

Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***Planificar y escribir descripciones
en 2º de Primaria. Efectos de una
intervención.***

Estudiante/Ikaslea: M^a Irati Latienda Aizcorbe

Enlace vídeo: <https://youtu.be/98Z6pJajZMg>

Tutor/Tutora: Mónica Aznárez Mauleón

Departamento/Saila: Didáctica de La Lengua y La literatura

Campo/Arloa: Lengua Castellana

Mayo,2022

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo investigar si el alumnado de 2º de Educación Primaria lleva a cabo una planificación antes de producir un texto descriptivo, conocer las técnicas que emplea para ello y analizar la calidad textual tanto antes como después de una intervención didáctica llevada a cabo. Dicha intervención pretende mejorar esos resultados trabajando las técnicas de planificación textual y el orden prototípico de la tipología textual de la descripción.

Para realizar la investigación, se han analizado los borradores y las producciones finales de 25 alumnos y alumnas tanto antes de la intervención didáctica como después de esta.

Los resultados obtenidos demuestran que la mayoría del alumnado tenía dificultades a la hora de planificar un texto antes de la intervención didáctica. En cuanto a las técnicas empleadas, la mayoría empleaba técnicas de un nivel de complejidad bajo-medio. Después de la intervención, se observa que se ha producido una mejora significativa en cuanto a la planificación y a la calidad textual. Estos resultados evidencian la necesidad de trabajar más la escritura en el aula de manera sistemática.

Palabras clave: texto descriptivo; educación primaria; planificación; escritura; borrador.

Abstract

The aim of this study is to analyse if students in 2nd year of Primary Education carry out a planning structure before producing a descriptive text. What is more, it investigates which techniques they use to do so. Finally, it analyses the quality of their texts, both before and after a didactic intervention. This latter, on its turn, has the purpose of improving these results by working in textual planning techniques and in the prototypical order of the textual typology of description.

In order to carry out the research, the drafts and the final productions, done by 25 students, were analysed both before and after the didactic intervention.

The results obtained show that most of the students had difficulties in planning a text before the didactic intervention. As for the techniques used, most of them used procedures with a low-medium level of complexity. After the intervention, there was a significant improvement in terms of planning and textual quality. These results provide evidence of the need to work more systematically in writing inside the classroom.

Keywords: descriptive text; Primary Education; planification; writing; draft.

CONTENIDO

1.INTRODUCCIÓN	4
2.MARCO TEÓRICO	5
2.1. El proceso de escritura	5
2.1.1. La planificación	6
2.1.2. La textualización	7
2.1.3. La revisión	8
2.2. La enseñanza de la escritura	8
2.2.1. El uso de modelos en la enseñanza de la escritura	11
2.3. El texto descriptivo	12
3.OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	13
4.METODOLOGÍA	13
4.1. Participantes	13
4.2. Diseño e instrumentos	14
4.3. Procedimiento y análisis	16
5.RESULTADOS	18
6.DISCUSIÓN	32
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	36
AGRADECIMIENTOS	37
BIBLIOGRAFÍA	38
ANEXOS	41

1.INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social por naturaleza, por lo que siente la necesidad de comunicarse con las personas que tiene a su alrededor. Lo puede hacer de diversas maneras, de forma verbal, que se divide en oral y escrita o de manera no verbal. Condemarín y Medina (2000), como se citó en Gutiérrez-Fresneda (2018) consideran la escritura como un instrumento de comunicación que se lleva a cabo porque se tiene algo que decir. De este modo, este proyecto se centra en la comunicación verbal, y más concretamente en la escrita, por su relevancia en el aprendizaje del alumnado.

La comunicación verbal escrita es muy relevante porque la escritura es una competencia esencial para la comunicación social, pero también, para el propio aprendizaje del alumnado, por lo tanto, junto con la comprensión lectora, forma una de las prioridades de la Educación Primaria (BON, 2014).

Desafortunadamente, los resultados de las pruebas PIRLS y PISA muestran que la producción escrita del alumnado español está muy lejos del nivel óptimo que debería tener. En estas pruebas realizadas se valoran los siguientes aspectos: Adecuación y presentación, Coherencia de la historia, Cohesión y corrección. Los resultados globales de estos apartados reflejan que únicamente el 9,22% del alumnado tiene un nivel de sobresaliente, un 23,56% tiene un nivel de notable, un 33,29%, tiene un nivel de bien, un 17,41% tiene un nivel de suficiente y un 16,54% suspendió las pruebas (Gobierno de Navarra, 2016).

Es relevante trabajar más el proceso de la escritura en el aula para poder mejorar estos resultados, ya que, como se ha comentado en el párrafo anterior, estos muestran un nivel bajo de escritura. Para ello, resulta interesante tener en cuenta y trabajar más los procesos que se siguen a la hora de escribir, la planificación, la textualización y la revisión.

Mediante este trabajo se pretende analizar qué carencias tienen los estudiantes a la hora de producir un texto, especialmente en la fase de planificación. También se pretende ver la calidad de las producciones textuales realizadas. Y mediante una intervención didáctica, creada con la intención de que el alumnado mejore su planificación y la calidad de sus textos, y en la que se utilizan modelos textuales, se pretende obtener una producción escrita más significativa y funcional y de mayor calidad.

El presente documento se estructura en diferentes apartados. En primer lugar, se presenta el marco teórico, donde se explica el proceso de la escritura, analizando los procesos que el alumnado debe llevar a cabo a la hora de elaborar un texto. Tras esto se habla sobre la enseñanza de la escritura, mencionando diversas orientaciones didácticas y el uso de modelos textuales, y por último se presenta información sobre el texto descriptivo, tipología textual que se va a trabajar a la hora de producir los textos. Tras haber abordado este marco teórico, se pasa a la parte práctica del trabajo. Se explican las

preguntas de investigación, la metodología utilizada, los participantes y el perfil de éstos, el diseño e instrumentos empleados, el proceso de investigación y el análisis, los resultados del estudio llevado a cabo y la discusión de estos, seguida de unas conclusiones.

2.MARCO TEÓRICO

2.1. El proceso de escritura

La escritura es un proceso que comprende a su vez una serie de subprocesos distintivos de pensamiento, que se ejecutan durante el acto de la composición. Para ello, el escritor utiliza distintos tipos de estrategias y de operaciones mentales (Arroyo y Salvador, 2015). En otras palabras, el hecho de escribir es un proceso muy complejo, pues requiere que varias fases se ejecuten correctamente para producir un texto con un nivel de adecuación, cohesión y coherencia adecuados.

Rohman y Wlecke (1964), tal y como explica Camps (1990), formularon un modelo que divide el proceso de la escritura en tres fases: en primer lugar, la fase de la preescritura, en donde se llevan a cabo tareas de planificación, previas a la redacción; en segundo lugar, la fase de escritura del texto, que consiste en redactar el producto final de la fase anterior; por último, la fase de revisión, en la que se dan las correcciones tras releer lo producido en la segunda fase.

Tal y como se puede observar, este modelo propuesto es lineal, pero, tras diversas investigaciones, se ha llegado a la conclusión de que este no refleja realmente la complejidad de los procesos que se dan en la escritura, ya que no siempre se avanza linealmente en la producción del texto. Otro problema que se ha visto de este modelo es que únicamente explica cómo crece el texto y las acciones externas que el escritor debe hacer para producirlo, pero no analiza los procesos internos que el autor del texto sigue a la hora de producirlo (Camps, 1990).

En relación con las acciones del escritor, Bereiter y Scardamalia (1987) (como se citaron en Sánchez y Borzone, 2010) propusieron dos modelos que analizan la diferencia entre escritores expertos e inexpertos. El primer modelo es *decir el conocimiento*, este lo siguen las personas en edades tempranas, es decir, los escritores sin experiencia, y consiste en recuperar información de la memoria a largo plazo sobre un tema en concreto y escribir con relación a este tema sin seguir un proceso de planificación u organización de las ideas. Además, este tipo de escritor no produce el texto en función del lector, ya que no tiene en cuenta el tipo de audiencia del texto. En cambio, el segundo modelo *transformar el conocimiento* es un proceso de composición que siguen los escritores expertos, en el que éstos sí que adaptan la información recuperada para la audiencia y son capaces de operar con representaciones mentales de distintos niveles, como son las estructuras textuales y la intención pragmática del texto.

Los tres subprocesos de la escritura, mencionados ya previamente, son planificación, textualización y revisión. Para explicar cada uno al detalle, se va a seguir un orden lineal, pero hay que tener en cuenta que es un proceso recursivo, es decir, un escritor puede planificar, pasar a la fase de la textualización, y más tarde volver a la planificación y reformular ideas, etc.

2.1.1. La planificación

La planificación es uno de los procesos más complejos de la escritura y en el que el escritor debe invertir una mayor cantidad de tiempo, ya que este debe tomar un alto número de decisiones antes de escribir (Jiménez y Muñetón (2002) como se citaron en Roldán-Prego y González-Seijas (2016)). Dicha fase consiste en representarse a sí mismo la tarea que se ha de hacer y con base en esto, seleccionar los contenidos y ponerlos acorde a la situación de enunciación. La persona que escribe selecciona los contenidos que desea incluir en su producción, teniendo en cuenta a quién se dirige y con qué intención (Camps, 1990). Flower y Hayes (1981) explican que este proceso de escritura consiste en generar contenido, organizarlo de manera coherente y establecer procedimientos concretos para la redacción del texto.

Tal y como se ha explicado en la introducción, el proceso de la escritura es recursivo, por lo que las personas que escriben pueden hacer las operaciones que explican Flower y Hayes (1981) mencionadas previamente de dos maneras distintas. Por un lado, pueden realizar estas operaciones antes de escribir, en este caso se realiza una planificación previa. O bien pueden llevar a cabo estas operaciones durante la textualización, lo que se llama una planificación on-line. Esta última requiere una carga cognitiva mucho mayor que la anterior (Aznárez-Mauleon et al., 2022).

Dentro del proceso de planificación, se hallan tres subprocesos. En primer lugar, la formulación de objetivos, que trata sobre establecer objetivos determinados para guiar la producción en el texto (Flower y Hayes, 1981).

En segundo lugar, la generación de ideas, que consiste en el contenido o las diferentes ideas, relacionadas con cómo y qué se va a escribir lo que se ha pensado (Flower y Hayes, 1981).

Por último, la organización de las ideas generadas, mediante la cual el alumnado selecciona las ideas que quiere plasmar en el texto y las organiza de manera coherente (Flower y Hayes, 1981).

La planificación de forma explícita es de gran ayuda para la persona que escribe, ya que siempre que se desoriente podrá recurrir a ella durante el proceso de escribir (Camps, 1990). Por lo tanto, se puede apreciar que la planificación es un elemento que ayuda mucho al escritor y que, gracias a ella, es posible elaborar textos de mayor calidad.

Graham y Harris, (1996), García (2009) y Valencia y Caicedo (2015), como se citó en Gutiérrez-Fresneda (2018), consideran que la planificación es la fase de la escritura en la que mayores dificultades de aprendizaje se producen, ya que el alumnado escribe directamente lo que le viene a la

mente en un primer borrador, sin diseñar un plan previo que tenga en cuenta las exigencias del tema, la audiencia y la organización del texto. Sin embargo, pese a que el alumnado realice la operación descrita anteriormente, es decir, que no planifique y escriba *a tiempo real*, se puede afirmar que no es una buena estrategia para aquellas personas inexpertas. Esto es debido a que esta requiere una carga para la memoria de trabajo mayor, ya que se están realizando realmente dos procesos de la escritura de manera simultánea, la planificación y textualización (Kellogg, (1988) y Graham; McKeown; Kihara; Harris, (2012) como se citaron en Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, (2020)).

Haciendo referencia a las costumbres que tiene el alumnado a la hora de planificar, aparte de la que se acaba de mencionar sobre la realización simultánea de la planificación y la textualización, se puede añadir otra más, la centralización en la generación de ideas. Es común que el alumnado se centre en esta última y que deje de lado la organización de las ideas y el establecimiento de objetivos para el texto que está produciendo (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020; López, Torrance y Fidalgo, 2019; MacArthur et al., como se citó en Aznárez-Mauleón, García del Real y López-Flamarique, 2020).

La planificación es un proceso de naturaleza abstracta, por lo que el alumnado necesita una serie de condiciones de maduración evolutiva adecuada y, además, entrenar de forma constante para poder realizar una buena planificación (Arroyo y Salvador, 2005). Con base en el estudio realizado por Arroyo y Salvador (2005), en el que entrevista al alumnado para conocer cómo planifican, se pueden sacar una serie de conclusiones. Con respecto a la generación de ideas, el alumnado dice que mayoritariamente conoce la necesidad de generar ideas, pero reconoce que en ocasiones identifica la generación de ideas como un proceso simultáneo a la textualización y a la revisión de la producción textual. Además, con respecto a la ordenación de las ideas, el alumnado afirma que es capaz de seguir un orden a la hora de estructurar un texto de una tipología concreta. Sin embargo, se puede comprobar que el alumnado en muchas ocasiones sigue el orden con el que las ideas aparecen en su mente o reconocen que no siguen ningún orden.

Hay diferentes formas de abordar la planificación. Una, por ejemplo, podría ser escribir de corrido y modificar el texto a partir de las primeras ideas, y otra forma sería en primer lugar, pensar sobre las ideas que se tienen sobre el tema que se va a escribir, y no escribir hasta no tener claro lo que se va a decir y cómo se va a decir. Esto sirve para entender que no se trata de aprenderse una secuencia de memoria, sino de que el alumnado logre comprender el sentido de la planificación, aprender diferentes procedimientos y técnicas, y, sobre todo, saber cuál es la mejor forma de planificar un texto según la situación y el contexto en el que se halle (Castelló, 2002).

2.1.2. La textualización

La segunda fase, la de textualización, es la conversión de las ideas del autor plasmadas posiblemente en esquemas, cuadros, guiones, etc. en la fase de planificación, en una secuencia lineal

Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

de palabras y frases interrelacionadas que forman un texto. A la hora de escribir, se realizan un gran número de operaciones simultáneamente (Camps, 1990). Según Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2017) “estas operaciones son los propósitos y el contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, la adecuación ortográfica...”.

Las observaciones que se han llevado a cabo sobre las actividades de escritura en tiempo real, es decir, aquellas en las que se puede captar qué es lo que hace el escritor mientras escribe el texto, muestran la cantidad de decisiones que el escritor debe tomar en distintos niveles ((Cooper y Matsuhashi, (1983) como se citó en Camps, (1990)). Estas decisiones se hallan ligadas con la cantidad de conocimientos que el autor debe tener, las múltiples operaciones que realiza simultáneamente y las habilidades que este debe dominar. El hecho de tener que realizar todas estas operaciones puede ocasionar lo que algunos autores han denominado *sobrecarga cognitiva* (de Beaugrande, (1984), como se citó en Camps, (1990)).

Burtis, Bereiter y Scardamalia (1987), como se citó en Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020), comentan que el alumnado más joven tiende a tener problemas para separar la planificación de la textualización, ya que planifica *generando texto*. La textualización es otra fase más en el proceso, y hay que separarla de la de planificación al enseñar a escribir.

2.1.3. La revisión

Por último, es común pensar que tras la textualización se da la tercera fase, la revisión del texto, que consiste en releer lo escrito y volverlo a editar. Numerosos autores, tales como Murray (1978), Hayes y Flower (1980) y Matsuhashi (1982 y 1987), como se citó en Camps (1990), han podido observar que la revisión es una fase muy compleja y no se da únicamente al finalizar la fase de textualización. Aparte de hacer una revisión final, también se realizan revisiones durante la escritura que se comparan con la representación mental de la composición textual desde tres puntos de vista distintos: funcional, formal y conceptual (Gutiérrez-Fresneda, 2018).

Según Matsuhashi (1987), como se citó en Camps (1990), hay una clara diferencia entre lo que revisa un escritor inexperto y lo que revisa uno experto. El primero suele revisar aspectos más superficiales, tales como la ortografía, la gramática, problemas léxicos, etc. Mientras que los expertos revisan a niveles más altos, ya que revisan el contenido, la estructuración del texto, etc. y no solo eso, sino que, además, adaptan las estrategias a la situación y tipo de texto.

2.2. La enseñanza de la escritura

La enseñanza es una tarea muy compleja, ya que debe apuntarse hacia lo que el estudiante no conoce o no domina lo suficiente (Salas, 2001). Más concretamente, la enseñanza de la escritura es muy costosa y sobre todo necesaria, puesto que, tal y como se ha comentado, hay una gran carencia

con respecto a la calidad de textos producidos por el alumnado. Sobre todo, es importante que el profesorado sea consciente de que la enseñanza de la escritura es un proceso que requiere tiempo y elaboración (Camps, 1990).

Se pueden plantear numerosos interrogantes en el terreno de la didáctica de la escritura, puesto que hay múltiples elementos que intervienen en el proceso (Camps, 1990).

Si se realiza una investigación, se pueden hallar numerosas formas de enseñar a escribir, ya que es algo abierto. Y, además, en función del alumnado, el proceso de aprendizaje puede cambiar. Bruner (1997), como se citó en Castelló (2002), comenta que es necesario comenzar las sesiones de producción textual con actividades más guiadas por parte del profesor y con más ayuda de este, y de manera progresiva, enlazar con actividades en las que el alumnado tenga que ser más autónomo y prescindir de las ayudas del profesorado. Aparte de avanzar de manera progresiva con respecto a la autonomía del alumno, también hay que avanzar de esta manera hacia tareas más abiertas y diferentes, en las que el alumnado tenga que aplicar lo aprendido en las actividades previas realizadas.

Según Castelló (2002), se pueden diferenciar cuatro fases dentro de la secuencia de elaboración de un texto, cada una de ellas está fundamentada en una metodología distinta. La primera fase consiste en que el alumnado aprecie cómo funciona el proceso de composición, ya que el alumnado tiende a decir por escrito los conocimientos que tiene sobre un tema y no planifica, por lo que hay que conseguir que pongan en marcha una serie de procesos cognitivos que les permitan transformar esa información que tienen acerca de un tema. En esta fase, la actividad es de modelado, la persona experta verbaliza su forma de proceder para ponerse a escribir, en otras palabras, piensa en voz alta mientras escribe, y el alumnado anota para comentar más tarde con la persona experta lo que les parece más difícil o lo que les llama más la atención.

Tras conocer la actividad mental que conlleva la producción de un texto, se pasa a la segunda fase, en la que el alumnado genera una pauta o guía que le ayude a reflexionar, a seguir el proceso analizado previamente. Estas son de gran ayuda, pero si se ha hecho el análisis previo en la fase uno y una toma de conciencia. En resumen, el alumnado debe comprender qué es planificar, cómo se generan objetivos, cómo se organizan las ideas, etc. La clave está en entender de forma significativa cómo hay que pensar para poner en marcha los procesos comentados, ya que, si no, lo que el alumnado hace es seguir la guía de manera mecánica y no aprende de este modo.

En la tercera fase, el alumnado modifica algunos aspectos de la guía, es decir, la personaliza. Se pueden trabajar diversos tipos de texto, cada vez más complejos. Resulta interesante trabajar esto en grupo, ya que, de este modo, se puede compartir el proceso de composición que se sigue y ver los cambios de la guía.

En la última fase, el alumnado ya es más autónomo, se espera que sea capaz de justificar sus propias decisiones y, en definitiva, que sepa cómo proceder para escribir un texto en diferentes situaciones comunicativas.

Otros autores como Arroyo y Salvador (2005) mencionan diversos procedimientos con el objetivo de facilitar el aprendizaje de las operaciones de planificación. Estos son por ejemplo elaborar una lista de palabras, torbellino de ideas, más conocido como *brainstorming*, organizar las ideas más importantes de un texto, usar una doble página extendida para anotar en la hoja de la izquierda palabras o ideas que surjan y en la derecha el texto desarrollado, realizar mapas conceptuales, etc. También, se podría tener en cuenta el recurso de las TICS, cada vez más utilizado, ya que éstas pueden facilitar al alumnado a escribir cooperativamente un texto, hacer comentarios, responder a estos, etc. Cabe recalcar que el valor de estas estrategias varía en función de las circunstancias, pero todas ellas son muy funcionales y ayudan al alumnado a planificar, y así, producir un texto de mayor calidad.

Con relación a lo mencionado en el párrafo anterior, se puede apreciar que existen varias formas de planificar las ideas, por ello, lo que el docente debe tratar de conseguir es que el alumnado entienda el sentido de la planificación, que aprenda diferentes técnicas de generación de ideas, que sepa cómo organizarlas, y así, finalmente, según la situación o el contexto pueda valorar cuál es la mejor forma de planificar.

Según Camps (1990), muchas investigaciones en cuanto a la enseñanza y aprendizaje han demostrado que es importante que el profesorado preste especial atención al proceso de la escritura y no únicamente al producto final y a aspectos tales como la ortografía, etc., haciendo énfasis en la planificación y revisión de la producción textual. De este modo, el alumnado otorgará más importancia al proceso. Algo que también puede ayudar al aprendizaje del alumnado es el hecho de realizar producciones textuales en pareja o grupos, es decir, interactuar de manera oral para ver el proceso que se está siguiendo. Esto puede ir acompañado de sesiones de comentario con él o la docente.

Además, realizar las producciones escritas desde una situación comunicativa real es un campo básico en la producción de textos, ya que, de este modo, el alumnado se sentirá motivado y se expresará con más naturalidad.

También, es conveniente que el profesorado enseñe al alumnado el procedimiento de la escritura comenzando por la explicación de que la escritura es utilizada para diferentes propósitos. Esto es muy relevante, y no únicamente en el contexto escolar, sino también para tener una activa participación en la vida social y profesional (U.S. Department of Education, 2014).

Hay que tener en cuenta que no todo el alumnado tiene las mismas capacidades. Aquellos o aquellas estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje, o bajo rendimiento en composición escrita, tal y como afirman Graham y Harris (1999) como se citó en González y Martín (2006), “no emplean estrategias eficientes de planificación ni procedimientos de autorregulación que impliquen

el establecimiento de objetivos, la búsqueda de información, la revisión y evaluación de lo escrito o la organización y transformación de ideas” (p.317). Por ello, hay que saber guiar a los y las estudiantes que presenten este tipo de características a la hora de producir un texto.

En definitiva, la enseñanza de la escritura no es una tarea fácil para el profesorado, pero siguiendo una serie de herramientas, se puede conseguir que el alumnado aprenda a elaborar un texto de calidad.

2.2.1. El uso de modelos en la enseñanza de la escritura

Los modelos de textos se emplean constantemente en el aula para la enseñanza de la escritura. Son una buena herramienta para que el escritor inexperto aprenda a escribir un determinado tipo textual, ya que para ellos es algo muy costoso.

Estos escritores inexpertos tienen que aprender las convenciones asociadas a ese género concreto y, además, necesitan comprender las razones sociorretóricas para el uso de las convenciones y obtener la capacidad de apropiarse de esas convenciones para fines creativos y retóricos individuales (Bawarshi y Reiff, (2010) y Johns et al. (2006), como se citaron en Abbuhl (2011)).

Uno de los primeros estudios sobre el uso de modelos en la enseñanza de la escritura lo llevaron a cabo Bereiter y Scarmadalia (1984), citados en Abbuhl (2011). Concretamente, examinaron la eficacia del empleo de modelos en el aprendizaje del género de historias de suspense, reseñas de restaurantes... Y lo que pudieron percibir es que los participantes del estudio sí que se beneficiaron de los modelos, pero únicamente con relación a aspectos discretos del lenguaje y contenido, no con relación a aspectos más globales de forma y estrategias retóricas.

En las décadas de 1960 y 1970 los modelos se valoraban como oportunidades que tenían los y las estudiantes para imitar las formas *correctas* de un texto (Eschholz, (1980); McCampbell, (1966) y Paulston, (1972)) como se citaron en Abbuhl (2011)). Pero en la década de 1980 este método fue duramente criticado por teóricos que argumentaban que la utilización de modelos de este modo hacía que el alumnado no tuviera voz ni creatividad y no sólo eso, sino que, de esta manera, no se informaba a los estudiantes del proceso de la escritura que ha dado lugar a ese modelo textual (Collins y Gentner, (1980), Murray, (1980), Taylor, (1981) Watson, (1982); Werner, (1989) y Zamel, (1983) como se citaron en Abbuhl (2011)).

Actualmente, la utilización de modelos está enfocada de otra manera, ya que mediante el empleo de los modelos textuales se trata de que el alumnado aumente la visibilidad de las convenciones retóricas (Hyland, (2003, 2004) como se citó en Abbuhl (2011)), de que éste cree un modelo mental del género (Crinon y Legros, (2002), como se citaron en Abbuhl, (2011)) y de que alivie parte de la aprensión ligada al escribir un nuevo género textual (Macbeth, (2010) como se citó en Abbuhl (2011)).

2.3. El texto descriptivo

Bernárdez (1982), como se citó en Corbacho (2006), define *texto* como:

La unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua (p.80).

Dentro de los textos, se pueden encontrar diferentes tipos, según su finalidad, etc. Se hallan los textos argumentativos, expositivos, instructivos, descriptivos, etc. Este apartado se centra en este último, el texto descriptivo.

Yanguas (2009) comenta que si se busca en el DRAE (2003) el término *describir*, se encuentran tres acepciones:

En primer lugar, “Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello”. En segundo lugar, “Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”. En tercer lugar, “Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades”.

Con base en las acepciones que incluye la RAE de este término, Yanguas (2009) define la descripción como “la representación de alguien o algo, que se realiza oralmente o por escrito, que fija su atención en las partes, cualidades o circunstancias de lo descrito y que puede hacerse de manera precisa o más general” (p.6).

Se pueden hacer diferentes tipos de descripciones: de objetos, animales, lugares, personas, etc. Este trabajo se va a centrar en la descripción de personas. Dentro de este tipo textual, hay tres géneros: la prosopografía, que es la descripción física de una persona, la etopeya, que es la descripción psicológica de una persona, y el retrato, que es una descripción global de una persona, que incluye rasgos físicos y psicológicos (Yanguas, 2009).

La descripción, al igual que cualquier otro tipo textual, debe estar dotada de unas propiedades y una estructura concretas y reconocibles tanto por el emisor como por el receptor del texto. Cuando se realiza una descripción hay que seguir un esquema prototípico de ese texto, en otras palabras, hay que seguir un criterio determinado (Yanguas, 2009). Este esquema depende del tipo de descripción que se haga. En este trabajo cabe comentar la descripción de personas. En este tipo de descripción, se hace una presentación en primer lugar, en donde se explica de quién se trata. En segundo lugar, se comentan los rasgos físicos, de lo general a los detalles y de arriba abajo. En tercer lugar, se menciona cómo es el carácter de esa persona, y, por último, se habla sobre los gustos y aficiones que tiene.

Además, el texto descriptivo también tiene unas características lingüísticas concretas. Las características lingüísticas de este tipo de texto son: abundancia de adjetivos, también de sustantivos, alta presencia de estructuras yuxtapuestas y coordinadas, y en efecto, conectores aditivos como la conjunción y y adverbios que expresan adición, como, por ejemplo, asimismo, también, etc. (Yanguas, 2009). También son características el empleo de tecnicismos propios del tema que se está describiendo, comparaciones y enumeraciones, y verbos copulativos. Con respecto a éstos, las descripciones de personas, objetos y lugares son estáticas, así pues, predominan los verbos de estado (Pérez, 2020).

3.OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se realiza con el objetivo de investigar si el alumnado planifica a la hora de realizar producciones textuales, qué técnicas emplea, en el caso de que planifique, y qué calidad textual tienen dichas producciones. También, este trabajo, tiene el objetivo de ver si hay mejoras o no en cuanto a lo mencionado previamente, tras una intervención didáctica llevada a cabo.

Se pretende responder a las siguientes cuestiones en relación con la escritura en Educación Primaria. En primer lugar, ¿El alumnado planifica antes de producir un texto descriptivo? En segundo lugar, ¿Qué técnicas emplea el alumnado a la hora de planificar un texto descriptivo? En tercer lugar, ¿Se observan mejoras en cuanto a la planificación y en cuanto a la calidad textual después de realizar una intervención didáctica sobre el texto descriptivo?

4.METODOLOGÍA

Para responder a las preguntas de investigación indicadas previamente, se ha realizado un estudio que adopta una metodología de carácter mixto, ya que los datos que se recogen son de naturaleza cualitativa, tanto los borradores y textos de la pre-prueba como los de la prueba final. Sin embargo, éstos son analizados posteriormente de manera cuantitativa.

Este estudio busca hacer un diagnóstico analizando los borradores y las producciones textuales del escritor y ofrece una intervención didáctica adaptada a las necesidades vistas en ese diagnóstico para posteriormente ver si el alumnado ha mejorado o no en cuanto a la planificación y calidad textual.

4.1. Participantes

El estudio se ha realizado en un aula que está formada por 25 alumnos y alumnas, de los cuales 11 son chicos y 14 son chicas. El grupo pertenece a segundo curso de Educación Primaria del modelo G. El centro del grupo del que forma parte este alumnado es de titularidad concertada, y está situado

Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

en la capital de Navarra (España). El alumnado de este colegio pertenece a un nivel socioeconómico medio-alto.

En el aula se encuentra una alumna con talento lingüístico, dos alumnos o alumnas con altas capacidades y dos estudiantes con déficit de atención.

Cabe mencionar que estos participantes del estudio en Tercero de Educación Infantil estuvieron confinados durante todo el curso escolar y al llegar a Primero de Educación Primaria, no sabían escribir o trazaban letras sueltas. Además, el curso pasado, Primero de Educación Primaria, estuvieron confinados también un mes aproximadamente, lo que hizo que no trabajasen de la misma forma que en el aula la asignatura de Lengua Castellana, entre otras materias. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que, aunque el alumnado esté en Segundo de Educación Primaria, el nivel que tienen es más bajo por las circunstancias descritas previamente.

El estudio se realizó en tres sesiones pertenecientes a la asignatura de Lengua Castellana. Dicha asignatura ocupa en el horario escolar seis de las 30 sesiones semanales de 45 minutos que recibe el alumnado. Éste realizó de manera individual tanto la producción inicial como la producción final, pero una de las actividades llevadas a cabo en la intervención didáctica sobre el orden de las descripciones se hizo en 12 diadas y una triada. Estos agrupamientos fueron establecidos por la profesora titular de la asignatura.

4.2. Diseño e instrumentos

Para llevar a cabo la intervención se diseñaron una serie de actividades para trabajar.

Se escogió estudiar los efectos de una intervención didáctica sobre el texto descriptivo, ya que este género textual formaba parte de los contenidos del currículo de segundo de Educación Primaria, concretamente, de la asignatura de Lengua Castellana. El contenido hallado con relación a este género textual es: *Producción de textos según intención y tipología. Textos descriptivos, narrativos, argumentativos, expositivos e instructivos*, que se recoge en el segundo bloque llamado *Comunicación escrita: escribir* (BON, 2014). Otro motivo de escoger este tipo textual es que el texto descriptivo era el que menos había trabajado el grupo en el que se realiza el estudio, según me informó la profesora de Lengua Castellana. Además, otro motivo que se ha encontrado para trabajar esta tipología textual es que el alumnado está acostumbrado a trabajar en el aula el cuento, especialmente en los primeros niveles, como en este caso. Y tal y como comenta Clanché (1985), citado en Camps (1990), el fracaso del alumnado se manifiesta en estadios más avanzados en los que el profesorado les pide que escriban otros tipos de textos, como se da en este caso, la descripción.

Las actividades de la intervención didáctica que se va a explicar se realizaron de acuerdo a lo dicho por Bruner (1997), como se citó en Castelló (2002), ya que fueron guiadas por parte de la persona

que realizaba el estudio y se enlazaron con otras en las que se le otorgaba al alumnado más responsabilidad y así podía aplicar lo aprendido.

Para llevar a cabo la investigación se diseñó una actividad de escritura individual a modo de pre-test o diagnóstico inicial. El alumnado dispuso de 30 minutos para llevar a cabo esta tarea. Se les entregó dos hojas, una como borrador y otra en *limpio*. Se les propuso que escribiesen sobre cómo era un personaje famoso (o real o ficticio) que conociesen muy bien, de modo que todo el alumnado pudiese generar contenido al tratarse de un tema que les puede resultar interesante y cercano y además, no tuviese que buscar información (Scardamalia y Bereiter, 1986). Como se ha mencionado previamente, se eligió el tipo textual de la descripción porque, a pesar de aparecer en el currículo de primaria, es el que menos había trabajado el grupo de manera directa.

Asimismo, se diseñó una intervención didáctica centrada en el género de la descripción de personas. Mediante esta intervención se buscaba que el alumnado fuese consciente de la necesidad que hay de planificar un texto antes de producirlo y una vez fuese consciente, darle herramientas para que por sí solo pueda planificar correctamente el texto.

En primer lugar, se les leyó un texto descriptivo (Anexo 1) y se les hizo preguntas para que identificasen el género textual. Una vez mencionado el género, se introdujeron los adjetivos preguntándoles sobre qué palabras nos ayudan a decir cómo es la persona que el texto ha descrito y se explicó qué es un adjetivo mediante ejemplos del texto.

Tras trabajar estos aspectos de la descripción, se trató el tema de la planificación textual. Se les explicó la función del borrador y su importancia. Tras esto, se realizó de manera conjunta la descripción de la profesora de lengua. Se realizó una lluvia de ideas y un esquema para planificar la descripción de una persona. Simultáneamente se les explicó el orden que había que seguir para realizar descripciones a personas con unos carteles en los que había que agrupar la información de esa lluvia de ideas y esquema (Anexo 2). Para practicar este orden, se utilizaron modelos textuales (Anexos 3 y 4) con el objetivo de que viesen producciones textuales de calidad y las tomaran de ejemplo para elaborar posteriormente ellos mismos sus producciones. Se creó un material didáctico para que ellos pegasen estas producciones textuales desordenadas con el objetivo de que ellos fuesen capaces de ordenarlas y practicar la estructura de las descripciones de personas simultáneamente (Anexo 5).

Por último, tras la intervención didáctica se realizó el post-test, que consistió en describir a un compañero o compañera del aula que conociesen muy bien. Se eligió hacer la descripción a un compañero o compañera por el mismo motivo que se eligió a la tutora del aula, es decir, para que el alumnado no tuviese que buscar información y no le costase generar contenido (Scardamalia y Bereiter, 1986). Se les dio un papel como borrador y otro para redactar la producción textual.

4.3. Procedimiento y análisis

En las tres sesiones de Lengua Castellana se hallaba la profesora titular de la asignatura, la cual es al mismo tiempo tutora del grupo y la alumna que realizaba la investigación, a la que el alumnado le pudo consultar las dudas que iban surgiendo.

Esta investigación implica el análisis de los borradores y los textos finales elaborados por cada alumno en la producción inicial y en la producción final, para responder a las preguntas de investigación: ¿El alumnado planifica antes de escribir un texto?, ¿qué técnicas emplea el alumnado a la hora de planificar un texto? y ¿se observan mejoras en cuanto a la planificación y en cuanto a la calidad textual después de realizar la intervención didáctica?

Para la realización del estudio sobre la planificación en las producciones textuales se necesitaron tres sesiones. En la primera sesión, se realizó el pre-test: sin dar ningún tipo de pauta, se les dijo que tenían que pensar en un personaje famoso (real o ficticio) que conociesen muy bien y escribir sobre cómo era. Se repartieron dos hojas a cada alumno y alumna, una a modo de borrador y otra en *limpio*. Se evitó decir la palabra descripción y la función de la hoja de borrador para no condicionar sus producciones y ver realmente qué era capaz de hacer el alumnado. Tras esta primera sesión, se analizaron las producciones para ver las principales carencias que tenía el alumnado y así ver si era necesario modificar alguna parte de la intervención didáctica realizada en la segunda sesión del estudio.

En la segunda sesión se realizó la intervención didáctica. Esta sesión se dividió en tres partes con diferentes actividades con el objetivo de que el alumnado fuese consciente de lo que suponía planificar un texto y se diese cuenta de que la supuesta planificación que habían hecho no era correcta, al menos en la mayoría de los casos.

En la primera parte se utilizó un modelo de texto, un texto descriptivo de creación propia (anexo 1), que se les leyó en voz alta. Tras la lectura, se les hizo preguntas sobre el tipo textual, hasta que por sí solos llegasen a la conclusión de que era una descripción. También, se les preguntó sobre qué tipos de palabras son las que nos dicen cómo es alguien, para que identificaran el concepto de adjetivo.

En la segunda parte se trabajaron las técnicas para planificar un texto, se les explicó la función del borrador y las partes de la descripción simultáneamente. Se realizó una descripción conjunta de la tutora. En primer lugar, se hizo una lluvia de ideas sobre cómo era la profesora que se apuntó con guiones y luego se organizaron las ideas en función de las partes de la descripción. También, se realizó un esquema con las ideas para mostrarles otra técnica para generar y organizar las ideas. Se les explicó que hay que utilizar palabras clave y no hay que redactar frases completas. Por último, se redactó la descripción de la profesora en la pizarra con base en la planificación realizada.

La tercera y última parte de la sesión se dedicó a ordenar modelos textuales que estaban separados por fragmentos. Se empleó un material de creación propia (anexo 5) en el que el alumnado tenía que pegar cada nombre de la parte del texto donde correspondiese y simultáneamente ordenar los fragmentos del texto. Se emplearon dos textos de creación propia (anexos 3 y 4).

En la última sesión, se recordaron brevemente las técnicas vistas en la sesión anterior y la estructura típica de las descripciones. Para recordarlo, en vez de facilitarles la solución, se trató de lanzar preguntas que les ayudasen a mencionar las técnicas y la estructura por sí mismos, de manera participativa. Tras esta breve intervención, se realizó la producción final. Se les dijo que pensasen en un compañero o compañera de clase que conociesen muy bien y se les repartió una hoja de borrador. Se les repartieron dos hojas, una a modo de borrador y otra en *limpio* para que redactasen la descripción. Se les dio un periodo de 35 minutos para redactar las descripciones.

Tras seguir este procedimiento y obtener tanto los borradores como las producciones finales, se procedió a analizar estos para obtener los resultados del estudio. Por un lado, se analizaron los borradores de antes de la intervención y de después de la misma, y por otro lado se analizaron las producciones finales de antes y de después de la intervención didáctica. Se compararon tanto los borradores como las producciones finales para ver si el alumnado había mejorado o no en cuanto a la planificación y calidad textual. Para evaluar la planificación y las técnicas seguidas se empleó una clasificación de creación propia. Esta está diseñada de manera progresiva, de menos a más nivel. Se consideró el nivel más bajo el de no emplear la hoja en sucio, el siguiente el de emplearla escribiendo el texto completo en el borrador; tras este, anotar ideas, pero sin ordenarlas, y, por último, el nivel más complejo el de anotar ideas y ordenarlas. Para las técnicas empleadas, se preparó también una tabla de creación propia para anotar si habían realizado un guion, haciendo referencia tanto a una lista de ideas como a un guion numerado, un esquema o un mapa conceptual y si habían tachado las ideas. Se ha incluido esto último debido a que varios alumnos y alumnas llevaron a cabo esta técnica por iniciativa propia.

Para evaluar la calidad textual, se empleó una rúbrica de creación propia (ver Figura 1). Los aspectos que se evaluaron mediante ella son: respetar la planificación previamente realizada, describir a la persona de manera correcta, seguir la estructura estudiada (presentación, físico, carácter y gustos) y, por último, incluir cada elemento de la descripción en la categoría adecuada. Las puntuaciones máximas que se pueden obtener en cada elemento son tres, un cero para lo que se considera insuficiente, un uno para lo que está regular, un dos para lo que está bien, y un tres para lo que se considera que está excelente. En total, las calificaciones que puede obtener cada alumno son sobre 12.

Figura 1

Rúbrica de evaluación para la calidad textual

	Excelente (3)	Bien (2)	Regular (1)	Insuficiente (0)
Respeto la planificación realizada previamente	Respeto todos los aspectos de la planificación realizada	Respeto la mayoría de los aspectos de la planificación realizada	Respeto muy pocos aspectos de la planificación realizada	No respeta la planificación realizada
Describe a la persona de manera correcta	Describe a la persona de manera completa	Describe a la persona correctamente	Describe a la persona, pero con pocos detalles	No describe a la persona de manera correcta
Sigue la estructura estudiada (presentación, físico, carácter y gustos)	Sigue la estructura en orden	Sigue la estructura en orden mayoritariamente	Sigue pocos aspectos de la estructura	No sigue la estructura
Incluye cada elemento de la descripción en la categoría adecuada	Categoriza todos los contenidos	Categoriza la mayoría de los contenidos	No categoriza parte de los contenidos	No categoriza ningún contenido

5.RESULTADOS

En este apartado se encuentran los resultados del estudio realizado. Dentro del estudio se analizan los borradores, las técnicas de planificación y la calidad textual tanto antes de la intervención como después de esta. También, se comparan los resultados para ver si el alumnado ha mejorado o no con respecto a la planificación de un texto de carácter descriptivo.

En cuanto a la primera pregunta de investigación, se obtienen los siguientes resultados (ver Tablas 1 y 2). Tras el análisis de los borradores de las producciones textuales realizadas antes de la intervención (ver Tabla 1), se observa que 8 alumnos y alumnas no emplean la hoja en sucio, lo que supone un 32% de la clase. En cambio, el resto, 17 alumnos y alumnas, sí que emplea la hoja en sucio. Dentro de los alumnos y alumnas que sí que emplean esa hoja en sucio, hay una persona que escribe exactamente lo mismo en la hoja en sucio que en la de limpio (ver Figura 2), 15 que anotan las ideas, pero no las ordenan (ver Figura 3), y una que anota las ideas y las organiza (ver Figura 4).

Tabla 1.

Resultados del empleo de la hoja en sucio antes de la intervención.

	NIVELES DE COMPLEJIDAD			
	NO EMPLEA LA HOJA EN SUCIO	EMPLEA LA HOJA EN SUCIO		
		Escribe el texto completo en la hoja en sucio	Anota las ideas, pero no las ordena	Anota las ideas y las organiza
Alumno/a 1	x			
Alumno/a 2	x			
Alumno/a 3		x		
Alumno/a 4			x	
Alumno/a 5			x	
Alumno/a 6			x	
Alumno/a 7			x	
Alumno/a 8			x	
Alumno/a 9	x			
Alumno/a 10			x	
Alumno/a 11			x	
Alumno/a 12	x			
Alumno/a 13	x			
Alumno/a 14	x			
Alumno/a 15				x
Alumno/a 16			x	
Alumno/a 17			x	
Alumno/a 18			x	
Alumno/a 19			x	
Alumno/a 20			x	
Alumno/a 21	x			
Alumno/a 22			x	
Alumno/a 23	x			
Alumno/a 24			x	
Alumno/a 25			x	
Total	8	1	15	1
Total, en %	34,78	4,35	65,22	4,35

Figura 2

Borrador del alumno/a 3 en el que se escribe el texto completo (pre-test).

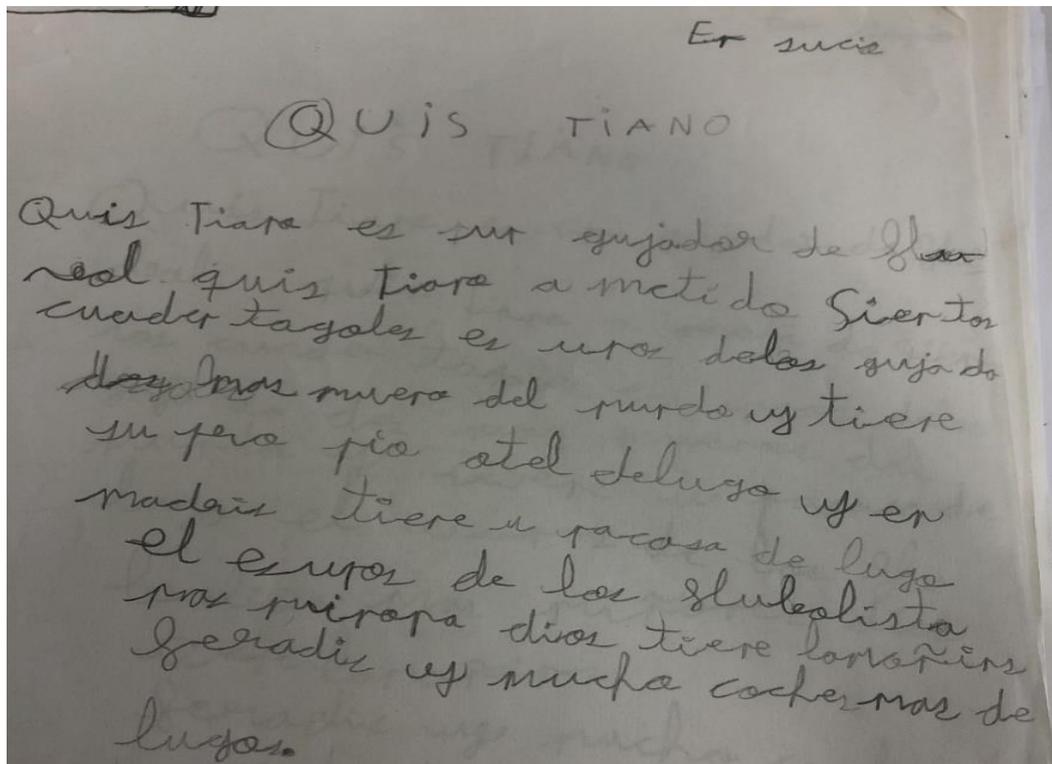


Figura 3

Planificación del alumno/a 24, en la que se anotan ideas, pero no se organizan (pre-test).

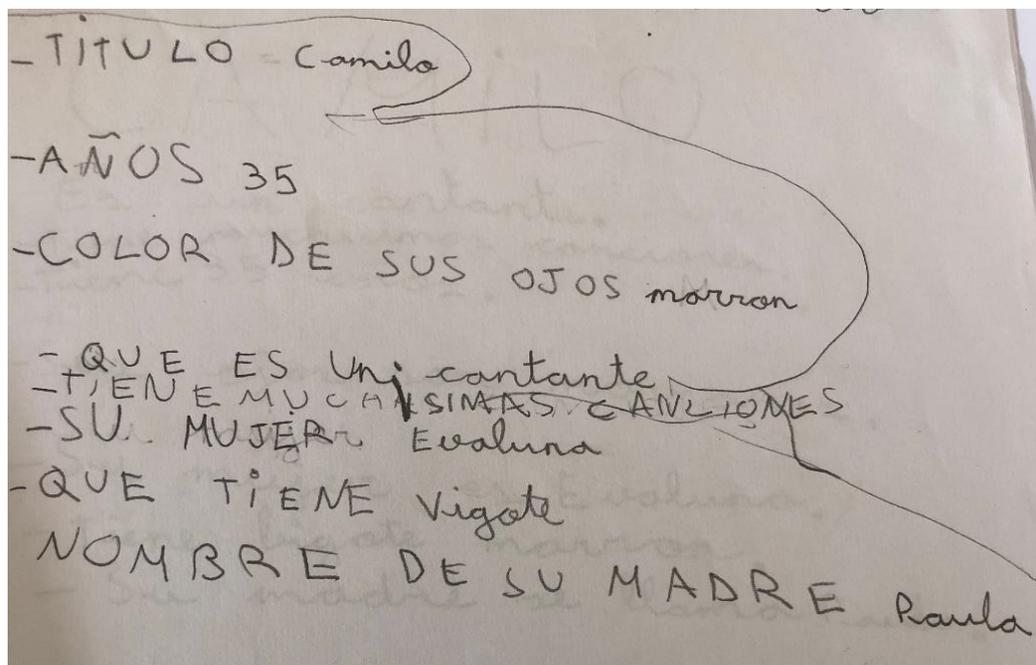
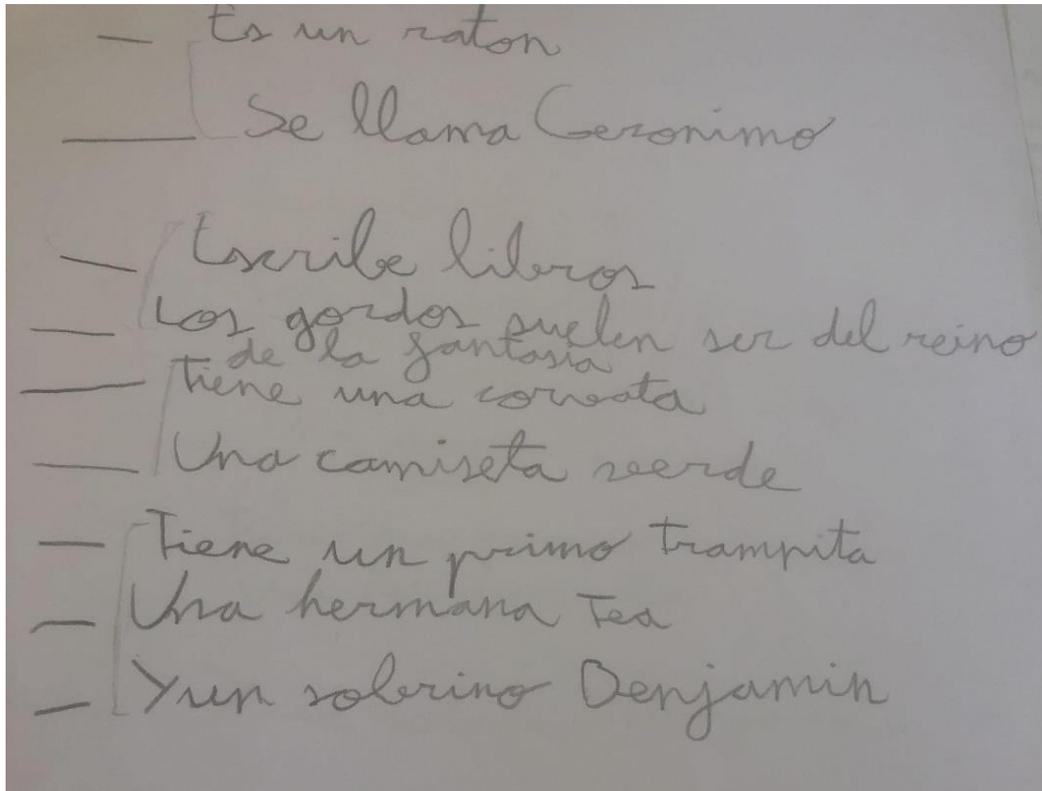


Figura 4

Planificación del alumno/a nº 15, en la que se anotan ideas y se organizan (pre-test).



En cuanto al análisis de si se ha empleado o no la hoja de borrador, se puede apreciar que, tras la intervención didáctica, todo el alumnado emplea la hoja en sucio y nadie la emplea para escribir lo mismo que en la hoja en limpio. De los 25 alumnos y alumnas, seis anotan las ideas, pero no las ordenan y el resto, 19 alumnos y alumnas, anotan las ideas y, además, tratan de realizar una organización de ellas, lo que supone un 82,61% del alumnado (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados del empleo de la hoja en sucio después de la intervención.

NO EMPLEA LA HOJA EN SUCIO	NIVELES DE COMPLEJIDAD		
	EMPLEA LA HOJA EN SUCIO		
	Escribe el texto completo en la hoja en sucio	Anota las ideas, pero no las ordena	Anota las ideas y las organiza
Alumno/a 1			x
Alumno/a 2			x
Alumno/a 3		x	
Alumno/a 4			x
Alumno/a 5			x

Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

Alumno/a 6			x	
Alumno/a 7				x
Alumno/a 8			x	
Alumno/a 9			x	
Alumno/a 10				x
Alumno/a 11				x
Alumno/a 12				x
Alumno/a 13				x
Alumno/a 14				x
Alumno/a 15				x
Alumno/a 16			x	
Alumno/a 17				x
Alumno/a 18				x
Alumno/a 19				x
Alumno/a 20				x
Alumno/a 21			x	
Alumno/a 22				x
Alumno/a 23				x
Alumno/a 24				x
Alumno/a 25				x
Total	0	0	6	19
Total, en %	0,00	0,00	26,09	82,61

Cabe destacar algunos ejemplos de planificaciones realizadas en los borradores que ilustren los resultados expuestos previamente. Se muestran los borradores del post-test de los mismos alumnos y alumnas que se han mostrado antes, en el pre-test (ver Figuras 5,6 y 7).

Figura 5

Planificación del alumno/a 3, en la que se anotan ideas y no se organizan (post-test).

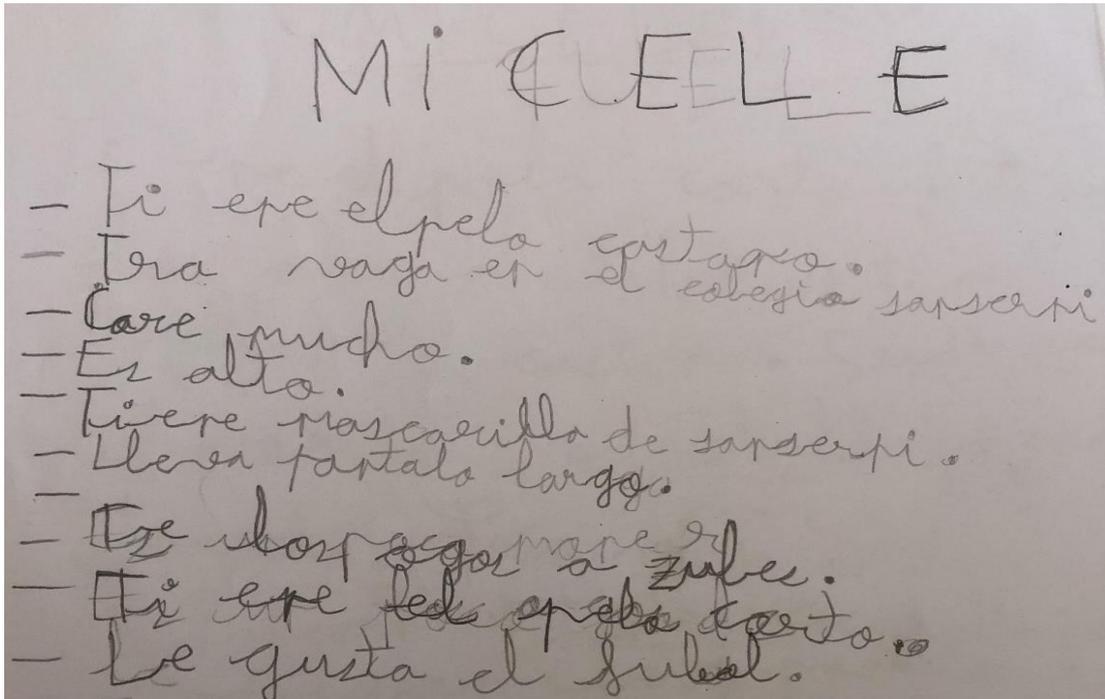
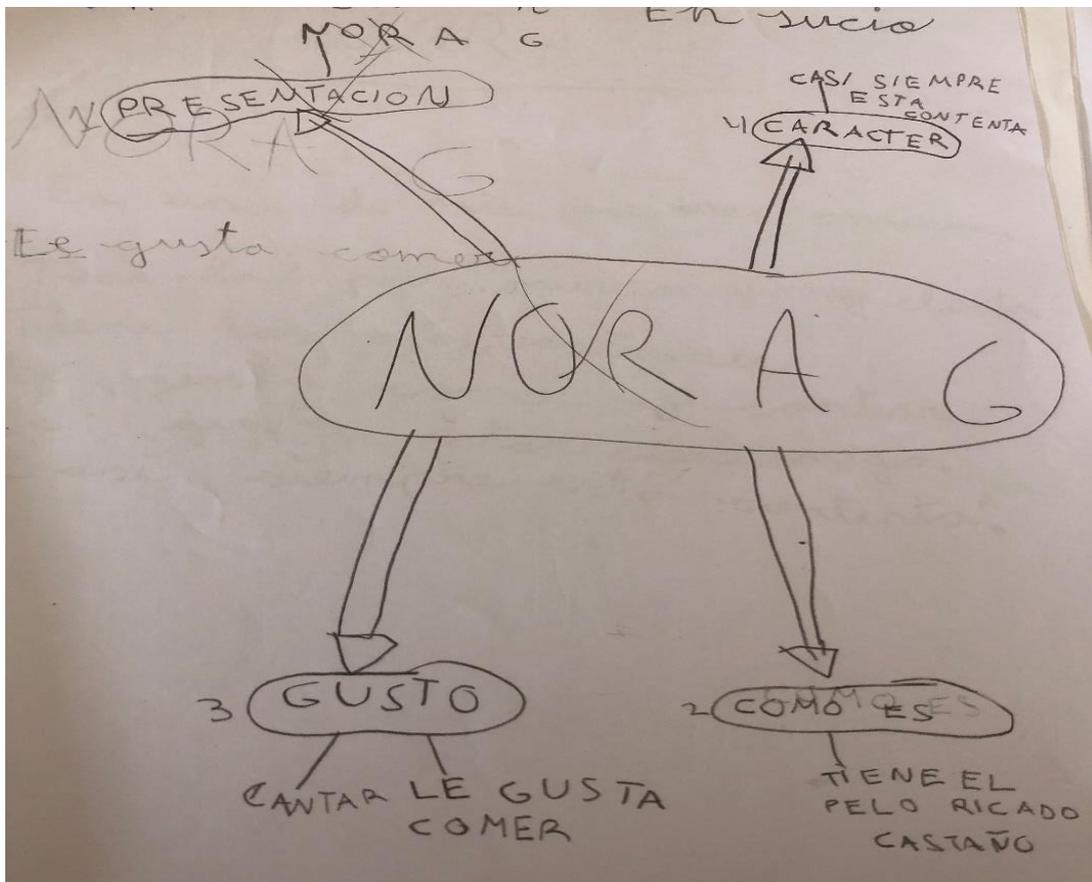


Figura 6

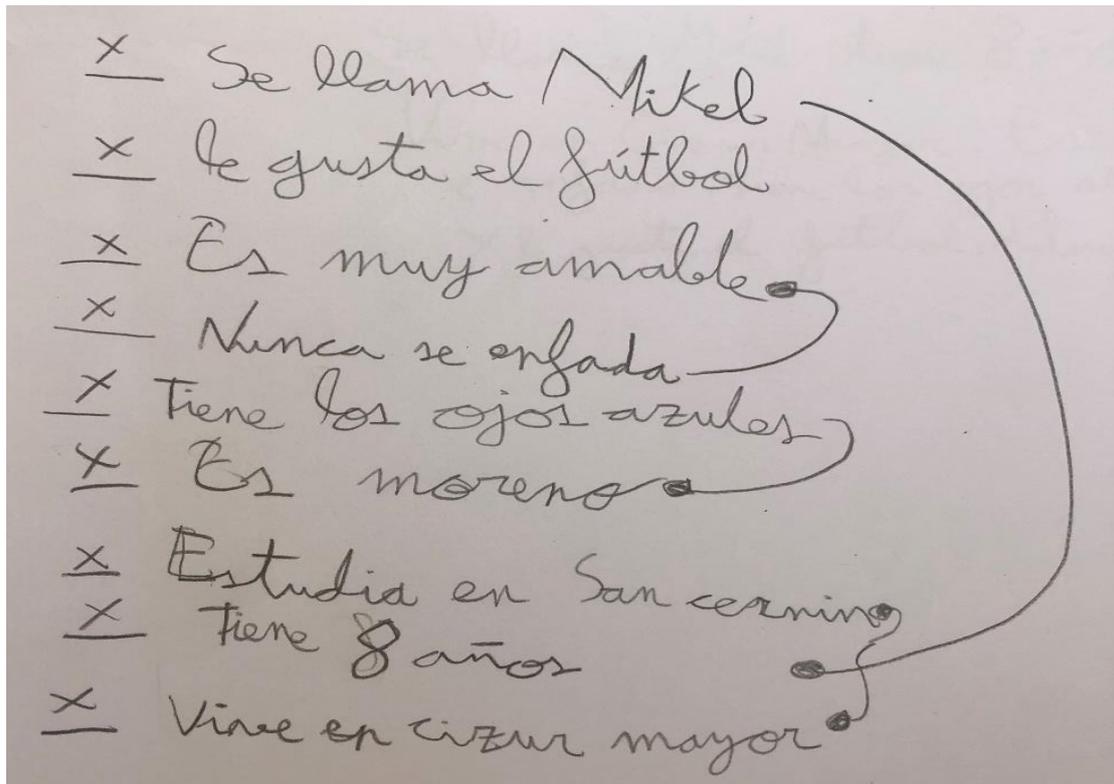
Planificación del alumno/a 24, en la que se anotan ideas y se organizan (post-test).



Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

Figura 7

Planificación del alumno/a 15, en la que se anotan ideas y se organizan (post-test).



Esto se halla ligado con la segunda pregunta de investigación, que hace referencia a las técnicas empleadas por el alumnado, en caso de que hayan planificado. Se hallan los siguientes resultados:

Antes de la intervención, se puede apreciar que los 17 alumnos que sí que emplean la hoja en sucio anotan las ideas con un guion, tanto realizando una lista de ideas como un guion numerado, nadie realiza un mapa conceptual o esquema. Para seleccionar las ideas, tres personas de esas 17 tachan las ideas que van utilizando al escribir el texto (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Resultados de las técnicas empleadas para planificar antes de la intervención.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN			
Emplea la hoja en sucio anotando ideas	TÉCNICAS UTILIZADAS		
	Guion	Mapa conceptual/esquema	Tacha las ideas
Alumno/a 1			
Alumno/a 2			
Alumno/a 3			
Alumno/a 4	x		x
Alumno/a 5	x		x

Alumno/a 6	x	x		
Alumno/a 7	x	x		
Alumno/a 8	x	x		
Alumno/a 9				
Alumno/a 10	x	x		
Alumno/a 11	x	x		
Alumno/a 12				
Alumno/a 13				
Alumno/a 14				
Alumno/a 15	x	x		
Alumno/a 16	x	x		x
Alumno/a 17	x	x		
Alumno/a 18	x	x		
Alumno/a 19	x	x		
Alumno/a 20	x	x		
Alumno/a 21				
Alumno/a 22	x	x		
Alumno/a 23				
Alumno/a 24	x	x		
Alumno/a 25	x	x		
Total	16	16	0	3
Total, en %	69,57	69,57	0,00	13,04

Con respecto a las técnicas empleadas en la producción realizada tras la intervención didáctica, 20 utilizan un guion y cinco un mapa conceptual o esquema. También, cuatro de ellos seleccionan las ideas que emplean tachándolas (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Resultados de las técnicas empleadas para planificar después de la intervención.

	Emplea la hoja en sucio anotando ideas	DESPÚES DE LA INTERVENCIÓN		
		TÉCNICAS UTILIZADAS		
		Guion	Mapa conceptual/esquema	Tacha las ideas
Alumno/a 1	x	x		
Alumno/a 2	x		x	
Alumno/a 3	x	x		
Alumno/a 4	x	x		
Alumno/a 5	x	x		
Alumno/a 6	x	x		
Alumno/a 7	x	x		
Alumno/a 8	x	x		x
Alumno/a 9	x	x		
Alumno/a 10	x	x		

Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

Alumno/a 11	x	x		
Alumno/a 12	x		x	
Alumno/a 13	x		x	
Alumno/a 14	x		x	
Alumno/a 15	x	x		x
Alumno/a 16	x	x		x
Alumno/a 17	x	x		
Alumno/a 18	x	x		
Alumno/a 19	x	x		
Alumno/a 20	x	x		
Alumno/a 21	x	x		x
Alumno/a 22	x	x		
Alumno/a 23	x	x		
Alumno/a 24	x		x	
Alumno/a 25	x	x		
Total	25	20	5	4
Total, en %	108,70	86,96	21,74	17,39

Cabe mostrar algunos ejemplos de planificaciones realizadas en los borradores que ilustren los resultados expuestos previamente. Las técnicas que se pueden apreciar en los ejemplos expuestos previamente son: guion (ver Figuras 3,4,5 y 7), esquema o mapa conceptual (Ver Figura 6) y tachar ideas (ver Figura 7). Se pueden encontrar más ejemplos de las técnicas mencionadas anteriormente, uno de la técnica de guion y de tachar ideas del pre-test (ver Figura 8) y otra de esquema o mapa conceptual del post-test (Ver Figura 9).

Figura 8

Planificación del alumno/a 4 en la que se emplea el guion y tachar ideas (pre-test).

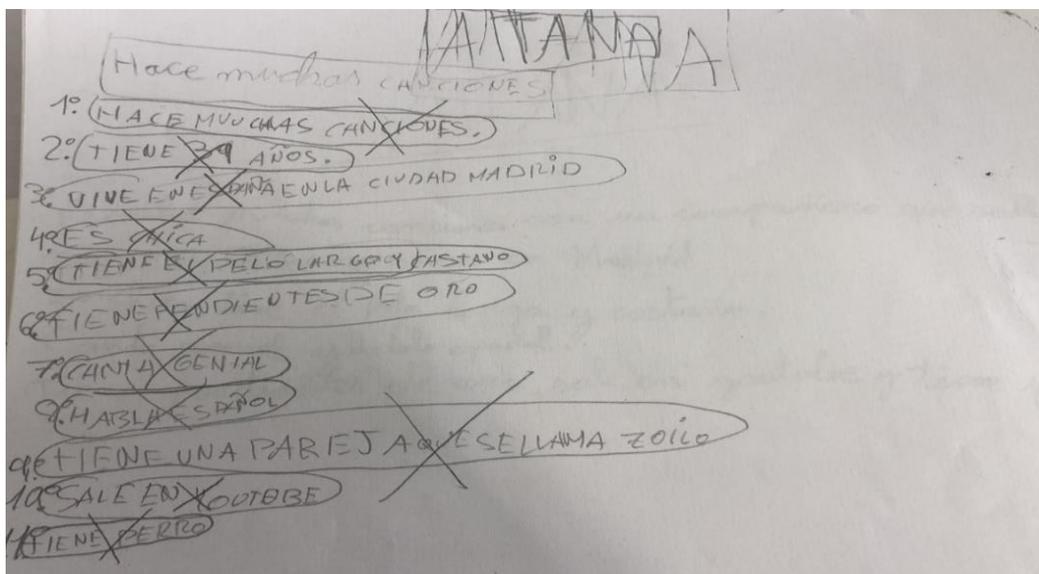
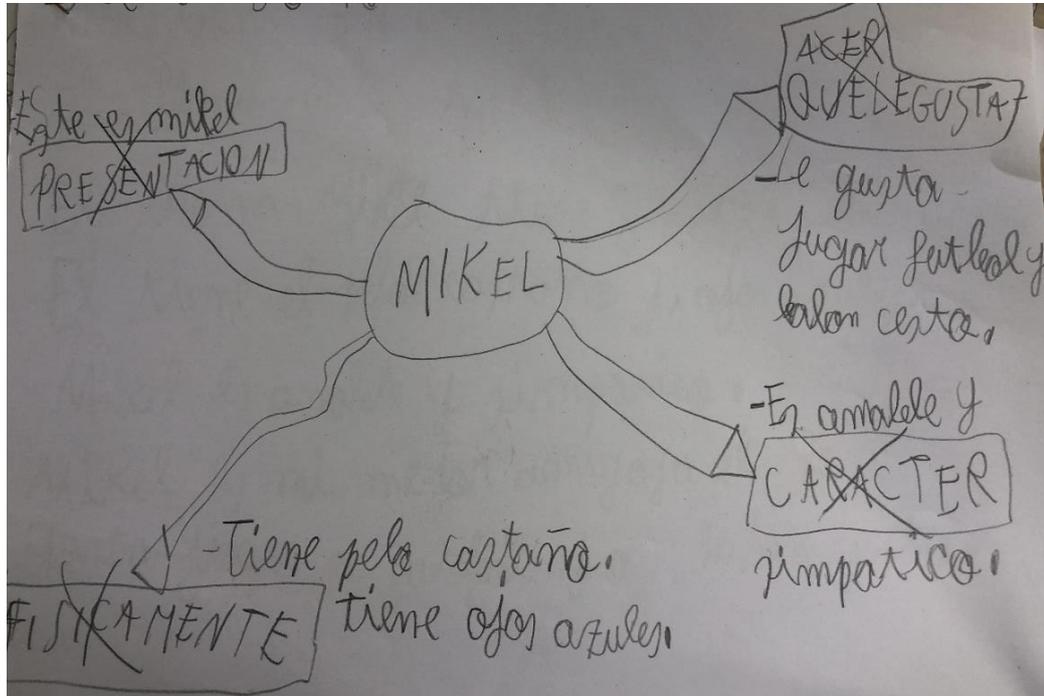


Figura 9

Planificación del alumno/a 14 en la que se emplea el mapa conceptual o esquema y tachar ideas (post-test).



Respecto a la tercera pregunta de investigación sobre la calidad textual de las producciones se hallan los siguientes resultados siguiendo la rúbrica de evaluación creada con diferentes ítems de acuerdo con lo trabajado en la intervención.

En cuanto a las producciones de antes de la intervención, se puede apreciar que la mayoría del alumnado no ha respetado la planificación hecha previamente. Se obtiene de media un 0,8 sobre tres. En cuanto a si describe a la persona correctamente, se saca de media una puntuación de 0,88 sobre tres. Con respecto a la estructura típica de la descripción (presentación, físico, carácter y gustos) se alcanza una media de 0,2 sobre tres. Por último, en cuanto a la inclusión de cada elemento de la descripción en la categoría adecuada, se saca una media de 0,64 de tres.

El resultado de la media de las puntuaciones totales de cada alumnado es de 2,52 sobre 12.

Con respecto a si el grupo es homogéneo o heterogéneo, se aprecia bastante homogeneidad en el grupo. Se obtiene una desviación estándar de 1,78 de las notas totales del alumnado (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Resultado de la calidad textual antes de la intervención.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN					
	Respeto la planificación realizada previamente (3p.)	Describe a la persona de manera correcta (3p.)	Sigue la estructura típica de la descripción (presentación, físico, carácter y gustos) (3p.)	Incluye cada elemento de la descripción en la categoría adecuada (3p.)	TOTAL (12 p.)
Alumno/a 1	0	1	0	0	1,00
Alumno/a 2	0	1	0	0	1,00
Alumno/a 3	0	0	0	0	0,0
Alumno/a 4	2	1	0	1	4,0
Alumno/a 5	2	1	0	1	4,0
Alumno/a 6	2	0	0	0	2,0
Alumno/a 7	1	1	0	2	4,0
Alumno/a 8	0	1	0	2	3,0
Alumno/a 9	0	1	1	1	3,0
Alumno/a 10	0	1	0	0	1,0
Alumno/a 11	0	1	0	0	1,0
Alumno/a 12	0	0	0	0	0,0
Alumno/a 13	0	1	0	0	1,0
Alumno/a 14	0	1	0	0	1,0
Alumno/a 15	0	1	0	1	2,0
Alumno/a 16	2	1	0	1	4,0
Alumno/a 17	2	1	0	0	3,0
Alumno/a 18	0	0	0	1	1,0
Alumno/a 19	2	1	0	0	3,0
Alumno/a 20	1	1	0	1	3,0
Alumno/a 21	0	1	0	0	1,0
Alumno/a 22	2	1	1	2	6,0
Alumno/a 23	0	1	1	1	3,0
Alumno/a 24	2	1	1	0	4,0
Alumno/a 25	2	2	1	2	7,0
Media	0,8	0,88	0,2	0,64	2,52
Desviación Estándar	0,96	0,44	0,41	0,76	1,78

Tras exponer los resultados sobre la calidad textual antes de la intervención didáctica, se mencionan los resultados sobre la calidad textual tras la intervención didáctica. En cuanto a si el alumnado ha respetado o no la planificación realizada, se alcanza una media de 2,88 sobre tres. Con respecto al siguiente ítem de evaluación de la rúbrica *describe a la persona de manera correcta* se saca de media una puntuación de 2,24 sobre tres. En cuanto a la estructura típica estudiada de la descripción (presentación, físico, carácter y gustos) se obtiene una media de 2,28 sobre tres. Por

último, en cuanto a la inclusión de cada elemento de la descripción en la categoría adecuada, se obtiene una media de 2,64.

La media de las puntuaciones totales del alumnado evaluado en el post-test es de 10,04 sobre 12.

Con respecto a si el grupo es homogéneo o heterogéneo, se aprecia bastante homogeneidad en el grupo. Se obtiene una desviación estándar de 1,49 de las notas totales del alumnado.

La variación porcentual entre el pre-test y el post-test es de un 298,48 %, un resultado significativamente alto.

Tabla 6

Resultado de la calidad textual después de la intervención.

DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN					
	Respeto la planificación realizada previamente (3p.)	Describe a la persona de manera correcta (3p.)	Sigue la estructura estudiada (presentación, físico, carácter y gustos) (3p.)	Incluye cada elemento de la descripción en la categoría adecuada (3p.)	TOTAL (12 p.)
Alumno/a 1	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 2	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 3	3	2	2	2	9,00
Alumno/a 4	3	3	3	3	12,00
Alumno/a 5	3	3	3	3	12,00
Alumno/a 6	3	3	3	3	12,00
Alumno/a 7	3	2	3	3	11,00
Alumno/a 8	2	2	3	2	9,00
Alumno/a 9	2	1	1	1	5,00
Alumno/a 10	2	2	2	3	9,00
Alumno/a 11	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 12	3	3	2	2	10,00
Alumno/a 13	3	2	3	3	11,00
Alumno/a 14	3	3	3	3	12,00
Alumno/a 15	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 16	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 17	3	2	2	2	9,00
Alumno/a 18	3	3	3	3	12,00
Alumno/a 19	3	3	2	2	10,00
Alumno/a 20	3	2	2	2	9,00
Alumno/a 21	3	2	2	2	9,00
Alumno/a 22	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 23	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 24	3	2	2	3	10,00
Alumno/a 25	3	2	2	3	10,00
Media	2,88	2,24	2,28	2,64	10,04
Desviación Estándar	0,33	0,52	0,54	0,57	1,49

Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

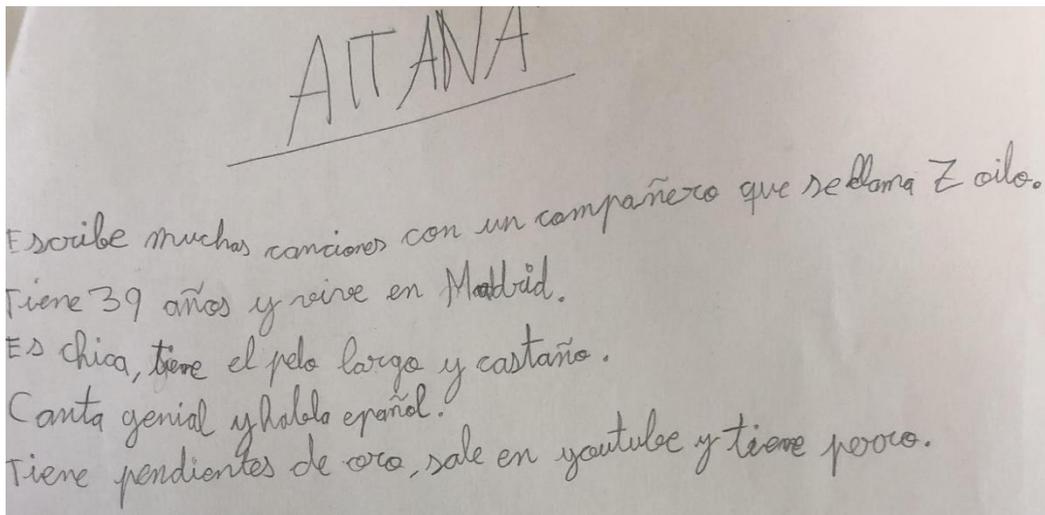
Tras mencionar los resultados, se puede apreciar que todos los alumnos y alumnas han mejorado sus puntuaciones con respecto al pre-test. Se exponen ejemplos que reflejan dichos resultados en cuanto a la calidad textual de antes y de después de la intervención. (ver Figuras 10, 11, 12 y 13).

El alumno/a nº 4 ha mejorado en general en todos los aspectos que aparecen en la rúbrica, pero en donde más ha mejorado ha sido en la estructura. Tal y como se puede apreciar, en el pre-test, no sigue ninguna estructura ni orden, en cambio, en el post-test, se aprecia que comienza presentando a la persona y diciendo cómo es físicamente, y tras esto, habla de aspectos del carácter y gustos.

El alumno/a nº 14 ha mejorado también en todos los aspectos, ya que, de tener la puntuación más baja en todos los ítems, excepto en *describe a la persona de manera correcta*, que tiene un uno sobre tres, ha pasado a tener la máxima puntuación en todos los aspectos evaluados. Se puede ver que en el pre-test describe al personaje de una manera poco coherente, mencionando aspectos irrelevantes. En cambio, en el post-test describe a la persona de manera más coherente y emplea más adjetivos.

Figura 10

Producción final de antes de la intervención del alumno/a nº 4.



AITANA

Escribe muchas canciones con un compañero que se llama Zilo.
Tiene 39 años y vive en Madrid.
Es chica, tiene el pelo largo y castaño.
Canta genial y habla español.
Tiene pendientes de oro, sale en youtube y tiene poco.

Figura 11

Producción final de después de la intervención de la alumno/a nº4.

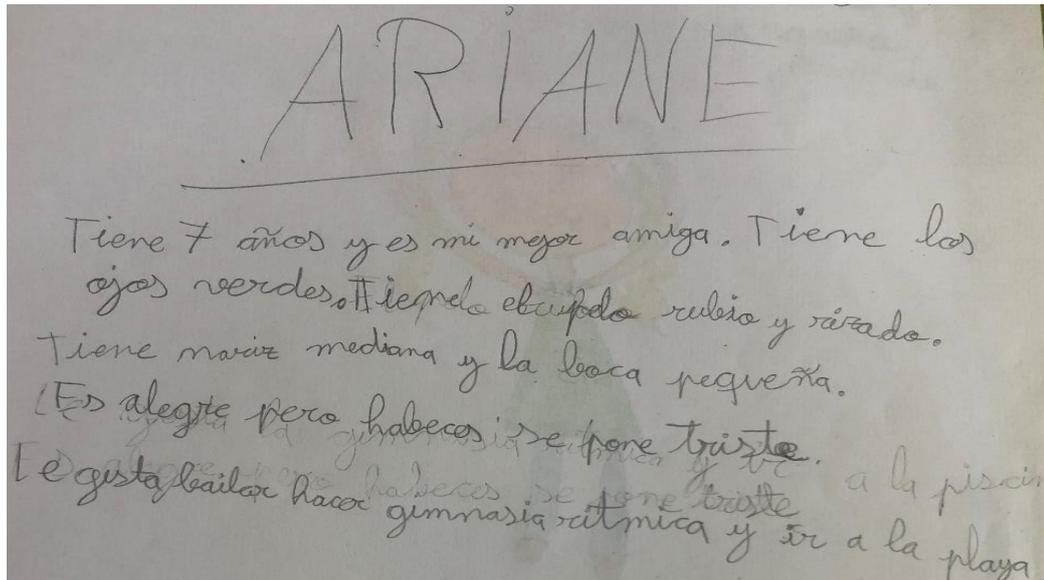


Figura 12

Producción final de antes de la intervención del alumno/a nº 14.

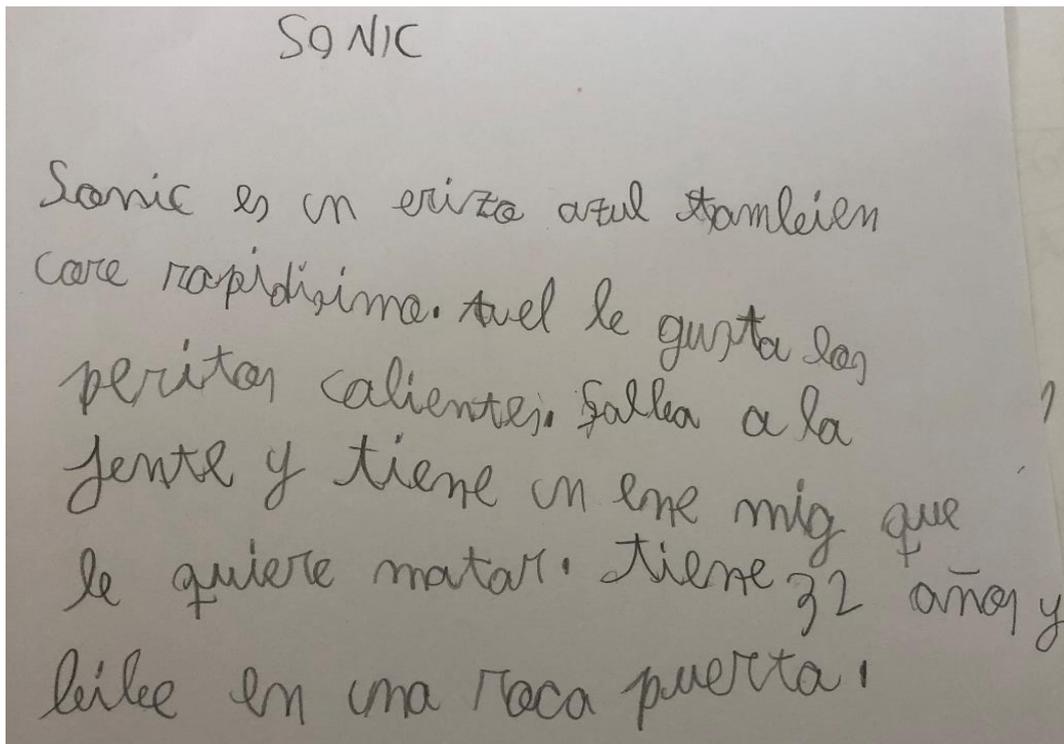
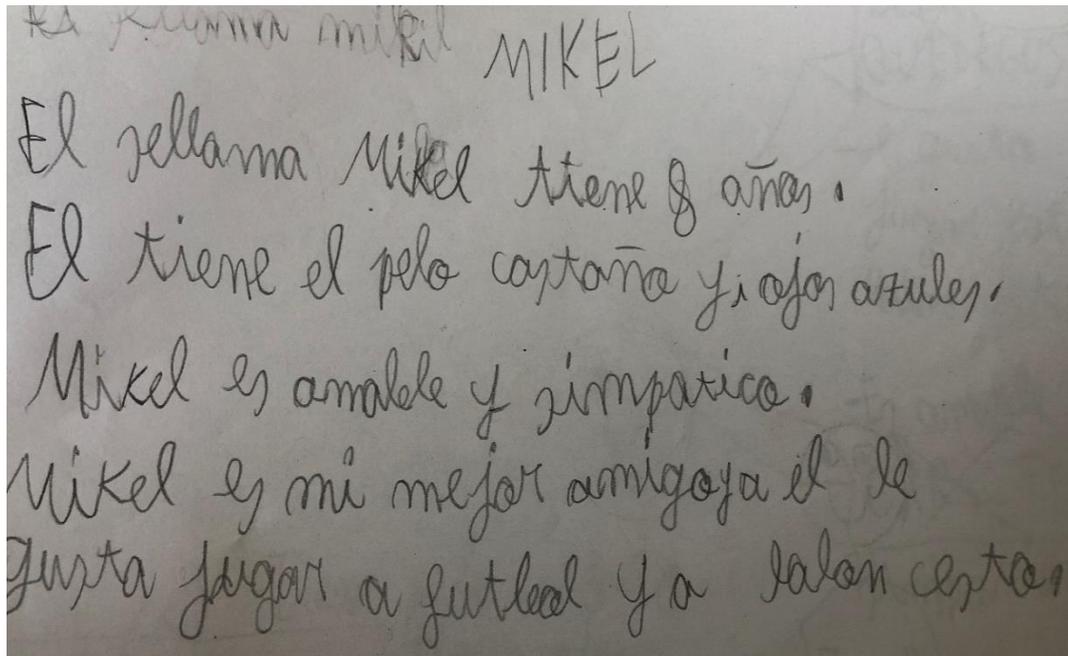


Figura 13

Producción final de después de la intervención del alumno/a nº 14.



6.DISCUSIÓN

En este apartado se comentan e interpretan los resultados obtenidos mediante el estudio realizado a niños y niñas de 2º de Educación Primaria.

En lo que respecta a la primera pregunta de investigación (¿El alumnado planifica antes de producir un texto descriptivo?), se puede afirmar que el alumnado, mayoritariamente, no planifica a la hora de producir un texto. El análisis de lo escrito por cada alumno y alumna en los borradores muestra que debe trabajarse la planificación de textos en Educación Primaria.

Tal y como se puede apreciar, el grado de complejidad de la forma de planificar varía. El nivel más bajo es la ausencia de técnicas de planificación. En este nivel se encuentran ocho alumnos y alumnas del aula. Tal y como afirman Bereiter y Scardamalia (1987) (como se citaron en Sánchez y Borzone, 2010), la mayoría de las personas que aún no dominan la escritura, como es el caso del alumnado que pertenece a este nivel, no emplea métodos de planificación y planifica generando texto de manera simultánea, lo que supone que las producciones tengan más probabilidad de presentar peor calidad textual. Este alumnado se halla en el primer modelo del que hablan los mismos autores mencionados al principio del párrafo, el llamado *modelo decir el conocimiento*.

El siguiente grado, según la clasificación realizada sería el de escribir lo mismo tanto en la hoja en sucio como en la de limpio, es decir, generar una primera versión del texto en el borrador. En este nivel se halla una persona del aula. En cuanto a este nivel cabe comentar que tal y como afirman los autores Bereiter y Scardamalia (1987), Whitaker et al. (1994) y Berninger et al. (1996) (como se citaron

en Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020), el hecho de escribir un texto completo en los borradores y la ausencia de un proceso de planificación se corresponde con la idea de que el proceso de planificación previa es un proceso emergente que el alumnado hasta la Educación Secundaria no va a dominar.

En el tercer grado, se hallan los y las estudiantes que sí que escriben ideas en el borrador, pero no las organizan de ninguna manera. En este nivel se hallan 15 estudiantes de 25, es decir, un 65,2% de la muestra escogida. El hecho de que la mayoría del alumnado se encuentre en este nivel de planificación, nos muestra que ellos sí que han visto la necesidad de emplear la hoja en sucio para anotar sus ideas, pero no se puede saber si lo han hecho porque se les ha dado dos hojas y han sentido la obligación de usarla, aunque se les dijo que la usasen si sentían la necesidad.

En el último nivel están los alumnos y alumnas que sí que han sido capaces de organizar las ideas. En este nivel se encuentra únicamente una persona del aula, lo que supone un 4,3% de la clase. En este resultado ha podido influir la etapa madurativa en la que se halla el alumnado y también, el hecho de que normalmente no se les enseña a planificar un texto en el aula.

Cabe comentar que quizás, los alumnos y alumnas planificaron en algunos casos porque se les dio la hoja en sucio, pero no se sabe qué hubiera pasado si no se les hubiese dado la hoja.

Con relación a lo mencionado anteriormente, se habla sobre la segunda pregunta de investigación (¿Qué técnicas emplea el alumnado a la hora de planificar un texto descriptivo?). De 25 alumnos y alumnas, 17 emplean la hoja en sucio, pero no todas las personas de la misma manera, ya que adoptan técnicas de distinto nivel de complejidad, tal y como se ha mencionado previamente. De esas 17, una emplea la hoja en sucio sin planificar realmente, ya que escribe lo mismo en sucio que en limpio, por lo tanto, el alumnado que ha empleado técnicas de planificación alcanza las 16 personas. Dentro de estas 16 personas, es curioso que todas emplean la técnica del guion y nadie utiliza el esquema o mapa conceptual. Esto puede deberse a que la técnica del esquema o mapa conceptual requiere un nivel madurativo mayor y a que el alumnado de primaria está actualmente en el proceso de adquisición de procedimientos para planificar (Whitaker et al., 1994). Tres de estas 16 personas tachan las ideas al utilizarlas en el borrador. Esto nos muestra que sí que el borrador les es útil para ellos y ellas. Cabe destacar que no se les dijo que tachasen las ideas, sino que ellos lo hicieron por propia iniciativa. Esto se debe a que la profesora titular de la asignatura de Lengua les ha explicado que, tras utilizar una idea o palabra, deben tacharla para que les resulte más fácil la realización de los ejercicios.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación (¿Se observan mejoras en cuanto a la planificación calidad textual después de realizar una intervención didáctica sobre el texto descriptivo?), se puede afirmar que sí que se observan grandes mejoras.

Por un lado, en cuanto a la planificación, se aprecia que, tras la intervención, el alumnado ha apreciado la necesidad de planificar, ya que los 25 utilizan la hoja en sucio. Esto es algo que antes de la intervención, tal y como se ha explicado antes, no ocurría, puesto que ocho de las personas no emplearon la hoja en sucio, y de los que la emplearon, únicamente una persona organizó las ideas. Tras la intervención, 19 personas de 25, es decir, un 82,61% sí que organizó las ideas.

Con respecto a las técnicas empleadas para anotar y organizar las ideas, en algunos casos, también apreciamos un cambio. Antes de la intervención, todas las personas que planifican emplean la técnica del guion realizando una lluvia de ideas. Y tras la intervención, 20 utilizan un guion y cinco emplean el recurso de esquema o mapa conceptual. Este resultado, tal y como se ha comentado en los resultados de la pre-prueba se puede deber a que el esquema o mapa conceptual requiere un nivel madurativo superior y a que el alumnado de primaria se halla en el proceso de adquisición de procedimientos de planificación (Whitaker et al., 1994).

Resulta curioso que varios alumnos y alumnas que tacharon las ideas conforme las iban utilizando en la pre-prueba, no tachan en la post-prueba. Únicamente una persona que tachó las ideas en la pre-prueba realiza esta operación en la post-prueba.

Con respecto a la calidad de las producciones, se aprecia una mejora significativa de la competencia de la escritura del alumnado, todos los alumnos y alumnas mejoraron la calidad textual en la post-prueba. El porcentaje de variación entre la pre-prueba y la post-prueba asciende a 298,48%. Esto demuestra que la intervención didáctica llevada a cabo fue efectiva, puesto que cumplió claramente con su objetivo que era mejorar la planificación y calidad textual del alumnado.

En lo que el alumnado, de media, obtuvo una calificación más baja fue en si habían descrito de manera correcta o no. Esto se debe a que, pese a que haya una mejora, una gran parte del alumnado no aumenta su número de ideas, y por lo tanto el número de adjetivos utilizados para describir a la persona en la post-prueba no es mayor al de la pre-prueba.

Algo que también le ha supuesto un esfuerzo al alumnado ha sido seguir la estructura de la descripción, tanto antes como después de la intervención. Bien es cierto que se notó mejoría, ya que de un 0,2 de tres se pasó a un 2,28 de tres. En cuanto a esto, varios alumnos y alumnas produjeron textos muy poco elaborados, escribiendo las ideas tomadas de la planificación previa, pero sin guiones, es decir, el nivel de cohesión que presentan algunos de los textos es muy bajo. Por ello, tal y como afirman Aznárez-Mauleón et al. (2022), sería una buena idea trabajar la planificación orientada hacia la elaboración del texto a partir de lo escrito en el borrador, así, el alumnado no realizaría textos tan poco cohesionados y no se dedicaría a copiar las diferentes ideas una detrás de la otra.

Estos dos motivos fueron por los que parte del alumnado obtuvo en la nota global de la rúbrica una nota más baja.

Además, se puede afirmar que las producciones que más calidad global tienen son las que son producto de una planificación previa bien realizada, y, sobre todo, seguida a la hora de producir la descripción. Y, por el contrario, las peores producciones son las que no han seguido la planificación realizada a fondo. Los/as alumnos/as 9 y 10 han obtenido una puntuación global inferior al resto por ese motivo. En cambio, los/as alumnos/as 5 y 6 han obtenido una puntuación global alta debido a que han seguido la planificación realizada previamente. Esto se puede deber a que, gracias a realizar una planificación previa para generar y estructurar el contenido de las producciones, el alumnado reduce su carga cognitiva durante la fase de textualización (Kellogg, 1988).

Hay bastante homogeneidad entre las puntuaciones del alumnado. En el post-test se ha igualado el nivel del alumnado, es decir, hay más homogeneidad en el post-test que en el pre-test. Esto puede deberse a los efectos de la intervención llevada a cabo en el aula.

A la vista de los resultados, se puede concluir esta discusión comentando que la intervención didáctica ejercida entre las dos pruebas tuvo un innegable efecto en el alumnado a la hora de llevar a cabo la segunda de ellas. Además, la mejora en los resultados obtenidos en la segunda prueba respecto a la primera demuestra que dicha intervención didáctica tuvo un efecto positivo en la capacidad para planificar y elaborar un texto por parte del alumnado. Este cambio de tendencia va en consonancia con los estudios realizados por parte de Graham et al., (2012), López et al., (2017), Roldán-Prego y Gonzlaez-Seijas, (2016), entre otros, en los que se concluyó que la escritura del alumnado mejora tras intervenciones didácticas que se centran en las operaciones y procedimientos de planificación previa.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

El objetivo del presente estudio ha sido analizar y mejorar la planificación y la calidad de los textos de carácter descriptivo del alumnado de 2º de Primaria.

Este estudio fue motivado por la necesidad de preparación del alumnado en cuanto a la planificación y calidad de los textos que producen, tal y como se había detectado en numerosos estudios, como los de PIRLS, mencionados previamente.

Tras analizar y discutir los resultados, se puede afirmar que, antes de la intervención, los alumnos y las alumnas tienen dificultades a la hora de planificar y producir un texto descriptivo. Esto pone de manifiesto que sería conveniente trabajar la escritura en mayor medida y de manera sistemática en las aulas desde edades tempranas. De este modo, el alumnado adoptaría hábitos de planificación e iría progresando desde las técnicas más sencillas como anotar ideas hasta las más complejas como organizar estas por ejemplo en un esquema o mapa conceptual.

Este estudio ha demostrado que la propuesta de intervención llevada a cabo en el aula, con el objetivo de mejorar el proceso de planificación a la hora de producir un texto de carácter descriptivo, ha ayudado al alumnado, en general, a progresar en cuanto a la planificación y la calidad textual de sus producciones, aunque dentro de esta mejora de la calidad textual no ha aumentado el número de ideas y por lo tanto de adjetivos empleados.

Cabe comentar algunas limitaciones que se han podido tener a la hora de realizar el estudio y pueden ser determinantes a la hora de ver los resultados. Estas limitaciones se podrían tener en cuenta para posibles futuras investigaciones.

Por un lado, los resultados obtenidos mediante este estudio no se pueden extrapolar, ya que se ha realizado únicamente en un aula de un centro concreto, en un determinado nivel y sobre todo con una muestra muy pequeña, 25 estudiantes. Hubiese sido más concluyente haberlo hecho con alumnos de centros escolares distintos, y sobre todo de niveles diferentes para observar la evolución en el uso de procedimientos en función de la edad, tal y como hicieron Whitaker et al. (1994) y Limpo et al. (2014) en sus estudios.

Por otro lado, sería útil conocer bien de antemano los conocimientos previos que tienen sobre la escritura, ya que de este modo se podría adaptar más en qué hacer hincapié en la intervención, etc. Lo único que sí que se puede asegurar en cuanto a los conocimientos del alumnado es que han trabajado los contenidos del currículo de las enseñanzas de Educación Primaria (BON,2014). También, hay que tener en cuenta que no se trabaja la escritura únicamente en el colegio, sino que fuera del aula el alumnado puede practicarla, ya que, la escritura se halla relacionada con la lectura, y puede que el alumnado que ha obtenido una puntuación más alta en la calidad textual tenga un hábito lector

más alto que el resto. Para ello, sería interesante realizar un cuestionario sobre si leen en casa y cuántos libros leen al mes, por ejemplo.

También, es cierto que el hecho de que el alumnado sepa que es para un trabajo de la Universidad y que esas producciones van a ser recogidas y analizadas, puede afectar a cómo han abordado la tarea y cómo han realizado los borradores y las producciones finales.

Para finalizar, es necesario seguir examinando más acerca de la escritura en Primaria para establecer una guía más clara sobre la enseñanza de este aspecto, añadiendo pautas para trabajarla con alumnado que presente dificultades de aprendizaje o altas capacidades. De este modo, el profesorado tendría más facilidad para trabajar la escritura en las aulas.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a todas las personas que han colaborado en mi Trabajo de Fin de Grado. En primer lugar, cabe agradecer a mi tutora de este Trabajo de Fin de Grado, Mónica Aznárez, quien con sus grandes conocimientos en el tema y su experiencia me ha guiado en este trabajo de investigación. También, quiero dar las gracias al colegio que me ha permitido realizar este estudio, en especial, a Ana Estrella Ramírez, tutora del grupo en el que realicé la intervención didáctica y responsable de la asignatura de Lengua Castellana.

BIBLIOGRAFÍA

- Abuhl, R. (2011). Using Models in Writing Instruction: A Comparison With Native and Nonnative Speakers of English. *SAGE Open*, 1(3). <https://doi.org/10.1177/2158244011426295>
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de educación*, 336, 353-376.
- Aznárez-Mauleón y M., López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20 (3), 627-654. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Aznárez-Mauleón, M., Lopez-Flamarique, M. y Garcia del Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 19 (3), 42-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265
- Aznárez-Mauleón, M., García-del-Real, I. y López-Flamarique, M. (2022). ¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70956>
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L. y Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23–52. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00024-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00024-0)
- BON N.º 174 Currículo de las Enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra- (Pamplona 05/09/2014).
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *En Text i ensenvament. Una aproximació Interdisciplinària* (3-19) (Traductor Jimeno, P.). Barcanova.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de filología*, (24), 77-90.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- Gobierno de Navarra (2016). Evaluación final de etapa 6º de educación primaria: Curso 2015/2016. Disponible en <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/895504/Informe+evaluacion+final+etapa+6+PRIMARIA+2015-2016.pdf/6f1f4773-3b88-44c7-abd0-15f8a7597117> [Consulta 15/05/2021]
- González, M. J., y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315–326. doi:10.1174/021037006778147926

- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre educación*, 34, 263-261. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.263-281>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 41–59. <https://doi.org/10.14201/teoredu2924159>
- Hayes, J.R., y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 355–365. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.14.2.355>
- Limpo, T., Alves, R. A. y Fidalgo, R. (2014). Children’s high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. *Research on composing* (85-103). National Council of Teachers of English.
- Pérez, R. (2020). *La enseñanza del texto descriptivo con especial atención a la adjetivación: pautas docentes e innovación didáctica*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Recuperado de TAZ-TFM-2020-401.pdf (unizar.es)
- Roldán-Prego L. y González-Seijas, R. M. (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de enseñanza primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(1), 9-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.1.1174>
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, R25(2), 59-65.
- Sánchez, V., y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 31(1), 40-49.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778–803). MacMillan.
- U.S. Department of Education. (2014). *Teaching Elementary School Students to be Effective Writers*.
- Vygotsky, L. S. (1986). *s Thought and Language*. MIT Press
- Whitaker, D., Berninger, V. W., Johnston, J. y Swanson, H. L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6, 107–130. [http://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90016-7](http://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90016-7) Yarrow, F. y T
- Yanguas, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8),1-26.

Planificar y escribir descripciones en 2º de Primaria. Efectos de una intervención.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152527013>

ANEXOS

Anexo 1. Texto modelo nº1.

Marta es mi mejor amiga. Es una niña que tiene 7 años y vive en Pamplona con su familia.

Es una chica muy alta, tiene el pelo largo y de un tono castaño, con unos rizos muy bonitos. Tiene la cara más bien redonda con unas pocas pecas y unos ojos grandes y verdes.

Ella es muy simpática y amable, siempre trata de ayudar a sus compañeros y compañeras y tiene una sonrisa de oreja a oreja, pese a que sea un mal día.

En su tiempo libre le gusta jugar al baloncesto en el equipo de su colegio. Además, le encanta leer, sobre todo cómics.

Anexo 2. Carteles para conocer la estructura de la descripción.

DESCRIPCIÓN DE UNA PERSONA

¿QUÉ PASOS DEBEMOS SEGUIR?

1. PRESENTACIÓN

¿Cómo se llama?
¿Quién/qué es?



2. ¿CÓMO ES FÍSICAMENTE?

Alta/baja, pelo, ojos, cara,
boca, piel...



3. ¿CÓMO ES SU CARÁCTER?

Simpática, cariñosa, creativa,
inteligente...



4. ¿QUÉ LE GUSTA HACER?

Leer, jugar, cantar, hacer
deporte, viajar...



Anexo 3. Texto modelo nº2.

Carolina es una señora pamplonesa que tiene 40 años y es profesora de un colegio.

Tiene una figura muy esbelta y su color de piel es blanco. Tiene el pelo corto, ondulado y con muchas canas. Su cara es alargada y sus ojos son azules, como el mar. Tiene una cicatriz en la frente, que le hace ser más especial. Suele utilizar gafas cuando tiene que leer. Durante la semana lleva chándal, ya que es profesora de Educación Física. En cambio, durante el fin de semana, suele ir más arreglada y utiliza vaqueros y camisa.

Carolina es una persona muy sincera, siempre dice la verdad. Sin embargo, a veces es un poco despistada y se le olvidan las cosas con facilidad.

Lo que más le gusta hacer es salir a pasear con su perro por el campo. También le encanta recorrer el mundo; ha estado en muchos países.

Anexo 4. Texto modelo nº3.

Jaime es un chico joven que estudia en la universidad para ser enfermero. Vive en Madrid, capital de España.

Físicamente es muy grande, mide un metro noventa. Su color de piel es oscuro. Tiene la cara redonda y los ojos marrones. Su pelo es negro y rizado. Algo que caracteriza a Jaime es la verruga de su nariz. Suele ir vestido de una forma muy sencilla, con pantalones y camiseta, pero para trabajar lleva una bata blanca larga y unos pantalones blancos también.

Jaime es muy alegre, siempre saca una sonrisa a sus pacientes. También, es muy atento y está muy pendiente de lo que les pueda ocurrir a las personas que tiene a su alrededor.

A Jaime le encanta escuchar música pop, bailar y ver películas de comedia. De hecho, en cuanto hay un estreno de una película de comedia suele ir con sus amigos al cine el día del espectador.

Anexo 5. Material didáctico de creación propia para practicar la estructura de la descripción.

Presentación

Carolina es una señora pamplonesa que tiene 40 años y es profesora de un colegio.

¿Cómo es físicamente?

Tiene una figura muy esbelta y su color de piel es blanco. Tiene el pelo corto, ondulado y con muchas canas. Su cara es alargada y sus ojos son azules, como el mar. Tiene una cicatriz en la frente, que le hace ser más especial. Suele utilizar gafas cuando tiene que leer. Durante la semana lleva chándal, ya que es profesora de Educación Física. En cambio, durante el fin de semana, suele ir más arreglada y utiliza vaqueros y camisa.

¿Cómo es su carácter?

Carolina es una persona muy sincera, siempre dice la verdad. Sin embargo, a veces es un poco despistada y se le olvidan las cosas con facilidad.

¿Qué le gusta hacer?

Lo que más le gusta hacer es salir a pasear con su perro por el campo. También le encanta recorrer el mundo; ha estado en muchos países.

Presentación

Jaime es un chico joven que estudia en la universidad para ser enfermero. Vive en Madrid, capital de España.

¿Cómo es físicamente?

Físicamente es muy grande, mide un metro noventa. Su color de piel es oscuro. Tiene la cara redonda y los ojos marrones. Su pelo es negro y rizado. Algo que caracteriza a Jaime es la verruga de su nariz. Suele ir vestido de una forma muy sencilla, con pantalones y camiseta, pero para trabajar lleva una bata blanca larga y unos pantalones blancos también.

¿Cómo es su carácter?

Jaime es muy alegre, siempre saca una sonrisa a sus pacientes. También es muy atento y está muy pendiente de lo que les pueda ocurrir a las personas que tiene a su alrededor.

¿Qué le gusta hacer?

A Jaime le encanta escuchar música pop, bailar y ver películas de comedia. De hecho, en cuanto hay un estreno de una película de comedia suele ir con sus amigos al cine el día del espectador.

