

Aprendiendo a escribir durante la enseñanza obligatoria ¿deseo o realidad?

Learning to write during primary and secondary school: Wishful thinking or reality?

Antonio Rodríguez Fuentes¹

arfunte@ugr.es

Universidad de Granada

José Luis Gallego Ortega¹

jlgalleg@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN - Adquirir la competencia escritora conlleva toda una vida académica, pero sus niveles aceptables de dominio deberían cubrirse con la educación obligatoria. Esta investigación verifica los niveles de partida, intermedios y de llegada de esta competencia en el sistema educativo español, contrastando la evolución tanto del dominio como de sus dificultades y deficiencias, con 40 alumnos entrevistados de cursos pares de primaria y secundaria. Para ello, su arquitectura teórica es el modelo de Hayes y Flower (1980), modificado y reformulado por Hayes (1996). Tras codificar las declaraciones del alumnado, según el modelo teórico aludido, se aplicaron análisis descriptivos y correlacionales, que revelaron un relativo progreso pero también un sorprendente estancamiento, según niveles, con implicaciones educativas trascendentes. El primero se observa durante los cursos intermedios de Educación Primaria; el segundo a partir de éstos, luego no se produce el desarrollo que cabría esperarse. Con esta limitación, igualmente se observó más evolución en el desarrollo competencial para la expresión escrita que en la superación de deficiencias y dificultades en la misma; no existiendo generalmente correlación entre ellas: esto es, el desarrollo de las operaciones para la escritura no se corresponde con la superación de dificultades y deficiencias. De manera aislada se han detectado algunas correlaciones en el sentido esperado (a mayor competencia menores deficiencias), pero sorprendentemente también ha acontecido lo contrario (a mayor competencia mayores dificultades). Las implicaciones didácticas son evidentes e importantes. No solo se requiere seguir desarrollando el patrón de escritura durante todo el periodo de escolarización obligatoria para la mejora competencial de la misma, sino que es preciso trabajar en paralelo para mitigar las deficiencias y dificultades frecuentes.

Palabras clave: expresión escrita, educación obligatoria, progreso, dificultades.

ABSTRACT - The acquisition of writing skills requires a whole academic lifetime, but students should already reach acceptable levels of proficiency in compulsory education. This research article examines the beginner, intermediate and advanced levels of writing skills in the Spanish educational system. It compares the development of knowledge and its associated difficulties in different school years by interviewing 40 students from the even years of primary and secondary education. This study follows the theoretical framework of Hayes and Flower (1980), as amended and restated by Hayes (1996). After classifying the students' statements based on the theoretical model used, descriptive and correlational analyses were applied. They revealed an unexpected stagnation, depending on the level, with important educational implications. The first instance of stagnation is seen during the intermediate years of primary education; the second one is observed during subsequent years, which means the expected development does not take place. However, even with this limitation, the students showed a greater evolution in the development of writing competencies than in the overcoming of difficulties and deficiencies. Generally, the development in writing operations does not correlate with the overcoming of difficulties and shortcomings. We identified some expected correlations in isolated cases (the greater the skills, the smaller the difficulties), but surprisingly the opposite was also true (the greater the skills, the greater the difficulties). The educational implications are obvious and important. Not only should schools further develop the students' writing patterns throughout the primary and secondary years in order to improve their writing skills, they should also work towards mitigating the common deficiencies and difficulties.

Keywords: writing, basic education, progress, difficulties.

¹ Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, España.

Introducción

El estudio de la escritura constituye un desafío para profesionales e investigadores, dado que su aprendizaje es fundamental para obtener éxito escolar. En efecto, un objetivo prioritario de la Educación Básica es que el alumnado conozca y utilice de manera adecuada su propia lengua (oral y escrita). A través de la escritura se ponen en marcha los procesos cognitivos que permiten a los alumnos elaborar el conocimiento del mundo, de los demás y de sí mismos, desempeñando, por tanto, un papel fundamental como herramienta para la adquisición de nuevos aprendizajes.

No obstante, las dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita no son infrecuentes. La investigación ha revelado dificultades escritoras en diferentes grupos de sujetos. Por ejemplo, en el alumnado de Primaria y Secundaria, se han observado problemas en la progresión temática, en el conocimiento semántico, en lo morfosintáctico y lo metacognitivo (González y Martín, 2006; Velarde y Canales, 2014), así como en la generación de ideas, en la adecuación a la audiencia, en el manejo de borradores (Gallego, 2008b), en la autorregulación de la escritura (Lecuona *et al.*, 2003; Velarde y Canales, 2014), o en la revisión textual (Salvador y García, 2009).

Otros estudios, sin embargo, atribuyen esos inconvenientes a dificultades generales en el aprendizaje (Salvador, 2004; Aponte y Zapata, 2013), a usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos *et al.*, 2005), a desventajas sociales (García y Salvador, 2010), a ciertas discapacidades (Gutiérrez y Salvador, 2006; Rodríguez, 2007; Gallego y Rodríguez, 2011), a condiciones de discapacidad cognitiva (Gallego, 2008a; Gallego y Rodríguez, 2016a), o incluso de sobredotación intelectual (Gallego y González, 2008).

Pero los estudios que analizan la evolución de la competencia escritora del alumnado durante la enseñanza obligatoria en España son testimoniales (García y Fidalgo, 2003; Álvarez y García, 2014; Gallego y Rodríguez, 2016b), lo cual justifica la pertinencia de esta investigación en el marco de los trabajos actuales, cuya hipótesis inicial es que a mayor nivel educativo, mayor manejo de la actividad cognitiva dentro de los procesos generales de planificación (borrador mental de la composición), transcripción (redacción del texto), revisión textual (análisis formal y funcional del escrito) y autorregulación (control de proceso de escritura).

En consecuencia, el principal objetivo de la investigación fue conocer las habilidades de los estudiantes en el manejo de las operaciones implicadas en la escritura, así como sus dificultades o ausencias de realización de las operaciones, apreciando posibles diferencias entre niveles y cursos.

El problema de investigación se formuló en estos términos: ¿el desarrollo de las habilidades escritoras está

relacionado con el curso o nivel en el que está escolarizado el alumno?

Entre los modelos de escritura destaca, en el ámbito de la enseñanza y la investigación, el modelo de Hayes y Flower (1980), reformulado posteriormente por Hayes (1996). Dicho modelo, que orienta este estudio, percibe la composición escrita como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto. En efecto, diferentes procesos cognitivos y de otro orden (Kellogg, 1994), de carácter recursivo e interactivo, por los que ha de transitar el escritor de manera eficiente, parecen ser determinantes en la calidad de un texto (Beauvais *et al.*, 2011).

En el modelo de Hayes se aprecian dos componentes básicos: el sujeto y el contexto de la tarea. El primer componente incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. El segundo comprende dos dimensiones principales que delimitan la actividad escritora: el contexto social (audiencia y personas del contexto) y el contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto e instrumento con el que se escribe).

Metodología para la investigación

Se utilizó una metodología ex-post-facto en la que se describe una situación concreta (las habilidades escritoras del alumnado de Educación Básica) y se seleccionan valores para estimar relaciones entre las variables y hacer inferencias, a partir del manejo de métodos descriptivos y correlacionales.

Los datos fueron analizados con el software estadístico SPSS, versión 22.0. En todas las pruebas se estableció un nivel de confianza del 5%.

Se trabajó con una muestra de 40 alumnos de Educación Básica (50% varones y 50% mujeres) con edades comprendidas entre los 8 y los 18 años, que estaban escolarizados en 2º, 4º y 6º de Educación Primaria (EP), y 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra (Cfr. Tabla 1) incluyó 8 sujetos (4 alumnos y 4 alumnas) de cada uno de los cursos que se señalan y fue obtenida en 5 centros escolares de Granada capital entre el alumnado que presentaba un rendimiento escolar normal, a partir de un tipo de muestreo no probabilístico e intencional.

Para obtener los datos, se optó por la entrevista semiestructurada, siguiendo un cuestionario-guía (Salvador, 2008) que ofrece pistas a los estudiantes sobre las operaciones o procesos que supuestamente se activan durante la composición de un texto para ayudarles a reflexionar y verbalizar lo que hacen, a fin de colegir los procesos ejecutivos de la escritura y sus posibles relaciones. Este cuestionario fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y triangulación (Fox, 1981; Hodder, 2000).

Tabla 1. Descripción de la muestra del estudio.**Table 1.** Description of the study's sample.

			2° EP	4° EP	6° EP	2° ESO	4° ESO	Total	
Centros	Colegio 1	Alumnos	2	2	2	0	0	6	
		Alumnas	2	2	2	0	0	6	
	Colegio 2	Alumnos	2	2	2	0	0	6	
		Alumnas	2	2	2	0	0	6	
	Colegio e Instituto 3	Alumnos	0	0	0	2	2	4	
		Alumnas	0	0	0	2	2	4	
	Instituto 4	Alumnos	0	0	0	2	2	4	
		Alumnas	0	0	0	2	2	4	
	Total			8	8	8	8	8	40

Esta técnica no difiere significativamente de otra técnica informal (“pensamiento en voz alta”), que se ha revelado como una herramienta útil a la hora de captar lo que sucede en la mente del escritor individual (Hayes y Flower, 1980) y permite a los investigadores analizar cuáles son las funciones cognitivas y metacognitivas que operan en la mente de quien escribe.

Para facilitar la verbalización de los estudiantes durante la entrevista, realizada en un clima distendido, de forma individual y en una sala independiente, se les demandó la escritura de un texto narrativo de temática libre (dado que lo relevante son los procesos cognitivos y no el producto de la escritura), para que, inmediatamente después, evocasen las operaciones manejadas durante su elaboración. La elección del texto narrativo se justifica por ser el que más frecuentemente elaboran los estudiantes libremente (Salvador, 2008).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con la ayuda de un transcriber y un procesador de textos. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido, siguiendo un sistema de categorías (Bardin, 1986; Krippendorff, 2002), que se corresponde con las operaciones que los estudiantes realizan durante la elaboración del texto, y en cuya definición se incorporan todos sus matices. Este sistema de categorías también está validado por jueces expertos y triangulación de codificadores independientes.

A las categorías se asignaron códigos, extraídos de forma aprorística (Bardin, 1986) según el modelo teórico que inspira esta investigación (Hayes, 1996), y se representaron por letras mayúsculas y números. Los códigos positivos se corresponden con la adecuada ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría (sumando el número de veces que los estudiantes declaran utilizar adecuadamente esa estrategia), mientras que los negativos

indican la no realización o inadecuación de la operación demandada (sumando el número de veces que la estrategia es ignorada, no utilizada o manejada inadecuadamente). La taxonomía de categorías (variables dependientes) y códigos (representación) se presenta a continuación:

- Operaciones y categorías (con sus códigos) de la fase de Planificación (P):
 - Génesis de ideas (P1);
 - Consideración del auditorio (P2);
 - Determinación de objetivos (P3);
 - Selección de ideas (P4);
 - Organización de ideas (P5);
 - Fuente de ideas (P6);
 - Registro de ideas (P7);
 - Organización textual (P8).
- Operaciones y categorías (con sus códigos) de la fase de Transcripción (T):
 - Ordenación sintáctica (T1);
 - Riqueza de vocabulario (T2);
 - Selección léxica (T3);
 - Adecuación de palabras (T4).
- Operaciones y categorías (con sus códigos) de la fase de Revisión (R):
 - Revisión sobre lo planificado (R1);
 - Revisión estructura y léxico (R2);
 - Revisión de la ortografía (R3);
 - Revisión de la caligrafía (R4);
 - Revisión por otros (R5);
 - Revisión por sí mismos (R6).
- Conocimiento y control del proceso escritor (C):
 - Conocimiento y control de planificación (C1);
 - Conocimiento y control de transcripción (C2);
 - Conocimiento y control de revisión (C3);

- Conocimiento y control de estructuración (C4);
- Actitud ante la escritura (C5);
- Conocimiento sobre escrito bien hecho (C6);
- Conocimiento y control general de escritura (C7).

Inicialmente se realizó un análisis de contenido, para determinar la frecuencia de aparición de cada una de las operaciones escriturales, así como su adecuación. Posteriormente se analizaron los datos cuantitativamente, de manera descriptiva (medias y desviación típica) y correlacional (pruebas de Spearman y Kruskal-Wallis). No fue posible el uso de pruebas paramétricas para medir el contraste entre variables, desaconsejado por la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para analizar las diferencias entre grupos se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Finalmente se realizó un análisis de regresión para estimar la ubicación del alumno en función de la competencia escritora declarada.

Resultados de la investigación

Se presentan los resultados siguiendo el orden de las operaciones arriba comentadas, extraídas del modelo teórico descriptivo del acto de expresión por escrito.

Resultados sobre la planificación

Respecto del desarrollo de la competencia en la fase de planificación, en la Tabla 2, puede observarse

cierto progreso conforme se avanza de curso en todas las operaciones que la conforman, pues así se desprende de las medias obtenidas por cursos, aun cuando los datos de cada grupo no son muy dispersos, según refleja la desviación típica situada en torno al valor 0.7.

Resta saber si las diferencias apuntadas son significativas, para lo cual se acude a la prueba de Kruskal-Wallis (KW), seleccionada tras el cálculo Kolmogorov-Smirnov (K-S) que indica que los datos no son normales (p -valor < 0.05), cuyos p -valores también se sitúan por debajo de 0.05, por lo que puede afirmarse que las diferencias entre cursos realmente son significativas² según el progreso de la competencia. Analizados los resultados por pares de cursos, mediante la prueba U de Mann-Whitney, puede observarse, en los p -valores de la Tabla 3, que las diferencias significativas son generalizadas entre los casos con 4 cursos de diferencia (2° de EP y 6° de EP, 4° de EP y 2° de ESO y 6° de EP y 4° de ESO, menos marcado en este último caso) o más, es decir, 6 cursos (2° de EP y 2° de ESO, 2° de EP y 4° de ESO, 4° de EP y 4° de ESO), resultando menos generalizadas las diferencias significativas entre los casos con 2 cursos solamente, especialmente entre los cursos 4° de EP y 6° de EP y 2° de ESO y 4° de ESO, donde parecen producirse cierto estancamiento en su desarrollo, como puede detectarse cualitativamente a través de sus declaraciones:

- “[...] pongo directamente lo que me sé, si no me lo sé para qué voy a pensar, tendré que preguntar a la maestra” (Sujeto 10 de 4° EP).

Tabla 2. Descriptivos sobre la competencia mostrada en la fase de planificación.

Table 2. Descriptions of competencies shown during the planning phase.

Operación	2° EP		4° EP		6° EP		2° ESO		4° ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Génesis	1.63	0.52	2.13	0.64	2.13	0.35	3.13	0.35	4.38	0.52	2.68
Auditorio	1.50	0.54	2.50	0.93	3.75	1.28	5.5	0.76	6.38	0.52	3.93
Objetivos	0.25	0.46	2.50	0.76	3.13	0.35	5	0.93	5.75	0.46	3.33
Selección	1.63	0.52	2.25	0.71	3.00	0.76	4.88	0.64	5.88	0.64	3.53
Org. ideas	0.75	0.71	2.88	1.25	3.88	1.13	4.88	0.64	4.88	0.84	3.45
Fuente	1.75	0.46	2.00	0.54	2.38	0.74	4	0.76	6.13	0.99	3.25
Registro	1.25	0.89	2.50	0.54	3.75	0.71	4.13	0.35	4.25	0.46	3.18
Org. texto	2.75	1.04	4.38	0.74	5.88	1.13	6	0.54	6.5	0.54	5.10
Total \bar{x}	1.44	0.64	2.64	0.76	3.49	0.81	4.69	0.62	5.52	0.62	3.56

² Se ha empleado un nivel de significación del 95% (error de 0.05)

- “Depende, sí [...] no sé, normalmente sí, pienso un poco de qué quiero guiarme y luego escribo sí, un poco, normalmente después de empezar el texto ya voy más rápido y es más fácil” (Sujeto 19 de 6º de EP).
- “Pues claro, tienes que pensar qué quieres poner y todo eso, cómo ponerlo, todo el escrito” (Sujeto 35 de 4º de ESO).

Con el fundamento anterior, se ha calculado el curso estimado en el que estaría un alumno en función de la competencia escritora en la fase de planificación (C_{p+}). La regresión en este caso de las competencias resultó

muy potente ($R^2=0.95$), encabezada por las operaciones *determinación de objetivos* (P3) y *selección de ideas* (P4), y fue menos determinante para el resto.

$$C_{p+} = -0.07 + 0.11P1 + 0.28P2 + \mathbf{0.49P3} + \mathbf{0.37P4} + 0.16P5 + 0.19P6 + 0.32P7 + 0.14P8$$

Por otra parte, se contemplan a continuación los resultados sobre la superación de deficiencias en las operaciones anteriores, representadas por las frecuencias negativas, lo cual arroja los datos siguientes (Cfr. Tabla 4). Se observa un descenso generalizado entre las dificultades y deficiencias mostradas en las operaciones de la planifi-

Tabla 3. Contraste entre competencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la planificación.

Table 3. Comparison of planning competencies among groups (Mann-Whitney U test).

Operación	Cursos									
	2ºEP-4ºEP	2ºEP-6ºEP	2ºEP-2ºESO	2ºEP-4ºESO	4ºEP-6ºEP	4ºEP-2ºESO	4ºEP-4ºESO	6ºEP-2ºESO	6ºEP-4ºESO	2ºESO-4ºESO
Génesis	0.19	0.13	0.00	0.00	0.96	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Auditorio	0.04	0.00	0.00	0.00	0.07	0.00	0.00	0.01	0.00	0.04
Objetivos	0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.13
Selección	0.11	0.00	0.00	0.00	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02
Org. ideas	0.00	0.00	0.00	0.00	0.13	0.00	0.00	0.08	0.11	0.96
Fuente	0.51	0.16	0.00	0.00	0.44	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Registro	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.28	0.19	0.72
Org. texto	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.00	0.00	0.72	0.16	0.16

Tabla 4. Descriptivos sobre las deficiencias mostradas en la fase de planificación.

Table 4. Descriptions of difficulties shown during the planning phase.

Competencia	2º EP		4º EP		6º EP		2º ESO		4º ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Génesis	1.63	0.52	1.00	0.00	0.50	0.54	0.88	0.35	0.13	0.34	0.83
Auditorio	2.38	0.52	1.00	0.54	0.75	0.46	0.5	0.54	0.13	0.35	0.95
Objetivos	2.38	0.74	1.50	0.76	1.13	0.35	0.75	0.71	0.63	0.52	1.28
Selección	2.25	0.89	1.50	0.76	0.38	0.52	0.5	0.76	0.25	0.46	0.98
Org. ideas	4.75	1.04	2.13	0.64	1.13	0.35	0.63	0.74	0.88	0.35	1.90
Fuente	3.63	1.77	1.38	0.52	0.88	0.35	0.5	0.54	0.13	0.35	1.30
Registro	4.50	0.93	1.75	1.17	0.88	0.64	0.5	0.54	0.63	0.52	1.65
Org. texto	5.25	1.75	3.13	0.64	2.00	0.54	0.5	0.54	0.25	0.46	2.23
Total \bar{x}	3.35	1.02	1.67	0.63	0.96	0.47	0.56	0.59	0.38	0.42	1.38

Tabla 5. Contraste entre deficiencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la planificación.**Table 5.** Comparison of planning difficulties (Mann-Whitney U test) among groups.

Cursos Operación	2°EP- 4°EP	2°EP- 6°EP	2°EP- 2°ESO	2°EP- 4°ESO	4°EP- 6°EP	4°EP- 2°ESO	4°EP- 4°ESO	6°EP- 2°ESO	6°EP- 4°ESO	2°ESO- 4°ESO
Génesis	0.04	0.00	0.02	0.00	0.11	0.72	0.02	0.23	0.23	0.01
Auditorio	0.00	0.00	0.00	0.00	0.51	0.16	0.00	0.44	0.04	0.23
Objetivos	0.05	0.00	0.00	0.00	0.38	0.11	0.04	0.28	0.13	0.79
Selección	0.13	0.00	0.00	0.00	0.01	0.04	0.00	0.88	0.72	0.65
Org. ideas	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.16	0.44	0.38
Fuente	0.01	0.00	0.00	0.00	0.13	0.02	0.00	0.23	0.01	0.23
Registro	0.00	0.00	0.00	0.00	0.16	0.02	0.04	0.33	0.51	0.72
Org. texto	0.02	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.44

cación (frecuencias negativas), según reflejan las medias obtenidas, sin resultar muy dispersas las frecuencias, según informa las desviaciones típicas, salvo en el caso del 2º curso de EP (SD=1.02).

El comportamiento diferencial de superación de dificultades por cursos es más tímido que en el caso del progreso competencial anterior. Se produce un avance significativo durante los primeros cursos, coincidiendo con la etapa de Primaria, con 2 cursos de diferencia (2º de EP a 4º de EP y 4º de EP a 6º de EP) y más aún con 4 cursos de diferencias (2º de EP a 6º de EP, 4º de EP a 2º de ESO), pero conforme se avanza en el sistema educativo esas diferencias se difuminan y pierden la significatividad, tanto entre 2 cursos consecutivos (6º de EP a 2º de ESO y 2º de ESO a 4º de ESO), como entre 4 cursos de diferencia (6º de EP a 4º de ESO), lo cual acentúa el estancamiento encontrado anterior (Cfr. Tabla 5). Algunas respuestas representan tal evolución:

- “No, de eso (objetivos e intenciones de expresión escrita) no tengo yo, ni sé (sujeto 4 de 2º de EP).
- “Lo escribo para que se entienda y lo entiendan, no sé, no me planteo más (objetivos), solo que le guste al maestro” (sujeto 18 de 6º de EP).
- “Pues intenciones menos que lo anterior (audiencia), me conformo con que se entienda y ya está, no estoy interesada en conseguir nada” (sujeto 39 de 4º de ESO).

En el caso de las dificultades, la potencia de predicción del curso también resultó alta ($R^2=0.83$), dominada por las operaciones contemplación del auditorio (P2) y organización del texto (P8) y muy poco predeterminada

por las dimensiones de organización de ideas (P5) y registro de ideas (P7).

$$C_p = 9.36 - 0.53P1 - \mathbf{0.96P2} - 0.30P3 - 0.24P4 - 0.01P5 - 0.29P6 - 0.13P7 - \mathbf{0.69P8}$$

Resultados sobre la relación entre las anteriores: competencia y deficiencia planificadora

Según los datos contenidos en las tablas anteriores, se puede visualizar el Gráfico 1 que muestra que el avance en la totalidad de las operaciones de la planificación se corresponde con el descenso de las deficiencias declaradas en las mismas.

Analizando los datos según los distintos cursos, el Gráfico 2 contiene la representación de cada una de las dimensiones subyacentes a la planificación, pudiendo observarse el comportamiento diferencial en cada curso. Durante los primeros cursos se produce el mayor progreso, más intenso en el caso de la superación de deficiencias que de desarrollo de habilidad.

Conviene, no obstante, averiguar si tal correspondencia resulta estadísticamente significativa, para lo que se recurre al cálculo del coeficiente de Spearman. Éste nos informa (Cfr. Tabla 6) de que no existe la correlación significativa³ entre competencias y deficiencias en las operaciones analizadas (frecuencias positivas *versus* negativas), como cabría esperar (a mayor competencia menores deficiencias), dado que se sitúa por debajo del 0.7. Excepto para los alumnos de 4º de EP en las dimensiones de organización, tanto de ideas (P5) como de texto global (P8), donde se obtiene una correlación inversa en ambas

³ Se ha tomado como correlación intensa a partir del valor 0.7 (directa) y -0.7 (inversa).

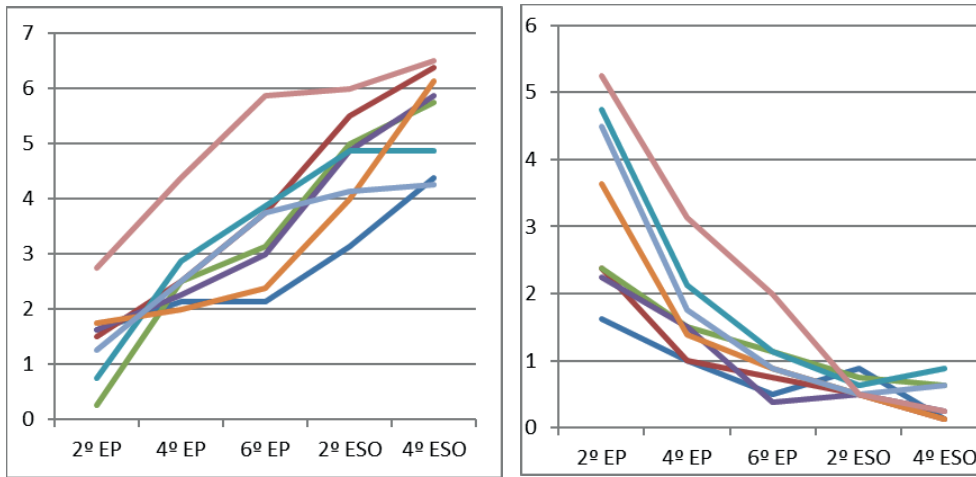


Gráfico 1. Progreso en la competencia planificadora (izqda) frente a superación de deficiencias (dcha).
Graph 1. Progress in the development of planning competencies (left) compared to the progress in overcoming difficulties (right).

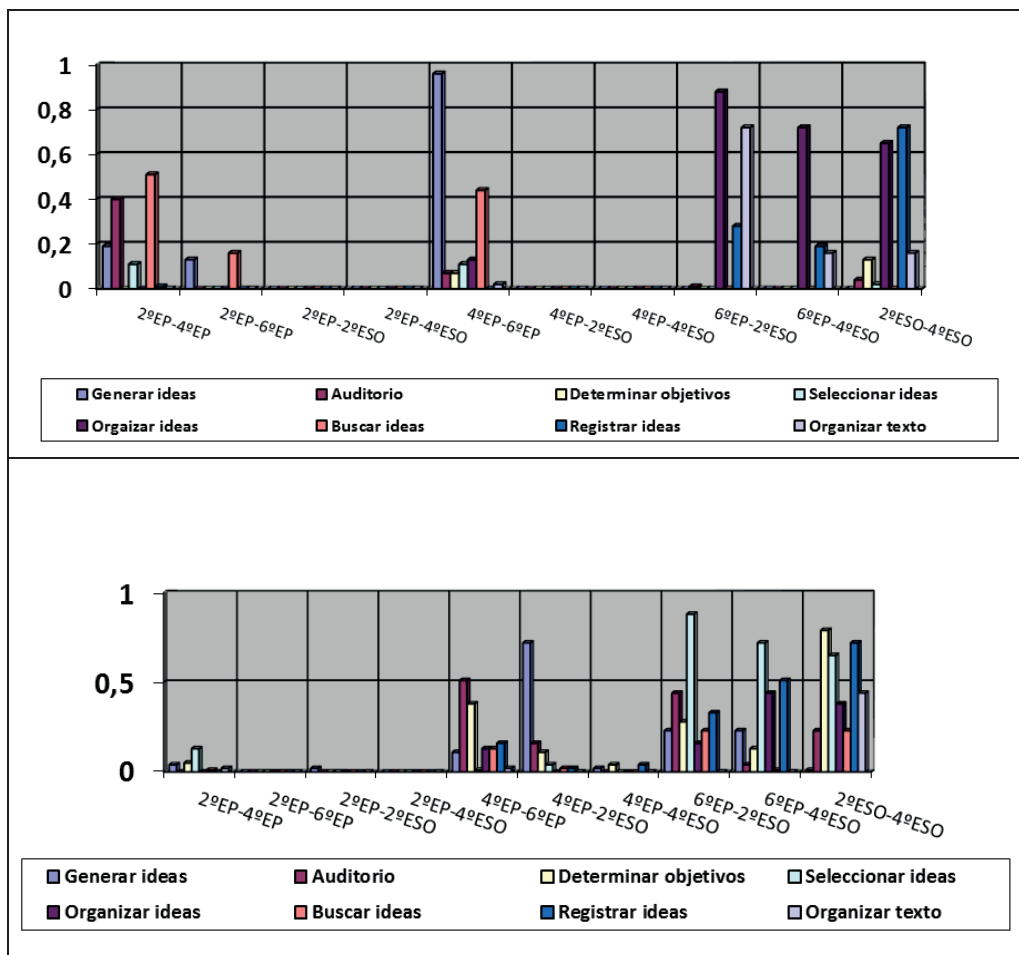


Gráfico 2. Comparación de la progresión de la competencia planificadora (arriba) y deficiencias (abajo) por cursos.
Graph 2. Progress in the development of planning competencies (above) compared to the progress in overcoming difficulties (below) by school year.

Tabla 6. Correlación (Spearman) entre competencias y deficiencias de planificación.
Table 6. Correlation (Spearman) between competencies and deficiencies in planning.

Operación	ρ				
	ρ 2° EP	ρ 4° EP	ρ 6° EP	ρ 2° ESO	ρ 4° ESO
Génesis	-0.07	0.00	-0.38	0.14	0.49
Auditorio	-0.26	0.57	0.00	-0.32	0.49
Objetivos	-0.41	0.37	-0.13	0.41	0.15
Selección	0.23	0.26	0.37	0.28	0.07
Org. ideas	-0.62	-0.84	-0.34	0.56	-0.09
Fuente	0.00	0.00	-0.54	0.00	0.62
Registro	-0.34	-0.25	0.25	0.38	0.45
Org. texto	-0.54	-0.71	0.00	0.50	0.58

Tabla 7. Descriptivos sobre la competencia mostrada en la fase de transcripción.
Table 7. Descriptions of competencies shown during the translation phase.

Operación	Cursos		2° EP		4° EP		6° EP		2° ESO		4° ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}
Sintaxis	0	0	1.88	0.35	1.75	0.46	2.38	0.52	2.63	0.52			1.73
Vocabulario	0	0	0.63	0.52	1.38	0.92	2.25	0.46	2.75	0.46			1.4
Léxico	1.38	0.52	1.88	0.35	1.88	0.64	2.38	0.52	2.5	0.54			2
Ideas	2.14	0.84	3	0.93	3.3	0.99	2.63	0.52	2.63	0.52			2.74
Total \bar{x}	0.88	0.68	1.85	0.54	2.08	0.75	2.41	0.51	2.63	0.51			1.97

($\rho=-0.84$ y $\rho=-0.71$) en el sentido que cabe esperar, es decir, a mayor competencia menores deficiencias.

Resultados sobre la transcripción del texto

Se observa un cierto progreso general en el desarrollo de la competencia para transcribir textos, aunque en algunas operaciones, como la selección de palabras para expresar ideas (T4) no se produce como en el resto de ellas (T1, T2 y T3), más bien los datos indican que (Cfr. Tabla 7), conforme avanzan en los cursos y etapas escolares, los alumnos parecen ser más conscientes de que pueden existir otras palabras que expresan mejor la idea que desean transmitir.

Por cursos, las mayores diferencias competenciales significativas se observan generalmente entre el curso 2° de EP y el resto (Tabla 8). Entre el resto de cursos las diferencias son puntuales, resaltando quizás la evolución más continuada de la habilidad correspondiente con la dimensión de vocabulario (T2), a saber:

- “Hay que buscar palabras buenas siempre, y si no se lo pregunto a la señora” (Sujeto 11 de 4° de EP).
- “Pues las palabras justas que vienen en el diccionario y no te las puedes inventar, por ejemplo, verbos que no existen, eso lo miro mucho” (Sujeto 21 de 6° de EP).
- “Sí, mejor unas palabras que otras, de primeras me vienen las malas, y esas no las pongo” (Sujeto 36 de 4° de ESO).

La ecuación de regresión que dibuja el curso en función de la competencia transcritora, con una potencia estimativa de $R^2=0.89$ es la siguiente, siendo el uso del vocabulario adecuado (T2) la que más determina su predicción:

$$C_{T+} = 1.53 + 0.97T1 + \mathbf{1.4T2} + 0.89T3 - 0.35T4$$

Por otro lado, la disminución de dificultades para transcribir sus textos progresa de manera más tímida como

apuntan los datos de la Tabla 9, produciéndose el mayor progreso en tal superación a partir del 2º curso de EP a la par que cierto estancamiento en los siguientes.

En efecto, observando los datos comparativos curso a curso para valorar la significatividad de sus diferencias, según refleja la Tabla 10, solo son generalizables las diferencias en cada una de las operaciones entre los alumnos de 2º de EP y del resto, como ocurriera en el caso del avance competencial, siendo testimoniales el resto de diferencias entre otros cursos. Léase una ilustración a través de sus declaraciones:

- “Pues nunca, el orden de las palabras yo no lo sé bien, yo pongo palabras, pero el orden no sé cuál es” (Sujeto 5 de 2º de EP).
- “Claro, es fundamental para el sentido de lo que quieres decir por escrito. Es como hablando, tienes que seguir un orden, primero sujeto, después verbo y eso” (Sujeto 22 de 6º de EP).
- “Te refieres a la sintaxis, ¿verdad? Pues sí, es cosa mía, quien lo lee no puede modificar eso, solo yo al escribirlo” (Sujeto 33 de 4º de ESO).

Tabla 8. Contraste entre competencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la transcripción.

Table 8. Comparison of translation competencies (Mann-Whitney U test) among groups.

Operación	Cursos									
	2ºEP-4ºEP	2ºEP-6ºEP	2ºEP-2ºESO	2ºEP-4ºESO	4ºEP-6ºEP	4ºEP-2ºESO	4ºEP-4ºESO	6ºEP-2ºESO	6ºEP-4ºESO	2ºESO-4ºESO
Sintaxis	0.00	0.00	0.00	0.00	0.72	0.13	0.02	0.08	0.02	0.44
Vocabulario	0.04	0.00	0.00	0.00	0.11	0.00	0.00	0.05	0.01	0.11
Léxico	0.11	0.16	0.01	0.01	0.96	0.13	0.07	0.19	0.11	0.72
Ideas	0.05	0.04	0.13	0.13	0.96	0.23	0.23	0.38	0.38	1.00

Tabla 9. Descriptivos sobre las deficiencias mostradas en la fase de transcripción.

Table 9. Descriptions of deficiencies shown during the translation phase.

Operación	2º EP		4º EP		6º EP		2º ESO		4º ESO		Total \bar{x}
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Sintaxis	1.13	0.35	0.63	0.52	0.38	0.52	0.5	0.54	0.38	0.52	0.6
Vocabulario	1.63	0.52	0.88	0.35	0.5	0.54	0.5	0.46	0.38	0.52	0.78
Léxico	1.5	0.54	0.75	0.46	0.5	0.54	0.5	0.54	0.25	0.46	0.7
Ideas	2.14	0.64	0.25	0.46	0.5	0.54	0.75	0.46	0.5	0.54	0.83
Total \bar{x}	1.6	0.51	0.63	0.45	0.47	0.54	0.56	0.5	0.38	0.51	0.73

Tabla 10. Contraste entre deficiencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la transcripción.

Table 10. Comparison of translation difficulties (Mann-Whitney U test) among groups.

Operación	Cursos									
	2ºEP-4ºEP	2ºEP-6ºEP	2ºEP-2ºESO	2ºEP-4ºESO	4ºEP-6ºEP	4ºEP-2ºESO	4ºEP-4ºESO	6ºEP-2ºESO	6ºEP-4ºESO	2ºESO-4ºESO
Sintaxis	0.13	0.02	0.07	0.02	0.44	0.72	0.44	0.72	1.00	0.72
Vocabulario	0.02	0.00	0.00	0.00	0.23	0.04	0.11	0.44	0.72	0.72
Léxico	0.04	0.01	0.01	0.00	0.44	0.44	0.11	1.00	0.44	0.44
Ideas	0.02	0.00	0.00	0.00	0.04	0.16	0.04	0.44	1.00	0.44

En el caso de las dificultades halladas por curso en la fase de transcripción configuran la siguiente ecuación ($R^2=0.64$), muy determinada por las dimensiones vocabulario (T2) y adecuación de palabras para expresar ideas (T4):

$$C_T = 9.4 - 0.79T1 - 1.46T2 - 0.8T3 - 1.26T4$$

Resultados sobre la relación entre las anteriores: competencias y deficiencias

En el Gráfico 3 se aprecia un aumento durante los cursos iniciales en cuanto a la competencia para la transcripción y un descenso, también durante los cursos iniciales, de las deficiencias y dificultades. Realmente ésta sería la tendencia esperable y deseable para todos los cursos de la muestra de estudio.

Representados los datos por cursos se pueden observar más rotundamente las diferencias tanto en la competencia declarada como las deficiencias asumidas solo entre los primeros cursos, así como el estancamiento en los siguientes, más acusado en el caso de la superación de las deficiencias (Gráfico 4).

Ahora bien, cabe calcular si existe pues correlación significativa entre ellas, según el cálculo del coeficiente de Spearman, cuyos valores contiene la Tabla 11, que indican la nula relación entre el progreso competencial y la superación de deficiencias.

Resultados sobre la revisión del texto

Los datos sobre los valores medios de cada operación y globales arrojan la existencia de ciertas diferencias conforme se avanza en los cursos analizados, diferencias

notablemente superiores entre el curso inicial (2º de EP) y el resto de los cursos, siguiendo la tendencia de las fases anteriores. El estancamiento se hace más patente en esta ocasión entre los cursos medio (4º de EP) y final (6º de EP) de la etapa de primaria. Y resalta el comportamiento diferente de la operación de revisión por otros, superior en el curso 6º de EP que en los que le siguen (2º de ESO y 4º de ESO) (Tabla 12).

Ese mismo recorrido puede detallarse con los datos analizados por cursos mediante la prueba U de Man-Whitney. Las diferencias anteriores resultan significativas, como se aprecia en la Tabla 13, siendo las más significativas las observadas entre 2º curso de EP y el resto. El comportamiento se hace más irregular a partir de ese curso, aunque resaltan también las diferencias entre 4º de EP y 4º de ESO, es decir, entre 6 cursos de diferencias, seguidas de las diferencias entre alumnos de EP y de ESO (de 6º de EP a 4º de ESO; de 6 de EP a 2º de ESO y de 4º de EP a 2º de ESO). Las diferencias se aprecian más en el progreso de la competencia que en la superación de dificultades, como se observa en las siguientes declaraciones representativas:

- “No, yo no reviso nada, eso es tarea de la maestra que es la que sabe” (Sujeto 1 de 2º de EP).
- “Reviso sí alguna palabra está mal escrita y la borro o lo escribo el texto otra vez a limpio” (Sujeto 13 de 4º de EP).
- “Pues sí, muchos factores reviso (aspectos), que esté bien escrito que no tenga falta y hasta que se entienda bien por otros” (Sujeto 38 de 4º de ESO).

Procede presentar las ecuaciones de regresión puesto que, como en los casos anteriores, su potencia predictiva es alta, en función del progreso evolutivo.

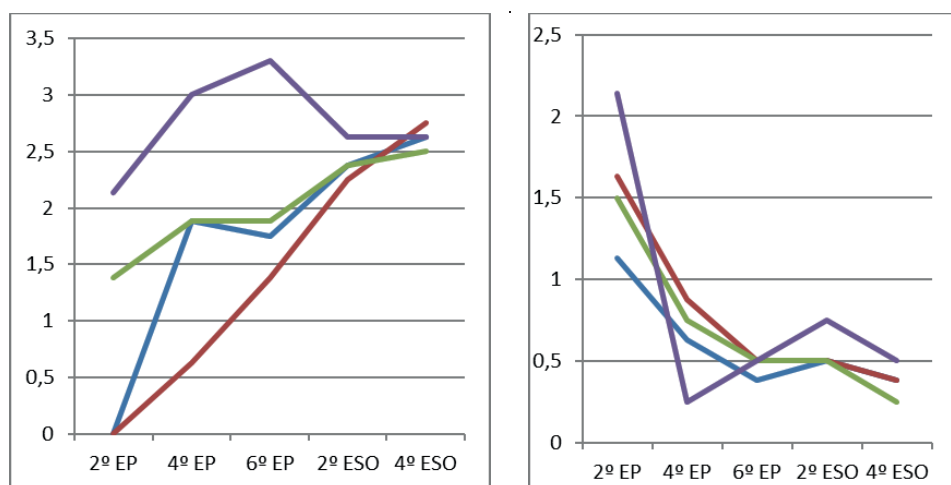


Gráfico 3. Progreso en la competencia transriptora (izqda) frente a superación de deficiencias (dcha).

Graph 3. Progress in the development of translation competencies (left) compared to the progress in overcoming difficulties (right).

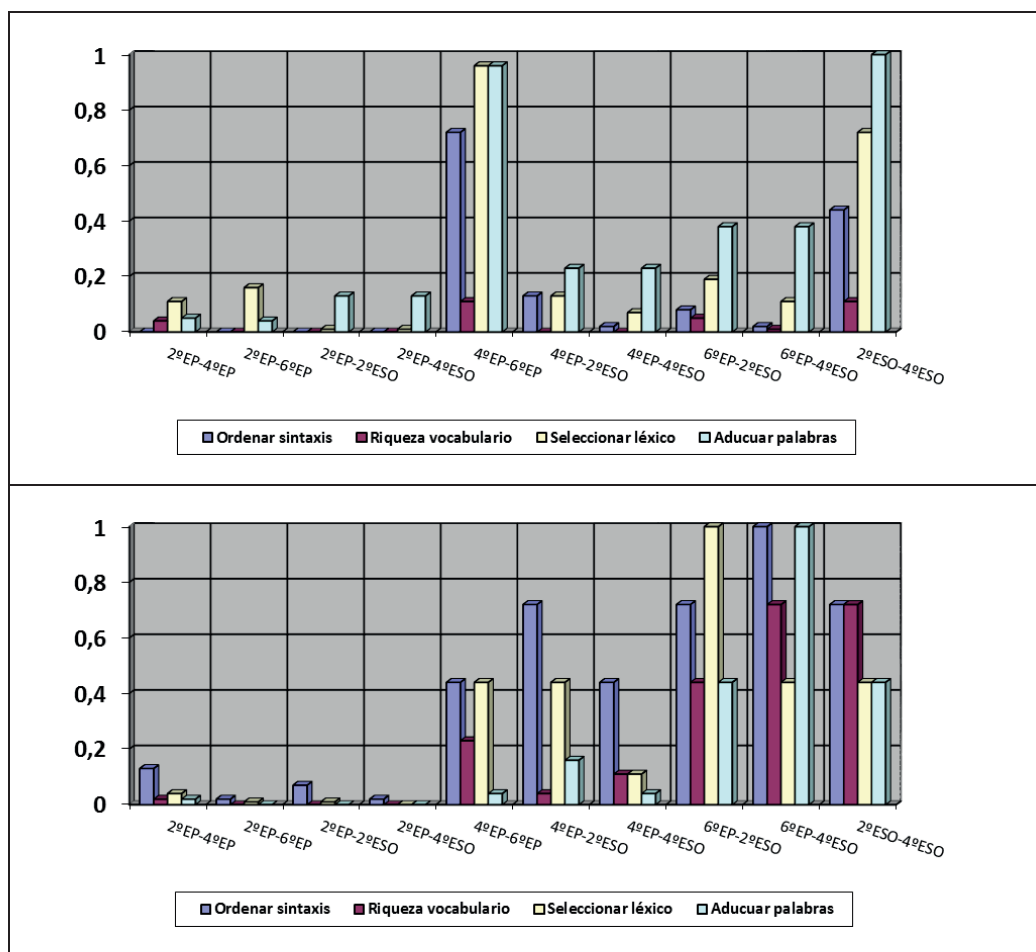


Gráfico 4. Comparación de la progresión de la competencia transcriptor (arriba) y deficiencia (abajo) por cursos.
Graph 4. Progress in the development of translation competencies (above) compared to the progress in overcoming difficulties (below) by school year.

Tabla 11. Correlación (Spearman) entre competencias y deficiencias de transcripción.
Table 11. Correlation (Spearman) between competencies and deficiencies in translation.

Operación \ ρ	ρ 2º EP	ρ 4º EP	ρ 6º EP	ρ 2º ESO	ρ 4º ESO
Sintaxis	-	-0.29	-0.45	0.26	0.07
Vocabulario	-	-0.29	0.41	0.33	0.46
Léxico	-0.26	0.66	0.19	0.26	0
Ideas	0	-0.58	-0.06	0.15	-0.26

Resalta la operación de revisión de lo planificado (R1) como moduladora del avance.

$$C_{R+} = -0.31 + 1.07R1 + 0.13R2 + 0.54R3 + 0.43R4 - 0.34R5 + 0.12R6$$

De otra parte, también se produce un descenso aparente en las dificultades declaradas en torno a la revisión textual durante los primeros cursos, posponiéndose en este caso el estancamiento hasta el último curso de EP y el resto de ESO (Tabla 14).

Tabla 12. Descriptivos sobre la competencia mostrada en la fase de revisión.**Table 12.** Descriptions of competencies shown during the revision phase.

Competencia	2° EP		4° EP		6° EP		2° ESO		4° ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}
Rev. plan	1.88	0.64	4	0.76	4.63	0.74	5.38	0.52	6	0.54	4.38
Rev. estructura	0.5	0.25	1.25	0.71	1.25	0.46	1.75	0.46	2.13	0.35	1.38
Rev. ortografía	0	0	2	0.93	2.13	0.99	3.13	0.35	3.25	0.46	2.1
Rev. caligrafía	0.25	0.46	1	0	1	0	1.5	0.54	1.75	0.71	1.1
Rev. por otros	0.13	0.35	1.63	0.52	2	0.54	1.25	0.46	1.88	0.84	1.38
Rev. por ellos	0.25	0.46	2.88	0.84	3.75	1.28	3.5	0.93	4.13	0.64	2.9
Total \bar{x}	0.5	0.36	2.13	0.63	2.46	0.67	2.75	0.54	3.19	0.59	2.21

Tabla 13. Contraste entre competencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la revisión.**Table 13.** Comparison of revision competencies among groups (Mann-Whitney U test).

Cursos Operación	2°EP- 4°EP	2°EP- 6°EP	2°EP- 2°ESO	2°EP- 4°ESO	4°EP- 6°EP	4°EP- 2°ESO	4°EP- 4°ESO	6°EP- 2°ESO	6°EP- 4°ESO	2°ESO- 4°ESO
	Rev. planificado	0.00	0.00	0.00	0.00	0.19	0.00	0.00	0.07	0.00
Rev. estructura	0.07	0.04	0.00	0.00	0.96	0.19	0.02	0.11	0.01	0.28
Rev. ortografía	0.00	0.00	0.00	0.00	0.88	0.02	0.02	0.03	0.02	0.72
Rev. caligrafía	0.01	0.00	0.00	0.00	1.00	0.11	0.04	0.11	0.04	0.57
Rev. por otros	0.00	0.00	0.00	0.00	0.28	0.23	0.65	0.03	0.02	0.16
Rev. por ellos	0.00	0.00	0.00	0.00	0.19	0.23	0.05	0.65	0.72	0.19

Tabla 14. Descriptivos sobre las deficiencias mostradas en la fase de revisión.**Table 14.** Descriptions of difficulties shown during the revision phase.

Competencia	2° EP		4° EP		6° EP		2° ESO		4° ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}
Rev. planificado	3	0.76	1.88	0.64	1.13	0.35	1.13	0.35	0.88	0.35	1.6
Rev. estructura	1.5	0.54	1	0.54	0.63	0.74	0.63	0.52	0.63	0.52	0.88
Rev. ortografía	3.13	0.35	1.5	0.54	0.88	0.35	0.25	0.46	0.13	0.35	1.18
Rev. caligrafía	2.13	0.84	1.13	1.35	0.25	0.46	0.25	0.46	0.25	0.46	0.8
Rev. por otros	2.5	0.54	1.5	0.76	0.88	0.35	1	0.54	1	0.54	1.38
Rev. por ellos	2.25	0.46	1.38	0.74	0.75	0.71	1.38	0.74	1.13	0.64	1.38
Total \bar{x}	2.42	0.58	1.4	0.76	0.75	0.49	0.77	0.51	0.67	0.48	1.2

Calculando la significación de las diferencias mediante la prueba correspondiente para el tipo de datos obtenidos (Cfr. Tabla 15) se ratifica que tales diferencias resultan significativas entre los primeros cursos, básicamente entre 2º de EP y el resto, y en menor medida entre 4º de EP y algunos otros cursos más avanzados. El resto de cursos no presenta diferencias o bien no resultan significativas en todo caso:

- “Es que yo no sé si está bien o mal, eso es la maestra quien lo sabe” (Sujeto 6 de 2º de EP).
- “Pues detecto pocos errores, porque si lo escrito yo y lo reviso yo misma no veo muchos” (Sujeto 20 de 6º de EP).
- “Algunos sí (errores detectado), pero si te digo la verdad me fío más si lo hace el profesor” (Sujeto 37 de 4º de ESO).

La fórmula de regresión calculada para estimar el curso en función de la superación de deficiencias en cada una de las operaciones de la fase de revisión es la siguiente, principalmente la operación de revisión ortográfica (R3):

$$C_R = 8.48 - 0.79R1 + 0.32R2 - 1.8R3 - 0.58R4 + 0.59R5 + 0.19R6$$

Resultados sobre la relación entre las anteriores: competencia y deficiencias

Igual que en las fases anteriores, se observa un incremento en las medias de las frecuencias positivas, que expresa un desarrollo de las dimensiones que representan, y un descenso en las medias de las frecuencias negativas, que representan las deficiencias. Las líneas del Gráfico 5

Tabla 15. Contraste entre deficiencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la revisión.

Table 15. Comparison of revision difficulties (Mann-Whitney U test) among groups.

Operación \ Cursos	2ºEP-4ºEP	2ºEP-6ºEP	2ºEP-2ºESO	2ºEP-4ºESO	4ºEP-6ºEP	4ºEP-2ºESO	4ºEP-4ºESO	6ºEP-2ºESO	6ºEP-4ºESO	2ºESO-4ºESO
Rev. planificado	0.02	0.00	0.00	0.00	0.03	0.03	0.01	1.00	0.44	0.44
Rev. estructura	0.16	0.00	0.02	0.02	0.28	0.28	0.00	0.88	0.88	1.00
Rev. ortografía	0.00	0.01	0.00	0.00	0.07	0.00	0.00	0.04	0.01	0.72
Rev. caligrafía	0.02	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01	1.00	1.00	1.00
Rev. por otros	0.02	0.00	0.00	0.00	0.07	0.16	0.16	0.72	0.72	1.00
Rev. por ellos	0.04	0.00	0.04	0.01	0.13	1.00	0.51	0.13	0.33	0.51

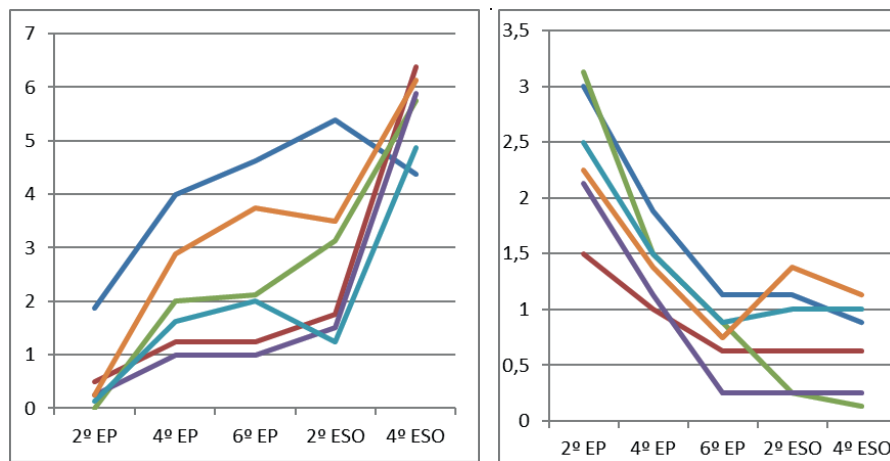


Gráfico 5. Progreso en la competencia planificadora (izqda) frente a superación de deficiencias (dcha).

Graph 5. Progress in the development of planning competencies (left) compared to the progress in overcoming difficulties (right).

dibujan un repunte inicial entre los primeros cursos de EP y otro entre los cursos de ESO en lo referente al progreso competencial, a diferencia de la superación de dificultades, puesto que solo descienden tras el primer curso de EP, para estancarse después.

Las diferencias observadas entre las medias calculadas, representadas en el Gráfico 5, se ratifican como significativas en el Gráfico 6, que contiene precisamente la significación de los valores de la evolución por cursos de la competencia y de las dificultades, respectivamente.

En cualquier caso, no parece que exista correspondencia como cabría esperar entre los datos obtenidos para cada una de las operaciones de la revisión correspondientes, de una parte, a las competencias y, de otra, a las deficiencias mostradas (Cfr. Tabla 16). Solo en el caso de los alumnos de 4º de ESO existe correlación entre progreso y dificultades en dos de sus operaciones: revisión de lo planificado (C1) y autorrevisión (C6). Curiosamente, una de ellas es directa, expresando lo contrario a lo esperado: a mayor competencia, mayores dificultades. La otra dimensión sí ha obtenido la correlación inversa, como cabría esperarse.

Resultados sobre la autorregulación del texto

Parte, como en casos anteriores, de un nivel ínfimo de competencia, que es mejorada durante los primeros cursos de Primaria, tras los cuales parece apuntarse un estancamiento, del que se sale al final de la escolarización obligatoria, en el que se observa una mejora competencial con respecto a cursos intermedios (Cfr. Tabla 17).

Las diferencias son significativas en todas las operaciones, pero no para todos los cursos. Indudablemente, lo son entre el curso de partida y el resto. A partir de ahí, las diferencias más destacables se producen entre el 4º curso de EP y los dos cursos de ESO, así como entre el 6º curso de EP y el último de ESO, lo que permite apuntar un cierto progreso de Primaria a Secundaria (Tabla 18). Léanse algunas respuestas significativas y representativas:

- “No, yo no sé si el texto está bien o no, eso la maestra, que es quien lo corrige” (Sujeto 4 de 2º de EP).
- Hombre si te sale bien te das cuenta, pero no sé por qué (Sujeto 12 de 4º de EP).
- Te sientes bien porque lo has hecho bien, está bien escrito, la forma y el contenido y se entiende

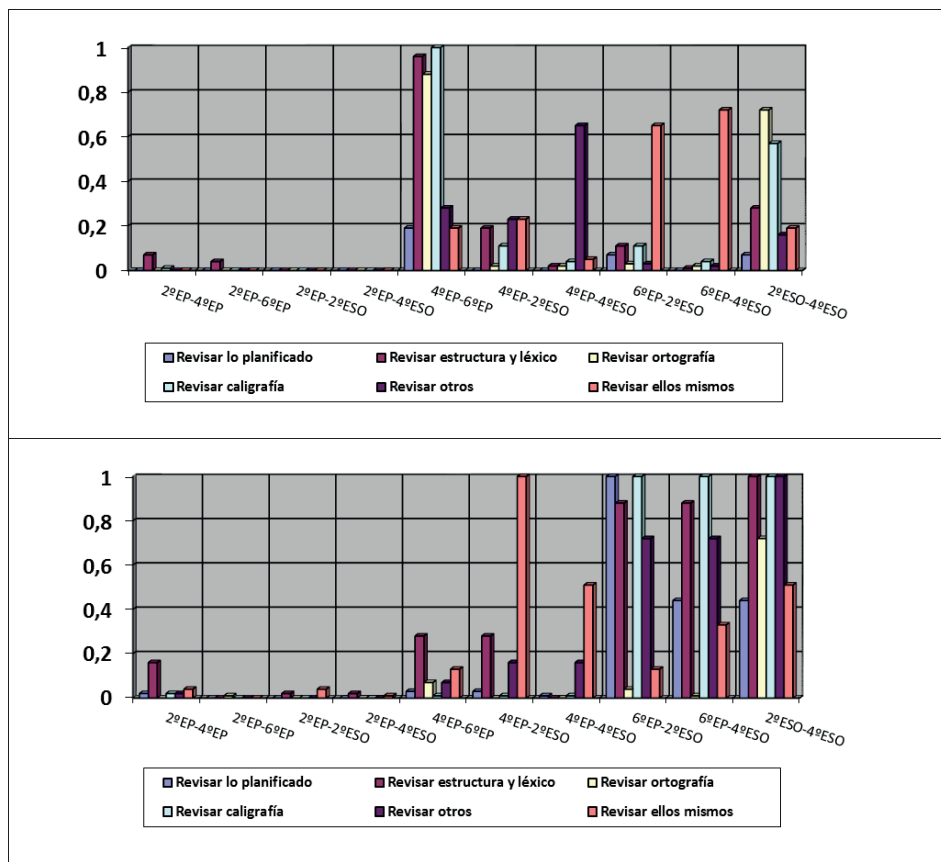


Gráfico 6. Comparación de la progresión de la competencia revisora (arriba) y deficiencias (abajo) por cursos.

Graph 6. Progress in the development of revision competencies (above) compared to the progress in overcoming difficulties (below) by school year.

Tabla 16. Correlación (Spearman) entre competencias y deficiencias de planificación.**Table 16.** Correlation (Spearman) between competencies and deficiencies in planning.

Operación	ρ	ρ 2° EP	ρ 4° EP	ρ 6° EP	ρ 2° ESO	ρ 4° ESO
	Rev. planificado		-0.58	-0.62	0.27	0.49
Rev. Estructura		-0.5	0.42	-0.55	0.15	0.29
Rev. ortografía		-	0	0.53	-0.22	-0.22
Rev. Caligrafía		-0.07	-	-	-0.58	-0.21
Rev. por otros		-0.38	-0.13	0	0	0.64
Rev. por ellos		0.33	0.42	-0.01	-0.19	-0.73

Tabla 17. Descriptivos sobre la competencia mostrada en la fase de autorregulación.**Table 17.** Descriptions of competencies shown during the self-regulation phase.

Competencia	2° EP		4° EP		6° EP		2° ESO		4° ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}
Reg. planificación	0.88	0.64	1.63	0.52	1.88	0.35	2	0.54	2	0.54	1.68
Reg. transcripción	0.5	0.54	1.5	0.53	1.88	0.35	2.63	0.52	2.75	0.71	1.85
Reg. revisión	0.88	0.64	3.25	0.71	3	0.76	3.38	0.52	3.88	0.64	2.88
Reg. estructuración	0.5	0.76	3.25	1.04	3.25	0.71	3.5	0.52	3.75	0.46	2.85
Actitud escribir	1.88	0.64	4.13	0.84	4.5	0.93	4	0.54	4.63	0.52	3.83
Concepto texto	1.25	0.46	5.25	1.49	6.13	1.25	5.63	0.92	6.75	0.71	5
Reg. general	1	0.54	1.13	0.35	1.38	0.74	1.88	0.35	2.38	0.52	1.55
Total \bar{x}	0.98	0.6	2.88	0.78	3.15	0.73	2.79	0.56	3.73	0.59	2.81

Tabla 18. Contraste entre competencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la autorregulación.**Table 18.** Comparison of self-regulation competencies among groups (Mann-Whitney U test).

Operación	Cursos										
	2°EP-4°EP	2°EP-6°EP	2°EP-2°ESO	2°EP-4°ESO	4°EP-6°EP	4°EP-2°ESO	4°EP-4°ESO	6°EP-2°ESO	6°EP-4°ESO	2°ESO-4°ESO	
Reg. planificación	0.05	0.01	0.01	0.01	0.44	0.28	0.28	0.72	0.72	1.00	
Reg. transcripción	0.01	0.00	0.00	0.00	0.23	0.01	0.01	0.02	0.02	0.79	
Reg. revisión	0.00	0.00	0.00	0.00	0.57	0.79	0.13	0.38	0.05	0.16	
Reg. estructuración	0.00	0.00	0.00	0.00	0.96	0.57	0.28	0.57	0.19	0.44	
Actitud escribir	0.00	0.00	0.00	0.00	0.51	0.72	0.28	0.28	0.79	0.07	
Concepto texto	0.00	0.00	0.00	0.00	0.19	0.44	0.02	0.38	0.33	0.03	
Reg. general	0.72	0.28	0.01	0.00	0.38	0.01	0.00	0.19	0.02	0.13	

perfectamente, así es como se sabe” (Sujeto 40 de 4º de ESO).

Véase, por último, la ecuación de regresión que representa la evolución del progreso en la adquisición y desarrollo de la competencia por cursos ($R^2=0.84$). En la evolución escritora predomina las operaciones de regulación de la transcripción (C2) y la general (C7).

$$C_{c+} = -0.66 + 0.25C1 + \mathbf{1.26C2} + 0.34C3 - 0.09C4 - 0.08C5 + 0.31C6 + \mathbf{1.29C7}$$

Por otro lado, respecto de la superación de deficiencias en la autorregulación de la expresión por escrito, puede aseverarse que el mayor descenso de ellas se produce durante los primeros cursos, como ocurriera en el resto

de las fases, y después pasa a convertirse en un descenso tímido, como se aprecia en los valores de la Tabla 19.

Analizadas estas diferencias según su significación estadística por pares de cursos, puede comprobarse que en efecto son significativas entre el primer curso analizado (2º de EP) y los demás, y entre algunas operaciones (la mitad) de 4º de EP y 4º de ESO, y en menor medida de 4º de EP a 2º de ESO (Tabla 20):

- “Si me atasco no sé continuar, tengo que preguntar a la maestra, no sé hacerlo” (Sujeto 5 de 2º de EP).
- “Pues lo dejo y sigo en otro momento, es lo mejor, o estudiar y saber más” (Sujeto 14 de 4º de EP).
- “No, si tienes que hacer algo no puedes dejarlo, piensas más y te concentras más y ya está, al final sale bien, dentro de lo que cabe” (Sujeto 36 de 4º de ESO).

Tabla 19. Descriptivos sobre las deficiencias mostradas en la fase de autorregulación.

Table 19. Descriptions of difficulties shown during the self-regulation phase.

Competencia	2º EP		4º EP		6º EP		2º ESO		4º ESO		Total
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Reg. planificación	2.13	0.64	0.75	0.46	0.88	0.35	1.13	0.35	1.13	0.35	1.2
Reg. transcripción	2.13	0.64	1	0	1	0.52	0.75	0.46	0.63	0.52	1.1
Reg. revisión	3	0.76	1.75	0.46	1.5	0.52	1.25	0.46	0.63	0.52	1.63
Reg. estructuración	2.88	0.84	2.5	0.54	1.63	0.92	1.75	0.46	1	0.54	1.95
Actitud escribir	4.88	1.46	2.38	0.52	1.88	0.64	1.63	0.52	1.38	0.52	2.43
Concepto texto	4.75	1.49	2.5	0.93	2.5	0.54	2.13	0.35	2.13	0.35	2.8
Reg. general	2.88	0.84	1.13	0.35	1.13	0.84	0.75	0.46	0.5	0.54	1.23
Total \bar{x}	3.24	0.95	1.72	0.47	1.5	0.62	1.34	0.44	1.06	0.48	1.76

Tabla 20. Contraste entre deficiencias de grupos (U de Mann-Whitney) sobre la regulación.

Table 20. Comparison of self-regulation difficulties (Mann-Whitney U test) among groups.

Operación	Cursos										
	2ºEP-4ºEP	2ºEP-6ºEP	2ºEP-2ºESO	2ºEP-4ºESO	4ºEP-6ºEP	4ºEP-2ºESO	4ºEP-4ºESO	6ºEP-2ºESO	6ºEP-4ºESO	2ºESO-4ºESO	
Reg. planificación	0.00	0.00	0.01	0.01	0.72	0.28	0.28	0.44	0.44	1.00	
Reg. transcripción	0.00	0.01	0.00	0.00	1.00	0.44	0.23	0.51	0.28	0.72	
Reg. revisión	0.05	0.00	0.00	0.00	0.44	0.11	0.00	0.44	0.02	0.08	
Reg. estructuración	0.44	0.02	0.02	0.00	0.07	0.04	0.00	0.88	0.13	0.03	
Actitud escribir	0.00	0.00	0.00	0.00	0.19	0.04	0.01	0.51	0.16	0.44	
Concepto texto	0.01	0.00	0.00	0.00	1.00	0.38	0.38	0.23	0.23	1.00	
Reg. general	0.00	0.00	0.00	0.00	0.96	0.28	0.07	0.38	0.16	0.44	

Con una potencia predictiva alta, del $R^2=0.78$, se puede estimar el curso del alumno en función de sus deficiencias autorreguladoras para la escritura, lo cual es útil para saber qué dificultades son habituales y cuáles son fuera de lo común:

$$C_c = 10 + 1.82C1 - 0.77C2 - 1.82C3 - 0.28C4 - 0.31C5 + 0.26C6 + 0.27C7$$

Resultados sobre la relación entre competencia y deficiencias

El comportamiento de esta variable sigue la misma tendencia que las anteriores. Sube el progreso y disminuyen las dificultades, como se aprecia en el Gráfico 7.

De manera más detallada, se puede apreciar el resultado anterior visualizando los datos presentados por pares de cursos, que dibujan un mayor avance tanto competencial como de superación de deficiencias durante los primeros cursos (Gráfico 8).

No obstante, no se establece una correlación significativa entre ellas en cada una de las suboperaciones, lo cual solo acontece testimonialmente en las dimensiones regulación de la transcripción (C2) del curso 6º de EP (correlación inversa, como cabe esperar) y regulación de la estructuración (C3) y de la planificación (C1) de los cursos de 2º de y 4º de ESO, respectivamente (correlación directa, sorprendentemente) (Tabla 21).

Discusión y conclusiones

No existen estudios globales como éste en el contexto español y los de otros contextos no resultarían extrapolables a éste, no por las diferencias del modelo

teórico sino por las metodologías de su enseñanza, aunque García y Fidalgo (2003, p. 247) mencionan tres investigaciones foráneas afines a ésta y Álvarez y García (2014, p. 24) añaden una más.

García y Fidalgo (2003) evalúan la evolución de la autoregulación de la escritura (3º de EP a 3º de ESO). Advierten cierto progreso, como en la presente investigación, así como cierto descenso en la concentración sobre tareas mecánicas que los alumnos más expertos pueden llegar a automatizar. En cuanto a las dificultades, señalan que en algunas operaciones aumentan, lo cual se justifica por la mayor conciencia del alumnado acerca de la complejidad del acto escritor y las dificultades que pueden surgir.

En un estudio posterior, desarrollado por Álvarez y García (2014), sobre la evolución escritora de primaria a secundaria (4º de EP a 4º de ESO) se confirma la evolución justificándola por la experiencia escritora, aunque, al igual que en este estudio, admiten que “no es todo lo gradual que cabría esperarse” (Álvarez y García, 2014, p. 5). Resaltan de la fase de planificación que los escritores noveles dedican más tiempo a la búsqueda de ideas mientras que los expertos a la elaboración de esquemas. Coincide con este estudio, dado que en las operaciones de “organización de ideas” (P5) y “organización textual” (P8), correspondientes con la organización de ideas, el avance es más notorio. Descubren también que la revisión requiere cierta experiencia y avance de curso. Indican también que sobrevaloran los más jóvenes su eficacia hacia la escritura por desconocimiento de la complejidad y globalidad del proceso escritor y falta de capacidad autoevaluativa, lo cual comprobaron en otra investigación anterior (García y Fidalgo, *in* Álvarez y García, 2014, p. 22).

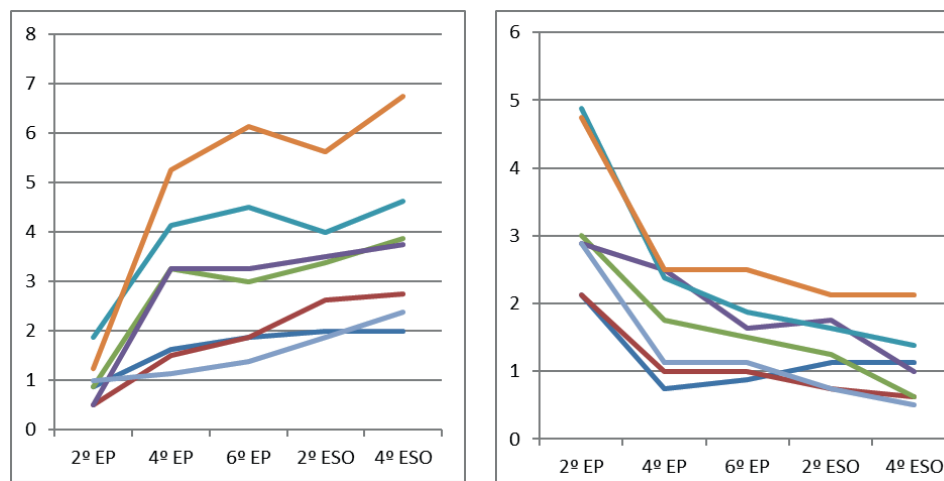


Gráfico 7. Progreso en la competencia reguladora (izqda) frente a superación de deficiencias (dcha).

Graph 7. Progress in the development of self-regulation competencies (left) compared to the progress in overcoming difficulties (right).

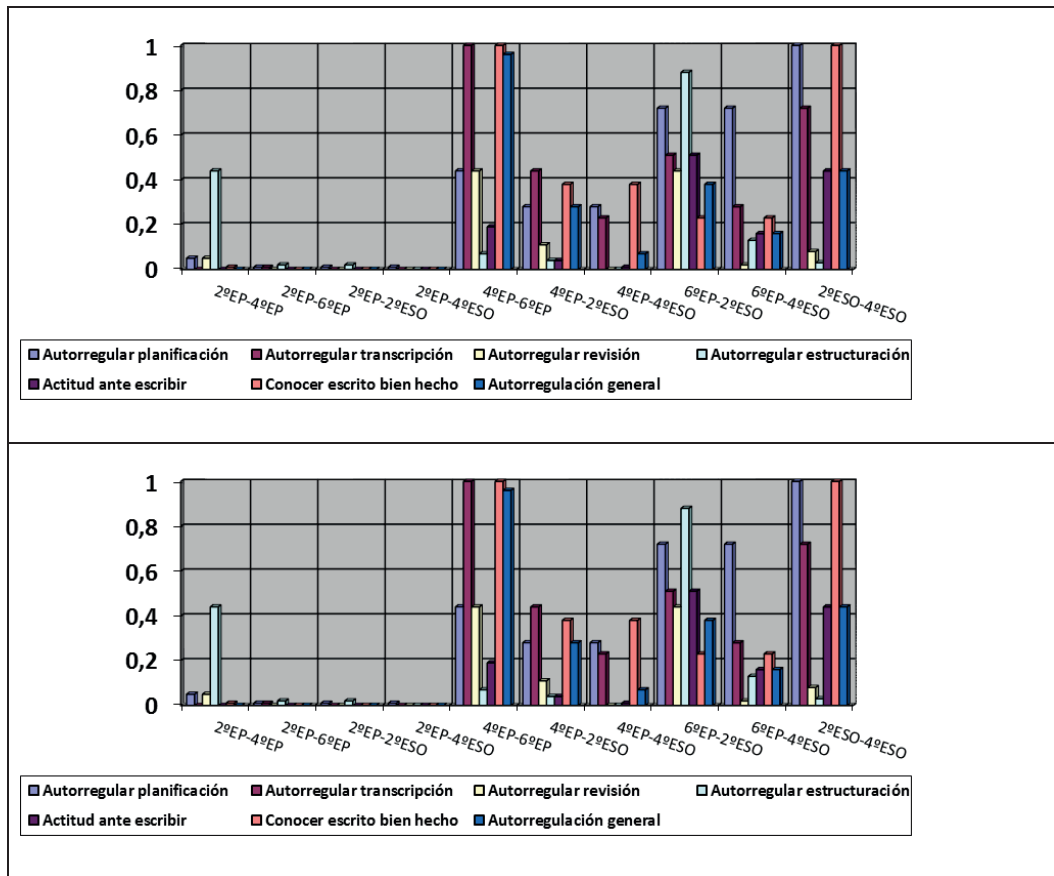


Gráfico 8. Comparación de la progresión de la competencia autorreguladora (arriba) y deficiencias (abajo) por cursos.
Graph 8. Progress in the development of self-regulation competencies (above) compared to the progress in overcoming difficulties (below) by school year.

Tabla 21. Correlación (Spearman) entre competencias y deficiencias de regulación.
Table 21. Correlation (Spearman) between competencies and deficiencies in self-regulation.

Operación	ρ	ρ 2º EP	ρ 4º EP	ρ 6º EP	ρ 2º ESO	ρ 4º ESO
Reg. planificación		-0.33	0.15	-0.14	0	0.76
Reg. transcripción		0.19	-	-0.76	-0.45	0.19
Reg. revisión		-0.58	0.28	0.35	0.75	0.26
Reg. estructuración		-0.57	-0.34	-0.01	0.58	0
Actitud escribir		-0.45	-0.48	-0.38	0	0.07
Concepto texto		-0.77	0.13	0.06	-0.62	-0.45
Reg. general		-0.64	-0.14	-0.28	-0.22	0.23

Aunque concuerden con los anteriores, sería positivo ampliar los grupos de alumnos de los distintos conglomerados, para poder emplear pruebas paramétricas que faciliten una mayor generalización de resultados, lo que requeriría otros instrumentos, como test o cuestionarios; a la vez que emplear otros tipos de metodologías cualitativas que propicien una mejor comprensión de la evolución del fenómeno escritor y sus disfunciones, con nuevas heramientas, como observación etnográfica, grupos de discusión, análisis de tareas y/o de errores o pensamiento en voz alta. Especial mención requiere al análisis del producto escrito, el texto, o análisis del discurso, empleado por otros autores, con fines investigadores muy diversos (Nogueira y Rodrigues, 2015). Asimismo, ampliar edades y cursos de las muestras (tanto los cursos impares no seleccionados para esta ocasión como los de enseñanzas no obligatorias, incluso universitarias), alumnos con dificultades lingüísticas y con altas capacidades lingüísticas, en general, con alumnos con necesidades educativas especiales y desfases curriculares. O ampliar al contexto nacional, incluso de contraste internacional.

A la luz de los resultados obtenidos y su contraste, cabe aseverar el acierto del desafío emprendido sobre la evolución de la escritura por cursos cotejando no solo la competencia sino las dificultades, puesto que si bien ambas mejoran no lo hacen por igual, como evidencia su falta de correlación. Sus implicaciones didácticas son manifiestas: se ha puesto de manifiesto el largo camino pendiente de recorrer en nuestros sistemas educativos y centros docentes de primaria y secundaria. Se demanda el desarrollo competencial escritor, pero a la vez, y resulta más necesario, a tenor de lo que se hace *de facto* en la *praxis*, complementarlo con la superación de las deficiencias en el complejo proceso, que no deja al margen a ninguno de los colectivos investigados, ni siquiera los más avezados en escritura al finalizar la enseñanza obligatoria. Y todo ello con los mecanismos tradicionales que han evidenciado cierto progreso, pero quizás sea el momento ya de incorporar los nuevos contextos y canales comunicativos derivados de nuestra sociedad cibernética así como la escritura colaborativa, que impregnarán de nuevas actitudes y estímulos a la actividad escritora. Un ejemplo de ello puede ser el programa “Fanfiction” (Oliveira y García, 2015).

Además, el progreso no siempre resulta estadísticamente significativo, frecuentemente en algunos cursos y para todas las fases se produce un estancamiento generalizado, que invita a cuestionar y revisar los diseños curriculares de los mismos desde el prisma de su contribución al desarrollo de la habilidad escritora, dada la indiscutible necesidad de optimizar la expresión escrita durante el transcurso de la educación obligatoria, e incluso después de ella (no obligatoria e, incluso, universitaria).

Adicionalmente, aunque ya existían otros instrumentos y formas para evaluar la competencia escritora, se ha presentado uno más, de eficacia probada, cuya originalidad radica en hundir sus raíces y sustento en uno de los modelos teóricos explicativos del proceso escrito más aceptado y extendido en el panorama mundial, de enorme actualidad aunque su génesis data de hace algún tiempo, pero que ha tenido que luchar y abrirse camino con otros modelos, incluso de paradigmas diferentes (Cfr. Gallego *et al.*, 2013).

Por último, no en importancia sino como consecuencia de lo anterior, se ofrece una serie de ecuaciones predictivas potentes, según los datos arrojados (R^2), acerca de la competencia escritora por cursos, que en otros países puede calcularse por edades correspondientes o años de escolarización obligatoria, con objeto de estimar la competencia en cada fase escritora de acuerdo con sus operaciones subyacentes. E, incluso, para cuantificar desfases o talentos específicos, de cara a cubrir necesidades (adaptaciones significativas o no, en función del desfase) o estimular talentos (actividades y programas complementarios o promoción de curso), al tratarse de una de las habilidades académicas básicas, junto a la lectura y el cálculo (para las que también cabría calcular su regresión sobre su evolución durante las enseñanzas obligatorias).

Referencias

- ÁLVARO, M.L.; GARCÍA, J.N. 2014. Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, **19**(1):5-26.
- APONTE, M.; ZAPATA, M. 2013. Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, **7**(1):23-34.
- BARDIN, L. 1986. *Análisis de contenido*. Madrid, Akal, 320 p.
- BEAUVAIS, C.; OLIVE, T.; PASSERAULT, J.M. 2011. Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and online management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, **103**:415-428. <https://doi.org/10.1037/a0022545>
- FOX, D.J. 1981. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa, 426 p.
- GALLEGO, J.L. 2008a. La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. *Revista de Educación*, **346**:267-290.
- GALLEGO, J. L. 2008b. La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, **60**(2):63-76.
- GALLEGO, J.L.; GONZÁLEZ, J. 2008. Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, **26**(2):463-484.
- GALLEGO, J.L.; RODRÍGUEZ, A. 2011. La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. *Revista de Educación*, **356**:557-581.
- GALLEGO, J.L.; GUZMÁN, A.; RODRÍGUEZ, A. 2013. *¿Cómo escriben los futuros docentes?* Málaga, Aljibe, 221 p.
- GALLEGO, J.L.; RODRÍGUEZ, A. 2016a. Características de la planificación de la escritura en estudiantes con síndrome de Down. *Actualidades Investigativas en Educación*, **16**(1):1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22666>
- GALLEGO, J.L.; RODRÍGUEZ, A. 2016b. Development of the Writing Skills in Compulsory Education in Spain. *The New Education Review*, **42**(2):52-64.

- GARCÍA, A.; SALVADOR, F. 2010. *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana. Implicaciones para la praxis educativa*. Madrid, EOS, 198 p.
- GARCÍA, J.N.; FIDALGO, R. 2003. Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, **56**(2):239-251.
- GONZÁLEZ, M.J.; MARTÍN, I. 2006. Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, **29**(3):315-326. <https://doi.org/10.1174/021037006778147926>
- GUTIÉRREZ, R.; SALVADOR, F. 2006. El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, **339**:435-453.
- HAYES, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C.M. LEVY; S.R. RANDELL (eds.), *The Science of Writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-27.
- HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. 1980. Identifying the organization of writing process. In: L.W. GREGG; E.R. STEINBERG (eds.), *Cognitive process in writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.
- HODDER, I. 2000. The interpretation of documents and material culture. In: N.K. DENZIN; S.L. YVONNA (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications, p. 703-717.
- KELLOGG, R.T. 1994. *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press, 280 p.
- KRIPPENDORFF, K. 2002. *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, 462 p.
- LECUONA, M.P., RODRÍGUEZ, M.J.; SÁNCHEZ, M.C. 2003. Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, **332**:301-326.
- NOGUEIRA, A.N.; RODRIGUES, A. 2015. Análise crítica da construção de identidades na prática escrita escolar. *Calidoscópico*, **13**(2):251-263.
- OLIVERA (de), A.F.; GARCIA, L.C. 2015. Fanfiction: “nova” ferramenta de leitura e escrita par o ensino de língua materna no ensino básico. *Calidoscópico*, **13**(2):201-217. <https://doi.org/10.4013/cld.2015.132.07>
- RAMOS, J.L.; CUADRADO, I.; IGLESIAS, B. 2005. La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, **17**(3):239-251. <https://doi.org/10.1174/113564005774462627>
- RODRÍGUEZ, A. 2007. Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación*, **343**:531-451.
- SALVADOR, F. 2004. Características estructurales del texto narrativo escrito por alumnos con dificultades en el aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Educación*, **198-99**:285-305.
- SALVADOR, F. 2008. *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid, EOS, 375 p.
- SALVADOR, F.; GARCÍA, A. 2009. El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, **242**:61-76.
- VELARDE, E.; CANALES, R. 2014. Procesos psicológicos de la escritura y diferencias neuropsicológicas y cognitivas según nivel socioeconómico y dominio escritor en estudiantes de la provincia constitucional del Callao-Perú. *Estudios de Psicología*, **35**(3):584-604. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.965461>

Submetido: 23/11/2015

Aceito: 01/03/2017