

**Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación
Secundaria**

**Analysis of the performance in written composition and their difficulties in
Secondary Education**

González Valenzuela, M.J. y Martín Ruiz, I.

Citar:

- González, M.J. y **Martín, I.** (2006). Análisis del Rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315 – 326.

<http://dx.doi.org/10.1174/021037006778147926>

Resumen

En este trabajo se analiza el rendimiento en composición escrita y sus dificultades en una muestra formada por alumnos de 1º, 2º y 3º de ESO. Los alumnos han sido evaluados en composición escrita, en términos de progresión temática, metacognición, conocimiento semántico y morfosintáctico. El diseño es trasversal y se realizan análisis de varianza, análisis de comparación entre medias y análisis de porcentajes de las dificultades en cada variable y grupo de sujetos. Los resultados muestran, por un lado, que existen diferencias entre 2º y 3º curso en composición escrita, conocimiento morfosintáctico y semántico, siendo 2º de ESO el que muestra peores puntuaciones en todas las variables. Por otro lado, se encuentra que los porcentajes de dificultades en composición escrita oscilan entre un 8 y un 16 %, siendo en progresión temática y en 2º y 3º curso donde se encuentran mayores porcentajes de casos. Finalmente, estos resultados apuntan hacia la necesidad de incidir, a través del currículum escolar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita y en la intervención y prevención de sus dificultades, desde edades tempranas.

Abstract

In this work the performance of written composition and their difficulties is analyzed in a sample formed by students of 1º, 2º and 3º of ESO. The students have been evaluated in written composition, in terms of thematic progression, metacognitive, semantic and morfosyntactic awareness. The design is trasversal and it is calculated variance analysis, comparison between mean and analysis of percentages of the difficulties in each variable and group. The results show, on one hand, that differences exist between 2º and 3º in written composition, morfosyntactic and semantic awareness, and 2º of ESO shows worse punctuations in all the variables. On the other hand, it is found that the percentages of difficulties in written composition oscillate between 8 and 16%, being in thematic progression and in 2º and 3º where they are bigger percentages of cases. Finally, these results point toward the necessity of impacting, through the school currículum, in the processes of teaching-learning of the written composition and in the intervention and prevention of their difficulties, from early ages.

Palabras claves: Composición Escrita. Dificultades en composición escrita. Educación Secundaria.

Key words: Written composition. Difficulties in written composition. Secondary Education.

Introducción

El interés por el conocimiento y la comprensión de los procesos implicados en la escritura ha aumentado recientemente, siendo la composición escrita uno de los focos de mayor atención (Graham y Harris, 2000). La composición escrita es importante como objetivo educativo en sí mismo y como medio para alcanzar otros objetivos escolares, ya que es una forma esencial de comunicación y construcción de significados y es una herramienta imprescindible para el desenvolvimiento y progreso académico de los alumnos (Kellogg, 1994; García, 2000). Sin embargo, son escasos los estudios evolutivos sobre el rendimiento en la composición escrita en nuestro contexto cultural e incluso se echan en falta medidas de composición escrita en los informes PISA (Topping, Valtin, Roller, Brozo y Dionisio, 2003) realizados sobre el rendimiento académico de los alumnos en nuestro país, siendo éstas algunas de las razones que justifican el objetivo de este estudio.

La conquista de la composición escrita implica el dominio y desarrollo de forma integrada y equilibrada de la forma, el contenido y el proceso de composición (Graham,

1999). Desde perspectivas psicológicas recientes se diferencian en la composición escrita la participación de diferentes procesos que exigen un gran esfuerzo mental por parte del sujeto y dan lugar a distintos tipos de actividades como la planificación, la edición y la revisión del escrito (Berninger, 1999; Galbraith y Torrance, 1999; García, 2000; Graham, 1999; Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980; Hayes y Nasch, 1996; Kellogg, 1994; Wong, 1999). Entre estos procesos se distinguen los que afectan a la puesta en marcha de las habilidades de edición y producción del texto - como los motores, los léxicos o morfosintácticos-, denominados procesos de bajo nivel o mecánicos, frente a los procesos de naturaleza más conceptual – como los de planificación y metacognición-, denominados procesos de alto nivel o sustantivos (Galbraith y Torrance, 1999; Graham, 1999; Wong, 1999).

Cabe destacar, por otro lado, que el desarrollo y aprendizaje de estos procesos psicológicos implicados en la escritura precisan de cierta automatización y parece necesario el dominio y automatización de los procesos de bajo nivel para el desenvolvimiento óptimo de los procesos de alto nivel, secuenciándose en etapas en un sentido predecible (Graham, 1999; McCutchen, 1996). Berninger y Hart (1993) diferencian una primera etapa en la que los primeros procesos que se adquieren son los motóricos, referentes al grafismo (componentes conductuales); en una segunda etapa se adquieren los relativos a la traducción del mensaje, los procesos léxicos y/o morfosintácticos (componentes psicolingüísticos); y, en la tercera etapa se dominan los procesos de alto nivel, los de planificación y metacognición de la escritura (componentes cognitivos y metacognitivos). El dominio y automatización de estas etapas se va conquistando sucesivamente en la primera, segunda y tercera etapa de la Educación Primaria, respectivamente, e incluso la última etapa abarcaría también los niveles de Educación Secundaria y Universitaria (García, 2001; García y Fidalgo,

2003). A este respecto, el presente trabajo se centrará en el estudio de algunos componentes psicolingüísticos (semánticos y morfosintácticos) y de los componentes cognitivos (planificación) y metacognitivos.

Por otra parte, existen diferencias en cuanto al manejo de las habilidades de composición escrita, ya que la realización de un escrito para todas las personas no requiere el mismo esfuerzo mental ni exige las mismas demandas cognitivas (Hayes y Hasch, 1996; Sharples, 1996). Para los escritores novatos y para los sujetos con dificultades de aprendizaje o con bajo rendimiento en escritura resulta especialmente costoso dominar estos procesos que implican componer un texto (Berninger, 1999; Graham, 1999; Wong, 1998). Estos sujetos presentan distintos tipos de limitaciones, tanto en los procesos de bajo nivel como en los de alto nivel que están implicados en la escritura (Berninger y Hart, 1993; García, 1999, 2001; Graham y Harris, 1999; Wong, 1998), afectando a los procesos de planificación, edición y revisión del escrito (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980; Hayes y Nasch, 1996; Kellogg, 1994; Wong, 1999) y a los componentes motóricos, psicolingüísticos, cognitivos y metacognitivos implicados en la escritura (Berninger y Hart, 1993). Se hará mención a las características de las dificultades relacionadas con los componentes cognitivos y metacognitivos y algunos componentes psicolingüísticos, por su pertinencia con el objeto de estudio del presente trabajo.

En este sentido, una de las características que presentan los escritores novatos y los que tienen dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento en composición escrita es el no emplear estrategias eficientes de planificación ni procedimientos de autorregulación que impliquen el establecimiento de objetivos, la búsqueda de información, la revisión y evaluación de lo escrito o la organización y transformación de ideas (Graham y Harris, 1999). Minimizan el papel que atribuyen a las habilidades de

planificación, revisión y autorregulación (García y Marbán, 2003) y se guían por el modelo “decir el conocimiento” (contar lo que uno sabe sin intención o plan establecido) más que por el modelo “transformar el conocimiento “ (contar lo que uno sabe con una intención y organización sobre lo que se desea escribir) (Scardamalia y Bereiter, 1992). Hacen uso de la planificación por modelado, donde el lenguaje construido mentalmente sirve de modelo para el escrito sin planificación o reflexión antes o durante el proceso de escritura (Hayes, 1996; Hayes y Nasch, 1996) y, además, sin control metacognitivo (Graham y Harris, 1999; Wong, 1999). A este respecto, presentarían dificultades relacionadas con los procesos de alto nivel como las dificultades en la planificación del texto que hace referencia a la concreción y organización en párrafos de las ideas en oraciones de manera coherente (García y Marbán, 2003; Hayes, 1996, Wong, 1998) y las dificultades metacognitivas relacionadas con el autoconocimiento y la autorregulación que se refieren a las dificultades en el uso y conocimiento de estrategias de control ejecutivo en la generación, organización y edición de ideas, así como en la revisión, supervisión y corrección del texto producido (García y Fidalgo, 2003; Graham y Harris, 1999; Lecuona, 1999; Wong, 1998). Por otro lado, otras de las características que estos sujetos presentarían estarían relacionadas con las dificultades en los procesos de edición del texto y, concretamente, con los procesos léxicos y/o morfosintácticos implicados en la escritura (componentes psicolingüísticos). Así, algunas de las características que presentarían estarían relacionadas con las dificultades para expresar con significados adecuados las ideas generadas y planificadas, dificultades para elegir el término adecuado al contenido que se desea expresar, dificultades para expresar un mismo contenido con construcciones de diferente complejidad sintáctica y/o para establecer concordancias adecuadas entre las palabras (Berninger y Hart, 1993; Cuetos, 1991;

García, 2001, Wong, 1998). Todas estas dificultades teóricamente van progresivamente eliminándose en cada caso con la práctica educativa a partir de la Educación Primaria y Secundaria (Berninger y Hart, 1993; García, 2001; García y Fidalgo, 2003); es decir, es esperable que con la enseñanza ordinaria o con la intervención psicoeducativa, los sujetos novatos vayan progresivamente convirtiéndose en expertos y en el caso de los sujetos con dificultades y/o bajo rendimiento se vayan corrigiendo sus dificultades (García, 1999; García y Arias-Gundín, 2004; García y Marbán, 2003; Graham y Harris, 1999; Wong, 1998). Sin embargo, se echan en falta estudios que analicen qué tipo de dificultades son más características en los distintos niveles educativos y la frecuencia con la que se presentan, siendo ésta otras de las razones del objeto de estudio de este trabajo.

En definitiva, dada la importancia de la composición escrita y de sus dificultades en el proceso educativo y la escasez de estudios evolutivos en este área de estudio y en nuestro contexto cultural, el presente trabajo pretende analizar el rendimiento y el porcentaje de dificultades en composición escrita y en algunos de sus componentes (conocimiento semántico y morfosintáctico, planificación y metacognición) en los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria. A este respecto, por un lado, se pretende analizar las diferencias entre grupos en cada medida, con el fin de averiguar si existe un avance y una mejora progresiva en composición escrita y en sus componentes a través de los distintos niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria. Y, por otro lado, se intenta analizar en qué grupos y variables se encuentran más dificultades en composición escrita y en sus componentes en estos niveles educativos, esperando encontrar un aminoramiento de estas dificultades a medida que se avanza en los distintos grupos.

Método

Sujetos

La muestra está compuesta por 203 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de edades comprendidas entre 12 y 14 años, pertenecientes a un colegio concertado de la Provincia de Málaga de clase sociocultural medio-baja elegido al azar, de habla castellana y con niveles intelectuales normales. Se eliminaron de la muestra a los sujetos que habían repetido curso o lo estaban haciendo y a los que presentaban handicaps físicos, psíquicos o sensoriales y deprivación sociocultural.

El total de la muestra está distribuida en tres grupos. El grupo 1 está formado por los sujetos de 1º de ESO (n=59), de los cuales veintisiete eran niñas y treinta y dos niños, con una edad media de edad de doce años y cuatro meses. El grupo 2 está formado por los sujetos de 2º de ESO (n=67), con una edad media de trece años y seis meses de los cuales treinta y siete eran niñas y treinta eran niños. Y, por último, el grupo 3 está formado por los alumnos de 3º de ESO (n= 77), con una edad media de catorce años y cinco meses, siendo cuarenta y uno niñas y treinta y seis niños.

Instrumentos

Para la evaluación de la composición escrita se han tenido en cuenta las puntuaciones obtenidas en diferentes componentes, tales como la progresión temática (secuenciación coherente en la exposición de la información escrita), el conocimiento semántico (contenido expresivo y vocabulario escrito), el conocimiento morfosintáctico (adecuación y uso de distintas normas morfosintácticas) y la metacognición en escritura (autoconocimiento y autorregulación del proceso de composición de un texto). La evaluación está basada en la productividad y coherencia de los escritos realizados por los participantes, en la línea de cómo lo han planteado otros estudios (Favart y Passerault, 1996; García y Marbán, 2003; Lecuona, 1999; Martín, 2002).

Se han empleado distintas pruebas y procedimientos de medida en cada caso. La progresión temática, el conocimiento semántico y el conocimiento morfosintáctico se evaluaron tras el análisis de los textos expositivos sobre el racismo producidos por los alumnos (Martín, 2002). Y la metacognición en composición escrita se evaluó con el cuestionario de Lecuona (1999).

En concreto, la progresión temática se midió en función de la secuenciación coherente y estructurada de la información empleada en la realización del escrito, evaluándose la organización de la información expuesta por el sujeto de manera consecutiva y secuenciada (por ejemplo: concepto del racismo, consecuencias del racismo, soluciones y opinión personal). Los escritos se evaluaron de cero a dos puntos, de acuerdo con los siguientes criterios: se otorgaba dos puntos cuando la información estaba relacionada entre sí y jerarquizada en partes; se otorgaba un punto cuando la información estaba relacionada entre sí pero no jerarquizada en partes claramente diferenciables; y se otorgaba cero puntos cuando la información no estaba relacionada ni jerarquizada secuencialmente (Martín, 2002).

El conocimiento semántico hace referencia al contenido expresivo del escrito y se ha evaluado en función de la cantidad y coherencia de las oraciones empleadas por los sujetos en sus escritos, siendo la puntuación total la diferencia entre el número total de oraciones con sentido empleadas en el escrito y el número de oraciones repetidas y sin sentido que aparecen en el mismo (por ejemplo: el racismo no se debe considerar porque es como nosotros) (Martín, 2002).

El conocimiento morfosintáctico se ha considerado en función de como el sujeto tiene en cuenta las propiedades morfológicas de las palabras, los distintos tipos de palabras y las normas sintácticas al escribir su redacción. Se ha evaluado teniendo en cuenta la diferencia entre el número utilizado de verbos, adjetivos, sustantivos,

adverbios y oraciones bien construidas sintácticamente y el número de palabras no concordantes en el género, número y tiempo verbal y de oraciones mal construidas sintácticamente que no se ajusta a una estructura sintáctica adecuada (por ejemplo: el racismo no considerarlo bien yo) (Martín, 2002).

La metacognición en composición escrita se ha definido en términos del autoconocimiento y autorregulación que el alumnado posee sobre el acto de escribir y redactar un tema. Se ha evaluado mediante el cuestionario de Lecuona (1999) que consta de veintitrés ítems de dos opciones (sí/no) que miden el conocimiento (lo que saben) y autorregulación (cómo lo hacen) de los sujetos sobre la planificación en el proceso escritor, sobre la búsqueda de ideas para desarrollar, sobre la organización de las ideas a exponer, sobre la presentación de la información escrita, sobre la estructuración del escrito y sobre la revisión de la composición (Lecuona, 1999).

Procedimiento

El diseño realizado es un diseño transversal con una única recogida de datos en los distintos cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

La realización de las composiciones escritas y la administración del cuestionario antes mencionado se llevaron a cabo de manera colectiva en cada clase ordinaria y en horario lectivo, supervisada por dos licenciados en Psicología. En primer lugar, los alumnos realizaron durante media hora una redacción sobre el racismo y, en segundo lugar, se les administró el cuestionario de Lecuona (1999). Se eligió el tema del racismo por ser una problemática actual, por ser uno de los objetivos curriculares que se trabajaban transversalmente en el centro para el desarrollo de valores sociales y, en consecuencia, para garantizar cierta homogeneidad en el dominio y en los conocimientos previos de los sujetos sobre el contenido del escrito.

La evaluación de las medidas de la composición escrita estuvo basada en el juicio de dos observadores, encontrándose un acuerdo interjueces entre el noventa y seis y el noventa y ocho por ciento de los casos seleccionados al azar, según las distintas variables de estudio y grupos.

Para el análisis del rendimiento en composición escrita y en sus componentes se calcularon los estadísticos descriptivos de las distintas variables y se realizaron las comparaciones entre los grupos a través del análisis de varianza, cuando se cumplía el supuesto de homogeneidad de las varianzas calculada con la prueba de Levene, y a través del análisis de contraste entre medias con la prueba de Kruskal-Wallis, cuando no se cumplía tal supuesto. De la misma forma que se considera en otros estudios (Bateman, 1965; Kavale y Forness, 1984; Pichot, Lopez-Ibor y Valdés, 1995; Tindal, Marston y Deno, 1986), para analizar los porcentajes de dificultades en composición escrita y en algunos de sus componentes se calculó, primeramente, el número de sujetos que puntuaron en cada variable una desviación típica por debajo de la media de su grupo de pertenencia y, en segundo lugar, la proporción que representaban con respecto al número total de sujetos en cada grupo.

Resultados

Análisis del rendimiento en composición escrita y en sus componentes

Los estadísticos descriptivos calculados (media y desviación típica) de la variable composición escrita y de sus componentes en los tres grupos que forman la muestra de estudio se muestran en la tabla 1.

Se observa que en la variable *composición escrita* (tabla 1), el valor máximo lo encontramos en 3º de ESO ($\bar{x} = 52.49$ y $S_x = 15.08$), seguido de 1º de ESO ($\bar{x} = 48.37$ y $S_x = 14.85$) y finalmente 2º de ESO ($\bar{x} = 42.34$ y $S_x = 15.60$). Por otra parte, tras comprobar el supuesto de homogeneidad de las varianzas ($L_{(2, 178)} = 0.002$ y $p = .998$),

se encuentra en el análisis de varianza, con $F_{(2,180)} = 7.055$ y $p < .001$ (tabla 2), que los grupos son significativamente diferentes. Los pares de grupos estadísticamente distintos, según la prueba de Scheffé, son 2º y 3º curso de ESO ($\bar{x}_{(i,j)} = 10.14$ y $p < 0.001$). Estos resultados indican que existen diferencias significativas en composición escrita entre los grupos, y más concretamente entre 3º y 2º, siendo 3º el que más puntuación arroja en esta variable.

----- INCLUIR TABLA 1-----

En cuanto a la *progresión temática*, se observa que la media de 1º de ESO ($\bar{x} = 1.06$ y $S_x = 0.76$) es superior a la de 3º ($\bar{x} = 0.84$ y $S_x = 0.78$), así como también es mayor que la de 2º ($\bar{x} = 0.83$ y $S_x = 0.79$) (tabla 1). Por otro lado, la prueba de Levene verifica la homogeneidad entre las varianzas con $L_{(2, 185)} = 0.457$ y $p = .63$ y se encuentra, según el análisis de varianza ($F_{(2,187)} = 1.74$ y $p > 0.1$), que estas diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas como se observa en la tabla 2.

En la variable *conocimiento semántico*, se puede observar en la tabla 1 que la puntuación más elevada es la de 3º de ESO ($\bar{x} = 5.37$ y $S_x = 2.01$), seguida de la de 1º de ESO ($\bar{x} = 5.24$ y $S_x = 3.36$) y de la de 2º de ESO ($\bar{x} = 4.28$ y $S_x = 3.15$). Por otro lado, la prueba de Levene no verifica la homogeneidad de las varianzas ($L_{(2, 188)} = 5.814$ y $p = .004$), pero se encuentra, según la prueba de Kruskal-Wallis (tabla 3), que existen diferencias significativas entre los distintos grupos ($\chi^2 = 9.08$ y $p < .01$) y, más específicamente, entre 2º y 3º de ESO ($U = 1536.5$ y $p < .001$), según la prueba U de Mann-Whitney. Así pues, se encuentra que las diferencias entre los grupos en esta variable se dan entre los cursos más avanzados, siendo tercero el grupo que obtiene mejores puntuaciones.

-----INCLUIR TABLA 2-----

Por otra parte, en la variable *conocimiento morfosintáctico* encontramos que las puntuaciones mayores se encuentran en el grupo de 3° de ESO ($\bar{x}=30.92$ y $S_x=12.44$), seguido de 1° de ESO ($\bar{x}=26.46$ y $S_x=10.80$) y, finalmente, en 2° de ESO ($\bar{x}=22.70$ y $S_x=11.80$), como puede observarse en la tabla 1. Por otro lado, la prueba de Levene verifica la homogeneidad entre las varianzas con $L_{(2, 181)} = 0.447$ y $p = .64$ y se encuentra en el análisis de varianza realizado, como se observa en la tabla 2, que existen diferencias significativas entre los grupos ($F= 7.859$ y $p <.001$), y más concretamente entre los grupos 2° y 3° de ESO ($\bar{x}_{(i,j)} = 8.21$ y $p < 0.01$), según la prueba de Scheffé. Esto indica que las diferencias encontradas en esta variable son entre los dos cursos más avanzados, siendo mayores las puntuaciones del último curso.

-----INCLUIR TABLA 3-----

Finalmente, en cuanto a la *metacognición* en composición escrita se encuentran resultados similares a los de la variable Progresión Temática, ya que el curso que obtiene mayores puntuaciones es 1° de ESO ($\bar{x} = 15.51$ y $S_x = 3.95$), seguido de 3° de ESO ($\bar{x}=15.22$ y $S_x=2.84$), y finalmente en 2° de ESO ($\bar{x}=14.66$ y $S_x=3.11$). Por otra parte, tras verificar la homogeneidad de las varianzas ($L_{(2, 200)} = 2.673$ y $p = .071$), se encuentra en el análisis de varianza que tampoco las diferencias existentes son significativas entre los grupos ($F_{(2,202)} = 1.118$ y $p > 0.1$), como se observa en la tabla 2.

Análisis de los porcentajes de dificultades en la composición escrita y en sus componentes

En la tabla 4 se presentan los puntos de corte calculados en cada uno de los grupos de la muestra y en cada variable para seleccionar a los sujetos con dificultades, así como

el número y los porcentajes de sujetos que presentan dificultades en composición escrita y en sus componentes en la muestra de estudio.

En la variable *composición escrita*, se encuentra en 1° de ESO un total de cinco alumnos considerados con dificultades, que representan un 8.47 % del total de alumnos de este curso (tabla 4 y grafico 1). En 2° de ESO, se observa un total de diez alumnos con dificultades, lo que representa un 14.92 % del total de alumnos de este nivel educativo. Y en el grupo de 3° de ESO encontramos un total de doce alumnos que obtienen puntuaciones menores al punto de corte, representando un 15.58 % del total de alumnos de este curso. En este sentido, los porcentajes mayores de alumnos con dificultades en composición escrita se encuentran en los cursos más avanzados y muy similares entre ellos (14.92% y 15.58 %, respectivamente).

En *progresión temática*, como se observa en la tabla 4 y grafico 1, el grupo de 1° de ESO presenta quince sujetos con dificultades, lo que representa un 25.42 % de los sujetos. El grupo de 2° de ESO presenta un total de veintisiete sujetos con dificultades, representando un 40.29 % de los alumnos de su curso. Y, finalmente, en 3° de ESO se encuentran treinta sujetos con dificultades, que representan un 38.96 % de los alumnos del grupo. De nuevo en esta variable los porcentajes son superiores en los cursos más avanzados, rondando el 40 %.

-----INCLUIR TABLA 4-----

En *conocimiento semántico*, en el grupo de 1° de ESO existen ocho alumnos que se consideran con dificultades, representando el 13.55 % de los alumnos de 1° de ESO. En el grupo de 2° de ESO se encuentran doce alumnos que representan un total del 17.91 % de los alumnos de ese grupo. En el grupo de 3° de ESO existen trece alumnos que se consideran con dificultades en esta variable y representan un total de 16.88 % de los alumnos del grupo. En esta variable también se observa que los porcentajes son algo

más superiores en los cursos más avanzados, aproximadamente del 17% (tabla 4 y grafico1).

En *conocimiento morfosintáctico*, en el grupo de 1° de ESO se encuentran ocho sujetos considerados con dificultades, que representan un 13.55 % del total de alumnos del grupo. En 2° de ESO, ocho alumnos quedan por debajo del punto de corte establecido y representan un 11.44 % del total de alumnos de ese grupo. Por último, en el grupo de 3° de ESO existen un total de dieciséis alumnos con dificultades, lo que representa un 20.77 % del total de alumnos de su grupo. En esta variable se observa que los porcentajes de sujetos con dificultades son más parecidos entre 1° y 2° de ESO, pero menores a los encontrados en 3° (tabla 4 y grafico1).

Finalmente, en la variable *metacognición* en composición escrita (tabla 4 y grafico 1) se observa que en el curso de 1° de ESO los sujetos con dificultades son cuatro y representan un 6.77 % del grupo. En el grupo de 2° de ESO los sujetos seleccionados con dificultades son once y representan un 16.41 % del total de alumnos del grupo. Y en el curso de 3° de ESO son también once los alumnos considerados con dificultades y representan un 14.28 % del grupo 3. En esta variable también nos encontramos que los porcentajes más elevados de sujetos con dificultades se encuentran en los cursos más avanzados, siendo muy parecidos entre ellos (16.41 y 14.28 %).

-----INCLUIR GRAFICO 1-----

Discusión

Uno de los objetivos de este estudio consistía en analizar el rendimiento en composición escrita y en sus componentes en la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de encontrar una mejora progresiva a través de los distintos niveles educativos en las distintas medidas y, por consiguiente, diferencias significativas entre los grupos en cada variable de estudio.

A este respecto, según los resultados obtenidos, solo se han encontrado diferencias significativas entre los grupos en la variable composición escrita y en los componentes conocimiento morfosintáctico y conocimiento semántico, pero no en progresión temática y metacognición en composición escrita. Es decir, que no se han encontrado diferencias en los componentes cognitivos y metacognitivos relacionados con los procesos de alto nivel; la organización y secuenciación de la información escrita y el autoconocimiento y autorregulación del proceso escritor son relativamente similares en los tres primeros cursos de la educación secundaria, no apreciándose cambios sustanciales entre los distintos cursos como cabía esperar según resultados encontrados en otros estudios (Berninger y Hart, 1993; García y Fidalgo, 2003; Graham y Harris, 2000). Sin embargo, se aprecian diferencias entre los grupos en los componentes psicolingüísticos relacionados con los procesos de bajo nivel como cabía esperar (Berninger y Hart, 1993; Graham, 1999), aunque estas diferencias se encuentran únicamente entre segundo y tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Si tenemos en cuenta estos resultados y las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada grupo y en cada una de las variables se puede observar que no existe un patrón evolutivo claro y uniforme en cada medida o grupos de medidas, ya que no se ha encontrado un avance y una mejora progresiva en composición escrita y en sus componentes a través de los distintos niveles educativos de la Educación Secundaria, tal y como se esperaba. Así pues, la naturaleza del patrón evolutivo de la composición escrita y de sus componentes parece compleja y podría resultar que los componentes implicados en la escritura no se adquieran secuencialmente y de una manera predecible por etapas, no precisándose la automatización de unos para el dominio de otros, como indican algunos estudios (Berninger y Hart, 1993; Graham, 1999; McCutchen, 1996), sino que entre estos componentes podría existir una relación recíproca (Hayes, 1996;

Hayes y Nasch, 1996; Kellog, 1994) y podría ser posible que se fuesen desarrollando de manera paralela a lo largo de un continuo. Se requeriría de estudios longitudinales y causales que pudieran arrojar más información a esta cuestión, de manera que se pueda conocer la existencia de cuando se producen los cambios en los procesos de alto nivel (la progresión temática y la metacognición) frente a los de bajo nivel cognitivo (conocimiento semántico y morfosintáctico) o se pueda determinar el papel que desempeña en los cambios en composición escrita cada uno de sus componentes. Estas cuestiones podrían constituir algunos de los objetivos de futuras líneas de investigación que se desprenden de este estudio.

Otro de los objetivos del trabajo pretendía analizar los porcentajes de dificultades en composición escrita y en sus componentes en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de averiguar en qué grupos y variables se encuentran más dificultades y esperando encontrar un descenso en dichos porcentajes a medida que se avanza en los distintos niveles escolares.

A este respecto los resultados indican, por una parte, que en la muestra de estudio existe un porcentaje entre el 8 y el 16 % en los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria que presentan dificultades en composición escrita, porcentajes altos y en cierto modo esperables en función de los resultados encontrados en otras medidas como Lectura y Matemáticas en los informes PISA (Topping y cols, 2003). En cuanto a los distintos componentes de la composición escrita, en general, el componente que más porcentaje de dificultades presenta en los tres cursos de la muestra de estudio es la progresión temática (entre el 25 y el 49 %), seguido del conocimiento semántico (entre el 13 y el 18 %), del conocimiento morfosintáctico (entre 13 y 20 %) y, finalmente, de la metacognición en composición escrita (entre el 6 y el 16 %). Es decir, en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria estudiados se encuentran más

dificultades en los componentes cognitivos relacionados con la planificación del texto (proceso de alto nivel) que en los componentes psicolingüísticos (procesos de bajo nivel), como podría ser esperable por la complejidad cognitiva que entrañan cada uno de ellos (Galbraith y Torrance, 1999; Graham, 1999; Graham y Harris, 2000; Hayes, 1996; Kellogg, 1994). Sin embargo, llama la atención que en el componente metacognitivo (proceso de alto nivel cognitivo) sea en el que, con diferencia a los anteriores componentes, los sujetos de la muestra de estudio presentan menos dificultades. Extender este tipo de análisis a una muestra más amplia que la utilizada en este estudio podría quizás arrojar algo de luz a la explicación de estos resultados. Esto podría constituir una vía de análisis de futuras investigaciones en éste área de estudio. Por otra parte, si se atiende al grupo que presenta mayor número de sujetos con dificultades en la composición escrita y en sus componentes en la muestra de estudio, se encuentra en general que es en 3º y 2º curso donde los porcentajes son mayores, no descendiendo los porcentajes a medida que se avanza en los distintos niveles escolares como se esperaba encontrar. Para que las dificultades en composición escrita y en sus componentes vayan desapareciendo o descendiendo progresivamente es importante la instrucción directa y/o la intervención psicoeducativa específica, tal y como se encuentran en otros estudios (Berninger y Hart, 1993; García, 1999; García y Arias-Gundín, 2004; García y Marbán, 2002, 2003; Lecuona, 1999), ya que de otra forma estas dificultades irán aumentando progresivamente y será más costosa su recuperación.

A la vista de los resultados encontrados cabe señalar algunas implicaciones educativas relevantes derivadas de este estudio. Por un lado, se destaca la necesidad de enseñar explícitamente y de manera sistemática y conjunta en el aula ordinaria a usar estrategias de planificación de la información textual y a tomar conciencia de las estrategias y conocimientos (cognitivos y psicolingüísticos) que son necesarios para

componer un escrito (Berninger, 1999; Galbraith y Torrance, 1999; García, 1999; 2000; García y Marbán, 2002; 2003; Graham y Harris, 2000; Lecuona, 1999), consiguiéndose de esta forma cierta garantía de mejora progresiva tanto en los sujetos novatos como en los que presentan dificultades y/o bajo rendimiento académico en las habilidades que implican componer un texto (Berninger y Hart, 1993; García, 1999; 2001; García y Arias-Gundín, 2004; García y Fidalgo, 2003; García y Marbán, 2003; Graham y Harris, 1999; Wong, 1998). Es habitual encontrar cómo los sujetos realizan redacciones o resúmenes en las aulas para aprender los contenidos académicos, pero sería más eficaz que se pusiera énfasis en la enseñanza explícita de los conocimientos y los procedimientos adecuados sobre cómo hacerlo; de esta forma, se conseguiría un avance progresivo de estas destrezas y, por consiguiente, un aminoramiento de sus dificultades a lo largo de los distintos niveles educativos. Por otro lado, se resalta la importancia que tiene que las dificultades que se van presentando en composición escrita y en todos sus componentes se vayan detectando precozmente con el fin de poderlas mejorar o remediar lo antes posible y conseguir que no incrementen progresivamente a lo largo de los distintos niveles educativos, ya que cuanto más tarde se detecten más costosa y tardía será su recuperación. En definitiva, los resultados encontrados apuntan hacia la necesidad de incidir a través del currículum escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en la Educación Secundaria Obligatoria, así como resaltan la importancia, desde edades tempranas, de la intervención y prevención psicoeducativa de sus dificultades.

Referencias

- Bateman, B.D. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed). *Learning disorder. Vol 1*. Seattle, WA: Special child Publications.

- Berninger, V.W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive process. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(2), 99-112.
- Berninger, V. W. & Hart T. M. (1993). From research to clinical assessment of reading and writing disorders: The unit of analysis problem. En R. M. Joshi y C. K. Leong (Eds). *Reading Disabilities: Diagnosis and Component Process*. Dordrecht: Kluwer.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura: Diagnostico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Favart, M. y Passerault, J.M. (1996). Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence. Two studies in children's written production of narratives. En G. Rijlaarsdam, H. Van Den Bergh y M. Couzijn (Eds). *Theories, Models and Methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Galbraith, D. y Torrance, M. (1999). Conceptual processes in writing: From problem solving to text production. In M. Torrance y D. Galbraith (Eds). *Knowing what to write. Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- García, J. N. (1999). *Los procesos de planificación de la escritura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje*. Valladolid: CEC de la JCyL y FSE.
- García, J.N. (2000). El marco teórico de la escritura como construcción de significado. En J.N. García (Coord.). *De la Psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Taus.
- García, J.N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

- García, J.N. y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, vol.16, nº 2, 194-202.
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º EP a 3 ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 239-251.
- García, J. N. y Marbán, J.M. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- García, J.N. y Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 97-113.
- Graham, S. (1999). The role of the text production skills in writing development. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(2), 75-77.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Assessment and Intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the Self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing services in Schools*, 30, 255 – 264.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J.R. y Nasch, J.G. (1996). On the nature of planning in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kavale, K. & Forness, S. (1984). *The science of learning disabilities*. San Diego, California: College Hill, Press.
- Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Lecuona, M.P. (1999). *Pensar para escribir: un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Martín, I. (2002). *Lenguaje escrito, Motivación y Rendimiento Académico: análisis evolutivo e implicaciones educativas*. Memoria de Licenciatura. Málaga: Universidad de Málaga.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.
- Pichot, P., Lopez-Ibor, J.J. y Valdés, M. (1995). *DSM-IV Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Sharples, M. (1996). An account of writing as creative design. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tindal, G., Marston, D. & Deno, S. (1986). *The reliability of direct and repeated measures*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities.

- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. y Dionisio, M.L. (2003). *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Report of the International Reading Associations PISA Task Force. International Reading Association, Newark, DE.
- Wong, B.Y.L. (1998). Reflections on current attainments and future directions in writing intervention research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 12*, 127-149.
- Wong, B.Y.L. (1999). Metacognitive in writing. In C. Gallimore, D. Bernheimer, D. MacMillan, D. Spence y S. Vaughn (Eds). *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*. Martwah, NJ: Erlbaum.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la composición escrita y sus componentes, según el curso.

	1º DE ESO		2º DE ESO		3º DE ESO	
	\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x	\bar{x}	S_x
Composición Escrita	48.37	14.85	42.34	15.60	52.49	15.08
Progresión Temática	1.06	0.76	0.83	0.79	0.84	0.78
Conocimiento Semántico	5.24	3.36	4.28	3.15	5.37	2.01
Conocimiento Morfosintáctico	26.46	10.80	22.70	11.80	30.92	12.44
Metacognición	15.51	3.95	14.66	3.11	15.22	2.84

Tabla 2. Diferencias entre grupos en composición escrita, progresión temática, conocimiento morfosintáctico y metacognición en composición escrita

		Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F
Composición Escrita	Inter-grupos	3261.390	2	1630.695	7.055 (*)
	Intra-grupos	41142.808	178	231.139	
	Total	44404.199	180		
Progresión Temática	Inter-grupos	2.134	2	1.067	1.742
	Intra-grupos	113.328	185	0.613	
	Total	115.463	187		
Conocimiento Morfosintáctico	Inter-grupos	2166.255	2	1083.127	7.859 (*)
	Intra-grupos	24943.897	181	137.812	
	Total	27110.152	183		
Metacognición en Composición Escrita	Inter-grupos	24.066	2	12.033	1.118
	Intra-grupos	2153.097	200	10.765	
	Total	2177.163	202		

(*) $p < 0.01$

Tabla 3. Diferencias entre grupos en conocimiento semántico

	Rango Promedio			gl	Chi-Cuadrado
	1°	2°	3°		
Conocimiento Semántico	101.84	79.57	106.80	2	9.08 (*)

(*) $p < 0.01$

Tabla 4. Punto de corte, número de sujetos y porcentajes de dificultades en todas las variables según los cursos.

	1º ESO			2º ESO			3º ESO		
	$\bar{x} - S_x$	ND	%	$\bar{x} - S_x$	ND	%	$\bar{x} - S_x$	ND	%
Composición Escrita	33.51	5	8.47	26.74	10	14.92	37.91	12	15.58
Progresión Temática	0.29	15	25.42	0.03	27	40.29	0.06	30	38.96
Conocimiento Semántico	1.88	8	13.55	1.12	12	17.91	3.37	13	16.88
Conocimiento Morfosintáctico	15.60	8	13.55	10.90	8	11.44	18.51	16	20.77
Metacognición	11.55	4	6.77	11.54	11	16.41	12.38	11	14.28

ND= nº de sujetos con dificultades

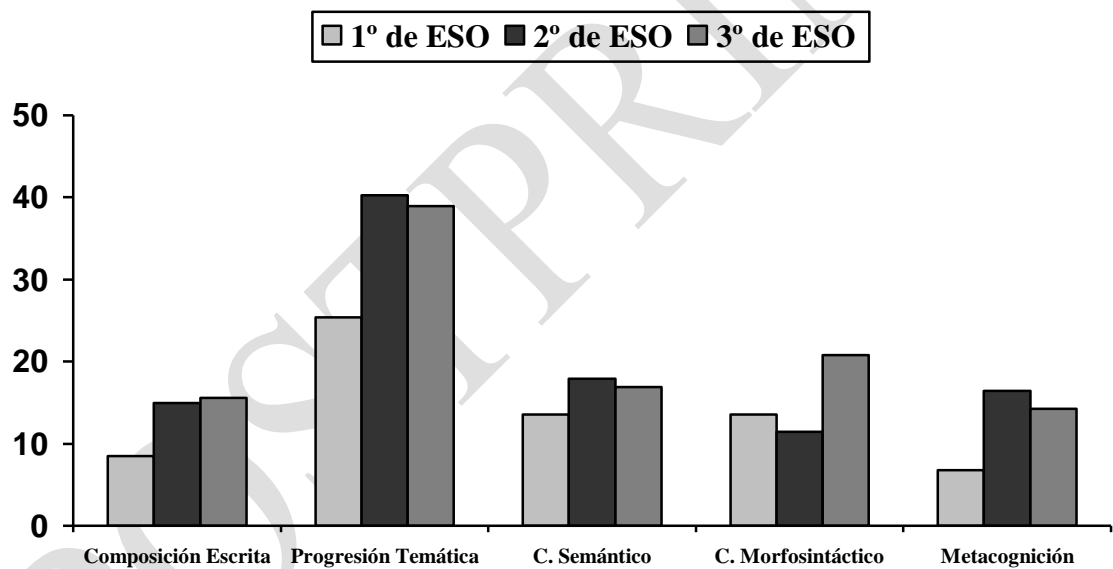


Gráfico 1. Porcentajes de dificultades en composición escrita y en sus componentes en cada curso.

POSTPRINT