

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Graduada en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***La escritura colaborativa de
fábulas: efectos de una
intervención en Primaria***

Estudiante: Ana María Falces Carín

Enlace vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=3-DLpMZCarE>

Tutora: Mónica Aznárez Mauleón

Departamento/Saila: Ciencias Humanas y de la Educación

Campo/Arloa: Lengua Castellana

Mayo, 2022

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer cuáles son los aspectos a los que el alumnado de 3º de Educación Primaria presta atención a la hora de redactar un texto narrativo de manera colaborativa. Además se pretende conocer cuáles son los efectos en sus interacciones de una intervención didáctica centrada en la planificación.

Los resultados muestran que, antes de la intervención, el alumnado prioriza la generación de ideas pero olvida todos los aspectos relacionados con la planificación centrándose únicamente en la textualización. Tras una intervención de dos sesiones, los niños y las niñas mejoraron de manera notoria porque mostraron conciencia sobre el proceso de planificación y tuvieron en cuenta los aspectos propios de este proceso como el establecimiento de objetivos para el texto.

Palabras clave: proceso de escritura; planificación; escritura colaborativa; fábula; Educación Primaria.

Abstract

The aim of this work is to know which are the aspects to which the students of 3rd grade of Primary Education pay attention when they are writing a narrative text in a collaborative way. In addition, it is intended to know what are the effects on their interactions of a didactic intervention focused on planning.

The results show that, before the intervention, the students prioritize the generation of ideas but forget all aspects related to planning, focusing only on textualization. After a two-session intervention, the boys and girls improved markedly because they showed awareness of the planning process and took into account the aspects of this process such as setting objectives for the text.

Key words: writing process; planning; collaborative writing; fable; Primary Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. La escritura	6
1.2. El proceso de escritura.....	8
1.2.1. <i>La planificación</i>	9
1.2.2. <i>La textualización</i>	10
1.2.3. <i>La revisión</i>	11
1.3. El proceso de escritura en el alumnado de Primaria.....	11
1.4. La enseñanza de la escritura.....	13
1.5. La escritura colaborativa	16
1.6. El género de la fábula.....	18
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	19
3. METODOLOGÍA.....	19
3.1. Participantes.....	19
3.2. Instrumentos de investigación	21
3.3. Procedimiento	21
3.4. Análisis.....	23
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	25
CONCLUSIONES	32
ANEXOS	33
BIBLIOGRAFÍA.....	38

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la escritura se considera un proceso de comunicación, de análisis y de reflexión en el que se necesita generar y ordenar ideas para posteriormente desarrollarlas dentro de un contexto con una intención comunicativa diferenciada (Gutiérrez-Fresneda, 2018). A través de la comunicación nos relacionamos con nuestros iguales y expresamos lo que necesitamos, de ahí la importancia de la escritura en la vida de las personas. Sin esta escritura sería complicado establecer relaciones sociales, desarrollar nuestra inteligencia e incluso expresarnos.

La enseñanza de la escritura es algo básico durante la etapa de la Educación Primaria (EP) y es así como se ve reflejado en el currículum de EP, donde aparece la idea de escritura, de redactar textos, comunicar resultados de forma escrita, presentar trabajos de manera clara y ordenada o realizar proyectos utilizando el soporte del papel en todas las áreas a lo largo de los seis cursos que forman la primaria, haciendo especial hincapié en ello en el área de Lengua Castellana y Literatura (Gobierno de Navarra, 2014).

A lo largo de la Educación Primaria se realizan las pruebas diagnósticas cuya finalidad es conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles del alumnado. Una de estas pruebas analiza la producción escrita en Lengua Castellana y deja evidencias de la necesidad de seguir incidiendo en la escritura desde los primeros cursos. En el año 2015-2016, esta prueba mostró cómo el 66% del alumnado alcanzó niveles deseados entre el bien y el sobresaliente siendo capaces de realizar un texto acorde a su edad. Sin embargo, el 16,52% del alumnado se encontró por debajo del aprobado en cuanto al nivel de escritura, un dato bastante elevado que muestra cómo sigue siendo necesario trabajar la escritura de manera significativa (Gobierno de Navarra, 2014).

González y Martín (2014) realizaron un análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. Este estudio muestra cómo entre el 8 y el 16% del alumnado de entre 1º y 3º de la ESO presenta dificultades en la composición escrita. Además, se observa una gran cantidad de alumnos y alumnas con dificultades relacionadas con la progresión temática (entre el 25% y el 49% del alumnado). Para sorpresa de los investigadores, el porcentaje de dificultades no disminuyó conforme los cursos avanzaban sino que dependiendo de los componentes que se analizaron las dificultades se incrementaron y sufrieron bajadas como en el caso del conocimiento semántico (13,55% en 1º ESO, 17,91% en 2º ESO y 16,88% en 3º ESO) o viceversa, como en el caso del conocimiento morfosintáctico (13,55% en 1º ESO, 11,44% en 2º ESO y 20,77% en 3º ESO). Los expertos subrayan la importancia de la instrucción directa o de la intervención psicoeducativa específica para que estas dificultades no continúen incrementando de manera progresiva y sea más sencilla su recuperación.

Este trabajo se ha realizado con el fin de conocer cuáles son los aspectos que el alumnado prioriza a la hora de escribir en parejas un texto narrativo, concretamente una fábula, así como para ver cuál es la incidencia que tiene en el alumnado una intervención centrada en la planificación.

A lo largo del documento se encuentra primero una parte teórica en la que se habla sobre la escritura, el proceso de escritura, el proceso de escritura en el alumnado de Educación Primaria, la enseñanza de la escritura, la escritura colaborativa e información sobre el género textual la fábula. Después encontramos la metodología en la que se describe y detalla la intervención comentando los participantes, los instrumentos de investigación, el procedimiento y el análisis. A continuación los resultados y la discusión, donde se comentan y analizan los resultados además de hacer alusión a la parte teórica. Por último la conclusión, en la que se sintetiza todo lo anterior, se describen las limitaciones de la intervención didáctica y aparecen sugerencias de cómo trabajar la escritura en el aula.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La escritura

Todo lo mencionado anteriormente deja en evidencia la importancia que tiene la escritura tanto en el ámbito académico como social. Por esta razón y como muestran los datos, hay que seguir investigando y mejorando la manera en la que se enseña a escribir sobre todo en el colegio ya que es el primer lugar en el que los niños y las niñas están en contacto con la escritura.

Existen dos tipos de escritura, la escritura reproductiva, que consiste en un ejercicio mecánico, lo que comúnmente se define como copia, en la que no intervienen procedimientos conceptuales ni sintácticos, únicamente los léxicos y motores, y la escritura productiva, que es la que se va a definir y comentar a lo largo de todo el documento (Martínez, 2010).

A lo largo de los años, diversos investigadores han definido la escritura y, con el transcurso de los años, esta definición se ha ido ampliando y mejorando, lo que ha dado lugar a una definición completa y rigurosa.

Gutiérrez-Fresneda (2018), teniendo en cuenta los puntos de vista de otros autores, define la composición escrita como: “una actividad creativa compleja, que implica un conjunto de operaciones (planificar, textualizar y revisar) y varias suboperaciones cognitivas (generar ideas, organizarlas y plantearse objetivos...)” (p. 264).

Este mismo autor define la escritura como: “un proceso de comunicación, de análisis y reflexión que requiere generar y organizar las ideas para luego desarrollarlas en un contexto con una intención comunicativa determinada” (p. 264).

Otras investigadoras, en este caso Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020), a partir de lo dicho por otros autores, comentan que “la escritura es una competencia esencial no solo para la comunicación social sino para el propio aprendizaje, por lo que constituye, junto con la comprensión lectora, una de las prioridades de la educación primaria” (p. 628).

Como es evidente, la escritura es algo fundamental e imprescindible por varios motivos. Graham (2008) describe dos de los aspectos que hacen que la escritura sea algo esencial. El primero de ellos está centrado en el ámbito académico ya que el alumnado que no sabe redactar correctamente tiene calificaciones más bajas independientemente de la asignatura que se esté evaluando. Esto se debe a que en muchas ocasiones se evalúa al alumnado a través de pruebas que exigen escribir o redactar las respuestas y, si el alumno o la alumna no es capaz de encontrar las palabras que necesita o de explicarse correctamente, la respuesta será valorada negativamente. Es decir, como aseguran Cascallar y Núñez (2003), el éxito escolar depende, en gran parte, de nuestra capacidad para expresar lo que sabemos. El segundo aspecto se centra en el ámbito laboral. Escribir puede permitir a una persona acceder a un puesto de trabajo bien remunerado, además de que

puede ser parte del oficio. Incluso para el día a día de una persona es necesario saber escribir adecuadamente ya que constantemente estamos escribiendo todo tipo de textos: correos electrónicos, cartas, whatsapp, etc.

Además de estos, Madeira (2015) ejemplifica otro aspecto que define la escritura como algo necesario. Es el hecho de que la escritura ha servido como instrumento para el desarrollo de la humanidad. Permite comunicarnos con el resto de personas, contar nuestras experiencias y nuestras vivencias, influir sobre los demás y aprender. Relacionado con esto último, hay que tener en cuenta que escribir sobre lo que se lee favorece su aprendizaje. Esto permite extrapolarlo a todas las áreas imaginables, por lo que es un gran recurso para el aprendizaje.

Como ha mencionado Gutiérrez-Fresneda (2018), la escritura es una actividad compleja con muchas operaciones. En este sentido, Madeira (2015) realiza un recorrido a lo largo de las investigaciones más importantes relacionadas con la escritura.

Rohman y Wlecke (1964) elaboraron un modelo en el que el proceso para producir un texto está formado por tres fases. Primero la pre-escritura, donde se realiza la generación de ideas, su organización, etc. Después la escritura, donde el autor escribe frases teniendo en cuenta las ideas anteriores y, por último, la revisión, que se realiza al finalizar el texto y es cuando se llevan a cabo las correcciones. En este modelo una fase precede a la otra.

La investigación sobre la escritura comenzó a principios de los años 80 y se han ido desarrollando diversos modelos entre los que encontramos: el modelo de Hayes y Flower (1980, 1986) que critica el modelo anterior al no considerar la escritura tan sencilla. Según estos autores, en la producción textual tienen lugar tres procesos fundamentales: planificar, textualizar y revisar, pero esta vez de manera recursiva. Más adelante, Hayes (1998, 2004) añade otros elementos al modelo anterior como son los factores de trabajo, emocionales y motivaciones así como la memoria de trabajo. De Beaugrande (1984) desarrolló otro modelo, en este caso, afirmando que los niveles actúan en paralelo y que en el proceso actúan circunstancias físicas, psicológicas y sociales. Bereiter y Scardamalia (1987), explican que hay que focalizar la atención en la representación inicial de la tarea (tema y género) y en el plan previo. Además demostraron que muchos escritores escriben de un modo lineal y poco reflexivo. Por último, Kellogg (2008) describe la escritura en tres fases: decir el conocimiento, transformar el conocimiento y gestionar el conocimiento, siendo esta última propia de personas cualificadas.

La existencia de todas estas investigaciones se debe a que, con el transcurso de los años, los investigadores iban refutando ideas anteriores afirmando que en estas se encontraban errores. Esto permite llegar a investigaciones completas y objetivas que favorecen el entendimiento del proceso de escritura.

Como asegura Camps (1990), las dificultades a la hora de redactar no se dan únicamente en el alumnado de primaria o secundaria sino que también el alumnado de universidad se enfrenta en numerosas ocasiones a problemas a la hora de redactar. Estos sucesos suponen que sus escritos no están a la altura de lo que se espera de alumnos y alumnas de universidad y, por lo tanto, tampoco están a la altura de lo que espera el profesorado. Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2016) aseguran que estas limitaciones a la hora de escribir se pueden deber a la ausencia de esquemas mentales con apoyo visual durante el proceso de planificación que sirvan de ayuda para guiar, posteriormente, al alumnado durante el proceso de textualización.

En numerosas ocasiones durante la etapa correspondiente a la Educación Primaria, se deja al alumnado escribir de manera libre, es decir, se le deja fluir su imaginación y no se le impone directrices específicas. Como consecuencia, estas producciones son creativas y con una gran riqueza léxica. Sin embargo, en cursos más avanzados, sus escritos terminan siendo un fracaso, en gran parte porque se les pide que escriban otro tipo de textos, teniendo en cuenta aquello que aparece en el currículo e, incluso en muchas ocasiones, escriben sin tener un propósito claro (Camps, 1990).

Hay que tener en mente que escribir no es un hecho aislado sino que hay que tener en cuenta diferentes aspectos. Si pensamos en el escritor, hay que tener presente que la calidad de sus escritos no solo depende de él. Existen factores o elementos que influyen de manera muy significativa en el producto final de la escritura. Teniendo en cuenta los elementos que aparecen con frecuencia en todos los modelos cognitivos nombrados anteriormente encontramos: los conocimientos del escritor, el contexto en el que sucede la escritura así como el proceso de escritura (Camps, 1990).

Los conocimientos del escritor son fundamentales ya que le sirven como información para la escritura y como construcción del conocimiento. Es importante que el autor conozca a los receptores para poder comunicar unos u otros temas. Además son imprescindibles los conocimientos lingüísticos para una correcta producción. Si el escritor es conocedor de la lingüística, todo aquello que escriba será correcto y le dará validez y prestigio (Camps, 1990). Por último y como asegura Beltrán y Santiuste (1998), los conocimientos que el escritor posee relacionados con la estructura del tipo textual son imprescindibles.

Asimismo, también hay que tener en cuenta el contexto, una aportación que apareció con el transcurso de las últimas investigaciones relacionadas con la escritura ya que en un primer momento no se le daba importancia. Se trata del punto de partida de la escritura, esto implica, conocer el tema del que se va a escribir, los receptores a los que va dirigido así como el propósito (Camps, 1990).

1.2. El proceso de escritura

El proceso de escritura es recursivo (Emig, 1971) y las tres fases se desarrollan retroalimentándose unas a otras. Los tres subprocesos son la planificación, la textualización y la revisión (Camps, 1990). Es decir, estos tres subprocesos están constantemente en movimiento y en todo momento la planificación, la textualización y la revisión sufren cambios.

Como bien afirman Hayes y Flower (1983), estas tres fases dependen no únicamente del escritor, de los conocimientos y de la madurez que tenga, sino que también influye la tarea que se esté realizando y por lo tanto el tiempo invertido en cada fase. Es decir, no es el mismo tiempo el que se invierte en la planificación de una carta breve al tiempo dedicado a la planificación de un tratado filosófico. Esto es algo que hay que tener en cuenta y que hay que hablar con el alumnado para que sean conscientes de que, dependiendo de la tarea, tendrán que dedicar más o menos tiempo a cada una de las fases del proceso de escritura.

Aunque todos y todas tardamos tiempo si de escribir se trata, no dedicamos el mismo tiempo a esta actividad todas las personas. Como asegura Stallard (1974), los escritores más cualificados y más acostumbrados a redactar invierten una cantidad de tiempo mayor que aquellas personas inexpertas o aprendices en el ámbito de la escritura. Como es evidente, esto se puede deber a varios factores entre los que encontramos que, por ejemplo, las personas habituadas a la escritura son conscientes de la importancia que tiene la planificación y por ende, invierten más tiempo en esto que el resto.

A continuación voy a explicar con más detalle las tres fases del proceso de escritura. Para ello me basaré en diferentes investigaciones y artículos ya que unos completan investigaciones anteriores.

1.2.1. La planificación

La planificación se considera uno de los procesos de escritura de mayor complejidad (Cuetos, 1991, 2009) y uno de los momentos en los que el escritor debe invertir más tiempo debido a la gran cantidad de decisiones que tiene que tomar (González y Muñeton, 2002).

Autores como Hayes y Flower (1983) explican que en esta fase hay que decidir cuál será el significado de lo escrito o qué se quiere transmitir a los receptores y, por lo tanto, afirman que son muchas las acciones previas que hay que hacer antes de plasmarlo en un papel. Además aseguran que hay que tener en cuenta que durante la planificación no hay que elaborar un texto sino que es mejor hacer esquemas visuales que permitan incluir nuevas aportaciones así como tener una idea general de lo que se va a tratar.

Estos mismos autores aseguran que durante la planificación se realiza la generación de ideas, lo que supone recuperar la información de la memoria a largo plazo, organizar las ideas de manera coherente y establecer los objetivos teniendo en cuenta la intención del texto y los destinatarios a los

que se dirige. Además, De Beaugrande (1984) confirma que la generación de ideas juega un papel imprescindible en la elaboración de los textos ya que son las ideas principales sobre las que se organiza el texto.

Como afirma Camps (1990), la planificación corresponde al momento en el que se seleccionan los contenidos que se quieren incluir en el escrito y se organizan teniendo siempre en cuenta tanto los receptores a los que va a ir dirigido como la intención comunicativa que se tenga. Por estos motivos, se trata de una fase fundamental a la que hay que darle la importancia que se merece en la enseñanza de la escritura. Además, hay que tener en cuenta que esta planificación puede ser reformulada constantemente conforme avanza el proceso de escritura ya que, como no hay que olvidar, se trata de un proceso recursivo.

Gutiérrez-Fresneda (2018) añade en sus estudios que esta es la fase en la que más problemas encuentra el alumnado a la hora de redactar. Lo que suele hacer es ponerse a escribir directamente aquello que se les pasa por la cabeza sin diseñar un plan previo que tenga en cuenta el tema o la audiencia. Por este motivo, es necesario hacer hincapié en la escuela en esta fase para que poco a poco el alumnado sea capaz de invertir tiempo en este proceso.

Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla (2016), aseguran que los mapas mentales pueden ser un instrumento de gran utilidad para favorecer la organización de los pensamientos, la generación de ideas así como la conexión entre los conocimientos. Graves (1991) encontró indicios de planificación en los dibujos que el alumnado realizaba antes de comenzar a escribir. A esto se le llama “ensayo” y suele surgir en los primeros cursos, cuando el alumnado apenas tiene recursos y conocimientos de cómo escribir.

Además, hay que destacar que, como muestran numerosos estudios, tras las intervenciones didácticas centradas en la planificación previa, la escritura del alumnado de primaria mejora de manera notoria. Esto puede deberse a que la planificación es fundamental y le ayuda al alumnado a tener presentes las ideas que desarrollará posteriormente durante la textualización (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020). Por estos motivos, como asegura Mayer (1999), es necesario orientar y ayudar al alumnado para que aprenda a generar y organizar las ideas.

1.2.2. La textualización

Durante la textualización, el escritor convierte aquellas ideas, esquemas o mapas conceptuales que había elaborado durante la fase de planificación en una secuencia lineal de frases interrelacionadas para formar un texto. Durante esta fase, el escritor utiliza numerosos conocimientos de manera simultánea y tiene que tomar muchas decisiones para darle un sentido a lo que está escribiendo (Cooper y Matsuhashi, 1983).

En esta fase también se pone en marcha el conocimiento lingüístico de las convenciones, de las reglas gramaticales, de la cohesión discursiva y de la estructura textual (Graham, Harris y Larsen, 2001). Además, como añade Hayes y Flower (1983), durante esta fase el escritor puede incluir nuevas ideas que le vayan surgiendo y, por lo tanto, que vayan modificando el plan inicial.

1.2.3. La revisión

Esta fase no se realiza únicamente al finalizar la redacción, sino que las pausas que el escritor hace leyendo lo que acaba de escribir también entran dentro de esta fase. Al igual que en la fase de planificación, los buenos escritores dedican más tiempo a revisar además de fijarse en aspectos más complejos como el contenido o la forma mientras que los aprendices invierten menos tiempo en esta fase y se centran en corregir aspectos superficiales relacionados con la ortografía (Camps, 1990). En la revisión, Gutiérrez-Fresneda (2018) asegura que el escritor compara y analiza lo que ha escrito con su representación mental.

1.3. El proceso de escritura en el alumnado de Primaria

Aunque estas son las tres fases que sigue todo escritor, como explican Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020), el tipo de planificación que llevan a cabo los escritores expertos y los inexpertos difiere en algunos aspectos. Por ejemplo, las personas inexpertas, como el alumnado de primaria, se centran en la generación de ideas mientras que se olvidan de establecer objetivos de escritura así como de organizar el contenido.

Como se ha mencionado muchas veces, la escritura es un proceso recursivo. Por eso, mientras se está redactando se pueden incluir nuevas ideas que no estén plasmadas en la planificación. Sin embargo, esto no parece lo más adecuado si se trata de escritores inexpertos ya que tienen que atender a la planificación y a la textualización de manera simultánea y todavía no están preparados para eso (Aznárez-Mauleón y López-Flamarique, 2020). En otras palabras, no son capaces de coordinar ambos pasos de manera simultánea (Martínez, 2010).

Siguiendo con este tema, en la investigación realizada por Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020), se ha puesto en evidencia que en algunas ocasiones, el alumnado no es capaz de distinguir entre la planificación y la textualización ya que cuando se les manda escribir, producen directamente el texto definitivo. Cabe destacar que esto se puede deber a la falta de indicaciones sobre cómo planificar a lo largo de toda su escolarización.

Un aspecto a tener en cuenta cuando se trata de escribir son los conocimientos que el alumnado posee. A diferencia de los adultos, estos no suelen poseer muchos conocimientos relacionados con la lingüística o sobre el mundo. Como dice Camps (1990), muchas veces el alumnado escribe para aprender a escribir cuando todavía no tiene los conocimientos necesarios

para hacerlo de manera correcta. Como afirman Voss y Bisanz (1985), es crucial que el alumnado escriba sobre temas que conoce en profundidad. De esta manera, será capaz de realizar una buena planificación al poder generar y organizar gran cantidad de ideas.

Hay que evitar caer en la tentación de enseñar a escribir sin un fin o propósito y, por lo tanto, sin una situación comunicativa real. En ocasiones se le manda al alumnado escribir únicamente para demostrar que sabe hacerlo. Numerosas investigaciones han dejado ver la importancia que tiene en el alumnado escribir sabiendo que va a haber receptores que lean lo que escriben (Applebee, 1982, 1984). Sin embargo, a lo largo de estos años son pocas las veces que los escritos del alumnado han tenido receptores, por este motivo nunca han intentado adecuar sus escritos a una audiencia ya que en el aula escribían para ser evaluados por el docente (Carlino, 2002). Además, como afirma Camps (1990), también es importante aprovechar cada situación que suceda en el ámbito escolar para darle un sentido a lo que escriben.

Algunas veces es el propio alumnado el receptor de los escritos del resto de sus compañeros y compañeras. Esto les genera motivación al saber que no escriben simplemente para una futura corrección por parte del docente, sino para que sus compañeros y compañeras lo lean (Graves, 1983).

Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020) realizaron una investigación con alumnado de 5º de Educación Primaria que consistía en redactar un texto expositivo-argumentativo sobre el trabajo en equipo. Lo que querían averiguar era a qué operaciones dedican los niños y las niñas tiempo de planificación, si emplean o no procedimientos o técnicas de planificación y, en caso afirmativo, de cuáles se tratan.

Para conocer las operaciones que realizaba el alumnado usaron grabadoras durante el tiempo en el que el alumnado planificaba. Posteriormente, esas grabaciones fueron analizadas por las docentes. También analizaron los borradores que el alumnado había realizado. Los resultados a los que llegaron son los siguientes:

Durante la planificación, el alumnado se centra en aspectos muy diversos (generación de ideas, establecimiento de objetivos, estructura). Alguno de estos aspectos hay que tener en cuenta que no entrarían dentro del proceso de planificación (aspectos metalingüísticos y estéticos) sino dentro de la textualización. Además, al analizar los borradores se dieron cuenta de que casi la mitad de las parejas se encontraban en el nivel más bajo en cuanto al uso de procedimientos para planificar, es decir, no utilizan ningún procedimiento sino que redactaban las ideas que tenían en la mente. Tan solo un porcentaje muy pequeño de parejas usaban esquemas y mapas conceptuales.

Además, como he mencionado anteriormente, este estudio dejó en evidencia cómo gran parte del alumnado no distingue entre la planificación y la textualización. También hay que tener en cuenta que en todo momento se le dijo al alumnado que tenían que realizar una planificación previa

antes de comenzar a escribir, por lo tanto, no podemos asegurar que el alumnado hubiera planificado por voluntad propia si no hubiera tenido estas directrices.

Por estos motivos, es necesario trabajar desde edades tempranas la enseñanza de técnicas que guíen al alumnado a planificar. Es fundamental dar consignas claras, ordenadas y completas para que sean conscientes de lo que tienen que hacer y para que lo vayan interiorizando.

En la mayoría de las ocasiones, como asegura Martínez (2010), el alumnado comete errores como los siguientes a la hora de redactar: durante la revisión se centra principalmente en los aspectos superficiales del texto, cuando le surge algún problema busca ayuda en los otros más que en sus propias capacidades y se preocupan más por terminar la tarea que por el contenido que quieren comunicar. Además, Arroyo y Salvador (2005), a partir de un estudio que realizaron, revelaron algunas afirmaciones de los alumnos y alumnas: no seleccionan los conceptos con anterioridad sino que los escriben de la manera que les surgen, confían en su memoria para escribir textos y tienen dificultades para adecuar el contenido a la audiencia.

1.4. La enseñanza de la escritura

Enseñar a escribir parece algo sencillo. Todo el mundo escribe y por lo tanto, parece que enseñar esto no supondría ningún grave problema. Sin embargo, los datos dejan en evidencia que no se está enseñando de la manera correcta.

Y no solo los datos, sino que es el propio profesorado quien asegura no estar preparado para enseñar a escribir de manera adecuada. Graham (2008) realizó un estudio que consistía en preguntar al profesorado de la escuela secundaria cómo enseñaban a escribir en las aulas. La respuesta de los y las docentes se centraba principalmente en que el alumnado escribía únicamente respuestas cortas, resumía textos o hacía listas y ellos mismos decían que nunca se les había formado lo suficiente como para enseñar al alumnado a redactar. Además, Sommers (1990) evidencia que las correcciones que los docentes realizan sobre los textos escritos tienen poca o ninguna incidencia en la mejora de la escritura.

Fernández-Cárdenas (2009) también refleja en sus estudios sobre las prácticas de la enseñanza de la escritura que se tratan de prácticas repetitivas y mecánicas sin actividades de tipo cognitivo y metacognitivo, además de que se llevan a cabo de manera individual y están centradas en la textualización. Es decir, el alumnado escribe de manera descontextualizada y alejada de los enfoques funcionales y comunicativos (Arnáez, 2009). Por otra parte, como asegura Madeira (2015), los maestros y las maestras se centran en prestar atención a la adquisición de habilidades como aspectos gramaticales y ortográficos, dejando de lado procesos como la planificación y la revisión en los escritos del alumnado.

Enseñar a escribir, como explica Graham (2008), es un proceso complicado que requiere de mucho esfuerzo y práctica. Por este motivo, es fundamental iniciar al alumnado en el ámbito de la escritura desde los primeros cursos, donde además es más fácil coordinar las clases dedicadas a su enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para poder enseñar al alumnado de manera adecuada es necesaria la adquisición de nuevas habilidades por parte del profesorado (Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García Jiménez, 2015). Para una enseñanza beneficiosa y fructífera se pueden seguir algunos pasos y recomendaciones como pueden ser los siguientes.

La interacción oral con compañeros y compañeras de clase es de gran utilidad. Les permite un aprendizaje más significativo además de motivarlos más (Camps, 1990). Este tema se tratará con más detenimiento en el apartado de la escritura colaborativa.

Otro aspecto fundamental es situar la escritura dentro de una situación comunicativa y para ello hay que realizar tareas en contextos reales. Es decir, hay que conseguir que el alumnado escriba con algún propósito o para conseguir algo. Por ejemplo, en todos los centros escolares, la repartición de espacios en el recreo es algo conflictivo y el alumnado no suele estar de acuerdo en la zona que se les asigna. Por este motivo, se le puede pedir al alumnado que escriba una carta al director o directora del centro en el que ellos mismos expliquen y argumenten cuál es la solución que proponen. Otra situación que se podría llevar a cabo dentro del aula es la siguiente: con motivo de las puertas abiertas del centro escolar, el profesorado pide a los estudiantes que escriban cómo se encuentran en el aula, qué sienten, qué les gusta del colegio, etc., de esta manera los padres y madres que asistan podrán tener referencias de los propios estudiantes. Esto permite al alumnado sentir la tarea como algo cercano y ver que tiene una utilidad, que existe una necesidad comunicativa y que por ende, lo que ellos escriben va a ser leído por alguien.

Además, esta misma autora, Camps (1990), establece en numerosos estudios la necesidad de incidir en la fase de planificación y de revisión y no únicamente en la de revisión, algo que suele suceder dentro de las aulas durante la Educación Primaria. Roldán-Prego y González-Seijás (2016), de acuerdo con esta idea, comentan la importancia de enseñar al alumnado a tratar la escritura como un proceso y enseñarles a planificar, editar, revisar y compartir su trabajo.

A pesar de que en muchas ocasiones el profesorado hace hincapié en la revisión del texto (Sommers, 1982), lo que percibe el alumnado cuando revisa su escritura se centra en palabras o frases, pero no en el texto como algo global. Es decir, no revisan el texto como un conjunto sino como una serie de partes.

Graham (2008) ofrece diversas recomendaciones para una buena enseñanza de la escritura teniendo en cuenta la importancia que tiene la motivación en el alumnado. A continuación voy a describir y desarrollar algunas de ellas:

Para aprender a escribir es fundamental tener la oportunidad y el momento adecuado para poder hacerlo. Por este motivo, el profesorado tiene que ofrecer al alumnado situaciones en las que puedan escribir. Lo más recomendable sería escribir una hora al día de manera que se pueda ir incrementando la dificultad conforme avancen los cursos. Además de esto y como se ha comentado anteriormente, sería necesario que el tiempo que dedican a la escritura tuviera algún propósito real y que no se tratara únicamente de una actividad escolar.

El alumnado tiene que tener ganas y motivación para escribir. En caso contrario, escribirá por pura obligación y no se esforzará en hacerlo de manera correcta. Por eso, el primer *feedback* que se le da tiene que ser positivo para que no pierdan el interés. También estarán más motivados si ven al docente mostrando entusiasmo por la escritura. El maestro o la maestra es el ejemplo a seguir del alumnado, por eso, si ven en el docente a una persona que disfruta de la escritura, ellos podrán sentir lo mismo.

Otro recurso para mejorar la escritura es a través de la lectura. Por ejemplo, tras haber leído algún fragmento de un texto, se les puede sugerir que usen otras palabras para evocar lo mismo que quería transmitir el autor. De esta manera, el alumnado adquiere vocabulario que puede usar posteriormente en sus escritos. Por otro lado, cuando leen se dan cuenta que cada texto tiene un propósito y una finalidad distinta y, a raíz de ahí, se les puede mostrar variedad de textos de distintos tipos. Es decir, la lectura es una herramienta fundamental para mejorar la escritura.

En algunas situaciones el alumnado es incapaz de escribir por sus propios medios y es aquí cuando la tecnología interviene y beneficia a la escritura. Existen diferentes recursos o maneras en las que la tecnología es usada con este propósito. Una de ellas consiste en seleccionar las letras en una pantalla para escribir el mensaje. Esto se puede utilizar cuando el alumnado presenta problemas motores. En otras situaciones, la tecnología es una manera de ayudar y de motivar al alumnado ya que están más involucrados en la actividad cuando, por ejemplo, las tablets o el ordenador son el medio que van a usar. Además, con la tecnología la revisión se hace más sencilla ya que en la pantalla se marca cuando una palabra está mal escrita. Por otro lado, cuando se está redactando, el aparato tecnológico puede sugerir la siguiente palabra ahorrando tiempo a la persona que escribe. Esto tan solo son algunos de los ejemplos que dejan en evidencia la manera en la que la tecnología puede ayudar a la escritura.

También hay que tener en cuenta que el alumnado es inexperto en el tema de la escritura. Por eso, además de tener en cuenta la motivación, el interés, el propósito de la escritura o de ofrecerle recursos tecnológicos, es imprescindible darles las claves que necesitan para iniciarse en el proceso. Esto implica enseñarles a planificar, redactar y revisar.

La última recomendación de Graham está centrada en la evaluación como recurso del profesorado para comprobar si sus métodos de enseñanza están ayudando al alumnado. Para ello,

los docentes se pueden fijar en diferentes aspectos como la presentación de las ideas o palabras usadas con precisión. Hay que tener en cuenta que es importante no evaluar únicamente el final sino también su actitud hacia la escritura. Sin embargo, la evaluación no solo la tienen que realizar los docentes, sino que los propios estudiantes también. Por último, es necesario identificar a aquellos estudiantes que necesitan una ayuda extra a la hora de escribir y brindarles las ayudas que necesiten.

Cascallar y Núñez (2003), en la guía que elaboraron del buen escritor, comentan de manera breve cuáles son los puntos claves e imprescindibles que debe de tener un escritor. Entre estos puntos encontramos: tener claro sobre qué se va a escribir y con qué propósito, a quién va a ir dirigido el texto, ya que esto va a condicionar de manera significativa su longitud, la dificultad de las palabras o la extensión de las frases, conocer el tipo de texto que se va a redactar, comenzar a escribir y revisar el escrito, para lo que ellas mismas crearon unas pautas que facilita su revisión.

Madeira (2015) explica dos enfoques que son de gran utilidad para enseñar a escribir:

El primero se trata de la instrucción explícita, en la que se incluyen aspectos como enseñar gramática, vocabulario, a unir palabras para formar frases, las características de los distintos tipos de texto, etc. Además, se han encontrado resultados favorables en estas intervenciones.

El segundo se trata del andamiaje, que consiste en fomentar prácticas de escritura que estén contextualizadas con apoyo educativo. La manera de llevar a cabo este andamiaje puede ser mediante proyectos, uso de guías de escritura, la escritura colaborativa o la ayuda entre iguales.

Como muestra Madeira (2015), algunos docentes utilizan sistemas de representación externos para facilitar el andamiaje de los procesos de escritura. Dentro de estos recursos encontramos los guiones, cuya finalidad es principalmente apoyar los recursos de planificación y textualización, y las escalas, que se suelen usar en los procesos de revisión.

1.5. La escritura colaborativa

La escritura colaborativa es una actividad que consiste en que varios estudiantes, independientemente de su nivel competencial, se ayudan en cualquiera de los procesos de la escritura: planificación, textualización o revisión (Madeira, 2015). Este mismo autor asegura que la escritura colaborativa es un recurso didáctico que puede ofrecer gran cantidad de beneficios educativos, además de ayudar a desarrollar la competencia aprender a aprender.

Sobre todo en los últimos años se han realizado diversos estudios relacionados con la escritura colaborativa para comprobar si trabajar de esta manera es beneficioso y genera un aprendizaje significativo en el alumnado de Educación Primaria. Como bien dice Gutiérrez-Fresneda (2018), a pesar de todas las aportaciones provenientes de los estudios en los que se evidencia la importancia de la enseñanza de la escritura en primaria y de la necesidad de implementar metodologías que motiven al alumnado y que sean eficaces, a día de hoy, en las aulas siguen estando

muy presentes métodos de enseñanza tradicionales. Por esto, es necesario desarrollar metodologías innovadoras.

Uno de estos estudios lo realizó Gutiérrez-Fresneda (2018), que consistía en desarrollar la escritura a través de la ayuda y el diálogo entre compañeros mediante el empleo de las destrezas del pensamiento. Para llevarlo a cabo trabajó la escritura con un grupo a través de organizadores gráficos y mapas del pensamiento en grupos interactivos, mientras que con el otro grupo a través de clases magistrales. Lo que pretendía conseguir era saber si el primer grupo adquiriría un mejor dominio de la composición escrita que el segundo y por lo tanto, si esa manera de trabajar era más beneficiosa para los estudiantes. Tras realizar las sesiones, cada grupo de la manera que le tocaba, se analizaron los resultados y sacaron a la luz conclusiones muy valiosas.

Los resultados dejaron ver cómo la escritura se ve favorecida por el diálogo. El alumnado mejoró a nivel sintáctico-semántico oracional en la construcción de estructura sintácticas y en la elaboración de la información. A nivel morfosintáctico y léxico mejoraron en el desarrollo del vocabulario, de la construcción morfosintáctica y en la semántica relacional en la producción de las estructuras textuales. Por último, también hubo mejoría en el aprendizaje de los procesos de composición escrita tanto de estructuras narrativas como expositivas. Estos logros se debieron, principalmente, al trabajo colaborativo. Las ideas y conocimientos que cada alumno tenía le servían al resto para aprender y mejorar.

Los resultados también dejaron en evidencia cómo la instrucción mediante las destrezas del pensamiento favorece la capacidad de pensar sobre el proceso de producción de la escritura: “eso puede deberse a que mediante su utilización se hace “visible el pensamiento”, lo que permite sacar el máximo partido a las ayudas que facilitan tanto los organizadores gráficos como los mapas de pensamiento” (Gutiérrez-Fresneda, 2018, p. 269).

Lam (2010) realizó un estudio centrado en la revisión por pares. Este tipo de revisión consiste en que son los propios alumnos y alumnas los que dan *feedbacks* o comentarios sobre el borrador que ha realizado su pareja. Es una revisión beneficiosa para el desarrollo de la escritura en parejas a pesar de que en algunas ocasiones el alumnado considera que la revisión realizada por compañeros y compañeras no es fiable.

Durante este estudio, se entrenó a alumnado de universidad para que fueran buenos revisores. Se les explicó que había cuatro tipos de revisiones: la evaluación, donde se comentan los fallos pero no da pistas para seguir mejorando; la aclaración, que surge cuando el revisor no comprende alguna parte y hace preguntas para entenderla; sugerencias, el revisor proporciona una retroalimentación útil para que el escritor mejore y, por último, la alteración, cuando el revisor corrige directamente los errores que encuentra. Posteriormente, este alumnado estuvo tres semanas aprendiendo a cómo revisar los textos de manera adecuada para dar un buen *feedback*.

Tras este periodo de tiempo, el alumnado aseguró sentirse mucho más cómodo para realizar revisión por pares además de para incluir todas las recomendaciones que le habían hecho en sus escritos confiando en el criterio del compañero o compañera. Además comentaban que ellos y ellas mismas serían mucho más críticos con sus trabajos de ahora en adelante ya que tenían las indicaciones para revisarlo. Esto deja en evidencia que, si el alumnado está formado para evaluar los textos de sus compañeros y compañeras, el aprendizaje es mucho más significativo para ambos.

Aunque este estudio se realizó con alumnado de universidad, se puede adaptar a cursos inferiores e implementar dentro del aula sesiones pensadas para formar al alumnado a la hora de revisar textos escritos ya que, como se ha descrito, no solo ayudaba a mejorar la redacción de los compañeros y compañeras sino que también había una clara mejora en los textos propios.

Las tecnologías también pueden ser una buena manera para mejorar la revisión en parejas (Lam, 2010). A día de hoy se puede hacer uso de espacios virtuales como Google Docs para dar y recibir retroalimentación de pares en línea. Se trata de una herramienta fácil y sencilla de usar con la que el alumnado está familiarizado y no suelen encontrar dificultades a la hora de usarla.

1.6. El género de la fábula

La palabra *fábula* proviene del latín *fabula* y se define como un relato literario ficticio que puede estar escrito tanto en verso como en prosa siendo esta última la forma más común de encontrarla. Siempre tiene una intención didáctica y sus protagonistas son animales con características humanas como el habla o el movimiento (Ruiz, 2010). A pesar de encontrar la gran mayoría de las fábulas de manera escrita hay que destacar que, en la antigüedad solían transmitirse de manera oral (Ainaud, 1999).

Gran cantidad de fábulas siguen una estructura común similar a la de los cuentos: se inicia con un breve planteamiento en el que se presenta el problema, generalmente entre dos o tres animales, el conflicto se desarrolla de manera breve a lo largo de la fábula y finalmente, esta se resuelve con una enseñanza, también conocida como moraleja (Esopo, 2013).

Además, entre las características propias de las fábulas encontramos las siguientes: brevedad narrativa, texto escrito en verso o en prosa con diálogos tanto en estilo directo o indirecto, presencia de un narrador, conversaciones entre animales, temas morales y, por último, transmisión de valores (Ruiz, 2010). Por otro lado, Dido (2009) añade en sus artículos la presencia de pocas acciones como un suceso común en las fábulas así como la aparición de seres humanos u otras criaturas como personajes secundarios.

En algunas fábulas como las de Esopo (2013) la moraleja se encuentra de manera explícita al final de la fábula, sin embargo, otros escritores como Dido (2009), Ruiz (2010) o Santana (1994) aseguran que la moraleja no siempre aparece de manera explícita sino que en algunas ocasiones se

deja al lector que la determine por sí mismo. Dido (2009) afirma que cuando la moraleja no se encuentra de manera explícita el lector dispone de mayor libertad de interpretación.

A pesar de que las características para diferenciar a la fábula de otros géneros parecen obvias, se suele confundir con la alegoría, el mito, la leyenda, el proverbio o el cuento maravilloso ya que los límites no son tan rigurosamente fijos (Santana, 1994).

Las fábulas además de entretener tienen un fin didáctico, de ahí los motivos por los que es considerada como un buen género para trabajar en primaria. Además tiene otras muchas características que permiten que sea adecuada para niños y niñas pequeñas como su brevedad, su sencillez o la presencia de animales como personajes protagonistas (Santana, 1994).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es observar a qué aspectos presta atención el alumnado durante la escritura de un texto narrativo, específicamente de una fábula, así como para ver cuál es la incidencia que tiene en el alumnado una intervención centrada en el proceso de planificación. Para ello, las preguntas de investigación que se plantean en este trabajo son las siguientes:

- ¿En qué aspectos se centra el alumnado durante una tarea de escritura en parejas de una fábula?
- ¿Qué efectos en las interacciones del alumnado tiene una intervención didáctica centrada en la planificación?

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La propuesta de intervención se realizó en un aula de 3º de Educación Primaria de un colegio público de una localidad de la cuenca de Pamplona. En este centro educativo está presente el modelo lingüístico PAI-G y PAI-A, un programa plurilingüe que imparte enseñanzas en inglés y en castellano con la posibilidad de cursar la asignatura de Euskera. El número total de asignaturas que se cursan en inglés son cuatro: *Arts and Crafts* (una sesión a la semana), *Social Science* (tres sesiones a la semana), *English* (cuatro sesiones a la semana) y *Natural Science* (tres sesiones a la semana), es decir, un total de once sesiones en inglés a la semana. El alumnado que elige la asignatura de Euskera cuenta con cuatro sesiones a la semana de esta lengua mientras que los demás alumnos y alumnas cursan la asignatura de "Taller" en castellano. El resto de las asignaturas se cursan en castellano: Lengua (cinco sesiones a la semana), Música (una sesión a la semana), Matemáticas (cinco sesiones a la semana), Educación Física (dos sesiones a la semana), Valores o Religión (dos sesiones a la semana), y "Taller" (cuatro sesiones a la semana el que no cursa la asignatura de Euskera) siendo un

total de quince sesiones a la semana para todo el alumnado, diecinueve para los que no van a euskera.

Las edades del alumnado que participó en la intervención se encuentran entre los 8, 9 y 10 años, es decir, niños y niñas nacidas en el 2012 y 2013. Las lenguas de origen de los estudiantes son diversas, entre las que encontramos árabe, búlgaro, ruso, moldavo, francés y castellano.

En la siguiente tabla aparece detallada tanto la lengua de origen de todo el alumnado como su modelo lingüístico.

Tabla 1.

Información del alumnado

INFORMACIÓN DEL ALUMNADO		
	LENGUA DE ORIGEN	MODELO LINGÜÍSTICO
PAREJA 1 Alumna 1 Alumno 2	Castellano Árabe	PAI-A PAI-G
PAREJA 2 Alumna 1 Alumna 2	Castellano Árabe	PAI-A PAI-G
PAREJA 3 Alumna 1 Alumno 2	Ruso Búlgaro	PAI-G PAI-G
PAREJA 4 Alumno 1 Alumno 2	Castellano Castellano	PAI-A PAI-A
PAREJA 5 Alumna 1 Alumna 2	Moldavo Francés	PAI-G PAI-A
PAREJA 6 Alumna 1 Alumna 2	Castellano Árabe	PAI-G PAI-G

PAREJA 7 Alumno 1 Alumna 2	Castellano Árabe	PAI-G PAI-A
PAREJA 8 Alumna 1 Alumna 2	Castellano Árabe	PAI-A PAI-G

Los emparejamientos los llevé a cabo previamente teniendo en cuenta diferentes aspectos como su actitud frente a actividades nuevas o su rendimiento académico con la intención de que una persona de la pareja ayudara a la otra.

3.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo la investigación fueron, por un lado, las grabadoras que la universidad nos ofreció. De esta manera, se pudieron registrar las interacciones orales del alumnado para transcribirlas y analizarlas con posterioridad. Por otro lado, se utilizó un programa de análisis de datos llamado Atlas.ti Cloud cuya función principal era analizar las transcripciones anteriores, etiquetarlas con códigos así como elaborar tablas y gráficos para analizar y generar conclusiones que posteriormente comentaré en el apartado de resultados y discusión.

Las grabadoras se utilizaron en dos situaciones similares. La primera fue cuando se realizó el pre-test, es decir, el momento en el que se le pidió al alumnado que escribiera una fábula sin haberles explicado nada, simplemente dándoles las instrucciones de la tarea. El instrumento se colocó en la mesa de cada pareja y únicamente se les comentó que era necesario que estuviera ahí para realizar un trabajo en la universidad así que el alumnado no le dio mayor importancia.

La segunda vez que se utilizó las grabadoras fue cuando se llevó a cabo el post-test. La dinámica fue igual con la diferencia de que el alumnado había sido partícipe de dos sesiones que correspondían a la intervención didáctica en la que trabajaron y profundizaron en el proceso de planificación y todo lo que hay que tener en cuenta antes de comenzar a escribir el texto en limpio así como en el género textual de la fábula, su estructura, características principales o su enseñanza.

3.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación fueron necesarias 5 sesiones distribuidas en 3 días diferentes.

La primera sesión se dedicó a realizar el pre-test, que se llevó a cabo el martes 15 de marzo a sexta hora. En esta sesión se le presentó al alumnado una situación hipotética en la que les contaba

que por las tardes me dedicaba a darles clase a unos niños de edad similar a la de ellos y ellas a los que les gustaba mucho que yo les leyera fábulas. Sin embargo, ya me había quedado sin ideas y sin fábulas para contarles así que requería de su participación para que ellos y ellas escribieran una fábula por parejas de manera que, posteriormente, se las pudiera leer a estos niños y niñas. Al plantearles esta situación de partida y como plantean varios autores como Camps (1990), Applebee (1982, 1984) o Graham (2008), conseguí que la tarea no se quedara en una mera actividad académica y que tuviera un propósito, que escribieran con el fin de transmitir algo y que de esta manera estuvieran más motivados. Tras comentarles la situación de inicio, les coloqué por parejas que, como he mencionado anteriormente, ya había establecido previamente. Una vez todos y todas se encontraban por parejas, les repartí dos folios en blanco y les conté que en uno tenían que realizar el borrador y en el otro tenían que redactar la fábula final. Las únicas condiciones que les puse para escribir la fábula fueron que tenían que aparecer animales que hubieran estudiado en la asignatura de *Natural Science* y que la enseñanza tenía que estar relacionada con el esfuerzo. De este modo, la tarea de escritura integraba otras dos áreas del currículo (la de *Natural Science* y la de Valores). Además, les coloqué la grabadora en la mesa diciéndoles que no se preocuparan por ella, que simplemente la ponía porque me habían mandado un trabajo para la universidad. No le di demasiada importancia a este hecho y el alumnado tampoco.

Tras pedirles que comenzaran a escribirla y decirles que tenían todo el tiempo que necesitaran, varias parejas preguntaron qué era una fábula de manera que les comenté brevemente las dos características principales de este género textual: que los protagonistas eran animales y que nos tenían que enseñar algo. Cuando terminaron de escribirla, me la entregaron de manera que posteriormente pude analizarlas.

Las dos sesiones siguientes se utilizaron para la intervención didáctica, que se realizó el jueves 17 a primera y segunda hora. Estas sesiones las dedicamos a dos aspectos: el primero era conocer el género textual que habían escrito el día anterior, en este caso la fábula; y el segundo aspecto estaba centrado en aprender a planificar antes de comenzar a redactar. Los objetivos de la intervención didáctica fueron los siguientes:

- Conocer el género textual de la fábula, su estructura y sus características propias.
- Aprender en qué consiste el proceso de planificación y todo lo que hay que tener en cuenta antes de comenzar a redactar.

Los contenidos, criterios y estándares del currículo que se trabajaron pueden verse en el Anexo 1. Para trabajar estos aspectos se hicieron las siguientes actividades.

La sesión comenzó con una lluvia de ideas en la que el alumnado comentó todo lo que sabían sobre las fábulas. De esta manera fui consciente de qué era lo que sabían y qué no. Sus respuestas fueron que los protagonistas eran animales y que tenían que enseñar algo, que es lo que les había

dicho el día anterior aunque no tenían muy claras estas ideas. A continuación, les expliqué las características propias de las fábulas, el alumnado daba ejemplos de estas características y un niño las escribía en la pizarra. Una vez terminamos, a cada grupo (el alumnado está dividido en grupos de 3-4 personas) les repartí 6 hojas entre las que se encontraban tres fábulas, dos cuentos y una descripción de un animal y tenían que seleccionar las fábulas (Véase anexo 2). Tras un rato, cada grupo explicó cuáles habían seleccionado como fábulas y por qué. Todos los grupos realizaron esta actividad de manera correcta lo que dejó ver que habían entendido el concepto de fábula.

La otra parte de la sesión estuvo dedicada al proceso de planificación. Volvieron a hacer una lluvia de ideas en la que contaron qué es lo que hacían ellos y ellas cuando alguien les mandaba escribir una redacción, una carta, un cuento, etc. Expresaron ideas como redactar directamente escribiendo lo que les va surgiendo, pensar un poco las ideas en la cabeza y posteriormente plasmarlo en el folio definitivo o escribir pequeñas ideas en un folio aparte antes de comenzar con el texto definitivo. Tras estas ideas les comenté que el proceso de escritura está constituido por tres fases: la planificación, la textualización y la revisión aunque durante esa sesión nos íbamos a centrar en la planificación. Como la idea era que aprendieran a planificar les conté qué era aquello en lo que tenían que pensar o tener en cuenta para realizar una planificación adecuada: pensar en las personas a las que iba a estar dirigido lo que escribieran, qué personajes iban a aparecer en su fábula y cuál iba a ser el argumento, pero sobre todo, que esto no lo tenían que redactar, sino que tenían que apuntar ideas breves en guiones para que fuera más visual. Para que no fuera una clase teórica demasiado intensa, hicimos una planificación entre toda la clase anotando en guiones todas las ideas que iban surgiendo en la pizarra. Una vez terminamos de realizar la planificación, como nos quedaban 20 minutos de clase, el alumnado escribió por parejas una fábula con las ideas que habían surgido anteriormente. Estas parejas no fueron las mismas que la otra vez, sino que al tener solo 20 minutos y como estaban sentados en grupos de 4 o 5 personas (la disposición original de la clase), cada uno y cada una escribió la fábula con la persona que tenía al lado, es decir, se formaron nuevas parejas únicamente para el final de esa sesión.

La última sesión se llevó a cabo el viernes 18 a quinta hora. En ella se realizó el post-test. Para llevarlo a cabo les di dos folios, uno para que realizaran el borrador y otro para la fábula en limpio. Esta vez únicamente les dije que tenían que escribir una fábula para que yo les leyera a los niños a los que daba clase por las tardes en la que aparecieran animales que habían trabajado en *Natural Science* y que la enseñanza tenía que estar relacionada con el respeto, un valor que se había trabajado en la clase de valores las semanas previas. También coloqué las grabadoras y les pedí que hablaran alto para que les pudiera escuchar bien.

3.4. Análisis

Para llevar a cabo el análisis lo primero que realicé fue transcribir todas las grabaciones y subirlas a un programa llamado Atlas.ti Cloud. Una vez estaban todas las transcripciones en este programa, incluí una serie de códigos tomados de otros trabajos como el de Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020). A continuación, asigné a cada episodio, que como explican estas mismas autoras son fragmentos sobre aspectos diferentes, el código que le correspondía.

Tabla 2.

Códigos

	Códigos	
Códigos relacionados con el proceso de planificación	Conciencia sobre el proceso de planificación	-(1) Pero primero en el borrador vamos a poner las ideas, los animales, lo que va a aparecer y todo eso. PAREJA 1
	Características del género	-(2) ¿Cuál va a ser la moraleja? O sea, lo que aprendemos con esto. PAREJA 6
	Generación de ideas	-(1) Puede haber un perro. -(2) Y un gorila. -(1) Vale, un gorila blanco. PAREJA 3
	Establecimiento de objetivos	-(1) Ese título es muy bonito pero es para muy pequeños. -(2) Es que tiene que ser para pequeños. -(1) Noo. -(2) Sí, es para niños como nosotros de 8 o 9 años. PAREJA 2
	Organización de ideas	-(1) No, primero hay que poner para quién es. PAREJA 6
Códigos relacionados con	Aspectos lingüísticos	-(1) ¿Selva es con b o con v?

los aspectos lingüísticos y estéticos		-(2) Con v. PAREJA 4
	Aspectos estéticos	-(1) Vaya mala letra tienes, está quedando feo. -(2) Oye... PAREJA 5
Códigos relacionados con la gestión de la tarea	Gestión de roles	-(1) Escribe tú el título y yo la historia. PAREJA 3
	Gestión del tiempo	-(1) No le echas tantas ganas que tenemos que terminar pronto y no nos va a dar tiempo. PAREJA 1
	Gestión del espacio	-(2) Aquí en grande. -(1) Pero si no nos va a caber. PAREJA 2

Para finalizar, elaboré unas tablas en Excel donde se podían observar el número de episodios asignados a cada código en cada pareja tanto en el pre-test como en el post-test. También generé los gráficos de estas tablas para que fuera más visual. De esta manera, compararlo y sacar conclusiones ha sido más sencillo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a mi primera pregunta de investigación que es en qué se centra el alumnado durante una tarea de escritura en parejas de una fábula, los datos muestran qué códigos tiene el alumnado más presente.

Tabla 3.

Pre-test: media de episodios por pareja y desviación estándar

PRE-TEST	Pareja 1	Pareja 2	Pareja 3	Pareja 4	Pareja 5	Pareja 6	Pareja 7	Pareja 8	TOTAL	MEDIA	Desviación estándar
Generación de ideas	17	20	18	21	29	19	21	38	183	22,875	7,12
Establecimiento de objetivos	1	3	0	2	1	3	1	0	11	1,375	1,19
Conciencia sobre el proceso de planificación	3	10	4	4	3	7	4	4	39	4,875	2,42
Características del género	1	0	1	1	0	1	0	0	4	0,5	0,53
Organización de ideas	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0,25	0,71
Aspectos lingüísticos	6	7	9	4	8	11	8	2	55	6,875	2,85
Aspectos estéticos	1	3	1	2	4	5	0	1	17	2,125	1,73
Gestión de roles	3	3	1	4	2	8	3	2	26	3,25	2,12
Gestión del tiempo	2	0	0	0	1	5	1	2	11	1,375	1,69
Gestión del espacio	0	1	2	1	0	2	0	0	6	0,75	0,89

Tabla 4.

Tabla pre-test con porcentajes

	Pareja 1	Porcentaje 1	Pareja 2	Porcentaje 2	Pareja 3	Porcentaje 3	Pareja 4	Porcentaje 4	Pareja 5	Porcentaje 5	Pareja 6	Porcentaje 6	Pareja 7	Porcentaje 7	Pareja 8	Porcentaje 8
Generación de ideas	17	47,22	20	42,55	18	50,00	21	33,85	29	60,42	19	31,15	21	55,26	38	77,55
Establecimiento de objetivos	1	2,78	3	6,38	0	0%	2	5,13	1	2,08	3	4,92	1	2,63	0	0%
Organización de ideas	2	5,56	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Conciencia sobre el proceso de planificación	3	8,33	10	21,28	4	11,11	4	10,26	3	6,25	7	11,48	4	10,53	4	8,16
Aspectos lingüísticos	6	16,67	7	14,89	9	25,00	4	10,26	8	16,67	11	18,03	8	21,05	2	4,08
Aspectos estéticos	1	2,78	3	6,38	1	2,78	2	5,13	4	8,33	5	8,20	0	0%	1	2,04
Gestión de roles	3	8,33	3	6,38	1	2,78	4	10,26	2	4,17	8	13,11	3	7,89	2	4,08
Organización de ideas	2	5,56	0	0%	0	0%	0	0%	1	2,08	5	8,20	1	2,63	2	4,08
Gestión del espacio	0	0%	1	2,13	2	5,56	1	2,56	0	0%	2	3,28	0	0%	0	0%
Características del género	1	2,78	0	0%	1	2,78	1	2,56	0	0%	1	1,64	0	0%	0	0%
	36	100,00	47	100,00	36	100,00	39	100,00	48	100,00	61	100,00	38	100,00	49	100,00

En cuanto a la generación de ideas, observamos cómo el alumnado lo tiene en cuenta de manera notoria siendo el código más numeroso con una media de 22,875 episodios por pareja. Destaca en este sentido la pareja 8 con un total de 38 episodios de generación de ideas, lo que supone un 77,55% del total de sus intervenciones. Aunque existe una desviación estándar de 7,12, en todas las parejas este es el aspecto en el que más incidieron:

Ejemplo 1:

Alumno 1: Había un lobo que era muy rápido.

Alumno 2: Y otro que era muy vago.

PAREJA 4

Por otro lado, en cuanto a los aspectos lingüísticos, hay que decir que es el segundo aspecto en el que más ha incidido el alumnado con una media de 6,875 episodios por pareja. Además, la pareja 3 cuenta con un total de 9 intervenciones relacionadas con esto lo que les supone un 25% del total de sus interacciones. Se trata de una cifra muy alta debido a que el alumnado en esta primera tarea de escribir no dedicó tiempo a la revisión y es en este momento de la escritura cuando hay que tener más en cuenta los aspectos lingüísticos:

Ejemplo 2:

Alumna 1: Dijo es con j, ¿no?

Alumna 2: Sí.

PAREJA 2

Ejemplo 3:

Alumna 2: Una vaca.

Alumno 1: Con la v, vaca es con v.

PAREJA 7

Hay que destacar que, a pesar de que hay una media de 4,875 episodios en los que el alumnado muestra conciencia sobre el proceso de planificación, la mayoría de parejas únicamente comentaba que tenían que pensar en los animales que iban a aparecer en la fábula olvidando todo lo que planificar supone. Esto se debe a que la tutora que estaba en el aula les dijo varias veces que tenían que pensar los animales antes de redactarlo en limpio. Por este motivo, probablemente si la tutora no hubiera hecho ningún comentario, el número de intervenciones de este código sería menor.

Ejemplo 4:

Alumno 1: Espera, primero vamos a pensar. Un cerdito va a ser el protagonista.

PAREJA 7

Ejemplo 5:

Alumno 2: Primero aquí tenemos que escribir los animales y luego en la otra hoja en limpio.

PAREJA 3

También quiero reflejar la poca o nula importancia que el alumnado le dio a las características del género habiendo un total de 4 episodios entre las 8 parejas. Tan solo las parejas 1, 3, 4 y 6 tuvieron en cuenta este código una vez. Lo mismo sucede con el establecimiento de objetivos con solo 11 alusiones a este aspecto e incluso alguna pareja como la 3 y la 8 no lo tuvieron en cuenta. De la misma manera la organización de las ideas ha sido olvidada por el alumnado, tan solo en la pareja 1 encontramos 2 episodios.

Características del género:

Ejemplo 6:

Alumna 2: Un águila.

Alumna 1: Nooo, pero animales, tienen que ser animales.

Alumna 2: Un águila es un animal.

Alumna 1: Ah.

PAREJA 6

Establecimiento de objetivos:

Ejemplo 7:

Alumno 1: Pon el cerdito Juan, que para algo son niños.

PAREJA 7

Organización de ideas:

Ejemplo 8:

Alumna 1: Vale primero escribimos los personajes y después lo que pasa.

PAREJA 1

Para finalizar quiero destacar la importancia que le dieron las parejas a la gestión de roles con una media de 3,25 intervenciones destacando la pareja 6 con un total de 8 episodios.

Ejemplo 9:

Alumna 2: Venga, te toca escribir a ti.

PAREJA 5

En cuanto al resto de datos, hay que decir que la desviación estándar deja en evidencia cómo todas las parejas le dan importancia o no se la dan a los mismos aspectos.

Teniendo en cuenta la segunda pregunta de investigación que corresponde a los efectos que tiene una intervención didáctica centrada en la planificación en las interacciones del alumnado, hay que destacar que ha habido una gran mejora, porque el alumnado se ha centrado en aquello importante durante la planificación olvidando aquellos aspectos que hay que tener en cuenta durante otros procesos de la escritura. En la siguiente tabla se muestran los episodios relevantes, es decir, aquellos que tienen que ver con el proceso de planificación o con el género textual, en este caso características de la fábula.

Tabla 5.

Post-test: aspectos relevantes

POST-TEST -- RELEVANTE	Pareja 1	Pareja 2	Pareja 3	Pareja 4	Pareja 5	Pareja 6	Pareja 7	Pareja 8	TOTAL	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Generación de ideas	17	23	26	21	24	33	28	34	206	25,75	5,80
Establecimiento de objetivos	7	6	1	8	2	6	4	3	37	4,625	2,50
Conciencia sobre el proceso de planificación	6	5	5	8	6	6	5	6	47	5,875	1,07
Características del género	5	4	2	4	1	5	2	5	28	3,5	1,60
Organización de ideas	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0,125	0,35
									318		

A continuación se presenta el porcentaje de variación en el que vemos la relación entre la media pre-test y la media post-test.

Tabla 6.

Porcentaje de variación

	MEDIA PRE-TEST	MEDIA POST-TEST	PORCENTAJE DE VARIACIÓN
Generación de ideas	22,875	25,75	12,57%
Establecimiento de objetivos	1,375	4,625	236,36%
Conciencia sobre el proceso de planificación	4,875	6	23,08%
Características del género	0,5	3,5	600,00%
Organización de ideas	0,25	0,125	-50%

Para comenzar, la generación de ideas que como he dicho anteriormente fue el código más numeroso en el pre-test y lo mismo ha ocurrido en el post-test. Su media se ha incrementado de un 22,875% a un 25,75%. A pesar de esta mejora, la pareja 1 y 4 se han mantenido en el mismo número de episodios y las parejas 5 y 8 han tenido este aspecto menos en cuenta.

Han sido las características del género el aspecto en el que más ha mejorado el alumnado. En este caso, todas las parejas han incrementado el número de alusiones que se encuadran en este código siendo su porcentaje de variación de un 600%, destacando la pareja 8 pasando de 0 intervenciones a 5 intervenciones.

Ejemplo 10:

Alumna 1: ¿Ahora qué ponemos?

Alumna 2: Ahora los personajes pero en este caso serán animales porque es una fábula.

PAREJA 6

También vemos una clara mejora en el establecimiento de objetivos, con un porcentaje de variación del 236,36%. Al igual que en el caso anterior, todas las parejas han tenido más en cuenta este aspecto, algo no muy complicado de alcanzar dada la poca importancia que le dieron en el pre-test.

Ejemplo 11:

Alumna 1: A ver...el título. ¿Pueden aparecer unicornios?

Alumno 2: Pero tiene que haber respeto y eso porque es una fábula y es para niños como nosotros.

PAREJA 3

Ejemplo 12:

Alumno 2: ¿A quién iba dirigido?

Alumno 1: A niños de 8/9 años.

PAREJA 1

Hay también una mejora general de la conciencia del proceso de planificación con un porcentaje de variación del 23,08%. Sin embargo, hay 2 parejas, la 2 y la 6 que han sufrido un empeoramiento en este sentido. Aunque estos datos no muestren una mejora muy grande, hay que

tener en cuenta que, como he mencionado anteriormente, en el pre-test fue la tutora la que les dijo que tenían que pensar en los animales antes de comenzar a redactar la fábula original mientras que en el post-test, nadie les dijo nada sino que fue de ellos mismos la iniciativa de invertir tiempo en aspectos relacionados con este código.

Ejemplo 13:

Alumna 1: Pero escribe toda la frase.

Alumna 2: Da igual, esto es el borrador, no hay que poner mucha cosa.

PAREJA 6

Ejemplo 14:

Alumno 2: ¿Qué vamos a escribir?, ¿Cómo va a ser la fábula? Ya tenemos los personajes, ahora hay que pensar la trama.

PAREJA 4

Por último, hay que comentar que no han aumentado los episodios de organización de ideas, ya que de una media de 0,25 se ha pasado a una media de 0,125. Por lo tanto, en este código existe un porcentaje de variación de -50%.

En resumen, si se compara el número de episodios de aspectos relativos a la planificación del pre-test (Figura 1) con el del post-test (Figura 2), se observa que en general ha habido un aumento después de la intervención didáctica. A continuación se muestran dos gráficos correspondientes al pre-test y al post-test que permiten fijarnos de manera clara y rápida en la mejora general que ha habido con respecto al número de episodios de cada código:

Figura 1.

Gráfico pre-test

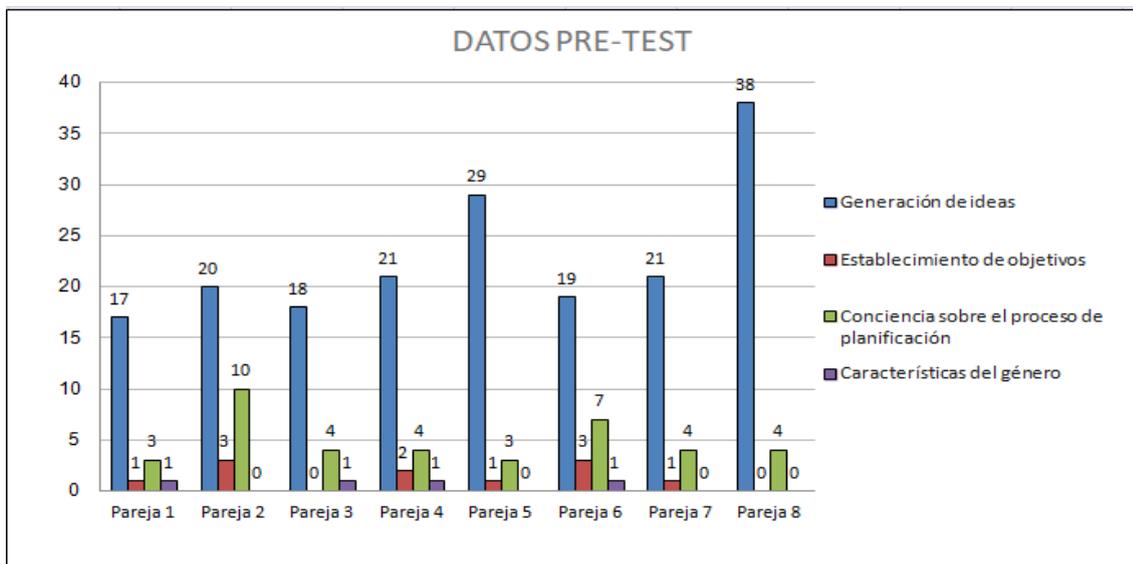
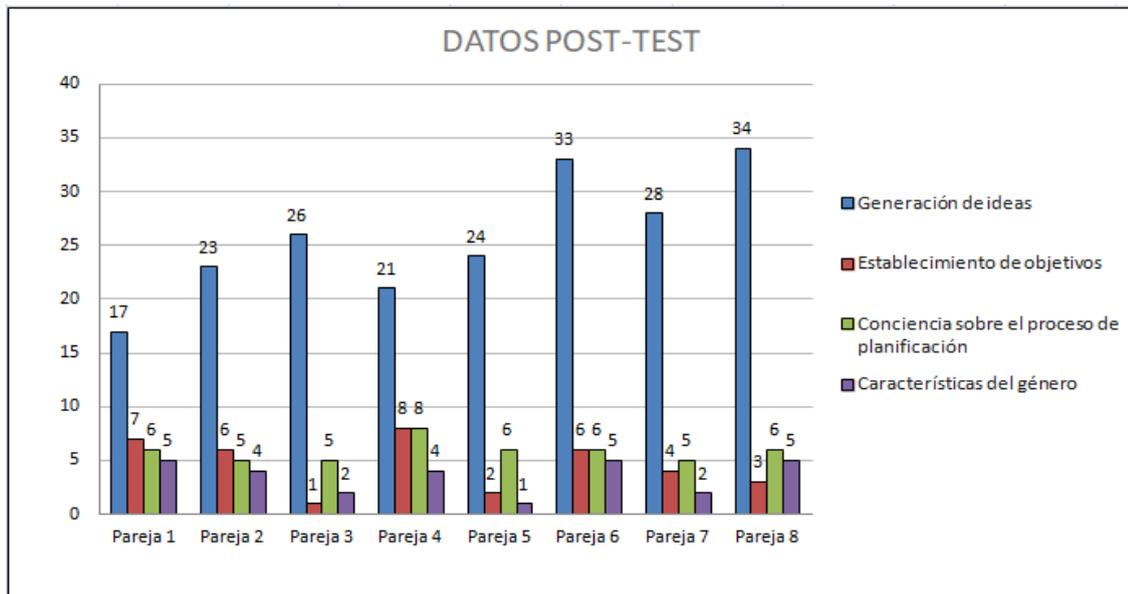


Figura 2.

Gráfico post-test



Una vez comparados los resultados, nos damos cuenta de que es positivo trabajar en el aula el proceso de escritura siguiendo el modelo de Hayes y Flower (1980), que correspondería a la planificación, textualización y revisión. Vemos que lo primero que hace el alumnado es escribir sin pensar antes aquello que quiere plasmar o sin tener en cuenta a la audiencia. Como he mencionado en la parte teórica, la enseñanza de la escritura en las escuelas e institutos se centra en responder de manera breve o resumir textos (Graham, 2018). Por este motivo, no sorprenden los datos del pre-test. Sin embargo, en este trabajo se comprueba que una intervención en el aula centrada en la planificación deja mejoras notorias. Esto permite pensar que si la escritura se trabajara de este modo a lo largo de todos los cursos escolares, la calidad de los escritos podría ser mucho mejor.

Aznárez-Mauleón y López-Flamarique (2020) exponen en su artículo cómo las personas inexpertas se centran en la generación de ideas olvidando establecer objetivos u organizar el contenido. Esto mismo se ha podido observar en este trabajo, donde el alumnado a destacado por el número de episodios dedicados a la generación de ideas y por la prácticamente inexistencia de episodios relacionados con la organización de ideas. Esto puede significar que, a pesar de que las muestras en las que hemos realizado los estudios son pequeñas, si se realizara un estudio mucho más amplio, los resultados podrían ser similares.

Por último comentar que como dijo Camps (1990), la interacción oral entre compañeros y compañeras les permite estar mucho más motivados y centrados en la tarea además de mejorar a nivel morfosintáctico y léxico como hemos podido darnos cuenta al escuchar las grabaciones y leer las fábulas.

CONCLUSIONES

A modo de resumen, este trabajo pretendía saber en qué se centraba el alumnado durante el proceso de escritura en parejas así como los efectos que tiene una intervención didáctica sobre el proceso de planificación en las interacciones del alumnado.

Podemos concluir que antes de la intervención el aspecto en el que más incide el alumnado es en la generación de ideas, algo positivo y que posteriormente se refleja en sus composiciones con mucha trama. También hay que tener en cuenta que olvidan aspectos importantes como el establecimiento de objetivos, las características del género o la organización de las ideas, todos ellos aspectos que habría que tener en cuenta durante la planificación. Estos datos dejan en evidencia que es necesario incidir más en la planificación de la escritura.

Por otro lado también hemos podido ver cómo una intervención didáctica de tan solo dos sesiones permite al alumnado mejorar sus habilidades. En este caso, la intervención estaba dirigida al proceso de planificación y es en este sentido donde se ve la mejoría. Los niños y las niñas tuvieron en cuenta el establecimiento de objetivos así como las características del género. Aunque como he mencionado anteriormente la mejora es notoria, existen parejas que en algún aspecto no mejoraron sino que empeoraron. Considero esto como algo normal dado que la intervención solo duró dos días, sin embargo, si en dos días se consiguió una mejora general, hay que pensar en todas las mejoras que se podrían dar si la intervención durara más tiempo. Sería algo muy beneficioso para el alumnado y para su futuro.

Es necesario mencionar que este trabajo tiene sus limitaciones. Como acabo de mencionar, la intervención didáctica duró únicamente dos sesiones debido a que fueron las sesiones que la tutora del centro de prácticas me ofreció. Debido a esto, no pude dedicarle el tiempo que me hubiera gustado a algunos aspectos propios de la planificación y que habrían ayudado al alumnado a asimilar mejor en qué consiste esta fase de la escritura. Entre estos aspectos encontramos la organización de ideas, un código que como muestran las tablas y como he mencionado anteriormente no ha sufrido ninguna mejora. Por otro lado, me hubiera gustado poder trabajar no solo la planificación sino también la revisión ya que una mínima parte de las parejas relejó su fábula una vez la había terminado y, como pude escuchar en las grabaciones, las parejas que lo hacían únicamente se fijaban en los aspectos lingüísticos.

Hay que tener en cuenta que este trabajo no es generalizable ya que el número de estudiantes que he tenido en cuenta ha sido muy limitado. Tan solo he analizado 8 parejas (16 estudiantes), todos pertenecientes al mismo centro escolar y en concreto a la misma clase. Por eso, sería interesante poder realizar el mismo estudio en varios contextos diferentes con alumnos y alumnas procedentes de realidades socioeconómicas distintas. En ese caso, cuando la muestra fuera

notablemente mayor, se podría generalizar ya que el número de niños y niñas estudiados sería significativo.

Para finalizar creo que lo adecuado sería trabajar la escritura con todas sus fases de manera transversal en todas las asignaturas a lo largo de todos los cursos académicos y no únicamente dedicar ciertas sesiones a ello en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Así, todo el profesorado daría las mismas pautas al alumnado y lo asimilarían mejor. Si esto sucediera, el alumnado tendría en cuenta las tres fases del proceso de escritura de manera natural sin la necesidad de que el docente le recordara que tiene que dedicar tiempo a la planificación y a la revisión. Además, sus escritos mejorarían en calidad y en cantidad.

ANEXOS

Anexo 1: tabla de contenidos, criterios y estándares de aprendizaje.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR. LEER.</p> <p>Estrategias de identificación de diferentes tipos de texto: descriptivos, argumentativos, narrativos, expositivos e instructivos.</p> <p>Identificación y valoración crítica de los valores y mensajes transmitidos por un texto.</p>	<p>5. Utilizar estrategias para la identificación de diferente tipo de textos.</p>	<p>5.1. Identifica diferentes géneros textuales: cuentos, descripciones, entrevistas, explicaciones, recetas, debates, poemas, teatro, cómic, adivinanzas y canciones.</p> <p>5.2. Reconoce la estructura de contenido en distintos tipos de texto.</p> <p>5.3. Identifica características propias de cada tipo de texto: descriptivos, argumentativos, narrativos, expositivos e instructivos.</p>
<p>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR. ESCRIBIR.</p> <p>Producción de diferentes tipos de texto según su tipología</p>	<p>1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, claridad y estructura correcta. Respetando su estructura y</p>	<p>1.2. Escribe textos narrativos en los que incluyan descripciones</p> <p>2.1. Reconoce la finalidad y estructura de un texto.</p>

<p>para comunicar vivencias, necesidades y conocimientos: narraciones, descripciones, argumentaciones, exposiciones e instrucciones.</p> <p>Estrategias para mejorar la escritura y la cohesión de texto (planificación, redacción del borrador, revisión, reescritura).</p>	<p>aplicando las normas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.</p> <p>2. Interiorizar las normas para la producción de diferentes tipos de textos</p> <p>3. Escribir diferentes tipos de texto según la finalidad.</p> <p>5. Llevar a cabo el plan de escritura que de respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.</p>	<p>3.1. Redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>3.2. Produce textos sencillos a partir de unas pautas.</p> <p>5.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: – Planificación, redacción, revisión y mejora.</p> <p>–Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc.</p> <p>–Adapta la expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata.</p> <p>–Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos.</p> <p>–Reescribe el texto.</p>
--	--	--

Anexo 2: fábulas, cuentos y descripción.

La cigarra y la hormiga:

Era un verano muy caluroso, probablemente uno de los más cálidos de las últimas décadas. Quizá por eso, la cigarra decidió dedicar las horas del día a cantar alegremente debajo de un árbol. No tenía ganas de trabajar, solo le apetecía disfrutar del sol y cantar, cantar y cantar. De manera que así pasaba sus días, uno tras otro.

Uno de esos días pasó por allí una hormiga que llevaba auestas un grano de trigo muy grande, tan grande que apenas podía sostenerlo sobre su espalda. Al verla, la cigarra se burló de ella y le dijo:

– ¿A dónde vas con tanto peso? ¡Con el buen día que hace y con tanto calor! Se está mucho mejor aquí, a la sombra, cantando y jugando. ¿Acaso no quieres divertirte?, se rió la cigarra.

La hormiga se detuvo y miró a la cigarra, pero prefirió hacer caso omiso de sus comentarios y continuar su camino en silencio y fatigada por el esfuerzo. Así, pasó todo el verano, trabajando y

almacenando provisiones para el invierno. Y cada vez que veía a la cigarra, ésta se reía y le cantaba alguna canción de aires burlones:

– ¡Qué risa me dan las hormigas cuando van a trabajar! ¡Qué risa me dan las hormigas porque no pueden jugar!

Así pasó el verano y las temperaturas empezaron a bajar. En ese momento, la hormiga dejó de trabajar y se metió en su hormiguero, donde se encontraba calentita y tenía comida suficiente para pasar todo el invierno. Entonces, se dedicó a jugar y cantar.

Sin embargo, el invierno encontró a la cigarra debajo del mismo árbol, sin casa y sin comida. No tenía nada para comer y estaba helada de frío. Fue entonces cuando se acordó de la hormiga y fue a llamar a su puerta.

– Amiga hormiga, sé que tienes provisiones de sobra. ¿Puedes darme algo de comer y te lo devolveré cuando pueda?

La hormiga le abrió la puerta y le respondió enfadada:

– ¿Crees que voy a darte la comida que tanto me costó reunir? ¿Qué has hecho holgazana durante todo el verano?

– Ya lo sabes, le respondió apenada la cigarra. A todo el que pasaba, yo le cantaba.

– Pues ahora, yo como tú puedo cantar: ¡Qué risa me dan las hormigas cuando van a trabajar! ¡Qué risa me dan las hormigas porque no pueden jugar!

Y dicho esto, le cerró la puerta a la cigarra. A partir de entonces, la cigarra aprendió a no reírse del trabajo de los demás y a esforzarse por conseguir lo que necesitaba.

Moraleja: Para disfrutar, primero hay que trabajar.

La liebre y la tortuga:

Había una vez una liebre muy veloz que, consciente de su capacidad, se burlaba constantemente de los demás animales porque se creía superior a ellos.

El blanco preferido de sus ataques era una lenta tortuga, a la cual no dejaba de decirle cosas hirientes.

-¡Pero vaya que eres lenta tortuga! Ten cuidado no seas muy vieja ya para cuando llegues a tu destino de hoy. No vayas tan deprisa que te harás daño –decía continuamente de forma burlona e irónica la liebre.

Al inicio, muchos animales les reían sus gracias, pero al no disminuir estas y ser tan constantes, muchos se sentían ya cansados de la liebre, a la que consideraban maleducada, prepotente y realmente pesada.

Cansada también de tanta burla, la tortuga un día se atrevió y le dijo a la liebre:

-Sabes, estoy segura de que con toda mi lentitud podría ganarte una carrera.

-¿Cómo? –preguntó la liebre. –¿Que puedes ganarme en una carrera? Eso lo dudo.

-Pues mira –dijo la tortuga-, hagamos una apuesta con el resto de los animales como testigos y veamos quién se lleva el premio.

Segura de su velocidad y la lentitud del rival, la liebre aceptó el reto, aunque más que eso lo consideraba pan comido.

Pactaron iniciar la carrera enseguida y llamaron a la línea de partida al resto de los animales del bosque.

Cuando se hizo la señal de arrancada la liebre se mantuvo alardeando con los demás en la salida y dejó que la tortuga, con paso lento, tomase distancia.

Pasado un rato la liebre emprendió su carrera y, ciertamente, era veloz. En poco tiempo rebasó a la tortuga, no sin antes insultarla y llamarla loca.

Cuando tomaba relativa ventaja, la liebre se echaba a un lado del camino a descansar o hacer otras cosas y dejaba que la tortuga, que no se detenía nunca, le pasase con su andar lento.

Esto se repitió muchas veces, confiada en que acabaría ganando la carrera en un impulso final, sin importar cuánta ventaja sacase la tortuga.

Sin embargo, cuando la liebre le había sacado mucha distancia en uno de los adelantos, vio un frondoso árbol que daba una rica sombra en la que descansar unos minutos. Así lo hizo y tan bien y confiada se sentía, que terminó por dormirse.

Al despertar, la liebre se percató de que la tortuga estaba casi llegando a la meta, razón por la que echó a correr con suma velocidad.

No obstante, la velocidad en este punto ya no le era suficiente y la tortuga terminó ganando la carrera, convirtiendo a la liebre en objeto de risa del resto de los animales, que alababan a la primera por su perseverancia.

Moraleja: no hay que reírse de los demás sino que hay que aprender a respetarlos tal y como son. Tampoco hay que presumir sino esforzarse en silencio.

EL LEÓN Y EL RATÓN

Érase una vez un león que estaba descansando en la selva, después de un día de caza. Era un día caluroso y solo le apetecía dormir.

Cuando se encontraba más cómodo, llegó un ratón haciendo mucho ruido. El león era tan grande que ni siquiera se percató, pero el ratón empezó a subir por su nariz.

El león se despertó con muy mal humor, empezó a gruñir y agarró al ratón, preparándose para comerlo.

-“¡Perdóname!” suplicó el pobre ratón. “Por favor déjame ir y algún día seguramente te lo pagaré”.

Al león le resultó divertido pensar que un ratón podría alguna vez ayudarlo. Pero fue generoso y finalmente lo liberó.

Algunos días más tarde, mientras acechaba a una presa en el bosque, el león quedó atrapado en la red de un cazador.

Era incapaz de liberarse y rugió fuerte para pedir ayuda. El ratón reconoció la voz y acudió rápidamente para ayudarlo. Mordió una de las cuerdas que ataban al león y este se liberó.

Entonces el ratón dijo:

-“Incluso un ratón puede ayudar a un león”.

Moraleja: hay que valorar las aportaciones de todo el mundo. Siempre podemos ser ayudados por el resto.

El cohete de papel:

Había una vez un niño cuya mayor ilusión era tener un cohete y dispararlo hacia la luna, pero tenía tan poco dinero que no podía comprar ninguno. Un día, junto a la acera descubrió la caja de uno de sus cohetes favoritos, pero al abrirla descubrió que sólo contenía un pequeño cohete de papel averiado, resultado de un error en la fábrica.

El niño se apenó mucho, pero pensando que por fin tenía un cohete, comenzó a preparar un escenario para lanzarlo. Durante muchos días recogió papeles de todas las formas y colores, y se dedicó con toda su alma a dibujar, recortar, pegar y colorear todas las estrellas y planetas para crear un espacio de papel. Fue un trabajo difícilísimo, pero el resultado final fue tan magnífico que la pared de su habitación parecía una ventana abierta al espacio sideral.

Desde entonces el niño disfrutaba cada día jugando con su cohete de papel, hasta que un compañero visitó su habitación y, al ver aquel espectacular escenario, le propuso cambiárselo por un cohete auténtico que tenía en casa, ya que él lo iba a disfrutar más y mejor. Aquello casi le volvió loco de alegría, y aceptó el cambio encantado.

Desde entonces, cada día, al jugar con su cohete nuevo, el niño disfrutaba como nunca aunque siempre se acordaba de su antiguo cohete, aquel que le hizo tan feliz durante tanto tiempo.

Los últimos dinosaurios:

En el cráter de un antiguo volcán, situado en lo alto del único monte de una región perdida en las selvas tropicales, habitaba el último grupo de grandes dinosaurios feroces. Durante miles y miles de años, sobrevivieron a los cambios de la tierra y ahora, liderados por el gran Ferocitaurus, planeaban salir de su escondite para volver a dominarla.

Ferocitaurus era un temible tiranosaurus rex que había decidido que llevaban demasiado tiempo aislados, así que durante algunos años se unieron para trabajar y derribar las paredes del gran cráter. Y cuando lo consiguieron, todos prepararon cuidadosamente sus garras y sus dientes para volver a atemorizar al mundo.

Al abandonar su escondite de miles de años, todo les resultaba nuevo, muy distinto a lo que se habían acostumbrado en el cráter, pero siguieron con paso firme durante días. Por fin, desde lo alto de unas montañas vieron un pequeño pueblo, con sus casas y sus habitantes, que parecían pequeños

puntitos. Sin haber visto antes a ningún humano, se lanzaron feroces montaña abajo, dispuestos a arrasar con lo que se encontraran...

Pero según se acercaron al pueblecito, las casas se fueron haciendo más y más grandes y... cuando las alcanzaron, resultó que eran muchísimo más grandes que los propios dinosaurios. Un niño que pasaba por allí dijo: "¡Papá, papá, he encontrado unos dinosaurios en miniatura! ¿puedo quedármelos?".

Así las cosas, el temible Ferocitaurus y sus amigos terminaron siendo las mascotas de los niños del pueblo y todos los dinosaurios demostraron ser unas excelentes y divertidas mascotas.

El camello:

El camello es un animal mamífero y herbívoro. Tiene cuatro patas largas y delgadas, su cabeza, en proporción al cuerpo es pequeña, sus orejas son diminutas y sus ojos saltones. Su voluminoso cuerpo está cubierto de finos y largos pelos que suele cambiar por primavera. Se caracteriza por tener dos gibas de grasa para soportar la dura vida del desierto. La hembra tiene una sola cría por cada parto. Es un animal doméstico y se utiliza para transportar mercancías o personas. Si come hierba fresca, es capaz de aguantar durante varias jornadas sin beber agua.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainaud, J. (1999). Fábula de fuentes. *Acta poética*, 20(1-2), 147-162.
- Applebee, A. N. (1982). Writing and learning in school settings. *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*, 12(3) 365-381.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of educational research*, 54(4), 577-596.
- Arnáez, P. (2010). Los libros de texto de Educación Básica y la enseñanza de la lengua. Fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 91-108.
- 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, M. y 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.
- Beltrán, J. y Santiuste, V. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Ed. Síntesis, S. A.
- Britton, B. K. y Black, J. B. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. Understanding expository text en J. F Voss y G. L. Bisanz, *Understanding Expository Text*. Psychology library editions.

- 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.). Barcelona: Barcanova.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura. *Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*.
- Cascallar, M. C. y Núñez, D. (2003). Guía del buen/a escritor/a. *Revista Padres y Maestros, (275)*, 17-21.
- Cooper, C. R., y Matsuhashi, A. (1983). A theory of the writing process. *The psychology of written language*, 3-39. New York: Routledge.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la Escritura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Wolters Kluwer.
- Gobierno de Navarra (2014). Currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Publicado en Boletín oficial de Navarra nº 174.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Ablex Publishing Corporation.
- Dido, J. C. (2009). Teoría de la fábula. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios, 41*.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Champaign, I. L.: National Council of Teachers of English.
- Esopo (2013). *Fábulas*. Editorial Anaya.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009). Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso. Ed. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO y la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fidalgo, R., García, J., Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta, 37(1)*, 105-116.
- Gobierno de Navarra. Evaluación final etapa 6º de Educación Primaria. Curso 2015-2016.
- González, M. J. y Martín, I. (2014). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, 29(3)*, 315-326.
- González, J. E. y Muñetón, M. A. (2002). Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías. *Revista Areté, (8)*, 97-101.
- Graham, S. (2008). Effective Writing Instruction for all students. *Reinassance Learning*.
- Graham, S., Harris, K. y Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 16(2)*, 74-84.

- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre educación*, (34), 263-281.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez-Mediavilla, A. (2016). Mejora del proceso de planificación de la expresión escrita mediante el uso de mapas mentales. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1538-1544.
- Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M. y García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y Lectura en Educación Infantil. Conceptos, Secuencias didácticas y Evaluación*. Ed. Pirámide.
- Hayes, J. R., y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes en L. W. Gregg y E. R. Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. y Flower, L.S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis en Mosenthal, P., Tamar, L. y Walmsley, S.A., *Research on writing* (pp. 206–220). New York, NY: Longman, Inc.
- Hayes, J.R., y Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Lam, R. (2010). A peer review training workshop: coaching students to give and evaluate peer feedback. *TESL Canada Journal*, 27(2), 114-127.
- Madeira, M. L. F. S. R. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista infancias imágenes*, 9(2), 35-47.
- Mayer, R. E. (1999). Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Ed. Psicología de la educación.
- Rohman, D, G. y Wlecke, A. O. (1964). The construction and application of models for concept formation in writing. *US Office of Education Cooperative Research Project*.
- Roldán-Prego, L. y González-Seijás, R.M. (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria. *Revistas de estudios e investigación en psicología y educación*, 3 (1), 9-18.
- Ruiz, A. B. (2010). La fábula en la Educación Primaria. *Pedagogía Magna*, (5), 19-26.
- Santana, G. (1994). La fábula como instrumento didáctico. *El guiniguada*, (4-5), 61-70.
- Sommers, N. (1982). "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, (31), 378-88.

Stallard, C. K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8(2), 206-218.