

Composición escrita del alumnado y expectativas de sus docentes. Una investigación en Educación Primaria

DOMINGO ALBARRACÍN VIVO

ORCID: 0000-0001-9514-520X

EDUARDO ENCABO FERNÁNDEZ

ORCID: 0000-0003-2710-2368

AMANDO LÓPEZ VALERO

ORCID: 0000-0003-0268-3637

Universidad de Murcia

Received: 20 February 2022 / Accepted: 20 June 2022

DOI: 10.30827/portalin.vi38.23900

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El aprendizaje de la escritura es una de las grandes conquistas de la Educación Primaria. Por ello, conviene evaluar la visión docente y el grado de consecución que muestran los estudiantes de esta etapa educativa. Se llevó a cabo un estudio en cinco centros de Educación Primaria, concretamente ubicados en la Región de Murcia (España), presentando características diversas. La muestra se configuró a través de la selección de 150 producciones realizadas por el alumnado de las 30 aulas intervenidas, así como los docentes tutores de las mismas. Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron el cuestionario dirigido a los docentes y las producciones creadas por los estudiantes, siendo abordados bajo un paradigma de tipo humanístico interpretativo concretado en la evaluación diagnóstica que responde a un enfoque del interaccionismo simbólico, a través de la triangulación de datos para su análisis de contenido. Los resultados evidencian las mejoras conseguidas por el alumnado que planifica los textos, así como unas diferencias significativas entre las creencias docentes y la realidad lingüística obtenida por los estudiantes.

Palabras clave: expresión escrita, lingüística, planificación de la comunicación, narración, evaluación.

Written composition of students and expectations of their teachers. An investigation in Primary Education

ABSTRACT: Learning to write is one of the great achievements of Primary Education. Therefore, it is convenient to evaluate the teaching vision and the degree of achievement shown by the students of this educational stage. A study was carried out in five Primary Education centers, specifically located in the Region of Murcia (Spain), presenting diverse characteristics. The sample was configured through the selection of 150 productions carried out by the students from the 30 classrooms intervened, as well as the teachers from those classrooms. The instruments used for the collection

of information were the questionnaire addressed to the teachers and productions created by students, these were addressed under a paradigm of an interpretive humanistic type specified in the diagnostic evaluation responding to a symbolic interactionism approach, and through the triangulation of data for content analysis. The results show the improvements achieved by the students who plan the texts, as well as significant differences between the teaching beliefs and the linguistic reality obtained by the students.

Keywords: written expression, linguistics, communication planning, narrative, evaluation.

1. JUSTIFICACIÓN

La investigación educativa referente a la composición escrita se ha ido incrementando en los últimos años. Su consideración como uno de los campos más complejos de la indagación en Didáctica de la lengua y la literatura ha sido uno de los motivos por los que posee un menor número de autores que el resto de habilidades lingüísticas. Por esa razón pensamos que su evolución se ha visto marcada por el avance de la investigación cualitativa.

Cabe citar algunos estudios previos que se vinculan a la investigación en sus distintas dimensiones: la creación de narraciones cotidianas (Rubio, 2019). La evaluación lingüística en las composiciones narrativas (García-Azkoaga, 2018). Los procesos cognitivos de la escritura, así como los subprocesos asociados a la misma (Flower y Hayes, 1981). Arroyo González y Salvador Mata (2005) señalan la relevancia de la planificación textual. Aguilar Lara (2015) elabora un sistema de evaluación de narraciones con rúbricas detalladas en diferentes dimensiones. Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015) aportan la metodología de triangulación de los datos que se ha llevado a cabo para recopilar la información referente a los docentes y los estudiantes. Por último, Zayas (2009) condiciona nuestra visión de la ortografía en Educación Primaria. Los precedentes anteriores se desarrollan en el marco teórico que desglosa los siguientes apartados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Composición escrita y fases de la escritura: la planificación del texto

El paradigma cognitivo del aprendizaje lectoescritor pretende acercarnos al cómo escriben y qué percepción tienen los docentes respecto a dicha escritura, conociendo distintos aspectos que responden al contexto en el cual se encuentran inmersas las composiciones de nuestro alumnado. Definir el concepto y las fases de la composición escrita es una tarea compleja debido a su evolución constante, la cual continúa en estos últimos años mediante las nuevas formas de escritura.

Si centramos el interés en el primer subproceso denominado planificación del texto podemos observar que esta puede generarse con diversos formatos, ya sea verbal, mental o iconográfico. La esencia radica en la recuperación y organización de las ideas que responden a las finalidades del texto que deseamos plasmar. Flower y Hayes (1981) matizan que

esta planificación no es una idea central, sino que han de provocar metas más complejas. Además, no atiende únicamente a las características del contenido, sino también a la organización del propio texto.

Las experiencias actuales muestran que los estudiantes leen y escriben grandes cantidades de textos, pero estos procesos resultan diferentes a las finalidades educativas, debido a una cultura de la inmediatez, en la cual los estudiantes presentan problemas para la creación de escritos que requieran cierto tiempo de reflexión, puesto que se encuentran más familiarizados con los textos espontáneos de mensajería instantánea, sustituidos en muchas ocasiones por imágenes, siendo la demora o espera un símbolo de inferioridad en una modernidad líquida (Bauman, 2007). Para Chartier y Scolari (2019) las grandes diferencias se encuentran en la separación existente entre el soporte y el contenido del escrito, así como la velocidad de dichas transformaciones, teniendo gran importancia la educación en los procesos de escritura desde la planificación de las ideas hasta la revisión del texto final, pasando por sus fases intermedias. La escritura y su necesaria vinculación con el contexto social según Moreno-Morilla et al. (2017) y Aparicio y Martos (2020) ha generado una serie de conceptos como cultura escrita o alfabetización, siendo la literacidad el más utilizado por los investigadores, la cual “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p.71).

Dicha reflexión en la escritura mediante la fase de planificación resulta imprescindible para desarrollar destrezas cognitivas y metacognitivas. Algunos autores como Lecuona Naranjo et al. (2003), Albarrán Santiago y García García (2010), Gutiérrez Fresneda y Díez Media-villa (2016) coinciden en la elaboración de materiales concretos para ayudar en esta tarea.

2.2. Dimensiones y evaluación de los textos narrativos

La evaluación de un texto narrativo creado por estudiantes de Educación Primaria es una tarea complicada, debido a la variedad de aspectos que derivan del mismo y las múltiples habilidades que se depositan para llevar a cabo dicha composición. Siguiendo a Aguilar Lara (2015), coincidimos en el uso de la rúbrica en el entorno educativo, “por su versatilidad y por su funcionalidad en la medición de procesos complejos de enseñanza/aprendizaje” (p.22). Esta herramienta se ha compuesto por diferentes dimensiones; por un lado, las propias de la tipología textual como el título, la estructuración de los sucesos, el lugar de la narración, la creatividad o los personajes que aparecen en la historia; por otro lado, las de carácter lingüístico, que engloban la ortografía y las normas gramaticales. Desde este apartado teórico se trata de dar respuesta a los antecedentes de estos indicadores que conforman la rúbrica de evaluación de las producciones del alumnado participante.

El género narrativo deriva en otra dimensión esencial para la composición de los textos, siendo fundamental la creatividad de los estudiantes. García-Azkoaga (2017) afirma en su estudio que, a pesar de partir de unas normas, situación y personajes comunes, las historias que escribe el alumnado son muy distintas, inspirándose en las experiencias personales previas. De este modo, la dimensión creativa evaluada se vincula a la modificación narrativa de un clásico literario, con un tratamiento adecuado a la actualidad según Campos Fernández-Figares (2020) puesto que integra la educación lingüística y literaria. Rubio (2016) considera la escritura narrativa una tarea relevante para que el alumnado produzca textos coherentes.

Otra dimensión relevante para el estudio es la ortográfica, encontramos numerosas publicaciones acerca de su didáctica: Zayas (2009), Fernández-Rufete (2015), Ayala Ato y Montaner Bueno (2017) así como, los factores que afectan a la misma: el rendimiento académico y la lectura comprensiva (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017), la conciencia morfológica (Sánchez Gutiérrez, 2013), junto con la atmósfera mediática actual (Albarracín Vivo et al., 2020). Camps et al. (2004) afirman que: “aprender a escribir no es aprender ortografía y que, en cambio, la ortografía es un aspecto socialmente importante de la lengua escrita” (p.38).

La gramática es otra de las dimensiones esenciales tratadas, con especial relevancia en el marco empírico, siendo un aspecto lingüístico que produce cierto rechazo en los estudiantes, ya que los contenidos educativos que se imparten tienen un nivel explicativo bastante abstracto, lo cual hace dificultoso su entendimiento. Querol Bataller (2015) aporta para la resolución del conflicto planteado evidenciar la utilidad de su aprendizaje explícito. Esta teoría se ha de producir visibilizando dichos conceptos gramaticales, mediante la representación de la realidad a través de los recursos lingüísticos y no lingüísticos, favoreciendo las capacidades metacognitivas del alumnado. Casas (2014) apunta como problema esencial de esta etapa educativa, la conexión necesaria que ha de provocar la interacción entre el saber intuitivo y formal, es decir, la asociación del conocimiento gramatical con el uso de la lengua.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En el estudio participaron cinco centros españoles de Educación Primaria, concretamente ubicados en la Región de Murcia. Las características de los mismos son variadas, con la finalidad de ofrecer una muestra amplia que contemple la realidad educativa de la zona. Dos centros son de carácter concertado y tres son colegios públicos. Las cinco instituciones tienen diferentes niveles socio-económicos del entorno, así como distintas áreas de población. El total de aulas intervenidas se sitúa en treinta, las cuales integran como participantes a dos grandes grupos: por un lado, al alumnado; por otro lado, a los docentes tutores que las componen. La metodología de selección de dichos participantes ha sido por muestreo de variación máxima (Quintana, 2006) con el objetivo de capturar las principales características de la realidad que acontece.

Con respecto a los estudiantes, tras el acceso consentido a dichas aulas, se recogieron 564 producciones, creando una narración por participante. Dichos estudiantes pertenecían a los cursos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. La elección de estos participantes se encuentra en coherencia con los conocimientos de Lengua Castellana y Literatura que requiere la actividad planteada. Con la finalidad de obtener el estudio detallado de las producciones se seleccionó una submuestra aleatoria de 150 producciones tras realizar un análisis de potencia estadística calculado en G*Power (Faul et al., 2007). El número de participantes en los estudios cualitativos no está vinculado a su representatividad, sino al potencial de información que pueden ofrecernos (Gómez Núñez et al., 2020). Debido a este

hecho, la submuestra que adaptamos queda justificada en la calidad de los datos obtenidos en detrimento de un número mayor de producciones.

En referencia a los docentes participantes, es importante mencionar que se trataba de los tutores y tutoras de las aulas a las que se tuvo acceso, las cuales pertenecían a cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. Por consiguiente, encontramos un número total de 30 maestros y maestras que aceptaron cumplimentar un cuestionario dirigido.

3.2. Método y objetivos

La investigación tiene un carácter evaluativo, concretado en la tipología de evaluación diagnóstica, la cual se abordó bajo un paradigma de tipo humanístico-interpretativo, el cual responde a un enfoque del interaccionismo simbólico a través de la triangulación de datos. Dicho enfoque se encuentra dirigido especialmente a los estudios lingüísticos, ya que los procesos de elaboración hacen referencia a los símbolos utilizados para comunicarnos (Gómez Núñez et al., 2020).

El objetivo general del estudio se centra en conocer las posibles diferencias asociadas a las expectativas que tienen los docentes de Educación Primaria y la realidad lingüística que muestran los estudiantes de dicha etapa educativa con respecto a la escritura de narraciones, respondiendo a la variable planificación del escrito. Para ello, se concretan los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar las producciones de los estudiantes, desde las distintas dimensiones que atribuyen calidad a una narración.
2. Conocer las expectativas docentes referentes a las características de las composiciones escritas.
3. Establecer diferencias mediante la triangulación de los datos obtenidos por el cuestionario dirigido a los docentes y la evaluación de narraciones compuestas por los estudiantes.
4. Observar los efectos que produce en la evaluación de narraciones la variable que implica una etapa fundamental del proceso de escritura como es la planificación del texto.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de información fueron los siguientes: por un lado, se utilizaron las composiciones escritas realizadas por el alumnado de los centros educativos. Se le atribuye un carácter cualitativo debido a la evaluación mediante una rúbrica de evaluación narrativa, siguiendo el trabajo de Aguilar Lara (2015) para su adaptación. Dicha rúbrica está compuesta por distintas categorías de agrupación referentes a los ítems que representa, la cual se puede observar en el Anexo I del presente trabajo.

En segundo lugar, se realizó un cuestionario dirigido, que tenía como destinatarios a los maestros y maestras del aula en la cual se hacían las producciones. Dicho cuestionario ha sido validado por tres especialistas en la materia. Se estructura en tres grandes bloques de contenido, los cuales quedan introducidos por unas preguntas iniciales que tienen como finalidad la localización de las características docentes, tales como: la experiencia en proyectos similares, el curso que imparte y los años de experiencia profesional. Los bloques centrales

trataban cuestiones relativas al alumnado, vinculadas con el proceso de escritura, las temáticas de las composiciones, así como cuestiones dirigidas al trabajo y la formación docente.

3.4. Procedimiento

El proceso que se realizó para la recogida y el análisis de la información comenzó mediante la selección de centros educativos que cumplieran las variables localizadas, se contemplan centros con entornos rurales, así como instituciones con características propias de zonas urbanas. Otra variable era el nivel socio-económico de los centros, ya que se pretendía obtener una muestra veraz con respecto a los distintos escenarios educativos que acontecen en la actualidad. Por último, se introdujeron en dicha muestra centros de identidad concertada y colegios públicos. Tras esta selección, se accedió de forma autorizada a las instituciones educativas mencionadas por consentimiento informado, con la finalidad de realizar la actividad propuesta que consistía en la escritura creativa de una narración vinculada a un pretexto identificado con una imagen modificada de Pinocho. La tarea pretendía encauzar una historia nueva que incorporase los elementos deseados por los estudiantes. Los investigadores presentes en todas las aulas participantes repartían la actividad a continuación, explicaban su contenido y, finalmente recogían las producciones del alumnado de Educación Primaria. Este procedimiento se repitió en todos los colegios que conformaron la muestra. Con respecto a los cuestionarios dirigidos que tenían como destinatarios a los docentes tutores/as de las aulas intervenidas, se realizaban de manera simultánea a la creación de las narraciones por parte del alumnado.

Para el análisis de la información se procedió a la selección aleatoria de una submuestra de 150 producciones, debido al estudio riguroso de cada una de las narraciones seleccionadas con respecto a la rúbrica mencionada anteriormente, este número parte del análisis de potencia estadística G*Power (Faul et al., 2007). Para dicho compendio, se tuvo en cuenta una variable vinculada con el marco empírico, concretamente con la pregunta dos del cuestionario dirigido a los docentes, referida a la creación de borradores en sus producciones. Los resultados recibidos evidenciaron diferencias notables, de este modo, la selección al azar de producciones se realizó de manera condicionada por las aulas que planificaban los textos y las que no lo hacían. Por lo que se concreta en 75 producciones de distintos centros que creaban borradores de sus textos y 75 composiciones que no hacían ese proceso, lo cual ofrece la posibilidad de un análisis evaluativo comparado de narraciones en función de la variable denominada planificación del texto. Gómez Núñez et al., (2020) definen el análisis de contenido como: “la realización de un análisis inductivo del material transcrito, lo que nos lleva a establecer un sistema de categorías, creando una jerarquía en cuanto a la especificidad de los temas o etiquetas incluidas” (p. 118). Dicho análisis se realizó con el programa informático Atlas-Ti, tanto en las producciones, como en los cuestionarios dirigidos.

Con la finalidad de aportar rigor a las conclusiones extraídas de los resultados del estudio se ha procedido a la creación de una discusión de los mismos mediante la estrategia de triangulación de datos, la cual ofrece diferentes perspectivas respecto a la temática y nos permite asociar las expectativas docentes que parten del cuestionario dirigido, en relación con la realidad lingüística que muestra la evaluación de las narraciones creadas por el alumnado participante.

4. RESULTADOS

El presente apartado se divide en función de los instrumentos de evaluación utilizados para el estudio. En primer lugar, los datos obtenidos en referencia a las respuestas que ofrecieron los docentes tutores/as de las aulas participantes. En segundo lugar, se sitúa el análisis de las producciones creadas por los estudiantes.

Cuestionario dirigido

La primera cuestión detalla en la Figura 1 los problemas que han sido observados por los tutores del aula, en relación a la escritura de su alumnado, lo cual resulta relevante porque conecta directamente con la realidad escolar de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria, consolidando el problema de investigación que tratamos, ya que 29 docentes confirman la existencia de inconvenientes en las composiciones escritas de sus estudiantes, concretando los mismos mayormente en el dominio ortográfico (17 respuestas); las estructuras sintácticas (9); el vocabulario (7); los conectores (7); la organización de las ideas (6); las dificultades para la realización de textos con cierta extensión (2); entre otros problemas citados solamente por un docente. Cabe mencionar que existía la posibilidad de citar varias dificultades.

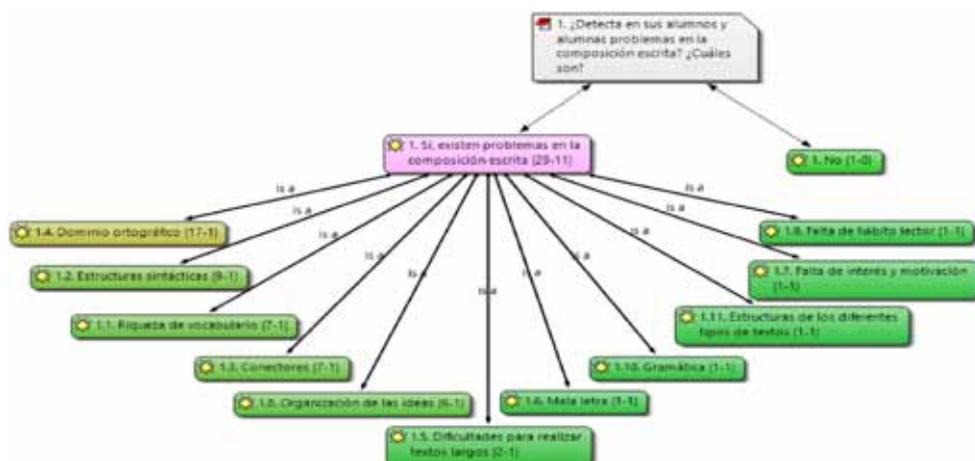


Figura 1. Pregunta 1 del cuestionario dirigido a docentes: detección de problemas en las composiciones escritas

En segundo lugar, se muestran unos datos esenciales del estudio, puesto que nos permite conocer las aulas intervenidas que planificaban sus textos. Para el análisis de esta cuestión se realizaron tres categorías de agrupación, en función de la frecuencia de planificación del texto: siempre, nunca y en ocasiones. Resulta importante que 13 docentes ubicados en los tres últimos cursos de Educación Primaria, concretamente 5 profesores en cuarto curso, 5 maestros en quinto curso y 4 en sexto curso, niegan el uso de borradores u otro tipo de planificación textual por parte de su alumnado; en contraposición con los 9 maestros y

maestras que verifican diversas estrategias para plantear la planificación de sus textos, la mayoría mediante esquemas (4 docentes). Con resultados similares (8 respuestas) se encuentra la última categoría, agrupando aquellos docentes que afirman una planificación esporádica, vinculada a la tarea escolar que se realice.

La siguiente cuestión focaliza su interés en la visión docente acerca de la previsión ortográfica. Resultan impactantes las cantidades de errores que estiman los docentes, ya que 9 respuestas prevén entre 4 y 6 faltas. También destaca la asociación de una cantidad elevada de errores con la omisión de algunas de las fases del proceso de escritura, junto con una práctica insuficiente en la creación de textos que requieren cierta extensión.

La cuarta pregunta hace referencia a la visión docente respecto al conocimiento por parte de su alumnado del clásico tratado en la actividad propuesta. La historia de Pinocho ha obtenido unos resultados positivos, ya que 25 docentes afirman que su alumnado la conoce; otros 4 piensan que se debe simplemente al visionado de la película. Estos datos ofrecen unas expectativas positivas respecto al interés de los estudiantes en el clásico tratado por el pretexto.

Para abordar la quinta cuestión, se pregunta a los docentes por la relación de las narraciones creadas por sus estudiantes con la historia original, poniendo de manifiesto un aspecto muy relevante en la escritura como es la creatividad. Este cuestionario aporta unos datos poco optimistas, ya que la mayoría piensa que las nuevas historias creadas por sus estudiantes serán muy similares a las tradicionales. De hecho, 9 maestros afirman que serán exactamente iguales pese al planteamiento realizado en la actividad que incita a una nueva creación; 8 docentes tienen como expectativa que las narraciones del alumnado serán similares a la historia original.

Las expectativas docentes sobre las características de los escritos que realiza su alumnado se muestran en la sexta cuestión, la cual relaciona las temáticas tratadas por los mismos en dichas narraciones, decantándose por aquellas opciones que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, como la tecnología, con menciones explícitas a YouTube, redes sociales y móviles. Estas respuestas resultan interesantes, puesto que si introducimos dichos elementos en la historia original el resultado provocaría cambios en la creación y dejaría en una posición contradictoria a la respuesta de la cuestión anterior.

La última pregunta incitaba a la reflexión docente acerca de la existencia de necesidades formativas por medio de planes o programas específicos por parte de la Consejería de Educación. Un 70% del profesorado afirmaba que la creación literaria asociada a planes de escritura es una dimensión que requiere más formación.

4.2. Evaluación de producciones del alumnado

Los resultados vinculados a las narraciones del alumnado giran en torno a los elementos que contempla la rúbrica de evaluación (*véase apéndice I*), siendo estos la valoración del título, la estructura de los sucesos, los personajes, el lugar de la narración, la gramática, la ortografía y la creatividad. Dichos aspectos se desglosan en cuatro niveles de calidad del escrito, nivel 1: incorrecto; nivel 2: mejorable; nivel 3: correcto; nivel 4: excelente. Cada uno de estos grados tiene sus indicadores cualitativos como referencia, lo cual ha permitido que cada producción del alumnado se evalúe con relación a los siete elementos mencionados, asociándole a cada uno de ellos un nivel de calidad.

A continuación, se muestra el número de producciones que se relacionan con cada nivel, así como el desglose de aportaciones según la variable planificación del texto.

La Figura 2 refleja los textos situados en el grado de desempeño más bajo de la rúbrica de evaluación, la cual refiere al nivel 1 (incorrecto). Estos datos manifiestan que los escritos no planificados son los que más producciones aportan en todas las dimensiones evaluadas. Por consiguiente, los textos planificados obtienen mejores resultados con un menor número de producciones vinculadas a este nivel. Respecto al total, cabe mencionar que sus mayores estadísticos se encuentran en las normas gramaticales, esto parece indicar que nos encontramos ante uno de los aspectos más complejos de la escritura para los estudiantes de Educación Primaria.

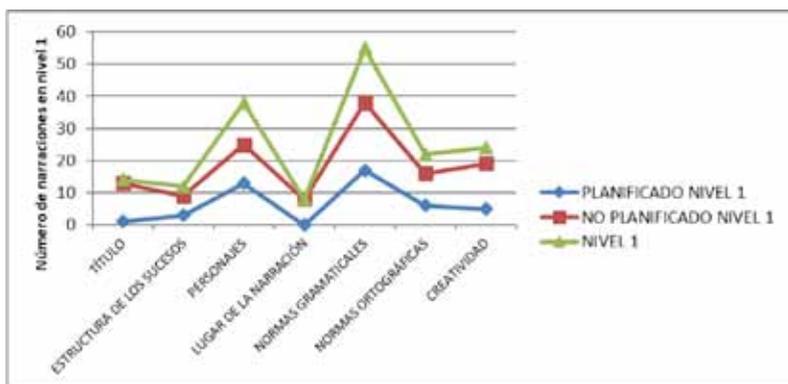


Figura 2. Narraciones con nivel 1 de evaluación

La Figura 3 hace referencia al nivel 2 (mejorable) con una diferencia menor respecto a la variable planificación del texto. Sin embargo, seguimos encontrando un mayor número de narraciones no planificadas.

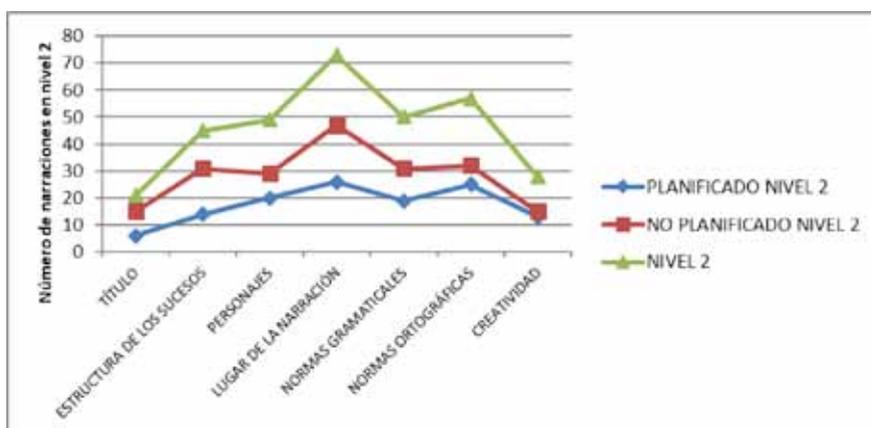


Figura 3. Narraciones con nivel 2 de evaluación

En referencia al nivel 3 (correcto) se puede observar en la Figura 4 un cambio respecto a las anteriores (Figura 2 y Figura 3). El texto planificado recorre un lugar en la gráfica con puntuaciones superiores a las obtenidas por los participantes que no planificaron su narración. Se aprecia como excepción la dimensión ortográfica de las mismas. También se pueden visibilizar resultados similares en algunas características como el lugar de la narración o las normas gramaticales, separándose especialmente en aspectos como la creación de un título para la historia, los personajes inventados y la estructura de los sucesos.

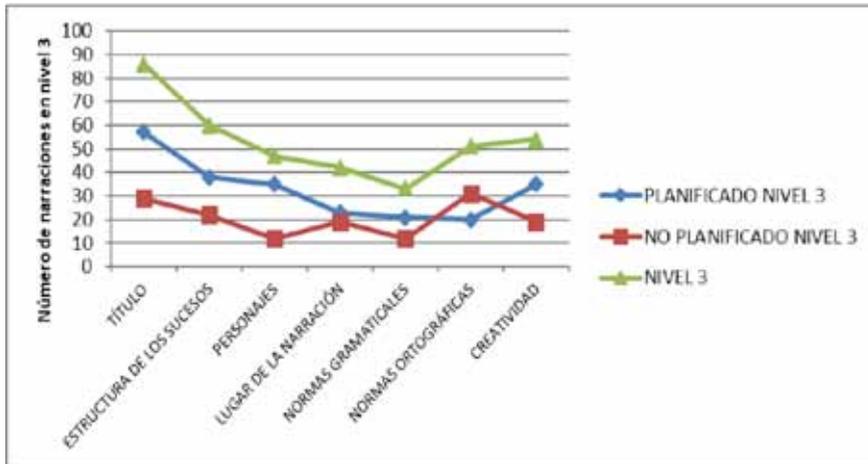


Figura 4. Narraciones con nivel 3 de evaluación

El nivel máximo alcanzado en las producciones se sitúa en el 4. Los resultados muestran una mayor frecuencia en todas las dimensiones del texto planificado respecto al no planificado, cabe reseñar las grandes diferencias encontradas respecto a la creatividad del escrito y la estructura de los sucesos. En consecuencia, los resultados de la Figura 5 parecen mantener una línea coherente con el nivel 3 (Figura 4), ya que se agrupan en ambos grados más producciones planificadas, lo cual prueba que los participantes crean textos correctos y excelentes respectivamente. Sin embargo, los niveles 1 y 2 reúnen mayor cantidad de composiciones no planificadas, siendo incorrectas y mejorables las producciones que los integran.

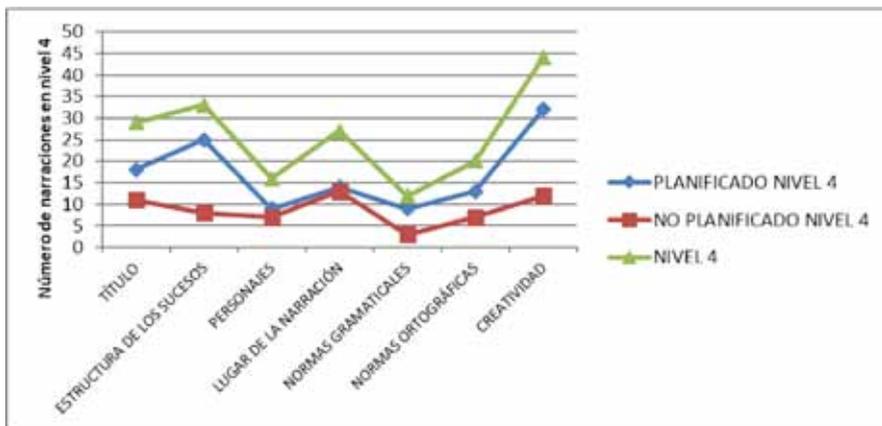


Figura 5. Narraciones con nivel 4 de evaluación

En las figuras anteriores se han mostrado los resultados diferenciando fundamentalmente los textos planificados de aquellos que no lo estaban. En la Tabla 1 podemos observar las narraciones que se encuentran en cada nivel según los indicadores mostrados en la rúbrica de evaluación, lo cual permite una comparativa global, observando que la mayoría de producciones se encuentran en los niveles intermedios (2 y 3).

Los factores mejorables que destacan son: la dificultad que tienen los participantes para ofrecer información acerca de los personajes que protagonizan sus historias, encontrándose un 25.3% de las 150 producciones en el nivel 1; el 36.6% de las producciones que se encuentran en el nivel 1 de normas gramaticales, lo cual parece probar que los participantes crean de manera incompleta las oraciones de sus textos. Por otro lado, los factores positivos que se observan recaen esencialmente en la creatividad con un 29.3% de las composiciones, es decir la creación de nuevas temáticas y personajes respecto al clásico de referencia; otro aspecto favorable radica en el 62% correspondiente a los niveles 3 y 4 de la estructura de los sucesos.

Tabla 1. Resultados generales de los cuatro niveles en sus indicadores correspondientes

INDICADORES	NIVEL 1: INCORRECTO	NIVEL 2: MEJORABLE	NIVEL 3: CORRECTO	NIVEL 4: EXCELENTE
Título	14	21	86	29
Estructura de los sucesos	12	45	60	33
Personajes	38	49	47	16
Lugar de la narración	8	73	42	27
Normas gramaticales	55	50	33	12
Normas ortográficas	22	57	51	20
Creatividad	24	28	54	44

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, pasaremos a la discusión de los resultados mostrados en los apartados anteriores, basándonos en una estrategia llamada triangulación de datos, la cual nos permite un conocimiento más profundo del estudio, desde la perspectiva de los docentes mediante los datos obtenidos del cuestionario dirigido y la del alumnado, a partir de la evaluación de las narraciones creadas por los participantes.

La primera cuestión preguntaba a los docentes sobre la detección de problemas en la escritura de sus estudiantes. Las respuestas son afirmativas y lo achacan principalmente a problemas ortográficos y gramaticales. Este primer ámbito, el ortográfico obtiene de la evaluación de narraciones del alumnado un 14.6% localizadas en el nivel ortográfico 1, por tanto, los estudiantes con producciones en dicho nivel han tenido más de siete errores. Los datos se agravan cuando nos centramos en el nivel 2, con un 38% de composiciones que contienen entre 4 y 6 faltas. Si realizamos la suma que aglomera los textos del alumnado en los niveles 1 y 2 (incorrectos y mejorables), se concreta un 52.6% de las producciones de los estudiantes. Se puede afirmar que las expectativas de los maestros y maestras de los tres últimos cursos de Educación Primaria en estas dificultades se corroboran con la evaluación de las narraciones, pero quedan por encima de la realidad, debido a la concreción que se realiza en su cuestión 3, en la cual, el 30% de los docentes prevé el nivel 2, mientras que un escaso 6.6% localiza las producciones de su alumnado en el nivel 1. Estos datos mejorables tanto en el pensamiento de los docentes como en los propios textos de los participantes también se encuentran en consonancia con Fernández-Rufete (2015), ya que afirma que el 76% de los docentes de Lengua Castellana y Literatura consideran la existencia de un fracaso ortográfico generalizado en los distintos niveles educativos. Esta idea coincide con los bajos niveles ortográficos que muestra el alumnado en el presente estudio, así como la preocupación de sus docentes por la dimensión ortográfica.

En referencia a los aspectos gramaticales, los maestros y maestras hacían hincapié en las dificultades para la creación de estructuras sintácticas (30%), la riqueza de vocabulario (23.3%), así como los conectores (23.3%). Se debe aclarar que los docentes podían contestar diferentes dificultades, lo cual permite que la suma de porcentajes tenga un valor superior al total de participantes. Con la triangulación de datos podemos observar los resultados más allá de estas expectativas docentes. Se muestra un 70% de las producciones del alumnado que aluden a los niveles 1 y 2, lo cual indica que el alumnado crea oraciones de manera incompleta y muestran un nivel por debajo de lo esperado en este tramo educativo en un 36.6% correspondiente al nivel 1; mientras que un 33.3% se asocia al nivel 2, en el cual los participantes crean oraciones completas con poca cohesión, así como un vocabulario pobre para la edad que compete. Estos datos parecen indicar que se ha de potenciar la dimensión gramatical, puesto que las expectativas docentes quedan por encima de la realidad lingüística. Birello y Gil (2014) en las narraciones recogidas de futuros docentes en su condición de estudiantes de Grado en Educación Primaria observan que dichos participantes se preocupan fundamentalmente de los aspectos ortográficos, sin considerar cuestiones morfológicas, semánticas, sintácticas, y pragmáticas. Figari (2009) destaca en su evaluación la falta de conectores en los eventos narrados, lo cual provoca saltos temporales de las historias. La idea anterior nos conduce a la falta de planificación textual con respecto a los resultados problemáticos mostrados tras el análisis de las narraciones. Coincidimos con Querol Bataller

(2015) cuando refleja que el aprendizaje de la gramática es uno de los aspectos de la Lengua que más dificultades y animadversión provoca entre el alumnado.

La planificación del texto que se concreta en la cuestión 2 nos permite conocer las aulas que realizaban dicha fase para la creación de sus textos, se obtiene solamente un 30% de las clases intervenidas. Sin embargo, se observan unos resultados que sitúan a los textos planificados con valores contundentemente positivos en todas las dimensiones evaluadas. Además, otros estudios relacionados con los procesos de escritura confirman sus beneficios con autores de referencia como: Flower y Hayes (1981), Gallego Ortega (2008), Gallego Ortega (2012), Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2016), Rodríguez-Fuentes et al. (2017). El uso de diferentes estrategias de planificación implica resultados distintos en los escritos (Arbiol Solaz y Paulo Noguera, 2016). Estos datos nos permiten conectar con la cuestión 6, la cual menciona las necesidades formativas de los docentes. Los resultados destacan un 70% de maestros y maestras que afirman en el cuestionario la necesidad de vincular los planes de escritura con la creación literaria, siendo un aspecto formativo relevante. Esta respuesta parece haber dado a conocer en el personal docente este binomio entre literatura y escritura, a través de la creación de narraciones que resultaba una actividad poco común entre los participantes, teniendo en cuenta la exigencia curricular de ambas en esta etapa educativa.

Otra vertiente relevante para conocer la realidad en la escritura literaria de Educación Primaria, viene dada por la creatividad del alumnado, así como los conocimientos previos del clásico que se planteaba modificar. Desde la triangulación de los datos del cuestionario a los docentes podemos apreciar que un 96.6% de los participantes eran conocedores de dicho clásico, cabe reseñar la influencia recibida por la factoría Disney en su asociación actual a la Literatura infantil, este hecho también es reconocido por López Valero et al. (2017) desde el dominio de los espacios comunicativos y la dificultad que provoca para distinguir el hecho literario del producto audiovisual. Albarracín Vivo (2021) también promueve actividades lingüísticas integradas en la Literatura infantil.

En la evaluación de los textos podemos observar que los estudiantes han presentado problemas para describir los personajes que aparecen en sus historias, encontrándose el 58% entre los niveles 1 y 2, lo cual nos confirma junto con las evaluaciones positivas referentes a la creatividad, que la historia se iba creando de manera continuada sin reflexión previa en la mayoría de las situaciones, esto fomenta consecuencias relacionadas con una baja profundización en los matices.

6. CONCLUSIONES

La planificación de la escritura es un acto que contribuye a la mejora del texto. Por lo tanto, se ha de interiorizar en los estudiantes un hábito para la composición que requiera de esta fase esencial, ya que los datos obtenidos muestran que solamente un 30% de los docentes utiliza la planificación de textos como rutina en la creación de los mismos, llevándonos incluso a conectar esta dimensión con las necesidades formativas tanto de los docentes en ejercicio, como de aquellos que están preparándose para impartir clases de Lengua y Literatura.

La investigación en la escritura ha desarrollado dos perspectivas diferentes a lo largo de la historia: por un lado, un enfoque que centra sus esfuerzos en el proceso para la producción, con una orientación puramente cognitiva acerca de los procesos del escrito; por

otra parte, una dimensión focalizada en el texto como producto con carácter lingüístico y estructural. La presente investigación integra ambas dimensiones a través de la evaluación de las composiciones escritas del alumnado de Educación Primaria, de forma triangulada con las expectativas que poseen sus docentes. El enfoque cognitivo se concreta esencialmente en el subproceso teórico de la planificación del texto, lo cual asume que las narraciones escritas tienen un carácter lingüístico basado en las dimensiones que componen la rúbrica de evaluación de los textos.

En el apartado lingüístico se deben destacar los altos porcentajes correspondientes a las faltas de ortografía que se han obtenido los estudiantes en el estudio, los cuales se sitúan por encima de los deseados en los últimos cursos de Educación Primaria. La gramática obtiene conclusiones similares. En relación con lo anterior, se puede afirmar que los maestros y maestras han realizado una detección correcta los dos problemas fundamentales que se han extraído de la evaluación de las composiciones escritas. Sin embargo, las expectativas docentes contemplaban un menor número de errores cometidos. Se puede observar que estas dimensiones lingüísticas obtienen los datos más negativos de la evaluación diagnóstica.

Los resultados que derivan del estudio ponen de manifiesto las dificultades en la escritura de los estudiantes de Educación Primaria, y generan conocimiento acerca de cómo se han de realizar los programas de intervención que deberían focalizar sus intereses en las estrategias compositoras, con una atención especial al proceso de planificación del texto, el cual ha corroborado en la investigación realizada que contiene grandes beneficios en diversos aspectos que recubren la escritura. Por consiguiente, se observan lagunas de investigación referentes a propuestas innovadoras concretas respecto a la planificación del texto, ya que gran parte de los docentes que han participado en el estudio no trabajaba en clase dicho proceso. También cabe destacar las necesidades formativas localizadas, puesto que se ha de asegurar en el ámbito lingüístico la relación entre lo pedagógico y lo didáctico con la finalidad de superar los retos que plantean las nuevas formas de lectura y escritura.

7. REFERENCIAS

- Aguilar Lara, M. P. (2015). *Evaluación por rúbricas de la composición escrita en 2º ciclo de Educación Primaria* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/49207>
- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Albarracín Vivo, D., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2020). Composición escrita, influencia mediática y ortografía. Una investigación en las aulas de Educación Primaria. *Álabe*, (21), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.10>
- Albarracín Vivo, D. (2021). *Evaluación diagnóstica de la composición escrita en alumnado de Educación Primaria. Influencia mediática frente a Literatura infantil en la narración*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/112664>

- Albarrán Santiago, M., y García García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), 15-32. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A>
- Aparicio Durán, P., y Martos García, A. E. (2020). ¿Son lingüísticas la cultura y la identidad? (Notas al margen sobre el “giro social” en Didáctica de la Lengua y la Literatura). *Porta Linguarum* (34), 193-208. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16740>
- Arbiol Solaz, A., y Paulo Noguera, M. (2016). Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6º de Primaria en relación a la práctica docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (28), 11-48. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54083>
- Arroyo González, R., y Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, (336), 353-376.
- Ayala Ato, S., y Montaner Bueno, A. (2017). Revisión del tratamiento de las normas ortográficas de las grafías “g” y “j” en manuales de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y sus repercusiones en la enseñanza. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (2), 83-101. <https://doi.org/10.18172/con.2909>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Birello, M., y Gil, M. R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil. *Tejuelo*, (10), 11-26. <https://ddd.uab.cat/record/189601>
- Campos Fernández-Figares, M. (2020). Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE. *Porta Linguarum*, (34), 39-53. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
- Camps, A., Millán, M.; Montserrat, B., y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía (3ªed.)*. Graó.
- Casas, M. (2014). Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. *Tejuelo*, (10), 65-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385986>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chartier, R. y Scolari, C. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Gedisa.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences, *Behavior Research Methods*, (39), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155197>
- Figari, R. B. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123. <https://doi.org/10.29344/0717621X.20.1565>
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Gallego Ortega, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, 60(2), 63-76.
- Gallego Ortega, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 9-26. <https://doi.org/10.18172/con.652>

García-Azkoaga, I. M. (2018). Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes. *Revista Signos*, 51(97), 134-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000200134>

Gómez Núñez, M. I., Cano Muñoz, M. A., y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación*. Narcea.

Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2016). Mejora del proceso de planificación de la expresión escrita mediante el uso de mapas mentales. En Castejón Costa (Eds.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1538-1544). ACIPE.

Lecuona Naranjo, M. del P., Rodríguez Conde, M. J., y Sánchez Gómez, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*. (332), 301-326.

López Valero, A., Hernández Delgado, L., y Jerez Martínez, I. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. *Álabe*, (16), 1-16. <https://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.16.1>

Moreno-Morilla, C., García Jiménez, E., y Guzmán Simón, F. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum*, (2), 117-137.

Pascual-Gómez, I., y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167

Quintana Peña, A. (2006). *Metodología de la investigación científica cualitativa*. UNMSM.

Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”. *Tejuelo*, (22). 141-167.

Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., y Figueroa-Sepúlveda, S. (2017). Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19(34), 7-17. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2149>

Rubio, M. (2016). Narraciones de escolares básicos: Dos tareas de escritura. *Literatura y lingüística*, (34), 221-244. <https://doi.org/10.29344/0717621X.34.1446>

Rubio, M. (2019). Procesos experienciales en narraciones sobre situaciones cotidianas escritas por escolares básicos. *Revista signos*, 52(99), 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100158>

Salvador Mata, F., y García Guzmán, A. (2009). El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza y Teaching*, (27), 171-190.

Sánchez Gutiérrez, C. H. (2013). Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria. *Sintagma: revista de lingüística*, (25), 33-46. <http://hdl.handle.net/10459.1/57290>

Zayas, F. (2009). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. *Aula de innovación educativa*, (56), 9-15. <http://www.fzayas.com/portfolio/ortografia-y-aprendizajede-la-lengua-escrita/>.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <http://hdl.handle.net/11162/28358>

8. APÉNDICES

8.1. Apéndice I. Rúbrica adaptada para la evaluación de narraciones

La siguiente tabla adaptada según el trabajo de Aguilar Lara (2015) se ha utilizado para evaluar las narraciones del alumnado participante con los siguientes indicadores y niveles de desempeño:

	NIVEL 1: INCORRECTO	NIVEL 2: MEJORABLE	NIVEL 3: CORRECTO	NIVEL 4: EXCELENTE
Título	No tiene título	El título está poco relacionado con el texto	El título tiene relación con el texto	El título es original y referencia al texto
Estructura de los sucesos	Frases sin relación que dificultan la lectura global del texto	Falta algún elemento de la estructura del texto (introducción, nudo o desenlace)	Texto con estructura clara pero contenido poco coherente	Texto estructurado y coherente
Personajes	No describe los personajes	Descripción pobre y repetitiva de los personajes	Descripción correcta de los personajes con adjetivos simples, separados por comas	Descripción profunda de los personajes mediante comparación de los mismos
Lugar de la narración	Sin referencias	Datos escasos que no son suficientes para ubicar la narración	Describe el lugar de los sucesos de manera simple	Descripción del lugar de los sucesos con matices que permiten la representación mental
Normas gramaticales	Oraciones incompletas	Oraciones completas con poca cohesión y pobre vocabulario	Oraciones completas y conectadas con vocabulario sencillo y errores mínimos	Oraciones completas y uso de conectores, con un vocabulario narrativo y sin errores
Normas ortográficas	Más de 7 faltas en la producción	Entre 4 y 6 faltas en la producción	Entre 2 y 3 faltas en la producción	Entre 0 y 1 falta en la producción
Creatividad	Texto clásico	Texto clásico con elementos nuevos	Uso de personajes clásicos pero con nueva temática	Nuevos personajes y temática del texto