

LA PLANIFICACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA POR ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

The planning of written expression for primary pupils

JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA
Universidad de Granada

En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo fue conocer la importancia del proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos de Educación Primaria. En la investigación, de carácter cualitativo, se recurre al «estudio de casos» y se utiliza la «entrevista cognitiva» para la obtención de datos, aplicando el «análisis de contenido» en la interpretación de los mismos. La investigación permite identificar las estrategias ejecutivas de planificación que los alumnos utilizan durante la elaboración de un texto, así como las dificultades más relevantes. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones generales para la enseñanza de la planificación de la escritura.

Palabras clave: *Planificación de la escritura, Operaciones de la planificación, Educación Primaria.*

Introducción

El estudio que se presenta se inscribe en el marco de un macroproyecto de investigación (*Necesidades educativas especiales en la expresión escrita de alumnos, en contextos de atención a la diversidad*), en el que el Grupo ED. INVEST (Universidad de Granada), financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y por el Ministerio de Educación y Ciencia, durante el trienio 2001-2004 (BSO 2000-1203), desarrolla su actividad investigadora.

Las escasas investigaciones en este campo en el contexto español, por un lado, y la complejidad del problema investigado, por otro, acrecientan el interés de esta temática en la actualidad. No obstante, la dificultad para analizar y comprender en profundidad el proceso de elaboración de un texto escrito ha hecho que, en esta investigación,

nos hayamos centrado en uno de los procesos cognitivos (la planificación) que supuestamente los alumnos activan a la hora de componer sus textos.

La expresión escrita: modelos teóricos y de investigación

La escritura es una actividad compleja que ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, entre otros los de Rohman y Wlecke (1964), Van Dijk (1980a y 1980b), Shih (1986), Flower y Hayes (1981 y 1984), Scardamalia y Bereiter (1986 y 1992).

Describimos brevemente el modelo cognitivo de Flower y Hayes —posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996)—, en el que se inscribe nuestra investigación, ya que es

considerado actualmente como el modelo más potente y que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia. La expresión escrita se percibe, desde una orientación cognitiva, como un proceso que conlleva operaciones y procesos cognitivos, que implican, a su vez, otros subprocesos, organizados jerárquicamente, que se activan durante la elaboración de un texto, mediante mecanismos y estrategias diferenciadas, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

Flower y Hayes, para explicar los procesos cognitivos que intervienen en la producción de un texto, elaboran un modelo teórico en el que contemplan tanto los procesos específicos para la construcción del texto (planificación, análisis, revisión, etc.) como otros procesos mentales que intervienen en la composición escrita (memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, creatividad...).

Nuestra investigación se desarrolla, pues, a partir de las aportaciones de Flower y Hayes (1980a, 1980b, 1980c, 1981 y 1984) y Hayes (1996). Los autores diferencian dos componentes esenciales en su modelo: el sujeto y el contexto de la tarea. En el primer componente se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. En el segundo componente distinguen dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto y medio con el que se escribe). Ambos contextos delimitan la actividad escritora en el proceso de construcción de un texto. En efecto, de una parte, la investigación sobre el contexto social es relevante, por cuanto permitirá comprender el proceso escritor en profundidad. De otra, el análisis del contexto físico interesa para advertir las modificaciones que la escritura establece en el contexto propio de la tarea.

No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo.

La ejecución de los procesos cognitivos en la *memoria de trabajo*, donde se almacena la información, implica la decodificación general de aquella desde el punto de vista fonológico, visoespacial y léxico. Pero la *afectividad* y la *motivación* son aspectos que también condicionan la actividad escritora; por ello hay que considerar asimismo la *disposición* o *actitud* del sujeto hacia las tareas de escritura, así como la posibilidad de que éste se plantee determinadas *metas* u *objetivos* que guíen la acción de escribir. Además, la *memoria a largo plazo* desempeña una función primordial, ya que incluye el conocimiento que el sujeto posee sobre el tema de escritura, la audiencia, la estructura textual, la gramática o el género discursivo. Por último, el modelo incluye los denominados *procesos cognitivos*, que se perciben como funciones, y que comprenden la planificación, la textualización o transcripción y la revisión.

La *planificación* o reflexión (Hayes, 1996) implica la representación mental, más o menos completa, de lo que el escritor quiere hacer y de cómo lo va a realizar. En esta fase se establecen los objetivos del texto y el plan global que orientará toda la producción. Incluye, a su vez, tres subprocesos u operaciones (véase tabla 1): 1) la *génesis de contenidos (ideas)*, que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo; 2) la *organización y estructuración de contenidos*, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas en una estructura global, con el fin de otorgar una mayor coherencia al texto escrito, y 3) la *formulación de objetivos*, es decir, por último, es

necesario determinar los objetivos del texto para controlar el acto de la composición.

La *transcripción* o producción del texto (Hayes, 1996), a partir de representaciones internas, supone la transformación de las ideas del escritor en lenguaje visible e inteligible para el lector. Es un proceso muy complejo, ya que el escritor debe atender a varias demandas conjuntamente: los propósitos y el contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, etcétera.

La *revisión* implica un análisis consciente de lo planificado y escrito e incluye, a su vez, dos subprocesos: 1) la evaluación del resultado, y 2) la revisión y corrección de lo producido. Posteriormente, este proceso se describe como una operación de la función de «representación del texto», en el que es fundamental la función de evaluación para identificar y analizar los problemas del texto (Hayes, 1996).

Además, el modelo teórico descrito contempla la existencia de un *monitor* o mecanismo de control, de carácter metacognitivo, cuya función es controlar y regular todos los procesos y subprocesos implicados en la composición escrita, impulsando la toma de decisiones del escritor a lo largo del proceso. No obstante, la revisión última del modelo (Hayes, 1996) no menciona explícitamente «el control», aunque sí alude implícitamente a él al referirse al conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (Salvador Mata, 2005).

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita se han identificado dos perspectivas o enfoques principales, cuya diferencia reside, principalmente, en el objeto de investigación: producto frente a proceso. El enfoque de producto, de orientación conductista, constituye la perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura y estudia principalmente los aspectos formales del texto. Sin embargo, el enfoque de proceso se centra en los aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales que

se activan durante la construcción de un texto. Este enfoque, de orientación cognitiva, forma parte de los planteamientos que subyacen en la investigación mediacional-cognitiva o interpretativa.

Dada la trascendencia del enfoque cognitivo, la investigación que se presenta está guiada por sus planteamientos teórico-metodológicos, cuyas premisas básicas han sido recogidas o matizadas por diferentes autores (Flower y Hayes, 1980a, 1980b, 1980c, 1981, 1984 y 1986; Scardamalia y Bereiter, 1986 y 1992; Graham y Harris, 1987, 1989 y 2005a; Hayes, 1996; Graham *et al.*, 2000; Englert *et al.*, 1991; Englert *et al.*, 1992; Salvador Mata, 2000 y 2005; Troia, 2002; Freedman y Di Pardo, 2003, entre otros).

Metodología

El problema de investigación: objetivos

La intención de esta investigación fue evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por alumnos de Educación Primaria e identificar las dificultades que éstos encuentran en dicho proceso. En este sentido, los objetivos planteados fueron los siguientes: 1) determinar la habilidad de los alumnos para planificar sus producciones escritas e identificar posibles disfunciones; 2) evaluar el proceso cognitivo de la planificación en la expresión escrita de estos alumnos; 3) proponer orientaciones didácticas para la mejora.

Puesto que la investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, las hipótesis iniciales constituyen los interrogantes básicos acerca de las operaciones cognitivas de los sujetos, implicadas en la planificación de los textos.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, las interrogantes iniciales fueron las siguientes: 1) ¿los alumnos conocen y utilizan

el proceso de planificación textual?; 2) ¿qué estrategias cognitivas activan durante la planificación de un texto?; 3) ¿qué dificultades encuentran en dicho proceso?

Sujetos de la investigación

La investigación se realizó con diez alumnos (6 niñas y 4 niños) de 5º curso de Educación Primaria, escolarizados en un centro público rural, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 11 años. Todos los alumnos cursan sus estudios con buenos resultados académicos y un buen nivel de adaptación personal y social.

Se ha empleado el *estudio de caso* (Corbet, 2001), por considerar que se trata de una estrategia idónea para abordar el problema de investigación planteado. El estudio de *casos colectivo* (Stake, 1998) aporta gran cantidad y calidad de información y se considera una estrategia muy pertinente para asegurar la comprensión de este tipo de problemas de investigación. De ahí que lo esencial de esta investigación no sea la amplitud de la muestra, sino el análisis en profundidad del *caso* investigado.

Obtención y análisis de los datos

Se ha optado por la entrevista cognitiva, a partir de un cuestionario elaborado y validado previamente por expertos (véase Salvador Mata, 2000) del que se ofrece el apartado referido a la planificación de la escritura (cfr. tabla 1), que pretende ayudar al alumno a reflexionar y verbalizar sobre lo que hace cuando se enfrenta a la construcción de un texto escrito. Este cuestionario, que obtuvo el consenso unánime de los expertos encargados de su validación, incluye básicamente preguntas abiertas, formuladas de acuerdo con la naturaleza de la información que se desea obtener y según las características y nivel escolar de los sujetos entrevistados. Las preguntas se formulan para obtener respuestas expresadas con el propio lenguaje del sujeto y

sin un límite preciso en la contestación. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad.

El procedimiento fundamental utilizado en el análisis de los datos ha sido el *análisis de contenido* (Bardín, 1986; Krippendorff, 1997). Así, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la expresión escrita se han agrupado para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en unas categorías, que se corresponden con las operaciones que los alumnos realizan durante la elaboración de un texto. En efecto, si la planificación se entiende como el proceso en el que el alumno piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa qué, para qué, cómo y a quién escribe), se pueden establecer las siguientes categorías (cfr. tabla 2).

En nuestro caso, las categorías utilizadas en el análisis de los protocolos de las entrevistas cognitivas se derivan de los modelos teóricos (cognitivos) sobre la expresión escrita y, más concretamente, del modelo de Flower y Hayes (1981 y 1984) y Hayes (1996), ampliamente reconocido por la comunidad científica. No obstante, el sistema de categorías propuesto fue debidamente validado por el procedimiento de «juicio de expertos» y «triangulación» (Fox, 1981; Santos, 1998; Stake, 1998).

Resultados

Los resultados sobre el proceso de planificación se obtienen mediante el análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los sujetos, así como de la cuantificación (frecuencias positivas/negativas que se corresponden con la ejecución/no realización o inadecuación de la operación demandada) y del análisis cualitativo de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Sin embargo, lo relevante de la investigación no es la cuantificación de los datos sino el análisis cualitativo, en profundidad, de las entrevistas. Para ilustrar la

TABLA 1. Cuestionario-guía sobre planificación (Salvador Mata, 2000: 67-71, modificado)

Estrategias de planificación

1. Para la génesis de ideas

- 1) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas lo que vas a escribir?
- 2) Cuando vas a escribir un texto o una redacción, ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?
- 3) ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?
- 4) Cuando vas a escribir un texto o una redacción, ¿buscas palabras o simplemente las que te vienen a la mente?
- 5) ¿Las anotas en alguna parte?
- 6) De las palabras o ideas que te vienen a la cabeza, ¿las escribes todas o eliges algunas?
- 7) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto, antes de escribirlo?
- 8) ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas mientras escribes?
- 9) En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?
- 10) Cuando escribes un texto o redacción, ¿encuentras las palabras adecuadas para expresar lo que querías decir?
¿Por qué?
- 11) Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción, ¿son las palabras que realmente tú querías poner?
- 12) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto?

2. Para la formulación de objetivos

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

3. Para la organización o estructuración del contenido

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

TABLA 2. Operaciones de la planificación de la escritura

La planificación como proceso cognitivo	
Categorías [códigos (+P)]	Definición
Génesis de ideas (P1)	Capacidad del sujeto para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto.
Auditorio (P2)	Capacidad del sujeto para pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto.
Objetivos (P3)	Capacidad del sujeto para formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto.
Selección de ideas (P4)	Capacidad del sujeto para identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto.
Ordenación de ideas (P5)	Capacidad del sujeto para organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto.
Fuente de ideas (P6)	Capacidad del sujeto para identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto.
Registro de ideas (P7)	Capacidad del sujeto para utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción.
Organización textual (P8)	Capacidad del sujeto para utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto.

interpretación de los datos se incluyen algunas expresiones literales de los alumnos entrevistados, referidas a las categorías contempladas en el proceso de planificación.

Sobre la génesis de ideas (+P1/-P1)

El análisis cualitativo de las entrevistas, en relación a la categoría «génesis de ideas», pone de manifiesto que los alumnos, en general, valoran la necesidad de realizar esta operación mental («generar ideas»), antes de iniciar el proceso de textualización de un escrito:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas lo que vas a escribir?
- R: Sí (ES04, ES08, ES10).
- R: A veces pienso mucho y otras menos... pero... claro (ES03).
- R: Siempre. Si no, me cuesta mucho escribir una redacción sobre el Día de Andalucía o cualquier otra cosa (ES05).

- R: Sí. Me paro un rato pensando y ya está (ES02).

A veces, las respuestas de los alumnos revelan la ejecución simultánea de dos operaciones cognitivas («generar ideas» y «pensar en la audiencia»), cuando se indaga con mayor profundidad en sus respuestas:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas lo que vas a escribir?
- R: Sí.
- P: Y ¿en qué piensas concretamente?
- R: Pues en qué voy a pensar. En lo que me ha mandado la maestra (ES10).
- R: Pienso un poco y después hago lo que me ha dicho y así (ES01).
- R: Me paro y digo: tengo que poner esto y esto para que me entienda (ES08).

Sin embargo, rara vez los alumnos manifiestan, cuando realizan una transcripción (redacción), no tener en cuenta los contenidos que hay que

incluir en ese texto, como puede apreciarse en la siguiente respuesta:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas lo que vas a escribir?
- R: No, no hace falta (ES06).

Sobre el auditorio (+P2/-P2)

El análisis cualitativo de la categoría «auditorio» revela que los alumnos, antes de escribir un texto, suelen pensar en las personas que lo leerán, es decir, tienen en cuenta los destinatarios del texto y tratan de acomodarse a ellos:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en la persona que lo va a leer?
- R: Sí (ES02).
- R: Tengo que pensar si le va a gustar (ES07).

A veces, los destinatarios del texto («auditorio») llegan a condicionar, en gran medida, los contenidos del escrito, según se desprende del análisis cualitativo realizado:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en la persona que lo va a leer?
- R: Sí. Porque si yo escribo a mi abuela y no escribo bien, pues me regaña y... me dice que no sé escribir (ES09).
- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona lo entienda?
- R: Yo escribo muy bien. Siempre me lo dicen y lo que hago es ir muy despacio, para que la maestra me diga que está muy bien (ES10).
- R: Me acuerdo de la maestra, que tengo que escribir bien, que vaya despacio, que me fije mucho, que, si lo hago bien, me deja leerlo en alto... (ES08).

En ocasiones, también se advierte que los alumnos recurren a otra operación cognitiva,

además de tener en cuenta a los destinatarios, cuando realizan una composición escrita («registro de ideas»):

- P: Entonces, ¿siempre escribes para tu maestra?
- R: No.
- P: ¿Para quién más?
- R: A mi amigo (ES04).
- P: Entonces, ¿piensas si lo va a leer tu maestra o tu amigo?
- R: Sí. Mi amigo siempre dice que le escriba. Yo escribo en una hoja y después lo paso a limpio (ES09).
- R: Sí. Primero me fijo en lo que me ha mandado, después lo hago a sucio y después lo escribo en mi libreta (ES10).

Sin embargo, no siempre los alumnos, cuando se enfrentan a una composición escrita, dedican un tiempo suficiente a pensar en los destinatarios de la misma. En estos casos, ignoran a los potenciales lectores de sus escritos, ya sea porque los consideran irrelevantes o porque no piensan en un destinatario distinto de su profesora. Las respuestas, en estos casos, fueron muy escuetas:

- P: ¿Siempre piensas en la persona que va a leer tu texto?
- R: Yo no (ES01).
- R: Eso da igual (ES05).
- P: Si escribes a la maestra o a un amigo, ¿escribes de forma diferente?
- R: Yo siempre escribo lo mismo (ES01).

Sobre los objetivos (+P3/-P3)

Los objetivos que estos alumnos pretenden con la elaboración de los textos son muy diversos, según se desprende del análisis cualitativo de esta categoría: a) gusto personal, b) divertir a otros, c) comunicarse, d) satisfacer una exigencia escolar:

- P: Cuando escribes un texto o una redacción, ¿qué quieres conseguir?

- R: Que me salga bien y que me guste como me ha salido (ES01).
- R: Aprender a escribir (ES08).
- R: Pues que me lo pase bien escribiendo (ES02).
- R: Para decir algo que se me ocurra o que me haya mandado (ES10).

No obstante lo anterior, el análisis cualitativo realizado revela que los procedimientos utilizados para cumplir con esos objetivos no siempre son claros para los alumnos:

- P: Y ¿qué haces para conseguir eso?
- R: Pues hacerlo con cuidado (ES03).
- R: Ir escribiendo muy despacio (ES01).
- R: Hacer bien lo que me han mandado (ES08).

Algunas de las repuestas muestran que es una combinación de motivaciones la que sustenta la intención escritora de los alumnos. Incluso, a veces, no se plantean ningún objetivo concreto o no saben por qué lo hacen.

- P: Cuando escribes un texto o una redacción, ¿qué quieres conseguir?
- R: Que lo lea la maestra y que le guste (ES10).
- R: Pues no sé, yo qué sé (ES03).

Ocasionalmente, las intenciones de los alumnos parecen estar presididas por el estricto respeto a lo que tiene que ver con las convenciones sociales de la escritura (formato, márgenes, letra):

- P: Cuando escribes un texto o una redacción, ¿qué quieres conseguir?
- R: Que escriba sin tachones... (ES06).
- R: Hacerlo como me lo ha dicho (ES08).
- P: ¿Cómo consigues escribir bien un texto?
- R: Me fijo en hacer una letra bonita y bien hecha (ES03).
- R: Borro lo que está mal y corrijo las faltas de ortografía (ES05).

Sobre la selección de ideas (+P4/-P4)

El análisis cualitativo de esta categoría revela que, en general, los alumnos escriben en sus textos tanto lo que se les ocurre en el momento de la transcripción como lo que previamente han pensado que deben poner en su escrito:

- P: Cuando estás escribiendo un texto, ¿tienes en cuenta lo que quieres escribir o escribes lo que se te ocurre?
- R: Las dos cosas (ES05).
- R: Yo escribo y pongo lo que tenga que poner (ES03).
- R: Escribo lo que me manda, aunque a veces cambio algunas cosas (ES01).
- P: Cuando estás escribiendo un texto, ¿buscas las palabras más adecuadas al tema o las que te vienen a la mente en ese momento?
- R: Primero lo pienso bien y luego escribo lo que más me gusta (ES08).

Sin embargo, no siempre se encuentran respuestas nítidas, sino que, accidentalmente, algunos de los alumnos ofrecen respuestas contradictorias que impiden conocer el uso ejecutivo de esta operación:

- P: Cuando estás escribiendo un texto, ¿escribes todas las palabras que se te ocurren o sólo algunas?
- R: Según me parece, pues pongo lo que me parece, pero todo porque si no es muy corto (ES04).
- R: Depende de lo que me mande hacer (ES06).

Sobre la ordenación de ideas (+P5/-P5)

El análisis cualitativo de la categoría «ordenación de ideas» pone de manifiesto que los alumnos desconocen la importancia de esta operación en la organización general del texto, así como las repercusiones positivas que su uso

tiene en la mejora de la composición escrita. En general, los alumnos eluden las respuestas a las cuestiones que tratan de indagar sobre las acciones que éstos realizan para organizar y estructurar el contenido de un texto o sencillamente contestan de forma negativa:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?
- R: No (ES01, ES04, ES05).
- R: Pues no (ES02, ES03).

Sin embargo, otras respuestas revelan que, algunos alumnos, sí admiten realizar una ordenación de las ideas durante la actividad escritora:

- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?
- 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 (ES07).

En ocasiones, los alumnos plasman las ideas en el texto tal y como se les presentan en su mente. Incluso, a veces, reflejan cierta confusión con respecto al uso de esta estrategia:

- P: ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
- R: Porque me gusta a mí cómo me está saliendo (ES08).
- P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿clasificas u ordenas de alguna forma las palabras que vas a escribir?
- R: Sí, yo tengo que ponerlas en orden porque cuando voy a escribir el texto pues las voy poniendo en orden, sí pero es que aparte del borrador y todo tengo que centrarme y decir más o menos cómo iría, porque es que si no, a lo mejor, no tengo ideas para escribir, debo estar seguro antes de escribir (ES09).

Sobre la fuente de ideas (+P6/-P6)

El análisis cualitativo de la categoría «fuente de ideas» revela que comúnmente los alumnos obtienen las ideas de sus textos de su propia imaginación («de la cabeza»):

- P: ¿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...?
- R: De todo lo que he oído que me viene a la cabeza (ES04).
- R: Pues... pensando con la cabeza (ES02).
- R: De lo que se me ocurre, cuando escribo (ES08).

Asimismo, con el análisis cualitativo de las entrevistas se descubre que los alumnos recurren a otras fuentes cuando tratan de obtener ideas para incorporar en sus textos. En efecto, los libros y las preguntas a los demás se consideran, además de la imaginación personal, el origen de muchas de las ideas que plasman en sus textos:

- P: Pero ¿tú sabrías otros sitios donde encontrar ideas para poner en tus textos?
- R: Pues sí: en los libros que tengo (ES10).
- R: Yo le pregunto a mi compañera qué pone y así... (ES02).
- R: La maestra siempre nos dice cosas antes de escribir (ES06).
- R: ...Y también algunas veces busco en un libro de aventuras que me regaló mi tío (ES05).

Son infrecuentes las respuestas en las que los alumnos desvelan que realizan otras operaciones cognitivas, como el «registro de ideas» (borrador), de forma simultánea a la búsqueda de éstas:

- P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿piensas lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que lo que

pensaste antes de escribir y anotaste en la hoja aparte?

- R: Pues miro lo que escribí antes y así voy escribiendo (ES10).

Sobre el registro de ideas (+P7/-P7)

Del análisis cualitativo de la categoría «registro de ideas» se desprende que, en general, los alumnos no suelen utilizar esta estrategia cuando se enfrentan a la elaboración de un texto, tal vez porque lo consideran una pérdida de tiempo o porque confían en su propia imaginación:

- P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para anotar las ideas que se te van ocurriendo cuando escribes un texto o una redacción?
- R: No (ES03, ES05).
- R: No, yo escribo lo que se me va ocurriendo en ese momento (ES08).
- R: No hace falta (ES01).
- R: Yo pienso y escribo fijándome (ES02).

Otros alumnos han respondido afirmativamente a esta cuestión:

- P: Antes de escribir un texto, ¿anotas en una hoja aparte lo que vas a poner en el texto?
- R: Sí (ES08).
- R: Sí, primero hago el esquema, la introducción (ES09).

Sobre la organización textual (+P8/-P8)

Los alumnos admiten mayoritariamente que piensan en el tipo de texto que van a construir, dado que eso les facilita la organización del mismo.

- P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo, narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo.

- R: Sí (ES03, ES05, ES06, ES08, ES09, ES10).
- R: Primero lo pienso (ES07).
- R: Sí porque son textos distintos (ES02).

Sin embargo, algunos alumnos parecen desconocer la existencia de diferentes estructuras textuales.

- P: ¿Antes de escribir un texto o una redacción piensas qué tipo de texto vas a escribir?
- R: Sin respuesta (ES01, ES04).
- R: Yo lo escribo poco a poco y me va saliendo (ES03).
- P: ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las frases o las partes del texto?
- R: No (ES02, ES03, ES04, ES05).
- R: No tengo. O pongo lo más importante al principio (ES07).
- R: No me hace falta (ES06).

No obstante, los alumnos consideran mayoritariamente, aunque no siempre, que ordenan las ideas y las palabras en función del tipo de texto que van a escribir:

- P: ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?
- R: Sí (ES01, ES03, ES04, ES05, ES06).
- R: Pues claro, claro (ES08).
- R: Pues entonces no se enteraría (ES07).
- R: Pues algunas veces lo pongo entre paréntesis o con raya (ES10).
- R: A veces sí, a veces no (ES02).

Conclusiones y propuestas

Los resultados de esta investigación nos permiten hacer modestas aportaciones al conocimiento de uno de los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita (la planificación). Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha de dar respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente.

¿Los alumnos conocen y utilizan el proceso de planificación textual?

En general, el estudio revela que los alumnos conocen la importancia del proceso de planificación de la escritura en la elaboración de un texto y suelen realizar las tareas que ello conlleva (generar, seleccionar, organizar, registrar y buscar fuentes de ideas, pensar en el auditorio y plantearse los objetivos de un escrito, así como tener en cuenta la estructura y la forma textual), aunque con desigual frecuencia, en cuanto al uso concreto de cada estrategia.

¿Qué estrategias activan los alumnos durante la planificación de un texto?

El estudio pone de manifiesto, asimismo, que los alumnos de 5º curso de Educación Primaria utilizan diversas estrategias cognitivas básicas, cuando se enfrentan a la construcción de un texto:

- Son capaces de tener en cuenta las ideas que han pensado que deben incluir en sus textos, aunque frecuentemente incorporan a sus escritos lo que se les ocurre en el momento de realizar la transcripción textual. A veces, la génesis de ideas es un proceso que no relizan de forma independiente, sino simultáneamente a otro («auditorio»).
- Algunos alumnos, cuando piensan en las personas que leerán sus textos, hacen anotaciones («registro de ideas») que les sirven para la elaboración de sus escritos.
- Sorprende la diversidad de motivaciones que incitan a los alumnos a elaborar un texto. En efecto, los alumnos se mueven tanto por objetivos personales como comunicativos, escolares o de divertimento. Incluso, a veces, es una combinación de factores motivacionales la que sustenta sus intenciones.
- Cuando escriben un texto, piensan en el auditorio, si bien los destinatarios preferentes

son el docente (maestra), sus amigos y excepcionalmente algún familiar.

- Generalmente, los alumnos son capaces de identificar diversas fuentes como generadoras de ideas.
- Reconocen la existencia de diferentes estructuras textuales y admiten tenerlas muy en cuenta durante la elaboración de sus composiciones. Igualmente aceptan que la ordenación de ideas se efectúa respetando la forma estructural del texto, aunque no utilizan ninguna regla que les ayude a recordar las fases o partes del texto escrito.

¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

Finalmente, este estudio revela que las principales dificultades que los alumnos admiten en el proceso de planificación son las siguientes:

- No dedicar un tiempo suficiente a pensar en los destinatarios de sus textos.
- Descuidar la importancia que tiene en la elaboración de un texto la selección previa de ideas, así como ignorar los efectos positivos que la adecuada ordenación de aquéllas tiene en la calidad del escrito.
- Desconocer la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción de los textos.
- Considerar a su pensamiento (memoria) como una fuente inagotable para generar ideas.
- Ignorar la existencia de diferentes fuentes como un recurso imprescindible para identificar las ideas o contenidos esenciales de un texto.
- Diversidad o escasa nitidez en cuanto a los objetivos básicos que deben presidir la elaboración de sus escritos.
- Desdeñar el uso de determinados recursos o «trucos» en la construcción de un texto.

En sintonía con los resultados y conclusiones de este estudio, y teniendo en cuenta el modelo

teórico en el que se inscribe nuestra investigación, el desarrollo de las operaciones cognitivas implicadas en la planificación de la expresión escrita puede abordarse a través de la realización de tareas que contribuyan a desarrollar en los alumnos estrategias o habilidades efectivas para la escritura (Graham y Harris, 1987 y 2005b; Berninger, 1999; Lecuona y otros, 1999; Salvador Mata, 2000 y 2005; De la Paz, 2001; Fletcher y Portalupi, 2001; Hallenbeck, 2002; Troia, 2002; Camps, 2003; Schunk, 2003). Entre ellas se subrayan las siguientes:

- Pensar en voz alta sobre quién o quiénes van a ser los destinatarios de un posible texto.
- Confeccionar fichas en las que se registren ideas o palabras clave relacionadas con el tema de escritura.
- Utilizar la técnica del «torbellino de ideas» (*brainstorming*) para recabar palabras sobre determinados temas.
- Confeccionar borradores previos sobre temas de interés que, después, se utilizarán en la redacción de textos.
- Recurrir al uso de planes de ordenación en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto.
- Utilizar programas informáticos en los que se pueden plasmar las ideas iniciales de un texto, que posteriormente pueden ser utilizadas durante la elaboración de éste.

Referencias bibliográficas

- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERNINGER, V. W. (1999). Co-ordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes, *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99-112.
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CORBET, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- DE LA PAZ, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment, *Journal of Educational Research*, 95 (1), 37-47.
- ENGLERT, C. S. et al. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms, *American Educational Research Journal*, 28, 2, 337-372.
- ENGLERT, C. S. et al. (1992). Socially-mediated instruction: improving student's knowledge and talk about writing, *Elementary School Journal*, 92, 4, 411-449.
- FLETCHER, R. y PORTALUPI, J. (2001). *Writing Workshop: the essential guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1980a). The cognition of discovery: Defining rhetorical problem, *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1980b). Identifying the organization of writing processes, en GREGG y STEINBERG (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1980c). The dynamic of composing, en L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1984). Images, plans and prose: the representation of meaning in writing, *Written Communication*, 1, 1, 120-160.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1986). Plans that guide the composing processes, en C. FREDERIKSEN y J. DOMINIC (eds.), *The nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale: Erlbaum.

- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- FREEDMAN, S. y DI PARDO, A. (2003). Writing teaching of, en J. GUTHRIE (ed.), *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1987). Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training, *Topics in Language Disorders*, 7, 66-77.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005a). Improving the writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning, *The Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005b). *Writing Better: strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K. y TROIA, G. A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers, *Topics in Language Disorders*, 20 (4), 1-14.
- HALLENBECK, M. J. (2002). Taking charge: adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing, *Learning Disability Quarterly*, 25 (4), 227-246.
- HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C. M. LEVY y S. R. RANSELL (eds.), *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KRIPPENDORF, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LEUCONA, M. P. et al. (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- ROHMAN, D. G. y WLECKE, A. O. (1964). *Prewriting. The construction and application of models for concept formation in writing*. New York: Cooperative Research Project.
- SALVADOR MATA, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, 3ª ed. Madrid: Akal.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986). Research on written composition, en C. M. WITTRICK (ed.), *Handbook of research teaching*, (3ª ed.). New York: Macmillan.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHUNK, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing influence of modeling self, goal setting, and self-evaluation, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- SHIH, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing, *TESOL Quarterly*, vol. 20 (4), 617-648.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TROIA, G. A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalisation as the goal, *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.
- VAN DIJK, T. A. (1980a). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. A. (1980b). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

Abstract

The planning of written expression for primary pupils

This article shows an investigation whose main objective was knowing the importance of the planning process in the written expression of students of Primary Education. In the qualitative investigation is used the «case study» and the «cognitive interview» for the obtaining of data, applying the «content analysis» in the interpretation of them. The investigation allows identifying the executive strategies of planning that the students use during the elaboration of a text, as well as the most important difficulties. Finally, some guidelines for the teaching of planning of the writing are offered.

Key words: *Writing planning, Planning operations, Primary Education.*

Perfil profesional del autor

José Luis Gallego Ortega

Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Doctor en Ciencias de la Educación, maestro y logopeda. Su principal línea de investigación se centra en las dificultades de lenguaje (oral y escrito), habiendo publicado varios libros y diversos artículos sobre esa temática. Es también director de la colección «Audición y Lenguaje» en la Editorial Aljibe.

Correo electrónico de contacto: jlgalleg@ugr.es