



Revista de Estudios e Investigación en
Psicología y Educación

E-ISSN: 2386-7418

reipe@udc.es

Universidade da Coruña
España

Roldán-Prego, Lucía; González Seijas, Rosa Mary
Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria
Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, vol. 3, núm. 1, julio, 2016,
pp. 9-18
Universidade da Coruña

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695276977002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria

Intervention in writing planning processes in first-grade primary school students

Lucía Roldán-Prego, Rosa María González-Seijas
Universidade da Coruña

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la eficacia de un programa de intervención en el proceso de planificación de la escritura de narraciones (cuentos) y descripciones en alumnos de primer curso de primaria. Los participantes fueron 40 niños de una escuela pública, de los cuales 20 recibieron instrucción en el programa (grupo experimental), mientras que los otros 20 no recibieron ninguna instrucción adicional (grupo control). En el grupo experimental tenían una media de edad de 6.7 años y en el grupo control 6.4 años. El programa se desarrolló en 15 sesiones de 45 minutos de duración, tres veces a la semana. Los niños fueron evaluados antes y después de la aplicación del programa utilizando una adaptación de los criterios de Tindal y Hasbrouck (1991). Los resultados muestran mejoras significativas en los procesos de planificación de la escritura en el grupo experimental, sobre todo en la generación de ideas y en su organización. Estos resultados tienen implicaciones directas en educación, ya que plantean estrategias para intervenir en el proceso de planificación de la escritura en el aula.

Palabras clave: intervención, planificación, escritura, educación primaria

Abstract

The goal of this work is to analyze the efficacy of an intervention program in the process of writing planning of narrations (stories) and descriptions of first-grade primary students. Participants were 40 children from a public school, of whom 20 received instruction in the program (experimental group), whereas the remaining 20 did not receive any additional instruction (control group). The mean age of the experimental group was 6.7 years, and of control group, 6.4 years. All of them attended a public school in a Spanish city. The program was carried out in fifteen 45-minute sessions, three times a week. The children were assessed before and after the implementation of the program using an adaptation of the criteria of Tindal and Hasbrouck (1991). The results show significant improvement in the writing planning processes of the experimental group, especially in the generation of ideas and in their organization. These results have direct implications for education, as they pose strategies to intervene in the writing planning process in the classroom.

Keywords: intervention, planning, writing, primary school

Los resultados de las evaluaciones de la lectura y la escritura del alumnado español no han mostrado ninguna mejoría en comparación a evaluaciones anteriores

(Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García-Jiménez, 2015; PIRLS, 2011; PISA, 2012) tampoco ha mejorado la competencia lectora y escritora de los niños españoles de

educación infantil, en comparación a otros países de la OCDE (EURYDICE, 2011).

No obstante, se ha señalado que la adquisición de nuevas habilidades por parte del profesorado y que la creación de nuevos hábitos de trabajo contribuirían a la mejora de los procesos de enseñanza y, por supuesto, a un mejor aprendizaje de la lectoescritura (Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García Jiménez, 2015).

En concreto, la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos, pues su verdadera función es comunicar un mensaje, relacionando lo oral con lo escrito para transmitir “algo” a uno o varios destinatarios, representado significados. Se trata, por lo tanto, de una actividad en la cual interviene la capacidad de comunicar mensajes y no sólo la capacidad de copiar con una grafía adecuada o de escribir con corrección ortográfica (López-Escribano, 2012).

También se ha afirmado que la escritura es una herramienta muy versátil que se puede utilizar para diversos propósitos (Graham, 2006; Graham y Harris, 2005), ya que nos permite crear mundos imaginarios, contar historias o compartir información.

Asimismo, se trata de una tarea dotada de una enorme complejidad que está compuesta de muchas subtarefas diferentes y en la que intervienen un gran número de procesos cognitivos (Salvador y Gutiérrez, 2005) de modo que la escritura, lejos de ser una actividad sencilla, implica atender a un gran número de demandas al mismo tiempo (Arias-Gundín y García, 2007).

No obstante, cuando hablamos de escritura, podemos referirnos a la escritura productiva o a la escritura reproductiva. Concretamente, en la escritura productiva, procesamos algunas de nuestras ideas o conocimientos a través de rasgos gráficos, transformando una idea en una representación gráfica. En cambio, en la reproductiva intervienen un menor número de transformaciones y procesos, pues un ejemplo de ella puede encontrarse en la copia de un texto o en la escritura casi mecánica que realizamos cuando cubrimos un impreso (Cuetos, 1991, 2009).

En lo que respecta a los modelos explicativos de la escritura, podríamos destacar tanto el modelo de etapas como los modelos cognitivos y sociales/contextuales.

Según el modelo de etapas, existen tres etapas discretas y sucesivas dentro del proceso de escritura: la pre-escritura, una etapa de “invención” o de descubrimiento de las ideas; la escritura, etapa en la que se produce el escrito propiamente dicho; y la re-escritura, en la que se reelabora el primer producto y se consigue así el producto escrito definitivo (Rohman y Wlecke, 1964).

También es importante hacer referencia al modelo cognitivo de Hayes y Flower (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980). En este, se concibe la escritura como un conjunto de procesos no lineales de resolución de problemas, pudiendo identificar tres procesos fundamentales que interactúan entre sí: planificación,

textualización (o transcripción) y revisión. Dichos procesos, pese a ir sufriendo cambios en su conceptualización a lo largo del tiempo, han logrado mantenerse.

Hayes (1996) profundizó en las operaciones mentales y en los recursos motivacionales que los escritores aprovechan para componer textos escritos. Esto incluye los procesos cognitivos de reflexión, producción del texto y revisión. También se ha otorgado un papel muy importante a la motivación, las metas, las predisposiciones, las creencias y las actitudes que influyen en el proceso de escritura.

Por su parte, Grabe y Kaplan (1996) plantean un modelo de escritura que reivindica al propio escritor/lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación, haciendo así hincapié en los elementos extralingüísticos del texto y en cómo todos ellos se interrelacionan e influyen en el escrito.

En definitiva, se podría decir que la escritura es una actividad cognitiva auto-sostenida y, además, una actividad social que implica un diálogo entre el escritor y el lector (Graham, Gillespie y McKeown, 2013).

Por lo tanto, dentro de la escritura productiva es posible señalar tres procesos cognitivos: planificación, producción del texto (transcripción) y revisión; compuestos a su vez de varios subprocesos diferentes.

En cuanto a la planificación, se considera uno de los procesos de mayor complejidad (Cuetos, 1991, 2009) y es aquel en el que el escritor debe invertir una mayor cantidad de tiempo, ya que éste tiene que tomar un buen número de decisiones antes de ponerse a escribir (Jiménez y Muñetón, 2002), como decidir lo que se va a escribir, qué aspectos se van a resaltar y cuáles se van a mantener en un segundo plano, a quién se va a dirigir la información, cómo se va a escribir, qué objetivos se pretenden, qué sabe el lector sobre el tema, etc. Así, la planificación de un texto podría entenderse como la elaboración de un “borrador mental” de la composición, en el que se sintetizan todos los elementos del escrito, como el contenido, la estructura y el sentido del texto (Arroyo y Salvador, 2005).

Dentro del proceso de planificación, se incluyen tres subprocesos diferentes.

- Generación de ideas: consiste en generar el contenido o las ideas relacionadas con el qué y el cómo se va a escribir aquello que se ha pensado. Esta información se genera gracias a la búsqueda de ideas, conocimientos o sucesos en la memoria a largo plazo, o bien puede generarse examinando detenidamente el entorno para llevar a cabo su descripción.
- Organización de las ideas: consiste en seleccionar, de entre la información generada, los contenidos más relevantes, organizándolos en un plan coherente (Gallego, 2008).
- Formulación de objetivos: en él se elaboran los objetivos concretos que guiarán la producción del texto (Arroyo y Salvador, 2005).

En el proceso de producción del texto se transforman las ideas del escritor en lenguaje visible e inteligible para el lector. Así, se debe atender a los aspectos detallados a continuación.

- **Construcción de la estructura sintáctica:** para escribir el mensaje, este ha de ser insertado en una estructura gramatical concreta. Por ello, se debe seleccionar el tipo de estructura gramatical que se quiere utilizar y colocar las palabras de función, que actúan como nexo de unión entre las palabras de contenido (López-Escribano, 2012).

- **Búsqueda de los elementos léxicos:** consiste en buscar las palabras adecuadas para completar esa estructura sintáctica, utilizando la vía léxica o la vía subléxica (Cuetos, 1991, 2009).

- **Recuperación de patrones psicomotores:** es aquel subproceso que posibilita la representación gráfica de las palabras. Así, una vez que tenemos la representación ortográfica de la palabra o conocemos los grafemas y la secuencia de los mismos, debemos seleccionar el tipo de letra que vamos a utilizar (letra mayúscula, minúscula, script, cursiva, etc.) para, a continuación, traducir ese tipo de letra en movimientos musculares concretos (Galve, 2007).

Por su parte, la revisión implica la lectura del texto una vez escrito, su evaluación y su reescritura si es necesario.

Según Graham (2006) se deben potenciar estrategias de escritura específicas que favorezcan procesos como la planificación y la revisión, así como determinadas habilidades de escritura, incluyendo la grafía o la construcción de las oraciones, pues el dominio de los procesos anteriormente expuestos es fundamental en el desarrollo de los alumnos como escritores.

En consecuencia, es importante animar a los alumnos a tratar la escritura como un proceso, y enseñarles cómo planificar, editar, revisar y compartir su trabajo escrito, pues enseñar estrategias para la planificación, elaboración, revisión y edición de diferentes tipos de texto mejora notablemente la calidad de lo que los estudiantes escriben.

A su vez, se ha señalado que la enseñanza de procedimientos para la regulación de las estrategias de escritura mejora la calidad de los escritos del alumnado, y dicha enseñanza incluye proporcionar una instrucción adecuada sobre cómo aplicar los diferentes procedimientos de autorregulación para ayudar a gestionar las estrategias que se han enseñado (Graham, Gillespie y McKeown, 2013), entendiendo la autorregulación como un constructo complejo que se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas, planificadas y cíclicamente adaptadas hacia el logro de metas personales (Zimmerman, 2000).

Por ello, se justifica la necesidad de promover estrategias autorreguladas (Zumbrunn y Bruning, 2013), y esto incluye animar a los estudiantes a autoevaluar sus propias producciones.

También se debe integrar el componente motivacional en la enseñanza de estrategias de escritura dado que, si se

aumenta la motivación del alumnado al mismo tiempo que se interviene en los procesos cognitivos ya citados, se pueden lograr grandes mejoras en la actividad escritora (De Caso-Fuertes y García, 2006).

Por otra parte, se ha de resaltar el hecho de que muchos niños experimentan problemas para dominar la escritura, y esto se manifiesta especialmente en la etapa de educación primaria (Mayes y Calhum, 2006, 2007). Concretamente, cuando aprenden a escribir, los alumnos pueden tener problemas para la generación de contenidos, la creación de estructuras de organización, la formulación de objetivos, la ejecución de los aspectos mecánicos de la escritura, la revisión del texto y la reformulación de los objetivos.

Una manera eficaz de abordar este problema consiste en proporcionar una enseñanza complementaria de la escritura para prevenir las posibles dificultades que pueden llegar a surgir con el tiempo (Saddler, Moran, Graham y Harris, 2004), pues los programas de intervención temprana producen mayores beneficios que los esfuerzos encaminados a remediar los problemas cuando estos ya se han consolidado (Millá, 2006). Además, dichos programas suelen acelerar el progreso de los escritores con mayores problemas al proporcionarles instrucción adicional, ayudando a que éstos se pongan al día con sus compañeros desde el principio, antes de que sus dificultades sean más difíciles de resolver (Graham, Harris y Larsen, 2001).

De ahí de la importancia de llevar a cabo acciones específicas desde el aula que estén encaminadas a la prevención de dificultades, dedicando un tiempo específico cada semana a trabajar de manera grupal aspectos relacionados con la planificación, la transcripción o la revisión de los escritos, pues una correcta adquisición de los procesos lectoescritores repercutirá de manera significativa en el rendimiento del alumnado.

En consecuencia, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Comprobar la eficacia de un programa de intervención específicamente diseñado para trabajar la planificación de textos escritos en las aulas de primer curso de primaria.
- Proporcionar a los alumnos, de primero de primaria, herramientas para la planificación de la escritura.
- Ofrecer a los maestros tutores de primer curso material explícito y sistemático para entrenar el proceso de planificación en la escritura.

Método

Participantes

En este trabajo han participado un total de 40 alumnos escolarizados en el primer curso de la etapa de educación primaria. Se asignaron, al azar, 20 alumnos con una media de edad de 6.7 años al grupo experimental (de los cuales 9 eran niños y 11 eran niñas) y 20 alumnos con una media de edad de 6.4 años al grupo control (7 niños y 13 niñas). Mientras que el grupo experimental participó en el

programa de intervención, el grupo control no recibió esa instrucción específica. Todos estos alumnos cursaban sus estudios en un centro público de educación infantil y primaria (CEIP) de una ciudad española.

Instrumentos

En este punto, se distingue entre instrumentos para la evaluación e instrumentos diseñados y elaborados específicamente para la intervención.

- Para llevar a cabo la evaluación de la escritura, se revisaron y adaptaron los criterios elaborados anteriormente por Tindal y Hasbrouck (1991), dada la inexistencia de pruebas estandarizadas para evaluar a niños de primer curso de primaria. Dicha adaptación se puede consultar en el apéndice de este artículo.

- Para la intervención, se diseñó y elaboró una propuesta de intervención específica, puesto que actualmente no existe ningún material disponible para trabajar el proceso de planificación de la escritura en primero de primaria.

El programa lleva por título “PlanetESC: aliens escritores y grandes planificadores”, ya que los personajes que forman parte del mismo, y que son los encargados de presentar las actividades, son extraterrestres que han llegado a la Tierra para enseñar a los niños cómo se escribe en su planeta, un lugar llamado PlanetESC.

Para empezar, se incluye una pequeña presentación de los personajes: el alien Gebecé, el robot Orius y el robot Pentius. En dicha presentación, estos personajes explican quiénes son, de donde vienen, qué saben hacer, etc., y a continuación explican lo que se va a hacer con cada uno de ellos: El alien Gebecé nos ayudará a generar ideas (para poder escribir), el robot Orius nos ayudará a organizar esas ideas (para escribir correctamente) y el robot Pentius nos ayudará a pensar en quién va a ser el lector (para escribir algo a alguien).

El programa contiene dos grandes unidades temáticas:

- Unidad 1: “aprendemos a planificar narraciones”.
- Unidad 2: “aprendemos a planificar descripciones”.

En cuanto a la unidad 1, en ella se aborda la planificación de la estructura narrativa. En concreto, el cuento es el elemento principal dentro de este bloque, y se trabaja de la siguiente manera:

1. Explicación de las partes del cuento: se exponen las tres partes principales de los cuentos (introducción, nudo y desenlace) y se explica detalladamente en qué consiste cada una.

2. Lectura del cuento “Los príncipes de PlanetESC”: consiste, en líneas generales, en la lectura de un cuento específico, identificando y explicando las partes que lo componen.

3. Aprendemos a escribir cuentos: a través de diversas actividades, se trabaja en la escritura de diferentes historias, utilizando materiales y apoyos visuales.

Por otra parte, en la unidad 2 del programa se muestran diferentes tipos de descripciones: descripciones de

personas, de animales, de objetos y de lugares.

1. Explicación de la descripción: se explica que es, en general, una descripción, haciendo referencia a que todas las descripciones contienen una idea principal acompañada de detalles, y proporcionando ejemplos de los diferentes tipos de descripciones.

2. Aprendemos a hacer descripciones: en este apartado se ha trabajado un tipo de descripción concreta, centrándonos en la descripción de animales.

Además, el programa cuenta con actividades específicas para animar al escritor a pensar en los destinatarios de su escrito, haciendo hincapié en que tanto sus cuentos como sus descripciones van a ser leídas por otras personas y, por lo tanto, deben ser claras y comprensibles.

Para trabajar la organización de ideas, se proporcionan organizadores gráficos específicos que permiten a los alumnos organizar las ideas dentro de sus propios escritos.

Para organizar las ideas en el cuento, se emplea el cuerpo del robot Orius: el inicio ha de escribirse sobre sus pies, el nudo sobre su tórax y sus brazos y el desenlace en la bombilla que tiene situada sobre su cabeza. En cambio, para organizar las ideas en la descripción se utiliza un sol: la idea principal se coloca en el centro y cada detalle ha de situarse sobre un rayo de sol diferente.

Al terminar cada unidad, cada alumno cubre una ficha que contiene preguntas para ayudar a autoevaluar su propia ejecución durante las sesiones, fomentando el desarrollo de estrategias de autorregulación. En esas fichas, aparecen diferentes preguntas relacionadas con las destrezas que se han estado trabajando, y junto a cada una de ellas hay tres casillas: una con un “sí”, otra con un “no” y una última que contiene la pregunta “¿Qué puedo hacer para solucionarlo?” La tarea del alumno en este caso es tachar la casilla del “sí” o del “no”. En caso de que se marque la casilla del “no”, el niño debería pensar en qué puede hacer para corregir ese fallo concreto, y a continuación escribirlo. De esta manera, se pretende ayudar a los alumnos a revisar las estrategias de escritura que se les han enseñado.

Procedimiento

Para comenzar se contactó con varios centros educativos en los cuales se impartían las enseñanzas de la etapa de educación primaria, para exponerles la temática de esta investigación así como sus objetivos, ofreciéndoles la posibilidad de participar de manera voluntaria y anónima. De este modo se consiguió la participación de un CEIP y, posteriormente, se procedió a la asignación (al azar) entre dos grupos del primer curso de la etapa de educación primaria, siendo uno de ellos el grupo control y otro el grupo experimental.

Más tarde, se solicitó la colaboración de 16 evaluadores externos (alumnos del Máster Universitario en Psicología Aplicada de la Universidade da Coruña) que debían utilizar la adaptación de los criterios de Tindal y Hasbrouck (1991) para corregir una serie de evaluaciones iniciales realizadas a todos los niños de los grupos control y experimental antes

de llevar a cabo el proceso (evaluación pretest, intervención y evaluación postest), tratando de comprobar si había acuerdo entre evaluadores. Se trataba de estudiantes que habían cursado la materia “Intervención psicoeducativa en las dificultades del aprendizaje de la escritura” y que, por tanto, tenían conocimientos acerca del tema a tratar.

Los escritos de los niños fueron asignados al azar a cada evaluador eliminando todos los datos que facilitaran su identificación, y los evaluadores externos llevaron a cabo la corrección independiente de los textos ajustándose a los criterios anteriormente señalados.

Posteriormente se estableció el acuerdo entre los evaluadores, obteniendo las siguientes correlaciones: .954 en el cuento y .692 en la descripción.

Más tarde, se llevó a cabo la evaluación pretest a todos los alumnos de ambos grupos y, seguidamente, se realizó la intervención con el grupo experimental durante un mes, con tres sesiones semanales de 45 minutos de duración cada una. Una vez finalizada la fase de intervención se evaluó de nuevo a los dos grupos, realizando la evaluación postest.

Análisis de datos

Para el análisis de datos, se realizó un ANOVA de un factor con el objetivo de comparar los dos grupos (control

y experimental), una vez finalizada la fase de intervención, utilizando el paquete de software estadístico SPSS (v. 21).

Resultados

Los resultados de este análisis muestran que el nivel del que se parte tanto en el grupo control como en el grupo experimental en lo que respecta a la escritura de narraciones es equiparable, ya que no hay diferencias significativas entre los dos grupos. (Tabla 1).

Sin embargo, observando los resultados del postest, en lo que respecta a la narración vemos que el grupo experimental mejoró en todos los subprocesos, y dicha mejora es especialmente relevante en el caso de la generación de ideas y transcripción que han mejorado significativamente. También se han producido importantes mejoras en el subproceso de organización. En cambio, el grupo control mantiene las puntuaciones del pretest.

En el proceso de generar ideas, el programa produce mejoras significativas. Siendo el tamaño del efecto muy grande, del 26%. También se observa que la media en todas las variables es mayor en el grupo experimental que en el grupo control. Estas diferencias, siempre a favor del grupo experimental, son grandes en generación y transcripción de ideas 27%.

Tabla 1

Diferencias entre los grupos experimental y control en el pretest de la narración (cuento) y en la escritura de un cuento después de la intervención (postest)

Evaluación	Proceso	Grupo experimental Media (DT)	Grupo control Media (DT)	gl	F	p	η^2
Pretest	Generar	1.75 (1.41)	1.53 (1.50)	1.37	.230	.634	
	Organizar	1.40 (1.39)	1.05 (1.39)	1.37	.606	.441	
	Plantearse objetivos	1.20 (0.77)	1.37 (1.77)	1.37	.151	.700	
	Transcripción	2.50 (1.54)	1.53 (1.58)	1.37	3.80	.059	
Postest	Generar	2.70 (1.42)	1.21 (1.13)	1.37	13.03	.001	.261
	Organizar	1.85 (1.27)	1.05 (1.22)	1.37	3.98	.053	
	Plantearse objetivos	1.40 (0.68)	1.16 (1.50)	1.37	.428	.517	
	Transcripción	2.95 (1.15)	1.37 (1.46)	1.37	14.23	.001	.278

En cuanto a las descripciones, en el pretest se aprecia que éstas son, con diferencia, las que presentan peores puntuaciones en el grupo control y en el grupo

experimental, pues tanto la generación de ideas como su organización y el planteamiento de objetivos por parte del escritor son inexistentes (Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias entre los grupos experimental y control en la descripción, antes y después de la intervención

Evaluación	Proceso	Grupo experimental Media (DT)	Grupo control Media (DT)	gl	F	p	η^2
Pretest	Generar	1.33 (0.91)	1.00 (0.65)	1.39	1.80	.188	
	Organizar	0.48 (0.75)	0.10 (0.31)	1.39	3.36	.074	
	Plantearse objetivos	0.10 (0.44)	0.05 (0.22)	1.39	.172	.681	
	Transcripción	2.10 (1.55)	1.90 (1.52)	1.39	.166	.686	
Postest	Generar	3.00 (1.45)	0.90 (0.72)	1.39	34.01	.000	.466
	Organizar	2.62 (1.56)	0.20 (0.62)	1.39	41.63	.000	.516
	Plantearse objetivos	0.76 (0.94)	0.00 (0.00)	1.39	13.02	.001	.250
	Transcripción	2.14 (1.59)	1.60 (1.39)	1.39	1.34	.253	.033

Después de la intervención el grupo experimental mejoró en las descripciones, donde se aprecian los cambios más significativos. En este grupo, destacan muy especialmente las mejoras en la generación de ideas, en su organización y en el planteamiento de objetivos.

En la descripción, el programa es claramente significativo en generación y organización de ideas. El tamaño del efecto es de 46 y 51% respectivamente, y en el planteamiento de objetivos es del 25 %.

Tal como se puede observar en las tablas 2 y 4, se producen diferencias entre el grupo experimental y el control en la mayoría de los subprocesos de la planificación de la escritura debido a una mejoría en el grupo experimental, lo que indica que el programa de intervención fue efectivo.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten apreciar que la propuesta de instrucción en el proceso de planificación de la escritura es apropiada para el trabajo en el aula con el primer curso de primaria.

A su vez, la evaluación realizada en un primer momento justifica la necesidad de llevar a cabo intervenciones específicas en lo que respecta a la planificación de la escritura pues, como se ha visto, los alumnos no parecen planificar en absoluto sus escritos, y teniendo en cuenta la gran importancia que este proceso tiene dentro de la escritura de textos, una intervención explícita y sistemática en la planificación parece necesaria si realmente se pretende mejorar los procesos de planificación de la escritura, apostando a su vez por una intervención temprana, desde los primeros años de escolaridad, previniendo así la aparición de problemas a la hora de escribir y optimizando al máximo los recursos.

En definitiva, los resultados obtenidos tras la intervención ponen de manifiesto que cuando los alumnos aprenden y practican estrategias dentro de un contexto de instrucción, mejoran significativamente su competencia en la escritura, lo cual muestra la importancia de llevar a cabo intervenciones específicas en escritura que sean planificadas y desarrolladas de manera sistemática y explícita (Ball y Blachman, 1991; Blachman, Ball, Black, Tangel, 1994; Domínguez, 1996; Reith et al., 1974). Así, se muestran los efectos positivos de la enseñanza de estrategias de cara a mejorar la calidad de los escritos de todo el alumnado (Bui, Schumaker y Deshler, 2006; Clippard y Nicaise, 1998; James, Abbott y Greenwood, 2001).

Teniendo en cuenta los objetivos planteados inicialmente, se deduce que:

En relación al primer objetivo, “comprobar la eficacia de un programa de intervención específicamente diseñado para trabajar la planificación de textos escritos en las aulas de primer curso de primaria”, el programa ha resultado ser eficaz, puesto que los alumnos han mejorado su ejecución en comparación con el grupo control.

En cuanto a “proporcionar a los alumnos, de primero de primaria, herramientas para la planificación de la escritura”, también es posible afirmar que con esta intervención llevada a cabo en el aula, se ha dotado al grupo de las herramientas necesarias para planificar sus escritos.

Al mismo tiempo, se ofrece a los maestros tutores de primer curso material específico para entrenar el proceso de planificación en la escritura, pues queda claro que con este programa de intervención los tutores de primero de primaria cuentan con estrategias para trabajar este proceso de manera secuencial y organizada.

Para finalizar, se considera importante plantear posibles líneas de investigación relacionadas con esta temática y que vayan encaminadas al diseño y aplicación de nuevos programas con una mayor duración (trimestrales, semestrales, anuales...), trabajando con una muestra mayor y en más de un centro educativo, o entrenando otros procesos de la escritura en el primer curso de primaria, así como la posibilidad de realizar un seguimiento durante cursos posteriores de la etapa para comprobar si los efectos de este tipo de intervenciones se mantienen en el tiempo.

Referencias

- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2007). La tarea de reescritura para evaluar la revisión textual. *Boletín de Psicología*, 90, 33-58. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N90-3.pdf>
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_18.pdf
- Ball, E. W. y Blachman, B. A. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarden make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-86. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.26.1.3>
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S. y Tangel, D. M. (1994). Kindergarden teachers develop phoneme awareness in lowincome, inner-city classroom. *Reading and Writing*, 6, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01027275>
- Bui, Y., Schumaker, J. y Deshler, D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21 (4), 244-260. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x>
- Clippard, D. y Nicaise, M. (1998). Efficacy of writer's workshop for students with significant writing deficits. *Journal of Research on Childhood Education*, 13 (1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.1080/02568549809594723>
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura: diagnóstico*

- y tratamiento de los trastornos de escritura. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la Escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Caso-Fuertes, A. M. y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538303>
- Domínguez, A. B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 19 (4), 69-81. <http://dx.doi.org/10.1174/021037096762905562>
- EURYDICE (2011). Conocimientos y destrezas necesarias para la enseñanza de la lectura (pp. 83-112). En *la enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación/Secretaría General Técnica.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen y J. Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development, and teaching of written communication* (vol. 2, pp. 39-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Galve, J. L. (2007). *Evaluación e Intervención en los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Madrid: EOS.
- Gallego, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (2), 63-76. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717047.pdf>
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
- Graham, S., Gillespie, A. y McKeown, D. (2013). Writing: importance, development and instruction. *Reading and Writing*, 26 (1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., Harris, K. R. y Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 74-84. <http://dx.doi.org/10.1111/0938-8982.00009>
- Graham, S. (2006). Writing. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the Center to Accelerate Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39, 19-33. <http://dx.doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M. y García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y Lectura en Educación Infantil. Conceptos, Secuencias didácticas y Evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- James, L. A., Abbott, M. y Greenwood, C. R. (2001). How Adam became a writer: winning writing strategies for low-achieving students. *Teaching Exceptional Children*, 33 (30), 30-37. <http://eric.ed.gov/?id=EJ619774>
- Jiménez, J. E. y Muñetón, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- López-Escribano, C. (2012). Escritura. En F. Cuetos (Ed.), *Neurociencia del lenguaje: Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. (pp. 153-169). Madrid: Médica Panamericana.
- Mayes, S. D. y Calhoun, S. L. (2007). Challenging the assumptions about the frequency and coexistence of learning disability types. *School Psychology International*, 28 (4), 437-448. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034307084134>
- Mayes, S. D. y Calhoun, S. L. (2006). Frequency of math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145-157. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>
- Millá, M. G. (2006). Atención temprana de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 42 (2), 153-156. <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=2005821>
- PIRLS (2011). Estudio Internacional del progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español, vol. 2. Madrid: Instituto de Evaluación Educativa. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2.pdf?documentId=0901e72b8146f0cb>
- PISA (2012). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español, vol. 2. Madrid: Instituto de Evaluación Educativa. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumenii.pdf?documentId=0901e72b8178d907>
- Reith, H., Axelrod, S., Anderson, R., Hathaway, F., Wood, K. y Fitzgerald, C. (1974). Influence of distributed

- practice and daily testing on weekly spelling tests. *Journal of Educational Research*, 68, 73-77. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1974.10884711>
- Rohman, D. G. y Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of education. Cooperative Research Project (No. 2.174). Michigan State University.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. y Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12 (1), 3-17. http://dx.doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tindal, G. y Hasbrouck, G. J. (1991). Analyzing student writing to develop instructional strategies. *Learning Disabilities Research and Practise*, 6, 237-245. <http://search.proquest.com/accedys.udc.es/docview/618133859?accountid=17197>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zumbrunn, S. y Bruning, R. (2013). Improving the writing and Knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26 (1), 91-110. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>

Fecha de recepción: 28 de julio de 2015.
 Fecha de aceptación: 2 de marzo de 2016.

Apéndice

Evaluación del proceso de planificación de la escritura (adaptación de los criterios de Tindal y Hasbrouck, 1991).

Los aspectos referentes al proceso de planificación en la escritura se evalúan a través de dos actividades que permiten identificar posibles problemas en este proceso, tanto en la escritura de textos narrativos como en la de textos descriptivos.

Para evaluar la escritura narrativa, el alumno debe escribir un cuento donde el protagonista sea, por ejemplo, un saltamontes (el personaje no debe formar parte de ninguna historia conocida por él, para evitar que transcriba un cuento que ya conoce).

Para evaluar las descripciones se proporciona una imagen. La instrucción es “describe el dibujo que te voy a dar”.

En cuanto a los criterios de corrección, los escritos deben ser revisados asignando 2 puntos, 1 punto o 0 puntos en función de cada uno de los criterios incluidos a continuación para cada una de las estructuras textuales (narración y descripción), siendo posible obtener, como máximo, 20 puntos.

Es importante recordar que cada puntuación se otorga en función de la presencia de ese ítem o criterio concreto en los escritos de los alumnos. Por ejemplo, si el niño genera una idea original se le otorgará un punto, si no desarrolla esa idea se le otorgarán cero puntos, si pone un título claro a su escrito se le otorgarán dos puntos, etc. Se deben revisar todos los criterios incluidos en cada tabla y comprobar cuáles son los que concuerdan mejor con lo que el estudiante ha escrito.

EVALUACIÓN DE LA NARRACIÓN	Puntuación
Generar ideas	
Incluye dos o más personajes, escenario y tiempo	2 puntos
Incluye un personaje	1 punto
No incluye ningún personaje	0 puntos
Describe la trama	2 puntos
Describe una trama, aunque no está muy clara	1 punto
No existe trama, sólo hay una serie de ideas sin conexión	0 puntos
Contiene ideas originales (ideas no tomadas de otras narraciones)	2 puntos
Contiene algunas ideas originales	1 punto
No contiene ninguna idea original	0 puntos
Organizar ideas	
La historia global es organizada en un comienzo, medio y final	2 puntos
El argumento está organizado, pero le falta alguna parte (el principio, el medio o el final)	1 punto
No existe organización en inicio, medio y final	0 puntos
Los sucesos están unidos y cohesivos	2 puntos
Los sucesos aparecen un poco al azar, pero existe alguna organización	1 punto
Los sucesos son al azar, faltando cohesión entre ellos	0 puntos
Las frases van unidas, a menudo contienen transiciones que ayudan a la organización (entonces, luego, después)	2 puntos
El texto contiene alguna transición que ayuda a la organización (y entonces, más tarde...)	1 punto
Faltan transiciones	0 puntos
Plantear objetivos	
Pone un título claro al cuento	2 puntos
Pone un título al texto, aunque no tiene mucha relación con el contenido	1 punto
No pone un título al texto	0 puntos
Ubica al lector en el tema (con frases como “erese una vez...”)	2 puntos
Ubica parcialmente al lector en el tema (sólo escribe una palabra introductoria)	1 punto
No ubica al lector en el tema	0 puntos
Transcripción	
La estructura de la frase es correcta (concordancia entre sujeto y verbo)	2 puntos
La estructura de la frase tiene algunos problemas (omite palabras)	1 punto
La estructura de la frase hace que la historia sea difícil de seguir	0 puntos
La escritura es legible	2 puntos
La escritura no es muy legible	1 punto
La escritura es ilegible, haciendo difícil en extremo la decodificación	0 puntos

EVALUACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN	Puntuación
Generar ideas	
Incluye más de una idea principal	2 puntos
Incluye una idea principal	1 punto
No incluye idea principal	0 puntos
Contiene tres o más ideas secundarias	2 puntos
Contiene una o dos ideas secundarias	1 punto
No incluye ideas secundarias	0 puntos
Contiene tres o más descriptores (adverbios, adjetivos) originales o poco usados y/o algunas palabras largas	2 puntos
La elección de palabras es predecible, y contiene uno o dos descriptores	1 punto
Falta de descriptores (adverbios y adjetivos)	0 puntos
Organizar ideas	
El texto está organizado en idea principal más (+) ideas secundarias	2 puntos
El texto está organizado pero le falta o bien la idea principal o bien algunos detalles	1 punto
No existe organización en idea principal más (+) ideas secundarias	0 puntos
Las ideas están unidas y cohesivas, siguen un hilo conductor	2 puntos
Las ideas se organizan, a menudo, al azar	1 punto
Los sucesos son al azar, faltando cohesión entre ellos	0 puntos
Las frases van unidas, a menudo contienen transiciones que ayudan a la organización (entonces, luego, después, etc.)	2 puntos
El texto contiene alguna transición que ayuda a la organización (y entonces, más tarde...)	1 punto
Faltan transiciones	0 puntos
Plantear objetivos	
Pone un título claro al texto	2 puntos
Pone un título al texto, aunque no tiene mucha relación con el contenido	1 punto
No pone un título al texto	0 puntos
Ubica al lector en el tema (con frases como “voy a describir...”, “voy a explicar...”, etc.)	2 puntos
Ubica parcialmente al lector en el tema (sólo escribe una palabra introductoria)	1 punto
No ubica al lector en el tema	0 puntos
Transcripción	
La estructura de la frase es correcta (concordancia entre sujeto y verbo)	2 puntos
La estructura de la frase tiene algunos problemas (omite palabras)	1 punto
La estructura de la frase hace la descripción difícil de seguir	0 puntos
La escritura es legible	2 puntos
La escritura no es muy legible	1 punto
La escritura es ilegible, haciendo difícil en extremo la decodificación	0 puntos