

Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa

Cognitive and metacognitive processes in writing composition by gypsy pupils with socio-educational disadvantages

Antonio García Guzmán

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Granada, España*

Resumen

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo es analizar la expresión escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa, escolarizado en Educación Primaria. Concretamente esta investigación, siguiendo el modelo socio-cognitivo de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), pretende desvelar los procesos cognitivos y meta-cognitivos que estos sujetos llevan a cabo en la redacción de un texto. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, concebida como un «estudio de caso», compuesto por dieciocho alumnos de etnia gitana con desventaja socioeducativa en el que se utiliza tanto la «entrevista cognitiva» como la «corrección de errores en textos» para la obtención de datos y se aplica el «análisis de contenido», para la interpretación de los mismos. Esta investigación ha permitido identificar las operaciones que estos alumnos muestran en el proceso de producción de un texto (procesos cognitivos de planificación, transcripción y estructuración, así como los procesos meta-cognitivos), el modo en el que los alumnos ejecutan tales operaciones y, sus dificultades para expresarse por escrito.

Los resultados de la investigación han sido interpretados, haciendo una lectura transversal (es decir, teniendo en cuenta los datos obtenidos en diversas fuentes o en distintos apartados de la misma fuente), así como estableciendo diferencias y semejanzas, en función de las

características diferenciales de los alumnos, en el interior del grupo. Por último, se marcan una serie de directrices didácticas dirigidas a profesores y formadores con el objetivo de mejorar y/o subsanar aquellas dificultades que han sido descritas en dichos procesos y que interfieren en el desarrollo de la competencia escritora y se realiza una prospectiva de esta investigación.

Palabras clave: composición escrita, alumnos de etnia gitana, procesos cognitivos, dificultades en la escritura, educación primaria, desventaja socioeducativa.

Abstract

This paper is aimed at analyzing the writing expression of gypsy pupils with socio-educational disadvantages attending primary school in Granada (Spain). Specifically, this research relies on Flower and Hayes' (1981) and Hayes' (1996) socio-cognitive framework to unveil the processes that gypsy children undergo when they write a text. This qualitative research entails a 'case study' of eighteen gypsy pupils with socio-educational disadvantages. Both 'cognitive interviews' and 'mistake-spotting tasks' are used to gather data, while 'content analysis' is used to interpret them. This form of data interpretation permitted identifying the operations that these pupils follow in the process of writing a text (e.g. planning, transcribing and structuring, as well as the metacognitive processes), the way in which pupils perform such operations and the difficulties they encounter when producing a text.

The results of this research have been interpreted by cross-reading sets of data (namely, taking into account data obtained from several sources or from different sections within the same source) and identifying differences and similarities across sets of data, bearing in mind differential characteristics of the research subject.

Finally, teachers and trainers are provided with some teaching guidelines aimed at overcoming and/or correcting the difficulties experienced by gypsy children (as described above) and which interfere with the development of pupils' writing skills. Further research implications are discussed.

Key Words: writing composition, gypsy pupils, cognitive processes, writing difficulties, primary education, socio-educational disadvantages.

Introducción

El objetivo de esta investigación ha sido analizar los procesos cognitivos y meta-cognitivos que los alumnos de etnia gitana con desventaja socioeducativa utilizan en la composición escrita. Los resultados obtenidos forman parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo ha sido analizar la expresión escrita del alumnado de etnia

gitana, escolarizado en Educación Primaria. La importancia de dicha investigación ha sido avalada con la concesión de una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU), para el período 2004-07, auspiciada por el Ministerio de Educación y Ciencia, y en la actualidad por la Universidad de Granada.

Los hechos que han motivado la realización de este estudio son varios: en primer lugar, el interés científico de esta línea de investigación en la composición escrita, y la investigación en esta área con sujetos procedentes de diferentes *minorías étnicas o grupos sociales minoritarios* y con diversos problemas socioeducativos, como es el caso del alumnado de etnia gitana, entre los que cabe destacar: elevado fracaso escolar, absentismo escolar, bajo rendimiento..., aún habiéndose producido un gran avance en los últimos años, principalmente en su escolarización (FSG, 2002).

En segundo lugar, lo poco que se ha estudiado la expresión escrita con alumnos de etnia gitana, a pesar su incidencia en el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978). Este aprendizaje, además, se encuentra totalmente conectado con factores socio-culturales (Sperling y Friedman, 2001). De otra parte, el aprendizaje de la expresión escrita, junto al aprendizaje matemático, son los contenidos más importantes del currículum, a la vez que esenciales en el ser humano, de ahí que se les considere como aprendizajes instrumentales.

Antecedentes y fundamentación teórica

La investigación sobre la escritura está en desventaja, en comparación con otras áreas del currículum. «En España se ha investigado poco sobre procesos cognitivos en la expresión escrita» (Salvador, 2005, p. 11), aunque la investigación sobre características textuales sea algo más abundante. Sin embargo, en los últimos años, la investigación en la escritura ha sido reconocida como un importante y valioso campo de estudio, como así lo muestran los dos manuales de investigación más relevantes publicados sobre este tema, el *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) y el *Handbook of Writing Research* (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

En la investigación sobre la expresión escrita se han adoptado diversos criterios que derivan en tres enfoques principales, los cuales son complementarios y no excluyentes, pues cada uno analiza y explica una parte del complejo proceso de la escritura y no su totalidad: 1) el enfoque de proceso se centra en el sujeto (el escritor), es decir, en el proceso de producción textual, y es de carácter predominantemente

psicológico; 2) el enfoque centrado en el producto se ocupa del texto y es de carácter lingüístico; 3) el enfoque contextual (o ecológico), de carácter didáctico, centra la atención en el contexto en que se produce el aprendizaje. Estos enfoques, en efecto, pueden y deben ser complementarios (Berninger y Whitaker, 1993). Esta clasificación se corresponde, en parte, con una perspectiva temporal. Así, en la década de los setenta, el centro de atención eran los aspectos formales de la escritura; en los ochenta, emerge la orientación cognitiva; y en la década de los noventa, se produce un notable incremento de programas de enseñanza, centrados en el enfoque contextual.

A pesar de que las investigaciones en español sobre los procesos cognitivos son escasas, ya se cuenta con algunas iniciativas relevantes, como las llevadas a cabo por el Grupo de Investigación ED.INVEST de la Universidad de Granada (véase Salvador, 2005). Existen, además, en nuestro contexto, otros autores también con dilatada experiencia en este campo de estudio (Camps y Ribas, 2000; Castelló, 1999; Cuetos, Sánchez y Ramos, 1996; García Sánchez y Fidalgo, 2003; González Seijas, 2000; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Vilá, 1998).

Las causas que justifican la ausencia o escasez de investigaciones con estos sujetos en esta materia curricular son variadas. Entre ellas, la consideración de que la cultura gitana es de tradición oral (Poveda, Cano y Pomares-Valera, 2005; Smith, 1997). En segundo término, cuando la alfabetización se ha tomado como objeto de estudio en comunidades gitanas, es porque ésta se ha considerado como un índice de aculturación hacia la sociedad mayoritaria y, por tanto, la adquisición de la lecto-escritura han cobrado relevancia en sus usos oficiales y vernáculos (San Román, 1990).

En otras áreas, como la lectura, aparecen algunas investigaciones, aunque también son escasas (Oriente, 1979). No obstante, son más frecuentes las investigaciones sobre el lenguaje, en general, y más concretamente sobre la funcionalidad lingüística de estos sujetos (Bueno, 1993). En relación con éstas, el estudio de la expresión escrita (adquisición y dificultades) se haya menospreciado.

Otras investigaciones (Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005) han examinado la escritura espontánea de los alumnos de etnia gitana prestando atención a la forma del texto, el contenido del escrito y el contexto social en el que el texto tiene aplicación. Los datos mostraron cómo, cuando el contexto y el contenido de la escritura se vinculan con su experiencia personal, estos sujetos son capaces de construir textos complejos. Por otro lado, Hernández (1996), siguiendo con la línea de investigación centrada en el enfoque de producto, evaluó la expresión escrita del alumnado de etnia gitana, comparándolos con otros niños no gitanos, a través de pruebas estandarizadas (TECI). En la mayoría de las categorías, el grupo de la comunidad gitana mostró resultados inferiores.

En referencia a los procesos cognitivos, no se han desarrollado estudios que analicen cómo son las operaciones que se producen en el niño de etnia gitana cuando está escribiendo, aún menos su desarrollo y dificultades.

El enfoque cognitivo de la composición escrita

Existen diversos modelos cognitivos que explican el proceso de composición escrita pero, sin duda, el más conocido y elaborado, y el que mejor explica este proceso en su conjunto y, sobre todo, el que mejor pone de relieve los componentes cognitivos del proceso de producción es el modelo de Flower y Hayes (1981), ampliado por Bereiter y Scardamalia (1987) y De Beaugrande (1984) y, progresivamente modificado y perfeccionado por Hayes (1996). Según este último, la escritura es el resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos.

En el modelo cognitivo prototípico de Flower y Hayes (1981) se distinguían tres unidades:

- La memoria a largo plazo
- El contexto de la tarea
- Los procesos cognitivos implicados en la escritura:
 - la planificación (decidir qué decir y la forma de decirlo)
 - la transcripción (proceso que convierte la planificación realizada en texto escrito);
 - la revisión o relectura (subdividido en dos subprocesos: la evaluación del resultado y la revisión y corrección de lo producido).

Los procesos cognitivos descritos, a su vez, están controlados o regulados por otros procesos de más alto nivel: los procesos meta-cognitivos, referidos al conocimiento y control que tiene un sujeto sobre los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996).

En definitiva, los procesos meta-cognitivos hacen referencia a si el sujeto es consciente de la conducta, del conocimiento y de las emociones y de si es capaz de controlarlos, adecuándolos a las exigencias de la situación y de la tarea. La función de supervisión, que caracteriza a estos procesos, permite la interacción y la recursividad de los procesos ejecutivos (planificación, transcripción y revisión) y establece reglas de prioridad, de secuencia y de interrupción entre los procesos (Salvador, 2005). A continuación, se describen los contenidos o referentes de los procesos meta-cognitivos y las dificultades que pueden surgir en su desarrollo: conocimiento del proceso,

de la estructura textual, de sus capacidades y de los procesos de autorregulación.

Especialmente relevantes son el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que, a partir de investigaciones de tipo experimental, identifican procesos de composición escrita diferentes, que formulan en los modelos de «decir el conocimiento» y de «transformar el conocimiento». Según este modelo los escritores, dependiendo de su dominio y experiencia en el arte de escribir, utilizarán un determinado modelo. Los alumnos inexpertos utilizarán modelo básico «decir el conocimiento» y los más expertos el modelo avanzado y completo «transformar el conocimiento». No obstante, también se da la posibilidad de combinar ambos modelos o estadios para responder a las exigencias de las tareas de escritura.

Desde esta propuesta, se han sucedido otras, realizadas por éstos y otros autores (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996) en los que se perfilan y describen las operaciones implicadas en la escritura pero se acepta la clasificación anterior. Podría aseverarse que las operaciones de planificación, transcripción y revisión son ampliamente aceptadas, incluso en nuestro panorama, aunque su inclusión ha sido demorada en relación con otros contextos.

Diseño y metodología de investigación

En la metodología de investigación sobre los procesos cognitivos, coincidiendo con el cambio en el objeto de estudio, del proceso al producto, y caracterizado por un enfoque más cualitativo, la técnica de investigación más utilizada en el enfoque de proceso ha sido la de «hacer pensar en voz alta» a los sujetos, mientras realizan la composición o inmediatamente después (Emig, 1971). La entrevista clínica puede ser una alternativa al «pensamiento en voz alta». En ella se puede utilizar un cuestionario, para ayudar a reflexionar a los sujetos que tienen dificultades para verbalizar su pensamiento.

Del mismo modo, la obtención de datos también ha experimentado cambios sustanciales. Éstos han de derivarse de las técnicas utilizadas en el campo de la Lingüística y la Psicolingüística, especialmente en el enfoque de proceso, en el que se ha ubicado la presente investigación. Las técnicas utilizadas por el enfoque procesual para la obtención de datos sobre la composición escrita son las siguientes (Salvador, 2000):

- vía directa o análisis de los procesos;

- vía indirecta o análisis del producto, es decir, el texto escrito. Ésta consiste en analizar las características estructurales y formales de los discursos escritos por el alumno con la intención de descubrir, a partir de ellas, los procesos cognitivos que ha seguido el alumno.

Ambas técnicas son complementarias, pues analizan dos aspectos (proceso y producto) de un mismo fenómeno: la escritura. La investigación que se presenta a continuación está centrada en el análisis de los procesos, sin entrar en el análisis del producto, es decir, aunque en este trabajo de investigación también se les pidió a los alumnos que escribieran un texto narrativo de libre elección, para posteriormente analizarlo a través de las técnicas de la gramática textual, en este artículo sólo se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis de los protocolos de las entrevistas y de los dos textos que se les da al sujeto para que identifique y corrija determinados errores léxicos, ortográficos, de puntuación, sintácticos y estructurales, con el objetivo de contrastar los resultados en el proceso de revisión.

La investigación cualitativa puede considerarse como una metodología apropiada para el estudio y conocimiento de la composición escrita; muchos de los avances significativos producidos en los últimos años en este campo provienen de estudios cualitativos (Schultz, 2006), aspecto que justifica la aplicación de dicho método en esta investigación. Esta investigación cualitativa se ha concebido como un «estudio de caso múltiple», cuyo referente han sido 18 alumnos y alumnas de etnia gitana con desventaja socioeducativa, escolarizados en Educación Primaria. Este estudio de caso se caracteriza por su particularización y no por su generalización formal, ya que se estudian los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la escritura de un grupo de sujetos en situación de desventaja socioeducativa y pertenecientes a la comunidad gitana y se llega a conocerlos en profundidad, sin necesidad de establecer comparaciones para ver en qué se diferencian de otros alumnos (Stake, 2005). Sin embargo, los resultados aquí obtenidos ayudarán a conocer más detalladamente la naturaleza de estos procesos, por lo que se puede hablar de una cierta «transferabilidad» o «extrapolación del conocimiento adquirido» (Gobo, 2004). Es por ello que este estudio de caso es al mismo tiempo un *estudio de caso múltiple* (estudio de un grupo de sujetos en particular) e *instrumental* (Stake, 2005), ya que, además, esta investigación contribuye a desarrollar la teoría psicolingüística sobre el aprendizaje de la escritura.

Del mismo modo, es necesario resaltar que, como cualquier estudio de caso, esta investigación está orientada al estudio del caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita el reduccionismo y el elementalismo; es relativamente no comparativo y busca comprender su objeto, más que comprender en qué se diferencia de otros (Stake, 2005).

Problema de investigación y objetivos (acotación e intereses)

Dado el carácter exploratorio-descriptivo de este estudio, las hipótesis, derivadas de diversos modelos teóricos (lingüísticos, psico-lingüísticos y socio-cognitivos), equivalen a interrogantes fundamentales («erotemas») sobre distintas operaciones psicológicas producidas en estos sujetos, implicadas en la construcción de textos, y sobre las características del texto construido.

En general, esta investigación pretende conocer y desvelar:

- ¿Qué procesos cognitivos y meta-cognitivos utilizan en la expresión escrita estos alumnos de etnia gitana en situación de desventaja educativa, y cómo interactúan en el acto escritor?
- ¿Qué dificultades encuentran en la expresión escrita dichos alumnos?

A partir del modelo teórico descrito (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996) y de las aportaciones de otras investigaciones (Berninger y Whitaker, 1993; Graves 1975; Salvador, 2005) se construyó un sistema de categorías correspondientes a las dimensiones psicolingüísticas analizadas (véase Cuadro I).

CUADRO I. Sistema de categorías utilizado para el análisis de los protocolos de las entrevistas.

«PROCESOS COGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA»		
Planificación (P)	Transcripción (T)	Revisión (R)
Procesos de pensamiento del sujeto sobre el contenido, la organización y los objetivos de la composición escrita.	Procesos del sujeto para desarrollar la estructura y la forma del texto.	Procesos del sujeto para evaluar el texto escrito, de acuerdo con una planificación previa.
P1-Génesis de las ideas.	T1- Ordenación sintáctica.	R1-Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado.
P2-Auditorio.	T2-Riqueza de vocabulario.	R2-Estructura y léxico de la oración.
P3-Objetivos/ finalidades / intención.	T3- Selección léxica.	R3-Puntuación, ortografía.
P4-Selección de ideas.	T4-Adecuación de las palabras a las ideas.	R4-Caligrafía.
P5- Secuenciación de ideas.		R5-Revisión por otros.
P6-Fuente de las ideas.		R6-Revisión por sí mismo.
P7-Registro de ideas.		
E1-Organización textual: tipo de texto.		
E2-Organización general del texto.		
PROCESOS META-COGNITIVOS		
AR1- Conocimiento y control de la planificación.		AR5- Disposición ante la escritura y sus dificultades.
AR2- Conocimiento y control de la transcripción.		AR6- Conocimiento del escrito bien hecho.
AR3- Conocimiento y control de la revisión.		AR7- Conocimiento y control general del acto de la escritura.
AR4- Conocimiento y control de la estructuración.		

Fuente: Salvador y García, 2005: p. 68, modificado.

Estrategias y técnicas para la obtención de datos

Para la obtención de datos *sobre los aspectos estudiados*, se siguieron procedimientos diferenciados, en función de las dimensiones abordadas en la investigación. En todas ellas, la observación directa en el proceso de recogida de datos ha sido de gran relevancia.

- **Entrevista** semiestructurada de tipo cognitivo. En ésta, el investigador interroga al sujeto, inmediatamente después de construir un texto narrativo, para conocer las estrategias que sigue el escritor en la ejecución de los procesos cognitivos, así como el control y conocimiento que tiene sobre éstos (metacognición). Se partió de un *cuestionario-guía*, compuesto por 69 preguntas (Salvador, 2000, p. 66-71), progresivamente mejorado (véase Salvador y García, 2005, p. 62-66) con el objetivo de dar algunas pistas a los alumnos sobre los procesos cognitivos activados durante la construcción de un texto. A continuación, se muestran algunas de las cuestiones que componían dicho cuestionario (Cuadro II).

CUADRO II. Sistema de categorías utilizado para el análisis de los protocolos de las entrevistas

PROCESOS COGNITIVOS	
PLANIFICACIÓN	3) Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en la persona que lo va a leer? 7) ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidartas mientras escribes? 13) ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción tú solo? ¿Qué es lo primero que haces? ¿y después...?
TRANSCRIPCIÓN	21) Cuando tienes dificultades para encontrar la palabra adecuada, ¿qué haces: buscar otra parecida, escribirla sin pensar, usar alguna regla? 22) ¿Las palabras de tus textos o redacciones las vas escribiendo siguiendo algún orden?
REVISIÓN	34) Cuando has escrito el texto, ¿se lo das a leer a un compañero o a otra persona para que te lo revise? 36) Cuando estás revisando un texto que acabas de escribir, ¿te fijas si a las oraciones que has escrito les faltan palabras?
PROCESOS META-COGNITIVOS	
ESTRATEGIAS DE AUTO-CONTROL	49) Mientras estás escribiendo, ¿te planteas qué tipo de texto vas a escribir y lo que tienes que hacer para que esté bien escrito? 55) ¿Te controlas mientras escribes? Si estás nervioso, cansado o disgustado ¿procuras superar la situación y concentrarte en lo que estás escribiendo? 58) Cuando te atascas ¿consigues seguir adelante? ¿Cómo lo haces?
CONOCIMIENTO SOBRE LA ESCRITURA	61) Suponte que te piden que hagas de profesor hoy en tu clase y que uno de los alumnos te pregunta: ¿Qué es escribir bien? ¿Qué le dirías a ese alumno? 62) ¿Crees que hay compañeros que escriben mejor que tú? ¿Cómo piensas tú que lo hacen los compañeros que escriben bien? 67) ¿Crees que después de escribir se debe revisar el texto? ¿Para qué?

Fuente: Salvador y García, 2005: p. 68, modificado.

- **Análisis de errores.** En esta técnica el alumno trata de detectar errores en textos escritos por otros. A este efecto, en el contexto de la entrevista se le presentan al sujeto dos textos narrativos muy breves, escritos deliberadamente con errores de diverso tipo (de puntuación, ortográficos, sintácticos, morfológicos y estructurales) (véase Salvador y García, 2005, p. 66), para que los señale y enumere aquellos que podrían afectar a la comprensión del texto. El

entrevistador leyó el texto en voz alta, mientras el alumno lo leía en voz baja. Al alumno se le dió la siguiente consigna: *El texto lo ha escrito un compañero tuyo. Si otro compañero tuyo tuviera que leer este texto, podría tener dificultad para comprenderlo, porque tiene algunos errores. Intenta descubrir cuáles son los errores que pueden hacer difícil la comprensión del texto y corrígelos, redactando nuevamente el texto, de forma correcta.*

Proceso de recogida de datos

Para hacer que la obtención de datos resultara lo más «normalizada» posible, previa a la aceptación del alumno para participar en la investigación, se le explicó el proceso e interés de la misma, así como los materiales utilizados, las pruebas y la duración aproximada. Igualmente, las pruebas se aplicaron en el aula de apoyo o en lugares conocidos por el alumno, y se procuró crear un ambiente distendido y una situación agradable. Durante el proceso de obtención de datos, se anotó cualquier incidencia, gestos, sentimientos y conductas que pudieran ser relevantes para el análisis posterior de los datos.

Estrategias y técnicas para el análisis de datos

En el análisis de datos se utilizaron diversos procedimientos. En primer lugar, los protocolos de las entrevistas, debidamente transcritas, en los que se recogían las reflexiones del escritor, se sometieron al *análisis de contenido* (Bardin, 1986; Krippendorff, 1997), que consistió, básicamente, en clasificar la información verbal contenida en una serie de documentos, de acuerdo con un sistema de categorías. El análisis de los protocolos permitió hacer patentes los diversos procesos utilizados en la escritura y las relaciones entre ellos.

El *sistema de categorías conceptuales establecido* derivó del modelo teórico de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), descrito anteriormente. Se definieron operativamente varias categorías y subcategorías, que se corresponden con los procesos ejecutivos básicos en la composición escrita. Del mismo modo, se asignaron códigos a las categorías y a las operaciones o subcategorías.

Tras el análisis de los protocolos de las entrevistas, se agruparon los contenidos (o enunciados) cuyo código era similar y luego se agruparon los códigos de una misma categoría en las meta-categorías establecidas: planificación, transcripción, revisión y meta-cognición (véase Cuadro I). A continuación, se obtuvieron frecuencias y porcentajes correspondientes en cada una de las categorías y meta-categorías. Por último, se abordó la interpretación global de los datos obtenidos, tanto los de tipo numérico como los de tipo verbal.

Para facilitar la evaluación e interpretación de los datos obtenidos en la corrección de textos, realizada por el alumno, se elaboró un sistema de categorías y se procedió del mismo modo que con los datos obtenidos en las entrevistas: agrupación de códigos asignados a cada categoría y obtención de frecuencias. Las categorías definidas fueron: puntuación (P), ortografía (O), sintaxis (S), morfología (M), léxico (L), y estructura textual (E).

En el análisis se tuvo en cuenta tanto el aspecto cuantitativo como el cualitativo. En cuanto al primero, se obtuvo la cantidad de aciertos en la corrección de cada uno de los tipos de errores. Con estos datos, se establecieron comparaciones entre los distintos tipos de errores corregidos y entre los sujetos, en función de sus características diferenciales.

De otra parte, con respecto al análisis cualitativo, se distinguió entre la identificación de errores, si el alumno es capaz de detectar el error, y la corrección de los mismos, es decir, si, una vez detectado, el alumno es capaz de corregirlo. Para ello, se realizó un contraste entre los textos revisados y modificados por el alumno y los textos correctos. En definitiva, se trataba de evaluar la habilidad mostrada por el alumno para corregir los errores, lo cual, a su vez, permite inferir su conocimiento sobre el texto bien construido.

Tanto el cuestionario-guía de la entrevista como el sistema de categorías para el análisis de contenido se validaron mediante el procedimiento del *juicio de expertos*. El cuestionario fue valorado por distintos investigadores, miembros del grupo ED.INVEST, de la Universidad de Granada. Estos jueces determinaron la validez de contenido del instrumento, de acuerdo con los criterios de relevancia de los ítems y su referencia (o representatividad) a los diversos procesos en la composición escrita.

De igual modo, el sistema de categorías fue sometido al juicio de los mismos expertos, para comprobar si dicho sistema reunía las siguientes características:

- exhaustividad: las categorías permiten clasificar la totalidad de la información recogida en las entrevistas;
- exclusión mutua: cada unidad de registro no puede incluirse en más de una categoría;
- homogeneidad: las categorías están definidas, de acuerdo con un mismo principio;
- pertinencia: las categorías se adaptan a la información contenida en las entrevistas y al modelo teórico;
- productividad: el conjunto de las categorías proporcionan resultados valiosos, tanto en cuanto a las inferencias como en cuanto a nuevas hipótesis.

Para asegurar la validez y credibilidad de los resultados tres investigadores expertos realizaron el análisis de contenido de los protocolos de las entrevistas. El procedimiento para calcular la fiabilidad de los análisis fue la *triangulación de codificadores independientes* (Fox, 1981). Este procedimiento consiste en calcular el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden en la asignación de códigos a las unidades de registro, establecidas en un mismo material. En este caso concreto, el porcentaje de acuerdo fue del 96%. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se convirtió ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

La fase final en el proceso de análisis de datos fue de especial importancia, por cuanto se trataba de interpretarlos de forma global. A este efecto, los datos fueron interpretados haciendo una lectura transversal (es decir, teniendo en cuenta los datos obtenidos en diversas fuentes o en distintos apartados de la misma fuente).

Sujetos de la investigación

Los *casos seleccionados* corresponden a 18 alumnos de etnia gitana (10 chicos y 8 chicas) escolarizados en Educación Primaria y cuyo nivel socio-económico y cultural familiar es medio-bajo, ya que los progenitores de quince de estos sujetos tienen sólo estudios primarios, dos tienen estudios medios y por último, un padre y una madre carecen de estudios. Del mismo modo, sólo dos madres tienen trabajo, y los padres, excepto uno de ellos que no tiene, trabajan principalmente en la venta ambulante, trabajos temporales y en la construcción.

Se ha partido de alumnos que, siendo de etnia gitana, presenten un cierto desarrollo de los procesos cognitivos, en general, y de la escritura, en particular. De esta manera, se han seleccionado a alumnos de entre 10 y 13 años. La medida de edad es de 11,3 años de edad.

En lo que respecta al nivel educativo de los alumnos, 17 sujetos se encuentran escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria (trece de ellos en 6º de Primaria y cuatro en 5º), por último, un sujeto en el segundo ciclo de la Primaria (4º de Primaria). De éstos, siete presentan dificultades de aprendizaje y la mitad (nueve sujetos) recibe clases de refuerzo en aula de apoyo.

Los sujetos proceden de dos colegios de carácter concertado de la zona norte de Granada. Del colegio «A» doce sujetos y del colegio «B» seis, de los que cinco tienen dificultades de aprendizaje.

Análisis y discusión de resultados

En este apartado se contemplan los resultados obtenidos en atención a las variables psicolingüísticas estudiadas y se establecen algunas comparaciones entre los resultados obtenidos con estos alumnos y los obtenidos con otros alumnos de Educación Primaria, en los que el diseño de investigación ha sido similar (Arroyo y Salvador, 2005; Salvador y García, en prensa).

En términos generales, todos los sujetos planifican las ideas y piensan lo que van a poner, antes de escribir, aunque con diferentes matices y utilizando diferentes contextos para generarlas. Sin embargo, sólo seis sujetos clasifican u ordenan las ideas que finalmente escriben en el texto, aunque también varían en la forma de hacerlo. Estos resultados difieren a los obtenidos con otros alumnos (Arroyo y Salvador, 2005, p. 367), donde la mayoría de los alumnos sí *revelaron una claridad y organización muy próxima a lo que debe ser el dominio del proceso escritor*.

Un elevado número de sujetos (14) tiene en cuenta la persona a la que se dirige el texto: *Yo quiero la letra muy muy... colocada, bien escrita para que la entienda la maestra* (sujeto 11/p. 2/ P2); *Como mi hermana es más pequeña habría que hacerle cosas de niños chicos ¿no? y a ti po pa más grandes* (sujeto 16/p. 10/ P2-AR3).

Los objetivos que se plantean al escribir son que el texto les salga bien y les sea reconocido: *¿Yo? Pues que se presente bien la letra, y que lo entienda la maestra, los alumnos de mi clase y que me digan que lo he hecho muy bien* (sujeto 4/p. 7/P3); *Que salga en la tele, en los periódicos, que la maestra los mande a otros colegios* (sujeto 6/p. 7/P3). Sin embargo, es también elevado el número de sujetos (14) que escribe principalmente por obligación, lo cual denota una falta de motivación hacia la escritura.

Los alumnos del estudio, en general, carecen de estrategias para elaborar un determinado tipo de texto. Así, en la planificación, sólo cuatro sujetos utilizan algún esquema o cuadro para organizar las ideas (sujetos 5, 7, 9, 14) y, dos sólo algunas veces (sujetos 6 y 8). Aspecto que se hace aún más visible en el análisis de los procesos meta-cognitivos, ya que un amplio número de sujetos (once) no tiene ningún tipo de estrategia para que el texto les salga bien desde el principio. Los otros sujetos, aunque verbalmente afirman utilizar algún tipo de estrategia en determinadas ocasiones (sujetos 2, 6, 11 y 12) o siempre (sujetos 15, 17 y 18) más que utilizarla, ponen en marcha procesos básicos y necesarios al redactar un texto, como pensar antes de escribir (sujetos 6, 11 y 18), o procesos mecánicos como *sacarle punta al lápiz* (sujeto 2/p. 5/AR6). Sólo es destacable la estrategia que utiliza el sujeto 17: *Po... escribir en la hoja aparte y si me salen palabras y luego ya las sé, po las pongo bien* (sujeto 17/p.

7/AR6). Sin embargo, en el estudio ya citado (Arroyo y Salvador, 2005) los alumnos sí utilizan la estrategia del registro de ideas.

En la organización general del texto, aunque un amplio número de sujetos (trece) afirma ordenar las ideas y/o palabras de forma distinta en función del tipo de texto, los resultados obtenidos en la corrección de textos difieren, ya que no detectan errores sobre la estructura del texto ni corrigen aspectos relacionados con la misma. Los sujetos que corrigen algún aspecto en esta categoría lo hacen incorporando referentes en las frases.

Del mismo modo, los resultados obtenidos en los procesos meta-cognitivos revelan un escaso conocimiento sobre la estructuración de los textos y la ordenación sintáctica de las frases y párrafos dentro de los diferentes tipos de texto. En algunos casos, sobrealoran su capacidad de estructuración o, realmente, no tienen claro la estructuración que los diferentes textos conllevan (quince sujetos), o simplemente creen no saber cómo se construye un texto cuando les ha salido mal. Estos resultados fueron también obtenidos en una investigación de características similares (García, 2003).

Cuando se les pidió que describiesen el proceso que llevarían a cabo para elaborar un texto descriptivo, argumentativo, comparativo, narrativo o periodístico (una noticia), los tipos de texto en los que encontraban menor dificultad fueron en los textos de carácter narrativo, y descriptivo, pese a que su estructura era simple y en la mayoría de los casos carecían de un orden lógico. Por otro lado, tenían un desconocimiento total del texto argumentativo, así como dificultades para organizar la información en un texto periodístico. Resultados que confirman el escaso conocimiento que poseen de la estructura general de un texto.

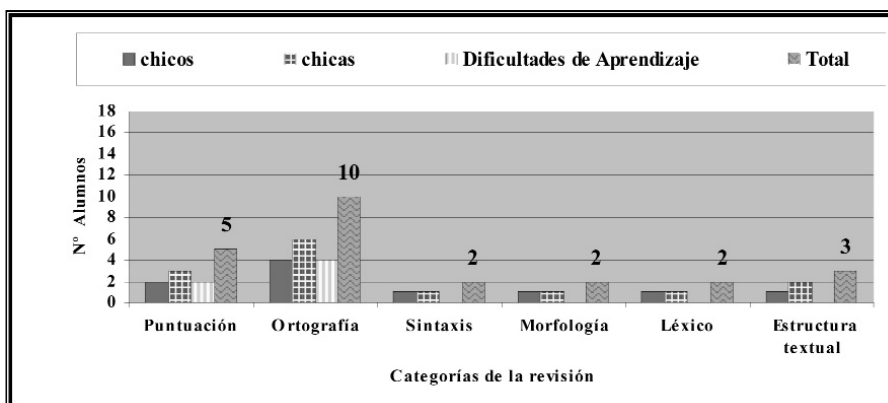
Casi la totalidad de los sujetos tiene algún tipo de dificultad para encontrar las palabras adecuadas al redactar un texto. Así, tanto la observación en el proceso de evaluación (tiempo invertido en la producción del texto y en las cuestiones formuladas al investigador) como los resultados en la corrección de errores en los textos corroboran las dificultades que estos alumnos presentan en la selección léxica o su escaso vocabulario. Por ejemplo, en este último, sólo dos sujetos corrigen algún aspecto del léxico en los textos. Este aspecto se corrobora en otra investigación, llevada a cabo con alumnos de etnia gitana, donde se obtuvo que el vocabulario de los alumnos de etnia gitana era considerablemente inferior al de los alumnos no gitanos (Hernández, 1996).

En general, los sujetos son conscientes de la importancia que tiene revisar sus textos. Además, los que creen necesario revisar sus textos coinciden en afirmar que el objetivo de esta revisión es ver si está bien o mal lo que han escrito y/o detectar los errores. Sin embargo, como se ha ido comprobando, sólo son capaces detectar y/o

corregir aspectos referidos a la forma y no al contenido o a la estructura general del texto. De este modo, se limitan principalmente a buscar palabras que estén mal escritas, con errores ortográficos y/o de puntuación. Así cuando cambian aspectos del texto se centran más en aspectos formales que en aspectos sintácticos o estructurales: *Los puntos, las comas...* (Sujeto 6/p. 7/R6-R3); *pues si tengo una palabra que empieza por la «h» y la tengo mal, pues la corrijo y la pongo bien* (sujeto 3/p. 4/R1). En comparación con otro estudio, realizado con alumnos de Educación Primaria (Salvador y García, en prensa), los alumnos de dicha investigación tenían en cuenta, además de aspectos ortográficos y de puntuación, determinados aspectos léxico-semánticos y morfológicos. Incluso en otros estudios, algunos alumnos, menores de 10 años, han sido capaces de revisar su texto en profundidad, haciendo cambios en la estructura que afectan al significado (Dix, 2006).

Estos resultados son semejantes a los obtenidos en la corrección de textos hecha por los alumnos, ya que en las categorías de ortografía y puntuación se producen mayor número de correcciones, aunque no son muchas y, en algunos casos, en lugar de disminuir el número de errores incluidos los han aumentado. Los alumnos no son capaces de detectar errores sintácticos, morfológicos, léxicos o de estructura textual. Tan sólo dos sujetos corrigen aspectos relacionados con la sintaxis y la morfología de las palabras (sujetos 5 y 8); también, sólo dos (sujetos 8 y 11) corrigen algún aspecto léxico y, tres sujetos, la estructura textual (sujetos 5, 8 y 9), incorporando el referente omitido en determinadas frases («abuela» o «cuento»), pero ninguno corrige otros aspectos de la estructura textual, como ordenar las frases o los párrafos dentro del texto (véase Gráfico I).

GRÁFICO I. Resultados sobre la corrección de textos



Fuente: elaboración propia

Los sujetos tienen dificultades notables en la fase de detección de errores más que en la de corrección, ya que los que detectan los errores normalmente los corrigen bien. Sin embargo, la mayoría no encuentra lo que está mal y, en ocasiones, intentan corregir sin éxito algún aspecto, como es la puntuación, pero, más que disminuir el número de errores, los aumenta.

Estos resultados son propios de escritores inexpertos, ya que este proceso de revisión es el que más se descuida (Salvador, 2000). No obstante, tampoco este aspecto está muy desarrollado, ya que la proporción de errores detectados y corregidos es mínima, en comparación con los que fueron incluidos en los textos.

Por otro lado, aunque la mayoría acepta y ve positivo que le digan que han de corregir algún aspecto del texto, a seis sujetos (sujetos 2, 4, 11, 13, 15 y 18) no les gusta que les digan que su texto está mal: *Mu mal maestro, ya lo tengo becho y me dicen que...* (sujeto 15/ p. 7/AR5). *pues mal...estoy muy nerviosa y las leo las palabras y las ves si están mal las palabras...porque si la maestra te pone muy bien yo ya me siento, yo no sé, más feliz, porque a veces tengo las cosas mal hechas y me pone un regular o un mal* (sujeto 11/p. 3/AR5). Aquí, además, se puede ver cómo la actitud del alumno hacia la escritura se relaciona con el método de enseñanza.

Todos los sujetos son conscientes de lo que sienten mientras escriben y de que su estado de ánimo o actitud hacia la escritura influirá en el resultado final del texto. Un aspecto que podemos destacar es que hay un importante número de sujetos que, en ocasiones, cuando escriben se encuentran nerviosos. Además, son conscientes de que, cuando están nerviosos, cansados o enfadados, la calidad de sus textos es inferior: *A veces me sale peor, porque me pongo muy nerviosa* (sujeto 11/p. 6/AR5).

Gran parte de los sujetos afirma concentrarse en lo que quieren escribir, aunque, en ocasiones, cuando están escribiendo se atascan y, consecuentemente, algunos se agobian, dejan de escribir o no saben qué hacer (sujetos 4, 7, 8, 9, 15 y 18).

El conocimiento de lo que es escribir bien y los procesos que implica parece no estar muy claro. La mayoría tiene dificultad para expresar qué es escribir bien o por qué hay compañeros que escriben mejor que ellos. De ahí que un elevado número de sujetos entienda que escribir bien sea no tener faltas de ortografía o tener una buena caligrafía. Justificación dada también para explicar por qué hay compañeros que escriben mejor que ellos: además de reconocer que se esfuerzan más, atienden más y están menos nerviosos cuando escriben. Por dicho motivo, estos alumnos creen que para mejorar sus escritos han de poner más atención, no estar nerviosos, esforzarse más (leer y escribir en su casa) y, por tanto, pensar más y buscar información o ideas en diferentes fuentes de datos: *Leer muchos textos y pensar y escribir*

mejor...ir escribiendo mucho y que cada vez salga mejor la letra (sujeto 8/ p. 4/AR6); *Escribir más en mi casa* (sujeto 10/ p. 6/AR6).

Es de destacar, además, la importancia que algunos alumnos conceden al maestro como la clave en la mejora de su competencia escritora: Pues que la maestra insista en mí para que escriba mejor, o que me mande (sujeto 4/p. 5/AR6).

Por último, atribuyen la baja calidad de su texto a:

- las faltas de ortografía,
- mala construcción de frases o inadecuada selección léxica,
- poca atención o esfuerzo al redactar el texto.

Conclusiones y proyección didáctica

De esta investigación se derivan aportaciones al conocimiento sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura de alumnos de etnia gitana con desventaja socioeducativa:

- planifican las ideas y piensan lo que van a poner, antes de escribir, aunque esta operación aparece principalmente en textos narrativos;
- tienen una buena génesis de ideas;
- tienen en cuenta a quién va dirigido el texto (auditorio);
- son conscientes de todo lo que sienten cuando escriben (si están nerviosos, cansados...), y que su estado de ánimo influirá en la calidad final del texto;
- son conscientes de la importancia de la revisión en el proceso escritor.

Por otro lado, esta investigación ha permitido detectar, igualmente, las dificultades que estos alumnos encuentran al realizar estas operaciones:

- la mayoría escribe por obligación. Sin embargo, les gusta que se les reconozca el trabajo realizado;
- tienen dificultades para clasificar y ordenar las ideas en el texto;
- presentan un escaso conocimiento sobre la estructuración general del texto, así como de la ordenación sintáctica de oraciones y párrafos;

- poseen un vocabulario pobre;
- se observan dificultades para detectar y/o corregir errores de puntuación, ortografía y, más concretamente, en el contenido o estructuración general del texto;
- la revisión se centra en aspectos formales (puntuación, ortografía y caligrafía);
- muestran escaso conocimiento sobre lo que es escribir bien y lo que esto conlleva, aunque son conscientes de que la mejora de su competencia escritora depende de la atención y esfuerzo que pongan al aprender y, en cierto modo, del profesor;
- evidencian gran desconocimiento de estrategias para mejorar la composición de sus textos.

En consonancia con los resultados obtenidos en esta investigación, se derivan implicaciones educativas para los profesionales de la educación, para los formadores y asesores del profesorado, para los diseñadores de materiales curriculares y para las instituciones educativas en la orientación hacia una política de desarrollo lingüístico para la atención a grupos sociales con desventajas socioeducativas:

- Partir de una metodología de enseñanza en la que se *primen los logros académicos*, por muy pequeños que sean y sean positivamente valorados, tanto por la familia como por el profesorado.
- Crear situaciones donde el alumno aprecie la escritura como algo divertido, agradable, que necesita relajación y concentración y, en definitiva, que se sienta atraído por ella. Aspecto que es olvidado en muchos de los programas de instrucción de la escritura (De Caso y García Sánchez, 2006) y que, como se ha visto en el estudio, resulta esencial para estos alumnos.
- Trabajar diversos tipos de textos en el aula (noticias, textos argumentativos, comparativos), con el propósito de que los alumnos conozcan su estructura, y valoren la importancia de que ésta se incluya en el proceso de revisión. Resulta de gran ayuda la utilización de textos interculturales donde esta minoría étnica esté presente, ya que puede incrementar su motivación.
- Incidir en que los alumnos comprendan y sean conscientes de que escribir va más allá de los aspectos formales como la ortografía, puntuación... y conseguir que la escritura tenga sentido para ellos (una finalidad y una razón): el para quién y para qué escriben.
- Poner en marcha programas para que los alumnos *conozcan y apliquen estrategias útiles* en la composición escrita en cada uno de los procesos de composición (véase Salvador y García, 2006).

- Trabajar la composición escrita haciendo hincapié en la importancia de los procesos cognitivos: a) partir de una imagen y/o situación dada y discutir en grupo, con la ayuda del profesor, sobre la forma y estructura en que se va a escribir y con el fin de organizar y estructurar las ideas; b) realizar en una situación de pequeño grupo tareas de identificación y corrección de errores en todos los niveles (forma, estructura y contenido); c) aplicar estrategias de autorregulación en diferentes situaciones de escritura (auto-instrucciones, auto-control y auto-refuerzo); d) plantear la utilización de «hojas de pensamiento» (*thinking-sheets*) para promover procesos cognitivos de mayor complejidad.

Prospectiva de investigación

Según los resultados obtenidos y la extensa revisión bibliográfica realizada sobre este tema, se sugieren algunas prospectivas de investigación:

- Comparar los resultados obtenidos en el proceso de producción de un texto con los que se obtenga en el texto producido en sí (texto que escriben los alumnos), así como conocer cómo la actitud hacia la escritura y la percepción de auto-eficacia pueden influir en el desarrollo de la competencia escritora de estos alumnos. Aspectos que están siendo estudiados en la actualidad como parte de la tesis doctoral.
- Realizar investigaciones similares para conocer si los resultados obtenidos con estos alumnos de etnia gitana también se dan en otros con la misma situación de desventaja socioeducativa.
- Investigar de forma cualitativa cómo se lleva a cabo la enseñanza de la composición escrita en el aula y comprobar en qué procesos cognitivos y meta-cognitivos se hace mayor o menor hincapié.
- Conjuguar los resultados obtenidos en los procesos cognitivos individuales con la realización de entrevistas clínicas tanto al profesorado como a los padres, con el objetivo de aportar información valiosa acerca de problemas familiares y escolares que pueden afectar a la habilidad del alumno para escribir.

- Conocer cómo el profesorado influye o puede influir en el aprendizaje de la composición escrita en este tipo de alumnado, desde una triple perspectiva: social, cultural y cognitivo-afectiva.

Referencias bibliográficas

- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *Psychology of written composition*. New Jersey: Hillsdale Erlbaum.
- BERNINGER, V.W. Y WHITAKER, D. (1993). Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities. *School Psychology Review*, 22 (4), 623-42.
- Bueno, J. J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú ediciones.
- CAMPS, A. Y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE.
- CASTELLÓ, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En I. I. POZO, Y C. MONEREO (eds.), *El aprendizaje estratégico* (p. 197-217). Madrid: Santillana.
- CUETOS, F., SÁNCHEZ, C. Y RAMOS, J. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria. *Bordón*, 48 (4), 445-456.
- DE CASO, A. M. Y GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (2006). ¿De qué carecen los programas de intervención en escritura actuales? La necesidad de instrucción en motivación hacia la escritura. *Estudios de Psicología*, 27(2), 221-242.
- DE BEUGRANDE, P. (1984). *Text production: toward a science of composition*. New Cork: Routledge Flamer.
- EMIG, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- GARCÍA, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con deprivación sociocultural. *Enseñanza*, 21, 233-244.

- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. Y FIDALGO, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º E. P. a 3º ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-251.
- GONZÁLEZ SEIJAS, R. M. (2002). *Poder escribir: programa de entrenamiento en los procesos cognitivos de la escritura. Libro del educador*. Madrid: EOS.
- GOBO, G. (2004). Sampling, representativeness and generalizability. En C. SEALE., G. GOBO., J. F. GUBRIUM. Y D. SILVERMAN. (ed.). *Qualitative Research* (p. 435-456). London: Sage.
- GRAVES, D. H. (1975). An examination of writing processes of seven year old children. *Research in the teaching of English*, 9, 227-241.
- HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. LEVY Y S. R. RANSEDELL (eds.). *The Science of Writing* (p. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
- HERNÁNDEZ, A. (1996). *Estudios experimentales en logopedia*. Granada: Centro socio-cultural gitano.
- KRIPPENDORF, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- MACARTHUR, C. A., GRAHAM, S. Y FITZGERALD, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- ORIENTE, M.A. (1979). *Cómo aprenden a leer los niños gitanos*. Madrid: S.N.
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New Cork: Meridian Book.
- POVEDA, D., CANO, A. Y PALOMARES-VALERA, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y niños gitanos. *Cultura y Educación*, 17 (1), 53-66.
- RICHARDSON, V. (ed.) (2001) (4th edition). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- SALVADOR, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe.
- SALVADOR, F. Y GARCÍA, A. (2005). *Metodología de la Investigación*. En F. SALVADOR (ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos Cognitivos*. (p. 45-62). Archidona: Aljibe.
- (2006). La enseñanza de la composición escrita, basada en estrategias: aspectos conceptuales y de investigación. *Innovación educativa*, 16, 245-256.
- (en prensa). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*.

- SAN ROMÁN, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SMITH, S. (1997). The Genre of the End Comment - Conventions in Teacher Responses to Student Writing (Composition Instruction). *College Composition and Communication*, 48, 249-268.
- STAKE, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. DELZIN Y Y. S. LINCOLN. (ed.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (p. 443-466). Thousand Oaks, : Sage.
- TEBEROSKY, A. (1992). Aprendiendo a escribir. Barcelona: ICE/Horsori.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). The prehistory of written language. En M. COLE y OTROS (eds.), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard: University Press.
- VILÁ, M. (1998)). Expresión escrita en niños y niñas del ciclo superior de EGB de Gerona. Estudio descriptivo sobre el producto escrito. Un estudio de casos sobre el proceso de composición escrita. Tesis doctoral. Girona, Universidad de Girona.

Dirección de contacto: Antonio García Guzmán. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n. Granada, España. E-mail: antogagu@ugr.es