



EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ (*)
FRANCISCO SALVADOR MATA (*)

RESUMEN. Este artículo da a conocer la importancia del proceso de planificación en la efectividad de la composición escrita y presenta una investigación sobre dicho proceso en alumnos de Educación Primaria. Se trata de una investigación cualitativa de «estudio de casos» en la que se utiliza la «entrevista cognitiva» para la obtención de datos y se aplica el «análisis de contenido» para la reducción e interpretación de los mismos. Esta investigación ha permitido identificar las operaciones que tienen lugar en la planificación de la composición escrita, el modo en que los alumnos ejecutan dichas operaciones y cuáles son sus dificultades. Finalmente, este artículo marca unas directrices para la enseñanza de la planificación que permita prevenir y subsanar posibles dificultades de escritura en el nivel de Educación Primaria.

ABSTRACT. This article shows the importance of the planning process in the effectiveness of written composition and presents research carried out on this process with Primary students. It is a qualitative «case study» investigation in which the «cognitive interview» is used for the obtaining of data and the «content analysis» is applied for reduction and interpretation. This research has allowed us to identify the processes and difficulties of planning written compositions. Finally, this article gives some guidelines for the teaching of planning which allows us to prevent and overcome possible writing difficulties in Primary Education.

INTRODUCCIÓN

Objetivo de este artículo es dar a conocer una investigación sobre la expresión escrita de los alumnos que se viene desarrollando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universi-

dad de Granada, coordinada por el doctor Salvador Mata, y financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, durante el trienio 2001-04.

La investigación sobre los procesos cognitivos en la escritura es escasa y más

(*) Facultad de Ciencias de la Educación Universitaria de Granada.

aún, en el contexto español. Sin embargo en los últimos diez años, la escritura ha sido reconocida como un importante campo de estudio, así el último *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) incluye un amplio artículo dedicado a la investigación sobre la escritura. Aunque la escritura aparece como un campo de estudio relativamente nuevo, éste se ha desarrollado de forma coherente. Esta coherencia viene marcada por la concepción compartida por todos los investigadores de que la escritura es inseparable de los procesos lingüísticos, comunicativos y literarios. El movimiento intelectual sobre la escritura iniciado en los años cuarenta ha evolucionado desde la epistemología formalista, centrada en el texto, pasando por las teorías psicológicas centradas fundamentalmente en los procesos, hasta las teorías actuales más dialógicas que se centran tanto en el texto como en los procesos, en interacción con el contexto cultural (Sperling y Warshauer, 2001). En la actualidad, la investigación sobre la escritura se plantea diferentes perspectivas, entre las que destacan dos temas fundamentales: a) la escritura como un proceso cognitivo y social; y b) la estrecha relación existente entre la escritura y otros procesos lingüísticos, como el lenguaje oral y la lectura.

En la perspectiva cognitiva de la composición escrita, este artículo se centra en los procesos cognitivos que los alumnos activan para escribir sus textos y, concretamente, en el proceso de planificación.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCRITURA

La investigación sobre la escritura ha desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: 1) enfoque centrado en el proceso de producción del texto; y 2) enfoque centrado en el producto (el

texto). El primero es de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente desarrolla el sujeto, al expresarse por escrito. El segundo enfoque es de carácter lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto. En el proceso cognitivo, denominado «transcripción» se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). En efecto, aunque el conocimiento de la estructura textual (en la fase de planificación) guía la producción del texto, es necesaria la competencia lingüística para dar forma a las ideas y articularlas.

En la década de los setenta y primeros años de los ochenta, predominaba el enfoque centrado en el producto. En este enfoque se distinguen dos perspectivas en el análisis del texto (Rentel y King, 1983): 1) en el análisis micro-estructural se abordan los aspectos formales del texto, considerado como símbolo escrito (ortografía, formación de signos [letras, palabras]); y 2) el análisis macro-estructural se centra en la estructura y en la cohesión textual (Fayol, 1991). En este enfoque se prestaba especial atención a los aspectos sintácticos y léxicos del texto. Asimismo, en este enfoque, un aspecto relevante investigado en los textos infantiles, fue la «cohesión» y se obtuvieron datos significativos para conocer las dificultades en la expresión escrita. La investigación sobre los diversos tipos de discurso (o texto) se ha incrementado progresivamente desde la década de los años setenta. El tipo de discurso más estudiado ha sido el narrativo. Varios aspectos se han analizado en el aprendizaje de la estructura textual: a) carácter evolutivo; b) influencia del medio social; c) relación con el lenguaje oral; d) efecto de la enseñanza; y e) actitudes de los alumnos ante los diversos tipos de textos.

En la década de los años ochenta, se produjo un cambio de perspectiva en el análisis de la expresión escrita. En ella se abogaba por un enfoque explicativo, centrado en el proceso, cuya finalidad es describir la competencia del escritor experto, dado que el análisis del producto no permite un conocimiento real del proceso (Butterfield, 1994). En este enfoque se concibe la composición como un proceso esencialmente cognitivo, aunque matizado o condicionado por otros procesos (emocionales, motivacionales...). En los primeros modelos diseñados en el enfoque de proceso, denominados «modelos de etapas», el proceso se concebía como lineal y en su desarrollo se señalaban dos o tres estadios. En la revisión de Humes se incluyen varios autores que elaboraron modelos de etapas (cfr. Humes, 1983). En la investigación, sin embargo, se demostró que el proceso no es lineal sino «recursivo»; por lo cual, los modelos teóricos se tornan más complejos (Flowers y Hayes, 1981).

El enfoque de proceso ha sido ampliamente desarrollado, aunque no en exclusiva, por la psicología de orientación cognitiva. Este enfoque deriva del paradigma fenomenológico-interpretativo. De este paradigma se han derivado diversos modelos sobre la expresión escrita. El modelo se concibe como una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la expresión, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y características cognitivas de los escritores. El análisis del proceso complejo de la escritura ha permitido establecer diversos sub-procesos o fases. Además, los análisis del proceso permiten intuir la complejidad del mismo y las implicaciones para la enseñanza (Zamel, 1987). En concreto, en este enfoque se pretende: 1) desvelar los procesos cognitivos en la escritura (planificación, transcripción y revisión); y 2) detec-

tar habilidades metacognitivas en la expresión escrita (a. conocimiento del proceso [concepto de la escritura]; b. conocimiento de la estructura textual; c. conocimiento de las propias capacidades; d. auto-regulación; y e. actitud del sujeto ante la escritura).

En este enfoque de investigación se han analizado también los factores que explican las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de la escritura: 1) problemas en la producción del texto (transcripción), que pueden interferir en la ejecución de otros procesos cognitivos (génesis de contenido, planificación y revisión); 2) ausencia de conocimientos sobre un tema o incapacidad para acceder al conocimiento que se posee; 3) dificultad del sujeto para evaluar sus propias capacidades y para reconocer qué estrategias y procesos son necesarios y cómo regular su uso; y 4) estrategias que utilizan los sujetos cuando se enfrentan a un proceso cognitivo.

EL ENFOQUE COGNITIVO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

En la categoría de modelos cognitivos se incluyen varios. Éstos son, sin duda, los más elaborados, los que mejor explican el proceso de la composición escrita en su conjunto, y, sobre todo, los que mejor ponen de relieve los componentes cognitivos del proceso de producción. Estos modelos mejoran los modelos de etapas, trascendiéndolos y asumiendo su aportación más relevante, la determinación de fases, pero no atribuyen carácter lineal a las etapas. Por su complejidad y popularidad, se destacan dos modelos de orientación cognitiva, que explican el proceso de la expresión escrita: el de Flowers y Hayes (1981) y el de Robert de Beaugrande (1984). El primero es el más conocido y también el que mejor explica el proceso de escritura como un proceso de resolu-

ción de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, de análisis y de inferencia. En el modelo elaborado por Robert De Beaugrande (1984) se explica el proceso de la composición como una interacción de estadios paralelos, cuyo desarrollo es simultáneo e interdependiente.

El enfoque cognitivo concibe la escritura como un proceso, que comprende, a su vez, un conjunto de subprocesos de pensamiento, los cuales se ponen en funcionamiento durante el acto de la composición, de manera que el escritor realiza distintos tipos de operaciones mentales y aplica distintos tipos de estrategias. Esta forma de entender la escritura refleja la revolución cognitiva general, que ha motivado la mayoría de las investigaciones en educación en las décadas pasadas, estableciéndose un paradigma cognitivo para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación de la escritura desde la perspectiva cognitiva, de su aprendizaje y ejecución, ha producido diferentes modelos sobre el pensamiento de los escritores, que han guiado críticamente la investigación y la práctica de la enseñanza del lenguaje escrito.

El modelo más duradero e influyente ha sido el creado por Flower y Hayes (1981, 1984), desde el que se afirma que la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos, entre los que se incluye la planificación (diseñar el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y corrección del texto). A su vez, se entiende que cada uno de estos subprocesos puede incluir una serie de operaciones.

Investigaciones sobre el subproceso de la planificación (Bear, 2000) de la escritura han demostrado las exigencias psicológicas que afectan al pensamiento del escritor, en comparación con el

hablante. Cuando se escribe, hay que ir desde el discurso hablado al discurso escrito. Este movimiento incluye tres importantes ajustes:

- De los signos sonoros se pasa a los signos gráficos del lenguaje.
- De la comunicación en el aquí y en el ahora se pasa a la comunicación, a través del tiempo y del espacio.
- De la interacción con un interlocutor se pasa a la producción del lenguaje en solitario.

La realización correcta de estos ajustes se ve favorecida de forma notable si el escritor dedica tiempo y esfuerzo a planificar el texto.

Siguiendo la aportaciones de diferentes modelos teóricos (Graves 1975; Flower y Hayes, 1981; Berninger y Whitaker, 1993) la planificación de un texto se corresponde con el borrador mental de la composición, por lo que en este proceso están sintetizados todos los elementos del texto (contenido, forma estructural, sentido del texto e intención significativa). En este «subproceso escritor» tienen lugar una serie de operaciones, de las que, básicamente, se han identificado las siguientes:

- Generar el contenido o las ideas que se refieren a lo que se va a escribir (contenido específico) y al cómo se va a escribir (contenido de procedimiento). Asociadas a esta operación, se identifican otras, como la búsqueda de contenido en diferentes tipos de fuentes y el registro de esas ideas.
- Organizar y estructurar el contenido, en función de los conocimientos que posee el escritor de los distintos géneros literarios. Asociadas a esta operación se pueden identificar otras, como la selección de las

ideas y la ordenación de las mismas; lo que permite configurar una estructura que regula el proceso de la transcripción del texto pensado en lenguaje escrito.

- Determinar los objetivos que permitan controlar todos los actos de la composición del texto. Asociados a esta operación está la consideración del auditorio o posibles lectores del texto y las intencionalidades o finalidades de la composición escrita.

La planificación es, por lo tanto, un proceso de naturaleza abstracta, para el cual los alumnos necesitan unas condiciones de maduración apropiada y el entrenamiento oportuno que les permita poder realizarlo de forma correcta. Se ha comprobado que muchas de las dificultades en el aprendizaje de la escritura tienen su origen en un déficit de aprendizaje de los procesos de planificación (McArthur y Graham, 1987; Graham y Harris, 1992), es decir, en el alumno cuya escritura es ineficaz se descubre una ausencia total de planificación, una realización de la composición escrita a un nivel concreto, es decir, el alumno escribe directamente todo lo que le viene a la mente, en un borrador o en un primer ensayo del texto definitivo, por lo que el alumno se enfrenta a la tarea de la escritura sin diseñar un plan previo en un nivel abstracto, que tenga en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto.

Dado el carácter decisivo de este proceso para el aprendizaje de la escritura, en esta investigación se ha planteado evaluar la planificación de alumnos que no presentan necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, con el fin de detectar cuál es su nivel de conocimiento y uso de las distintas operaciones identificadas en la planificación.

METODOLÓGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Puesto que se trata de una investigación de carácter exploratorio, las hipótesis iniciales se formulan en forma de interrogantes: 1) al expresarse por escrito ¿los alumnos realizan y/o conocen el proceso de planificación del texto?; 2) ¿qué operaciones realizan al planificar el texto y qué estrategias aplican?; 3) ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

La metodología en la investigación sobre los procesos cognitivos en la escritura ha evolucionado desde el paradigma experimental, predominante hasta la década de los años ochenta, hacia un enfoque más cualitativo, coincidiendo con el cambio de objeto de estudio: del producto al proceso. La técnica de investigación más utilizada en el enfoque de proceso cognitivo ha sido la de «hacer pensar en voz alta» a los sujetos, mientras escriben o después de escribir (inmediatamente después o tras un lapso de tiempo). Los «protocolos» constituyen la descripción verbal que hacen los sujetos de sus procesos mentales. El análisis de los protocolos permite hacer patentes los diversos procesos y las relaciones entre ellos. A este efecto, los «protocolos» se someten al «análisis de contenido», estableciendo categorías conceptuales. Obviamente esta técnica, por su complejidad, no es viable para el análisis de grandes muestras, pero sí para aplicarla al «análisis de casos». La entrevista clínica puede ser una alternativa al «pensamiento en voz alta». En ella se puede utilizar un cuestionario, para ayudar a reflexionar a los sujetos que tienen dificultades para verbalizar su pensamiento.

De acuerdo con el carácter cualitativo de la investigación, se adopta la estrategia metodológica del «estudio de casos» (Rose y Grosvenor, 2001; Corbet, 2001). Por lo tanto, para esta investigación lo

esencial ha sido el análisis en profundidad del proceso de planificación de la composición escrita, en una muestra de 14 sujetos, de los cuales seis son niños y ocho son niñas y cuya edad oscila entre los 10 y los 12 años, todos ellos escolarizados en un colegio público de Granada. Otro rasgo de esta muestra es que ninguno de ellos presentaba dificultades de aprendizaje ni alteraciones físicas, psíquicas o psicomotoras y el nivel académico medio de sus padres se correspondía con el nivel de primaria.

Para la obtención de los datos, se aplicó la técnica más adecuada para detectar procesos cognitivos: «la entrevista de tipo cognitivo», en la que el investigador interroga al sujeto sobre su percepción de los procesos que activa cuando escribe. Con esta técnica se pretende que el alumno haga un análisis retrospectivo de los aspectos que afectan al proceso escritor y

tome conciencia de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita. Esta técnica se acompaña de un cuestionario, (del cual se reproduce en el cuadro I las cuestiones relativas al proceso de planificación), para ayudar a reflexionar al alumno y facilitarle la verbalización de su pensamiento. Las entrevistas fueron grabadas en cintas magnéticas y posteriormente transcritas para su análisis.

El método utilizado para la reducción y análisis de los datos ha sido el «análisis de contenido» (Bardin, 1986; Berelson, 1996; Krippendorff, 1997), que consiste, básicamente, en clasificar la información verbal contenida en una serie de documentos, de acuerdo con un sistema de categorías, que puede ser elaborado teórica o empíricamente.

La fiabilidad y validez es una característica básica que han de poseer todos los métodos de investigación, porque garan-

CUADRO I
Cuestionario sobre planificación

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

Objetivos

- 12) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va leer?
- 13) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona te entienda?
- 14) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
- 15) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
- 16) ¿Qué haces para conseguirlo?
- 17) ¿En qué parte del texto se puede notar?

Estrategias para la organización o estructuración del contenido

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

Fuente: Salvador Mata, 2000: 66ss, modificado.

tizan la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión.

La validez de una investigación permite garantizar que en ella se mide correctamente lo que se pretende medir. En este estudio de casos se pretendía conocer los procesos cognitivos en la planificación de la escritura que aplicaban los alumnos. Para ello se elaboró un cuestionario (véase cuadro I) para la recogida de datos y un

sistema de categorías (véase cuadro II) para el análisis de los datos. Tanto el cuestionario como el sistema de categorías fue validado según el procedimiento del «juicio de expertos» (Fox, 1981). El cuestionario fue sometido al juicio de los distintos investigadores que forman el grupo de investigación ED. INVEST del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Estos jueces determinaron la validez del contenido del

cuestionario, entendiendo por validez la relevancia de los ítems y su representatividad con respecto al subproceso de la planificación de la composición escrita previamente definida, por lo que las modificaciones del mismo giraron en torno a los siguientes interrogantes: ¿Las preguntas del cuestionario realmente recogen información sobre las operaciones que tienen lugar en el proceso de planificación de la composición escrita? ¿La formulación de la pregunta es la adecuada a la información que se desea extraer? ¿Cablen diferentes interpretaciones para cada cuestión? ¿El lenguaje utilizado es suficientemente claro para la edad de los encuestados? ¿Se repiten las cuestiones? El cuestionario definitivo recogió el consenso unánime de los expertos.

Por su parte el sistema de categorías (cuadro II) que se utilizó para clasificar y codificar la información contenida en las transcripciones de la entrevistas cognitivas, igualmente fue sometido al juicio de los mismos expertos con la finalidad de comprobar si dicho sistema reunía las siguientes características:

- Exhaustividad: que las categorías permitan clasificar la totalidad de la información recogida en las entrevistas.
- Exclusión mutua: que cada unidad de registro identificada en la transcripción de las entrevistas no pueda pertenecer a más de un categoría.
- Homogeneidad: que las categorías estén definidas de acuerdo con un mismo principio de definición.
- Pertinencia: que las categorías estén adaptadas a la información contenida en las entrevistas y al marco teórico bajo el que se recoge esa información.
- Productividad: que el conjunto de las categorías proporcionen resultados ricos tanto en inferencias como en nuevas hipótesis.

Se hicieron las modificaciones oportunas hasta que el acuerdo con respecto a los punto anteriores fue unánime.

El procedimiento aplicado para calcular la fiabilidad de los análisis fue la «triangulación de codificadores independientes» (Fox, 1981). Este procedimiento consiste en calcular el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden en la asignación de códigos a las unidades de registro establecidas en un mismo material. Por lo tanto en este caso el material, formado por los documentos que recogían las transcripciones de las 14 entrevistas, fue codificado por tres investigadores distintos, llegando a un porcentaje de acuerdo del 97%. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y traduciendo ese número en tanto por ciento en relación al total de unidades de registro codificadas.

INTERPRETACIÓN DE LOS ANÁLISIS SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para realizar el análisis de los datos, obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los 14 alumnos, se ha elaborado un sistema de categorías, en el que se define la «planificación» como el proceso por el cual el sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas y establece objetivos para llevar a buen fin el proceso escritor. En la planificación está contenido a modo de proyecto, todo el proceso escritor, incluida la estructura que se dará al texto, los elementos que se necesitan para su transcripción, la revisión y el modo de aplicar todo lo proyectado. Por lo cual, se puede afirmar que, en la planificación, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras.

CUADRO II
Operaciones de la planificación en la composición escrita

Categorías	Definición
Génesis de ideas	Operación mental de producir las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como a la estructura.
Auditorio	Capacidad de pensar en las personas que leerán el texto y en la forma en que las características de las mismas influirán en el producto final (texto).
Objetivos	Operación que permite formular las intenciones y finalidades de la composición escrita, así como marcar los objetivos para su realización.
Selección y secuenciación de ideas	Estrategias que se aplican para operar selectivamente sobre las ideas generadas aplicando criterios de selección y secuenciación.
Ordenación de ideas	Capacidad de organización para enfrentarse a una composición escrita y tipo de organización que se imprime a las ideas.
Fuente de ideas	Estrategias y variedad de recursos que se utilizan para la búsqueda de ideas, con la intención de generar suficiente contenido para los textos.
Registro de ideas	Estrategias, instrumentos y técnicas que se utilizan para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía para la transcripción del texto.

Para facilitar la reducción, el análisis y posterior interpretación de los datos se ha dividido el proceso de planificación en una serie de categorías, que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso (véase el cuadro II).

LOS RESULTADOS

Las 14 entrevistas fueron codificadas según el sistema de categorías descrito y se realizó el recuento de frecuencias de cada uno de los códigos asignado a cada categoría de la planificación (véase el cuadro III).

Las frecuencias positivas corresponden a la realización de la operación a la

que se refiere cada categoría, las frecuencias negativas corresponden a la negación de su ejecución o una ejecución inadecuada. Las frecuencias totales son la suma de las frecuencias positivas y negativas en cada categoría. El porcentaje de frecuencia está calculado en base a las frecuencias totales.

En el análisis cuantitativo se detectan valores más elevados de frecuencias positivas que de negativas. lo que parece indicar dos hechos:

- Que los alumnos entrevistados realizan las operaciones del proceso de planificación en el 85% de los

CUADRO III

Frecuencias de las categorías de planificación en la composición escrita

CATEGORÍAS DE LA PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias Positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias Totales	Porcentajes de frecuencias
Génesis de Ideas	P1	29	5	34	9.2
Auditorio	P2	37	2	39	10
Objetivos	P3	55	4	59	15.9
Selección de Ideas	P4	89	8	97	26.2
Ordenación de Ideas	P5	14	11	25	6.7
Fuente de Ideas	P6	53	4	57	15.4
Registro de Ideas	P7	35	23	58	15.7
Total de frecuencias		312	57	369	100

casos. Estas operaciones son:

- Generar ideas, referidas tanto al contenido como a la estructura que tendrá el texto.
- Tener en cuenta al auditorio.
- Asignar intenciones y finalidades a sus escritos y plantearse objetivos.
- Seleccionar ideas, aplicando criterios.
- Seguir un proceso ordenado, imprimiendo orden a su ideas.
- Buscar ideas en diferentes fuentes.
- Registrar las ideas.
- Que en el 15% de las ocasiones los alumnos admiten no realizar alguna de las operaciones anteriores.

Para la correcta interpretación de los datos, es necesario tener en cuenta que el número de frecuencias se refiere no a un sólo sujeto sino a un conjunto de 14 sujetos; por lo que éste es un estudio de caso múltiple, que se analiza en diferentes dimensiones.

Con respecto a las diferencias entre frecuencias totales, las frecuencias de la categoría «Selección de Ideas» destacan significativamente, en comparación con las frecuencias de las demás categorías.

Esto puede sugerir una mayor utilización, por parte los alumnos, de esta operación, frente a las otras, y, concretamente, frente a la «Ordenación de Ideas» que presenta las frecuencias totales más bajas.

Tras esta presentación cuantitativa de los datos, se expondrá lo que centra el interés de este artículo, es decir, el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar la interpretación de los datos, se recogerán diversas expresiones literales de los alumnos entrevistados, referidas a cada una de las categorías de la planificación.

GÉNESIS DE IDEAS

Los análisis cualitativos de las entrevistas en esta categoría revelan, en primer lugar, que los alumnos, en general, conocen la necesidad de realizar la operación de «generar ideas» previamente al proceso de transcripción de un texto, aunque a veces reconozcan no realizarla:

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

R: Claro, si no lo pienso no... ¿cómo lo voy a hacer? (E013/P1/PAG.1).

R: Claro, primero tienes que buscar las

palabras que tienes que poner en el texto, porque si no lo piensas qué vas a poner en el texto, hay que pensarlo primero (E008/P1/PAG.5).

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

R: A veces sí y a veces no, pero creo que hay que pensarlo siempre (E012/P1/PAG.1).

En las respuestas de los alumnos se pueden encontrar ejemplificada la operación de generar ideas sobre contenidos concretos:

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

R: Sí, siempre, siempre, a lo mejor voy a poner lo que hice en días pasados, como lo que estoy haciendo ahora con un trabajo, entonces primero lo pienso lo que va a ser (E006/P1/PAG.2).

Las respuestas de los alumnos revelan que realizan otras operaciones, asociadas a la génesis de ideas, como el registro de las mismas (borrador) y lo que puede ser su selección y organización (esquemas), e igualmente también generan ideas durante el proceso de transcripción, es decir, mientras escriben el texto:

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

R: Claro, yo lo primero que hago más o menos es un esquema o un borrador, para situar mis ideas; luego, las arreglo y, al final, ya las voy escribiendo (E009/P1/PAG.2).

P: ¿Y tú te pones a escribir, sin pensar previamente, y te sale todo seguido?

R: No.

P: Entonces ¿cómo?

R: Pues lo que voy escribiendo lo voy leyendo; y entonces, ya sé lo que tengo que poner (E007/P1/PAG.4).

Sin embargo, también existen respuestas en las que los alumnos admiten no emplear tiempo en generar ideas y muestran sus dificultades para generar el contenido adecuado, cuando se enfrentan a una composición escrita:

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

R: No (E004/(-P1)/PAG.1).

P: Cuando vas a escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Sí, u otras no (E007/P1/PAG.5).

AUDITORIO

Los análisis cualitativos referidos a la subcategoría «Auditorio» revelan que los alumnos suelen admitir que, antes de escribir, tienen en cuenta a las personas que leerán su texto e, incluso, se plantean como objetivo de sus escritos que sus textos sean leídos y entendidos por otros, para superar las barreras comunicativas del tiempo, que es una de las funciones esenciales de la escritura:

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

R: Sí. Y ahora estoy escribiendo una especie de cuento... y claro, porque, si, por ejemplo, lo van a leer mis compañeros, pues tengo que saberlo, porque, si no, puedo poner cosas que, a lo mejor, no las entienden (E9/P2/PAG.1).

P: Pues muy bien, ¿qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?

R: Pues aprender, entretenerme y para que lo lean otras personas o que lo entiendan. (E007/P2/PAG.4).

P: Antes de escribir un texto o redacción, ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona lo entienda?

R: Sí.

P: ¿Por qué?

R: Porque así me va a durar más el trabajo o algo (E014/P2/PAG.1).

En las respuestas de los alumnos se descubre que suelen relacionar estructuras textuales o géneros literarios con el tipo de audiencia; por ejemplo: cuentos para compañeros, poesías para amigos, cartas para familiares...:

P: Entonces ¿tú escribes para que esas personas lo lean?

R: Sí, para que lo entiendan.

P: Solamente para tu madre, tu seño; ¿nunca has escrito para una amiga?

R: Sí, he escrito alguna carta.

P: ¿A quién ?

R: Pues a mi bisabuela que vive en Barcelona, y a familiares que tengo fuera de Andalucía (E007/P2/PAG.2).

Reconocen que la audiencia también condiciona las palabras que seleccionan e, incluso, reconocen la necesidad de tener en cuenta a la audiencia para lograr un escrito bien hecho:

P: ¿Y cuando escribes a tus padres también lo haces de forma distinta?

R: Sí; si es para mis padres, utilizo distintas palabras (E006/P2/PAG.1).

P: Ahora me vas a explicar si tú, antes de escribir un texto o una redacción, piensas en hacerlo de forma que la otra persona lo entienda.

R: Sí, porque tiene que entenderla.

P: ¿Y por qué tiene que entenderla?

R: Porque si no lo hago bien, no lo entienden (E012/P2/PAG.1).

Las respuestas de los alumnos revelan los tipos de personas o audiencias a las que van dirigidos sus textos, como compañeros, amigos, la maestra, padres, familiares [...] pequeños o grandes y, en algún caso, el niño admite que la audiencia es él mismo:

P: Ahora quisiera que me explicaras si tú, antes de escribir un texto o una redacción, piensas en la persona que lo va a leer.

R: Sí, porque tengo que saber si es pequeña o es grande (E012/P2/PAG.1).

P: ¿Piensas que otra persona va a entender lo que tú escribes?

R: Sí.

P: ¿Y normalmente en qué piensas?

R: En entender lo que yo escriba. (E007/P2/PAG.1).

Sin embargo, a pesar de esta riqueza de respuestas con respecto al auditorio, se han encontrado algunas respuestas en las que los alumnos admiten no tener en cuenta a la audiencia:

P: ¿Tú piensas o lo haces de forma que lo entienda la persona que lo va a leer?

R: No (E005/(-P2)/PAG.1).

P: Cuando escribes para tu madre o cuando escribes para tu amigo ¿escribes de forma diferente?

R: No (E007/(-P2)/PAG.2).

OBJETIVOS

Los análisis cualitativos referidos a la subcategoría «Objetivos» revelan, en primer lugar, que las finalidades que se plantean los alumnos cuando escriben un texto pueden ser de tres tipos: finalidades que responden a motivaciones heterónomas, finalidades que responden a motivaciones autónomas, o ambas a la vez. Para dar respuesta a motivaciones heterónomas, las finalidades que el niño se plantea pueden ser: a) centradas en el producto, es decir, que el texto salga bien; b) centradas en la calificación escolar (obtener buena nota); y c) centradas en realizar los deberes escolares:

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

R: Que salga bien (E010/P3/PAG.2).

R: ¿Qué quiero conseguir?; pues, apuntes para hacerla bien.

P: ¿Qué quieres conseguir cuando te pones a escribir una redacción, que ha mandado la profesora?

R: Hacerla muy bien y que me ponga buena nota (E011/P3/PAG.3).

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

R: Porque me lo dice la maestra, haz un texto y para mañana me lo traes. Y se lo traigo mañana (E013/P3/PAG.1).

También los alumnos escriben por motivaciones heterónomas, cuando la finalidad que asignan a sus textos es la de agrandar a los demás o cuando el niño reconoce la función social de la tarea de escribir, con vistas a obtener un trabajo o para conseguir la fama:

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

R: Quiero conseguir que la gente que lo lea se influya y, bueno, que sueñe con cosas que no están a su alcance (E009/P3/PAG.2).

P: Vamos a preguntarte cosas sobre cómo escribes, de lo que piensas cuando escribes... y tú me contestas a las preguntas, ¿vale? ¿Por qué, cuando escribes algo...?, ¿por qué lo haces?, ¿cuál es la razón?

R: Para aprender, para tener el día de mañana un buen trabajo (E007/P3/PAG1).

Entre las finalidades que los alumnos se plantean a la hora de escribir sus textos por motivaciones autónomas se han encontrado las siguientes: a) responder por propia voluntad a una necesidad de actividad o a una inquietud interior de expresar algo (lo que siente, sus sueños...); b) divertirse, porque se está aburrido; y c) interés intelectual, es decir, escribir para aprender o porque le gusta la asignatura de lenguaje:

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

R: Porque se me ocurre algo (E011/P3/PAG.2).

R: Porque yo escribo las cosas que a mí me gustan y más o menos escribo por mostrar

a la gente lo que va a leer (....) o lo que sea, y bueno, a veces para expresar lo que siento (E009/P3/PAG.1).

R: Pues porque me gusta escribir textos cuando estoy aburrida y esas cosas (E003/P3/PAG2).

R: Pues porque me gusta escribir y me gusta la lengua, el lenguaje (E002/P3/PAG1).

También se ha identificado en las respuestas de los alumnos una combinación de motivaciones autónomas y heterónomas:

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

R: Pues aprender, entretenerme y para que lo lean otras personas o que lo entiendan. (E7/P2/PAG.4).

Con respecto a los procedimientos que se plantean los alumnos entrevistados, para el cumplimiento de sus intenciones y finalidades al escribir un texto, se ha encontrado que los alumnos aplican procedimientos que favorecen las operaciones de planificación, como son los referidos a la necesidad de generar ideas (pensando), los referidos a la necesidad de seleccionar ideas (buscar las palabras adecuadas, con sentido, importantes y que combinen...) y los referidos a la necesidad de registrar las ideas (apuntándolas) y procurarse fuentes de ideas (buscando en un libro o preguntando a otros):

P: ¿Y cómo haces para conseguir todo eso?

R: Pues pienso durante mucho rato... (E006/P3/PAG3).

P: Muy bien y ¿qué haces para conseguir todo eso que tú has dicho, que esté bonito, que se entienda bien, que a la maestra le guste, que a la gente que lo lea en el pasillo le guste también, que puedas ganar un premio? ¿Qué haces para conseguir que todo eso resulte así?

R: Pues que esas palabras tengan sentido y que esté presentable. Por ejemplo el

mundo, Leonardo Da Vinci, por ejemplo si es algo de algunos actores poner los más importantes....

P: ¿Y en qué parte del texto, se puede notar que tu has pensado todo eso?

R: En lo que está mejor escrito.

P: En lo que está mejor escrito, muy bien.

R: En las palabras que más combinen; y eso se nota (E008/P3/PAG.5).

P: ¿Qué haces para conseguir eso, para que te salga muy bien, como tú has dicho?

R: Pues apuntar cosas o sacar a alguien algo (E011/P3/PAG.3).

Otros procedimientos que utilizan los alumnos para lograr sus finalidades son los que favorecen las operaciones de transcripción como la presentación formal del texto (que esté limpio), la caligrafía (letra bien hecha), los que favorecen las operaciones de revisión del texto escrito (reparar lo escrito) y los procedimientos de auto-regulación, referidos a la disposición ante la escritura, como relajarse, concentrarse...:

P: (...) ¿qué quieres conseguir cuando escribes?

R: Pues que me salga bien, y que esté bien escrito, bien pensado, y que al escribir no esté muy sucio, que la hoja esté limpia (E008/P3/PAG.5).

P: Y qué haces para conseguirlo?

R: Pues escribir bien la letra, no escribirla muy junta, que se entienda la letra bien (E003/P3/PAG2).

R: Primero lo leo, luego lo repaso y lo que no me guste pues lo borro y pongo otra cosa (E012/P3/PAG.1).

R: Pues relajarme y estar tranquilo.(E010/P3/PAG.2).

Sin embargo, en otras ocasiones, las respuestas de los alumnos con respecto a cómo lograr sus finalidades suelen ser muy confusas:

P: ¿En qué parte del texto se puede notar eso?

R: No sé, de los partidos, de los equipos, quién va a ganar, quién no va a ganar (E014/(-P3)/PAG.2).

SELECCIÓN DE IDEAS

Los análisis cualitativos referidos a la sub-categoría «Selección de Ideas» revelan que los alumnos realizan una primera selección de sus ideas, considerando aquéllas que generan y registran, aunque no siempre ocurre así. En efecto, algunos alumnos reconocen que no seleccionan sus ideas de las pensadas previamente, sino de las que se les ocurren en el momento de escribir. En otras ocasiones encontramos respuesta en las que los alumnos admiten aplicar las dos estrategias anteriores.

P: En el momento de escribir, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que habías pensado antes de escribir?

R: Sí, yo sí lo tengo en cuenta (E001/P4/PAG.2).

R: Mientras estoy escribiendo pues lo voy pensando (E005/P4/PAG.1).

P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te ocurre o tienes en cuenta lo que pensaste y anotaste antes de escribir en la hoja aparte?

R: Siempre tengo en cuenta eso; también, en algunos casos, se me ocurre lo que me gusta y también lo voy poniendo (E006/P4/PAG.2).

Los datos parecen confirmar que, en general, los alumnos operan selectivamente sobre las ideas que generan y que la selección de ideas es para ellos una operación que supone escoger algunas ideas y desechar otras, de acuerdo con diversos criterios, como: concordancia con el tema del texto, estética y adecuación al auditorio:

P: ¿Y buscas palabras o simplemente utilizas las que se te vienen a la mente?

R: Pues utilizo palabras que estén relacionadas con el título que he puesto para el cuento (E002/P6/PAG.2).

P: De todas las palabras e ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges alguna?

R: Sólo algunas, porque todas no se me ocurren sobre el mismo tema, se me ocurren de varios (E006/P4/PAG.3).

P: De todas la palabras e ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges alguna?

R: No, elijo alguna.

P: ¿Por qué eliges alguna?

R: Elijo las que me parecen más bonitas (E012/P4/PAG.2).

P: Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción ¿tienen relación con el tema del texto?

R: Yo creo que sí, porque si no la gente no lo entiende (E012/P4/PAG.2).

Sin embargo, también se encuentran respuestas en las que los alumnos reconocen no realizar ningún tipo de selección y, en ocasiones, las respuestas referidas a la selección de ideas es contradictoria:

P: De todas las palabras y de las ideas que se te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges sólo alguna?

R: Todas (E004/P4/PAG.2).

P: (...) ¿De todas las palabras que se te vienen a la mente, escribes todas o solamente algunas?

R: Algunas; por ejemplo si me dicen: escribe todos los actores que sepas pues pongo todos los que sé (E008/P4/PAG.5).

ORDENACIÓN DE IDEAS

Los análisis cualitativos referidos a la categoría «Ordenación de Ideas» revelan que las respuestas de los alumnos sorprenden, en ocasiones, por el orden procedimental de sus escritos, que, sin duda, revelan una claridad y organización de ideas muy próximo a lo que debe ser el dominio del proceso escritor. En el caso

que se presenta el alumno genera ideas (poner ideas sueltas en una hoja), las selecciona y ordena, de acuerdo con un criterio personal, que denota su buena disposición hacia la escritura (elige las que más le gustan y las reúne), establece una estructura y un contenido (hace un marco de lo que va a tratar) para su escrito, utiliza distintas estrategias de registro de sus ideas (fichas y borrador) y revisa:

P: ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción, ¿qué es lo primero que haces ? ¿y después...?

R: Primero hago, pongo ideas sueltas en una hoja; luego voy eligiendo las que más me gustan y ya las voy reuniendo y ya pienso de qué va a ser; entonces hago un marco, de más o menos de lo que va a tratar, y una serie de fichas; luego ya hago el borrador y [...] cuando corrijo las faltas del borrador, empiezo a escribir (E006/P5/PAG.3).

Sin embargo, todas las respuestas no son tan positivas. En otras los alumnos admiten generar ideas y ordenarlas por su importancia, en el momento de escribir:

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

R: No, hay que pensar.

P: ¿Primero piensas?

R: Primero pienso lo más importante, para ponerlo en el párrafo, y después, pongo lo otro con mis palabras y luego, cuando termino ese párrafo, pues hago lo mismo con el otro (E007/P4/PAG.7).

Otras respuestas reflejan la capacidad del alumno para imprimir un orden a las ideas, según la estructura del texto: narrativo o descriptivo. Algunas respuestas reflejan la relación entre el orden de las ideas y su disposición espacial en el proceso de la transcripción, en que el alumno se ve obligado a producir simultáneamente contenido y estructura:

P: Cuando tú escribes, ¿sigues algún orden?

R: Sí; ejemplo el de la película, que íbamos por pasos: primero era el productor y todo eso y después lo que hacía el director; pues ese orden (E007/P5/PAG.6).

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

R: Sí.

P: ¿Cuál?

R: Pues primero pongo el principio, a lo mejor el problema que se le plantea en el cuento y ya va pasando a la acción; y ya, por último, la solución (E006/P5/PAG.3).

P: ¿Y cómo consigues escribir una redacción tú sola?, ¿qué es lo primero que haces?

R: Pues primero pienso el título y después voy imaginándome cosas que pasen entre algo y lo voy escribiendo.

P: ¿Y después?

R: Pues después, ya, me sigo imaginando cosas y las voy poniendo, hasta que ya se acaba la hoja (E002/P5/PAG.2).

Algunas respuestas reflejan las habilidades gramaticales de transcripción (concretamente el punto y la coma y el orden sintáctico de las frases) que los alumnos desarrollan, para presentar de forma ordenada las ideas que quieren expresar:

P: Otra cosa: las palabras de tus textos o redacciones ¿las vas escribiendo siguiendo un orden?

R: Tendré que seguir un orden, el punto, la coma...

P: ¿Sí? ¿qué orden?, a ver.

R: Pues, si es un nombre de un hombre famoso, cuando termine tendré que poner un punto y paso ya a otro (E008/P5/PAG.7).

Sin embargo, se puede comprobar que, en muchas ocasiones, los alumnos admiten no seguir en sus escritos más que el orden con que las ideas se presentan

en su mente y, en otras ocasiones, simplemente reconocen no seguir ningún orden; por lo que admiten no aplicar ninguna estrategia para ordenar sus ideas:

P: ¿Y las palabras de tu redacción las vas escribiendo siguiendo un orden?

R: No. Simplemente lo que me viene a la cabeza (E002/(-P5)/PAG.3).

P: ¿Y las palabras de tus textos o redacción, las vas escribiendo según algún orden?

R: No.(E012/(-P5)/PAG.3).

P: ¿Y tienes algún truquillo para ordenar las ideas que se te ocurren?

R: No (E002/(-P5)/PAG.3).

FUENTE DE IDEAS

Los análisis cualitativos referidos a la categoría «Fuente de Ideas» muestran que los alumnos, comúnmente, generan el contenido de sus textos, pensando o utilizando el material registrado en su cabeza. Las estrategias que emplean para generar ese contenido es el pensamiento y la imaginación:

P: ¡Oye!, ¿y de dónde sacas las ideas para escribir una redacción? Te digo por ejemplo algunas cosas: de la cabeza, o mirando alrededor de la clase, o pensando en algo que te han contado o algo que has leído... ¿de dónde sacas las ideas?

R: Pues de la cabeza (E005/P6/PAG.1).

P: ¿De dónde sacas tú las ideas, cuando vas a escribir un texto, de la cabeza, mirando alrededor de la clase?

R: Lo pienso, y lo hago luego (E013/P6/PAG.1).

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

R: De la imaginación (E14/P6/PAG.2).

Muchas respuestas de los alumnos, en las entrevistas analizadas, permiten comprobar que los alumnos no buscan nue-

vas ideas más allá de lo que le inspira el momento. Sin embargo, algunos niños reconocen que sus propias ideas espontáneas, muchas veces, no son suficientes y entonces tienen que recurrir a diversas estrategias, como buscar en los libros o diccionarios y preguntar:

P: Entonces, cuando tú vas a escribir un texto o una redacción ¿buscas palabras o simplemente las que se te vienen a la mente en ese momento?

R: Las que me vienen a la mente.

P: ¿Solamente?

R: Sí. (E012/P6/PAG.2).

R: Algunas veces, si no tengo, pues sino tengo nada en la mente, las busco en los libros (E007/P6/PAG.5).

P: ¿Y cuando tienes dificultades para encontrar las palabras adecuadas, ¿qué haces?

R: Hombre, si no tengo palabras para expresarme, pues busco en los diccionarios (E008/P6/PAG.6).

P: ¿En el caso de que te encuentres con esa dificultad de no encontrar las palabras adecuadas, qué haces?

R: Pues buscarlas en algún sitio, preguntárselo a alguien (E011/P6/PAG.3).

El análisis de las entrevistas desvela que algunos alumnos reconocen su experiencia vital, lo que conocen (visitas o excursiones, lo que han leído), como fuente de ideas para escribir sus textos. Otro tipo de experiencias que mencionan son la participación en un grupo de teatro o algún tema sobre el que han escrito anteriormente:

P: ¿De tu cabeza?, ¿nada más que de tu cabeza o de otras cosas más?

R: Y también si he leído un libro y me ha gustado o me he ido a la playa y me lo he pasado muy bien; si hago una redacción sobre la playa, pues pongo eso. (E008/P6/PAG.3).

P: Cuando tienes dificultad para encontrar la palabra adecuada, ¿Qué haces? ¿Buscar una parecida o qué?

R: En un teatro me tuve que aprender un texto muy difícil y también que participé, un texto sobre los vicios y más o menos las palabras que escuchaba por ahí pues se me quedaban y las iba poniendo (E007/P6/PAG.6).

Los análisis de las entrevistas revelan que algunos alumnos saben a quién pueden preguntar (profesor o maestra, su hermano, su madre, familiares, los compañeros o personas que sepan mucho):

P: Muy bien, ¿y no le preguntas a nadie?

R: Pues también le pregunto a mis tías, a mi abuela y a otra personas (E007/P6/PAG.3).

P: ¡Sí!, y cuando tienes dificultades para encontrar las palabras adecuadas, ¿qué haces, si no encuentras las palabras que son adecuadas?

R: Le pregunto a la compañera o a la maestra (E010/P6/PAG.3).

P: ¿Que si sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto realmente bueno?

R: Sí.

P: ¿Dónde sería?

R: Pues con una persona que sepa mucho (E011/P6/PAG.3).

Igualmente, saben dónde buscar ideas para sus escritos. En este sentido se mencionan los libros y, concretamente, los diccionarios, como las fuentes de ideas más socorridas, e, incluso, identifican el lugar donde encontrar estas fuentes de ideas (la biblioteca). Por otra parte, demuestran conocer toda una amplia variedad de fuentes bibliográficas, como revistas, cuentos, comics, periódicos, enciclopedias, libros de hadas, poesías...

P: ¿Sabes dónde encontrar esas nuevas palabras o esas nuevas ideas?

R: Sí; algunas veces las busco en el diccionario y se lo pregunto a la maestra (E010/P6/PAG.5).

P: ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto realmente bueno?

R: Sí, busco en los libros; entonces, pues los libros de otros cuentos en los que vienen palabras para poder expresarlas, también le pregunto a mi hermano y a mi madre. (E006/P6/PAG.4).

R: En la biblioteca, en los libros (E001/P6/PAG.3).

R: En libros, en comic, en el diccionario (E004/P6/PAG.2).

P: ¿Y cuando no se te ocurre nada qué haces?

R: Pues busco en las revistas, libros... (E007/P6/PAG.2).

P: ¿Cómo lo piensas, más o menos?

R: Mirando un periódico o algo, a ver si tiene inspiración, y también hacer sobre una noticia algo parecido (E014/P6/PAG.3).

P: ¿De dónde puedes sacar ideas?

R: De los libros de las hadas y de las poesías (E003/P6/PAG.3).

P: Cuando tienes dificultades alguna vez para algún tema, a lo mejor para encontrar la palabra adecuada, ¿qué haces?

R: Buscar en enciclopedias (E014/P6/PAG.3).

Sin embargo, algunas respuestas dadas por los alumnos en las entrevistas mencionadas revelan el desconocimiento de posibles fuentes para generar ideas, así como las carencias en estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto:

P: ¿Sabes cómo y dónde puedes encontrar nuevas palabras y nuevas ideas para escribir un texto que sea realmente bueno?

R: No (E003/(-P6)/PAG.3).

REGISTRO DE IDEAS

Los análisis cualitativos referidos a la categoría «Registro de Ideas» confirman el registro de ideas. Asimismo, es interesan-

te comprobar que algunos alumnos registran sus ideas apuntándolas:

P: ¿Y anotas en alguna parte lo que piensas?

R: Sí (E010/P7/PAG.2).

P: ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción tú sólo?, ¿qué es lo primero que haces?

R: ¡Lo primero!, pues que se me ocurren cosas y las voy apuntando.

P: ¿Y después?

R: Hago la redacción o lo que sea. (E011/P1/PAG.3).

P: ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas después cuando vas a escribir?

R: Pues [...] siempre las apunto por orden de que se me ocurren, porque cuando no sé lo que podía escribir, pues siempre se me van ocurriendo ideas, las voy apuntando, las que más me gustan, pues las escribí (E006/P7/PAG.2).

En esos registros de ideas los alumnos admiten recoger aspectos de contenido (lo que va a ocurrir, el título) y aspectos referidos a elementos estructurales (personajes) o simplemente reconocen que anotan las ideas más importantes o las difíciles de recordar:

P: ¿Y qué cosas anotas en esa hoja aparte?

R: Pues los personajes. Pienso lo que va [...] cómo son los personajes, las cosas que van a ocurrir y [...] otras cosas.

P: ¿Cómo qué?

R: Como también escribo varios títulos, para ver cuál me va mejor (E006/P7/PAG.2).

P: ¿Y qué es lo que anotas: las ideas, los pasos [...]?

R: Lo más importante y lo que no se me puede quedar, lo más difícil (E007/P7/PAG.3).

El instrumento de registro que utilizan suele ser una hoja, diferente a la que

utilizarán para su texto definitivo a veces, con intención de que sea revisado por otros. Otro instrumento de registro que los alumnos admiten utilizar son los diarios. Asimismo, reconocen utilizar las técnicas del esquema, el resumen y la síntesis, para registrar las ideas:

P: ¿Cómo consigues escribir ese texto o redacción, tú sólo?, ¿qué es lo primero que haces?

R: Antes de escribirlo, pues pienso, y cuando ya lo tengo pensado, lo escribo en una hoja aparte, se lo enseño a la maestra, y ya que lo tiene corregido, lo paso a limpio (E010/P7/ PAG.2).

P: ¿Apuntas en algún sitio cómo y dónde has conseguido las palabras y las ideas para escribir tus textos y redacciones?

R: Pues, a veces; pues como tengo un diario... ya no lo tengo pues se me acabó... y las apuntaba (E007/P7/ PAG.6).

P: Muy bien, y antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?

R: Claro, yo lo primero que hago más o menos es un esquema o un borrador para situar mis ideas, luego las arreglo y, al final, ya las voy escribiendo (E008/P7/ PAG.2).

R: Pues si son fáciles, me las aprendo de memoria, y si son difíciles, las apunto en una hoja resumida y después lo pongo bien (E006/P7/ PAG.6).

P: [...] ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción tú solo?, o sea, cuando tú tienes que escribir un texto ¿cómo te las arreglas para poder conseguir escribir ese texto muy bien, y qué haces primero, qué haces después, cómo te las arreglas para escribir bien un texto?

R: Pensándolo y poniendo la síntesis que voy a poner, si hay que poner algo importante, Leonardo Da Vinci, Federico García Lorca (E008/P7/PAG.5).

Sin embargo, cuando se le pregunta al alumno si anota o registra las ideas, antes de escribir su texto, es también común

encontrar respuestas negativas. En ocasiones, los alumnos admiten no registrar su ideas, porque confían en su memoria para recordarlas:

P: ¿Tú anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto antes de escribirlo?, ¿qué anotas?

R: No, yo escribo lo que se me viene a la cabeza (E004)/(-P7)/ PAG.3).

P: ¿Tú usas alguna formula o algún truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurran y que no se olvidan mientras escribes?

R: No, porque se me quedan (E012)/(-P7)/ PAG.1).

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA

De esta investigación se derivan aportaciones al conocimiento sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura, concretamente este estudio ha permitido constatar que los alumnos de primaria son capaces de realizar las siguientes operaciones de planificación: generar ideas, buscar fuentes de ideas, registrar ideas, seleccionar ideas, ordenar ideas, tener cuenta el auditorio y plantearse las finalidades de la composición, lo que nos ha permitido detectar, igualmente, las dificultades que encuentran algunos niños a la hora de realizar estas operaciones.

Dando respuesta a las cuestiones que motivaron este estudio, vamos a establecer una serie de conclusiones que nos permitan comprobar el alcance real de las aportaciones de esta investigación. Estas cuestiones son: 1) ¿los alumnos realizan y/o conocen el proceso de planificación del texto?; 2) ¿qué operaciones realizan al planificar el texto y qué estrategias aplican?; 3) ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

Con respecto a la primera cuestión este estudio revela que, efectivamente, los alumnos son conscientes de la necesidad

de planificar la escritura y, en líneas generales, realizan tareas de planificación que se asimilan a las operaciones que hemos identificado. Sin embargo, también, algunos alumnos, siendo igualmente conscientes de su importancia, reconocen no realizar todas, alguna o ninguna tarea de planificación.

Con respecto a la segunda cuestión este estudio muestra que los alumnos de primaria realizan las siguientes operaciones cuando planifican:

- Muestran cierta facilidad para generar ideas, operación que se asocia con el registro de ideas y la selección de ideas. Para algunos alumnos la génesis de ideas es un proceso simultáneo a la transcripción y a la revisión del texto.
- Recurren a diversas estrategias para buscar ideas que les permitan escribir sus textos; en general, mencionan una gran variedad de fuentes de ideas.
- Reconocen que registran ideas tanto referidas al contenido como a la estructura del texto utilizando distintos procedimientos.
- Operan selectivamente sobre las ideas que generan, escogiendo algunas ideas y desechando otras, de acuerdo con diferentes criterios: adecuación al contenido, estéticos...
- Se muestran conscientes de la necesidad de pensar en el auditorio al escribir un texto y parecen conocer diferentes tipos de auditorio.
- Son capaces de expresar los motivos tanto de tipo heterónimo como autónomo que les mueven a escribir un texto. Por tanto, dependiendo de su motivación inicial, las finalidades de sus textos son muy variadas. Algunos alumnos se pue-

den plantear, objetivos para ejecutar operaciones de planificación, de revisión y de transcripción de la escritura, e incluso, objetivos de tipo autorregulativo.

- Admiten que las ideas del texto deben guardar relación y orden y reflejan la capacidad de imprimir un orden a las ideas, según la estructura del texto (narrativo o descriptivo...).

Con respecto a a las dificultades que los alumnos encuentran en la planificación, este estudio revela que algunos alumnos admiten:

- No emplear tiempo en generar ideas o bien tener dificultades a la hora de generar las ideas necesarias para escribir un texto.
- Tener dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia.
- No tener conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que los motivaron.
- No seleccionar las ideas sino transcribir aquéllas que surgen en el momento de escribir.
- No seguir en su escritos más que el orden con que las ideas se presentan en su mente o simplemente no seguir ningún orden.
- Desconocer las posibles fuentes para generar ideas, así como carecer de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto.
- Confiar en su memoria para recordar las ideas.

El análisis de la dificultades en la expresión escrita supone un reto para la enseñanza. En este sentido se han experimentado diversos procedimientos para facilitar el aprendizaje de las operaciones de planificación: elaborar listas de

palabras, torbellino de ideas (*brainstorming*), organizar las ideas más importantes del texto, pensar y construir rápidamente frases sobre el texto y cuáles podrían ser formuladas de otra forma... El valor de estas estrategias, obviamente, varía de acuerdo con las circunstancias, pero es evidente que detenerse en el proceso de planificación reduce en el alumno la presión de enfrentarse con la tarea de producir un texto. Enseñar a planificar supone ayudar a pensar las estrategias y soportes necesarios para enfrentarse a la tarea de la transcripción del texto con cierta seguridad. Así, pues, puede ser de gran utilidad el uso y elaboración de diagramas, esquemas, listas de palabras, que probablemente los alumnos van a necesitar en la composición de un texto. Todos estos «recursos para la escritura», accesibles y disponibles para el uso de todos los alumnos, ayudan a mejorar la confianza de los jóvenes escritores. Otra estrategia es usar una doble página extendida para anotar en la página de la izquierda las palabras, frases y otras sugerencias, mientras que en la página de la derecha se hace emerger el texto. Los programas de ordenador ofrecen, igualmente, una oportunidad para anotar las ideas iniciales del texto que permitan, más tarde, ser revisadas y utilizadas convenientemente en el desarrollo del texto.

La planificación, la transcripción y la revisión de la composición escrita se proporcionan un mutuo apoyo, en la medida en que palabras y frases son compuestas, ordenadas y releídas a lo largo de la composición. Pero, como se ha comprobado en las entrevistas analizadas, frecuentemente los alumnos escriben sin tener claro lo que tratan de decir. Por esto, es conveniente empezar el proceso escritor, hablando y discutiendo (haciendo uso del lenguaje oral) para poder clarificar el contenido y los propósitos o

intenciones del texto. Este diálogo o discusión inicial pretende ayudar a los niños en los siguientes aspectos:

- Captar las ideas esenciales de lo que se quiere contar y lograr un esquema mental global del texto y, particularmente, de cómo podría terminar.
- Tener una idea de cómo el texto podría «sonar», cómo podría ser su estilo.
- Imaginar una estructura para el texto, dónde reflejarla y cómo se podría unir todo para que tuviese sentido.
- Diseñar un punto de referencia, sobre el que comprobar si las nuevas ideas que surgen o se crean van en la dirección adecuada, cómo mejorarlas y cómo continuar.
- Explicitar el contenido y la estructura del texto a través de una dramatización, usando muñecos, usando imágenes... Incluso el contenido y la estructura del texto podrían versar sobre el trabajo realizado en otra asignatura, como una visita, una experiencia de laboratorio.
- Generar y practicar un lenguaje apropiado, prestando especial atención a las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

Es muy útil concretar el esbozo y la estructura del texto discutido en un plan para la construcción del texto escrito. Es conveniente ir escribiendo este plan a lo largo de la discusión. De esta forma, además de ir creando un plan para la escritura, permite modelar distintas formas de representar las ideas, como, por ejemplo:

- Secuencias de dibujos o diagramas, que muestren la historia y la experiencia en progresión.

- Mapas conceptuales, que muestren cómo evoluciona la historia en el tiempo y en el espacio.
- Horarios o cronogramas, que muestren una serie de eventos, para contar las experiencias.
- Los dibujos de los personajes con su nombre y que reflejen sus cualidades.
- Redes conceptuales que expresen las relaciones entre los personajes.
- Escenas o personajes, usando objetos, modelos, muñecos...
- Esquemas para escribir el texto.
- Listas de notas, para no olvidar las ideas.

Planificar el texto supone una inversión de esfuerzo para, posteriormente, poder controlar la construcción del texto. Por tanto, no se debe temer dedicar tiempo a ello. Planificar la escritura explícita a los alumnos el proceso escritor, a la vez que se les enseña a hacerlo por sí mismos.

De todos los aspectos mencionados, probablemente la efectividad de una composición escrita dependa fundamentalmente de la planificación de la organización del texto. En cuanto a ésta, se ha podido comprobar, en las entrevistas, que hay dos formas de enfrentarse a la misma, predominando, en casi todos los casos, la primera:

- Haciendo uso del conocimiento sobre el contenido. En este caso, el escritor produce en serie un texto, relativamente estructurado, a lo largo de las líneas que recogen lo que se ha ido pensando sobre cada sujeto de la frase.
- Estructurando cuidadosamente el texto. En este caso, el escritor se enfrenta con el contenido y las estructuras del texto, de acuerdo con su conocimiento de las distintas formas de organizar una composición escrita: estilos, géneros...

Estas formas de organizar el texto evidencian cómo debe evolucionar el conocimiento sobre la escritura en los alumnos. Sin duda, para aprender a organizar un texto, es necesario el conocimiento previo de las estructuras textuales. Una estrategia para familiarizarse con las estructuras textuales puede ser realizar una revisión extensa y atenta de textos escritos. Compartir la revisión de textos y compartir la construcción de textos, entre escritores noveles y expertos, permite, también, centrar la atención en las características de los distintos tipos de texto.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO GONZÁLEZ, R.; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A.: «La génesis de contenido, los procesos cognitivos en la planificación de la expresión escrita», en FERNÁNDEZ DE HARO, E; GARCÍA BERBÉN, T. y LÓPEZ JUSTICIA, M^a D. (coords.): *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*. Granada, Grupo Editorial Universitario, (2000), pp. 41-47.
- BARDÍN, L.: *Análisis de contenido*. Madrid, Akal, 1986.
- BEAR, R.: *Developing writing*. London, Hodder & Stoughton, 2000.
- BERELSON, B.: *El análisis de contenido en la comunicación*. Chicago y Nueva York, Universidad de Chicago y Universidad de Columbia, 1996.
- BERNINGER, V. W.; WHITAKER, D.: «Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities», en *School Psychology Review*, 22: 4, (1993), pp. 623-642.
- BUTTERFIELD, E. C. (ed.): *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI, 1994.
- CAMPS, A.: *Evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, la investigación sobre*

- evaluación formativa en el área de la lengua y, específicamente, en el marco de la composición escrita.* Madrid, CIDE, 2000.
- CORBET, J.: *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy.* London and New York, Routledge Falmer, 2001.
- BEAUGRANDE, P. de: *Text production: toward a science of composition.* New York. Norwood, 1984.
- FAYOL, M.: «From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes», en *European Journal of Psychology of Education*, 6:2, (1991), pp: 101-191
- FERERES PAVÍA, V.: *Enseñanza y valoración de la composición escrita.* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, 32: 4, (1981), pp. 223-228.
- «Images, plans and prose: The representation of meaning in writing», en *Written Communication*, 1: 1, (1984), pp. 120-160.
- FOX, D. J.: *El proceso de investigación en educación.* Pamplona, Eunsa, 1981.
- GRAHAN, S; HARRIS, K.: «Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students», en VOGEL, A.S. (ed.): *Educational alternatives for students with learning disabilities.* New York, Springer Verlag, 1992, pp. 91-115.
- GRAVES, D. H.: «A examination of writing processes of seven year old children» en *Research in the teaching of English*, 9, (1975), pp. 227-241.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; QUINTERO GALLEGO A.: *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje.* Madrid. Síntesis, 2001.
- HUMES, A.: «Research on the composing process», en *Review of Educational Research*, 53: 2, (1983), pp. 201-216.
- KRIPPENDORF, K: *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica.* Barcelona, Paidós, 1997.
- LECUONA, M. P. (dir.): *Pensar para escribir: Un programa de enseñanza para la composición escrita.* Madrid, CIDE, 1999.
- MCARTHUR, CH.; GRAHAM, S.: «Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing and dictation» en *The Journal of Special Education*, 21, (1987), pp. 22-24.
- RENTEL, V. M.; KING, M. L.: *A longitudinal study of coherence in children written narratives.* Washington, National Institute of Education, 1983.
- RICHARSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching.* Washington, American Educational Research Association, (4th edition), 2001.
- RODRÍGUEZ TORRAS, F.; FERRERES PAVÍA, V.: *Didáctica de la lengua inglesa: aproximación comunicativa de la composición escrita.* Barcelona, Humanitas, 1985.
- ROMERO LÓPEZ, A.: *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica.* Granada, Universidad de Granada, 1989.
- ROSE, R.; GROSVENOR, I. (ed): *Doing Research in Special Education. Ideas into practice.* David Fulton Publishers, London, 2001.
- SALVADOR MATA, F.: *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica.* Archidona, Aljibe, 1997.
- *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita.* Archidona, Aljibe, 2000.
- SALVADOR MATA, F.; GALLEGO ORTEGA, J. L.: «Expresión escrita y necesidades educativas especiales. Una línea de investigación en psicodidáctica» en *Educación*, 29, (2002), pp. 145-164.

- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.: «Research on written composition», en WITTROCK CM (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York, McMillan, (3rd edition), (1986), pp. 778-803.
- SPERLING, M.; WARSHAUER FREEDMAN, S.: «Research on Writing», en RICHARSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association. Washington, (4th edition), (2001), pp. 370-389.
- ZAMEL, V.: «Recent research on writing pedagogy», en *Tesol Quarterly*, 21: 4, (1987), pp: 697-715.