

EL PROCESO COGNITIVO DE ESTRUCTURAR  
EL CONTENIDO EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA  
DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA\*

*The cognitive process of content structuring in written  
composition of Elementary School students*

*Le processus cognitif pour structurer le contenu  
de la composition écrite des élèves à la Primaire*

Francisco SALVADOR MATA y Antonio GARCÍA GUZMÁN  
*Universidad de Granada. Correo-e: f.salvador@ugr.es*

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 1; 171-190]

Ref. Bibl. FRANCISCO SALVADOR MATA y ANTONIO GARCÍA GUZMÁN. El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 27, 1-2009, 171-190.

RESUMEN: En el contexto de un modelo cognitivo sobre la escritura (Flower y Hayes, 1981), se desarrolló esta investigación, de carácter exploratorio, cuyo objetivo fue conocer cómo organizan el contenido de los textos que construyen los alumnos de Educación Primaria. A este efecto, se formularon los siguientes interrogantes: 1) ¿los alumnos organizan el contenido del texto que construyen?; 2) ¿qué operaciones realizan y qué estrategias aplican en este proceso?; 3) ¿qué dificultades encuentran en estas operaciones?; 4) ¿conocen el proceso y son capaces de controlarlo? Para dar respuesta a estos interrogantes, se realizó un «análisis de caso múltiple» (14

\* Esta investigación se incluye en un proyecto de investigación más amplio, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en el trienio 2001-2004 (Referencia: BSO2000-1203).

sujetos: 6 niños y 8 niñas, cuya edad estaba comprendida entre los 10 y los 12 años) y se utilizaron dos estrategias de investigación: la «entrevista cognitiva», para obtener los datos, y el «análisis de contenido», para extraer información de los protocolos (transcripción de las entrevistas). Para clasificar e interpretar los datos se utilizaron las siguientes macrocategorías, derivadas del modelo teórico: 1. Estrategias generales para organizar el contenido del texto; 2. Estrategias específicas para organizar el contenido del texto; 2.1. Conocimiento de la estructura textual; 2.2. Utilización de la estructura textual. Los resultados obtenidos en el análisis de los protocolos han aportado información valiosa sobre dicho proceso, dando respuesta, en parte, a las cuestiones planteadas: en general, los alumnos organizan el contenido de su escrito, si bien no resultan claras ni convincentes las explicaciones aducidas de cómo lo hacen. De la investigación, además, se derivan propuestas didácticas para desarrollar esta habilidad cognitiva.

*Palabras clave:* estructuración del contenido, composición escrita, Educación Primaria, investigación cualitativa, estudio de caso múltiple, procesos cognitivos.

**SUMMARY:** In the framework of a cognitive model of written composition (Flower y Hayes, 1981), a qualitative research was developed, aimed to know the cognitive process of content structuring in written composition of Elementary School students. For this purpose some questions were posed: 1) do the students structure content of their written text?; 2) what are operations they carry out and what are the strategies they apply in this process?; 3) what are the difficulties they find in these operations?; 4) do they know this process and are they able to regulate it? Adequate response to these questions was done, applying both a multiple case-study (14 subjects, 6 of them male and 8 female, aged from 10 to 12 years) and two research strategies: an in-depth interview, for collecting data, and a content analysis for gathering the content of text (transcript of interviews). For the purpose of classifying and interpreting the data some categories, derived from cognitive model, were applied: *1. General strategies for content structuring; 2. Specific strategies for content structuring; 2.1. Knowing text structure; 2.2. Applying text structure.* The study has revealed the cognitive and meta-cognitive strategies these students apply in content structuring of their written text. Generally, students organize the content of their text, although how do they make it is not so evident or clear. Finally, in accordance with the results gained in this investigation, some proposals are drawn here for developing this cognitive ability.

*Key words:* content structuring, written composition, elementary school, qualitative research, multiple case-study, cognitive processes.

**RÉSUMÉ:** Dans le cadre d'un modèle cognitif sur l'écriture (Flower y Hayes, 1981) on a développée une recherche dont le but a été connaître comment les élèves à la Primaire structurent-ils le contenu de leur texts écrits. À ce but on a étés proposés les questions suivants: 1) les élèves structurent-ils le contenu de leur text écrit?; 2) quelles opérations cognitives et quelles stratégies mettent-ils à l'oeuvre dans

ce processus?; 3) quelles difficultés trouvent-ils dans ces opérations?; 4) connaissent-ils bien le processus et sont-ils capables de le contrôler? Pour répondre à ces questions on a fait une analyse-de-cas-multiple (14 élèves, dont 6 étaient hommes et 8 femmes, âgés entre 10 à 12 ans) et on a appliqué deux stratégies de recherche: l'entretien cognitif et l'analyse de contenu, à fin d'obtenir des données dans les protocoles (transcription des entretiens). Pour classer et interpréter les données on a utilisées les suivantes catégories, dérivées du modèle: 1. Stratégies générales pour structurer le contenu du texte; 2. Stratégies spécifiques pour structurer le contenu du texte; 2.1. Connaissance de la structure du texte; 2.2. Application de la structure du texte. Les résultats de l'analyse des données ont apporté information sur ce processus, répondant, partialement, à les questions posées: généralement, les élèves structurent le contenu de leur texte écrit, bien que l'explication de comment font-ils elle n'est pas convaincant. De cette recherche dérivent aussi propositions didactiques pour développer cette capacité cognitive.

*Mots clés:* structuration du contenu, composition écrite, École Primaire, recherche qualitative, étude de case multiple, processus cognitifs.

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque existen diversos modelos teóricos sobre la composición escrita, los modelos cognitivos, cuyo prototipo es el diseñado por Flower y Hayes (1981), son los más elaborados, los que mejor explican el proceso de la composición escrita en su conjunto y, sobre todo, los que mejor analizan los componentes cognitivos del proceso. En estos modelos se concibe la composición escrita como un proceso complejo de pensamiento, en el que se incluyen varios procesos cognitivos: planificación, producción y revisión del texto. En cada uno de éstos se realizan varias operaciones cognitivas. Una de estas operaciones en el proceso de planificación es la de «organizar (o estructurar) el contenido», es decir, las ideas, previamente seleccionadas. En este sentido, la «estructuración de contenido» es el proceso de crear la estructura material de un texto; de otro modo, es «el proceso activo de crear y organizar una estructura para la composición escrita» (Scardamalia y Bereiter, 1986). Ahora bien, aunque la tarea de organizar el contenido se inserta en el proceso de planificación, también está presente tanto en la producción del texto como en la revisión; en concreto, en lo que atañe a la estructura y a la forma lingüística del texto.

La mayor parte de la investigación realizada sobre estos procesos se ha desarrollado en Norteamérica e Inglaterra. Sin embargo, a pesar de que las investigaciones en español sobre los procesos cognitivos son escasas, ya se cuenta con algunas iniciativas relevantes (véase Salvador Mata, 2005; García Guzmán, 2003; 2009). Existen, además, en nuestro contexto, otros autores también con dilatada experiencia en este campo de estudio (Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996; Vilá, 1998; Castelló, 1999; Camps y Ribas, 2000; García Sánchez y Fidalgo, 2003; González Seijas, 2000).

Algunos investigadores han indagado cómo el escritor realiza la tarea cognitiva de «organizar el contenido» y las dificultades que encuentra en esta tarea, considerada en sí misma o como parte del proceso de planificación. En varios estudios de revisión se han incluido estas investigaciones, derivadas de los modelos cognitivos. En algunas de ellas se evalúa la intervención didáctica para mejorar la calidad del proceso (Scardamalia y Bereiter, 1986; Graham, Harris, MacArthur y Schwartz, 1991; Newcomer y Barenbaum, 1991; Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; Sperling y Friedman, 2001; Troia, 2002; Salvador-Mata, 2005; MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006; Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith y Van-den-Bergh, 2007). En la mayoría de estas investigaciones, la estrategia de investigación prioritaria para obtener datos ha sido la entrevista individual de tipo cognitivo.

En estas investigaciones se parte de la hipótesis de que el conocimiento de la estructura del texto (o esquema textual) guía al escritor en la tarea de organizar el contenido. En efecto, la dimensión esencial del texto es su «estructura». Por tanto, el escritor necesita una competencia textual, para dar forma a las ideas y articularlas. De otra parte, la efectividad o facilidad para planificar un texto depende del tipo de texto. Así, los niños se desenvuelven mejor en la narración que en otros tipos de texto, quizá porque el carácter sistemático de este tipo de texto lo sitúa en un nivel más concreto de operaciones mentales. De aquí deriva que el mayor requisito para adquirir competencia en la expresión escrita es aprender la estructura de los distintos tipos de texto.

El conocimiento que tiene el escritor sobre las características del texto se almacena en la memoria a largo plazo. Este conocimiento permite al escritor saber cómo se relacionan las ideas, los objetos o los sucesos. Este conocimiento se adquiere progresivamente (Newcomer y Barenbaum, 1991). En esta adquisición incide la intervención educativa. Así, se ha demostrado que la calidad del escrito mejora si se facilitan al escritor «mnemónicos» durante el proceso de planificación (Newcomer y Barenbaum, 1991; Harris y Graham, 2005; Graham y Perin, 2007).

La utilización adecuada del esquema textual se relaciona con la metacognición. En efecto, la tarea de organizar el contenido puede concebirse como un proceso operativo o ejecutivo. Pero, para que este proceso sea efectivo, debe estar controlado por otros procesos de más alto nivel: los procesos metacognitivos. En consecuencia, la aplicación de procedimientos ejecutivos eficientes puede resultar difícil, si los sujetos carecen del conocimiento, o si éste es deficiente, para saber qué estrategias es necesario aplicar y para regular con éxito su ejecución (Englert, Raphael, Fear y Anderson, 1988). En definitiva, se trata de ser consciente de la conducta, del conocimiento y de las emociones, y de ser capaz de controlarlos, adecuándolos a las exigencias de la situación y de la tarea.

Ahora bien, los escritores ineficientes tienen dificultad para organizar los contenidos generados. Prueba de ello es que son incapaces de descartar alguno de estos contenidos. Por eso, siguen la estrategia de «decir el contenido», es decir, escribir lo que les va viniendo a la mente (Bereiter y Scardamalia, 1987). Del mismo modo, tienen dificultad para producir textos que se adecuen a la estructura

de cada tipo de discurso. En consecuencia, producen textos desorganizados e incompletos (Graham y Harris, 1992; Graham y otros, 1993). Esta dificultad puede estar relacionada con el tipo de texto. En efecto, a los alumnos les resulta más difícil generar contenido para construir un texto expositivo que para elaborar un texto narrativo. Las dificultades en la elaboración de los contenidos se proyectan también en la estructura de la oración, que resulta inadecuada para dar forma lingüística a un contenido concreto.

La dificultad para utilizar la estructura del texto como un esquema organizador de los contenidos puede atribuirse a diversos factores, concebidos como capacidades cognitivas básicas o de más alto nivel. Sin duda, el factor causal más relevante es el metacognitivo; en concreto, el conocimiento consciente de la estructura textual (Englert y Raphael, 1988). Sobre este tema se ha desarrollado una línea relevante de investigación (Donovan y Smolkin, 2006). En primer lugar, los alumnos tienen experiencias muy diferentes y se les presenta una variedad de géneros textuales. En la medida en que esta experiencia es más intensa, se incrementa el conocimiento del género textual. De otra parte, incluso los alumnos más pequeños tienen una conciencia emergente sobre los diferentes géneros textuales, si bien los más conocidos son el narrativo y el expositivo. Además, los alumnos aplican este conocimiento en la elaboración de sus escritos. Sin embargo, en muchas ocasiones, no hacen uso de él conscientemente, aunque sí de forma implícita, porque son incapaces de acceder a este conocimiento.

Otros factores explicativos de las dificultades referidas son algunas capacidades básicas, como la atención o la memoria. Así, algunos niños poseen el conocimiento del esquema estructural del texto, pero carecen de la capacidad de mantener la atención mientras lo están aplicando. Además, se ha comprobado la incidencia en el proceso de construcción del texto tanto de la memoria operativa como de la memoria a largo plazo (MacCutchen, 2006). En primer lugar, los recursos disponibles en la memoria operativa condicionan la construcción del texto por los niños, tanto en el nivel de la oración como en el del discurso. De otra parte, la memoria a largo plazo es un elemento crítico en la composición escrita, por cuanto en aquélla se almacena el conocimiento tanto del contenido como del género textual. La incidencia de este sistema de memoria se hace especialmente patente en la estrategia «decir el contenido», seguida por la mayoría de los escritores noveles (Bereiter y Scardamalia, 1987).

## 2. MÉTODO

Aceptada la relevancia del proceso de estructurar el contenido de la composición escrita, en esta investigación se pretendió detectar qué conocimiento tienen y qué uso hacen de las distintas operaciones implicadas en dicho proceso los alumnos de Educación Primaria. Dado el carácter exploratorio de la investigación, se formularon los siguientes interrogantes: 1) ¿los alumnos estructuran el contenido del texto que construyen?; 2) ¿qué operaciones realizan y qué estrategias utilizan en

este proceso?; 3) ¿qué dificultades encuentran en estas operaciones?; 4) ¿conocen el proceso y son capaces de controlarlo? Dado que los procesos en la composición escrita de los niños no reflejan todos los componentes de la actuación del experto (Bereiter y Scardamalia, 1987), en esta investigación sólo se pretendió detectar cómo los alumnos se van acercando al nivel de competencia del escritor experto.

De acuerdo con el carácter cualitativo de esta investigación, se utilizó la estrategia del «estudio de caso múltiple» (Rose y Grosvenor, 2001). Así, lo esencial en esta investigación no fue la representatividad de los sujetos, sino el análisis en profundidad del proceso de estructurar el contenido del texto, en un conjunto de 14 alumnos de Educación Primaria, escolarizados en un colegio concertado de la ciudad de Granada.

Los sujetos fueron seleccionados atendiendo a los siguientes criterios: a) número de alumnos reducido, que permitiese realizar un estudio en profundidad sobre este proceso en particular (14); b) alumnos que hubiesen alcanzado un cierto nivel de desarrollo de los procesos cognitivos, en general, y de la escritura, en particular. De esta manera, atendiendo a la teoría de Piaget (1965) sobre las etapas madurativas del desarrollo cognitivo, se seleccionaron alumnos de entre 10 y 12 años; 3) disponibilidad de los alumnos, del profesorado y del colegio, en general. En concreto, participaron en la investigación 6 niños y 8 niñas. Ninguno de ellos presentaba dificultades de aprendizaje ni alteraciones físicas o psíquicas. El nivel académico medio de sus padres se correspondía con el de Enseñanza Primaria.

Para obtener los datos, se utilizó una técnica adecuada para indagar sobre procesos cognitivos: «la entrevista de tipo cognitivo». En ésta, el investigador interroga al sujeto, inmediatamente después de construir un texto narrativo, para conocer las estrategias que sigue el escritor en la ejecución de los procesos cognitivos, así como el control y conocimiento que tiene sobre éstos (metacognición). Se partió de un *questionario-guía* (véase Salvador Mata, 2005: 62-66), que proporcionaba algunas pistas a los alumnos sobre los procesos cognitivos y metacognitivos activados durante la construcción de un texto.

En la entrevista se plantearon varias cuestiones, referidas a la organización del contenido de la composición escrita, unas de carácter general y otras de carácter específico. Unas y otras se clasifican, a su vez, en dos categorías, en cada una de las cuales se abordan diversos aspectos del proceso de estructurar el contenido: 1) procesos ejecutivos; 2) procesos metacognitivos.

Para obtener información sobre las estrategias generales para organizar el contenido del texto, se plantearon a los alumnos estas cuestiones: 1) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿clasificas u ordenas, de alguna forma, las ideas que vas a escribir?; 2) ¿Cómo consigues ordenar las ideas del texto que escribes?; ¿qué es lo primero que haces?; ¿y después?; 3) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?; 4) ¿Utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo para escribir un texto?; 5) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo en ese momento?

Las cuestiones sobre estrategias específicas, las más importantes, se referían al conocimiento y utilización de la estructura textual, como instrumento para organizar el contenido del texto que se construye: 1) Antes de escribir un texto, ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir; por ejemplo: narrativo, descriptivo, argumentativo?; 2) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta, según el tipo de texto que vas a escribir?; ¿cómo lo haces?; 3) Cuando describes un objeto o una escena, ¿sigues algún orden?; ¿qué orden sigues: derecha-izquierda, arriba-abajo...?; 4) Cuando describes un suceso, ¿cómo lo ordenas?; ¿según la secuencia: principio, medio y fin?; 5) Cuando escribes un texto para convencer a otro de algo, ¿cómo ordenas las ideas: problema, razones y solución?; 6) Cuando comparas dos objetos o sucesos, ¿cómo lo haces?; ¿señalas lo que es igual y lo que es diferente?; 7) Cuando escribes una noticia o un reportaje, ¿qué tienes en cuenta: lo más importante y lo menos importante?; 8) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?; 9) Cuando el profesor te manda escribir sobre un personaje famoso, ¿qué haces para planificar y escribir el texto?; 10) ¿Encuentras dificultad para escribir este tipo de texto?

Algunas cuestiones se referían concretamente a la dimensión metacognitiva del proceso (conocimiento consciente y autorregulación del mismo): 1) ¿Sabes las partes que debe tener un texto?; 2) Mientras estás escribiendo, ¿te planteas qué tipo de texto vas a escribir y lo que tienes que hacer para que esté bien escrito?; 3) ¿Cuando no te gusta lo que has escrito, ¿crees que no sabes cómo se construye un texto?

Para que la obtención de datos resultara lo más «normalizada» posible, tras la aceptación del alumno para participar en la investigación, se le explicó el proceso e interés de la misma, así como los materiales utilizados, las pruebas y la duración aproximada. Concretamente, la duración de la entrevista, sobre los procesos de estructuración, osciló entre 25 y 38 minutos.

La entrevista se desarrolló en el aula de apoyo o en lugares conocidos por el alumno, y se procuró crear un ambiente distendido y una situación agradable. Igualmente, la entrevista se realizó en horario escolar, aunque se tuvo especial cuidado de que el tiempo en que se pasaban las pruebas no coincidiera con el recreo o con alguna asignatura que entusiasmara mucho al alumno, como Educación Física, ya que el sujeto no se centraría en las pruebas.

Las entrevistas se grabaron en cintas magnéticas. Luego, se transcribieron y se almacenaron en archivos informáticos. Los textos de las transcripciones constituyen los datos verbales (protocolos), de los que se hizo un «análisis de contenido» (Bardin, 1986). Para clasificar la información verbal de los protocolos, se utilizaron las siguientes categorías, derivadas del modelo teórico descrito antes: 1. *Estrategias generales para organizar el contenido del texto*; 2. *Estrategias específicas para organizar el contenido del texto*; 2.1. *Conocimiento de la estructura textual*; 2.2. *Utilización de la estructura textual*. Así, el discurso global (el protocolo individual) se fragmentó en enunciados, cada uno de los cuales se clasificó en la categoría correspondiente. Por último, se agruparon todos los enunciados, clasificados en la misma categoría.

Tanto las cuestiones de la entrevista como las categorías de clasificación, en el análisis de contenido, se sometieron a validación, mediante el «juicio de expertos» (Fox, 1981). Para ello, varios investigadores del grupo de investigación ED.INVEST, de la Universidad de Granada, evaluaron la relevancia y representatividad de las cuestiones, respondiendo a los siguientes interrogantes: 1) ¿las cuestiones planteadas hacen referencia realmente a las operaciones en el proceso de estructurar el contenido?; 2) ¿la formulación de las preguntas es adecuada a la información que se desea obtener?; 3) ¿cabén diferentes interpretaciones para cada cuestión?; 4) ¿el lenguaje utilizado es suficientemente claro, de acuerdo con la capacidad de comprensión de los alumnos?; 5) ¿se repiten las cuestiones? Las cuestiones definitivas se elaboraron con el consenso unánime de los expertos.

Igualmente, los mismos expertos evaluaron las categorías de clasificación, aplicando los siguientes criterios: 1) exhaustividad: las categorías permiten clasificar la totalidad de la información, recogida en los protocolos de las entrevistas; 2) exclusión: cada unidad de registro, identificada en la transcripción de las entrevistas, no puede incluirse en más de una categoría; 3) homogeneidad: las categorías se definen, de acuerdo con un mismo criterio; 4) pertinencia: las categorías se adecuan a la información contenida en los protocolos y al modelo teórico; 5) productividad: el conjunto de categorías proporciona resultados valiosos, tanto en inferencias como en nuevas hipótesis. Tras la valoración de cada investigador, se hicieron las modificaciones oportunas en la clasificación, hasta que el acuerdo fue unánime entre los investigadores en relación con respecto los criterios descritos.

Para determinar la fiabilidad de los análisis, se aplicó el procedimiento de «triangulación de codificadores independientes» (Fox, 1981). Así, tres investigadores distintos analizaron los protocolos de las 14 entrevistas. Luego, se contabilizó el número de veces que los investigadores coincidían en la asignación de cada unidad de registro a una categoría y se calculó el porcentaje que ese número representaba en relación con el total de unidades de registro. El porcentaje obtenido fue del 97%.

### 3. RESULTADOS

El análisis de los datos contenidos en los protocolos de las entrevistas ( $n = 14$ ) ha permitido obtener algunos resultados relevantes, que dan respuesta, en gran medida, a los interrogantes iniciales planteados en la investigación. Se ha de subrayar que los datos obtenidos no se refieren a fenómenos observados por el investigador sino a los percibidos y declarados por los sujetos investigados. Si estas percepciones son reales o no resulta difícil de comprobar, salvo que se puedan contrastar con los datos obtenidos en otras fuentes (por ejemplo, en el análisis del texto construido). Abundando en esta cuestión, las respuestas obtenidas pueden clasificarse en dos categorías: negativas y positivas. Éstas, a su vez, pueden clasificarse en tres categorías: evasivas (en ellas se hace referencia a otro concepto o tema), escuetas (simplemente afirman el hecho; ej.: «sí», «claro», «siempre...») y

amplias (la afirmación se completa con algunos comentarios). Obviamente, resulta arriesgado inducir la existencia de una habilidad real a partir de las respuestas escuetas.

Para facilitar su lectura, se presentan los resultados, siguiendo el orden establecido en la clasificación de categorías, utilizada en el análisis de los protocolos. De otra parte, para ilustrar las categorías conceptuales del análisis, se incluyen en el texto del informe palabras literales (entre comillas) de los sujetos investigados (S), a quienes se identifica con un código numérico (S-n.º).

### 3.1. *Estrategias generales para organizar el contenido del texto*

Para obtener información sobre este tema, se plantearon a los alumnos tres cuestiones. Éstas, aunque redactadas en forma diferente, se refieren al mismo concepto: la organización de las ideas y la utilización de alguna estrategia o recurso para hacerlo. Sorprende un tanto que la mayoría de los alumnos responda afirmativamente a la primera cuestión y negativamente, a la segunda. No obstante, al analizar las aclaraciones a las respuestas afirmativas, se detecta la coincidencia en las dos cuestiones: en realidad, los alumnos, generalmente, no utilizan ninguna estrategia para clasificar u organizar previamente las ideas que van a plasmar en su texto. Por el contrario, van escribiendo lo que les viene a la mente: «Voy poniendo lo que yo pienso que ha sucedido o lo que va a suceder» (S1). Incluso, alguno declara que no le hace falta utilizar ninguna estrategia (S14).

Aunque la mayoría de los alumnos declaran que clasifican u organizan las ideas que van a plasmar en su texto, sin embargo, no resultan convincentes las explicaciones que dan de cómo lo hacen. En efecto, las aclaraciones se refieren más a por qué o para qué, es decir, a la justificación. Ésta, a veces, no es más que una paráfrasis sobre la necesidad de ordenar la ideas: «Para que quede bien» (S3); «Porque es así como sale mejor el cuento; si no, saldría revuelto y no saldría bien» (S6); «Porque, a lo mejor, es ese orden el que mejor le viene» (S7); «Yo creo... porque ésa es la mejor» (S9). Un alumno hace referencia a un tipo de organización del contenido, en función del tema del texto que se construye: «Según de lo que vaya el texto, pues miro si está bien adelante o si está bien atrás» (S11). Otro hace explícito que esta ordenación sucede en la mente (S12). Obviamente, no podría ser de otro modo.

Entre las razones aducidas por quienes suelen hacer esta organización se incluyen las siguientes: a) gusto personal: «Porque me gustan a mí cómo están las palabras así» (S3); b) comprensibilidad, por parte del lector: «Para que se entiendan mejor» (S6); c) facilidad en la tarea: «Porque es la más sencilla» (S9); d) hábito personal: «Porque es la que más se me ocurre» (S9); «Porque yo tengo esa costumbre» (S10); e) comprobación-evaluación: «Para ver si son buenas o malas» (S12).

De otra parte, aunque algunos hacen referencia a algún tipo de ordenación, la descripción de ésta resulta muy ambigua o genérica: «Pues, las palabras, por ejemplo, en un texto no riman nada, pero yo, por ejemplo, algunas no sé qué, pues entonces las voy poniendo bien puestas, para que queden bien» (S3); «Pues

siempre las que van a ir en el principio del cuento, pues si son palabras que vienen mejor para el final... o ideas, pues entonces siempre las voy organizando para el principio o del medio y al final» (S6); «Pues hago un esquema o, si no, pues sigo nada más los pasos» (S7); «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» (S9); «Pues, yo voy a decir algo y está la palabra que es la última en la que yo he pensado, pues la pongo» (S10).

Por último, resultan sorprendentes algunas explicaciones de cómo organizan las ideas, es decir, del uso de alguna estrategia concreta para organizar las ideas. Así, algunos confunden la estrategia de organización con otras operaciones: a) hacer un borrador: «...apuntarlas en un papel aparte y, si me gustan, las pongo en limpio» (S14); b) hacer un resumen: «...pues, si es un texto muy largo, pues sí; por ejemplo, hago como un resumen, para luego ampliarlo» (S7); c) hacer un esquema: «Sí; yo primero pongo el esquema, la introducción...» (S9). Sólo un alumno da una explicación convincente: «Siempre hago un cuadro; si va... de, a lo mejor, de un poco de acción, pues algo así, pues entonces voy escribiendo todas las ideas en unos recuadros y ya, luego, hago otro recuadro igual, peor, con las ideas diferentes» (S6).

En esta dimensión pueden incluirse las referencias a la planificación, es decir, a la construcción mental, de la oración (o de la frase). En efecto, al preguntar a los alumnos si piensan «las frases completas o las escriben como se les van ocurriendo», sólo algunos dan una respuesta afirmativa: «Primero voy pensando la frase completa y, después, voy y la escribo» (S1). Pero algunos declaran que no lo hacen siempre: «...las pienso completas, algunas veces... de vez en cuando, las escribo según se me van ocurriendo» (S6). Otros dan una respuesta cuyo significado resulta confuso: «Pues, cuando termino una frase y quiero escribir otra cosa, ya algo diferente que no sea muy de lo mismo, pues pongo punto y ya empiezo a escribir y... otras veces, pues sigo» (S2); «Yo, en vez de escribir así directamente, lo que hago es explicarla más o menos, porque, si no, se me olvida» (S9).

### 3.2. *Estrategias específicas para organizar el contenido del texto*

Estas estrategias se relacionan con la estructura textual, concebida como un instrumento para organizar los contenidos del escrito. Para facilitar la comprensión de los resultados, es oportuno diferenciar dos aspectos estrechamente relacionados: el conocimiento que tiene el alumno de la estructura textual y la utilización que hace de ella para organizar los contenidos. Tanto uno como otra se relacionan con la dimensión metacognitiva de la tarea de escribir, aunque más el primero, obviamente.

### 3.2.1. Conocimiento de la estructura textual

En general, los sujetos investigados tienen un conocimiento intuitivo sobre la existencia de diferentes tipos de texto. Pero este conocimiento es confuso, incompleto o poco preciso, al referirse a un tipo concreto de texto y describir los elementos de su estructura. En el mejor de los casos, conocen sólo la estructura de un tipo de texto, el narrativo, que suele ser el más utilizado en el contexto escolar. No obstante, sobre este enunciado general hay que hacer algunas matizaciones.

En primer lugar, algunos alumnos definen el tipo de texto no por su finalidad (o función) sino por el tema o por el destinatario. Así, al preguntarles qué tipo de texto hacen o les gusta hacer, algunos alumnos responden así: «...a lo mejor, de coches, de naves, de ciencia-ficción, de todo tipo» (S6); «...por ejemplo, si es de fantasía» (S9); «Pues para los niños de seis o de unos poquitos más de años» (S14). Otros hacen referencia a una característica textual, concretamente al diálogo: «... si va a ser un cuento que hay personajes, pues, más bien, siempre tiene que haber diálogos, porque... lo raro es que no hablen... y es mejor que hablen» (S6); «...si dos personas van a dialogar entre sí, para comunicarse de cualquier forma» (S9). En cambio, alguno atribuye a otro la decisión sobre el tipo de texto que va a escribir: «De lo que me diga la maestra, lo hago» (S13).

Una información más valiosa y concreta se ha obtenido a partir de las respuestas dadas a la siguiente cuestión: «¿Sabes las partes que ha de tener un texto?». En primer lugar, hay dos alumnos que no las conocen; otros no se centran en la cuestión o tienen un conocimiento confuso. Así, un alumno da una respuesta evasiva, no centrada en la cuestión: «...la profesora o el maestro me dice que haga una redacción del colegio y poner lo que más nos guste... a mí me gusta leer, la gimnasia, porque me gusta mucho el fútbol y también me gustan las fiestas del colegio» (S8). Otro relaciona el número de partes con la magnitud del evento que se describe: «...pues, muchas veces, tiene pocas partes y, otras veces, tiene muchas, o sea, cuando va a pasar algo que es algo largo, pues tiene muchas partes y, cuando va a pasar algo que casi no pasa nada, pues es muy corto, tiene pocas partes» (S2).

De otra parte, algunos alumnos conocen las partes que debe tener un texto, si bien no saben denominarlas con precisión. Así, algunos conocen términos genéricos, que son aplicables a cualquier tipo de texto, o enumeran sólo algunas partes: «...primero, luego, después, a continuación y por último» (S3); «Pues, primero, el ante, después lo importante y, al final, lo que es menos importante» (S7); «Pues de lo que se trata y de la solución y el problema» (S11); «... principio, medio y fin» (S12).

Por último, otros alumnos señalan las partes de un determinado tipo de texto, el narrativo, aunque algunos no lo hacen de forma completa: «...siempre está el principio, que casi siempre es un problema; me parece que luego está la acción, lo del medio, y, siempre al final, la solución» (S6); «...la solución, el problema, la acción y...» (S4); «Primero se basa en el marco, que sería cuándo ocurrió y dónde;

luego, sería... en el medio de la historia estaría lo que es la acción, lo primero que se me ocurrió y lo que se va haciendo y luego, al final, la solución, que sería el problema que plantean y luego van resolviendo poco a poco hasta que encuentran la solución» (S9).

En una perspectiva estrictamente metacognitiva se incluye la conciencia cognitiva del alumno sobre su habilidad escritora. En este sentido, en la investigación se obtuvieron algunos datos relevantes. En general, los alumnos, mientras están escribiendo, no se plantean qué tipo de texto van a escribir. Sólo algunos se plantean lo que tienen que hacer para que esté bien escrito: «Mientras lo estoy escribiendo lo voy pensando» (S5). Otros lo intentan, pero no lo consiguen: «Lo intento, pero no» (S1). Algunos alumnos, incluso, tratan de justificar objetivamente para qué lo hacen:

- a) para no cometer fallos y que salga bien: «...porque es más conveniente, porque, si no lo pienso, pues no me sale» (S8); «...cuando esté algo mal, pues intento corregirlo y poner palabras mejores» (S9); «Sí, voy pensándolo para que me salga bien» (S12);
- b) para mantener la continuidad temática: «...porque, a lo mejor, escribo y ya se me olvida de lo que había escrito antes, pues me sale mal; pero siempre tengo que ir, aunque tarde más... fijándome en lo otro; ...si estás pensando en otro tema, siempre vas a tener más fallos y te van a salir más cosas mal» (S6).

En esta misma perspectiva se incluye la dificultad para construir un determinado tipo de texto (en concreto, escribir sobre un determinado personaje). Así, algunos alumnos manifiestan que les resulta fácil, siempre que se den algunas condiciones (obviamente, si no se dan estas condiciones, la tarea resulta difícil):

- a) conocer el tema: «Porque, si lo conozco, pues tengo más ideas y me sale mejor; pero, si no lo conozco, pues no tengo ni idea de quién fue o lo que sea, pues entonces me sale peor» (S6); «...si me lo he estudiado, no tengo dificultad» (S8); «...según a quién se refieran. Puede ser que se refiera a tiempos muy antiguos, que lo suelen hacer, y resulta un poco más difícil; pero, cuando se trata de personajes de hoy en día, resulta más fácil» (S9);
- b) tener fuentes de información: «...porque tengo a mano para buscar información, no tengo problema» (S7); «...si no me lo he estudiado, pues busco en la enciclopedia o lo pregunto al maestro» (S8); «porque, si cojo alguna revista que ponga muchas cosas sobre el rey, lo único es saber lo que está bien o mal» (S14);
- c) tener ayuda: «Yo creo que, si tengo ayuda, no» (S12);
- d) saber qué orden deben seguir (¿estructura?): «...porque no sabes lo que poner, tantas cosas, no sabes lo que poner primero ni lo que vas a poner después» (S10).

Por último, un aspecto de la metacognición es la explicación (o atribución causal) que da el sujeto cuando no está satisfecho de lo que ha escrito. Así, algunos lo atribuyen a no saber cómo se construye un texto (conocimiento de la estructura) y manifiestan por ello su disgusto: «Sí, porque me da mucha rabia de que no salga» (S10). Pero otros se resisten a admitirlo, es decir, tienen una percepción errónea de su habilidad para escribir: «Yo no creo eso» (S9). Incluso, para justificar esta percepción, aducen diversas razones: a) el azar: «...porque es que todos se pueden equivocar y algunas veces te sale bien y otras veces te sale mal» (S6); b) el cansancio: «Pues, a lo mejor, es que estaba cansada para hacerlo» (S7); c) la decisión personal: «No, yo si sé escribir, sino que he pensado lo que me gusta a mí y normalmente es lo que quiero poner» (S8). Otros responden evasivamente, haciendo referencia a la posibilidad de corregir lo que está mal: «No... busco cosas para hacerlo bien» (S11); «...renovar, corregirlo» (S14).

### 3.2.2. Utilización de la estructura textual

En general, los sujetos investigados aplican en su actividad escritora su conocimiento intuitivo sobre la existencia de diferentes tipos de texto. Pero esta afirmación genérica debe matizarse, de algún modo. Así, aunque la mayoría declara que «ordenan las ideas o las palabras de forma distinta, según sea el tipo de texto que van a escribir» (11), no saben, sin embargo, explicar cómo lo hacen. Sólo uno hace referencia a alguna característica del texto descriptivo: «...pues, cuando voy a describir (a) una persona, primero pongo el carácter, su físico y todas esas cosas» (S7). Otro, en cambio, hace una paráfrasis de la cuestión planteada: «Yo creo que sí... yo la verdad es que, según el tipo, pues puede ser desde textos muy distintos, como te he dicho; entonces yo, pues tengo que poner otro orden o, al menos, eso creo» (S9). Por último, otro da una respuesta que no resulta muy coherente con la pregunta: «Pues voy ordenando las palabras que se me ocurren y, luego, las que veo mejor para esa frase y para ese texto las pongo» (S14).

Esta información se completa cuando se hace referencia a un tipo de texto concreto:

- a) Texto descriptivo. Aunque algunos alumnos no lo hacen (4), la mayoría declara que, para describir un objeto o una escena, hay que seguir un orden espacial. Sin embargo, no conocen del todo los elementos necesarios: «Sí, la describo; por ejemplo, la estantería aquella está a la derecha» (S8); «Pues yo empezaría por lo basto: que es una pared grande blanca; y, luego, me centraría en cosas determinadas, como aquel jarrón o armario o lo que tuviera dentro... Después ya, pues, lógicamente, los detalles, como, por ejemplo, los que tiene el escritorio» (S9); «...porque cuando es un objeto del colegio, porque había que decir lo que había en el colegio, lo que había abajo, a la izquierda, lo que había arriba, lo que había en la derecha» (S10).

Dentro de este género textual se incluye el texto en que se comparan objetos o personas, señalando semejanzas y diferencias. Aunque muchos alumnos declaran que lo hacen, pocos hacen explícito cómo lo hacen. Así, algunos ponen un ejemplo, en lugar de describir el procedimiento: «Pues, una vez, hice uno de goma de saltar y otra de borrar... pues para qué servía, cómo era y todas esas cosas» (S7); «Por ejemplo, una visita a unos familiares y un accidente... porque una visita es más alegre; un accidente es peor» (S8). De otra parte, uno da una explicación extraña: «...lo señalo mucho, porque tú no puedes poner cosas iguales, tienes que, por lo menos, determinar en cada una a qué pertenece» (S9).

- b) Texto narrativo. Todos los alumnos afirman que, cuando describen un suceso, siguen un orden. Sin embargo, no hacen explícita la estructura de un texto narrativo o no enumeran todos sus elementos. Así, un alumno señala algunos de ellos: «Lógicamente los sucesos tienen, primero, lo inicial..., pues, primero, tengo que ver en qué tiempo sucedió; según el tiempo, pues yo voy explicando el suceso, me voy centrando y, al final, ya pongo la solución o qué sería conveniente, lo que ocurrió» (S9). Sin embargo, otro alumno declara: «...pues según se me va ocurriendo» (S7); es decir, que no sigue ningún orden previo. Sólo un alumno da una mejor explicación: «...si es de acción, pues siempre, primero, hay un problema; luego, va la acción, lo que va a pasar, y, luego, al final, la solución» (S6). Además, este alumno ilustra la teoría con un ejemplo: «Si es de princesas o algo así, siempre está la bruja; luego, se les plantea un problema y, al final, hay un final feliz» (S6). Incluso, este alumno matiza que la estructura es diferente en función del destinatario: «...cuando son... para los pequeños, siempre, casi siempre, no hay problemas; siempre hay finales felices... a lo mejor, se les plantea un problema, pero no dura casi nada» (S6).
- c) Texto informativo (o explicativo). En este tipo de texto se pueden incluir la noticia y el reportaje. Todos los alumnos declaran que, cuando construyen un texto de este tipo, diferencian lo importante de lo secundario, aunque pocos explican cómo lo consiguen. Sólo uno hace una explicación coherente: «Sí, yo lo distingo; lo menos importante lo pongo como detalle y lo más importante lo resalto y empiezo más bien y me centro más sobre eso y menos, los detalles» (S9). Otros, en cambio, hacen comentarios un tanto incoherentes. Así, uno confunde «Lo importante» con «El orden lógico» («...primero los problemas... y luego las soluciones») e, incluso, con el orden espacial-discursivo: «Pues hay que tener cuidado en el orden, pues si pongo muchas cosas importantes al principio, luego no tengo nada para después» (S7). Otro da una explicación circular: «Sí, porque hay unas cosas más importantes que otras» (S12).

- d) Texto argumentativo. Todos los alumnos declaran que, cuando escriben un texto de este tipo, siguen un determinado orden. Pero, luego, no son capaces de enumerar sus elementos. Incluso, algunos confunden este tipo de texto con el narrativo: «El conductor del coche es el que ha tenido la culpa y, entonces, los vecinos han llamado a la ambulancia» (S8); «Primero, me centro en una cosa determinada del problema; luego, ya la solución, prácticamente, la señalo un poco, para que resalte cómo fue» (S9). Otros dan una explicación incoherente o evasiva: «Pues, algunas veces, lo pongo entre paréntesis o le pongo una raya» (S10); «Sí, pues entonces no se enteraría» (S12).

Para que el conocimiento de la estructura textual sea aplicable en la construcción de un texto, se debe tener alguna estrategia mnemónica (regla), que facilite la recuperación en la memoria a largo plazo de la información que se tiene sobre dicha estructura. Pues bien, la mayoría de los alumnos entrevistados no dispone de esta estrategia: «No. Lo voy escribiendo y después lo leo y, si después falta algo, lo borro y lo pongo» (S1); «No tengo. O pongo lo más importante al principio» (S7). Incluso, alguno declara que no le hace falta (S12). Otros desvían la atención hacia otros aspectos (la frase): «Pues lo que voy a escribir lo tengo en la mente y, si las frases que voy a pensar son muy largas, pues lo pongo en un papel a sucio y luego la pongo en una hoja» (S8).

Por tanto, en atención a los resultados obtenidos en esta investigación, la mayoría de sujetos afirma organizar el contenido y, por tanto, ordenar las ideas y/o palabras de forma distinta en función del tipo de texto, sin embargo, las explicaciones que dan no corroboran lo que dicen, aspecto que coincide con otra investigación de carácter similar (García Guzmán, 2009).

Es de destacar, igualmente, la carencia de estrategias de estos alumnos para organizar el contenido, coincidiendo en este aspecto con otras investigaciones (García Guzmán, 2003, 2009).

Como causa que podría explicar los problemas relacionados con la estructura textual, se encuentra el deficiente o escaso desarrollo de un pensamiento abstracto (Vallecorsa y Garriss, 1990). Además, de otros factores de diversa índole (Newcomer y Barenbaum, 1991): 1) Deficiencias cognitivas y lingüísticas; 2) Capacidades de retención, aplicación o generalización; 3) Calidad de la enseñanza.

Así, en cuanto a la organización mental del contenido, estos alumnos podrían considerarse escritores ineficientes ya que manifiestan cierta dificultad para producir textos que se adecuen a la estructura de cada tipo de discurso (Graham y Harris, 1992) o bien, no son capaces de autoevaluarse así mismos como escritores o se sobrevaloran en dichas capacidades. De este modo, como aquí sucede, los escritores inexpertos siguen la estrategia de «Decir el conocimiento», preocupándose más de lo que van a decir a continuación que de cómo se relacionan las ideas. Esta dificultad para utilizar la estructura del texto como un esquema organizativo de los contenidos se explica, a su vez, por una deficiencia, de carácter metacognitivo, en el conocimiento consciente de la estructura textual (Englert y Raphael, 1988).

#### 4. CONCLUSIONES

En esta investigación se pretendió conocer cómo organizan el contenido de los textos que construyen los alumnos de Educación Primaria. A este efecto, se realizó un «análisis de caso múltiple». Los resultados obtenidos son satisfactorios, por cuanto aportan información sobre este proceso y dan respuesta, en parte, a las cuestiones que motivaron este estudio. En síntesis, los resultados obtenidos permiten establecer algunas conclusiones generales:

1. Los alumnos organizan el contenido de su escrito, aunque no resultan convincentes las explicaciones de cómo lo hacen, por cuanto éstas se refieren más a por qué o para qué, es decir, a la justificación.
2. Los alumnos no utilizan ninguna estrategia para clasificar u organizar previamente las ideas que van a plasmar en su texto. Por el contrario, van escribiendo lo que les viene a la mente.
3. Los alumnos tienen un conocimiento intuitivo sobre la existencia de diferentes tipos de texto. Pero este conocimiento es confuso, incompleto o poco preciso, al referirse a un tipo concreto de texto y describir los elementos de su estructura.
4. Aunque la mayoría de los alumnos declaran que ordenan las ideas o las palabras de forma distinta, según sea el tipo de texto que van a escribir, no saben, sin embargo, explicar cómo lo hacen.
5. La mayoría de los alumnos no disponen de alguna estrategia mnemónica (o regla) que les facilite recuperar la información que tienen sobre la estructura textual, en la memoria a largo plazo, y utilizarla en la construcción de un texto.
6. En una perspectiva estrictamente metacognitiva, en primer lugar, los alumnos, mientras están escribiendo, no se plantean qué tipo de texto van a escribir. De otra parte, algunos alumnos manifiestan que, siempre que se den algunas condiciones, les resulta fácil construir un determinado tipo de texto (en concreto, escribir sobre un determinado personaje). Por último, cuando no están satisfechos de lo que han escrito, algunos lo atribuyen a no saber cómo se construye un texto (conocimiento de la estructura) y manifiestan por ello su disgusto.

Ciertamente, el estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, los datos obtenidos no se refieren a fenómenos observados por el investigador sino a los percibidos y declarados por los sujetos investigados. Si estas percepciones son reales o no resulta difícil de afirmar, salvo que se hubieran contrastado con los datos obtenidos en otras fuentes (por ejemplo, en el análisis del texto construido). De otra parte, los resultados obtenidos en el «análisis de caso», si bien arrojan luz sobre el tema, no pueden generalizarse a toda la población, dadas las restricciones de esta estrategia de investigación. Por tanto, los resultados obtenidos deben tomarse con cierta precaución. En consecuencia, se hace necesario plantear otras

investigaciones, en las que se aborden otras cuestiones y se utilicen otras estrategias de investigación.

Sin la pretensión de hacer un listado exhaustivo, algunas investigaciones de interés serían las siguientes: 1) observar la tarea de organizar el contenido, mientras el escritor la está realizando, utilizando la técnica del «pensamiento en voz alta»; 2) comparar la actuación en la tarea de grupos diferentes, en función de la edad, el nivel instructivo, el sexo o la competencia lingüística; 3) evaluar la efectividad de estrategias de intervención para mejorar el proceso de organizar el contenido.

En perspectiva didáctica, los resultados de esta investigación implican un reto para la enseñanza de la composición escrita y, en concreto, del proceso de organizar el contenido. En efecto, aunque en esta investigación no se ha planteado la cuestión, las deficiencias de los alumnos en el proceso de organizar el contenido pueden atribuirse a la escasa o nula intervención didáctica para promover el conocimiento y la práctica de este proceso. Por tanto, la Escuela debe asumir la responsabilidad de desarrollar estas habilidades en los alumnos, incluyendo en el currículo estrategias adecuadas a este objetivo. En esta línea, se han propuesto y, en su caso, experimentado diversos procedimientos para facilitar el aprendizaje de este proceso (Harris y Graham, 2005; Graham y Perin, 2007; Salvador-Mata, 2008). Estos procedimientos aportan, en general, al escritor inexperto conocimientos y estrategias que le facilitan la ejecución de las tareas, reduciendo la carga cognitiva, le permiten controlar las tareas y, en definitiva, mejorar la calidad del texto. Estas estrategias pueden clasificarse en dos categorías, de acuerdo con un criterio de especificidad:

#### 4.1. *Estrategias generales (aplicables a cualquier tipo de texto)*

- 1) Clasificar (o agrupar) palabras (ideas), siguiendo algún criterio de relación entre ellas. Los procedimientos pueden ser varios: unir, mediante flechas, las palabras relacionadas, asignarles números u otros símbolos.
- 2) Confeccionar un esquema comparativo: un cuadro de doble entrada, en uno de cuyos ejes figuran los objetos y en el otro, las dimensiones relevantes de los objetos que se quiere comparar. También se pueden construir dos «guías de atributos», una para cada objeto que se compara. Esta estrategia ayuda al alumno a relacionar objetos, sucesos o ideas, por su semejanza o diferencia.
- 3) Barajar fichas. Las fichas (en cada una de ellas se ha escrito una palabra, referida a una idea) se barajan y reordenan, una y otra vez, hasta encontrar las ideas relacionadas.
- 4) Confeccionar una matriz de contenido. Su formato es el de un cuadro de doble entrada, en uno de cuyos ejes se incluye el tema o los temas (o los apartados del tema) que se van a tratar y en el otro eje se insertan los aspectos estudiados y las fuentes en las que se ha localizado información sobre ellos.

#### 4.2. Estrategias específicas (para un tipo concreto de texto)

En esta perspectiva, se han planteado los siguientes objetivos: 1) incrementar el conocimiento de la estructura textual; 2) utilizar la estructura textual como una estrategia para construir el texto. Para la consecución de estos objetivos se han diseñado varias estrategias didácticas, aplicables a diversos tipos de texto. Objetivo de estas estrategias, referidas a la estructura textual, es que el alumno conozca los elementos esenciales de estructuras textuales específicas y que utilice este conocimiento para generar contenido y organizarlo.

- 1) Diseñar planes de ordenación. El profesor explica y pone ejemplos de cada uno de los elementos de la gramática textual, con la ayuda de un diagrama en el que se presentan los elementos. El alumno utiliza el diagrama al construir el texto. Los diagramas se presentan en fichas, en las que se describen reglas para ordenar los contenidos de un texto, según el tipo de texto (su estructura): a) orden espacial, para describir un objeto o una escena (arriba-abajo-derecha-izquierda); b) orden temporal, para escribir una narración o presentar sucesos relacionados en el tiempo (inicio-desarrollo-final); c) orden lógico, para presentar un argumento (problema, razones, solución); d) contraste, para comparar un objeto o un suceso (relación de semejanzas/ diferencias o un objeto/otro); e) contraste entre idea principal y secundarias, para hacer un reportaje.
- 2) Variar el formato textual: escribir sobre temas diferentes, utilizando el mismo tipo de texto (o formato). Por ejemplo, escribir en forma de diálogo entre dos amigos un suceso o un tema argumentativo. También se puede proceder a la inversa: escribir sobre el mismo tema, utilizando diferentes tipos de texto (o formatos) posibles. Por ejemplo, describir un suceso como una crónica periodística o como un texto dramático.
- 3) Reconstruir textos. A partir de fragmentos dados, el alumno trabaja en la construcción del texto, como en la construcción de un puzzle, teniendo en cuenta que el texto tiene una unidad semántica. Por tanto, el texto tiene que ser predecible, es decir, el alumno debe poder inferir su estructura, a partir de la lectura de fragmentos. A este fin, los fragmentos deben estar precedidos de claves textuales.
- 4) Completar textos con lagunas. Esta actividad exige al alumno confrontar la exigencia de coherencia del contexto inmediato de la oración con el sentido global del texto o del párrafo.
- 5) Ampliar un texto breve. Se trata de desarrollar los núcleos esenciales de un texto, añadiendo nuevas informaciones, que están implícitas en lo ya escrito o que encajarían lógicamente en la estructura. Para aplicar esta técnica, el alumno debe tener en cuenta las exigencias derivadas de lo que ya está escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *Psychology of Written Composition*. New Jersey: Hillsdale Erlbaum.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, CIDE.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En I. I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Santillana.
- Cuetos, F.; Sánchez, C. y Ramos, J. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria. *Bordón*, 48 (4), 445-456.
- Donovan, C. A. y Smolkin, L. B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 131-143). New York: Guilford Press.
- Englert, C. S. y Raphael, T. (1988). Constructing well-formed prose: process structure and metacognition in the instruction of expository writing. *Exceptional Children*, 54, 513-520.
- Englert, C. S.; Raphael, T.; Fear, K. y Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Guzmán, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con deprivación sociocultural. *Enseñanza*, 21, 233-244.
- (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en el alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación*, 348, 309-330.
- García Sánchez, J. N. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3.º E. P. a 3.º ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- González Seijas, R. M. (2002). *Poder escribir: programa de entrenamiento en los procesos cognitivos de la escritura*. Libro del educador. Madrid: EOS.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1992). Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students. En S. A. Vogel (Ed.). *Educational alternatives for students with learning disabilities* (pp. 91-116). New York: Springer-Verlag.
- Graham, S.; Harris, K. R.; MacArthur, C. A. y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disabilities Quarterly*, 14, 89-114.
- Graham, S. y Perin, D. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school. A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S.; Schwartz, S. y MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Harris, K. R. y Graham, S. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kieft, M.; Rijlaarsdam, G.; Galbraith, D. y Van-Den-Bergh, H. (2007). The Effects of Adapting a Writing Course to Students' Writing Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 565-578.

- MacArthur, C. A.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in children's writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- Newcomer, P. y Barenbaum, E. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10), 578-93.
- Rose, R. y Grosvenor, I. (Eds.) (2001). *Doing Research in Special Education. Ideas into practice*. London: David Fulton.
- Salvador-Mata, F. (dir.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe.
- (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. Vol. 2: *La Escritura*. Madrid: EOS.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En C. M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3.ª ed., pp. 778-803). New York: MacMillan.
- Sperling, M. y Freedman, S. W. (2001). Teaching Writing. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4.ª ed., pp. 370-389). New York: MacMillan.
- Troia, G. A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalisation as the goal. *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.