se leyeron las instrucciones ubicadas al principio de la prueba y se resolvieron las dudas de los sujetos. Se les insistió en el tiempo, como máximo 30 minutos, y se les recordó, una vez más, que la tarea no influía en sus resultados escolares.

La aplicación se realizó de forma idéntica, orden de administración e instrucciones, en todos los centros, incluso en aquellos en los que fueron aplicadas por parte de algunos de los profesionales de estos, pues se les facilitaron las instrucciones muy detalladas para que no hubiese duda alguna, y fuese siempre el mismo modo de aplicación (Véase Anexo 5).

CAPÍTULO 6

Análisis y Resultados

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Finalizada la fase de elaboración, con el instrumento definitivo se realizaron estudios sobre las distintas variables de la investigación. En un primer análisis se utilizó el total de la muestra, 923 alumnos de los tres tipos de centros educativos: público, concertado y privado sobre la variable criterio: el rendimiento escolar medido en las calificaciones de la materia de lengua castellana. A continuación se presentan los análisis sobre la fiabilidad y validez del instrumento.

PECES en su versión original está formado por 10 indicadores para la valoración de la calidad de la escritura (véase página 154), no obstante, para construir una puntuación global del instrumento es preciso que la estructura factorial sea unidimensional (ver Trizano-Hermosilla, Alvarado, 2016) por lo que para estos análisis se consideraron los indicadores con una elevada varianza común. Por otra parte, para que el modelo factorial esté identificado se requiere un mínimo de tres ítems por factor, por lo que aquellos indicadores como planificación o título que solo estaban formados por dos ítems se excluyeron del análisis factorial.

Para el análisis de los datos de la investigación se ha utilizado el programa SPSS, versión 22. Se han aplicado técnicas de análisis factorial y de análisis de la fiabilidad para evaluar la estructura factorial y la fiabilidad del instrumento elaborado para esta tesis.

Análisis de correlaciones entre variables para establecer la relación entre los distintos constructos y conocer la validez predictiva del instrumento respecto al rendimiento académico. Las comparaciones entre las puntuaciones medias de los distintos grupos se han realizado mediante análisis de varianza (ANOVA) y se aplicó el ANOVA de medidas repetidas para conocer la significación de las diferencias en dificultad de los distintos

indicadores evaluados por PECES para establecer la calidad de los escritos. En este último caso se ofrece la significación bajo el supuesto de esfericidad (la matriz de covarianzas de error de las variables dependientes con transformación ortonormalizada es proporcional a una matriz de identidad), supuesto que se cumple en todos los análisis realizados, además de informar sobre la significación del estadístico F de Fisher-Snedecor. Siguiendo las recomendaciones de la APA, se informa del tamaño del efecto con el estadístico eta cuadrado parcial, cuya interpretación es la de considerar aquellos valores por debajo de .01 (a pesar de que se pudieran encontrar diferencias estadísticamente significativas) se corresponden con tamaños del efecto pequeños (irrelevantes), cuando su valor se sitúa alrededor de $\eta^2_p = .06$ indica un tamaño del efecto medio y grande cuando $\eta^2_p > .14$.

6.1.- Análisis de la variable criterio

En primer lugar, se realizó un primer análisis con el total de la muestra sobre la variable criterio para la que se tomó el *rendimiento escolar medido en las calificaciones de lengua* en un rango de 1 a 5 puntos (media 3.70, DS= 1.04). Como se indicó anteriorme, en este primer estudio participaron 923 sujetos, con media de edad 11.87 años (DS=1.31): 489 chicos y 434 chicas. De ellos 428 eran de colegios públicos, 315 de colegios concertados y 180 de privados.

Se realizó un Análisis de Varianza (ANOVA) para conocer si las variables que permiten segmentar la muestra en función del tipo de colegio, sexo y nivel de estudios (Primaria y Secundaria) tenían influencia sobre el rendimiento académico. También se incluyó la puntuación en el cuestionario EVAPROMES como covariable por la fuerte relación teórica de la metacognición con el rendimiento académico.

Tabla 7. Pruebas de efectos inter-sujetos. Variable dependiente: calificaciones en Lengua.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	η^2_p
EVAPROMES	73.454	1	73.454	78.136	< .001	.080
NIVEL	1.226	1	1.226	1.304	.254	.001
Sexo	0.677	1	0.677	0.720	.396	.001
Tipo Cole	15.488	2	7.744	8.238	<.001	.018
NIVEL * Sexo	4.678	1	4.678	4.976	.026	.006
NIVEL * Tipo Colegio	0.679	2	0.340	0.361	.697	.001
Sexo * Tipo Colegio	0.714	2	0.357	0.380	.684	.001
NIVEL * Sexo * Tipo Colegio	0.575	2	0.288	0.306	.736	.001
Error	842.307	896	0.940			
Total	13469.000	909				
Total corregido	982.574	908				

Nota: en negrita $p < .05$

El ANOVA muestra que hubo efecto principal significativo del Tipo de Colegio, siendo estadísticamente significativa la covariable EVAPROMES que es la única que muestra un tamaño del efecto medio $\eta^2_p = .08$ (ver Tabla 7). El sexo no tuvo efecto estadísticamente significativo, ni tampoco el nivel de estudios (Primaria, Secundaria), aunque se observó una pequeña interacción entre sexo y nivel de estudios con un pequeña disminución en las puntuaciones de los chicos en secundaria con respecto a las chicas que no se observa en primaria (primaria chicos $M= 3.89$, $DS=0.89$, primaria chicas $M= 3.83$, $DS=0.87$, secundaria chicos $M= 3.43$, $DS=1.15$, secundaria chicas $M= 3.78$, $DS=1.06$).

Tabla 8. Comparaciones por parejas en la variable dependiente calificaciones de lengua

(I) Tipo Colegio	(J) Tipo Colegio	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% IC
					Límite inferior
PÚBLICO	CONCERTADO	-.213*	.083	.032	-.412
	PRIVADO	-.379*	.096	.000	-.609
CONCERTADO	PÚBLICO	.213*	.083	.032	.014
	PRIVADO	-.166	.094	.235	-.393
PRIVADO	PÚBLICO	.379*	.096	.000	.150
	CONCERTADO	.166	.094	.235	-.060

Respecto a las diferencias entre centros, en la tabla 8 observamos como los colegios públicos obtienen puntuaciones medias inferiores ($M= 3.50$, $DS=1.16$) a las de los colegios concertados ($M= 3.78$, $DS=0.91$) y privados ($M= 4.04$, $DS=0.80$), entre los que no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente, como aspecto más relevante de este primer análisis se confirma la relevancia de las estrategias metacognitivas (covariable EVAPROMES) en el rendimiento académico, puesto que es la variable de este primer análisis que más variabilidad explica de las puntuaciones en lengua, muy por encima del tipo de centro, sexo o nivel de estudios.

6.2 Estudios de validación de PECES

Para el análisis de las propiedades psicométricas de PECES se utilizó aproximadamente la mitad de la muestra original, administrándose la prueba a 480 niños y adolescentes de un rango de edad de entre 10 y 16 años ($M = 12.10$, $DS = 1.26$). De ellos 146 (83 niños y 63 niñas) cursaban 5º y 6º de Educación Primaria (EP), y 334 alumnos (190 niños y 143 niñas) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Se presentan a continuación los resultados de los estudios de validación del instrumento. Primero se exponen los resultados acerca de la fiabilidad del instrumento, y a continuación se muestran diferentes evidencias de validez de constructo, estructura factorial del instrumento y la relación con medidas de constructo relacionados y con el indicador.

6.2.1.- Fiabilidad

La fiabilidad calculada mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach para PECES fue de $\alpha = .91$. La correlación ítem test corregida en general es buena para la mayoría de los ítems, salvo para el ítem 2 que debido a su escasa dificultad hace que tenga muy poca varianza (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Estadísticos de los ítems

	Media de escala si el indicador se ha suprimido	Varianza de escala si el indicador se ha suprimido	Correlación total de indicadores corregida	Alfa de Cronbach si el indicador se ha suprimido
PECES1	13.512	51.040	.292	.909
PECES2	13.732	52.789	.086	.910
PECES3	13.415	49.521	.490	.906
PECES4	13.465	49.438	.527	.906
PECES5	13.581	50.610	.414	.907
PECES6	13.618	51.178	.345	.908
PECES7	13.075	48.625	.649	.904
PECES8	13.092	49.126	.560	.905
PECES9	12.985	48.838	.692	.903
PECES10	13.115	48.447	.655	.903
PECES11	13.015	48.779	.671	.903
PECES12	13.017	48.655	.690	.903
PECES13	13.595	51.460	.268	.909
PECES14	13.411	49.860	.437	.907
PECES15	13.166	48.538	.623	.904
PECES16	12.958	48.956	.707	.903
PECES17	13.354	49.061	.542	.905
PECES18	13.650	51.875	.233	.909
PECES19	13.528	50.132	.454	.907
PECES20	13.109	48.849	.595	.904
PECES21	13.304	48.317	.645	.903
PECES22	13.149	50.329	.358	.908
PECES23	13.346	49.533	.469	.907
PECES24	13.124	48.747	.605	.904
PECES25	13.180	49.333	.499	.906
PECES26	13.279	48.865	.561	.905
PECES27	13.407	50.393	.355	.908
PECES28	13.570	51.565	.232	.910
PECES29	13.468	50.871	.301	.909
PECES30	13.514	50.645	.353	.908
PECES31	13.503	51.091	.280	.909
PECES32	13.419	52.005	.118	.912

Si se analiza la fiabilidad de PECES separando la muestra por etapas, Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se observa que la fiabilidad en ESO fue algo mayor ($\alpha = .92$ para ESO frente a $\alpha = .81$ para EP) si bien en ambos casos es un

valor aceptable para realizar comparaciones interindividuales. Por otra parte, si se analiza la fiabilidad en cuanto a sexos, se obtiene un $\alpha = .91$ para hombres y un $\alpha = .90$ para mujeres. Por tanto, la fiabilidad que se obtiene del instrumento es adecuada en términos de error de medida para los distintos grupos.

6.2.2.- Estructura factorial

El instrumento de evaluación PECES permite evaluar a los alumnos según su calidad de escritura, y clasificar a los estudiantes según sean buenos o malos escritores, además de conocer en qué procesos o subprocesos de la escritura fallan y, en consecuencia, donde más deben reforzar.

La estructura teórica de PECES se corresponde con un modelo jerárquico (ítems-indicadores-factor) en el que todos los ítems contribuyen a medir el mismo constructo, pero en el que los indicadores (agrupaciones de ítems dentro de una misma categoría) varían en su dificultad.

PECES está compuesto por diez indicadores, no obstante, para realizar el análisis factorial fue preciso prescindir de los indicadores PLANIFICACIÓN, TÍTULO y TIPO DE TEXTO, ya que no cumplen el mínimo de tres ítems por factor para que el modelo pueda estar identificado en términos factoriales.

El análisis factorial de los indicadores muestra una estructura unidimensional con un primer componente o factor que explica entre el 60% y el 55% según el procedimiento empleado (componentes principales o análisis factorial con extracción de mínimos cuadrados no ponderados) (Ver Tabla 10).

Tabla 10. Varianza explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.221	60.295	60.295	3.851	55.011	55.011
2	.991	14.164	74.459			
3	.653	9.324	83.783			
4	.426	6.082	89.865			
5	.277	3.955	93.820			
6	.240	3.423	97.243			
7	.193	2.757	100.000			

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados

La matriz factorial muestra que todos los componentes del test tienen un adecuado peso factorial con un rango que va desde .42 para el factor Recursos Estilísticos hasta un rango de .86 para el factor Ortografía (Véase Tabla 11).

Tabla 11. Matriz Factorial

	Factor
	1
ESTRUCTURA	.844
COHERENCIA	.822
GRAMÁTICA	.833
REC.ESTILÍSTICOS	.415
MORFOSINTAXIS	.783
ORTOGRAFÍA	.858
CREATIVIDAD	.498

6.2.3 Relación con otras variables y con el criterio calificaciones de lengua

En el análisis de correlaciones entre variables se puede observar cómo la puntuación total de PECES, así como sus distintos indicadores muestran correlaciones estadísticamente significativas ($p < .01$) con las calificaciones en la materia de lengua castellana, subprueba de PROESC y EVAPROMES. En cuanto a las correlaciones con la deseabilidad social son débiles o no significativas lo que implica que el PECES está libre del sesgo de deseabilidad social. Además, se puede observar, remarcado en negrita, que las correlaciones entre las puntuaciones del PROESC y la escala EVAPROMES presentan una intensidad similar a las de la puntuación total de PECES. (Véase Tabla 12).

Tabla 12. Correlaciones entre las calificaciones en lengua, los indicadores de PECES y las puntuaciones en el PROESC y EVAPROMES.

	CALIF. LENGUA	PROESC	EVAPROMES	DESEAB. SOCIAL
TITULO	.186**	.157**	.149**	.094*
ESTRUCTURA	.304**	.292**	.285**	.062
COHERENCIA	.244**	.244**	.278**	.102*
GRAMÁTICA	.274**	.247**	.279**	.041
REC.ESTILÍSTICOS	.167**	.087	.167**	.028
MORFOSINTAXIS	.286**	.257**	.269**	.012
ORTOGRAFÍA	.352**	.276**	.294**	.073
CREATIVIDAD	.264**	.136**	.150**	.089
PECES (TOTAL)	.344**	.307**	.317**	.082
CALIF.LENGUA	1	.326**	.354**	.159**
PROESC	.326**	1	.252**	.024
EVAPROMES	.354**	.252**	1	.207**

* $p < .05$, ** $p < .01$.

El análisis de las correlaciones muestra que los tres instrumentos de evaluación correlacionan significativamente con las calificaciones de lengua, siendo la validez predictiva

de la puntuación total de PECES similar a la del PROESC y al EVAPROMES, entre .33 y .35, de igual modo se observa que la correlación entre PECES y las otras dos medidas (validez convergente) son aproximadamente de .31, superiores a las que se observan al correlacionar PROESC y EVAPROMES (.25). Por otra parte, tanto PECES como PROESC son herramientas libres del sesgo de discapacidad social que afectó significativamente al EVAPROMES y al indicador.

El análisis por componentes indica que todos los indicadores de PECES contribuyen de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) a predecir las calificaciones en lengua, siendo los indicadores con mayor valor predictivo, los de ortografía y estructura.

Obsérvese que el indicador TÍTULO, que no forma parte de los elementos que conforman la puntuación global del PECES, muestra también una correlación estadísticamente significativa ($p < .01$) con el criterio. No obstante, esto no ocurrió con los elementos PLANIFICACIÓN y TIPO DE TEXTO, por lo que se decidió excluir a estos dos indicadores del resto de análisis al carecer de los mínimos exigibles de valor predictivo.

6.2.4 Análisis de la dificultad de los indicadores.

En la Tabla 13 se muestran los descriptivos de los distintos indicadores. El número de aciertos en cada indicador se ha dividido por el total de ítems del instrumento con objeto de poder comparar entre ellos en términos de dificultad en un rango de 0 a 1 (cero indicaría dificultad máxima o 0% de aciertos y 1 dificultad mínima o 100% de aciertos).

Tabla 13. Media y desviación estándar en los distintos indicadores.

	Total		Primaria		Secundaria	
	M	DS	M	DS	M	DS
1.TITULO	.2437	.3622	.5138	.3961	.1265	.2738
2.ESTRUCTURA	.7071	.3613	.8096	.2422	.6623	.3945
3.COHERENCIA	.4661	.2935	.6541	.2279	.3840	.2811
4.GRAMÁTICA	.6083	.3651	.7021	.3083	.5674	.3805
5.REC. ESTILÍSTICOS	.1750	.2827	.4281	.3161	.0644	.1764
6.MORFOSINTAXIS	.5757	.3703	.5822	.3199	.5729	.3907
7.ORTOGRAFÍA	.4954	.3087	.6548	.2843	.4257	.2931
8.CREATIVIDAD	.2877	.2436	.4414	.2145	.2207	.2248

Las diferencias observadas en la Tabla 13 son en algunos casos muy llamativas con un 70.71% de escritos con el indicador estructura, siendo el más difícil el indicador recursos estilísticos que solo lo superaron el 17.50% de los escritos analizados. Para poner a prueba la significación de estas diferencias se realizó un ANOVA de medidas repetidas para los ocho indicadores evaluando el efecto del nivel de estudios (Primaria vs Secundaria) y la variable Sexo (ver Tabla 14).

Tabla 14. ANOVA de medidas repetidas.

	gl	F	Sig.	η^2_p
Indicadores	7;3304	219.769	<.001	.318
Indicadores x Sexo	7;3304	1.109	.354	.002
Indicadores x Nivel	7;3304	30.065	<.001	.060
Indicadores x Nivel x Sexo	7;3304	3.335	.002	.007
Sexo	1;472	17.978	<.001	.037
Nivel	1;472	106.803	<.001	.185
Sexo x Nivel	1;472	0.019	.890	.000

En la Tabla 14 observamos que las diferencias en dificultad entre los indicadores son estadísticamente significativas, siendo el factor con mayor tamaño del efecto, seguido del nivel de estudios y el sexo.

También fue estadísticamente significativa la interacción indicadores x nivel de estudios. Entre los indicadores que explican esta interacción, observamos que mientras que los estudiantes de Primaria el 51.38% ponen título, solo lo hacen el 12.65% de los estudiantes de Secundaria. Esta diferencia se puede explicar por la metodología de trabajo llevada a cabo en los centros educativos en las tareas de escritura en cada etapa. Se predice que es más habitual la utilización de los títulos en este tipo de tareas en los diferentes niveles de EP, por su método de trabajo y tipos de tareas, que en la etapa de la ESO.

Además, se observa significación en cuanto al factor recursos estilísticos entre ambas etapas. En este caso, esta diferencia se explica por los indicadores de evaluación utilizados en PECES en cada etapa. En Primaria, para que el ítem obtenga una puntuación de 1, es decir, sí lo hace, debe aparecer, al menos, un recurso literario (la personificación); a diferencia de la etapa de la ESO, que para que en ese factor se obtenga un 1, su composición debe contener,

al menos, una personificación y una comparación. Por lo que, en esta etapa ya deben de utilizar un recurso estilístico más. Respecto al resto de factores entre las etapas, se observa una diferencia entre las categorías de coherencia-cohesión y creatividad, pero sin existir significación. En estos casos también se debe a la diferencia en cuanto a la exigencia en los indicadores de valoración entre las etapas.

Otros indicadores en los que también encontramos diferencias estadísticamente significativas son ortografía y creatividad. En cuanto a la ortografía la diferencia se explica, al igual que en el caso de los recursos estilísticos, por los mayores niveles de exigencia en los escritos con argumentaciones más elaboradas y de mayor longitud en Secundaria. En el caso de la creatividad, los textos en Primaria están más próximos a las historias fantásticas y cuentos que se utilizan en esta etapa, mientras que en Secundaria son historias más apegadas a la realidad acorde con la metodología que se emplea en la ESO mucho más mecanicista.

En cuanto al sexo, las mujeres obtuvieron mejores resultados en las tareas de escritura que los hombres (.54 de media frente a .45). Respecto a la variable nivel de estudios, los resultados fueron mejores en la etapa de Primaria que en Secundaria (.61 frente a .38 de media). Por último, la triple interacción Indicadores x Sexo x Nivel, podemos observar que tanto en Primaria como Secundaria las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres excepto para los factores de título y recursos estilísticos (indicadores 1 y 5) donde, prácticamente, se obtiene el mismo resultado.

6.2.5 Dificultad de los indicadores en relación con el PROESC y EVAPROMES

Los efectos observados en el ANOVA de medidas repetidas pueden resultar engañosos o estar explicados en parte por otras variables. Para intentar responder a esta cuestión se

repite el ANOVA de medidas repetidas, pero introduciendo dos covariables: las puntuaciones del PROESC y del cuestionario EVAPROMES. Al introducir estas dos medidas como covariables se observa que permiten corregir y explicar algunos resultados previos (ver Tabla 15).

TABLA 15. ANOVA con las covariables PROESC y EVAPROMES

	gl	F	Sig.	η^2_p
Indicadores	7;3255	1.010	.422	.002
Indicadores x PROESC	7;3255	2.619	.011	.006
Indicadores X EVAPROMES	7;3255	6.759	<.001	.014
Indicadores x Sexo	7;3255	0.379	.915	.001
Indicadores x Nivel	7;3255	32.766	<.001	.066
Indicadores x Nivel x Sexo	7;3255	3.050	.003	.007
Sexo	1;465	8.450	.004	.018
Nivel	1;465	113.422	<.001	.196
Sexo x Nivel	1;465	0.048	.826	.000
PROESC	1;465	38.783	<.001	.077
EVAPROMES	1;465	21.622	<.001	.044

PROESC es la variable con mayor tamaño del efecto (es la prueba más similar a PECES), mientras que EVAPROMES a pesar de tener un tamaño del efecto menor, es la covariable que hace que las diferencias en dificultad de los indicadores pasen a ser no significativas, lo que sugiere que las estrategias metacognitivas estarían explicando las diferencias en dificultad de los distintos indicadores. Cuando se introduce solo la covariable PROESC el factor Indicadores continúa siendo estadísticamente significativo $F(7,3325) = 27.64$; $p < .001$; $\eta^2_p = 0.06$, mientras que si se introduce únicamente la covariable EVAPROMES este factor deja de ser estadísticamente significativo $F(7,3290) = 1.08$; $p <$

0.38; $\eta^2_p < 0.01$, con valores de significación similares a los observados en la Tabla 15 para las dos covariables $F(7,3255) = 1.01$; $p < .42$; $\eta^2_p < .01$.

CAPÍTULO 7

Discusión y Conclusiones

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1.- Discusión

Los capítulos anteriormente expuestos muestran, con detalle, el análisis de los resultados de la presente investigación en torno a los tres requisitos fundamentales: la validez de constructo, la validez de contenido y la fiabilidad del instrumento de evaluación diseñado.

El objeto principal de la investigación gira en torno al diseño y elaboración de un instrumento de evaluación, PECES (Prueba de Evaluación de la Composición Escrita ESpontánea) para alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 14 años.

Para conseguir una prueba con fines psicopedagógicos útiles en el ámbito clínico y escolar los indicadores de calidad para la evaluación de la escritura espontánea se han elaborado teniendo en cuenta la actual ley de Educación vigente (LOMCE) y se ha realizado una minuciosa revisión bibliográfica (Albarrán, 2009; Cassany, 2000; Condemarín (1990); Cuetos, 2004; Morales, 2004; Morles, 2003; Solé, 2001, entre otros) junto a un análisis de las pruebas estandarizadas existentes en español, principalmente el PROESC, que es la más similar en cuanto a objetivos y rango de edad escogida en la muestra a evaluar mediante PECES. Para demostrar la fiabilidad de los indicadores desarrollados, y con ello que exista una concordancia entre evaluadores con un acuerdo suficiente para que el instrumento diseñado pueda ser empleado por cualquier profesional de la educación, no solamente a partir de toda la base teórica revisada, se convoca a un comité de expertos para que realicen una revisión de los indicadores a través de la corrección de una pequeña muestra de PECES. Se les facilita unas instrucciones específicas y claras sobre la forma de proceder en la corrección (Véase Anexo 6). Los resultados de los expertos, muestran porcentajes de acuerdo interjueces adecuados, alcanzándose un índice medio de validez de contenido de .83 para EP y de .85 para ESO, en ambos casos por encima del valor recomendado .80 para la construcción de

pruebas educativas. Por ello se puede considerar que la validez es buena para realizar evaluaciones de composición escrita.

Se ha realizado un análisis más a fondo para comprobar la dificultad entre los indicadores. En este análisis se obtienen resultado con significación en función de la dificultad encontrada en cada indicador por parte de los alumnos.

En cuanto al indicador Título, se considera fundamental puesto que permite la recogida de información sobre si el escritor tiene información necesaria, sobre la tarea que va a realizar. Al ser un aspecto que se realiza previo al inicio de la composición, está estrechamente ligado a la Planificación, considerado por diversos autores (Albarrán, 2009; Barella, 2015; Camps, 2004; Cuetos, Ramos y Ruano, 2004; Flower y Hayes, 1981; Fons, 2014; Ramos, 1999; Sánchez, 2006) como uno de los procesos de nivel superior más importantes, el que primero se activa, cuando se va a realizar una actividad de producción textual. Según estos autores es fundamental tener clara y organizada la información previa a la tarea que se va a llevar a cabo: el qué se va a realizar, para poder continuar con el siguiente paso: cómo se va a realizar. Además, estos autores exponen la dificultad que se observa en muchos de los escritores en este proceso previo a la realización del objetivo planteado. Según los resultados obtenidos en el análisis de dificultad, es el segundo indicador con la media más baja, solo un 24,7% del total de la muestra lo utiliza.

Resulta llamativo que, únicamente un 12.65% de los estudiantes de la etapa de Educación Secundaria lo empleen en sus escritos de forma espontánea, frente a un porcentaje elevado en la etapa de Educación Primaria, un 51.38%. Pese a que este resultado debería verificarse en otros estudios de forma longitudinal (con la misma muestra de ambas etapas), si los resultados se confirmaran, podría suponer la pérdida o exclusión de herramientas indispensables para la composición de los textos en alumnos de la etapa de Secundaria con la

principal consecuencia de la no elaboración de escritos de calidad. Mientras que en los niveles de Primaria los docentes sí tienen en cuenta la enseñanza de estos procesos a la hora de iniciar una tarea de producción de un escrito, parece ser que en los niveles de Secundaria lo obvian, mostrando que solo aquellos alumnos que han asimilado e interiorizado las estrategias metacognitivas (un 13%) incluyen indicadores básicos como el título. Este indicador permitirá situar al lector ante la tarea que va a revisar o valorar (Cuetos et al., 2004; Sánchez, 2006).

En cuanto al indicador Estructura, es el siguiente punto a tener en cuenta en la producción de un escrito. En éste se valora cómo se organiza en el texto la información que se había planificado previamente. Si se observan los resultados obtenidos de este indicador, tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria, se ha asimilado, en general, cómo debe ser la estructura del escrito, con casi un 81% de escritos con una adecuada estructura en Primaria y un 66% en Secundaria. Por lo que la mayor parte de las producciones, en ambas etapas, tienen una estructura adecuada. El que se observen carencias en los procesos básicos para la composición de un texto parece que no se debe tanto a una falta de interés en estas actividades.

Para que las ideas estén organizadas de forma clara es necesario que estén correctamente estructuradas en los diferentes párrafos dedicados a las ideas que conforman el escrito. Normalmente, los alumnos de estas edades realizan producciones centrándose en una tipología textual concreta a través del desarrollo de historias o resúmenes de libros, además de otro tipo de tareas en esta línea. La estructura, que desde los primeros años de escolarización practican, es la formada por tres partes: introducción, nudo y desenlace, por lo que es uno de los indicadores con menos dificultad cuando escriben. Además, se debe tener en cuenta que estas partes se relacionen con los elementos seleccionados, previamente, para la elaboración de la tarea. Esto es, que cada parte tenga sentido en cuanto a los personajes que

participan en la historia, los lugares... En este sentido, diversos autores (Cassany, 1995; Condemarín y Chadwick, 1990; Gómez, 2008; Hernández y Quintero, 2002; Morales, 2004; Sánchez, 2006) exponen que todo escrito, para ser de calidad, también debe contener una estructura clara y diferenciada, en la que se pueda revisar, adecuadamente, la evolución de la historia que se está realizando. Para alcanzar este objetivo es necesario haber realizado, previamente, el proceso inicial tan importante en estas actividades: la planificación. Si este no se lleva a cabo, probablemente la composición que se realice carecerá de ciertos elementos básicos. En las diferentes pruebas de evaluación de la composición escrita en español (excepto la prueba EMLE-TALE que se ha eliminado la parte de escritura espontánea) observamos que se tiene en cuenta este indicador de calidad en la escritura, para valorar los escritos realizados, por lo que a pesar de no considerar este indicador en PECES por el no uso de los alumnos, sí consideramos que es la base de la que partir para realizar composiciones espontáneas coherentes y con cohesión.

La coherencia-cohesión de un texto, se refiere a la conexión que se establece entre los conocimientos previos que se tienen sobre la tarea a realizar para que éste tenga un sentido completo. Este indicador se considera fundamental para un diseño textual inteligente y es indispensable para realizar una buena planificación, puesto que probablemente se tendrá problemas para realizar la supervisión del escrito que se está desarrollando. El dominio y empleo de este indicador hace posible que se realice una conexión de la temática del escrito, con las ideas claras y cohesionadas, a través de adecuados conectores, para darle un sentido unitario y lógico, desde la introducción hasta el desenlace del mismo. Se debe tener conciencia de lo que se está realizando para ir comprobando que tiene sentido y es adecuado, o, de lo contrario, se debe ir modificando lo que no es coherente. Varios autores exponen, en esta línea, la importancia de la coherencia textual, a través de la utilización de estrategias cognitivas, para la producción de escritos exitosos (Camps, 2004; Chávez, 2006; Condemarín

y Chadwick, 1990; Fons, 2014; Hernández y Quintero, 2001; Mayor, Suengas y Gonzales, 1995; Vigotsky, 1986). La revisión de las diferentes pruebas de evaluación, muestran que se valora este indicador de calidad (excepto la prueba EMLE-TALE que se ha eliminado la parte de escritura espontánea). Sin embargo, pese a la importancia de este indicador, los resultados de dificultad del mismo nos indican que algo menos de la mitad de los escritos se pueden considerar coherentes en todos sus indicadores, lo que significa, en términos generales, aceptables. No obstante, vuelve a ser muy llamativa la diferencia entre los resultados en la etapa de Primaria con un 65% frente al 38% en Secundaria. Se debe resaltar, que se están comentando resultados de coherencia en el 100% de los indicadores, por lo que el resultado que se observa en los alumnos de Secundaria no implica que el 62% de los escritos en esta etapa sean incoherentes, pero sí muestra que se detectan algunos problemas en la coherencia del discurso como consecuencia de un menor uso de herramientas metacognitivas, en este caso, ausencia de una adecuada supervisión. Mientras que el estudiante de la etapa de Primaria parece que revisa lo que ha escrito, siguiendo los pasos que se le ha enseñado en el aula para la realización de estas tareas, los alumnos de Secundaria, una vez finalizada la actividad, la dan por válida. Sería, como exponen los autores Bereiter y Scardamalia (1992), en su modelo denominado “Decir el conocimiento”, producir, literalmente, las ideas que les vienen a la mente sobre el tema al elaborar el escrito, sin realizar, previamente una adecuada planificación, producción y revisión, para modificar y reescribir lo que no sea adecuado.

De nuevo, el estudio realizado, al ser transversal, no permite saber si ha habido una pérdida en el manejo de herramientas a nivel metacognitivo, o si estos estudiantes no han logrado asimilar e interiorizar niveles superiores de este tipo de estrategias (Bereiter y Scardamalia, 1992; Camps, 1993; Castelló, 1995; Flower y Hayes, 1980; Fons, 2014; Hernández y Quintero, 2001). A pesar de ello, estos resultados son un tanto preocupantes en los alumnos de Secundaria.

La Gramática es el indicador a través del que se valoran los elementos de la lengua empleados en el lenguaje escrito. En ella se explica la forma en la que los elementos de la lengua se enlazan para formar textos y se analizan las combinaciones de estas uniones. A través de este indicador se valora el vocabulario empleado en el escrito (adecuado para su edad, amplio, variado) y si se utilizan o no referentes de cada tipo para enriquecer el texto y que sea más eficiente (el número de referentes a utilizar varía en función de la etapa que se está valorando). Estas habilidades específicas de relación entre la gramática y la función que tienen los elementos en la oración se consideran indispensables para llevar a cabo la tarea de composición de textos puesto que permiten explicar, enlazar, ampliar, con mayor claridad y detalle, las ideas que se desarrollan, e incluso realizar un escrito con mayor rigor y precisión en cuanto a la variedad de riqueza léxica, mayor información sobre lo acontecido (aclaraciones, descripciones) y un adecuado enlace entre las ideas, puesto que éste va a facilitar que se realicen las construcciones de oraciones de forma correcta. Además, algunos autores afirman que son necesarios para un adecuado manejo del proceso escritor puesto que la composición hace referencia al proceso de estructurar las palabras de acuerdo a un plan organizado para elaborar un mensaje efectivo y generalmente gramatical (Albarrán, 2009; Álvarez y López, s.f.; Artiles y Jiménez, 2007; Condemarín y Chadwick, 1990; Galve, 2005; Quintero y Hernández, 2002; Solé, 2001; Sierra y Santibáñez, 1988; Toro y Cervera, 1980). Los resultados en este indicador arrojan un uso adecuado de los elementos empleados, con un 60% del total, sin existencia de significación entre las etapas (un 70% de los alumnos de la etapa de Primaria han realizado adecuadamente el uso de estos elementos en sus escritos, y un 56% en el caso de los alumnos de Secundaria). Se debe tener en cuenta que este indicador es uno de los que más se trabaja en las aulas desde edades muy tempranas, dándole mucha importancia a su aprendizaje y aplicación práctica. Probablemente, se dedique demasiado tiempo, desde los primeros cursos, al conocimiento de los diferentes referentes, cuándo

utilizarlos en oraciones de forma independientes y párrafos, los enlaces de estos elementos en los textos..., descuidando tareas de conciencia y autorregulación del propio aprendizaje que les faciliten el ser capaces de detectar las dificultades que se les presentan para poder enfrentarse a ellas con éxito. Este indicador es imprescindible para el adecuado manejo de este proceso, pero no se puede completar un adecuado aprendizaje del acto escritor sin una enseñanza de estrategias para tener mayor conciencia, conocimiento, valoración y modificación, y así poder realizar escritos más eficientes y de forma autónoma (Morles, 2003; Solé, 2001; Teberosky, 2001).

La mayoría de la escritura productiva conlleva elementos que hacen que el lenguaje presente otro estilo distinto al que pueden tener escritos de resúmenes, redacciones sobre un animal o sobre cómo es la casa dónde viven. A través de estos se da un uso especial al lenguaje utilizado. Estas formas no frecuentes de utilizar las palabras en el lenguaje escrito se denominan Recursos estilísticos (se denominan también figuras literarias). En este indicador se valora si utilizan estos recursos en sus composiciones (en cada etapa se evalúa si se utiliza en la etapa de Primaria, la personificación, o dos recursos en Secundaria, personificación y comparación/símil). En cuanto a los resultados, en general, es un porcentaje muy bajo: solo un 17%, de los alumnos utiliza estos recursos en sus escritos. Se observa una significación entre los alumnos de la etapa de Primaria, un 42% de los alumnos los emplea en sus composiciones, frente a un 6% en Secundaria. Pocos son los autores que hacen referencia, de forma específica, a este indicador, pero sí lo relacionan con una tipología de escritura y textual concreta: la escritura poética, principalmente; y la creativa, muy importante para el aprendizaje de los alumnos. Se considera como parte de historias fantásticas, de creaciones inusuales, de producciones originales y libres (Barella, 2015; Calvo, 2015; Cassany, 1995; García, 2011; Gómez, 2008; Rodari, 2009; Sánchez, 2006). En cuanto a las pruebas de evaluación revisadas, y como se ha expuesto que no es un objetivo obligatorio en Primaria,

no se tiene en cuenta como indicador, solamente en la subprueba escritura de un cuento de PROESC.

Pero esto se debe al momento en el que se inicia el trabajar esta forma de lenguaje puesto que no es un objetivo obligatorio en los primeros cursos. Por ello la parte de la literatura como tal se trabaja poco en las aulas de Primaria (no es un objetivo general imprescindible en la ley), todo lo contrario que en Secundaria, que sí lo recoge la ley vigente y en todos los libros de lengua de esta etapa se trabaja la parte literaria. A pesar de ello, los resultados muestran lo contrario. En este caso, es probable que el cambio de etapa conlleve la desaparición de ese ambiente fantástico, creativo, lúdico en el que se trabaja, en muchas ocasiones, el tema literario y poético, tan característico en las aulas de Primaria; y en Secundaria pasa a ser un estudio obligatorio y poco motivante, lo que puede llevar a la no asimilación y no aplicación en las tareas de escritura por parte de estos alumnos. Además, estos resultados también se pueden dar por el número de recursos que se les pide que debe contener el escrito, dependiendo de la etapa, para que sea adecuado el indicador evaluado.

La Morfosintaxis, se considera parte de la gramática. Este abarca tanto la morfología como la sintaxis. El uso adecuado de los aspectos morfosintácticos en el texto debe mostrar el sentido global de una oración a través de los diferentes elementos que la componen y de las reglas que, según la lengua, se deben cumplir para poder considerar que un escrito es adecuado, de calidad. Mediante este indicador se valora si las oraciones, el conjunto de estas que forman el texto, están bien diferenciadas por signos de puntuación, si las ideas están bien diferenciadas y se pueden revisar con claridad; también se tiene en cuenta si utiliza, no solo oraciones simples sino oraciones compuestas con una construcción correcta, bien interrelacionadas y además, también se considera el número de oraciones que utilizan en la composición (el nivel de exigencia y el número de oraciones va a ser diferente en función de la etapa educativa). Otro aspecto que se evalúa a partir de este indicador, es si además del uso

de estructuras sintácticas más complejas, existe concordancia respecto al sujeto y predicado; esto es, se comprueba si se ha realizado una adecuada construcción sintáctica.

Son diversos los autores que se refieren a este indicador del proceso de la escritura expresando que se deben tener claras y asimiladas las habilidades y destrezas específicas, para un correcto desarrollo del escrito, en cuanto a la estructuración sintáctica y la relación de claridad, sentido, concordancia entre estas, y las funciones que tienen los componentes de la oración, que también favorecen que el escrito presente el sentido unitario a lo largo del desarrollo de la producción. Normalmente, los componentes de producción deben agrupar las diferentes estructuras sintácticas a través de párrafos durante el desarrollo del proceso. Si no se tienen en cuenta las reglas de la lengua para este indicador y que se deben aplicar en los escritos, como por ejemplo la concordancia en las estructuras que forman la composición entre sujeto y predicado, es complicado que el escrito que se desarrolle tenga sentido y se considere de calidad. En este punto, es muy importante que se apliquen las estrategias metacognitivas de revisión, pues es el único modo para comprobar que se aplican las reglas expuestas, y si no es adecuada la composición, no tiene sentido, se deben llevar a cabo las modificaciones necesarias y la correspondiente reescritura para solucionar estas dificultades presentadas. En la revisión de las diferentes pruebas de evaluación se comprueba que, de forma más amplia en algunas, también se valora este indicador en cuanto a la estructura morfosintáctica, amplitud, qué tipo de oraciones se utilizan, cantidad de las mismas y si están bien construidas, excepto la prueba EMLE-TALE que ha excluido la parte de composición espontánea (Artiles y Jiménez, 2007; Camps, 1993; Cassany, 1995, 2004; Condemarín y Chadwick, 1990; Cuetos et al., 2004; Fons, 2014; Galve, 2005; Quintero y Hernández, 2002). Los resultados muestran que la mitad de los alumnos aplican este indicador en sus escritos, con un porcentaje del 57% en general, pero muy parecido en ambas etapas, un 58% para la etapa de Primaria y un 57% para Secundaria. Se puede deducir que la mitad de los alumnos

han asimilado e interiorizado estos elementos y los utiliza en sus composiciones, favorecidos por el empleo de estrategias metacognitivas para llevarlo a cabo de forma efectiva.

La ortografía se considera el conjunto de normas que recoge la lengua con el objetivo principal de regular la escritura. A través de este indicador, se evalúa si se aplica o no, de forma correcta, las reglas de acentuación (se les permite un número reducido de tildes sin poner que difiere en cada etapa); también se valora si el escritor utilizada, adecuadamente, los signos de puntuación (con la distinción que el uso del punto y final solo se valora en Primaria puesto que es un requisito que se trabaja en esta etapa desde los cursos iniciales con la intención que los alumnos lo automaticen y sean capaces de finalizar sus escritos correctamente); y además, se tiene en cuenta si comete faltas de ortografía, sin contemplar en este caso las tildes como falta de ortografía sino si aplica las reglas ortográficas aprendidas (en este punto también se valora un número diferente de errores en cada etapa). Diversos son los autores que hacen referencia a este indicador de calidad: la regulación de los componentes ortográficos, para la realización de un escrito eficiente. Cuando se demuestra que se tiene una buena ortografía en el desarrollo del texto, se expone que este es el producto de que se han desarrollado adecuadamente las capacidades que están implícitas en el aprendizaje de la escritura, y con ello el escritor es capaz de realizar su tarea con precisión. Estos autores también consideran necesario emplear diversas estrategias que les permitan a los alumnos comprobar el uso correcto o no de las normas expuestas y que va a permitir la calidad en sus escritos. Se refieren a estrategias tales como la revisión, detección de errores y la modificación de estos a través de la reescritura del texto. Por ello, se hace referencia a mejorar la eficiencia a través de la estrategia de revisión. En cuanto a las pruebas existentes en español revisadas, no en todas se valora este indicador específicamente, pero sí se valoran los diferentes aspectos que lo componen a lo largo de la valoración de la composición espontánea (Albarrán, 2009; Álvarez y López, (s.f.); Artiles y Jiménez, 2007; Cassany, 1995;

Condemarín y Chadwick, 1990; Cuetos et al., 2004; Galve, 2005; Morles, 2003; Sierra y Santibáñez, 1988; Solé, 2001; Toro y Cervera, 1980). En esta línea, los resultados generales muestran que un porcentaje del 50% hace un uso adecuado de la ortografía en sus escritos, siendo mejores estos resultados en la etapa de Primaria, con un 65% frente a un 42% en la etapa de Secundaria. De nuevo, se observan mejores resultados en Primaria lo que probablemente nos indique que los alumnos, en esta etapa, estén aprendiendo y utilizando a diario las reglas de ortografía intentando automatizarlas para implementarlas en las tareas escolares de escritura. Los alumnos con una buena ortografía son muy valorados en Primaria. Esta misma situación no sucede en las aulas de Secundaria.

Por último, se valora el indicador de Creatividad en las composiciones escritas. Este indicador se considera, en general, el más subjetivo y complicado de valorar, e incluso, de definir. Se pretende evaluar la creatividad que tienen los alumnos cuando componen una historia. Para ello, se tienen en cuenta si ha hecho referencia en su escrito a sucesos que mezclen realidad y ficción o si la historia creada resuelve la trama de forma totalmente inesperada o incluso ilógica; además, se diseñan unos juegos ingeniosos, los mismos para las dos etapas con matices dependiendo del curso. Se considera que, para llevar a cabo una tarea de escritura, se deben tener ganas de crear, de inventar, de disfrutar con ello y así poder realizar escritos de calidad, que no deben estar exentos de elementos como la originalidad e innovación. Es la creación de una producción nueva con valor. Algunos autores consideran estas actividades como imprescindibles a implementar en las aulas desde edades muy tempranas, puesto que esa necesidad de crear continuamente (los alumnos de Primaria parecen tener esta cualidad innata), de realizar cosas nuevas, de revisarlas y modificarlas continuamente a partir de lo que se ha realizado previamente, de descubrir nuevos elementos,..., son estrategias que les van a facilitar un mejor aprendizaje y les va a hacer progresar en la habilidad de escribir. Todo ello va a llevar a adquirir una forma de escritura

reflexiva y de relación entre las ideas previas. Se considera importante que se desarrolle la competencia de aprender a pensar y a través de la estimulación de este indicador se puede adquirir. Otro de los aspectos muy relacionados con este indicador es la tipología textual. A través de la práctica de unos textos específicos se puede mejorar la habilidad creativa. Principalmente se relaciona con textos narrativos, como los cuentos; y con textos poéticos, los poemas. Con estos tipos de textos se desarrolla la imaginación, la fantasía, el ir más allá de las ideas previas. No solo a través de la escritura se desarrolla esta habilidad. Otra de las actividades indispensables para ello son los juegos, relacionados de forma directa con la creatividad, y como elementos para favorecer la activación de la imaginación. Pese a todos los aspectos positivos que este indicador parece tener respecto al aprendizaje y mejora de la escritura, y al desarrollo, implícito, de estrategias metacognitivas, por parte de los alumnos, probablemente, no se lleva a la práctica empleando el tiempo y recursos necesarios en la mayoría de las aulas, principalmente en la etapa de Secundaria; caso contrario, aunque tampoco con la dedicación que se debiera, ocurre en las aulas de Primaria en las que sí se trabaja, aunque no siempre de forma directa, utilizando la escritura creativa y la práctica a través del juego. Lo mismo ocurre con las pruebas de evaluación en cuanto a las pruebas de escritura espontánea, en las que la mayoría sí contempla este indicador, pero con una valoración ambigua y subjetiva (Artiles y Jiménez, 2007; Barella, 2015; Calvo, 2015; Camps, 1993; Cassany, 1995; Cuetos et al., 2004; Galve, 2005; García, 2011; Gómez, 2008; Marín, 1980; Robinson (s.f.); Pérez, 2009; Puente, 1999; Rodari, 2009). En este sentido, los resultados que se observan son coherentes a lo que exponen los diferentes autores revisados, pues solamente el 28% de los alumnos hacen uso de este indicador en sus escritos, con un 44% en la etapa de Primaria, frente a un 22% en Secundaria, esperable por la forma en la que se trabaja la creatividad en esta etapa.

Un resultado que muestra la utilidad y validez de PECES es haber constatado cómo los indicadores que definen la calidad de los escritos se diferencian en niveles de dificultad. Estos niveles dependen de los procesos que se van realizando y asimilando durante el aprendizaje de la habilidad en escritura. Son los que permiten hacer del futuro escritor, un escritor estratégico con el dominio en metaescritura, evaluado, en este caso, por EVAPROMES. En consecuencia, como una de las contribuciones más importantes de la presente investigación se muestra la necesidad de realizar una evaluación de calidad en los escritos, de una buena valoración cognitiva y metacognitiva. Esta doble evaluación permitiría la intervención en los elementos de dificultad identificados por PECES y trabajar en los procesos subyacentes en metaescritura que evalúa EVAPROMES. En esta línea, muchos de los autores consultados en la revisión bibliográfica como Cassany (1995); Fidalgo y García (2009); Flower y Hayes (1980); Mateos (2001); Morles (2003); Sánchez (2006); Scardamalia y Bereiter (1992); Solé (2001,2003, 2004); Solé et al. (2000); postulan que para enfrentarse a la tarea de composición escrita, los alumnos deben tener una serie de herramientas y estrategias que les permitan enfrentarse a ella y ser capaces de resolver las dificultades que se van encontrando durante el proceso escritor; así como poseer estrategias de autoevaluación de sus propios escritos, haciendo hincapié en el conocimiento, control y regulación de sus propias habilidades.

7.2.- Conclusiones

El instrumento diseñado, PECES, para evaluar composiciones escritas de forma espontánea, es una buena herramienta para este fin en los dos últimos cursos de EP y en los dos primeros de ESO; con una buena fiabilidad y fuertes evidencias en cuanto a la validez,

tanto de contenido como de constructo: estructura factorial, validez concurrente y validez predictiva.

Del análisis realizado para comprobar la dificultad entre los indicadores, se observa una diferencia significativa en algunos de ellos como el Título, Recursos estilísticos, Ortografía y Creatividad, en las dos etapas, pero más aún en la etapa de Primaria. Esto parece ser debido a la metodología de trabajo que se emplea y al nivel de exigencia demandada en las aulas, en ambas etapas. Con la intención de ahondar más en estas dificultades, se realizan otros análisis de correlaciones, pero esta vez introduciendo dos covariables utilizadas en la investigación: las puntuaciones del PROESC y del cuestionario EVAPROMES. Al introducir estas dos medidas como covariables, se comprueba que permiten corregir y explicar algunos resultados previos en los que se observaba dificultad entre indicadores (para mayor ampliación, véase Tabla 15, epígrafe 6.2.5.). En el caso de la subprueba de PROESC, es la más parecida en objetivos y era esperable que corrigiese algunos resultados al introducir las puntuaciones, pero sin perder la significación. Sin embargo, EVAPROMES, a pesar de tener un tamaño del efecto menor, es la covariable que mayor efecto tiene sobre los análisis en dificultad, haciendo posible que estos resultados pasen a ser no significativos. Por tanto, esto parece sugerir que las estrategias metacognitivas estarían explicando las diferencias en dificultad de los distintos indicadores. Por tanto, como exponen la mayoría de los autores revisados y los estudios publicados sobre los indicadores, se debe proponer diversas propuestas didácticas, en las aulas, que integren estrategias tanto a nivel cognitivo como metacognitivo, para mejorar la adquisición de esta habilidad y emplear un tiempo mayor a la enseñanza y práctica de la composición escrita espontánea para poder, incluso, hacer desaparecer la concepción de escasa valoración que se tiene sobre la realidad de las aulas en cuanto a estas tareas.

PECES tiene un gran interés pedagógico puesto que permite hacer una evaluación tanto global como específica de distintos indicadores que pueden determinar la calidad de los

escritos. Hace posible conocer las deficiencias o problemas que se encuentra el estudiante al redactar, y en consecuencia permite a los profesionales (profesores, pedagogos, psicólogos) el poder implementar estrategias de afrontamiento y superación de las dificultades observadas. Por tanto, este instrumento presenta aplicaciones tanto en el campo educativo, como en el psicopedagógico y psicológico. Este instrumento de evaluación, al permitir sacar valores específicos por grupos de indicadores, puede ayudar al docente a implementar programas específicos de reenseñanza de composiciones escritas espontáneas ajustando la respuesta educativa de forma individual.

7.3. - Limitaciones encontradas durante la investigación

A pesar de que se trabajó con una muestra amplia y diversificada, una de las principales limitaciones de la investigación fue su diseño transversal que no nos ha permitido conocer cómo evoluciona la habilidad en escritura espontánea con un seguimiento de los mismos estudiantes durante los distintos cursos.

Habría sido interesante contar con instrumentos que midieran el clima motivacional, el interés y motivación del alumno y otras pruebas que permitieran medir escritura espontánea.

Otras limitaciones se refieren al formato de la prueba, como por ejemplo, en la aplicación de PECES se hizo con impresión en blanco y negro, y no en color como está diseñado el instrumento original. Esta limitación, pudo tener algún efecto en el componente motivacional o llamativo de estas imágenes, necesarias para realizar los escritos.

En relación a las nuevas tecnologías, es posible que estemos asistiendo a un cambio en la forma de escribir de los estudiantes, sería interesante comprobar si los escritos en formato electrónico cambian o no los patrones observados en el presente estudio, además sería interesante evaluar cómo estas nuevas formas de comunicación, en las que el número de caracteres suele estar limitado, puede estar explicando el empobrecimiento de los escritos en Secundaria, como revela el poco uso de recursos estilísticos.

7.4. – Prospectivas de futuro

Una de las prospectivas de futuro es poder realizar estudios longitudinales con PECES implementando programas de entrenamientos en habilidades metaescritoras para valorar su eficacia en la escritura (pre y post test). No solamente comprobar esa mejora, sino también si a través de una adecuada evaluación y un buen entrenamiento en estas estrategias específicas,

aumenta la calidad en los escritos de los alumnos de entre 10 y 14 años, utilizando PECES como herramienta de evaluación.

El diseño del instrumento se desarrolló para edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, tomando como referencia que a estas edades ya han asimilado y afianzado los indicadores establecidos en las diferentes subáreas de Lengua castellana, y, porque en estos niveles, ya son capaces de realizar composiciones escritas coherentes. Sin embargo, sería interesante comprobar dónde se encuentra el efecto techo y el efecto suelo de PECES, pues actualmente no sabemos desde qué edad puede funcionar como instrumento válido de evaluación y hasta qué edad es un instrumento eficaz.

Otro aspecto interesante a investigar es el realizar algún tipo de investigación para conocer la relación existente entre PECES y otras pruebas estandarizada de evaluación de comprensión y/o de metacompreensión lectora, teniendo en cuenta que los procesos implicados en el desarrollo de la lectura y la escritura se dan de forma simultánea y presentan aspectos comunes.

Se ha comprobado en los resultados obtenidos a través de los análisis de la dificultad entre los indicadores, la diferencia significativa existente en algunos de ellos como son el Título, Recursos estilísticos, Ortografía y Creatividad, en las dos etapas, pero más aún en la etapa de Secundaria en la que se observa un empobrecimiento de las composiciones escritas en relación con estos indicadores. Esto, en parte, puede deberse a la metodología de trabajo que se emplea en ambas, y al nivel de exigencia demandada en las aulas, en ambas etapas. Por ello, sería interesante poder realizar un estudio longitudinal para comprobar las herramientas adquiridas en Primaria y cuáles de ellas se pierden al pasar a la etapa de Secundaria, como parece ser que ocurre.

Finalmente, otro aspecto interesante a investigar es el que implica el análisis del tipo de recursos gramaticales utilizados en la escritura espontánea de los sujetos, haciendo especial

hincapié en los adjetivos calificativos con carga semántica emocional para comprobar si los sujetos valoran la escritura como una herramienta que puede transmitir emociones y sentimientos propios y hacerlos sentir en los lectores de los escritos.

CAPÍTULO 8

Anexos

ANEXO 1.



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PSICOLOGÍA BÁSICA II
(PROCESOS COGNITIVOS)

PRUEBA EVALUACIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA

(PECES)

Código: ____

Curso _____ Centro escolar: _____

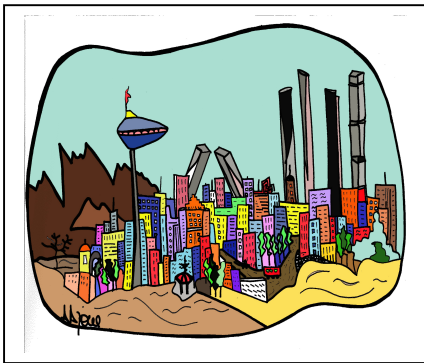
¿Has repetido curso?: _____ ¿Cuál? _____ Fecha de aplicación: _____

Edad: ____ años ____ meses Sexo: Masculino Femenino

Instrucciones:

La actividad que debes realizar es escribir una historia. Para ello, elige y señala **un** lugar, **un** personaje y **un** tiempo de entre las siguientes opciones:

Lugar:



Ciudad

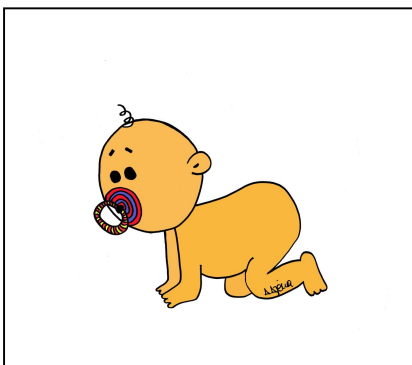


Campo

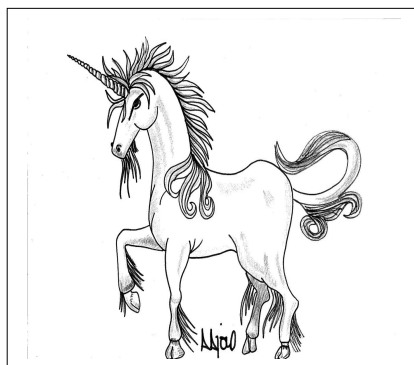


Universo

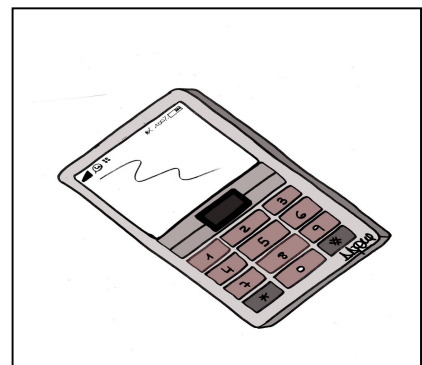
Personaje:



Bebé



Unicornio



Teléfono móvil

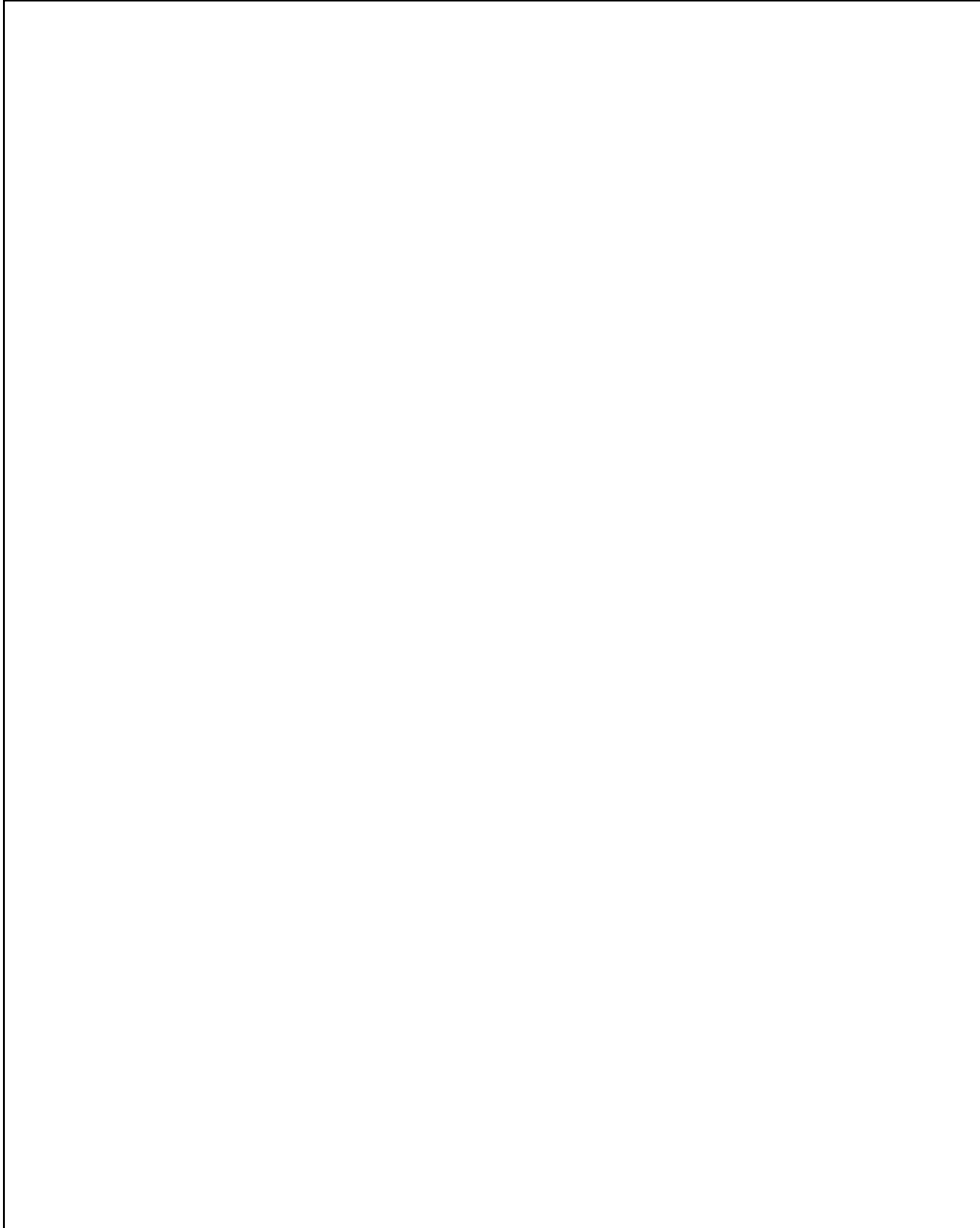
Tiempo:

Sucedió en el pasado

Sucede en el presente

Sucedirá en el futuro

Ahora puedes utilizar el espacio en blanco que verás a continuación que te permitirá organizar tus ideas mediante esquemas o dibujos. Si no lo ves necesario, pasa a la siguiente hoja.



Dale la vuelta a la hoja y comienza a escribir tu historia.

Has terminado tu historia. Ahora, dale la vuelta a la hoja.

Ahora, para finalizar, te proponemos dos “juegos ingeniosos”:

1. Dada la palabra **“IDEA”** crea la mayor cantidad de frases u oraciones utilizando palabras que comiencen con cada una de las letras de la palabra en negrita. Por ejemplo, “Imposible **D**eterminar **É**xitos **A**nticipadamente”. Tienes dos minutos para ello.
2. En dos minutos haz una lista con todos los objetos que se te ocurran que sean rojos y comestibles.

Has terminado la actividad completa. Muchas gracias.

ANEXO 2.

INDICADORES DE EVALUACIÓN 5º-6º PRIMARIA-PECES.

CÓDIGO ALUMNO/A: __

INDICADORES	PREGUNTAS	RESPUESTA	
PLANIFICACIÓN (Se refleja en el cuadro en blanco primero que aparece en la prueba antes de comenzar la redacción)	1.¿Planifica lo que va a escribir?	SÍ	NO
	2.¿Planifica utilizando esquema y dibujo?	SÍ	NO
TÍTULO	3.¿Tiene título la historia?	SÍ	NO
	4.¿ El título tiene relación con lo que cuenta la composición escrita?	SÍ	NO
	5.¿El título es informativo?	SÍ	NO
	6.¿El título contiene, entre 4 y 8 palabras?	SÍ	NO
ESTRUCTURA	7.¿La historia tiene relación con el lugar elegido?	SÍ	NO
	8.¿La historia tiene relación con el tiempo elegido?	SÍ	NO
	9.¿La historia tiene relación con el personaje elegido?	SÍ	NO
	10. ¿Se diferencian claramente las tres partes en la historia: introducción, nudo y desenlace?	SÍ	NO
	11.¿Existen sucesos con consecuencias en la historia?	SÍ	NO
COHERENCIA-COHESIÓN	12.¿El orden en que se desarrollan los hechos en la historia sigue una estructura lineal? (No da “saltos” de una idea a otra)	SÍ	NO
	13.¿Realiza descripción física de los personajes?	SÍ	NO
	14.¿Hace un uso apropiado de los tiempos verbales?	SÍ	NO
	15.¿La historia tiene un desenlace coherente?	SÍ	NO
CATEGORÍA GRAMATICAL	16.¿El vocabulario empleado es adecuado al nivel escolar?	SÍ	NO
	17.¿Utiliza, al menos, tres referentes de cada tipo (determinantes, adjetivos, adverbios, pronombres, sustantivos, verbos)?	SÍ	NO
RECURSOS ESTILÍSTICOS	18.¿Usa, al menos, una personificación ?(Consiste en darle una cualidad humana a un objeto o animal que no lo tiene).	SÍ	NO
MORFOSINTAXIS	19. ¿Las oraciones están bien diferenciadas por puntos y/o signos de puntuación? (Se puntúa con “SÍ” si tiene, como máximo 2 oraciones no bien diferenciadas por signos de puntuación).	SÍ	NO

	20.¿Utiliza, al menos, 3 oraciones compuestas bien interrelacionadas? (Si se establece una adecuada relación o correspondencia entre las palabras que la forman).	SÍ	NO
	21.¿Existe concordancia en las oraciones entre el sujeto y el predicado?	SÍ	NO
ORTOGRAFÍA	22.¿Aplica, de forma adecuada, las reglas de acentuación? (Se puntúa con “SÍ” hasta 4 palabras sin tilde).	SÍ	NO
	23.¿Utiliza correctamente el punto y seguido?	SÍ	NO
	24.¿Utiliza correctamente el punto y a parte?	SÍ	NO
	25.¿Utiliza correctamente la coma?	SÍ	NO
	26.¿Utiliza correctamente el punto y final?	SÍ	NO
	27.¿Hace un uso adecuado de las mayúsculas?	SÍ	NO
	28.¿Tiene 5 o más faltas de ortografía? (En este caso, no se cuentan las tildes)		
TIPOS DE TEXTO	29.¿La historia es un tipo de texto descriptivo?(Puntúa con “SÍ” si describe lugares, personajes...)	SÍ	NO
	30.¿Usa verbos de acción? (Son los verbos que describen las acciones que realizan los sujetos en la oración).	SÍ	NO
CREATIVIDAD	31.¿Mezcla realidad y ficción en la historia?	SÍ	NO
	32.Juego 1. Escribe una oración.	SÍ	NO
	33.Juego 2. Escribe cinco o más objetos rojos y comestibles.	SÍ	NO

-ÍTEM PECES LONGITUD (P-LONG). Evaluar la longitud de la composición escrita teniendo en cuenta las siguientes puntuaciones:

- 0: Texto inaceptable (no ha escrito nada o casi nada).
- 1: Texto insuficiente (ha escrito menos de lo razonable para su curso).
- 2: Texto aceptable (ha escrito lo razonable para su curso).
- 3: Texto bueno (ha escrito más de lo razonable para su curso).
- 4: Texto excelente (ha escrito más de lo necesario para su curso).

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO 3.

INDICADORES DE EVALUACIÓN 1º-2º ESO-PECES. CÓDIGO ALUMNO/A: __

INDICADORES	PREGUNTAS	RESPUESTA	
PLANIFICACIÓN (Se refleja en el cuadro en blanco primero que aparece en la prueba antes de comenzar la redacción)	1. ¿Planifica lo que va a escribir?	SÍ	NO
	2. ¿Planifica utilizando esquema y dibujo?	SÍ	NO
TÍTULO	3. ¿Tiene título la historia?	SÍ	NO
	4. ¿El título tiene relación con lo que cuenta la composición escrita?	SÍ	NO
	5. ¿El título es informativo?	SÍ	NO
	6. ¿El título contiene entre 4 y 8 palabras?	SÍ	NO
ESTRUCTURA	7. ¿La historia tiene relación con el lugar elegido?	SÍ	NO
	8. ¿La historia tiene relación con el tiempo elegido?	SÍ	NO
	9. ¿La historia tiene relación con el personaje elegido?	SÍ	NO
	10. ¿Se diferencian claramente las tres partes en la historia: introducción, nudo y desenlace?	SÍ	NO
	11. ¿Existen sucesos con consecuencias en la historia?	SÍ	NO
COHERENCIA-COHESIÓN	12. ¿El orden en que se desarrollan los hechos en la historia sigue una estructura lineal? (No da “saltos” de una idea a otra)	SÍ	NO
	13. ¿Realiza descripción psicológica de los personajes?	SÍ	NO
	14. ¿Enlaza las ideas de la historia con, al menos, cinco conectores diferentes? (Por ejemplo: además; no solo; igualmente; también; puesto que; debido a...).	SÍ	NO
	15. ¿La historia tiene un desenlace coherente?	SÍ	NO
CATEGORÍA GRAMATICAL	16. ¿El vocabulario empleado es adecuado a su nivel escolar?	SÍ	NO
	17. ¿Utiliza, al menos, cuatro referentes de cada tipo (determinantes, adjetivos, adverbios, pronombres, sustantivos, verbos)?	SÍ	NO
RECURSOS ESTILÍSTICOS	18. ¿Usa, al menos, una personificación? (Consiste en darle una cualidad humana a un objeto o animal que no la tiene).	SÍ	NO
	19. ¿Usa, al menos, una comparación/símil? (Definición Símil: consiste en establecer una relación entre un término real y uno imaginario. Suele estar precedida por “cuál”, “como”, “que” ... Por ejemplo, “claro como el agua”).	SÍ	NO

MORFOSINTAXIS	20. ¿Las oraciones están bien diferenciadas por puntos y/o signos de puntuación? (Se puntúa con “SÍ” si tiene, como máximo, 1 oración no bien diferenciada por signos de puntuación).	SÍ	NO
	21. ¿Utiliza, al menos, 5 oraciones compuestas bien interrelacionadas? (Si establece una adecuada relación o correspondencia entre las palabras que la forman).	SÍ	NO
	22. ¿Existe concordancia en las oraciones entre el sujeto y el predicado?	SÍ	NO
ORTOGRAFÍA	23. ¿Aplica, de forma adecuada, las reglas de acentuación? (Se puntúa con “SÍ” hasta 3 palabras sin poner la tilde).	SÍ	NO
	24. ¿Utiliza correctamente el punto y seguido?	SÍ	NO
	25. ¿Utiliza correctamente el punto y aparte?	SÍ	NO
	26. ¿Utiliza correctamente la coma?	SÍ	NO
	27. ¿Tiene 3 o más faltas de ortografía? (En este caso, no se cuentan las tildes)		
TIPOS DE TEXTO	28. ¿La historia es un tipo de texto descriptivo? (Puntúa con “SÍ” si describe lugares, personajes...)	SÍ	NO
CREATIVIDAD	29. ¿Mezcla realidad y ficción en la historia?	SÍ	NO
	30. ¿La historia resuelve la trama de forma totalmente inesperada o incluso ilógica?	SÍ	NO
	31. Juego 1. Escribe más de una oración.	SÍ	NO
	32. Juego 2. Escribe seis o más objetos rojos y comestibles.	SÍ	NO

-ITEM PECES LONGITUD (P-LONG). Evaluar la longitud de la composición escrita teniendo en cuenta las siguientes puntuaciones:

- 0: Texto inaceptable (no ha escrito nada o casi nada).
- 1: Texto insuficiente (ha escrito menos de lo razonable para su curso).
- 2: Texto aceptable (ha escrito lo razonable para su curso).
- 3: Texto bueno (ha escrito más de lo razonable para su curso).
- 4: Texto excelente (ha escrito más de lo necesario para su curso).

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO 4.



Estimado/a Director/a:

La doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid Patricia Jara Calaforra Faubel está realizando su tesis doctoral elaborando una prueba que mide la composición escrita de los alumnos/as escolarizados en 1º de Educación Secundaria. Dicha prueba se llama PECES (Prueba de Evaluación de la Composición Escrita). Para poder validar el instrumento necesitamos administrar varias pruebas a los/as mismos/as alumnos/as. Estas pruebas son: PECES, EVAPROMES (Evaluación de los procesos metacognitivos en escritura) y una subprueba de PROESC (Procesos Escritores) a alumnos/as escolarizados/as en estos niveles educativos. Además, necesitaríamos que el/la tutor/a de cada grupo que participe en la presente investigación rellene un breve cuestionario sobre actitudes y aptitudes escritoras de los alumnos/as que tiene en su tutoría.

Agradeceríamos enormemente que colaboraran con nosotras permitiéndonos pasar las pruebas de manera anónima, teniendo en cuenta que los datos que se recojan son totalmente confidenciales (no se registran datos personales como nombre, apellidos, DNI,...) y se tratarán como tal, según se recoge en la Ley de Protección de Datos. Se asignará un código a cada cuestionario haciendo coincidir los códigos de las pruebas realizadas por el/la mismo/a alumno/a para poder tratar los datos de manera estadística.

Si lo desean, existe la posibilidad de poder darles un feedback de los datos obtenidos tras el análisis; para ello, es necesario que ustedes identifiquen los códigos con los/as alumnos/as que tienen escolarizados/as en su centro.

Si tiene cualquier duda o aclaración relacionada con la presente investigación, no dude en ponerse en contacto conmigo en el correo electrónico: virginiajimenez@psi.ucm.es

Sin nada más que informar, me despido cordialmente de usted y le agradezco su colaboración y la de su equipo.

Noviembre 2016

A handwritten signature in blue ink that reads 'Virginia Jiménez Rodríguez'.

Dra. Virginia Jiménez Rodríguez.

Directora de tesis.

Dpto. Psicología Básica. Procesos Cognitivos II.

Facultad de Psicología. UCM.

ANEXO 5.

INSTRUCCIONES DE ADMINISTRACIÓN PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL DE PATRICIA J. CALAFORRA FAUBEL.

NOMBRE DEL PROYECTO: PECES (PRUEBA DE EVALUACIÓN DE COMPOSICIÓN ESCRITA).

- Administración: colectiva.
- Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos.
- El orden de aplicación debe ser siempre en primer lugar una de las pruebas de escritura, luego el cuestionario de evaluación de los procesos metacognitivos de escritura (EVAPROMES) y, en último lugar, la otra prueba de escritura, PECES o subprueba del PROESC.
- Deben rellenar los datos personales en todas las pruebas.
- En el apartado código del alumno debe de ser el mismo en las tres pruebas (cada alumno/a debe tener el mismo código en las tres pruebas que realice. Para evitar confusiones en los/as alumnos/as, pueden utilizar su número de lista de clase como código).
- La fecha de aplicación es la fecha en la que realizan la prueba. Y la fecha de nacimiento es necesario que la pongan en años y meses siempre.
- Importante insistir en la revisión de todas las hojas por ambas caras, por si hay algún despiste.
Deben contestar a todas las preguntas y es válida solo una respuesta por pregunta.
- La Escala Likert de Escritura para profesores debe ser rellenada por el profesor/a de Lengua y/o Tutor de cada grupo, **NO** la deben rellenar los alumnos. En esta escala, el código del alumno debe ser el mismo que el utilizado por cada alumno/a en cada una de las pruebas (si los/as alumnos/as utilizan su número de lista para ese apartado los/as docentes deben utilizar el mismo, así no habrá ninguna confusión y estará más claro en el feedback de resultados que reciba el centro de la Escala EVAPROMES).

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

INSTRUCCIONES PARA EL COMITÉ DE EXPERTOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

DE LA TESIS DOCTORAL DE PATRICIA J. CALAFORRA FAUBEL.

NOMBRE DEL PROYECTO: PECES (PRUEBA DE EVALUACIÓN DE COMPOSICIÓN ESCRITA).

- Vais a tener que corregir unas pruebas de escritura, 30 en concreto, de composición escrita realizada de forma espontánea por alumnos de edades comprendidas entre 10 y 14 años.
- Para ello tenéis unas hojas de corrección en las que se incluyen las categorías que se evalúan con los ítems correspondientes en cada etapa.
- Las alternativas de respuesta son dos, SÍ (con un valor numérico de 1) cuando el ítem que se está valorando en cada momento está en la composición realizada; y la respuesta NO (con valor 0), cuando no se incluye ese ítem en el escrito.
- Por último, se realiza una valoración de la longitud de la producción (PLong), con valores que oscilan entre 0 (escritura deficiente) y 4 (longitud excelente).

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

ANEXO 7

Instrucciones:

Escribe un cuento. La primera hoja (BORRADOR) es para que la utilices, si quieres, para organizar las ideas del cuento.(Duración máxima: 30 minutos).

Tabla para calificación del cuento.

Indicadores	Apartados o condiciones	Valor *	PtosObt
Contenido	1.-Tiene introducción con referencia al tiempo y lugar.	0, 1, 2	
	2.-Hace descripción física y psicológica de los personajes.	0, 1, 2	
	3.-Existe al menos un suceso con consecuencias.	0, 1, 2	
	4.-Hay un desenlace coherente.	0, 1, 2	
	5.-Es original – creatividad.	0, 1, 2	
	6.- Tipo de texto.	0; 1, 2	
Coherencia- estilo	7.-Ideas mantienen continuidad lógica, sin saltos.	0, 1, 2	
	8.-Existe un sentido global y unitario.	0, 1, 2	
	9.-Se describe el ambiente o contexto con descripciones y/o figuras literarias (metáforas, comparaciones, símiles).	0, 1, 2	
	10.-Utiliza oraciones complejas.	0, 1, 2	
	11.-Riqueza en expresión y vocabulario.	0, 1, 2	
	12.- Uso de signos de puntuación.	0, 1, 2	
Escritura productiva	13.- Planificación de la escritura.	0, 1, 2	
	PUNTUACIÓN MÁXIMA	26	

Adaptación de Cuetos, Ramos y Hernández (2004) Prueba PROESC. TEA Ediciones.

Valor *= a continuación se describen los aspectos a considerar para la asignación de puntaje a cada ítem:

1.- 2 puntos: introducción referenciando tiempo y lugar.

1 punto: introducción referenciando tiempo o lugar.

- 0 puntos: introducción sin referencia de tiempo ni lugar.
- 2.- 2 puntos: descripción física y psicológica.
- 1 punto: descripción física o psicológica.
- 0 puntos: no existe descripción.
- 3.- 2 puntos: existencia de más de un suceso con consecuencias.
- 1 punto: existencia de un suceso con consecuencias.
- 0 puntos: no existen sucesos o los que existen, no tienen consecuencias.
- 4.- 2 puntos: desenlace coherente.
- 1 punto: desenlace no coherente.
- 0 puntos: no hay desenlace.
- 5.- 2 puntos: cuento inventado o cuento versionado de uno tradicional.
- 1 punto: cuento tradicional con alguna/s idea/s nueva/s.
- 0 puntos: cuento tradicional tal cual se conoce.
- 6.- 2 puntos: el tipo de texto es un cuento.
- 1 punto: el tipo de texto es narrativo, pero no es un cuento.
- 0 puntos: el tipo de texto no es narrativo.
- 7.- 2 puntos: ideas con, al menos, cuatro conectores con continuidad entre oraciones y párrafos.
- 1 punto: ideas con, al menos, dos conectores con continuidad entre oraciones y párrafos.
- 0 puntos: ideas sin conectores.
- 8.- 2 puntos: aparece un título con idea principal reflejada.
- 1 punto: con o sin título, pero sí se puede inferir leyendo el texto fácilmente la idea principal.
- 0 puntos: con o sin título, pero no se infiere fácilmente la idea principal.
- 9.- 2 puntos: uso de tres o más figuras literarias distintas para descripciones del contexto o ambiente.
- 1 punto: uso de menos de tres figuras literarias distintas para descripciones del contexto o ambiente.

0 puntos: no utiliza figuras literarias ni descripciones del contexto o ambiente.

10.- 2 puntos: cinco o más oraciones compuestas.

1 punto: tres o cuatro oraciones compuestas.

0 puntos: menos de tres oraciones compuestas.

11.- 2 puntos: texto de 50 palabras (mínimo) con sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios diferentes, que puede incluir sinonimias y antonimias y con, al menos, tres nexos distintos.

1 punto: texto de 50 palabras (mínimo) con sustantivos, verbos y adjetivos distintos y, al menos, dos nexos distintos.

0 puntos: texto de 50 palabras (mínimo) con sustantivos, verbos y adjetivos distintos o texto con menos de 50 palabras.

12.- 2 puntos: utiliza distintos signos de puntuación de manera adecuada.

1 punto: Utiliza el punto de manera adecuada.

0 puntos: no utiliza signos de puntuación o los utiliza de forma inadecuada.

13.- 2 puntos: planifica el texto con dibujo elaborado y/o notas y/o esquema y/o guion y/o viñetas.

1 punto: planifica el texto con un dibujo.

0 puntos: no planifica el texto (deja la hoja para planificar en blanco).

CAPÍTULO 9

Referencias bibliográficas

CAPÍTULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, p. 19-32.
- Alvarado, J.M. y Santisteban, C. (2012). *La validez en la medición psicológica*. Madrid: UNED.
- Álvarez, A. y López, P. (s.f.). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. Universidad de Granada. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0957.pdf/
- APA, AERA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2007). *Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura en la Etapa de Primaria (PROESCRI PRIMARIA)*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Bañales, G. y Vega, N. A. (2010). Aprender a escribir estratégicamente. Una alfabetización básica en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación Educativa Conect@dos*. 1, 1, 52-65.
- Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. UAH. Monografías Humanidades 60, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- Barman, B. (2012). The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*. Vols. LI-LII, N°. 1-2, p.103-122. doi:0.3329/pp.v51i1-2.17681.

- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la Escritura. Una aplicación de la propuesta teberoskyana en la comarca del Berguedà*. Barcelona: ICCE.
- Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instructions: A contribution to a critical appraisal. *Cahiers of Psychologie cognitive*, 14 (4), p.343-366.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.458-482), Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In E. Weinert y R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Calvet, L.J. (2007). *Historia de la Escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calle, G.Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros*, 12, 1, 27-45. Recuperado de: [//DialnetLasHabilidadesDelPensamientoCriticoDuranteLaEscrit-4805314.pdf/](http://DialnetLasHabilidadesDelPensamientoCriticoDuranteLaEscrit-4805314.pdf/)
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita: una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35592/>

- Casanovas, M. y Campos, J.F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica: competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 7, 9-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238525/>
- Cassany, D. (2004). *La alfabetización digital*, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 3-20. Recuperado de [file://Downloads/La_alfabetizacion_digital.pdf/](file://Downloads/La_alfabetizacion_digital.pdf)
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de [http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-cocina-escritura-cassany.pdf/](http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-cocina-escritura-cassany.pdf)
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (52/53), 149-162.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.), *Escribir y Comunicarse en contextos científicos y académicos*. Conocimientos y estrategias (pp. 47-82). Barcelona: Grao.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Chartier, A.M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chávez, J. M. (2006). Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creative. *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 9 (1), 101-108. Recuperado de [https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238234.pdf/](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238234.pdf)

- Condemarín, M. (1985). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 6 (2), 4-11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf/
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas* (Manual). Madrid: Visor.
- Cuetos Vega, F. (2004). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid: Educación al día. Cisspraxis.
- Cuetos, F., Ramos, J.L., y Ruano, E. (2002). *Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC)*. Madrid: TEA.
- DEA. (s.f.). Módulo VI. *Respuesta educativa e intervención psicopedagógica para la DEAE*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/mdahher/files/2012/02/06.1dea.pdf>
- Evaluación de la Producción de textos en Educación Primaria* (2006-2007). Lengua Castellana. Navarra: Servicio de Inspección Técnica y de servicios.
- Fabregat, S. (2009). Competencia en comunicación lingüística y expresión escrita en ESO: cinco textos de Daniel Cassany. *Caleidoscopio*, 2. Recuperado de [file:///D:/Dialnet-CompetenciaLinguisticaYExpresionEscritaEnESO-3176306%20\(1\).pdf/](file:///D:/Dialnet-CompetenciaLinguisticaYExpresionEscritaEnESO-3176306%20(1).pdf)
- Fernández, M. (2015). Historia de la Escritura. Origen de la Escritura. *Grafología y personalidad*. Recuperado de: <http://www.grafologiaypersonalidad.com/historia-de-la-escritura/>

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida, Año 2*, 1, 6-14.
- Ferreiro, E. (2012). Evolución de la escritura en el niño. *Nuevas pedagogías Nuevas escuelas*. Recuperado de http://psicopedagogiaenelalicia.blogspot.com/2012/12/evolucion-de-la-escritura-en-el-nino-de_3423.html/
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988.) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Fidalgo, R. y García, J-N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología, 30*, 1, 51-72. doi: 10.1174/021093909787536290
- Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development, 14*, 272-278.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (Eds.) *The nature of intelligence*. Hillsdale. N. J.: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson (Eds.) *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: LEA.
- Flavell, J.H. y Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail Jr. y J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale. N. J.: LEA.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura.*

Asociación Internacional de Lectura. *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Argentina.

Recuperado de

<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

Fuenmayor, G. y Villasmil Flores, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria *Multiciencias*, 13, N°.13, 306-312. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90429040011.pdf>

Galve, J.L. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de Lectura y Escritura*. Sevilla: EOS.

Galve, J.M. (2005). *Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE)*. Madrid: EOS.

García, P. (2011). *Educación Literaria y Escritura Creativa*. Editorial GEU.

Gómez, F. (2008). *Curso de iniciación a la escritura narrativa*. Textos Universitarios Humanidades. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3 - 12.

Henoa, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura. *Educación y*

- Pedagogía*, 18, 44, 71-87. Recuperado de file: //Dialnet-EvidenciasDeLaInvestigacionSobreElImpactoDeLasTecn-2239675.pdf/
- Henao, O. y Ramírez, D.A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Educación y Pedagogía*, 18, 46, 223-238. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2362627.pdf>.
- Informe Europeo (2002). *Quince indicadores de calidad para evaluar los resultados en materia de aprendizaje permanente*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-02-971_es.pdf/
- Irrazabal, M.F. y Loutayf, M.S. (2015). *La alfabetización en el siglo XXI: El desarrollo de habilidades digitales en la enseñanza de lectura y escritura*. Actas Congreso Nacional Subsele Cátedra Unesco UNR. Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4835/Irrazabal%20Paz%20-%20Loutayf.pdf?sequence=3/>
- Jacobs, L. L. y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Jiménez, V.; Puente, A.; Alvarado, J.M. y Arrebillaga, L. (2009). La medición de las estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora ESCOLA *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (2). 185-205.

- Justo, M. (2007). *La lectoescritura y la Inteligencia emocional* (Ponencia). Jornadas Internacionales de Animación a la Lectoescritura para Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Madrid: Editorial de la infancia. Extraído de www.waece.org/lectoescritura2007/
- Kellog, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*. 1 (1), 1-26.
- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 31-64). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Lebrero, M.P. y Fernández, M.D. (coords.) (2015). *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Lebrero, M.P. y Lebrero, M.T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lemos, V. (2005). Construcción y validación de una escala para la evaluación de la discapacidad social infantil (EDESI). *Interdisciplinaria*, 22, 1, 77-96.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado n° 295*, 2013, 10 de diciembre.
- Mateos, M.M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of writing research*, 3 (1), 51-68. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/266328080/>

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037000760088099/>
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 21, 2, 6-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Miras.pdf
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí...Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13 (1), 38-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 24, 3, 28-39. Recuperado de: <http://www.callcenterskills.org/wpcontent/uploads/2015/07/Escritura-eficiente.pdf>
- Nadal, G. (2015). *La escritura y las emociones*. Ponencia en el Simposio online Internacional sobre las Emociones 2015: las expresiones de la Inteligencia emocional y las bases biológicas del comportamiento emocional. Extraído de www.redvisible.com/
- Pagola, A. (2015). *La escritura espontánea*. Recuperado de: <https://mapleforth.wordpress.com/2015/01/15/la-escritura-espontanea/>
- Pardo, M. (2013). *La escritura espontánea: siempre presente en nuestras vidas*. [LA CLASE DE MIREN: mis experiencias en el aula]. Recuperado de: <http://laclasedemiren.blogspot.com.es/search?q=la+escritura+espont%C3%A1nea/>
- Pérez, P.M. (2009). Creatividad e Innovación: una destreza adquirible. *Teoría de la educación*, 21, 1, p.179-198. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/3165/3191/>

- Perret, X. (1995). Orígenes de la escritura. *El correo de la UNESCO*, 8-11. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000998/099844so.pdf>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
Recuperado de <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.Pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6, doi:
10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*: 5, 3, 1. Recuperado de
<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1/>
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid: Alianza.
- Quintero, A. y Hernández, A. (2001) *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Madrid: Espasa.
Consultado en <http://dle.rae.es/>
- Ramos, J.L. (1999). Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención. *Psicología de la Educación para padres y profesionales*. Recuperado de
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316/>
- Regader, B. (s.f.). *Metacognición: definición y teorías*. Recuperado de
<https://psicologiyamente.net/psicologia/metacognicion-definicion>

- Robinson, K. (2012). *El creativo no nace, se hace* (Entrevista). Recuperado de <https://www.marketingdirecto.com/marketing-general/tendencias/ken-robinson-el-creativo-no-nace-se-hace/>
- Rodari, G. (2009). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Ruiz, J., Baño, M.P. y Secadas, F. (1985). Evolución histórica de la escritura. *Historia de la educación*, 4, 22. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79391/1/Evolucion_historica_de_la_escritura.pdf
- Sánchez, J. (Coord.) (2006). *Saber escribir* Instituto Cervantes (Alcalá de Henares). Madrid: Aguilar.
- Santoyo, S. (2014). La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC. *Revista Papeles*, 6 (11), 36-47. Recuperado de <http://csifsvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/viewFile/395/274/>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/2909/2731/>

- Sierra, J. y Santibáñez, J. (1988). *La Evaluación de la Escritura. Test de Escritura para el ciclo inicial* (TECI). Madrid: CEPE.
- Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender (Cap.1) En M. Anguita. et al. (Eds). *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp.11-17). Barcelona: Grao.
- Solé, I., Miras, M. y Castells, N. (2000). La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16). *Lectura y Vida, Año 21*, 3, 6-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Sole.pdf/
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Universitat, I.C.E.: Horsori.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura, llevado a cabo en Valencia. Recuperado de www.oei.es/
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 199-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967265/>
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción del “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126194.pdf/>
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a02.htm/>
- Toro, J. y Cervera, M. (1980). *Test de Análisis de Lecto-Escritura* (TALE). Madrid: TEA.
- Toro, J. y Cervera, M. (2002). *Las Escalas Magallanes de Lectura y Escritura* (EMLE: TALE 2000). Bizkaia: Grupo Albor Cohs.

- Torres, C.A. (2014). Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, p.29-42. doi: /10.7459/ept/23.1.03. Originalmente publicado en inglés, Feinberg, W. (2001). Democracy and Education: John Dewey and Paulo Freire. *Educational Practice and Theory*, 23 (1).
- Torres, M. (2016). El papel de las emociones en la escritura. [*El blog de El Asombrario & Co.*] en El Asombrario & Co. En www.escueladeescritores.com/
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in psychology*, 7, 1-8. doi: [10.3389/fpsyg.2016.00769/](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769/)
- Ulate, M.A., Jiménez, V., Alvarado, J.M. y Puente, A. (2015). *Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura (EVAPROMES)*. Manual. Madrid: EOS.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF/
- Villalobos, J. (2006). La lectura y la escritura como herramientas para el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje (Reflexiones teóricas). En Peña, J. y Serrano, S. *La lectura y la escritura: teoría y práctica*. Venezuela: Editorial Venezolana, C.A.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/11999/1/ad0520.pdf/>

