MÁSTER EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

COMPETENCIA NARRATIVA ESCRITA DEL ALUMNADO DE CUARTO Y SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DOS TAREAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

WRITTEN NARRATIVE COMPETENCE OF FOURTH AND SIXTH GRADE STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION IN TWO WRITTEN PRODUCTION TASKS

AUTORA: Rocío Vejo Sainz

DIRECTORA: Mª Ángeles Melero Zabal

FECHA: Octubre 2017

VºBº DIRECTORA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN - ABSTRACT ix
Resumen ix
Palabras clave ix
Abstract x
Key words x
1. Introducción y justificación 1
2. Estado de la cuestión 3
2.1. ¿Qué es escribir?: enfoques y modelos de escritura 3
2.1.1. Enfoque cognitivo: el modelo de Flower y Hayes (1981) 3
2.1.2. Enfoque socio-cultural: la otra perspectiva 10
2.1.3. Enfoque de escritura empleado en el presente trabajo 12
2.2. ¿Qué es el texto narrativo?: características del tipo de texto narrativo 13
2.2.1. Definición y elementos básicos del texto narrativo 14
2.2.2. Estructura prototípica de los textos narrativos: gramáticas narrativas 15
2.2.3. Aproximación al texto narrativo empleada en el presente trabajo 21
2.3. ¿Qué es la competencia narrativa escrita?: definición e investigaciones actuales 21
2.3.1. Definición e importancia de la competencia narrativa escrita 22
2.3.2. Investigaciones sobre la competencia narrativa escrita 22
2.3.3. Concepción de competencia narrativa escrita empleada en el presente trabajo 33
3. Objetivos y preguntas de investigación 33
3.1. Objetivos de investigación 33
3.2. Preguntas de investigación 34
4. Variables utilizadas y su medición e hipótesis de investigación 35
4.1. Variables utilizadas y su medición 35
4.2. Hipótesis de investigación 39
5. Método 40
5.1. Diseño 40
5.2. Participantes 41
5.3. Instrumento de análisis y tareas de recogida de información 42
5.3.1. Instrumento de análisis de datos 42
5.3.2. Tareas de recogida de información 43
5.4. Procedimiento 47
5.4.1. Procedimiento para la recogida de datos 47

5.4.2. Procedimiento para la corrección de las tareas 48
6. Resultados 50
6.1. Resultados descriptivos 50
6.2. Resultados inferenciales 54
6.2.1. Diferencia de medias 54
6.2.2. Correlaciones 63
6.3. Resumen de resultados 65
6.3.1. Resultados relacionados con la hipótesis 1 65
6.3.2. Resultados relacionados con la hipótesis 2 72
6.3.3. Resultados relacionados con la hipótesis 3 74
7. Discusión y conclusión 75
7.1. Discusión de resultados 76
7.1.1. Discusión de la hipótesis 1 76
7.1.2. Discusión de la hipótesis 2 85
7.1.3. Discusión de la hipótesis 3 89
7.2. Conclusiones 91
7.3. Limitaciones y ampliaciones de investigación 94
7.4. Implicaciones y aplicaciones educativas 96
7.5. Nota final 97
8. Referencias bibliográficas 98
9. Anexos 108
Anexo 1: Reglas de la gramática de Stein y Glenn (1979) 108
10. Apéndices 109
Apéndice 1: Características de los estadios del desarrollo de la competencia narrativa escrita Applebee (1978) 109
Apéndice 2: Tabla 19. Resumen de algunas investigaciones recientes sobre la competencia narrativa escrita 110
Apéndice 3: Tabla 20. Resumen de variables de investigación 114
Apéndice 4: Instrumento de análisis: Rúbrica 118
Apéndice 5: Tarea de fluidez de la transcripción escrita 119
Apéndice 6: Tarea de producción escrita 1 121
Apéndice 7: Tarea de producción escrita 2 122
Apéndice 8: Texto narrativo: Los dos halcones del rey 123
Apéndice 9: Petición de autorización al equipo directivo 125
Apéndice 10: Petición de autorización a las docentes-tutoras 126
Apéndice 11: Petición de autorización a los tutores legales 127
Apéndice 12: Ejemplos de valoraciones utilizando la rúbrica 128

Apéndice 13: Ejemplos de las divisiones del texto en cláusulas y unidades-t 141
Apéndice 14: Ejemplos de análisis de la macroestructura narrativa del texto..... 147
Apéndice 15: Tabla 21. Variables normales y no normales por tarea y por curso. . 154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Número de participantes y edades medias por curso y por sexo en cada curso*. 41

Tabla 2. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de la tarea de fluidez de la transcripción escrita por curso.* 51

Tabla 3. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por curso.* 51

Tabla 4. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de la tarea de fluidez de la transcripción escrita por sexo en cuarto curso de EP*. 52

Tabla 5. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en cuarto curso de EP*..... 52

Tabla 6. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de la tarea de fluidez de la transcripción escrita por sexo en sexto curso de EP*..... 53

Tabla 7. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en sexto curso de EP*..... 53

Tabla 8. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto,* ηp2*) en la tarea de fluidez de la transcripción escrita por curso*..... 55

Tabla 9. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto, TE) en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por curso.* 55

Tabla 10. *Resultados de significatividad* (p) *controlando covariables en AT.* 56

Tabla 11. *Resultados de significatividad* (p) *controlando covariables en T1*. 58

Tabla 12. *Resultados de significatividad* (p) *controlando covariables en T2*. 59

Tabla 13. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto,* r*) en la tarea de fluidez de la transcripción escrita por sexo en cuarto y sexto curso de EP*. 62

Tabla 14. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto,* r*) en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en cuarto y sexto curso de EP*. 62

Tabla 15. *Coeficiente eta (*η*) (en sexo) y correlaciones de Spearman (en el resto de variables) entre variables criterio de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) y variables predictoras de Sexo, Fluidez, Tiempo y Extensión* 64

Tabla 16. *Resumen de las variables con y sin diferencias de medias significativas en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por curso.* 68

Tabla 17. *Resumen de las variables con y sin diferencias de medias significativas en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en cuarto curso.* 73

Tabla 18. *Resumen de las variables con y sin diferencias de medias significativas en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en sexto curso*. 73

Tabla 19. *Resumen de algunas investigaciones recientes sobre la competencia narrativa escrita* 110

Tabla 20. R*esumen de las variables de investigación.* 114

Tabla 21. *Variables normales y no normales por tarea y por curso*. 154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo del proceso escritor de Flower y Hayes (1981) 5

Figura 2. Modelo del proceso escritor de Hayes (1996)..... 8

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CAC: Calidad del Texto con Creatividad.

CAT: Calidad del Texto sin Creatividad.

CCA: Cantidad de Categorías.

CCE: Cantidad y Carácter de los Episodios.

CEI: Creatividad e Interés.

CND: Número de Categorías de Consecuencia Directa.

COH: Cohesión y Coherencia.

CST: Complejidad Sintáctica del Texto.

ECO: Número de Episodios Completos.

EJE: Número de Categorías de Ejecución.

EMA: Número de Episodios Incompletos con Más Categorías que las Mínimas.

EME: Número de Episodios Incompletos con Menos Categorías que las Mínimas.

EMI: Número de Episodios incompletos con Categorías Mínimas.

EP: Educación Primaria.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

EXT: Extensión del Texto.

FT15: Fluidez de la Transcripción Escrita a los 15 segundos

FT60: Fluidez de la Transcripción Escrita a los 60 segundos.

ICS: Índice de Cláusula Subordinada.

IMA: Número de Categorías de Introducción Mayor.

IME: Número de Categorías de Introducción Menor.

LCL: Longitud Promedio de la Cláusula.

LUT: Longitud Promedio de la Unidad-t.

MANCOVA: Análisis unifactorial multivariante de la covarianza.

MANOVA: Análisis unifactorial multivariante de la varianza.

MLP: Memoria a Largo Plazo.

MO: Memoria Operativa.

PLI: Número de Categorías de Plan Interno.

REA: Número de Categorías de Reacción.

REI: Número de Categorías de Respuesta Interna.

SIN: Número de Categorías de Suceso Inicial.

T1: Tarea de producción escrita 1.

T2: Tarea de producción escrita 2.

TFM: Trabajo Fin de Máster.

AT: Ambas tareas de producción escrita conjuntas.

TMP: Tiempo de Escritura.

VOC: Vocabulario.

AGRADECIMIENTOS

Una vez terminado este Trabajo Fin de Máster es necesario dedicar un apartado del mismo a agradecer a aquellas personas que, de manera directa o indirecta, han hecho posible que esta investigación se haya llevado a cabo.

En primer lugar, a la directora del mismo, M.ª Ángeles Melero Zabal, por su paciencia, orientación, asesoramiento, apoyo y guía durante todo este tiempo.

En segundo lugar, al equipo directivo y a los docentes del centro educativo en el que se llevó a cabo la aplicación de la investigación por su disponibilidad y amabilidad constantes. Y, obviamente, a todos los alumnos y alumnas que han participado en este trabajo, cuya participación desinteresada lo ha hecho una realidad.

En tercer lugar, a todos los docentes del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos por iniciarme dentro del mundo de la investigación, resolverme dudas y estar siempre dispuestos a ayudar en todo. Mencionar especialmente a aquellos docentes que validaron el instrumento utilizado en este trabajo y realizaron comentarios y aportaciones para su mejora. Del mismo modo, a mis compañeras de trabajo (mis investigadoras intrépidas) por los mensajes, las revisiones, las alegrías y los cafés.

Por último, a mi familia (especialmente a los que me aguantan en casa) y a mis amigas y amigos, por la preocupación, los ánimos y la confianza.

GRACIAS

Nota sobre el lenguaje: En la redacción de este trabajo se emplearán las formas neutras en la redacción y la fórmula del masculino genérico cuando sea posible como recursos para hacer el texto más fluido en su lectura y escritura. Su uso no tiene ningún propósito discriminatorio sino que busca economizar el lenguaje.

RESUMEN - ABSTRACT

Resumen

Competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de Educación Primaria en dos tareas de producción escrita.

La escritura de textos narrativos es una tarea en la que intervienen organizadamente un conjunto de actividades y procesos mentales complejos. Esta investigación ha tenido como objeto analizar y comparar la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de Educación Primaria en dos tareas de producción escrita (escritura de un texto narrativo a partir de una serie de cuatro elementos y reescritura de un texto narrativo), controlando la fluidez de la transcripción escrita, el tiempo de escritura y la extensión del texto. Los participantes fueron 27 alumnos de cuarto curso y 31 de sexto curso de Educación Primaria de un centro público semi-rural de Cantabria (región del norte de España). Entre los resultados destaca que algunas variables de la competencia narrativa escrita muestran: (1) diferencias evolutivas, (2) escasas diferencias sexuales en cuarto curso y aún menos en sexto curso y (3) correlaciones con las variables predictoras de extensión en ambos cursos y, además, con sexo en cuarto curso y con tiempo de escritura en sexto. Finalmente se establece la discusión y conclusión de los resultados y se señalan tanto las limitaciones y ampliaciones de la investigación como las implicaciones y aplicaciones educativas.

Palabras clave

Escritura · Texto narrativo · Competencia narrativa · Diferencias evolutivas · Diferencias sexuales · Educación Primaria

Abstract

Written narrative competence of fourth and sixth grade students of Elementary Education in two written production tasks.

Writing narrative texts is a task in which an organized set of activities and complex mental processes intercede. This research has aimed to analyse and compare the written narrative competence of fourth and sixth grade students of Elementary Education in two written production tasks (writing a narrative text from a four-element series and rewriting a narrative text), controlling the written transcription fluency, the writing time and the text length. The participants were 27 fourth grade students and 31 sixth grade students of Elementary Education of a semi-rural public school in Cantabria (a region in the north of Spain). The results expose that some variables of written narrative competence show: (1) developmental differences, (2) a few sexual differences in the fourth grade and even less in the sixth, and (3) correlations with predictor variables of text length in both grades and, in addition, with sex in fourth grade and with writing time in sixth grade. Finally, results' discussion and conclusion are established, and research limitations and extensions and educational implications and applications are indicated.

Key words

Writing · Narrative text · Written narrative competence · Developmental differences · Sexual differences · Primary Education

1. Introducción y justificación

"*People use writing to create imagined worlds, tell stories, share information, explore who they are, combat loneliness, and chronicle their experiences*" (Graham, Gillespie y McKeown, 2013, p. 3)[1]

Esta cita introduce los tres ejes básicos sobre los que gira el presente Trabajo Fin de Máster (TFM): (1) la escritura como un acto de producción textual esencial en la sociedad actual, (2) el texto narrativo como el relato de los acontecimientos siguiendo una estructura prototípica y (3) la competencia narrativa escrita como la capacidad del individuo de producir textos narrativos escritos.

En primer lugar, la escritura se concibe como una herramienta útil, funcional y versátil en la sociedad actual desde el punto de vista cultural, educativo, económico y laboral (Caldera, 2003; Graham, 2006; Mar, 2004; Núñez-Ramos, 2010). Asimismo, la escritura constituye un ámbito de investigación prolífico que se ha abordado desde distintos enfoques y perspectivas, destacando fundamentalmente el enfoque cognitivo (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1987) y el enfoque socio-cultural (Bajtín, 1993; Vygotsky, 1979).

Por otro lado, el texto narrativo es un tipo de texto que tiene un conjunto de características predeterminadas entre las que destacan la existencia de un conglomerado de elementos básicos como son la acción, los personajes, el narrador, el espacio y el tiempo (Álvarez, 1993; Garrido-Domínguez, 1993; Genette, 1989; Lluch, 2003; Núñez-Ramos, 2010; Valles-Calatrava, 2008) y una estructura prototípica que se refleja en distintas gramáticas narrativas que se han ido elaborando (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977).

Por último, la competencia narrativa escrita está relacionada con la competencia lingüística (Canale y Swain, 1980; Canale, 1981; Chomsky, 1965; Hymes, 1972) que se pretende desarrollar desde la Educación Primaria (EP) (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). En este sentido, la competencia narrativa escrita se entiende como la capacidad de producir textos narrativos de carácter escrito (Beers y Nagy, 2011; Berman y Katzenberger, 2004; Borzone, y Silva, 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Marinkovich, 1999; 2009; Olinghouse, 2008; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Williams y Larkin, 2013). Se trata de una habilidad fundamental, tanto desde el punto de vista académico (Aguirre, 2012; Alonso, 2001; Kaufman y Rodríguez, 2001; Salvador-Mata, 2000), como social (Olinghouse, 2008) y cultural (Mar, 2004).

[1] Traducción propia: "La gente usa la escritura para crear mundos imaginados, contar historias, compartir información, explorar quiénes son, combatir la soledad y relatar sus experiencias".

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar y comparar la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto curso y de sexto curso de EP ante dos tareas de producción escrita. Para ello, se ha utilizado un diseño cuantitativo y transversal con el que describir y explicar la variable de competencia narrativa escrita, conocer las diferencias evolutivas entre cuarto y sexto curso, averiguar las diferencias sexuales por curso e identificar sus posibles relaciones con otras variables relevantes.

Las razones que justifican la realización de esta investigación son fundamentalmente tres. En primer lugar, esta investigación ampliará la literatura científica sobre la competencia narrativa escrita en el contexto español dadas las pocas investigaciones existentes sobre la evolución de esta capacidad incluso a nivel internacional. Las últimas investigaciones llevadas a cabo sobre este ámbito se han realizado sobre la lengua inglesa (Olinghouse y Wilson, 2013; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers y Lawrence, 2013; Williams y Larkin, 2013), sobre otras lenguas nativas (Drijbooms, Groen, y Verhoeven, 2015; Drijbooms, Groen y Verhoeven, 2016; Von Koss, Morken, Helland y Helland, 2016) o sobre el español de Sudamérica (Gómez-Vera, Sotomayor, Bedwell, Domínguez y Jéldrez, 2016; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013), lo que dificulta la generalización de los conocimientos al contexto de España.

En segundo lugar, esta investigación responderá a la necesidad de observar y analizar la competencia del alumnado utilizando dos tareas de producción escrita distintas. Si bien se han utilizado distintos procedimientos para explicitar la competencia narrativa escrita (una serie de imágenes secuenciadas, una imagen, un texto libre, un tema propuesto, un vídeo…) son escasos los estudios que utilizan dos procedimientos distintos a la vez en la misma investigación (Sánchez, Moyano y Borzone, 2011).

Finalmente, esta investigación permitirá la elaboración de prácticas pedagógicas más complejas, completas y adecuadas a la situación real de la competencia narrativa del alumnado en cuarto y sexto curso de EP.

Por último, señalar brevemente que el presente trabajo de investigación está estructurado en un total de diez apartados: (1) introducción y justificación, (2) estado de la cuestión, (3) objetivos y preguntas de investigación, (4) variables utilizadas y su medición e hipótesis de investigación, (5) método, (6) resultados, (7) discusión y conclusión, (8) referencias bibliográficas, (9) anexos y (10) apéndices.

2. Estado de la cuestión

Este apartado ahonda en los tres ejes fundamentales de la investigación planteada: el primero de ellos está relacionado con la escritura y los distintos modelos que la explican, el segundo aborda el texto narrativo y sus características y, finalmente, el tercero muestra la competencia narrativa y su tratamiento en la investigación científica.

2.1. ¿Qué es escribir?: enfoques y modelos de escritura

En este primer apartado del estado de la cuestión se centra en la complejidad de la escritura como proceso de producción textual y en los diferentes enfoques teóricos que la han abordado.

La escritura aparece aproximadamente hace cinco mil años en Mesopotamia con el objetivo principal de reducir las cargas excesivas de la memoria en la administración y el almacenamiento de víveres (Solé, 2004). No obstante, a partir de ese momento la escritura se convierte en una herramienta útil y versátil (Graham, 2006) que se utiliza en infinidad de contextos y con distintas finalidades (Graham et al., 2013; Caldera, 2003).

La escritura, entendida esta como la producción o composición de textos, se ha abordado en la literatura científica desde diversas perspectivas dando lugar a distintos conceptos de qué es escribir. En la actualidad existen fundamentalmente dos enfoques teóricos que explican lo que es la escritura y tratan de describirla y conceptualizarla: el enfoque cognitivo y el enfoque socio-cultural. De esta forma, mientras que la primera perspectiva se ha centrado en el análisis de las operaciones mentales y los procesos psicológicos, cognitivos y motivacionales implicados en la elaboración de los textos de los escritores expertos (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1987), la segunda se ha centrado en el estudio de la mediación de las convenciones y prácticas sociales del contexto en la elaboración de textos (Bajtín, 1993; Vygotsky, 1979).

2.1.1. Enfoque cognitivo: el modelo de Flower y Hayes (1981)

Desde el punto de vista cognitivo, la escritura se concibe como "*a finalised and complex activity, because it supposes to process, by the implementation of several mental processes, and with a general goal (...) a great amount of knowledge*"[2] (Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 2) para plasmarlo sobre un soporte.

[2] Traducción propia: "una actividad finalizada y compleja, porque supone procesar, mediante la implementación de varios procesos mentales, y con un objetivo general (…) una gran cantidad de conocimiento".

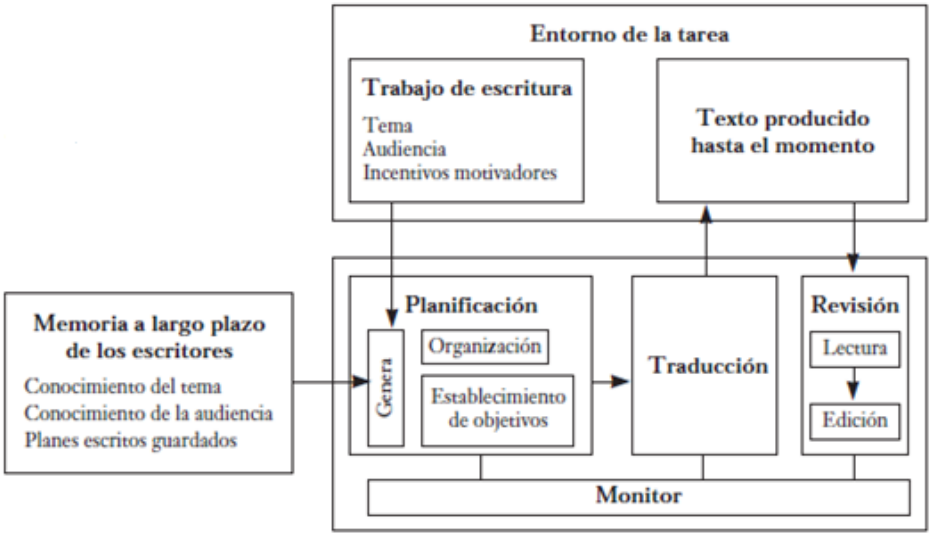
La producción textual se concibe como una situación de resolución de problemas en la que se ven implicados habilidades y actividades cognitivas complejas (Deane, Odendahl, Quinlan, Fowles, Welsh y Bivens-Tatum, 2008) que no siempre se reflejan de manera directa en el producto final del mismo (Miras, 2000) y una serie de estrategias o procedimientos que permiten culminar la elaboración del texto. Teniendo en cuenta esto, una mayor competencia o pericia del escritor, implicará una mayor capacidad para automatizar parte de los procesos productivos y resolver de manera estratégica los problemas con un fin comunicativo (Graham, 2006).

Si bien es cierto que son muchas las investigaciones que se han desarrollado dentro de esta perspectiva teórica y que han permitido su enriquecimiento, destacan fundamentalmente aquellas propuestas que presentan modelos del proceso de escritura. Dichos modelos son planteamientos teóricos abstractos que proponen hipótesis sobre los factores, las operaciones y los procesos que se producen e intervienen durante la escritura y la producción de textos y de la relación entre ellos (Camps, 1990).

A pesar de que son muchos los modelos teóricos existentes dentro de este enfoque (para mayor información consultar D. Alamargot y L. Chanquoy, 2001), las contribuciones realizadas por Flower y Hayes (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980) así como las posteriores modificaciones y revisiones propias (Hayes, 1996) y ajenas (Scardamalia y Bereiter, 1987) a su modelo han creado un referente teórico dentro del campo de la investigación sobre escritura. En su origen, esta propuesta de Flower y Hayes se contrapuso al modelo de escritura vigente en ese momento, el modelo de etapas, caracterizado por el orden lineal de las etapas (pre-escritura, escritura y re-escritura) y por centrarse en el proceso de composición del texto (Camps, 1990). De esta forma, Flower y Hayes (1981) conciben la escritura como una tarea a resolver y, como tal, esta se puede analizar desde el punto de vista psicológico como un proceso de resolución de problemas.

El modelo de Flower y Hayes se elaboró a partir de datos obtenidos con protocolos en voz alta de adultos expertos y en su primera versión se identifican tres elementos principales interrelacionados entre sí: el entorno o contexto de la tarea, los procesos mentales del escritor y la memoria a largo plazo (MLP) de la persona que realiza el texto (ver Figura 1).

Figura 1. *Modelo del proceso escritor de Flower y Hayes (1981)*



El primero de los elementos, el entorno o contexto de la tarea, está compuesto por aquellos aspectos externos al escritor y que influyen en el acto de escribir. En este elemento se incluye tanto el trabajo de escritura como el texto producido hasta el momento. El trabajo de escritura (en el modelo original *the rethorical problem*) es una parte fundamental del proceso de escritura puesto que a través de él se plantea la situación retórica que se va a resolver y que se materializa en la función comunicativa específica del texto (explicar, relatar, convencer, …) y en el destinatario que lo va a recibir (Camps, 2003). Además, este trabajo de la escritura incluye el tema o tópico sobre el que versará el texto y por incentivos externos al propio sujeto. Por su parte, el texto producido hasta el momento condiciona e influye de diversas formas en el texto que se va produciendo en el futuro, siendo esto condicionado por el conocimiento y los planes para tratar con la situación retórica que posee el escritor en la MLP (Flower y Hayes, 1981).

Ya dentro del individuo, se sitúa la MLP entendida como el conjunto de conocimientos relacionados con los aspectos lingüísticos, el tema, la audiencia, los géneros textuales y las representaciones del problema que existe en la cognición del escritor o en distintos recursos externos (Flower y Hayes, 1981). Conseguir que la producción escrita se ajuste y se adecúe a esos elementos coordinadamente supone la aparición de una sobrecarga cognitiva que se produce al activar los distintos conocimientos y resolver tareas locales (ejecución gráfica de las letras, ortografía, selección léxica, etc.) y globales (intención y audiencia) de procesamiento de texto

(Camps, 1990). Gracias al análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta, Flower y Hayes (1980) identificaron distintas estrategias utilizadas para solventar el problema de la sobrecarga cognitiva como pueden ser obviar uno de los ajustes para centrarse en el resto, dividir el problema en subapartados más asequibles, priorizar o planificar.

El tercero de los elementos es el conjunto de procesos propios de la escritura donde se diferencian tres operaciones la Planificación (*Planning*), la Textualización[3] (*Translating*) y la Revisión (*Reviewing*) supeditadas al control de un Monitor (Flower y Hayes, 1981). Una característica esencial de estos procesos es que son recursivos, es decir, no se producen linealmente uno tras otro, sino que el intercambio entre ellos, en el caso de escritores expertos, es constante. En primer lugar, la Planificación (*Planning*) es el acto de construir una representación interna y abstracta del conocimiento que se utilizará en el texto. Este proceso está compuesto por una serie de subprocesos: (1) la generación de ideas (*generating ideas*) que implica el uso de la MLP, (2) la organización de ideas (*organizing ideas*) que supone estructurar jerárquicamente y significativamente las ideas, y (3) el establecimiento de objetivos (*goal-setting*) que está relacionado con la definición del problema retórico y se materializa a través de objetivos procedimentales, sustantivos o ambos.

La Textualización (*Traslating*) consiste en "el proceso de poner las ideas en un lenguaje visible" (Flower y Hayes, 1981, p. 373), es decir, el acto de transformar las ideas (hasta ahora situadas en un plano cognitivo) a un lenguaje escrito que respete las normativas lingüísticas. Inicialmente, en el modelo de Hayes y Flower, un modelo de expertos centrado en los adultos, no se incluyen los procesos que tienen que ver con el "dibujo" de las letras, es decir, con trazar las grafías (*handwriting*).

Fue Berninger et al. (1997) quienes adaptaron este modelo al caso de los niños, incluyendo en los procesos de textualización no solo el de traducción (el paso de las ideas a las formulaciones lingüísticas) sino también el de transcripción (la escritura de las letras). De esta forma la textualización es un proceso que implica, por un lado, la transcripción, que exige conocimientos ortográficos y habilidades motoras y su integración y, por el otro, la generación propiamente dicha del texto, es decir, la conversión de las ideas en un discurso cohesionado y coherente. Los escritores noveles tienen dificultades en llevar a cabo ambos subprocesos simultáneamente, de forma que tienden a centrarse exclusivamente en uno de ellos en diferentes periodos. En este sentido,

[3] Se ha utilizado el término "Textualización" en vez de "Traducción" pues así se ha traducido dentro de la comunidad científica española (Caldera, 2003; Camps, 1990, 2003).

la ejecución motora de las letras tarda tiempo en automatizarse y, mientras lo hace, consume importantes recursos de memoria operativa (MO) o memoria activa que, de este modo, no se dedican a los procesos de alto nivel, como el de la propia elaboración del texto (Connelly, Gee, y Walsh, 2007; Flower y Hayes, 1981; Jones y Christensen, 1999; Medell y Wray, 2008; McCarney, Peters, Jackson, Thomas, M., y Kirby, A., 2013). Medell y Wray (2008) informan de falta de consistencia en los resultados sobre la influencia de la habilidad de la transcripción: mientras que algunas investigaciones encuentran que la integración ortográfico-motora que implica trazar las letras deja de tener influencia sobre la calidad de los textos, otros señalan que esta continúa incluso en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De esta forma, parece relevante estudiar la influencia de la transcripción de la escritura a mano en la presente investigación con alumnado de cuarto y sexto curso de EP.

La Revisión (*Reviewing*) está compuesto por dos subprocesos diferenciados: la evaluación (*evaluating*) y la revisión (*revising*). El primero de ellos consiste en la valoración del texto producido tomando como referente un ideal. Por otro lado, el segundo subproceso se basa en la corrección y edición del texto en base a las valoraciones previamente realizadas (Becker, 2003). La revisión, aparte de ser un proceso autónomo en el que el escritor valora y corrige su texto, es recursivo en tanto que aparece en cualquier momento de la producción textual (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006).

Por último, aparece el Monitor (*Monitor*) que es un proceso que se encarga de regular los anteriores procesos y subprocesos y favorecer el paso de uno a otro (aunque no con carácter lineal, como se ha explicado previamente). De esta forma, el Monitor supervisa, dirige y secuencia el proceso de composición escrita en base a los objetivos del escritor y a su hábito o estilo de escritura (Flower y Hayes, 1981).

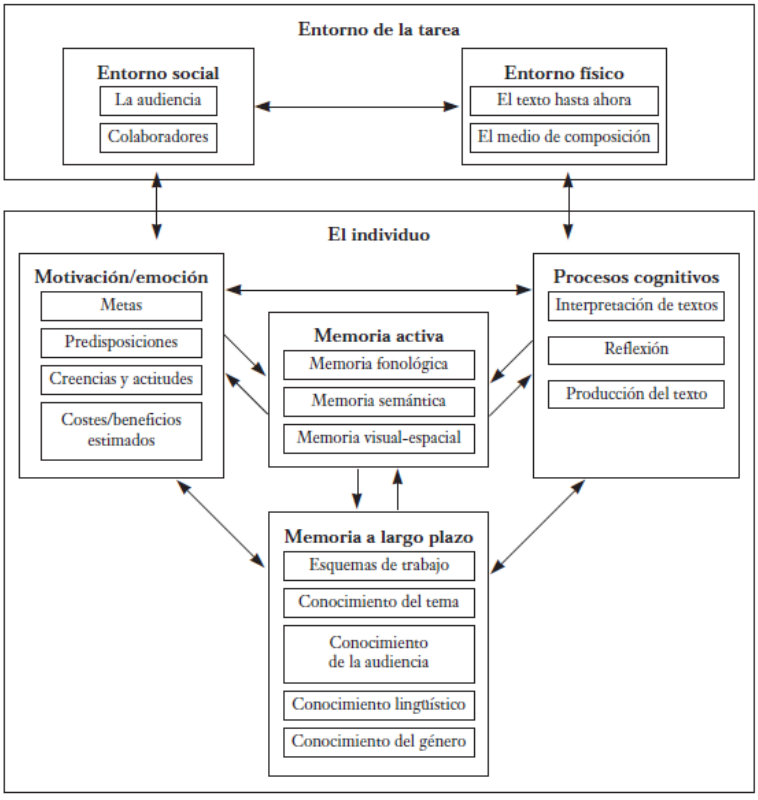
A pesar de que este modelo es el más relevante dentro de la investigación en escritura, presenta dos limitaciones fundamentales que han sido puestas en evidencia por distintos autores. En primer lugar, si bien se plantea que el proceso de escritura es recursivo, en el modelo se observan, implícitamente, aspectos secuenciales que muestran una concepción lineal haciendo que la recursividad se observe únicamente en su aplicación (Camps, 1990). En segundo lugar, se trata de un modelo que contempla en exclusiva el proceso de composición que llevan a cabo escritores buenos o expertos que componen textos de calidad (Miras, 2000).

2.1.1.1. Modificaciones de Hayes (1996)

El presente modelo del proceso de escritura tuvo distintas reformulaciones y modificaciones a lo largo del tiempo. Entre ellas destaca la propuesta realizada por Hayes (1996) en la que se describen más extensamente los procesos cognitivos y se considera tanto la influencia del individuo (motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y MLP) como del entorno (social y físico) en la tarea de composición del texto escrito.

En su revisión del modelo, Hayes (1996) realiza cuatro cambios fundamentales (ver Figura 2).

Figura 2. *Modelo del proceso escritor de Hayes (1996).*



En primer lugar, Hayes (1996) destaca el papel fundamental de la memoria activa, que equivale a la MO, como espacio al que tienen acceso todos los demás elementos (motivación y emoción, MLP y los procesos cognitivos) y en el que se producen actividades no automatizadas. Se distingue entre memoria fonológica, semántica y visual-espacial. Se trata de un espacio mental, neurológicamente determinado, en el que tienen lugar simultáneamente micro-operaciones de almacenamiento y de procesamiento. La

MO presenta grandes limitaciones de espacio y de mantenimiento de la información que, como consecuencia, facilitan su sobrecarga cognitiva en tareas complejas como la escritura (Camps, 1990; Hayes, 1996).

En segundo lugar, se equipara la importancia de las representaciones espacio-visuales y de las lingüísticas, pues ambas se consideran cruciales para la interpretación y comprensión del mensaje textual (Hayes, 1996). En tercer lugar, la motivación (situada ya dentro del sujeto en esta reformulación del modelo) y la emoción se consideran factores clave en la actividad escritora. Si bien en muchos modelos cognitivos no se ha tenido en cuenta ni el papel de la motivación ni el de las emociones, Hayes (1996) señala su importancia para ayudar a establecer los objetivos y las metas.

Por último, Hayes (1996) realiza una reorganización de los procesos cognitivos involucrados dentro de la composición escrita. De esta forma, los procesos propuestos originalmente (planificación, textualización y revisión) se han conceptualizado de otra forma para dar lugar a tres nuevos procesos: la interpretación de textos, la reflexión y la producción del texto. Con esto se busca, por un lado, evitar el carácter lineal y sucesivo del modelo original y, por otro, centrarse en las operaciones mentales que el escritor lleva a cabo durante la actividad. Así, la revisión se ha ampliado e incluido dentro de la interpretación del texto (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006), la planificación se ha considerado dentro de la reflexión y la textualización se ha reflejado en la producción de textos (Hayes, 1996).

2.1.1.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia

Basándose en el modelo de escritura Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia realizaron diversas ampliaciones y modificaciones que se cristalizan en dos modelos de escritura con los que diferenciar a los escritores novatos y expertos (Bereiter y Scardamalia, 1987). Mientras que los escritores noveles se adscriben al modelo "decir el conocimiento" (*knowledge telling*) los escritores expertos siguen el modelo "transformar el conocimiento" (*knowledge transforming*). No obstante, no existe una correlación entre la calidad del texto y el tipo de modelo que se utiliza, puesto que la principal diferencia entre ambos reside en el modo en el que se introduce y se trata el conocimiento en el texto (Scardamalia y Bereiter, 1992), si bien es verdad que hay mayor probabilidad de hacer un buen texto dentro del segundo modelo.

El modelo "decir el conocimiento" es una estrategia de escritura concebida como natural, sencilla y aparentemente eficaz (Bereiter y Scardamalia, 1987). En ella, el escritor no posee un plan previo de escritura, sino que, partiendo de una representación mental de la tarea, usa dos indicadores que guiarán la escritura: el tema o tópico de escritura y las características del género textual (elementos y organización de los mismos) que se quiere producir (Miras, 2000). Por lo tanto, durante el proceso de escritura se irán recuperando conocimientos de la MLP que se van plasmando en el texto, con ciertas posibilidades de lograr un texto coherente si el escritor consigue mantenerse en el tópico.

Por otro lado, el modelo "transformar el conocimiento" requiere una mayor demanda cognitiva y, consecuentemente, se obtienen unos mayores beneficios cognitivos del proceso de escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987). Este modelo se basa en problematizar la escritura, es decir, en reformular la tarea de escritura de acuerdo a unos objetivos precisos y a una audiencia concreta (Miras, 2000). De esta forma, se materializan dos espacios que están en tensión y que hay que poner en diálogo y coordinar durante la escritura: el espacio del contenido (*Content Problem Space*) y el espacio retórico (*Rethorical Problem Space*). Por tanto, la escritura se plantea como el ajuste continuo entre lo que hay que decir y la forma en la que hay que decirlo para conseguir un propósito determinado.

2.1.2. Enfoque socio-cultural: la otra perspectiva.

Los estudios de escritura desde el enfoque sociocultural se caracterizan por ser fundamentalmente heterogéneos y recibir aportaciones desde varios ámbitos de estudio como la psicología, la antropología o la lingüística (Hernández-Rojas, 2005). La aparición y posterior consolidación de este tipo de enfoque dentro de la escritura está ligada al paradigma histórico-cultural encabezado por Vygotsky (1979).

Si bien este enfoque no rechaza la existencia de procesos cognitivos que tienen lugar en la escritura (así como en la lectura), en él se hace especial hincapié en su contextualización dentro de una situación social concreta (Hernández-Rojas, 2005; Mercer, 2001; Valery, 2000; Vygotsky, 1979). De esta forma, en este enfoque la escritura se concibe dentro de un contexto real de uso que está mediado por las convenciones y las prácticas sociales que se adquieren a través de la socialización en comunidades con un determinado bagaje histórico, social y cultural (Prior, 2006). Por tanto, la escritura es una actividad (1) mediada, porque en ella se refleja el contexto de la situación comunicativa

concreta, de la comunidad discursiva o de la propia actividad humana (Camps, 2003), (2) distribuida, porque se realiza de manera compartida y colaborativa (Prior, 2006) y (3) dialógica, porque se da en la interacción social (Bajtín, 1993).

Tradicionalmente se han distinguido, dentro de este paradigma, entre los conceptos de escritura como herramienta semiótica y de lenguaje escrito como función psicológica superior (Schneuwly, 1992). La escritura se describe como un mediador semiótico constituido por signos, que, como tal, posee dos facetas: desde el punto de vista cultural (e interpersonal), permite construir y comunicar significados conjuntamente (Mercer, 2001) y, desde el punto de vista psicológico (e intrapersonal), permite planificar, organizar y regular los pensamientos, así como reflexionar sobre los mismos (Valery, 2000).

Por otro lado, el lenguaje escrito (o discurso escrito) se concibe como una función psicológica avanzada que, como tal, tiene su origen en la mediación e internalización de las prácticas culturales y sociales específicas y de los instrumentos psicológicos que aparecen en la vida social de una comunidad (Vygotsky, 1979). A diferencia de las funciones psicológicas rudimentarias (como puede ser el habla en la conversación cotidiana) que se adquieren de manera espontánea e individual, las funciones psicológicas avanzadas requieren del trabajo consciente, la socialización y el contacto con los otros.

La composición del discurso escrito se entiende, por tanto, como una actividad esencialmente comunicativa tanto a nivel interpersonal (con los demás) como a nivel intrapersonal (con uno mismo). Desde lo interpersonal, la composición del lenguaje escrito es un proceso dialógico, puesto que en él interactúan emisor y destinatarios, e intencional, ya que está orientado a una finalidad: el intercambio de significados y la consecución de propósitos (Bajtín, 1993). La producción de un texto implica la incursión del emisor dentro de un proceso de comunicación recíproco con el destinatario (individual o colectivo) que dará sentido a las acciones que este realizará (Camps, 2003). La creación de un diálogo entre ambos alberga tanto la intersubjetividad e intersubjetividad como las posibles diferencias existentes. En este sentido, la dimensión intrapersonal de la composición del discurso escrito se materializa en el proceso estratégico y autorregulado que el escritor lleva a cabo a través del habla interna (Vygotsky, 1979). Aunque en su origen el habla es social, esta se interioriza y se convierte en un instrumento esencial que

genera pensamiento. Al mismo tiempo, permite externalizarlo y al hacerlo así lo convierte en objeto sobre el que reflexionar.

En este enfoque, la concepción del lenguaje escrito como una actividad dialéctica y socialmente compartida (Bajtín, 1993) implica reconocer su poder histórico (en el pasado, en el presente y en el futuro), su utilidad y finalidad socio-cultural y su influencia sobre los demás y el individuo. Las consecuencias de esto se reflejan tanto en la investigación como en la pedagogía. En la investigación implica considerar otras ciencias y ámbitos de estudio en la definición de la escritura (Hernández-Rojas, 2005). A nivel pedagógico, este enfoque hace necesario considerar la enseñanza de la escritura como un momento de socialización (Ramírez-Palau, 2004) que requiere del planteamiento de situaciones de comunicación real que sean verosímiles y transcendentes (Guash, 2004) y que permitan la reflexión colectiva (Casaseca, 2004).

2.1.3. Enfoque de escritura empleado en el presente trabajo

A modo de conclusión de este apartado señalar que el enfoque teórico que se ha utilizado en esta investigación es el enfoque cognitivo puesto que indiscutiblemente ha sido el más utilizado durante las últimas décadas en los estudios científicos centrados en los procesos de escritura. Desde esta perspectiva la escritura se describe como una tarea compleja en la que intervienen de manera organizada un conjunto de actividades y procesos mentales complejos (Deane et al., 2008). Asimismo, dentro de este enfoque ha destacado esencialmente el modelo de Flower y Hayes (1981, Hayes, 1996) que ha permitido concebir la escritura como un proceso de resolución de problemas en el que intervienen el entorno de la tarea, los procesos de escritura y la MLP del escritor. No obstante, las consecuencias de este enfoque y de este modelo no se han limitado al ámbito científico, sino que también se han trasladado al mundo educativo y pedagógico. De esta forma, desde las escuelas este modelo ha fomentado el interés por aprender estrategias para resolver los problemas de composición y para monitorizar el proceso textual (Camps, 2003), ha permitido entender mejor el proceso de aprendizaje de los sujetos (Caldera, 2003) y ha fundamentado distintos enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura (Cassany, 1990; 1995; 1999a; 1999b).

2.2. ¿Qué es el texto narrativo?: características del tipo de texto narrativo

En este segundo apartado del estado de la cuestión se abordan las características principales del texto narrativo a través de su definición y sus elementos básicos y de su estructura prototípica reflejada en las gramáticas narrativas.

Antes de comenzar, es necesario clarificar la definición de tipo de texto en su oposición con el concepto de género o género discursivo. En este sentido, el género es una forma de discurso estereotipada que se define tanto por las características externas sociales, culturales e históricas como por las características internas de tipo lingüístico (Castellà, 1996; Tower, 2003). Puesto que los géneros dependen de factores culturales y, por tanto, de la necesidad de satisfacer situaciones comunicativas concretas, no existe una lista cerrada de los mismos, aunque se pueden clasificar dependiendo de los ámbitos de uso social (Castellà, 1996). Algunos ejemplos son: conferencia, receta de cocina, contrato, debate, cuento, examen…

Considerando la definición de género, el tipo de texto hace referencia a una forma de discurso estereotipada que se explica en base a las características lingüísticas internas del texto como son su estructura y la gramática usada (Adam y Lorda, 1999; Castellà, 1996). La clasificación utilizada para distinguir los tipos de texto tiene su origen en la retórica clásica y se ha conservado hasta la actualidad. En ella se distinguen cuatro categorías abstractas: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación (Álvarez, 1993, Adam y Lorda, 1999; Sánchez-Abchi, Medrano, y Borzone, 2013; Castellà, 1996). No obstante, algunos autores han propuesto tipologías textuales distintas que se acercan más o menos a la propuesta original, destacando entre ellas la clasificación de Adam (1992), que añade el texto dialogado y hace hincapié en que, si bien teóricamente se puede hacer distinciones claras entre los tipos de texto, en la práctica los textos están formados por combinaciones. Seguidamente se plantea el análisis del texto narrativo, uno de los principales tipos de texto, considerando para ello, por un lado, su definición (Adam, 1992; Adam y Lorda, 1999; Álvarez, 1993) y los elementos básicos que lo componen (Álvarez, 1993; Garrido-Domínguez, 1993; Genette, 1989; Lluch, 2003; Núñez-Ramos, 2010; Valles-Calatrava, 2008) y, por otro, su estructura prototípica a través de las gramáticas narrativas (Johnson y Mandler, 1980; Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein and Glenn; 1979; Thorndyke. 1977).

2.2.1. Definición y elementos básicos del texto narrativo

La narración, en su concepción más simple, es el relato de acontecimientos (Adam, 1992; Adam y Lorda, 1999; Álvarez, 1993). De esta forma, se trata de un tipo de texto que está intrínsecamente relacionado con las primeras manifestaciones discursivas del individuo en las que se transmite información sobre una serie de acontecimientos concatenados (Álvarez, 1993; Salvador-Mata, 2000). Los seres humanos somos, ante todo, "consumidores narrativos" (Mar, 2004, p. 1414). Y es que las narraciones (en su forma oral) son manifestaciones sociales y culturales que han estado presente desde la antigüedad (Núñez-Ramos, 2010) y que perviven en la actualidad tomando distintas formas: películas, series, novelas, videojuegos… (Mar, 2004). La narración permite la construcción de nuestra identidad y de nuestro yo (Alonso, 2001) así como la interacción con los otros (Vaja, 2014) a través de lo que Bruner (1998) denomina "pensamiento narrativo": es una forma de pensar en la que se utiliza la concatenación espacio-temporal de los hechos para ordenar la experiencia y los conocimientos y con ello dotar de significado y sentido nuestras vivencias y nuestra interacción con el mundo (Aguirre, 2012; Bruner, 1998; Vaja, 2014).

En este sentido se pueden distinguir entre los textos narrativos de experiencias personales (para mayor información consultar W. Labov, 1972), y los textos narrativos ficticios (en los que no se relatan experiencias personales). En este trabajo se van a abordar los textos narrativos ficticios que se definen desde el ámbito lingüístico como la representación de una sucesión de acciones, eventos o hechos (1) que están impulsados por el comportamiento de personajes en mundos imaginarios o posibles, (2) que se han producido a lo largo del tiempo siguiendo unas reglas de causalidad y (3) que tienen forma procesual: inicio, desarrollo y desenlace (Adam, 1992; Adam y Lorda, 1999; Álvarez, 1993; Garrido-Domínguez, 1993; Mar, 2004; Núñez-Ramos, 2010; Salvador-Mata, 2000; Sánchez-Abchi et al., 2013; Valles-Calatrava, 2008).

Los elementos básicos del texto narrativo son: (1) la acción como el conjunto de los acontecimientos ordenados causal y cronológicamente (Álvarez, 1993; Núñez-Ramos, 2010; Valles-Calatrava, 2008), (2) los personajes como los seres ficticios de cualquier naturaleza (humana, animal o inanimada) y condición (real o imaginaria) que intervienen y participan en la acción (Lluch, 2003; Núñez-Ramos, 2010), (3) el narrador como el encargado de transmitir los acontecimientos, de evaluar las acciones y los personajes y

de establecer un orden y un ritmo de narración (Molina-Fernández, 2006; 2007; Todorov, 1974), (4) el espacio como el escenario ficticio en el que se desarrolla la acción (Albadalejo, 1986; Lluch, 2003) y (5) el tiempo como la conjunción del tiempo de la historia, del relato y de la narración (Garrido-Domínguez, 1993; Genette, 1989).

2.2.2. Estructura prototípica de los textos narrativos: gramáticas narrativas

Las gramáticas narrativas (*story grammars*) hacen referencia tanto a la descripción de la estructura prototípica de los textos narrativos ficticios, formada por un conjunto de categorías y un sistema de reglas que las relacionan jerárquicamente entre sí (Gárate-Larrea, 1994), como a la forma en la que los individuos comprenden, recuerdan y producen textos narrativos (Marchesi y Paniagua, 1983).

2.2.2.1. Antecedentes

El origen de las gramáticas narrativas se encuentra en tres vertientes distintas: (1) los modelos funcionales, (2) los modelos actanciales y (3) los planteamientos de Van Dijk (1972) y la posterior reformulación de Adam (1987).

En primer lugar, los modelos funcionales son aquellos modelos propuestos en su origen por los formalistas rusos y después recuperados por los estructuralistas franceses. La idea que impera bajo este modelo es que la estructura narrativa está determinada por las funciones o acciones llevadas a cabo por los personajes (Gárate-Larrea, 1994; Nicolopoulou, 1997). El formalista ruso Vladimir Propp (1971) es el principal representante de esta corriente y basa su propuesta en el análisis de un centenar de cuentos maravillosos procedentes de la narrativa tradicional rusa. A partir de dicho estudio establece treinta y una funciones que aparecen, parcial o totalmente, en todos esos textos narrativos (Nicolopoulou, 1997). De esta forma, concibe las funciones como "la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su identificación en el desarrollo de la intriga" (Propp, 1971, p. 33). Si bien se puede considerar las funciones como el antecedente de las categorías de las gramáticas narrativas, entre ambas se produce un salto significativamente abstracto con el que se elimina la concreción propia de las funciones de Propp (Gárate-Larrea, 1994).

Seguidamente, y basándose en los trabajos de Propp (1971), varios estructuralistas franceses proponen sus propios modelos funcionales. En el caso de Levis-Strauss (1975, citado por Garrido-Domínguez, 1993), su propuesta es más abierta al considerar la semántica de los textos y realizar un proceso de descomposición de las funciones antaño

propuestas por Propp (1971). En el caso de Bremond (1973, citado por Garrido-Domínguez, 1993) se plantea que el texto narrativo se configura a través de un encadenamiento de papeles o roles, siendo los más importantes el de agente y paciente, si bien pueden tomar diversas y variadas formas.

Los siguientes modelos que aparecieron y que sirvieron de antecedentes a las gramáticas narrativas fueron los modelos actanciales que, a diferencia de los anteriores, conciben el texto narrativo como la suma de una serie de personajes (actantes) que desempeñan una serie de papeles o roles (Garrido-Domínguez, 1993). Un modelo actancial representativo es el de Greimas (1966) que, basado en las funciones de Propp (1971), establece seis ejecutores de acciones (el destinatario, el opositor, el ayudador, el sujeto y el objeto) y cinco categorías elementales que aparecen en los textos narrativos: disrupción del estado de equilibrio, llegada y misión del héroe, prueba del héroe, tarea llevada a cabo por el héroe y, por último, restablecimiento del estado original y el héroe es recompensado (Greimas, 1966). Posteriormente, aparecieron otros modelos basados en el de Greimas, como son el de Barthes (1966, citado por Garrido-Domínguez, 1993) o el de Todorov (1967, citado por Garrido-Domínguez, 1993).

Por último, destacar el papel y la importancia de los planteamientos de Van Dijk (1972) realizados desde la lingüística generativista. Van Dijk (1972) concibe la gramática narrativa como un subgrupo dentro de la gramática general del texto que tiene la doble finalidad de estructurar las composiciones narrativas y de formar parte del conocimiento del individuo para comprender y producir composiciones narrativas (Marinkovich, 1999). Su planteamiento servirá de antecedente de modelos como el de Kintsch (Kintsch y Van Dijk, 1978) o el de Adam (1987). En su propuesta, Van Dijk (1972) distingue y relaciona las funciones textuales narrativas (que pertenecen a la macroestructura narrativa) y las categorías abstractas de tipo semántico. Esto implica, en primer lugar, identificar las categorías de estructura semántica (el predicado y el argumento) y sus subdivisiones y, en segundo lugar, relacionarlas en base a unas reglas con las categorías de la macroestuctura narrativa (Gárate-Larrea, 1994). La macroestructura narrativa está organizada en un esquema jerarquizado en el que se observa (Van Dijk, 1972) la Narración (la categoría más importante), que se subdivide en Historia (la narración *per se*) y Moralidad (la intención del autor). La Historia se subdivide en Trama (lo que ocurre) y Conclusión (resolución). La Trama se subdivide en Episodios y en Evaluaciones

(recapitulaciones específicas). Los episodios están formados por un Marco y un Suceso o varios (que están compuestos por Complicaciones y Resoluciones). Asimismo, Van Dijk (1972) concibe el texto en dos niveles: el global formado por las macroproposciones (la macroestructura del texto) relacionado con la coherencia y el local, formado por las microestructuras (los elementos lingüísticos) que está relacionado con la cohesión (Marinkovich, 1999).

Por último, la propuesta de Adam (1987) supone una reformulación de la macroestructura narrativa de Van Dijk (1972). Adam (1987) elabora un esquema secuencial prototípico formado por cinco macroproposiciones alrededor de las cuales se elabora el texto narrativo (Adam, 1992; Adam, y Lorda, 1999; Herrero-Cecilia, 2005; Marinkovich, 1999): Situación inicial u orientación (Pn1), Complicación (Pn2), Dinámica de la acción/evaluación (Pn3), Resolución (Pn4) y Situación final (Pn5). A este esquema se le suelen incluir otras dos macroproposiciones–introducción o resumen (Pn0) y moraleja o evaluación global (PnZ)–que, si bien no aparecen de manera obligatoria en todos los textos narrativos, son comunes en muchos de ellos (Adam, 1992; Adam, y Lorda, 1999; Herrero-Cecilia, 2005; Marinkovich, 1999).

2.2.2.2. Principales gramáticas narrativas

Seguidamente se plantean las cinco gramáticas narrativas más relevantes en la literatura científica: la gramática de Rumelhart (1975), la gramática de Thorndyke (1977), la gramática de Mandler y Johnson (1977) y la gramática de Stein y Glenn (1979).

2.2.2.2.1. Gramática de Rumelhart (1975)

La gramática de Rumelhart (1975) es la primera gramática narrativa y, debido a esto, se convierte en el antecedente y modelo del resto de las gramáticas narrativas. En su planteamiento, Rumelhart (1975) propone que los textos narrativos tienen una estructura interna y que dicha estructura se puede concebir a través de un conjunto de categorías y un conjunto de reglas que sirven para estructurar y relacionar sus componentes (Marchesi y Paniagua, 1983). Las categorías básicas que se proponen son: Introducción, Episodio, Suceso, Reacción, Respuesta Interna, Respuesta Abierta, Ejecución, Aplicación, Preacción y Consecuencia (Rumelhart, 1975). Dichas categorías, a las que se asocian distintitas proposiciones del texto, se organizan jerárquicamente teniendo en cuenta sistemas de reglas sintácticas (generan la estructura), semánticas (generan las relaciones)

y de resumen (utilizadas cuando se produce el ejercicio del resumen) (Gárate-Larrea, 1994; Rumelhart, 1975).

2.2.2.2.2. Gramática de Thorndyke (1977)

La gramática propuesta por Thorndyke (1977) está basada en un sistema de normas o reglas gramaticales que permiten alcanzar una estructura formal jerárquica y abstracta cuyos cuatro componentes fundamentales o categorías son: Introducción, Tema, Trama y Resolución (Gárate-Larrea, 1994; Thorndyke, 1977). La perspectiva utilizada por Thorndyke (1977) pone el énfasis en los procesos intelectuales que se producen en la comprensión y el recuerdo de los textos narrativos, alejándose de este modo de la estructuración y el contenido de las proposiciones del texto.

2.2.2.2.3. Gramática de Mandler y Johnson (1977)

La propuesta realizada por Mandler y Johnson (1977) se basa en la gramática de Rumelhart (1975). En este sentido, se realizan dos modificaciones fundamentales que la flexibilizan y la simplifican. En primer lugar, Mandler y Johnson (1977) definieron de manera más precisa las categorías, concretaron las relaciones entre las propias categorías (simultaneidad, conexión temporal y conexión causal) y explicitaron los posibles vínculos de los episodios dentro de una misma historia eliminando para ello parte de la jerarquía e introduciendo las categorías de Comienzo, Desarrollo y Final (Gárate-Larrea, 1994; Marchesi y Paniagua, 1983).

En segundo lugar y de manera más relevante, Mandler y Johnson añaden posteriormente (Johnson y Mandler, 1980) unas reglas transformacionales que contemplan los cambios e irregularidades que se pueden permitir en la estructura superficial para poderse seguir considerando textos narrativos correctamente escritos. Se distinguen dos tipos de reglas: (1) las reglas sobre las omisiones, que explican que se pueden omitir los comienzos, las reacciones complejas y los finales y (2) las reglas de reorganización que, a pesar de ser más imprecisas, señalan que cuando no se sigue el orden normativo es necesario explicitar las conexiones temporales y causales (Gárate-Larrea, 1994; Johnson y Mandler, 1980; Marchesi y Paniagua, 1983).

2.2.2.2.4. Gramática de Stein y Glenn (1979)

La propuesta de Stein y Glenn (1979) es la gramática narrativa más utilizada en la actualidad y la que más se ha utilizado para analizar las producciones narrativas de los

niños en la literatura científica (Gárate-Larrea, 1994; Marchesi y Paniagua, 1983; Salvador-Mata, 2000). Dicha gramática tiene su origen en la gramática de Rumelhart (1971) de forma que está compuesta por una serie de categorías, que sirven para clasificar la información del texto, y un conjunto de relaciones lógicas, que explican la conexión de la información (Gárate-Larrea, 1994).

Según Marchesi y Paniagua (1983), existen cuatro diferencias fundamentales entre la propuesta original de Rumelhart (1971) y la propuesta de Stein y Glenn (1979). En primer lugar, estos autores simplifican las reglas semánticas y sintácticas de Rumelhart (1971) en un único sistema de reglas (Anexo 1: Reglas de la gramática de Stein y Glenn, 1979). En segundo lugar, establecen tres tipos de relaciones entre las categorías que forman los episodios: de simultaneidad (Y, en inglés *AND*), de sucesión temporal (ENTONCES, en inglés *THEN*) y de causalidad (CAUSA, en inglés *CAUSE*). En tercer lugar, explican qué dos variaciones se pueden producir dentro de los diferentes episodios: la existencia de una categoría repetida dentro de un episodio y la variación en la aparición de la Introducción y de la categoría de Reacción. En cuarto lugar, reajustan y redefinen las categorías que componen la macroestructura de los textos narrativos (Gárate-Larrea, 1994; Marchesi y Paniagua, 1983; Stein y Glenn, 1979):

- Introducción (*Setting*): normalmente se sitúa al principio de la historia (aunque esto puede variar) y no pertenece al sistema de episodios. Tiene dos funciones principales que se materializan en dos subcategorías:
    - Introducción Mayor (*Major setting*): presentación de los personajes.
    - Introducción Menor (*Minor setting*): presentación del contexto (físico, social o temporal) en el que se desarrolla la historia.
- Sistema de episodios (*Episode System*): el episodio es una secuencia conductual completa en la que se muestra una sucesión de comportamientos recogidos en una serie de categorías:
    - Suceso Inicial (*Initiating event*): acontecimiento natural, acciones, cambios internos o vivencias del personaje que inician el episodio.
    - Respuesta Interna (*Internal response*): describe las respuestas afectivas-emocionales, los objetivos (deseos e intenciones) y los pensamientos derivados del suceso en los personajes.

- Plan Interno (*Internal plan*): dirige y orienta la conducta del personaje a través de pensamientos y submetas reflejadas en una estrategia o plan. Esta categoría no suele aparecer en las narraciones de los niños.
- Ejecución/Intento (*Attempt*): supone la aplicación de la estrategia creada en el Plan Interno que se materializa en una acción o un conjunto de acciones que se orientan a alcanzar la meta o la solución.
- Consecuencia Directa (*Direct Consequence*): expresa el logro o no de la meta y se reflejar a través de acontecimientos naturales, acciones o estados finales. Esta categoría permite mostrar la consecución o no de la meta, informar de los cambios producidos e iniciar la reacción.
- Reacción (*Reaction*): abarca las respuestas afectivas, pensamientos y acciones derivadas de alcanzar o no la meta en los personajes. Puede aparecer al final de la historia o en otro momento de la misma.

La gramática narrativa de Stein y Glenn (1979) señala que los episodios se consideraran como tales si contienen, al menos, tres aspectos: (1) la motivación del protagonista a través de las categorías de Suceso Inicial o Respuesta Interna, (2) el plan de acción del personaje a través de las categorías de Plan Interno o Ejecución y (3) algún tipo de solución al conflicto a través de las categorías de Consecuencia Directa o Reacción. Finalmente, teniendo en cuenta que la mayoría de las historias están compuestas por un sistema de episodios, las relaciones que se establecen entre estos pueden ser de cuatro tipos: de simultaneidad (Y, *AND*), de sucesión temporal (ENTONCES, *THEN*), de causalidad (CAUSA, *CAUSE*) y de inserción (INSERCIÓN, *EMBEDDED*).

2.2.2.3. Críticas a las gramáticas narrativas

Si bien las gramáticas narrativas han supuesto una referencia en el análisis tanto de la estructura prototípica de los textos narrativos como del proceso de comprensión, recuerdo y producción de esos mismos textos (Gárate-Larrea, 1994; Marchesi y Paniagua, 1983), ha habido autores y corrientes de pensamiento que han realizado críticas sobre ellas. En primer lugar, Black y Wilensky (1979) realizaron una evaluación formal, empírica y desde los modelos de comprensión a las propuestas de Van Dijk (1975), Thorndyke (1977), Mandler y Johnson (1977), Stein y Glenn (1979) concluyendo que solamente la elaborada por Mandler y Johnson (1977) es adecuada formalmente. Añaden,

además, que todas las gramáticas deberían explicar todos los textos narrativos posibles y no dejar sin explicación a cualquiera que se considera como tal (Black y Wilensky, 1979).

La segunda vertiente de crítica a las gramáticas narrativas es la de la inteligencia artificial (Gárate-Larrea, 1994), cuestionando la validez de las gramáticas en el estudio de la comprensión y la memoria y destacando la influencia de otros sistemas de comprensión almacenados en la memoria.

En tercer lugar, el análisis de Johnson-Laird (1983) destacó que las gramáticas narrativas mostraban carencias en la explicación de la comprensión de los textos narrativos. Por ese motivo, se propuso paralelamente un modelo de representación mental (formado por un la representación proposicional y el modelo mental derivado de esta) y dos factores que la explican (la coherencia y la plausibilidad) (Johnson-Laird, 1983).

2.2.3. Aproximación al texto narrativo empleada en el presente trabajo

Para concluir este apartado, explicar que en el presente trabajo se concibe la narración como un tipo de texto que está compuesto por una serie de elementos básicos, como son la acción, los personajes, el narrador, el espacio y el tiempo (Álvarez, 1993; Garrido-Domínguez, 1993; Genette, 1989; Lluch, 2003; Núñez-Ramos, 2010; Valles-Calatrava, 2008) y cuya estructura prototípica está basada en la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979) en la que se distingue la estructura de: Introducción (Introducción Mayor e Introducción Menor) y Sistema de Episodios (Suceso Inicial, Respuesta Interna, Plan Interno, Ejecución, Consecuencia Directa y Reacción).

2.3. ¿Qué es la competencia narrativa escrita?: definición e investigaciones actuales

En este tercer apartado se va a abordar la definición y la importancia de la competencia narrativa escrita, así como su aparición en las investigaciones recientes a través de su explicitación, operacionalización y relaciones con otros conceptos y variables.

Si bien el concepto de competencia narrativa escrita tiene sus raíces en los conceptos previos de competencia lingüística (Canale y Swain, 1980; Canale, 1981; Chomsky, 1965; Hymes, 1972), es en el ámbito de la narratología donde aparece explícitamente como la capacidad del individuo de comprender y producir discursos narrativos (Genette, 1989; Todorov, 1974).

2.3.1. Definición e importancia de la competencia narrativa escrita

La competencia narrativa se concibe como la capacidad de producir y comprender textos narrativos ya sean estos de carácter oral o escrito (Beers y Nagy, 2011; Berman y Katzenberger, 2004; Borzone, y Silva, 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Marinkovich, 1999; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Salvador-Mata, 2000; Williams, y Larkin, 2013). A partir de aquí, la competencia narrativa escrita se centra en la producción y elaboración de textos narrativos teniendo en cuenta los elementos fundamentales de acción, personajes, narrador, espacio y tiempo (Álvarez, 1993; Garrido-Domínguez, 1993; Genette, 1989; Lluch, 2003; Núñez-Ramos, 2010; Valles-Calatrava, 2008) y siguiendo una estructura prototípica basada en las distintas gramáticas narrativas (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977).

La competencia narrativa tanto oral como escrita se ha convertido en una necesidad socio-cultural y educativa. Por un lado, es una necesidad socio-cultural porque la narración constituye una práctica social y cultural esencial de la mayoría de sociedades actuales (Núñez-Ramos, 2010). Por otro lado, es una necesidad educativa porque la competencia lingüística (que incluye la competencia narrativa) es una competencia clave a desarrollar durante la EP tanto a nivel nacional (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) como a nivel autonómico (Decreto 27/2014, de 5 de junio) pues a través de ella se adquieren habilidades como la expresión de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas, la comprensión de distinos textos, la escucha atenta y el aprendizaje de conceptos de gramática, vocabulario, estilos y registros de la lengua y funciones del lenguaje. Asimismo, la competencia narrativa está relacionada con: la promoción de la comunicación, el incremento de las habilidades cognitivas y lingüísticas, la expansión del conocimiento y el desarrollo del interés por la lectura y la escritura (Aguirre, 2012; Alonso, 2001). Asimismo, la competencia narrativa está relacionada con el éxito académico, pues la narración (ya sea oral o escrita) constituye una de las vías de instrucción y de evaluación típicas en la educación formal (Salvador-Mata, 2000).

2.3.2. Investigaciones sobre la competencia narrativa escrita

En este epígrafe se plantea cómo se ha explicitado, en qué se ha operacionalizado y con qué variables y conceptos se ha relacionado la competencia narrativa escrita en la

investigación científica (Apéndice 2: Tabla 19. *Resumen de investigaciones recientes sobre competencia narrativa escrita*).

2.3.2.1. Explicitación de la competencia narrativa escrita

En la literatura científica sobre la escritura se observa que el procedimiento de hacer manifiesta la competencia narrativa escrita es una parte fundamental y esencial del proceso de investigación. En este sentido, es necesario hacer referencia a las distintas y variadas técnicas utilizadas para que los participantes produzcan textos.

El origen de muchos de los procedimientos para explicitar la competencia narrativa escrita se encuentra en las técnicas para promover la fluidez y la creatividad en la escritura (Cassany, 1995, 1999a, 1999b; Rodari, 1999). De esta forma, existe una gran diversidad de propuestas que reflejan variedad de tipologías dentro del *continuum* de permitir mayor o menor libertad de escritura y que se pueden adaptar al idioma, la edad y los intereses de los participantes, así como a la finalidad y las características de la investigación realizada.

Dentro de la investigación científica no existe una prueba prototípica, sino que se han utilizado multitud de recursos y de técnicas para explicitar la competencia narrativa escrita. Por un lado, tradicionalmente la propuesta de escritura libre es la que más adeptos ha tenido (Bruner, 1998; Hayes, 1996; Salvador-Mata, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1987; Bajtín, 1993; Vygotsky, 1979). Por otro lado, el uso de recursos visuales a partir de los cuales producir el texto narrativo ha sido recurrente: ya sea a través de una única imagen, dibujo o fotografía (Drijbooms et al., 2015; 2016; Gómez-Vera, et al., 2016; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008) o a partir de una secuencia de las mismas (Borzone, y Silva, 2010; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Von Koss et al., 2016; Williams y Larkin, 2013). En este sentido, en la actualidad también se están incorporando los recursos audiovisuales como los vídeos para la posterior escritura de textos (Ow-González y Alvarado-Barra, 2013). Por último, también se han utilizado como técnicas de explicitación de la competencia escrita, tanto textos narrativos que sirven como marco (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977), como oraciones (Beers y Nagy, 2011; Troia et al., 2013) o incluso temas y tópicos generales o concretos (Berman y Katzenberger, 2004).

La desventaja fundamental de esta heterogeneidad de técnicas de escritura es que los resultados obtenidos en las distintas investigaciones en muchos casos son difíciles de

comparar entre sí. Además, son pocas las ocasiones en las que se utilizan dos técnicas distintas en la misma investigación utilizando los mismos procedimientos para su análisis. Destaca, en este sentido, la investigación de Sánchez et al. (2011) al comparan la reescritura de un texto narrativo que se ha oído y la narración oral de una secuencia de imágenes en niñas de segundo curso de EP. No obstante, no se ha encontrado en la revisión bibliográfica realizada ningún estudio que aborde la competencia narrativa escrita utilizando dos estímulos distintos.

Tratando de dar respuesta a esto, en esta investigación (1) se utilizan dos situaciones de producción escrita distintas: la escritura a partir de una serie de cuatro elementos dados (dos personajes, un objeto y un escenario) y la reescritura de un texto narrativo que se ha expuesto de manera oral y (2) se usan los mismos procedimientos en su análisis y tratamiento.

2.3.2.2. Operacionalización de la competencia narrativa escrita

Teniendo en cuenta que la competencia narrativa escrita se ha explicitado de forma diversa, su operacionalización también ha presentado diferencias significativas en la literatura científica existente. Seguidamente se van a presentar las variables y subvariables que han servido para definir y analizar la competencia narrativa escrita; justificando aquellas elegidas para la presente investigación.

2.3.2.2.1. Complejidad sintáctica del texto

En primer lugar, la complejidad sintáctica del texto es una variable utilizada para conocer la competencia narrativa escrita (Checa-García, 2005; Hunt, 1965; Mavrou, 2016; Muse y Delicia, 2013; Rodríguez, 2008; Véliz, 1999; Young, 1995). La complejidad sintáctica del texto se define como el grado en el que aparecen formas y estructuras de carácter sintáctico, ya sean básicas o sofisticadas, en la producción escrita (Checa-García, 2005; Ortega, 2004; Mavrou, 2016). La complejidad sintáctica del texto es una variable que, por un lado, permite observar diferencias evolutivas significativas durante la EP (Berman y Katzenberger, 2004; Borzone y Silva, 2010; Checa-García, 2005; Delicia, 2011; Drijbooms et al., 2016; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999), pero que, por otro, no muestra diferencias sexuales (Delicia, 2011; Vázquez, 1991).

Para la medición de esta dimensión se han utilizado diferentes procedimientos en la literatura científica, siendo el más utilizado aquel en el que se usan los índices de:

longitud promedio de la unidad-t, longitud promedio de la cláusula e índice cláusula subordinada (Checa-García, 2005; Delicia, 2011; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999). Por un lado, la subvariable de la **longitud promedio de la unidad-t** es un índice que ha mostrado diferencias evolutivas entre sujetos (Checa-García, 2005; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Véliz, 1999). Las unidades-t o unidades terminales son construcciones sintácticas compuestas por una cláusula principal y cualquier otra cláusula subordinada asociada a ella (Hunt, 1965). Teóricamente las unidades-t se definen como unidades mínimas, puesto que son los elementos más pequeños en los que se puede dividir un discurso, y terminales, ya que se inician con mayúscula y se terminan con signo de puntuación (Checa-García, 2005; Mavrou, 2016; Muse y Delicia, 2013; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999). Si bien está definición no plantea problemas en el caso de la producción escrita de los adultos (que tiende a respetar las distintas normas ortográficas), en las producciones escritas de los niños se tiende a obviar el rasgo teórico de empezar con mayúsculas y terminar con signo de puntuación. De esta forma, para la identificación de las unidades-t en textos producidos por niños se consideran las distintas formas que pueden tomar las mismas, a saber: (1) una única cláusula principal, (2) una cláusula principal y otras subordinadas, (3) dos o más enunciados en aposición y (4) fragmentos de cláusulas con elipsis (Young, 1995).

Por otro lado, la subvariable de la **longitud promedio de la cláusula** es también un índice de carácter evolutivo (Checa-García, 2005; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999). Las cláusulas son construcciones sintácticas principales o subordinadas compuestas por un sujeto (expreso o no) y un predicado con un verbo en forma personal, pudiendo existir también complementos y determinantes (Checa-García, 2005; Véliz, 1988).

Por último, la subvariable del **índice de cláusula subordinada**, que señala la relación entre el número de cláusulas y unidades-t del texto, también ha arrojado evolutivas entre sujetos (Checa-García, 2005; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999).

A modo de resumen, se puede concluir que la complejidad sintáctica del texto permite observar la competencia narrativa escrita y, además, ha presentado en la literatura científica diferencias evolutivas significativas durante la EP en general y en cada uno de

los índices (Berman y Katzenberger, 2004; Borzone y Silva, 2010; Checa-García, 2005; Delicia, 2011; Drijbooms et al., 2016; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999) pero no muestra diferencias sexuales en ESO ni en total ni en ninguno de los índices (Delicia, 2011; Vázquez, 1991). Por lo tanto, esta investigación va a tratar de ofrecer información en relación a las diferencias evolutivas entre cuarto y sexto curso de EP, además de sexuales en cada uno de los cursos, sobre la variable de la complejidad sintáctica del texto así como de sus tres índices para, comparar los resultados con la literatura existente y, si fuera el caso, ampliarla.

2.3.2.2.2. Calidad del texto

En segundo lugar, la calidad del texto es una variable utilizada para conocer la competencia narrativa escrita (Byrnes y Wasik, 2009; Dunsmuir et al., 2015; Gómez-Vera, et al., 2016; Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway, 2010; Olinghouse, 2008; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Smith, 2011; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013). La calidad del texto se refiere al conjunto de propiedades intrínsecas que permiten analizar, comparar y valorar los textos entre sí en relación a una serie de aspectos o dimensiones (Dunsmuir et al., 2015; Montanero, Lucero, y Fernández, 2014; Smith, 2011; Troia et al., 2013). Las distintas investigaciones que han abordado la calidad del texto han utilizado distintas mediciones y procedimientos para conseguirlas, pero entre ellas desataca especialmente el uso de la rúbrica (Dunsmuir et al., 2015; Gómez-Vera et al., 2016; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Smith, 2011; Montanero et al., 2014; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013). Las rúbricas están compuestas, por un lado, de las distintas dimensiones a analizar y, por otro lado, de la escala de valoración (normalmente entre 3 y asociadas a correspondencias numéricas), apareciendo en la intersección entre ambas un pequeño texto descriptivo que permite el análisis.

Cuando se valora la variable de calidad de texto de forma global esta ha demostrado que sirve como un indicador de diferencias evolutivas (Byrnes y Wasik, 2009) y de diferencias sexuales (Troia et al., 2013) beneficiando a las niñas desde cuarto de EP hasta cuarto de ESO. En las distintas investigaciones en las que se ha utilizado la variable de calidad del texto se han utilizado distintas subvariables para describirla. Así se ha definido a través del vocabulario (Heilmann et al., 2010; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013), la cohesión y

coherencia (Borzone, y Silva, 2010; Sánchez et al., 2011), la creatividad (Drijbooms et al., 2015, Olinghouse y Leaird, 2009; Troia et al., 2013; Montanero et al., 2014; Williams y Larkin, 2013), la organización (Olinghouse y Leaird; 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013) o las cuestiones de adecuación a las normas ortográficas (Drijbooms et al, 2015; Olinghouse, 2008; Olinghouse y Leaird, 2009; Williams y Larkin, 2013; Von Koss et al., 2016).

En el caso de la subvariable del **vocabulario**, esta se define como la selección original y adecuada de las palabras del texto (Olinghouse y Leaird, 2009). En la literatura han sido distintos los aspectos que se han estudiado: el número de diferentes palabras utilizado en el texto (Heilmann et al., 2010; Olinghouse y Leaird, 2009), la elección de palabras (Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013) y la diversidad y cantidad (Williams, y Larkin, 2013). De esta forma, los resultados tienden a ser coincidentes y señalan que el vocabulario muestra signos evolutivos (Heilmann et al., 2010; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013) y que está fuertemente relacionado con la competencia narrativa escrita del sujeto (Heilmann et al., 2010). Por otro lado, se han encontrado diferencias sexuales a favor de las niñas en el alumnado de tercer a sexto curso de EP (Williams y Larkin, 2013).

En el caso de la subvariable de **cohesión y coherencia**, si bien las investigaciones la han abordado de diversidad de formas (Borzone, y Silva, 2010; Kail y Sánchez-López, 1997; Sánchez et al., 2011), ambos conceptos se han tratado de definir en multitud de ocasiones desde la perspectiva filológica y lingüística, no llegándose a ningún acuerdo concluyente. En este trabajo, la cohesión y la coherencia se van a concebir como un mismo mecanismo (González-Pérez, 2003): la coherencia se percibe en el plano semántico y la cohesión se observa en el plano léxico y sintáctico. De esta forma, se puede decir que la cohesión y la coherencia refleja el grado en que un texto está internamente conectado. Se percibe por parte del lector como la existencia de una unidad de significado, de progresión temática dirigida hacia el cumplimiento del objetivo del texto y, por supuesto, de ausencia de contradicciones conceptuales. Las investigaciones que la han abordado han señalado que existen diferencias evolutivas en EP (Borzone, y Silva, 2010; Kail y Sánchez-López, 1997) y que no es una variable que se modifique dependiendo de la tarea de explicitación de la competencia narrativa que se utilice (Sánchez et al., 2011).

No existen resultados significativos en cuanto a la diversidad sexual en la cohesión y coherencia de alumnado de EP.

En el caso de la subvariable de **creatividad e interés** se refiere al contenido del texto en tanto a la novedad, la cantidad y el interés de las ideas que se proponen en él (Drijbooms et al., 2015, Olinghouse y Leaird, 2009; Montanero, et al., 2014; Troia et al., 2013; Williams y Larkin, 2013). Debido a las dificultades para medir esta variable y a su estrecha relación con la técnica de elicitación de la competencia narrativa utilizada, los resultados no son concluyentes en cuanto a las diferencias evolutivas. En relación a las diferencias sexuales, se ha concluido que estas dependen de las distintas formas que niños y niñas tienen de afrontar la tarea de producción escrita (Williams y Larkin, 2013).

Por último, es necesario destacar que a pesar de que las variables de organización (Olinghouse y Leaird; 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013) y de adecuación a las normas ortográficas (Drijbooms et al, 2015; Olinghouse, 2008; Olinghouse y Leaird, 2009; Williams y Larkin, 2013; Von Koss et al., 2016) se han utilizado para mostrar la calidad del texto, ninguna de las dos ha contribuido a ofrecer información que resulte de interés en la presente investigación. Esto se debe a que la subvariable de organización está estrechamente relacionada con la macroestructura del texto, solapándose de esta forma los resultados, y a que la adecuación a las normas ortográficas está más condicionada e influida por la habilidad de transcripción escrita y por la ejecución motora de las letras (Berninger et al., 1997; Jones y Christensen, 1999; Medell y Wray, 2008; McCarney et al., 2013), que aquí se va a utilizar como variables de control.

A modo conclusivo, destacar que la calidad del texto es una variable indispensable para analizar la competencia narrativa escrita y que, además, en general muestra diferencias evolutivas (Byrnes y Wasik, 2009) y diferencias sexuales a favor de las niñas (Troia et al., 2013). Se trata de una variable que desde la literatura científica se ha analizado desde distintas perspectivas, pero que aquí se valorará desde tres subvariables: el vocabulario, la cohesión y coherencia y la creatividad e interés. En primer lugar, la subvariable de vocabulario ha permitido observar tanto diferencias evolutivas (Heilmann et al., 2010; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013) como sexuales a favor de las niñas (Williams y Larkin, 2013). En segundo lugar, la subvariable de cohesión y coherencia demuestra diferencias

evolutivas relevantes (Borzone y Silva, 2010; Kail y Sánchez-López, 1997). En tercer lugar, la subvariable de creatividad e interés ha mostrado diferencias sexuales que se explican en base a la tarea de producción escrita utilizada para explicitar la competencia narrativa escrita (Williams y Larkin, 2013). Por lo tanto, esta investigación va a tratar de ofrecer información en relación a las diferencias evolutivas entre cuarto y sexto curso de EP, además de sexuales en cada uno de los cursos, sobre la variable de la calidad del texto, formada por las subvariables de vocabulario, cohesión y coherencia y creatividad e interés para, por un lado, comparar los resultados con la literatura existente y, por otro lado, ampliarla si fuera necesario.

2.3.2.2.3. Macroestructura narrativa del texto

En tercer lugar, la macroestructura narrativa del texto es una variable utilizada para conocer la competencia narrativa escrita. Se trata de una variable que se relaciona estrechamente con las gramáticas narrativas (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977) y que se observa desde dos dimensiones distintas en el texto, por un lado, la cantidad de categorías que aparecen y, por otro, la cantidad de episodios que se forman. Las investigaciones evolutivas centradas en la macroestructura narrativa han sido muy prolíficas (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Mandler y Johnson, 1977; Marchesi y Paniagua, 1983; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Salvador-Mata, 2000; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977; Von Koss et al., 2016). No obstante, no ocurre lo mismo con las investigaciones centradas en las diferencias sexuales puesto que no se han encontrado (en esta revisión bibliográfica) investigaciones que las aborden.

Los resultados evolutivos generales señalan que en la competencia narrativa se desarrolla hasta la adolescencia. De esta forma, Applebee (1978) identificó cinco estadios evolutivos en los niños y niñas desde los dos hasta los siete años: Agrupamiento enumerativo, Secuencia de acciones en torno a un personaje, Narraciones primitivas, Cadenas narrativas o narraciones con episodios incompletos y Narraciones verdaderas (Apéndice 1: Características de los estadios del desarrollo de la competencia narrativa escrita de Applebee, 1978). Además, a partir de los seis o siete años, independientemente de las diferencias individuales o culturales, aparecen las estructuras prototípicas en los textos narrativos (Gárate-Larrea, 1994).

En cuanto a la variable de **cantidad de categorías de la gramática narrativa**, esta se refiere al número de categorías que, independientemente de la gramática narrativa que se utilice, aparecen en los textos escritos. Los estudios demuestran, en primer lugar, que se trata de una variable que tiene carácter evolutivo, al mejorar con la edad cronológica y presentar diferencias evolutivas durante el sistema educativo (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Mandler y Johnson, 1977; Marchesi y Paniagua, 1983; Salvador-Mata, 2000; Stein y Glenn; 1979). En segundo lugar, en el caso concreto de la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979) se observan diferencias evolutivas significativas en (1) el orden de relevancia de las categorías, que refleja el buen conocimiento de la macroestructura narrativa (Introducción Mayor, Consecuencia Directa, Suceso Inicial, Ejecución, Introducción Menor, Reacción y Respuesta Interna), (2) el número de Respuestas Internas (el alumnado de quinto curso las considera más importantes que el primer curso de EP) y (3) el número de inferencias añadidas a la historia original. No obstante, se trata de una variable que no ha mostrado resultados significativos en cuanto a las diferencias sexuales.

En cuanto a la variable de **cantidad y carácter de los episodios de la gramática narrativa**, los resultados procedentes de las investigaciones con gramáticas narrativas señalan que también refleja diferencias evolutivas (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Mandler y Johnson, 1977; Salvador-Mata, 2000; Stein y Glenn; 1979). Además, el hecho de que simultáneamente aparezcan más categorías de la gramática narrativa significa que los episodios que se forman son cada vez más completos y complejos. No obstante, en esta variable tampoco se han encontrado resultados concluyentes respecto a las diferencias sexuales.

Dentro de esta variable de macroestructura narrativa cabe destacar que, si bien las investigaciones sobre las gramáticas narrativas se han centrado en el proceso de comprensión y del posterior recuerdo de los textos narrativos, se asumen que estas mismas estructuras y gramáticas afectan a la producción de historias espontáneas (Stein y Glenn, 1979). No obstante, en ese proceso de generación de historias, especialmente en el caso de los niños, se producen omisiones de categorías y de relaciones críticas, lo que dificulta su correspondencia con la gramática de las historias y, por tanto, su análisis.

A modo de resumen, es preciso destacar que el análisis de la macroestructura narrativa a través de la cantidad de categorías y la cantidad de episodios basadas en la

propuesta de Stein y Glenn (1979) sirve para analizar la competencia narrativa escrita y ha mostrado diferencias evolutivas (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Mandler y Johnson, 1977; Salvador-Mata, 2000; Stein y Glenn; 1979), pero no así sexuales. Por lo tanto, esta investigación va a tratar de ofrecer información en relación a las diferencias evolutivas entre cuarto y sexto curso de EP, además de sexuales en cada uno de los cursos, sobre ambas variables relacionadas con la macroestructura narrativa escrita.

2.3.2.3. Relaciones de la competencia narrativa escrita con otras variables

La competencia narrativa escrita se ha presentado en la investigación científica relacionada con otras variables y conceptos como la competencia en otros tipos de texto (Beers y Nagy, 2011; Berman y Katzenberger, 2004; Olinghouse y Wilson; 2013; Véliz; 1999), la cantidad de instrucción docente (Olinghouse, 2008); las funciones ejecutivas (Drijbooms et al., 2015; 2016; Von Koss et al., 2016) entre otros. No obstante, se va a hacer especial hincapié en la relación de la competencia narrativa escrita con tres variables: la fluidez de la transcripción de escrita (Berninger et al., 1997; Drijbooms et al., 2015; 2016; Jones y Christensen, 1999; McCarney et al., 2013; Medell y Wray, 2008; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016), el tiempo de escritura (Beers y Nagy, 2011; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016; Williams, y Larkin, 2013) y la extensión del texto (Borzone y Silva, 2010; Gómez-Vera et al., 2016; Heilmann et al., 2010; Olinghouse, 2008; Salvador-Mata, 2000; Williams y Larkin, 2013).

Respecto a la **fluidez de la transcripción escrita**, se trata de una variable que está íntimamente ligada al proceso de textualización que mencionaban Flower y Hayes (1981) y, por tanto, a la producción escrita en general. La literatura científica muestra acuerdo en que se trata de una variable que está relacionada con la competencia narrativa escrita (Connelly et al., 2007; Berninger et al., 1997; Drijbooms et al., 2015; 2016; Graham, Harris y Fink, 2000; Jones y Christensen, 1999; McCarney et al., 2013; Medell y Wray, 2008; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016) pero se desconoce en qué momento de la escolaridad deja de tener influencia significativa en ella (Medell y Wray, 2008). Recientemente, en la investigación de Drijbooms et al. (2016) se señala que el alumnado alemán de cuarto curso parece haber automatizado lo suficiente la habilidad de transcripción escrita para que esta deje de influir significativamente en la

competencia narrativa. Se desconoce si esto es similar en el alumnado español. De esta forma, es relevante conocer si en cuarto y sexto curso estos resultados son coincidentes o, por otro lado, no lo son y resulta que la fluidez de la transcripción escrita influye de manera relevante en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP en las dos tareas de producción escrita seleccionadas.

En relación al **tiempo de escritura**, su tratamiento a lo largo de literatura científica de la investigación en escritura ha sido diverso. De esta forma, en muchas investigaciones se ha delimitado (Beers y Nagy, 2011; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016; Williams, y Larkin, 2013) y cuando no se ha hecho, o bien no se ha medido, o bien no se ha analizado de ninguna forma (Drijbooms et al., 2015; 2016; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006). No obstante, lo más común es que no se haga mención al mismo en la explicación de los resultados (Berman, y Katzenberger, 2004; Borzone, y Silva, 2010; Gómez-Vera, et al., 2016; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Salvador-Mata, 2000; Sánchez et al., 2011; Troia et al., 2013). Si bien no se han encontrado estudios en esta revisión bibliográfica que lo utilicen como una variable independiente o como una variable de control, todo parece indicar que el tiempo que se dedica a la producción textual condiciona, de alguna forma, la competencia narrativa escrita. Por lo tanto, en un intento de respetar tanto las diferencias individuales de los sujetos como las buenas prácticas de escritura (Camps, 2004; Cassany, 1995, 1999a, 1999b; 1999; Piñán, 2004), en esta investigación no se va a limitar el tiempo de escritura y, además, se va a medir, de forma que se pueda controlar su influencia en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP en las dos tareas de producción escrita seleccionadas.

En cuanto a la variable de **extensión del texto**, habitualmente esta queda reflejada en el número de palabras del texto escrito. Se trata de una variable utilizada en investigaciones previas sobre la competencia narrativa escrita (Borzone y Silva, 2010; Gómez-Vera et al., 2016; Olinghouse, 2008; Salvador-Mata, 2000; Williams y Larkin, 2013), reflejando diferencias sexuales a favor de las niñas (Gómez-Vera et al., 2016; Olinghouse, 2008; Salvador-Mata, 2000; Williams y Larkin, 2013). En esta investigación se tratará de controlar su influencia para ofrecer resultados más significativos sobre la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP en las dos tareas

de producción escrita seleccionadas. En este sentido, en la investigación de Heilmann et al. (2010) se ha señalado que el control de esta variable permite obtener resultados más precisos sobre la competencia narrativa escrita.

2.3.3. Concepción de competencia narrativa escrita empleada en el presente trabajo

La competencia narrativa escrita se concibe en este trabajo como la capacidad de producir textos narrativos de carácter escrito (Beers y Nagy, 2011; Berman, y Katzenberger, 2004; Borzone, y Silva, 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Marinkovich, 1999; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Salvador-Mata, 2000; Williams, y Larkin, 2013). Se trata de una competencia que en la literatura científica se ha explicitado y operacionalizado de manera heterogénea y se ha relacionado con diversidad de variables.

A modo de conclusión, cabe destacar el tratamiento de la competencia narrativa escrita en esta investigación. En primer lugar, se va a explicitar a través de dos tareas de producción escrita: la escritura a partir de una serie de cuatro elementos (dos personajes, un objeto y un escenario) y la reescritura de un texto narrativo que se ha expuesto de manera oral. En segundo lugar, se va a analizar desde la perspectiva evolutiva (posibles diferencias entre los cursos de cuarto y sexto de EP) y sexual (posibles diferencias entre niñas y niñas por curso). En tercer lugar, se va a definir a través de las variables de (1) la complejidad sintáctica del texto: longitud promedio de la unidad-t, longitud promedio de la cláusula e índice de cláusula subordinada; (2) la calidad del texto con creatividad y sin creatividad: vocabulario, cohesión y creatividad; (3) la cantidad de categorías de la macroestructura narrativa y (4) la cantidad y características de los episodios de la macroestructura narrativa. Y, en cuarto lugar, se va a relacionar con las variables de (1) fluidez de la transcripción escrita, (2) tiempo de escritura y (3) extensión del texto.

3. Objetivos y preguntas de investigación

En este apartado se recogen los objetivos y las preguntas de investigación.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo general de la presente investigación es analizar y comparar la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de EP ante dos tareas de producción escrita. Estas dos tareas fueron, por un lado, la escritura de un texto

narrativo a partir de una serie de cuatro elementos dados (dos personajes, un objeto y un escenario) y, por otro lado, la reescritura de un texto narrativo.

Asimismo, el estudio presenta una serie de objetivos específicos:

1. Señalar las diferencias evolutivas de la competencia narrativa escrita entre el alumnado de cuarto y sexto curso de EP tanto de forma global (en ambas tareas de producción escrita) como en cada una de las tareas de producción escrita.
   1.1. Identificar la influencia de la fluidez de la transcripción escrita en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP.
   1.2. Determinar la influencia del tiempo de escritura en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP.
   1.3. Averiguar la influencia de la extensión del texto en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP.
   1.4. Señalar las diferencias en la influencia de la fluidez de la transcripción escrita, el tiempo de escritura y la extensión del texto en la competencia narrativa escrita dependiendo de la tarea de producción escrita.
2. Conocer las diferencias entre niños y niñas de cuarto y sexto curso de EP en la competencia narrativa escrita tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.
3. Observar las relaciones existentes entre, por un lado, el sexo, la fluidez de la transcripción escrita, el tiempo de escritura y la extensión de los textos y, por otro, la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de EP tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.

3.2. Preguntas de investigación

En este sentido, se han propuesto las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias evolutivas en la competencia narrativa escrita entre el alumnado de cuarto y sexto curso de EP tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita?
   1.1. ¿Influye la fluidez de la transcripción escrita en las diferencias evolutivas, si las hubiere, en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de EP?

1.2. ¿Interviene el tiempo de escritura en las diferencias evolutivas, si es que las hay, en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de EP?

1.3. ¿Afecta la extensión del texto a las diferencias evolutivas, si las hubiere, en la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de EP?

1.4. ¿Existen diferencias en la influencia de las anteriores variables de fluidez de la transcripción escrita, tiempo de escritura y extensión del texto sobre la competencia narrativa escrita dependiendo de la tarea de producción escrita?

2. ¿Existen diferencias sexuales en la competencia narrativa escrita entre los alumnos y las alumnas de cuarto y sexto curso de EP tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita?
3. ¿Se relacionan el sexo, la fluidez de la transcripción escrita, el tiempo de escritura y la extensión de los textos con la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita?

4. Variables utilizadas y su medición e hipótesis de investigación

En este subapartado se presentan las variables utilizadas y su medición y las hipótesis de investigación de este estudio.

4.1. Variables utilizadas y su medición

Seguidamente se muestran las variables que se van a considerar en esta investigación, distinguiendo entre variables independientes, variables dependientes y variables de control, así como su medición (Apéndice 3: Tabla 20. *Tabla de variables*.).

Las **variables independientes** que se han elegido en esta investigación son dos variables demográficas o de agrupamiento: (1) *Curso* y (2) *Sexo*.

- ***Curso (CUR)*:** es una variable cualitativa nominal con dos posibles valores: cuarto curso de EP o sexto curso de EP. Dicha información se ha recogido en el centro escolar al que acudían los participantes en el momento de realizar esta investigación. Esta variable se emplea para comparar las variables y

subvariables de la competencia narrativa escrita y, con ello, obtener posibles diferencias evolutivas.

- ***Sexo (SEX):*** es una variable cualitativa nominal dicotómica con dos posibles valores que, en este estudio, teniendo en cuenta la edad de sus participantes, se definen como niña y niño. Este dato se ha recogido en el centro escolar al que acudían los participantes mediante un registro del mismo. Esta variable se usa para analizar en clave de sexo los resultados en las variables y subvariables de la competencia narrativa escrita y, con ello, obtener posibles diferencias sexuales por curso.

La **variable dependiente** que se ha elegido en esta investigación es la competencia narrativa escrita en cada una de las tareas de producción escrita y se ha operacionalizado en un total de cuatro aspectos: (1) *Complejidad Sintáctica del Texto*: Longitud Promedio de la Unidad-t, Longitud Promedio de la Cláusula e Índice de Cláusula Subordinada; (2) *Calidad del Texto (con Creatividad y sin Creatividad):* Vocabulario, Cohesión y Creatividad; (3) *Cantidad de Categorías* de la macroestructura narrativa basada en la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979) y (4) la *Cantidad y Características de los Episodios* de la macroestructura narrativa. Puesto que los participantes realizan dos tareas de producción escrita –escritura de un texto narrativo a partir de una serie de cuatro elementos y reescritura de un texto narrativo–, se obtendrán tres mediciones: la medición conjunta de ambas tareas de producción escritas (AT), la medición de la tarea de producción escrita 1 (T1) y la medición de la tarea de producción escrita 2 (T2).

- ***Complejidad Sintáctica del Texto (CST):*** es una variable cuantitativa de escala continua se refiere al conjunto de índices primarios utilizados para analizar la variable evolutiva de la complejidad sintáctica del texto (Checa-García, 2005; Delicia, 2011; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999):
    - *Longitud Promedio de la Unidad-t (LUT):* se obtiene dividiendo el número total de palabras del texto entre el número total de unidades-t.
    - *Longitud Promedio de la Cláusula (LCL):* se calcula dividiendo el número total de palabras entre el número total de cláusulas (principales y subordinadas).

  - *Índice de Cláusula Subordinada (ICS):* se consigue dividiendo el número total de cláusulas (principales y subordinadas) entre el número total de unidades-t.

- ***Calidad del texto Sin Creatividad (CAT):*** es una variable cuantitativa de escala discreta formada por la unión de las subvariables de *Vocabulario* y de *Cohesión y Coherencia*, cada una de las cuales se mide en una rúbrica a través de cuatro dimensiones: insuficiente (1), suficiente (2), bien (3) y excelente (4); y sus correspondientes dimensiones intermedias: insuficiente-suficiente (1,5), suficiente-bien (2,5) y bien-excelente (3,5):
  - *Vocabulario (VOC):* se entiende como la riqueza, la complejidad, la precisión y la adecuación o corrección del vocabulario utilizado en el texto.
  - *Cohesión y Coherencia (COH):* se define como la existencia del orden lógico, las conexiones entre los eventos, el énfasis adecuado, la ausencia de rupturas temáticas y el correcto uso de los signos de puntuación de cara a lograr adecuadas relaciones entre oraciones y párrafos.
- ***Calidad del Texto con Creatividad (CAC):*** es una variable cuantitativa de escala discreta formada por la unión de las subvariables de *Vocabulario*, *Cohesión y Coherencia* y *Creatividad e Interés*, midiéndose cada una con una rúbrica a través de las dimensiones de: insuficiente (1), suficiente (2), bien (3) y excelente (4); y las dimensiones intermedias de: insuficiente-suficiente (1,5), suficiente-bien (2,5) y bien-excelente (3,5). Esta variable de calidad del texto con calidad (CAC) y la subvariable de creatividad e interés (CEI) son las únicas que solamente se pueden analizar en la tarea de producción escrita 1 (T1), puesto que en la tarea de producción escrita 2 (T2) se plantea un texto narrativo escrito que sirve como referencia.
  - *Creatividad e Interés (CEI):* se refiere a la productividad y a la originalidad de las ideas planteadas en el texto.
- ***Cantidad de Categorías de la Macroestructura Narrativa del Texto (CCA):*** se relaciona con el número de categorías que aparecen en el texto en base a la gramática narrativa propuesta por Stein y Glenn (1979). De esta forma, se van

a considerar como subvariables el número de las distintas categorías que conforman la estructura prototípica de las narrativas ficticias (Stein y Glenn, 1979): (1) *Número de Categorías de Introducción Mayor (IMA),* (2) *Número de Categorías de Introducción Menor (IME),* (3) *Número de Categorías de Suceso Inicial (SIN),* (4) *Número de Categorías de Respuesta Interna (REI),* (5) *Número de Categorías de Plan Interno (PLI),* (6) *Número de Categorías de Ejecución (EJE),* (7) *Número de Categorías de Consecuencia directa (CND)* y (8) *Número de Categorías de Reacción (REA).*

- ***Cantidad y Carácter de los Episodios de la Macroestructura Narrativa del Texto (CCE):*** se refiere a la cantidad de los episodios que componen el sistema de episodios de la historia analizada teniendo en cuenta las categorías propuestas por Stein y Glenn (1979). Se plantean cuatro posibilidades:
    - *Número de Episodios Completos (ECO):* el total de episodios que contienen todas las categorías de: Suceso Inicial, Respuesta Interna, Plan interno, Ejecución, Consecuencia Directa y Reacción.
    - *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas (EMI):* el total de episodios que contienen tres categorías pudiendo ser una combinación de: (1) Suceso Inicial o Respuesta Interna, (2) Plan Interno o Ejecución y (3) Consecuencia Directa o Reacción.
    - *Número de Episodios Incompletos con Más Categorías que las Mínimas (EMA):* el total de episodios que contienen más categorías que aquellos episodios con categorías mínimas.
    - *Número de Episodios Incompletos con Menos Categorías que las Mínimas (EME):* el total de episodios que contienen menos categorías que aquellos episodios con categorías mínimas.

En esta investigación se consideran tres **variables de control**: (1) Fluidez de la Transcripción Escrita, (2) Tiempo de Escritura y (3) Extensión del Texto.

- ***Fluidez de la Transcripción Escrita (Fluidez):*** es una variable cuantitativa de escala continua que observa la velocidad y la corrección de la escritura a mano de las distintas letras del alfabeto (Drijbooms et al., 2015; 2016; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016). En este estudio se

van a considerar dos variables distintas dentro de la fluidez de transcripción escrita habitualmente utilizadas en la literatura:

- *Fluidez de la Transcripción Escrita a los 15 Segundos (FT15):* es una variable cuantitativa de escala continua que refleja el número de letras escritas con nitidez y claridad en los primeros 15 de la tarea de fluidez de la transcripción escrita.
- *Fluidez de la Transcripción Escrita a los 60 Segundos (FT60):* es una variable cuantitativa de escala continua que refleja el número de letras escritas con nitidez y claridad durante toda la tarea de fluidez de la transcripción escrita (60 segundos).

- ***Tiempo de Escritura (Tiempo, TMP):*** se refiere a la cantidad de minutos y segundos dedicados a la elaboración del texto narrativo en cada una de las tareas de producción escrita, por lo que es una variable cuantitativa de escala continua. Esta variable se ha registrado en minutos y segundos usando un cronómetro cada vez que un participante terminaba su texto.
- ***Extensión del Texto (Extensión, EXT):*** se concibe como el número total de palabras producidas independientemente de su legibilidad, su ortografía o su uso correcto excluyendo el título y las distintas fórmulas de cierre (la firma del alumnado, "fin", "colorín colorado este cuento se ha acabado" o los post-datas referidos al lector y que informan sobre la historia como por ejemplo en la tarea de producción escrita 1, texto 0410, "P.D.: Ojalá a vosotros también os ocurra eso alguna vez"). Se registra mediante el contador de palabras del procesador de textos.

4.2. Hipótesis de investigación

Partiendo de las investigaciones previas reflejadas en el apartado sobre el estado de la cuestión y de las variables de investigación propuestas, se proponen diversas hipótesis descriptivas como posibles caminos para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas:

- **Hipótesis 1:** El alumnado de sexto curso de EP tiene mayores puntuaciones en las variables que evalúan la competencia narrativa escrita que el alumnado de cuarto curso de EP tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.

- **Hipótesis 1.1.:** Estas diferencias a favor del alumnado de sexto curso no dependen de la variable de *Fluidez de la Transcripción Escrita*.
- **Hipótesis 1.2.:** Estas diferencias a favor del alumnado de sexto curso dependen de la variable de *Tiempo de Escritura*.
- **Hipótesis 1.3.:** Estas diferencias a favor del alumnado de sexto curso dependen de la variable de *Extensión del Texto*.
- **Hipótesis 1.4.:** Existen diferencias en la influencia de *Fluidez de la Transcripción Escrita*, *Tiempo de Escritura* y *Extensión del Texto* sobre la competencia narrativa escrita dependiendo de la tarea de producción escrita.

- **Hipótesis 2:** Tanto las alumnas de cuarto curso como las de sexto curso de EP tienen mayor competencia narrativa escrita que sus compañeros varones del mismo curso tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.
- **Hipótesis 3:** Existen relaciones entre, por un lado, *Sexo*, *Fluidez de la Transcripción Escrita*, *Tiempo de Escritura* y *Extensión del Texto*, y, por otro, la competencia narrativa escrita tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.

5. Método

En este apartado se exponen los subapartados de (1) diseño, (2) participantes, (3) instrumento de análisis y tareas de recogida de información y (4) procedimiento.

5.1. Diseño

La presente de investigación tiene un diseño cuantitativo y de tipo transversal. En primer lugar, la orientación metodológica cuantitativa de este estudio se refleja en la naturaleza de las preguntas de investigación y los objetivos planteados, el tipo de técnicas de recogida de información utilizadas (tareas estructuradas) y el proceso análisis de información realizado (análisis estadístico); si bien también se utiliza un instrumento descriptivo-ordinal (rúbrica) (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En segundo lugar, este estudio usa un diseño de tipo transversal porque se ha producido una única medición en un momento dado y, por tanto, no se sigue a los mismos participantes a lo largo de un determinado periodo de tiempo (Salvador, González-Fuente, y Rubín, 2015).

5.2. Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Este tipo de muestreo permite seleccionar a los participantes atendiendo a las características de representatividad, idoneidad y accesibilidad (León y Montero, 2002; Salvador et al., 2015). De esta forma, se seleccionó al alumnado de cuarto y sexto curso de EP de un centro de Educación Infantil y Primaria de carácter público con dos líneas (de forma que cada curso está dividido en dos grupos) y situado en un municipio semi-rural de Cantabria (España), de 4.950 personas (Instituto Cántabro de Estadística, 2017). La población que asiste a este centro es de un nivel socioeconómico y sociocultural medio/bajo alternándose la ocupación en el sector primario (la ganadería y la agricultura) con el trabajo en el sector terciario. En cuanto a la población inmigrante, es escasa puesto que no supera el 5% de la población empadronada, siendo la mayoría de procedencia Sudamericana y teniendo el castellano como primera lengua.

En la Tabla 1 se puede observar el número de participantes que pertenecían al cuarto cuso y al sexto curso de EP del centro educativo seleccionado, así como la edad media por curso y por sexo dentro de cada curso.

Tabla 1. *Número de participantes y edades medias por curso y por sexo en cada curso.*

	CUARTO CURSO DE EP		***SEXTO CURSO DE EP***	
	N	***Edad media***	***N***	***Edad media***
Niñas	13	10,02	13	11,98
Niños	14	9,94	18	11,93
Total	26	9,97	31	11,95

Cuatro participantes de la investigación eran emigrantes, todos ellos tenían como lengua materna el castellano, llevan más de seis años viviendo en España y, por tanto, tenían un nivel de castellano similar a la media de los niños de su edad y curso. Del total del alumnado de los dos cursos participaron todos, a excepción de los que no tuvieron permiso de sus tutores legales que en cuarto curso fueron un total de catorce alumnos y en sexto curso un total de siete alumnos. No hubo que excluir a ningún estudiante de la muestra por problemas ligados a sus necesidades educativas especiales o específicas.

Son dos las razones por las cuales se ha escogido a estos cursos de la etapa obligatoria de EP. En primer lugar, porque ambos se sitúan, respectivamente, al final del segundo y tercer nivel de EP y, por tanto, permiten la comparación entre dos momentos

significativos dentro de dicha etapa (Drijbooms et al., 2016). En segundo lugar, porque en ambos cursos la enseñanza de la competencia narrativa escrita tiene un papel relevante dentro del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (Decreto 27/2014, de 5 de junio) así como transversalmente en el desarrollo de la competencia lingüística (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

5.3. Instrumento de análisis y tareas de recogida de información

En este subapartado se muestra el instrumento de análisis de datos y las tareas de recogida de información utilizadas en esta investigación.

5.3.1. Instrumento de análisis de datos

Con el fin de analizar dentro de la variable de *Calidad del Texto* (sin y con creatividad) las tres subvariables de *Vocabulario, Cohesión y Coherencia* y *Creatividad e interés*, se ha elaborado una rúbrica que se basa en los instrumentos similares utilizados previamente en investigación y en la información recogida y referenciada dentro del estado de la cuestión (Apéndice 4: Instrumento de análisis: Rúbrica). En este sentido, la rúbrica está compuesta por tres dimensiones (vocabulario, cohesión y coherencia, y creatividad e interés) así como una escala de valoración de cuatro criterios con correspondencias numéricas: insuficiente (1), suficiente (2), bien (3) y excelente (4), y sus tres criterios intermedios: insuficiente-suficiente (1,5), suficiente-bien (2,5) y bien-excelente (3,5). Dentro de cada una de las dimensiones a analizar se valoran distintos aspectos:

- *Vocabulario***:** se contempla la riqueza (el tipo de palabras utilizadas y la frecuencia de su uso en el texto), la complejidad (la dificultad de las palabras utilizadas), la precisión (la concreción y especificidad de las palabras empleadas) y la adecuación o corrección (la adaptación de las palabras al tema general del texto).
- *Cohesión y Coherencia***:** se observa el orden lógico de las ideas presentadas en el texto, las conexiones conceptuales entre los eventos, el énfasis que se le da a los eventos principales, las rupturas temáticas y la progresión temática, el uso de los conectores (para asegurar las relaciones lógicas entre los acontecimientos de la narración) y la utilización de los signos de puntuación (que permiten relaciones entre frases y entre párrafos).

- *Creatividad e Interés:* se aprecia tanto la productividad, a través de la cantidad de ideas y planteamientos del texto, como la originalidad de los mismos teniendo en cuenta lo innovador y lo singular que presentan.

La rúbrica es un instrumento habitualmente utilizado en investigación sobre la escritura del texto narrativo para analizar la calidad del texto (Dunsmuir et al., 2015; Gómez-Vera et al., 2016; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Smith, 2011; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013) u otras dimensiones del mismo (Heilmann et al., 2010; Montanero et al., 2014; Petersen, Gillam y Gillam 2008). De esta forma, las rúbricas utilizadas en las anteriores investigaciones han servido tanto para delimitar las dimensiones a analizar, así como para definir los diferentes descriptores que se obtienen en la intersección entre dimensión y escala.

Por último, señalar que la rúbrica aquí utilizada se sometió a un proceso de validación por expertos. Se contactó con expertos de la universidad de Cantabria para valorar la importancia, la claridad y la pertinencia de cada uno de los elementos que compone la rúbrica (dimensiones, escala y descriptores) a través de un cuestionario cerrado. Después, los comentarios y propuestas se analizaron y se discutieron entre la autora de este trabajo y un juez externo experto en el tema (la directora de este TFM) llegándose a una serie de acuerdos y mejoras que se reflejaron en el instrumento final.

5.3.2. Tareas de recogida de información

Con el objetivo de medir la variable dependiente se han elaborado dos tipos de tareas en la investigación: la tarea de fluidez de la transcripción escrita que persigue evidenciar la variable de control de fluidez de transcripción escrita y las tareas de producción escrita que tienen la finalidad de hacer manifiesta la variable dependiente de la competencia narrativa escrita, así como las variables de control de tiempo de escritura y de extensión del texto.

5.3.2.1. Tarea de fluidez de la transcripción escrita

La tarea de fluidez de la transcripción escrita tiene la finalidad de evidenciar la variable de control de la fluidez de la transcripción escrita (Apéndice 5: Tarea de fluidez de la transcripción escrita). Dicha variable se ha utilizado previamente en investigaciones como variable de control para analizar la competencia narrativa escrita (Berninger et al., 1997; Drijbooms et al., 2015; 2016; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016).

Las tareas que se han utilizado en previas investigaciones para registrarla han sido variadas: escritura del alfabeto de memoria (Berninger et al., 1997), copiado de una frase en la que aparecen todas las letras del alfabeto (Drijbooms et al., 2015; 2016) o copiado de un párrafo (Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016). Habitualmente, se da un tiempo limitado para llevar la prueba a cabo y se mide tanto velocidad como legibilidad (es decir, se contabilizan solo las letras correctamente trazadas). El tiempo dado oscila dependiendo del tipo de tarea y también del investigador, pero es habitual utilizar un minuto o minuto y medio en los dos primeros tipos de tarea y hasta cinco minutos en el caso de la tercera. Berninger et al. (1997) inauguraron el procedimiento de registrar una medida a los 15 segundos, en el caso de la tarea de copiado de memoria del alfabeto, porque se concibe como un índice de automaticidad.

Teniendo en cuenta que en la actualidad no todos los sistemas de enseñanza de la lectura y la escrita requieren de la memorización del alfabeto, en esta investigación se utiliza otra tarea para explicitar la fluidez de la transcripción escrita: la escritura de una frase con todas las letras del alfabeto español. De esta forma los participantes tienen que escribir la oración "Aquel extraño y veloz gato era feliz cuando llenaba su tripa de huevos, jamón y kiwis" tantas veces como puedan durante 60 segundos, marcando con una barra inclinada (/) el transcurso de los 15 primeros segundos. La consigna que se le presenta de manera oral y escrita a los participantes es: "Escribe tantas veces como puedas la siguiente oración: Aquel extraño y veloz gato era feliz cuando llenaba su tripa de huevos, jamón y kiwis". Además, se les indica tanto de manera oral como escrita que, en el transcurso de la prueba (cuando se les avise de que han pasado 15 segundos) tendrán que dejar de escribir la oración momentáneamente para poner una barra inclinada (/) y a continuación seguir copiando la oración tantas veces como puedan sin pérdida de tiempo. Antes de empezar a copiar la oración citada, se hizo un entrenamiento con otra oración para que los participantes se habituaran a la incorporación de la barra inclinada cuando se les indica retomando, seguidamente, la copia de la oración.

De esta forma en la tarea de fluidez de la transcripción escrita planteada se recoge información referida a dos medidas temporales distintas (a los 15 segundos cuando se ha realizado la barra y a los 60 segundos cuando se ha terminado de escribir) sobre la velocidad y la legibilidad de la escritura del alumnado de cuarto y de sexto curso de EP.

5.3.2.2. Tareas de producción escrita

Las dos tareas de producción escrita utilizadas tienen el objetivo de explicitar la competencia narrativa escrita del participante; asimismo ofrecer información sobre las variables de control del tiempo de escritura y de la extensión del texto.

En cada una de ellas se registró el tiempo que el participante utilizó para realizarla, puesto que no se impusieron limitaciones temporales al igual que en otras investigaciones (Drijbooms et al., 2015; 2016; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006). De esta forma, se pueden observar las diferencias individuales de los participantes considerando el tiempo que han tardado en completar la tarea a la par que se respetan las buenas prácticas de escritura (Camps, 2004; Cassany, 1995; 1999a,1999b; Piñán, 2004).

A través de las dos tareas de producción escrita realizadas por los participantes (explicadas a continuación) se obtienen tres mediciones distintas de las variables y subvariables en las que se ha operacionalizado la competencia narrativa escrita en la presente investigación:

- Medición en la tarea de producción escrita 1 (T1): muestra la competencia narrativa escrita de los participantes en una tarea de explicitación abierta: la escritura de un texto narrativo a partir de una serie de palabras dadas.
- Medición en la tarea de producción escrita 2 (T2): refleja la competencia narrativa escrita de los participantes en una tarea de explicitación cerrada: la reescritura de un texto narrativo que les ha sido leído oralmente.
- Medición en ambas tareas de producción escrita (AT): señala las puntuaciones medias de los participantes en ambas tareas de producción escrita (T1 y T2). Su finalidad es conocer e identificar nuevos resultados relacionados con la competencia narrativa escrita, en general, que, por cuestiones de la tipología de las tareas de producción escrita utilizadas, se hayan visto condicionadas y no hayan aparecido.

5.3.2.2.1. Tarea de producción escrita 1 (T1)

La tarea de producción escrita 1 (T1) (Apéndice 6: Tarea de producción escrita 1) está basada en una técnica propuesta por Rodari (1999) en la que se proponen distintos elementos básicos (acciones, personajes, objetos, espacios o tiempos) a partir de los cuales producir un texto narrativo escrito. En este caso, esta tarea de producción escrita

consiste en la escritura de un texto narrativo en el que deben aparecen, como mínimo, los siguientes elementos: un niño o una niña (personaje), un genio (personaje), un libro perdido (objeto) y la Luna (espacio). De esta forma, a los participantes se les propone la consiga oral y escrita de: "Escribe una historia con las siguientes características: tiene que aparecer un niño o una niña (puedes ponerle el nombre que quieras), tiene que haber un genio, tiene que salir un libro perdido, tiene que desarrollarse en la Luna. Pueden aparecer más personajes, más objetos y más lugares, pero los anteriores tienen que ser los más importantes".

La elección de los elementos utilizados en la tarea se realizó por parte de la jueza externa (la directora de este TFM) entre un total de quince series de elementos. En primer lugar, se crearon distintas series abarcando posibilidades y combinaciones variadas con dos personajes (uno realista y cercano al alumnado y otro fantástico), un objeto y un escenario. Posteriormente, la jueza externa eligió basándose en la dificultad, el interés para los participantes y las posibilidades de producción, la serie de elementos que conforma esta tarea.

5.3.2.2.2. Tarea de producción escrita 2 (T2)

La tarea de producción escrita 2 (T2) (Apéndice 7: Tarea de producción escrita 2) está basada en la tarea de producción escrita propuesta por Sánchez et al. (2011) en la que se expone al alumnado a un texto narrativo oral y, seguidamente, se le pide que lo reescriba. En este caso, la tarea consiste en la lectura oral, por parte la autora de este trabajo, del texto narrativo de la tradición popular "Los dos halcones del rey" (Apéndice 8: Texto narrativo: Los dos halcones del rey), con una duración aproximada de 3 minutos y medio, para posteriormente pedir al alumnado que reescriba dicha historia. La consigna que se les proporcionó a los participantes de manera oral y escrita fue: "Reescribe la historia que acabas de escuchar. Tienes que contar, por escrito, otra vez la historia que acabas de oír poniendo todo lo que te acuerdes".

La elección del texto narrativo "Los dos halcones del rey" se realizó partiendo de una recopilación de textos narrativos y de una valoración por parte de las docentes-tutoras de los participantes de cuarto y sexto curso de EP. En primer lugar, se realizó un proceso de recogida y análisis de historias narrativas de distintas temáticas, estructuras y extensiones; seleccionándose de ellas las tres más adecuadas. En segundo lugar, se contactó con las docentes-tutoras de los grupos participantes en la investigación y se

evaluaron las tres historias narrativas en función de la dificultad general de vocabulario y gramática, la extensión y las ideas y el argumento propuestos. Todas las docentes-tutoras valoraron la historia de "Los dos halcones del rey" como "Muy adecuada" o "Adecuada" en todas las dimensiones de análisis, de forma que se utilizó como historia narrativa a partir de la cual realizar la tarea.

5.4. Procedimiento

Dentro de este apartado de procedimiento, se hace referencia a dos subapartados que se corresponden con el procedimiento para la recogida de datos y con el procedimiento para la corrección de las tareas.

5.4.1. Procedimiento para la recogida de datos

Después de recoger las autorizaciones firmadas del equipo directivo del centro educativo (Apéndice 9: Petición de autorización al equipo directivo), de las tutoras-docentes implicadas en los dos cursos de EP seleccionados (Apéndice 10: Petición de autorización a las tutoras-docentes) y de los tutores legales del alumnado de ambos cursos (Apéndice 11: Petición de autorización a los tutores legales), la recogida de los datos se realizó en cuatro días del mes de junio de 2017, dedicando un día a cada uno de los grupos de participantes: los dos grupos de cuarto curso de EP y los dos grupos de sexto curso de EP.

En el procedimiento de la recogida de datos se tuvieron en cuenta tanto la organización espacial del aula como la organización temporal de las tareas. Por un lado, los participantes estaban en su aula de referencia sentados individualmente en filas separadas entre sí y orientadas hacia la pizarra (punto desde el que se realizaba la explicación). Por otro lado, la aplicación de las tareas se distribuyó en dos sesiones de 50 minutos, separadas entre sí por un descanso activo (recreo) con una duración de 30 minutos. Así, en la primera sesión se aplicó la tarea de fluidez de la transcripción escrita y la tarea de escritura a partir de una serie de elementos (T1), mientras que en la segunda sesión se aplicó la tarea de reescritura del texto narrativo que les ha sido leído oralmente (T2). En los tres casos se sigue el mismo procedimiento: (1) lectura y explicación oral del enunciado y las instrucciones de la tarea por parte de la autora de este trabajo, (2) espacio para las dudas, las preguntas y los comentarios del alumnado y (3) resolución de la prueba por parte del alumnado.

5.4.2. Procedimiento para la corrección de las tareas

Antes de mencionar el procedimiento para la corrección de tareas, es necesario conocer el proceso seguido para la preparación de los materiales. En primer lugar, se asigna un código a cada participante formado por cuatro números de los dígitos del día y del mes del nacimiento del participante (por ejemplo, 1304, 1208, 0709). Se excluyó el año para que no hubiera información visible sobre el curso a la hora de corregir las pruebas aplicadas y, de este modo, poder hacerlo de manera ciega. En los tres casos en los que las fechas coincidían se asignan dígitos distintos para el día. En segundo lugar, se mezclan de modo azaroso los textos pertenecientes al alumnado de cuarto y de sexto curso en cada una de las tareas de producción escrita, así como las oraciones escritas de la tarea de fluidez de la transcripción escrita. Por último, se realiza la transcripción digital de todos los textos de la T1 y T2 siguiendo las siguientes pautas: (1) se transcribe todo el contenido escrito, (2) se mantienen los errores ortográficos, (3) se conservan los signos de puntuación originales y (4) se transcriben como "X" las palabras ilegibles. Si bien lo más adecuado hubiese sido que la transcripción de dichos textos la llevase a cabo alguien ajeno a la investigación, por falta de recursos humanos las transcripciones se llevaron a cabo por la propia autora de este trabajo.

De esta forma, una vez codificados, desordenados y digitalizados los textos, se produce la corrección de las tareas de producción escrita realizando tres análisis. En primer lugar, se analizó la **calidad del texto sin creatividad y con creatividad**. Tanto en T1 como en T2 se analizan las subvariables de *Vocabulario* y *Cohesión y Coherencia*, formando con ello variable de *Calidad del Texto sin Creatividad*. Por otro lado, en T1 se analiza también la subvariable de *Creatividad e Interés*, que sumada a la variable de *Calidad del Texto sin Creatividad* da lugar a la variable de *Calidad del Texto con Creatividad*. Los análisis de las distintas subvariables se realizaron siguiendo un mismo patrón. En primer lugar, se lee el texto completo de manera específica y en la segunda lectura se valoran los distintos componentes de la subvariable a analizar. Seguidamente se realiza una primera valoración, determinando si pertenece al grupo de insuficiente y suficiente (rango numérico de 1 a 2,5) o de bien y excelente (rango numérico de 2,5 a 4). Por último, se revisan de nuevo las características observadas en el texto y se valoran teniendo en cuenta los descriptores de cada una de las escalas, emitiéndose después un juicio final (Apéndice 12: Ejemplos de valoraciones utilizando la rúbrica). La autora de

este trabajo y la jueza externa analizaron conjuntamente 10 textos de cada tarea de producción escrita y el resto de textos se analizaron por separado. Una vez que ambas tuvieron hechos sus respectivos análisis se compararon el 20% de los mismos y se obtuvo un acuerdo superior al 90%. Seguidamente se resolvieron las discordancias y se tomaron decisiones de cara a un segundo análisis que realizó la autora de este trabajo

En segundo lugar, se analizó **la complejidad sintáctica del texto** realizando una serie de cálculos previos. De esta forma, en primer lugar, se dividen los textos de las tareas de producción escrita en cláusulas, introduciendo cada una de las cuales en una fila de una tabla (lo que facilitará después analizar la macroestructura narrativa del texto). Seguidamente, a partir de las cláusulas, se marcan las unidades-t del texto (Apéndice 13: Ejemplos de las divisiones del texto en cláusulas y unidades-t). Finalmente, se realizan los recuentos de cláusulas y de unidades-t, que, unidos a la variable de *Extensión del Texto* (número de palabras), permiten obtener los datos necesarios para realizar los cocientes de los índices de complejidad sintáctica. La autora del trabajo y la jueza externa analizaron conjuntamente 10 textos de cada tarea de producción escrita y, ante la ausencia de dificultades en su proceso, el resto de textos los analizó la autora del trabajo.

Por último, se analizó la **macroestructura narrativa del texto** base a la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979). En primer lugar, utilizando la división en cláusulas previamente realizada en cada texto de las dos tareas de producción escrita se asocia cada una de ellas con la categoría correspondiente de la gramática narrativa. Seguidamente se produce un recuento de las categorías utilizadas (ofrece información sobre la variable de *Cantidad de Categorías de la Macroestructura Narrativa*). Finalmente se produce un análisis del sistema de episodios que aparece en el texto (variable de *Cantidad y Carácter de los Episodios de la Macroestructura Narrativa*), valorando la composición de los mismos y cuantificando los existentes según su grado de complejidad. (Apéndice 14: Ejemplos de análisis de la macroestructura narrativa del texto). La autora del trabajo y la jueza externa analizaron conjuntamente 10 textos de cada tarea de producción escrita y, después, el resto de textos se analizaron por separado. Una vez terminados los todos los análisis individuales, se compara el 20% de los mismos, resultando los porcentajes de acuerdo muy dispares en las dos tareas de escritura. Por un lado, el porcentaje de acuerdo en T1 fue inferior a 10%; de esta forma, se tomó la decisión de rehacer los análisis y realizar comparaciones texto por texto para asegurar las concordancias. Si bien a partir

del vigésimo texto se producen más acuerdos y las discordancias son mínimas, se continuó con el análisis conjunto del total de los textos. Por otro lado, el porcentaje de acuerdo en T2 fue superior al 80%, de manera que se resolvieron las discrepancias entre la autora de este trabajo y la jueza externa mediante diálogo, se tomaron decisiones conjuntas y, finalmente, la autora de este trabajo realizó un segundo análisis de los textos.

6. Resultados

En este apartado se plantean (1) los resultados descriptivos, (2) los resultados inferenciales y (3) el resumen de los resultados.

En esta investigación se analizan las puntuaciones obtenidas por los participantes de cuarto y sexto de EP en las variables utilizadas para operacionalizar la competencia narrativa escrita en AT (ambas tareas de producción escrita), en T1 (escritura de un texto narrativo a partir de una serie de palabras dadas) y en T2 (reescritura de un texto narrativo que les ha sido leído oralmente). Estas variables dependientes se estudian junto con las variables de control de *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60), *Tiempo* y *Extensión*.

6.1. Resultados descriptivos

El análisis descriptivo se realizó tanto por curso (cuarto y sexto curso de EP) como por sexo dentro de cada curso (niñas y niños de cuarto curso de EP; niñas y niños de sexto curso de EP). Por un lado, los análisis descriptivos por curso se observan en dos tablas: en la Tabla 2 están los de la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en la Tabla 3 están los de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2). Por otro lado, los análisis descriptivos por sexo de cuarto curso de EP se presentan en dos tablas: en la Tabla 4 están los de la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en la Tabla 5 los de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2). Por último, los descriptivos por sexo de sexto curso de EP se señalan en dos tablas: en la Tabla 6 están los de la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en la Tabla 7 están los de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2).

Tabla 2. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de la tarea de fluidez de la transcripción escrita por curso.*

	CUARTO CURSO (N= 27)					***SEXTO CURSO (N= 31)***				
	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.
FT15	23,59	4,8	13	31	18	29,39	5,6	20	41	21
FT60	81,93	15,07	56	110	54	103,06	17,86	69	136	67

Nota: FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos.

Tabla 3. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por curso.*

	CUARTO CURSO (N= 27)															***SEXTO CURSO (N= 31)***													
	AMBAS TAREAS (AT)					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***					***AMBAS TAREAS (AT)***					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***				
	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.
CST	15,29	2,08	11,8	20,29	8,5	14,75	2,78	10,64	20,73	10,09	15,83	2,44	12,93	23,51	10,58	14,6	1,87	11,53	18,93	7,4	13,94	2,25	9,26	18,39	9,13	15,25	2,58	10	21,27	11,27
LUT	8,12	1,49	5,71	11,75	6,05	7,64	1,84	5,09	12	6,91	8,6	1,96	6,32	14,9	8,58	7,65	1,21	5,69	10,42	4,73	7,11	1,42	4,28	10	5,72	8,19	1,76	4,8	12,46	7,66
LCL	5,75	0,7	4,8	7,49	2,69	5,79	1,08	4,28	8,36	4,08	5,71	0,62	4,65	6,9	2,25	5,58	0,67	4,25	7,43	3,18	5,56	0,81	3,88	7,03	3,15	5,6	0,88	3,69	7,83	4,14
ICS	1,42	0,2	1,08	1,98	0,9	1,32	0,2	0,79	1,83	1,04	1,52	0,34	1,11	2,4	1,29	1,37	0,12	1,21	1,68	0,47	1,27	0,11	1,1	1,54	0,44	1,46	0,23	1,1	1,88	0,78
CAT	4,44	1,03	2	7	5	4,24	1,12	2	6	4	4,63	1,16	2	8	6	5,71	1,3	3,5	8	4,5	6,18	1,27	3	8	5	5,24	1,8	2	8	6
VOC	2,13	0,59	1	3,5	2,5	1,94	0,68	1	3	2	2,32	0,72	1	4	3	2,89	0,74	1,5	4	2,5	3,13	0,72	2	4	2	2,65	0,99	1	4	3
COH	2,31	0,61	1	3,5	2,5	2,30	0,75	1	4	3	2,32	0,62	1	4	3	2,82	0,66	1,5	4	2,5	3,05	0,73	1	4	3	2,6	0,95	1	4	3
CAC	-	-	-	-	-	4,24	1,12	2	6	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9,07	1,95	5	12	7	-	-	-	-	-
CEI	-	-	-	-	-	2,09	0,76	1	3,5	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,89	0,88	1	4	3	-	-	-	-	-
CCA	11,39	2,28	7,5	17,5	10	12,44	3,96	6	24	18	10,33	1,94	7	14	7	14,19	3,09	4,5	18	13,5	17,23	5,11	6	28	22	11,16	3,64	3	20	17
IMA	1,31	0,42	1	2,5	1,5	1,37	0,63	1	3	2	1,26	0,53	1	3	2	1,77	0,8	1	4	3	1,84	1,19	1	6	5	1,71	0,69	1	3	2
IME	0,85	0,46	0	2	2	0,89	0,75	0	3	3	0,81	0,74	0	2	2	1,03	0,55	0	2	2	1,06	0,77	0	3	3	1	0,73	0	2	2
SIN	2,94	0,56	2	4	2	3	1,14	1	6	5	2,89	0,32	2	3	1	3,53	1,12	1,5	6	4,5	4,35	2,29	2	10	8	2,71	0,53	1	3	2
REI	0,81	0,7	0	2,5	2,5	1,11	1,34	0	5	5	0,52	0,64	0	2	2	1,39	0,89	0	4	4	1,81	1,38	0	5	5	0,97	1,05	0	4	4
PLI	0,48	0,58	0	2	2	0,37	0,69	0	2	2	0,59	0,69	0	2	2	0,44	0,51	0	1,5	1,5	0,26	0,45	0	1	1	0,61	0,8	0	2	2
EJE	2,56	0,59	1	4	3	2,63	0,97	1	5	4	2,48	0,58	1	3	2	3,13	1,03	1,5	5,5	4	4,03	1,87	2	8	6	2,23	0,92	0	3	3
CND	1,69	0,67	0,5	3,5	3	2,30	1,07	1	6	5	1,07	0,96	0	3	3	2,1	0,75	0,5	3,5	3	3,1	1,25	1	6	5	1,1	0,91	0	3	3
REA	0,74	0,49	0	1,5	1,5	0,78	0,58	0	2	2	0,7	0,67	0	2	2	0,82	0,56	0	2	2	0,81	0,65	0	3	3	0,84	0,74	0	2	2
CCE	3,07	0,62	2	4,5	2,5	3,22	1,19	1	6	5	2,63	0,27	2	3	1	3,73	1,26	1,5	6	4,5	4,74	2,56	0	10	10	2,71	0,53	1	3	2
ECO	0,02	0,1	0	0,5	0,5	0,04	0,19	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EMI	1,11	0,61	0	2,5	2,5	1,30	0,95	0	3	3	0,93	0,73	0	2	2	1,27	0,81	0	3	3	1,74	1,46	0	5	5	0,81	0,79	0	3	3
EMA	0,7	0,59	0	2,5	2,5	0,93	0,92	0	4	4	0,48	0,64	0	2	2	1,11	0,65	0	2,5	2,5	1,52	0,96	0	3	3	0,71	0,69	0	2	2
EME	1,24	0,61	0	2	2	0,96	0,9	0	2	2	1,52	0,94	0	3	3	1,39	1	0	4	4	1,58	1,77	0	7	7	1,19	0,65	0	2	2
TMP	15,95	4,5	7,39	23,98	16,59	19,39	6,32	6,53	32,9	26,37	12,51	3,61	6,5	20,68	14,18	19,03	4,95	11,93	29,82	17,9	25,97	7,47	11,37	41,72	30,35	12,09	4,35	4,67	23,62	18,95
EXT	148,56	36,45	70,5	248,5	178	169,81	52,18	68	286	218	127,3	36,87	53	211	158	232,68	61,27	111,5	395,5	284	314,52	102,4	156	523	367	150,84	65,19	26	277	251

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

Tabla 4. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de la tarea de fluidez de la transcripción escrita por sexo en cuarto curso de EP.*

	NIÑAS (N=13)					***NIÑOS (N=14)***				
	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.
FT15	24,46	5,03	13	31	18	22,79	4,61	17	30	13
FT60	81	15,08	56	110	54	82,79	15,57	58	109	51

Nota: FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos.

Tabla 5. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en cuarto curso de EP.*

	NIÑAS (N=13)															***NIÑOS (N=14)***										
	AMBAS TAREAS (AT)					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***					***AMBAS TAREAS (AT)***					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***				
	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.
CST	15,16	2,56	11,8	20,29	8,5	14,67	2,86	10,64	19,69	9,05	15,64	3,19	12,93	23,51	10,58	15,41	1,6	13,24	18,96	5,72	14,83	2,82	10,78	20,73	9,95	16	1,55	13,02	18,93	5,91
LUT	8,1	1,86	5,71	11,75	6,05	7,7	1,89	5,09	11	5,91	8,5	2,52	6,32	14,9	8,58	8,14	1,1	7	10,12	3,12	7,59	1,86	5,24	12	6,76	8,7	1,36	6,71	11,5	4,79
LCL	5,63	0,63	4,94	6,87	1,93	5,62	0,88	4,38	7,2	2,82	5,64	0,56	4,65	6,59	1,94	5,86	0,76	4,8	7,49	2,69	5,95	1,24	4,28	8,36	4,08	5,77	0,68	4,96	6,9	1,94
ICS	1,43	0,22	1,15	1,98	0,82	1,36	0,16	1,12	1,56	0,44	1,5	0,35	1,13	2,4	1,27	1,41	0,19	1,08	1,74	0,66	1,29	0,23	0,79	1,83	1,04	1,53	0,34	1,11	2,2	1,09
CAT	4,9	1,12	3	7	4	4,65	1,26	2	6	4	5,15	1,28	3	8	5	4	0,75	2	5	3	3,86	0,84	2	5	3	4,14	0,79	2	5	3
VOC	2,35	0,68	1	3,5	2,5	2,04	0,72	1	3	2	2,65	0,85	1	4	3	1,93	0,43	1	2,5	1,5	1,86	0,66	1	3	2	2,00	0,39	1	3	2
COH	2,56	0,59	1,5	3,5	2	2,62	0,68	1	4	3	2,5	0,65	2	4	2	2,07	0,55	1	3,25	2,25	2,00	0,71	1	4	3	2,14	0,57	1	3	2
CAC	-	-	-	-	-	6,85	1,83	3	9,5	6,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,86	1,13	4	8	4	-	-	-	-	-
CEI	-	-	-	-	-	2,19	0,78	1	3,5	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,00	0,76	1	3,5	2,5	-	-	-	-	-
CCA	11,81	2,48	7,5	17,5	10	12,92	3,57	7	21	14	10,69	2,02	8	14	6	11	2,1	8,5	16	7,5	5,86	1,13	4	8	4	10	1,88	7	14	7
IMA	1,35	0,38	1	2	1	1,46	0,78	1	3	2	1,23	0,44	1	2	1	1,29	0,47	1	2,5	1,5	1,29	0,47	1	2	1	1,29	0,61	1	3	2
IME	0,85	0,43	0	1,5	1,5	0,85	0,69	0	2	2	0,85	0,69	0	2	2	0,86	0,5	0	2	2	0,93	0,83	0	3	3	0,79	0,8	0	2	2
SIN	2,92	0,61	2	4	2	2,92	1,12	1	5	4	2,92	0,28	2	3	1	2,96	0,54	2,5	4	1,5	3,07	1,21	2	6	4	2,86	0,36	2	3	1
REI	1,15	0,63	0,5	2,5	2	1,54	1,45	0	5	5	0,77	0,6	0	2	2	0,5	0,62	0	1,5	1,5	0,71	1,14	0	3	3	0,29	0,61	0	2	2
PLI	0,77	0,7	0	2	2	0,62	0,87	0	2	2	0,92	0,76	0	2	2	0,21	0,26	0	0,5	0,5	0,14	0,36	0	1	1	0,29	0,47	0	1	1
EJE	2,54	0,75	1	4	3	2,69	1,11	1	5	4	2,38	0,65	1	3	2	2,57	0,43	2	3,5	1,5	2,57	0,85	2	5	3	2,57	0,51	2	3	1
CND	1,69	0,6	1	2,5	1,5	2,31	0,95	1	4	3	1,08	0,76	0	2	2	1,68	0,75	0,5	3,5	3	2,29	1,2	1	6	5	1,07	1,14	0	3	3
REA	0,54	0,43	0	1,5	1,5	0,54	0,52	0	1	1	0,54	0,66	0	2	2	0,93	0,47	0	1,5	1,5	1,00	0,56	0	2	2	0,86	0,66	0	2	2
CCE	3,08	0,57	2	4	2	3,23	1,09	1	5	4	2,62	0,28	2	3	1	3,07	0,68	2,5	4,5	2	3,21	1,31	2	6	4	2,63	0,27	2	3	1
ECO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,04	0,13	0	0,5	0,5	0,07	0,27	0	1	1	0	0	0	0	0
EMI	0,85	0,52	0	2	2	1,15	0,99	0	3	3	0,54	0,66	0	2	2	1,36	0,6	0,5	2,5	2	1,43	0,94	0	3	3	1,29	0,61	0	2	2
EMA	0,88	0,74	0	2,5	2,5	1,08	1,12	0	4	4	0,69	0,75	0	2	2	0,54	0,37	0	1	1	0,79	0,7	0	2	2	0,29	0,47	0	1	1
EME	1,35	0,63	0	2	2	1,00	0,91	0	2	2	1,69	1,03	0	3	3	1,14	0,6	0	2	2	0,93	0,92	0	2	2	1,36	0,84	0	3	3
TMP	17,65	4,31	10,78	23,98	13,2	21,18	6,74	12,42	32,9	20,48	14,12	3,47	9,13	20,68	11,55	14,37	4,23	7,39	21,79	14,4	17,72	5,63	6,53	25,83	19,3	11,02	3,15	6,5	17,75	11,25
EXT	162,69	38,61	70,5	248,5	178	182,46	47,46	88	286	198	142,92	37,5	53	211	158	135,43	29,94	74	186	112	158,07	55,3	68	236	168	112,79	30,83	59	159	100

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

Tabla 6. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de la tarea de fluidez de la transcripción escrita por sexo en sexto curso de EP.*

	NIÑAS (N=13)					***NIÑOS (N=18)***				
	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.
FT15	29,77	4,68	22	40	18	29,11	6,31	20	41	21
FT60	107,31	14,13	84	136	52	100	19,95	69	131	62

Nota: FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos.

Tabla 7. *Descriptivos (media (M.), desviación típica (D.T.), mínimo (MÍN.), máximo (MÁX.) y rango (R.)) de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en sexto curso de EP.*

	NIÑAS (N=13)															***NIÑOS (N=18)***										
	AMBAS TAREAS (AT)					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***					***AMBAS TAREAS (AT)***					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***				
	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.	M.	D.T.	MÍN.	MÁX.	R.
CST	14,16	2,23	11,53	18,93	7,4	13,6	2,74	9,26	18,39	9,13	14,71	2,9	10,73	19,47	8,74	14,91	1,55	12,18	17,74	5,56	14,19	1,87	10,42	17,99	7,57	15,64	2,32	10	21,27	11,27
LUT	7,41	1,44	5,69	10,42	4,73	6,99	1,76	4,28	10	5,72	7,83	1,96	5,2	10,84	5,64	7,82	1,02	6,04	9,72	3,69	7,2	1,16	5,07	9,61	4,54	8,45	1,61	4,8	12,46	7,66
LCL	5,38	0,76	4,25	7,03	2,78	5,32	0,89	3,88	6,95	3,07	5,44	0,94	3,69	7,1	3,41	5,73	0,57	4,91	7,43	2,51	5,74	0,72	4,12	7,03	2,91	5,71	0,84	4	7,83	3,83
ICS	1,37	0,12	1,22	1,53	0,3	1,3	0,13	1,1	1,53	0,43	1,43	0,23	1,13	1,88	0,75	1,37	0,12	1,21	1,68	0,47	1,25	0,1	1,12	1,54	0,42	1,48	0,22	1,1	1,87	0,77
CAT	5,4	1,59	3,5	8	4,5	5,77	1,54	3	8	5	5,04	2,31	2	8	6	5,93	1,04	4	7,5	3,5	6,47	0,98	5	8	3	5,39	1,38	2,5	8	5,5
VOC	2,65	0,84	1,5	4	2,5	2,85	0,8	2	4	2	2,46	1,18	1	4	3	3,06	0,63	2	4	2	3,33	0,59	2	4	2	2,78	0,84	1	4	3
COH	2,75	0,83	1,75	4	2,25	2,92	0,86	1	4	3	2,58	1,26	1	4	3	2,88	0,53	1,5	3,5	2	3,14	0,64	2	4	2	2,61	0,7	1	4	3
CAC	-	-	-	-	-	8,35	2,17	5	12	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9,58	1,64	7	12	5	-	-	-	-	-
CEI	-	-	-	-	-	2,58	0,86	1	4	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,11	0,85	1	4	3	-	-	-	-	-
CCA	14,5	3,95	4,5	18	13,5	17,85	6,43	6	28	22	11,15	4,96	3	20	17	13,97	2,38	9,5	18	8,5	16,78	4,05	11	25	14	11,17	2,46	6	14	8
IMA	2	0,91	1	4	3	2,08	1,44	1	6	5	1,92	0,64	1	3	2	1,61	0,7	1	3,5	2,5	1,67	0,97	1	4	3	1,56	0,71	1	3	2
IME	1,12	0,62	0	2	2	1,23	0,93	0	3	3	1	0,82	0	2	2	0,97	0,5	0	1,5	1,5	0,94	0,64	0	2	2	1	0,69	0	2	2
SIN	3,46	1,41	1,5	6	4,5	4,38	2,82	2	10	8	2,54	0,66	1	3	2	3,58	0,91	2,5	6	3,5	4,33	1,91	2	10	8	2,83	0,38	2	3	1
REI	1,65	1,14	0	4	4	2	1,47	0	4	4	1,31	1,25	0	4	4	1,19	0,62	0	2,5	2,5	1,67	1,33	0	5	5	0,72	0,83	0	2	2
PLI	0,31	0,48	0	1,5	1,5	0,23	0,44	0	1	1	0,98	0,77	0	2	2	0,53	0,53	0	1,5	1,5	0,28	0,46	0	1	1	0,78	0,81	0	2	2
EJE	2,96	1,13	1,5	5	3,5	3,85	2,12	2	8	6	2,08	1,04	0	3	3	3,25	0,97	2	5,5	3,5	4,17	1,72	2	8	6	2,33	0,84	1	3	2
CND	2,19	0,9	0,5	3,5	3	3,15	1,46	1	6	5	1,23	1,17	0	3	3	2,03	0,63	1	3,5	2,5	3,06	1,11	2	6	4	1	0,69	0	2	2
REA	0,81	0,63	0	2	2	0,92	0,76	0	3	3	0,69	0,75	0	2	2	0,83	0,51	0	1,5	1,5	0,72	0,58	0	2	2	0,94	0,73	0	2	2
CCE	3,46	1,45	1,5	6	4,5	4,38	2,96	0	10	10	2,54	0,66	1	3	2	3,92	1,11	2,5	6	3,5	16,78	4,05	11	25	14	2,83	0,38	2	3	1
ECO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EMI	1,15	0,92	0	3	3	1,54	1,61	0	5	5	0,77	0,93	0	3	3	1,36	0,74	0	2,5	2,5	1,89	1,37	0	5	5	0,83	0,71	0	2	2
EMA	1,23	0,75	0	2,5	2,5	1,69	1,03	0	3	3	0,77	0,83	0	2	2	1,03	0,58	0	2	2	1,39	0,92	0	3	3	0,67	0,59	0	2	2
EME	1,19	1,03	0	3,5	3,5	1,38	1,56	0	5	5	1	0,82	0	2	2	1,53	0,98	0,5	4	3,5	1,72	1,93	0	7	7	1,33	0,49	1	2	1
TMP	19,8	5,1	13,73	29,82	16,1	26,49	8,79	11,37	41,72	30,35	13,11	4,24	8,22	21,08	12,86	18,48	4,91	11,93	29,76	17,83	25,6	6,61	15,5	35,97	20,47	11,36	4,4	4,67	23,62	18,95
EXT	239,54	79,69	111,5	395,5	284	338,31	130,7	156	523	367	140,77	81,12	26	277	251	227,72	45,61	147	317,5	170,5	297,33	75,52	178	444	266	158,11	52,16	66	260	194

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

6.2. Resultados inferenciales

El análisis inferencial consistió en la realización de comparaciones de medias y de correlaciones.

6.2.1. Diferencia de medias

Por un lado, se compararon las medias obtenidas por curso en las variables dependientes y de control. Por otro lado, se compararon las medias obtenidas por sexos dentro de cada curso (las medias de niñas y niños de cuarto curso de EP y las medias de niñas y niños de sexto de EP) en las mismas variables.

Teniendo en cuenta el carácter normal o no normal de las variables (Apéndice 15: Tabla 21. *Variables normales y no normales por tarea y por curso*) se han realizado distintas pruebas estadísticas (reflejadas en los estadísticos y en los tamaños del efecto de la tabla) entre las que se encuentran: análisis unifactorial multivariante de la varianza (MANOVA), análisis unifactorial multivariante de la covarianza (MANCOVA), prueba U de Mann-Whitney y prueba T de Student.

Las comparaciones de medias entre los dos cursos se muestran en dos tablas: en la Tabla 8 están las de la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en la Tabla 9 están las de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2). La influencia de *Fluidez*, *Tiempo* y *Extensión* en las variables dependientes se ha estudiado por tareas y se ha reflejado en tres tablas: en la Tabla 10 está lo obtenido en AT; en la Tabla 11 lo obtenido en T1 y en la Tabla 12 lo obtenido en T2.

Las comparaciones de medias entre sexos en cada curso se muestran en dos tablas: en la Tabla 13 están las de la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en la Tabla 14 están las de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2).

6.2.1.1. Comparaciones de medias entre cursos

Para comparar las medias entre los dos cursos en las variables de control de la tarea de fluidez de la transcripción escrita (ver Tabla 8) y en las variables de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) (ver Tabla 9) se han realizado un total de tres análisis: un MANOVA entre las variables normales en ambos cursos, la prueba U de Mann-Whitney entre las variables no normales y un MANCOVA para controlar la influencia de las variables de *Fluidez*, *Tiempo* y *Extensión* en cada una de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2).

Tabla 8. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto,* ηp2*) en la tarea de fluidez de la transcripción escrita por curso.*

	TAREA DE FLUIDEZ		
	E	*p*	ηp^2
FT15	F=17,62	**,000**	,24
FT60	F=23,35	**,000**	,29
Nota 1: FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos.			

Tabla 9. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto, TE) en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por curso.*

	AMBAS TAREAS (AT)			***TAREA 1 (T1)***			***TAREA 2 (T2)***		
	E	***p***	***TE***	***E***	***p***	***TE***	***E***	***p***	***TE***
CST	F= 1,8	,19	ηp^2= ,03	Z= -1,16	,25	*r*=,15	Z= -,32	,75	*r*=,10
LUT	Z= 1,8	,19	*r*=,03	Z= -1,19	,23	*r*=,16	Z= -,32	,75	*r*=,04
LCL	F= ,87	,36	ηp^2=,02	F= ,84	,36	ηp^2=,02	Z= -,64	,52	*r*=,08
ICS	F= 1,45	,23	ηp^2=,02	F= 1,50	,23	ηp^2=,03	F= ,51	,48	ηp^2=,01
CAT	F= 16,8	**,000**	ηp^2=,23	Z= -4,93	**,000**	*r*=,65	Z= -1,93	**,05**	*r*=,22
VOC	Z= -3,80	**,000**	*r*=,50	Z= -4,93	**,000**	*r*=,65	Z= -1,63	,10	*r*=,21
COH	F= 9,5	**,003**	ηp^2=,15	Z= -3,46	**,001**	*r*=,46	Z= -1,53	,12	*r*=,20
CAC	-	-		F= 33,99	**,000**	ηp^2=,38	-	-	
CEI	-	-		Z= -3,35	**,001**	*r*=,44	-	-	
CCA	F= 15,1	**,000**	ηp^2=,21	Z= -3,93	**,000**	*r*=,52	Z= -1,38	,17	*r*=,18
IMA	Z= -2,32	**,02**	*r*=,31	Z= -1,53	,13	*r*=,20	Z= -2,73	**,01**	*r*=,36
IME	Z= -1,49	,14	*r*=,20	Z= -,95	,34	*r*=,13	Z= -,97	,33	*r*=,13
SIN	Z= 2,14	**,03**	*r*=,30	Z= -2,54	**,01**	*r*=,33	Z= -1,44	,15	*r*=,19
REI	Z= -2,50	**,01**	*r*=,33	Z= -2,14	**,03**	*r*=,28	Z= -1,61	,11	*r*=,21
PLI	Z= -,22	,83	*r*=,03	Z= -,26	,80	*r*=,03	Z= -,11	,91	*r*=,01
EJE	Z= -2,09	**,04**	*r*=,27	Z= -3,34	**,001**	*r*=,44	Z= -,79	,43	*r*=,10
CND	F= 4,84	**,03**	ηp^2=,08	Z= -2,65	**,01**	*r*=,35	Z= -,13	,90	*r*=,02
REA	Z= -,61	,54	*r*=,08	Z= -,01	,99	*r*=,00	Z= -,68	,50	*r*=,09
CCE	Z= -2,17	**,03**	*r*=,30	Z= -2,56	**,01**	*r*=,52	Z= -1,86	**,06**	*r*=,25
ECO	Z= -1,07	,28	*r*=,14	Z= -1,07	,28	*r*=,14	Z= ,00	1,00	*r*=,000
EMI	Z= -,62	,54	*r*=,08	Z= -,98	**,03**	*r*=,13	Z= -,75	,45	*r*=,09
EMA	Z= -2,59	**,01**	*r*=,34	Z= -2,51	**,01**	*r*=,33	Z= -1,32	,19	*r*=,17
EME	Z= -,05	,96	*r*=,000	Z= -,98	,35	*r*=,12	Z= -1,44	,15	*r*=,19
TMP	F=38,9	**,001**	ηp^2=,10	F= 12,92	**,001**	ηp^2=,19	Z= -,77	,44	*r*=,10
EXT	F=6,01	**,02**	ηp^2=,41	F= 43,91	**,000**	ηp^2=,44	F= 2,75	,10	ηp^2=,05

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

Resultados en la tarea de fluidez de la transcripción escrita

Existen diferencias de medias significativas entre ambos cursos, favoreciendo al alumnado de sexto curso tanto en la primera medición de *Fluidez* (FT15), F=17,62, *p*=,000, ηp^2=,24, como en la segunda, F=23,35, *p*=,000, ηp^2=,29 (ver Tabla 8).

Resultados en ambas tareas de producción conjuntas (AT)

A favor de cuarto curso no hay ninguna diferencia significativa (ver Tabla 9).

A favor de sexto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, F= 16,8, *p*=,000, ηp^2=,23; (2) *Vocabulario*, Z= -3,80, *p*=,000, *r*=,50; (3) *Cohesión y Coherencia*, F= 9,5, *p*=,003, ηp^2=,15; (4) *Cantidad de Categorías*, F= 15,1, *p*=,000, ηp^2=,21; (5) *Número de Categorías de Introducción Mayor*, Z= -2,32, *p*=,02, *r*=,31; (6) *Número de Categorías de Suceso Inicial*, Z= 2,14, *p*=,03, *r*=,30; (7) *Número de Categorías de Respuesta Interna*, Z= -2,50, *p*=,01, *r*=,33; (8) *Número de Categorías de Ejecución*, Z= -2,09, *p*=,04, *r*=,27; (9) *Número de Categorías de Consecuencia Directa*, F= 4,84, *p*=,03, ηp^2=,08; (10) *Cantidad y Carácter de los Episodios*, Z= -2,17, *p*=,03, *r*=,30; (11) *Número de Episodios con más Categorías que las Mínimas*, Z= -2,59, *p*=,01, *r*=,34; (12) *Tiempo*, F=38,9, *p*=,001, ηp^2=,10 y (13) *Extensión*, F=6,01, *p*=,02, ηp^2=,41 (ver Tabla 9).

En la comparación del MANOVA con el MANCOVA en el que se han introducido como covariables *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60), *Tiempo* y *Extensión* los resultados han sido los siguientes (ver Tabla 10).

Tabla 10. *Resultados de significatividad* (p) *controlando covariables en AT.*

	CURSO (MANOVA)	CURSO (MANCOVA)	Controlando FT15	Controlando FT60	Controlando TMP	Controlando EXT
CST	,19	**,02**	,09	,29	**,04**	**,005**
LCL	,36	,13	,65	,78	,31	**,04**
ICS	,23	**,04**	**,02**	**,02**	**,02**	**,05**
CAT	**,000**	,27	,32	,10	,76	**,000**
COH	**,003**	,48	,20	,15	,87	**,03**
CCA	**,000**	,33	,48	,51	,47	**,000**
CND	**,03**	,89	,61	,59	,70	,14

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; COH: Cohesión y coherencia; CCA: Cantidad de categorías; CND: Número de categorías de consecuencia directa; FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

En lo que respecta a la prueba intersujetos, las variables de control modifican mucho los resultados del MANOVA. Los cambios que se producen en *Curso* son relevantes puesto que se invierten los resultados: las diferencias que eran significativas dejan de serlo y las que no eran significativas pasan a serlo para cuarto curso, excepto en

el caso de *Longitud Promedio de la Cláusula* que permanece no significativa sin y con control de variables. En cuanto a las variables de *Fluidez*, ambas se comportan de la misma manera: convierten en significativa la diferencia en *Índice de Cláusula Subordinada* a favor de cuarto y en no significativas las diferencias en (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, (2) *Cohesión y Coherencia*, (3) *Cantidad de Categorías* y (4) *Número de Categorías de Consecuencia Directa*. *Tiempo* tiene el mismo efecto que las medidas de *Fluidez*, excepto en que hace también significativa la diferencia en *Complejidad Sintáctica del Texto* a favor de cuarto. Por su parte, *Extensión* conserva las diferencias significativas que había en el MANOVA, pero, además, introduce modificaciones que hacen significas las diferencias en (1) *Complejidad Sintáctica del Texto*, (2) *Longitud Promedio de la Cláusula* e (3) *Índice de Cláusula Subordinada* a favor de cuarto curso y en no significativa la diferencia de medias en *Número de Categorías de Consecuencia Directa.*

Resultados en la tarea de producción escrita 1 (T1)

A favor de cuarto curso no hay ninguna diferencia significativa (ver Tabla 9).

A favor de sexto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, Z= -4,93, *p*=,000, *r*=,65; (2) *Vocabulario*, Z= -4,93, *p*=,000, *r*=,65 (3) *Cohesión y Coherencia*, Z= -3,46, *p*=,001, *r*=,46; (4) *Calidad del Texto con Creatividad*, F= 33,99, *p*=,000, ηp^2=,38, (5) *Creatividad e Interés*, Z= -3,35, *p*=,001, *r*=,44; (6) *Cantidad de Categorías*, Z= -3,93, *p*=,000, *r*=,52; (7) *Número de Categorías de Suceso Inicial*, Z= -2,54, *p*=,01, *r*=,33; (8) *Número de Categorías de Respuesta Interna*, Z= -2,14, *p*=,03, *r*=,28; (9) *Número de Categorías de Ejecución*, Z= -3,34, *p*=,001, *r*=,44; (10) *Número de Categorías de Consecuencia Directa*, Z= -2,65, *p*=,01, *r*=,35; (11) *Cantidad y Carácter de los Episodios*, Z= -2,56, *p*=,01, *r*=,52; (12) *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas*, Z= -,98, *p*=,03, *r*=,13; (13) *Número de Episodios Incompletos con más Categorías que las Mínimas***,** Z= -2,51, *p*=,01, *r*=,33; (14) *Tiempo*, F= 12,92, *p*=,001 ηp^2=,19 y (15) *Extensión*, F= 43,91, *p*=,000, ηp^2=,44 (ver Tabla 9).

En la comparación MANOVA con el MANCOVA en el que se han introducido como covariables *Fluidez, Tiempo* y *Extensión* los resultados han sido los siguientes (ver Tabla 11).

Tabla 11. *Resultados de significatividad* (p) *controlando covariables en T1*.

	CURSO (MANOVA)	CURSO (MANCOVA)	Controlando FT15	Controlando FT60	Controlando TMP	Controlando EXT
LCL	,36	,44	,32	,92	,25	,17
ICS	,23	,44	,43	,91	**,007**	**,07**
CAT	**,000**	**,005**	,29	,36	,25	,29
CAC	**,000**	**,026**	,59	,54	,36	**,06**

Nota: LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

En lo que respecta a la prueba intersujetos, las variables de control modifican mucho los resultados del MANOVA. En el caso de *Curso* los resultados son similares sin y con control de variables, aunque en la primera ocasión *Calidad del Texto sin Creatividad* obtiene un tamaño del efecto de 0,38 y la *Calidad del Texto con Creatividad* de 0,19 para pasar a ser aún menor en la segunda (0,14 y 0,09, respectivamente). Por su parte, las dos medidas de *Fluidez* eliminan las diferencias significativas que se habían conseguido en el MANOVA. *Tiempo* se comporta de manera diferente a *Curso* y logra introducir diferencias significativas donde no las había en *Índice de Cláusula Subordinada* a favor de cuarto curso mientras que elimina las que había (en las dos medidas de calidad). Finalmente, *Extensión* hace desaparecer las diferencias significativas introducidas por *Curso,* aunque presenta una significatividad marginal en *Índice de Cláusula Subordinada* (como *Tiempo*) y en *Calidad del Texto con Creatividad*, siendo los tamaños del efecto insignificantes y menores de 0,01.

Resultados en la tarea de producción escrita 2 (T2)

A favor de cuarto curso no hay ninguna diferencia significativa (ver Tabla 9).

A favor de sexto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, Z= -1,93, *p*=,05, *r*=,22; (2) *Número de Categorías de Introducción Mayor*, Z= -2,73, *p*=,01, *r*=,36 y (3) *Cantidad y Carácter de los Episodios*, Z= -1,86, *p*=,06, *r*=,25 (ver Tabla 9).

En la comparación MANOVA con el MANCOVA en el que se han introducido como covariables *Fluidez* y *Extensión* los resultados han sido los siguientes (ver Tabla 12). La variable *Tiempo* no ha podido ser introducida como covariable por no ser normal.

Tabla 12. *Resultados de significatividad* (p) *controlando covariables en T2.*

	CURSO (MANOVA)	CURSO (MANCOVA)	Controlando FT15	Controlando FT60	Controlando EXT
ICS	,48	,08	**,02**	**,003**	,14

Nota: ICS: Índice de cláusula subordinada; FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos; EXT: Extensión del texto.

En lo que se refiere a los resultados de las pruebas intersujetos, la comparación entre MANOVA y MANCOVA en *Curso*, apunta que no es una variable que influya significativamente sobre *Índice de Cláusula Subordinada* en ninguno de los dos casos, ni sin control de variables ni con control, aunque en el MANCOVA se acerca a la significatividad. En cambio, las dos medidas de *Fluidez* influyen significativamente sobre *Índice de Cláusula Subordinada*, a favor de cuarto curso (para FT15, F=6,19, *p*=,02; para FT60, F=9,57, *p*=,003), aunque en ambos casos el tamaño del efecto es muy pequeño (0,11 para FT15 y 0,15 para FT60). Respecto a *Extensión*, en esta ocasión no resulta un factor significativo.

6.2.1.2. Comparaciones de medias entre los sexos dentro de cada curso

Para comparar las medias entre los dos sexos dentro de cada curso (las medias de niñas y niños de cuarto curso de EP y las medias de niñas y niños de sexto de EP) en las variables de la tarea de fluidez de la transcripción escrita (ver Tabla 13) y en las variables de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) (ver Tabla 14) se han realizado dos análisis. En primer lugar, se ha realizado una prueba T de Student entre las variables normales y, en segundo lugar, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney entre las variables no normales.

6.2.1.2.1. Comparaciones de medias entre los sexos en cuarto curso

Seguidamente se van a mostrar los resultados por sexo en cuarto curso en la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en las tareas de producción escritas (AT, T1 y T2)

Resultados en la tarea de fluidez de la transcripción escrita

No existen diferencias de medias significativas entre niñas y niños de cuarto curso de EP en ninguna variable de *Fluidez* (ver Tabla 13).

Resultados en ambas tareas de producción conjuntas (AT)

A favor de las niñas de cuarto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, t= 2,48, *p*= ,02, *r*=,44; (2) *Vocabulario*, Z= -1,84, *p*= ,07, *r*=,35; (3) *Cohesión y Coherencia*, t= 2,22, *p*=,04, *r*=41; (4) *Número de Categorías de Respuesta*

Interna, Z= -2,52, *p*=,01, *r*=,48; (5) *Número de Categorías de Plan Interno*, Z= -2,18, *p*=,03, *r*=,42; (6) *Tiempo*, t= 2,00, *p*=,06, *r*=,37, siendo este resultado más marginal y (7) *Extensión*, t= 2,06, *p*=,05, *r*=,38 (ver Tabla 14).

A favor de los niños de cuarto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Número de Categorías de Reacción*, Z= -2,12, *p*=,03, *r*=,38 y (2) *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas*, Z= -2,19, *p*=,03, *r*=,42 (ver Tabla 14).

Resultados en la tarea de producción escrita 1 (T1)

A favor de las niñas de cuarto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, t= 1,94, *p*=,06, *r*=,39; (2) *Cohesión y Coherencia*, Z= -2,25, *p*=,03, *r*=,43 y (3) *Número de Categorías de Respuesta Interna*, Z= -1,83, *p*=,07, *r*=,35, siendo este resultado más marginal (ver Tabla 14).

A favor de los niños de cuarto curso la diferencia de media que ha resultado significativa está en la subvariable de *Número de Categorías de Reacción*, Z= -2,05, *p*=,04, *r*=,40 (ver Tabla 14).

Resultados en la tarea de producción escrita 2 (T2)

A favor de las niñas de cuarto curso las diferencias de medias que han resultado significativas están en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, Z= -2,41, *p*=,02, *r*=,46; (2) *Vocabulario*, Z= -2,53, *p*=,01, *r*=,48; (3) *Número de Categorías de Respuesta Interna*, Z= -2,23, *p*=,03, *r*=,43; (4) *Número de Categorías de Plan Interno*, Z= -2,32, *p*=,02, *r*=,44; (5) *Tiempo*, t= 2,43, *p*=,02, *r*=,44 y (6) *Extensión*, t= 2,29, *p*=,03, *r*=,42 (ver Tabla 14).

A favor de los niños de cuarto curso la diferencia de media que ha resultado significativa está en la subvariable de *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas*, Z= -2,68, *p*=,01, *r*=,52 (ver Tabla 14).

6.2.1.2.2. Comparaciones de medias entre los sexos en sexto curso

Seguidamente se van a mostrar los resultados por sexo en sexto curso en la tarea de fluidez de la transcripción escrita y en las tareas de producción escritas (AT, T1 y T2).

Resultados en la tarea de fluidez de la transcripción escrita

No existen diferencias de medias significativas entre niñas y niños de sexto curso de EP en ninguna variable de *Fluidez* (ver Tabla 13).

Resultados en ambas tareas de producción escrita conjuntas (AT)

No se han encontrado diferencias de medias significativas ni a favor de las niñas ni de los niños de cuarto curso (ver Tabla 14).

Resultados en la tarea de producción escrita 1 (T1)

A favor de las niñas de sexto curso no hay ninguna diferencia significativa (ver Tabla 14).

A favor de los niños de sexto curso las diferencias de medias que han resultado significativas marginales están en las variables y subvariables de: (1) *Vocabulario*, Z= -1,76, *p*=,08, *r*=,34; (2) *Calidad del Texto con Creatividad*, t= -1,81, *p*=,08, *r*=,32, y (3) *Creatividad e Interés*, Z= -1,79, *p*=,07, *r*=,34 (ver Tabla 14).

Resultados en la tarea de producción escrita 2 (T2)

A favor de las niñas de sexto curso las diferencias de medias que han resultado significativas marginales están en las variables y subvariables de: (1) *Número de categorías de Introducción Mayor*, Z= -1,58, *p*=,11, *r*=,28, y (2) *Número de Categorías de Plan Interno*, Z= -1,54, *p*=,13, *r*=,28 (ver Tabla 14).

Tabla 13. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto,* r*) en la tarea de fluidez de la transcripción escrita por sexo en cuarto y sexto curso de EP.*

	CUARTO CURSO (N= 27)			***SEXTO CURSO (N= 31)***		
	E	***p***	***r***	***E***	***p***	***r***
FT15	t= ,90	,38	,17	t= ,32	,75	,06
FT60	t= -,30	,77	,06	t= 1,13	,27	,20

Nota 1: FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos.

Tabla 14. *Diferencia de medias (estadístico, E; significatividad,* p*; tamaño del efecto,* r*) en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en cuarto y sexto curso de EP.*

	CUARTO CURSO (N= 27)									***SEXTO CURSO (N= 31)***								
	AMBAS TAREAS (AT)			***TAREA 1 (T1)***			***TAREA 2 (T2)***			***AMBAS TAREAS (AT)***			***TAREA 1 (T1)***			***TAREA 2 (T2)***		
	E	***p***	***r***	**E**	***p***	***r***	**E**	***p***	***r***	**E**	***p***	***r***	**E**	***p***	***r***	**E**	***p***	***r***
CST	t= -,32	,75	,06	Z= -,39	,70	,08	Z= -1,31	,19	,25	t= -1,12	,27	,20	t=-,70	,49	,13	t= -1,00	,33	,18
LUT	Z= -,63	,53	,12	Z= -,10	,92	,02	Z= -1,11	,26	,21	t= -,94	,36	,17	t= -,40	,69	,07	t= -,96	,35	,18
LCL	t= -,85	,40	,17	t= -,81	,43	,16	Z= -,29	,77	,05	t= -1,44	,16	,26	t= -1,45	,16	,26	t= -,84	,41	,15
ICS	t= ,20	,85	,04	t= ,87	,39	,18	t= -,26	,80	,05	t= -,02	,99	0	t= 1,16	,26	,21	t= -,59	,56	,11
CAT	t= 2,48	**,02**	,44	t= 1,94	**,06**	,39	Z= -2,41	**,02**	,46	t= -1,12	,27	,20	Z= -1,38	,17	,26	Z= -,06	,95	,01
VOC	Z= -1,84	**,07**	,35	Z= -,74	,46	,14	Z= -2,53	**,01**	,48	t= -1,52	,14	,27	Z= -1,76	**,08**	,34	Z= -,59	,55	,10
COH	t= 2,22	**,04**	,41	Z= -2,25	**,03**	,43	Z= -1,37	,17	,26	t= -,51	,61	,12	Z= -,55	,58	,11	Z= -,08	,93	,01
CAC	-	-		t= 1,67	,11	,35	-	-		-	-		t= -1,81	**,08**	,32	-	-	
CEI	-	-		Z= -,76	,45	,14	-	-		-	-		Z= -1,79	**,07**	,34	-	-	
CCA	t= ,92	,37	,18	Z= -,96	,34	,18	Z= -,91	,36	,17	t= ,46	,65	,09	Z= -,48	,63	,09	Z= -,36	,72	,06
IMA	Z= -,73	,47	,14	Z= -,36	,72	,07	Z= ,00	1,00	0	Z= -1,23	,22	,22	Z= -,80	,43	,15	Z= -1,58	**,11**	,28
IME	Z= -,13	,90	,02	Z= -,11	,91	,02	Z= -,29	,77	,05	Z= -,67	,51	,12	Z= -,90	,37	,17	Z= ,00	1,00	0
SIN	Z= -,10	,92	,02	Z= -,15	,88	,10	Z= -,54	,59	,10	Z= -,63	,53	,11	Z= -,62	,54	,11	Z= -1,42	,16	,25
REI	Z= -2,52	**,01**	,48	Z= -1,83	**,07**	,35	Z= -2,23	**,03**	,43	Z= -1,09	,28	,19	Z= -,60	,55	,11	Z= -1,32	,19	,24
PLI	Z= -2,18	**,03**	,42	Z= -1,58	,11	,30	Z= -2,32	**,02**	,44	Z= -1,27	,21	,23	Z= -,29	,77	,06	Z= -1,54	**,13**	,28
EJE	t= -,14	,89	,03	Z= -,21	,83	,04	Z= -,72	,47	,14	Z= -,77	,44	,14	Z= -,88	,38	,17	Z= -,66	,51	,12
CND	t= ,05	,10	,10	Z= -,57	,57	,11	Z= -,25	,80	,05	t= ,60	,55	,11	Z= -,08	,93	,02	Z= -,46	,64	,08
REA	Z= -2,12	**,03**	,38	Z= -2,05	**,04**	,40	Z= -1,29	,20	,25	Z= -,23	,82	,04	Z= -,64	,52	,12	Z= -,97	,33	,17
CCE	Z= -,30	,76	,06	Z= -,30	,76	,06	Z= ,053	,98	,01	Z= -,98	,33	,18	Z= -,81	,42	,16	Z= -1,42	,16	,25
ECO	Z= -,96	,34	,18	Z= -,96	,34	,18	Z= ,00	1,00	0	Z= ,00	1,00	0	Z= ,00	1,00	0	Z= ,00	1,00	,0
EMI	Z= -2,19	**,03**	,42	Z= -,71	,48	,14	Z= -2,68	**,01**	,52	Z= -,96	,34	,17	Z= -,92	,36	,18	Z= -,52	,60	,09
EMA	Z= -1,16	,25	,22	Z= -,53	,60	,10	Z= 1,51	,13	,29	Z= -,70	,49	,13	Z= -,90	,37	,17	Z= -,20	,84	,03
EME	Z= -,93	,35	,18	Z= -,21	,84	,04	Z= -,97	,33	,18	Z= -1,06	,29	,19	Z= -,42	,68	,08	Z= -1,21	,23	,22
TMP	t= 2,00	**,06**	,37	t= 1,44	,16	,28	t= 2,43	**,02**	,44	t= ,73	,47	,13	t= ,32	,75	,06	Z= -,96	,34	,17
EXT	t= 2,06	**,05**	,38	t= 1,23	,23	,24	t= 2,29	**,03**	,42	t= ,52	,61	,12	t= 1,01	,32	,23	t= -,73	,50	,15

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto.

6.2.2. Correlaciones

El análisis correlacional se realizó por curso, es decir, en cuarto y sexto curso de EP, relacionando las variables predictoras de: (1) *Sexo*, (2) *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60), (3) *Tiempo* y (4) *Extensión* y las variables criterio de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) (ver Tabla 15). Para ello se ha utilizado la correlación de Spearman en todas las correlaciones salvo en el caso de *Sexo* como variable predictora, recurriéndose al coeficiente eta (η). Ante las dificultades de realizar la correlación biserial-puntual con el programa estadístico utilizado, este se sustituye por el coeficiente eta (η) que mide la fuerza de la asociación entre variables (sus valores se mueven entre 0 y 1) y es adecuado en el caso de que una de las variables sea cuantitativa y la otra esté medida en escala nominal (Frías, 2008). Si se eleva al cuadrado expresa la proporción de la variabilidad total de la variable dependiente que es explicable por la variable independiente. Ante la ausencia de significatividad (*p*) en el coeficiente de eta (η) se mencionan como relevantes aquellas variables cuyos coeficientes sean iguales y/o superiores a ,20.

Tabla 15. *Coeficiente eta* (η) *(en sexo) y correlaciones de Spearman (en el resto de variables) entre variables criterio de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) y variables predictoras de* Sexo, Fluidez, Tiempo *y* Extensión

	CORRELACIONES EN CUARTO CURSO (N= 27)															***CORRELACIONES EN SEXTO CURSO (N=31)***													
	AMBAS TAREAS (AT)					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***					***AMBAS TAREAS (AT)***					***TAREA 1 (T1)***					***TAREA 2 (T2)***				
	SEX	FT15	FT60	TMP	EXT	SEX	FT15	FT60	TMP	EXT	SEX	FT15	FT60	TMP	EXT	SEX	FT15	FT60	TMP	EXT	SEX	FT15	FT60	TMP	EXT	SEX	FT15	FT60	TMP	EXT
SEX	1,00					1,00					1,00					1,00					1,00					1,00				
FT15	,18	1,00				,18	1,00				,18	1,00				,06	1,00				,06	1,00				,06	1,00			
FT60	,06	**,72****	1,00			,06	**,72****	1,00			,06	**,72****	1,00			**,21**	**,87****	1,00			**,31**	**,87****	1,00			**,21**	**,87****	1,00		
TMP	**,37**	-,23	-,31	1,00		**,28**	-,36	**-,39***	1,00		**,44**	,13	-,20	1,00		,13	-,04	,02	1,00		,06	,02	,10	1,00		**,20**	-,20	-,19	1,00	
EXT	**,38**	,21	,18	**,59****	1,00	**,24**	,14	,09	**,68****	1,00	**,42**	,12	,14	,21	1,00	,09	,18	,21	**,80****	1,00	,20	,18	,29	**,81****	1,00	,13	-,08	-,18	**,55****	1,00
CST	,06	,02	,35	-,16	-,11	,03	-,05	,21	-,13	-,11	,07	-,02	,25	-,19	-,03	,20	-,20	-,19	,08	,24	,13	-,24	-,27	-,05	,11	,18	,02	,11	-,12	,16
LUT	,01	,05	**,39***	-,29	-,16	,03	-,01	,29	-,25	-,14	,05	,03	,31	-,19	,11	,17	-,16	-,13	,06	,25	,07	-,21	-,26	-,09	,09	,17	,02	,13	-,12	,14
LCL	,17	-,06	,08	,04	-,04	,16	-,10	,10	,01	-,00	,11	,12	0,07	,08	-,21	**,26**	-,27	-,22	,18	,29	**,26**	-,25	-,29	,00	,11	,15	,03	,07	-,06	,21
ICS	,04	,07	,38	-,21	-,06	,17	,10	,26	-,37	-,27	,05	-,03	,26	-,18	,32	,00	-,03	,05	-,06	,15	**,21**	-,11	-,19	-,17	,05	,11	-,01	,10	-,12	,03
CAT	**,45**	,09	,14	,33	**,61****	**,36**	-,02	,02	,34	**,41***	**,45**	,17	,19	,17	**,63****	**,20**	-,02	-,19	**,40***	**,49****	**,28**	,06	-,07	,34	**,45***	,09	-,08	-,23	**,42***	**,80****
VOC	**,36**	,03	,09	,33	**,54****	,14	-,19	-,04	,28	,26	**,46**	,26	,22	,25	**,62****	**,27**	-,08	-,20	**,40***	**,53****	**,34**	-,03	-,10	,33	**,42***	,16	-,11	-,22	**,44***	**,80****
COH	**,41**	,06	,10	,27	**,49***	**,42**	,16	,10	,22	,35	**,30**	-,05	,11	,10	**,46***	,09	,06	-,15	,33	,35	,15	,10	-,04	,32	**,38***	,02	-,02	-,19	,27	**,68****
CAC	-	-	-	-	-	**,32**	-,07	-,06	**,48***	**,52****	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**,32**	,02	-,02	**,39***	**,51****	-	-	-	-	-
CEI	-	-	-	-	-	,13	,01	-,02	**,45***	**,62****	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,30	,02	,11	**,37***	**,45****	-	-	-	-	-
CCA	,18	,02	,06	**,53****	**,68****	,12	,19	,08	**,47***	**,75****	,18	-,22	-,01	,31	**,44***	,09	,17	,28	**,69****	**,82****	,11	,21	,35	**,58****	**,69****	,00	-,02	-,10	**,45***	**,88****
IMA	,07	-,32	**-,43***	**,51****	,06	,14	-,26	**-,39***	,31	,05	,05	-,23	-,19	**,47***	,13	**,24**	,13	,09	-,01	,12	,17	,20	,14	-,27	-,16	**,27**	-,03	-,04	,22	**,45***
IME	,01	-,29	-,35	**,42***	,16	,06	,03	-,17	,15	,26	,04	-,36	-,19	,35	,32	,13	,19	,13	,35	**,63****	,19	**,38***	**,36***	,20	**,37***	,00	-,07	-,16	,17	**,56****
SIN	,04	,04	,09	,08	,37	,07	,01	,05	,17	**,52****	,11	,04	,05	-,09	,36	,05	-,01	,13	**,45***	**,49****	,01	-,02	,13	**,47****	**,52****	**,28**	-,04	-,18	,30	**,74****
REI	**,48**	,07	-,02	**,50****	**,66****	**,31**	,16	,06	**,40***	**,42***	**,38**	-,05	-,14	,08	,22	**,26**	,06	,12	**,51****	**,54****	,12	,17	,25	**,57****	**,51****	**,28**	-,13	-,04	,21	**,40***
PLI	**,49**	-,09	,05	,23	,31	**,35**	,13	,14	,20	,22	**,47**	-,15	-,01	,13	**,40***	**,22**	-,06	-,20	,13	,08	,05	,02	-,04	,04	,10	**,25**	-,10	-,27	,14	,23
EJE	,03	,22	,21	,21	,45*	,06	,28	,16	,25	**,58****	,16	-,13	,12	,14	**,40***	,14	,16	,23	,51**	**,60****	,09	,09	,14	**,55****	**,52****	,14	,12	,10	,35	**,63****
CND	,01	,08	,10	,19	,20	,01	,14	,17	,37	**,57****	,00	,02	,01	,15	-,28	,11	-,01	,13	,29	**,36***	,04	-,05	,15	**,38***	**,42***	,13	,06	-,02	,14	,32
REA	**,41**	,21	**,41***	-,02	,23	**,41**	,11	,26	,02	,30	**,24**	,20	,36	-,17	,08	,02	-,04	-,04	,15	,23	,15	,02	,03	-,09	-,18	,17	-,10	-,12	,35	**,71****
CCE	,05	,13	,17	,20	**,52****	,00	,09	,14	,31	**,65****	,00	,11	,15	-,29	,22	,18	0,04	,14	**,52****	**,56****	,12	,04	,16	**,54****	**,57****	**,28**	-,04	-,18	,30	**,74****
ECO	,19	,25	,30	-	,13	,19	,25	,30	,05	,18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EMI	**,43**	,05	,01	-,37	,35	,15	,06	-,05	-,15	,11	**,52**	,01	0,08	-,24	**-,49***	,13	,11	,21	,16	,22	,12	,11	,20	,18	,20	,04	,06	,06	,06	,13
EMA	**,30**	-,02	,09	**,46***	**,49****	,16	-,02	,15	,27	,23	**,32**	,05	,03	,16	,23	,16	-,19	-,15	**,36***	,35	,16	-,11	-,02	,32	,22	,07	-,16	-,23	**,40***	**,70****
EME	,05	,04	,00	,07	,262	,04	,06	,05	,17	,36	,18	-,02	-,06	-,03	,24	,18	,06	,05	,18	,13	,09	,02	,03	,30	**,38***	**,25**	,01	-,03	-,27	-,27

Nota 1: Sex: Sexo; FT15: Fluidez de la transcripción escrita a los 15 segundos; FT60: Fluidez de la transcripción escrita a los 60 segundos; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto; CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas.

Nota 2: Las correlaciones entre *Sexo* y otras variables se han realizado con el coeficiente de eta (η) y se mencionan como relevantes aquellas cuyos coeficientes son iguales y/o superiores a ,20.

Nota 3: Las correlaciones entre *Fluidez*, *Tiempo* y *Extensión* y otras variables se realizan con la correlación de Spearman. Se señalan con ** aquellas en las que p=,00 y con * aquellas en las que p>,05.

6.3. Resumen de resultados

En este apartado se organizan los resultados obtenidos de los distintos análisis estadísticos realizados atendiendo a su relación con las hipótesis propuestas.

6.3.1. Resultados relacionados con la hipótesis 1

La primera hipótesis es: *El alumnado de sexto curso de EP tiene mayores puntuaciones en las variables que evalúan la competencia narrativa escrita que el alumnado de cuarto curso de EP tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.*

Los resultados remarcables en relación a esta hipótesis de investigación son:

Resultados en general (AT, T1 y T2) sin control de variables (MANOVA y prueba U de Mann-Whitney)

1. Existen diferencias entre los dos cursos en función de *Curso* que benefician al alumnado de sexto curso, hasta el punto de que en ninguna de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) hay diferencias significativas a favor del alumnado de cuarto (ver Tabla 16).
    a. Las diferencias significativas se concentran en T1 y en AT, y apenas hay en T2 (ver Tabla 16).
    b. Las diferencias se sitúan en las variables que miden calidad del texto (sin, CAT, y con creatividad, CAC) y sus tres subvariables; en la variable que mide de manera cuantitativa la presencia de categorías estructurales del texto (CCA) así como algunas de dichas categorías, y en la variable que mide el grado en que la macroestructura del texto está completa (CCE), así como algunos de los tipos de episodios (ver Tabla 16).
    c. Las diferencias afectan a *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60), a *Tiempo* (excepto en T2) y a *Extensión* (excepto en T2, de nuevo), en todos los casos a favor del alumnado de sexto curso.
    d. Ni la categoría general de *Complejidad Sintáctica del Texto* ni ninguna de sus tres subvariables ha dado diferencias entre los dos cursos (ver Tabla 16).

Se puede demostrar, en términos generales, que la hipótesis se ha cumplido y verificado al haber diferencias significativas a favor de sexto curso en numerosas variables dependientes analizadas.

Resultados en AT con control de variables (MANCOVA)

En esta tarea las variables que se han podido introducir, por ser normales, son *Complejidad Sintáctica del Texto, Longitud Promedio de la Cláusula, Índice de Cláusula Subordinada, Calidad del Texto sin Creatividad, Cohesión y Coherencia, Cantidad de Categorías* y *Número de Categorías de Consecuencia Directa.*

1. Más que disminuir el efecto de *Curso*, lo que ha ocurrido es que esta variable origina otras diferencias significativas, distintas a las que aparecieron en el MANOVA, a saber, *Complejidad Sintáctica del Texto* e *Índice de Cláusula Subordinada*.
2. *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) y *Tiempo* tienen poco impacto puesto que solamente influyen sobre una variable la primera y sobre dos la segunda.
3. *Extensión* es la variable protagonista porque explica las diferencias significativas en todas las variables normales introducidas en el MANCOVA (excepto en una categoría no general: *Número de Categorías de Consecuencia Directa*).

En definitiva, según estos datos del MANCOVA, en AT la hipótesis se cumple solo parcialmente puesto que todas las diferencias significativas (menos una) en las variables incluidas en el análisis son explicables por *Extensión* y, parte de ellas, también por *Curso*.

Resultados en T1 con control de variables (MANCOVA)

En esta ocasión las variables que se han podido introducir, por ser normales, son *Longitud Promedio de la Cláusula, Índice de Cláusula Subordinada, Calidad del Texto sin Creatividad* y *Calidad del Texto con Creatividad,*

1. Los resultados de *Curso* conseguidos en el MANOVA no cambian en el MANCOVA, sino que se matizan. *Curso* genera diferencias en las mismas dos variables, que además son las relativas a la calidad del texto (sin, CAT, y con creatividad, CAC), a favor de sexto lo que corrobora la esencia de nuestra hipótesis.

2. *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) no afectan, pero *Tiempo* y *Extensión* sí lo hacen. La primera sobre una variable de complejidad sintáctica (*Índice de Cláusula Subordinada*) y *Extensión* sobre esta misma y sobre *Calidad del Texto sin Creatividad*.

Por lo tanto, según estos datos del MANCOVA, en T1 los resultados van en dirección de la hipótesis propuesta ya que *Curso* y, algo menos, *Extensión* son los factores más relevantes al incidir sobre más variables.

Resultados en T2 con control de variables (MANCOVA)

Este MANCOVA solo se ha podido realizar sobre la variable de *Índice de Cláusula Subordinada*, al ser el resto no normales, lo que limita mucho los análisis de esta tarea. Por esa misma razón tampoco se ha podido introducir *Tiempo*.

1. Los resultados de *Curso* conseguidos en el MANOVA, de nuevo, no cambian, sino que se concretan aún más. *Curso* no es una variable significativa en *Índice de Cláusula Subordinada* en ninguno de los dos análisis, pero en el MANCOVA se acerca mucho a la significatividad (p=,08).
2. A diferencia de lo ocurrido en AT y T1, las covariables de *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) afectan a la diferencia de medidas en dicha variable mientras que *Extensión* no.

De esta forma, según estos datos del MANCOVA, en T2 la hipótesis no se cumple puesto que las variables de *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) son más explicativas que *Curso* y, también, que *Extensión.*

Resumen de los resultados con y sin control de variables

Se puede concluir que se ha cumplido la hipótesis propuesta ya que, en general, sexto curso presenta mejor competencia narrativa escrita que cuarto curso. Además, *Curso* es una variable relevante. No obstante, no siempre −y dependiendo de la tarea− las diferencias encontradas se deben y/o se explican por la edad (plasmada en la variable *Curso*), sino por otros factores como *Extensión del Texto*, en AT y menos en T1, o *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60), en T2.

Tabla 16. *Resumen de las variables con y sin diferencias de medias significativas en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por curso.*

	AMBAS TAREAS (AT)			***TAREA 1 (T1)***			***TAREA 2 (T2)***		
	A favor de cuarto	A favor de sexto	Sin diferencias	A favor de cuarto	A favor de sexto	Sin diferencias	A favor de cuarto	A favor de sexto	Sin diferencias
CST			X			X			X
LUT			X			X			X
LCL			X			X			X
ICS			X			X			X
CAT		X			X			X	
VOC		X			X				X
COH		X			X				X
CAC	-	-	-		X		-	-	-
CEI	-	-	-		X		-	-	-
CCA		X			X				X
IMA		X				X		X	
IME			X			X			X
SIN		X			X				X
REI		X			X				X
PLI			X			X			X
EJE		X			X				X
CND		X			X				X
REA			X			X			X
CCE		X			X			X	
ECO			X			X			X
EMI			X		X				X
EMA		X			X				X
EME			X			X			X

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas.

6.3.1.1. Resultados relacionados con la hipótesis 1.1.

La hipótesis 1.1. es: *Estas diferencias a favor del alumnado de sexto curso no dependen de la variable de* Fluidez de la Transcripción Escrita.

Los resultados reseñables en relación a esta hipótesis de investigación son:

1. En el MANOVA se ha demostrado que se producen diferencias significativas en *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) a favor de sexto curso de EP, lo que señala diferencias evolutivas en la variable.
2. En la comparación del MANOVA y del MANCOVA comparando cursos y controlando las variables de *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) se señala que *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) no han influido ni en AT ni en T1, pero sí en T2.
    a. En AT eliminan las diferencias significativas en cuatro variables y la añaden en una, que también es explicada por *Curso* (ver Tabla 10).
    b. En T1 eliminan las diferencias significativas en dos variables (ver Tabla 11).
    c. En T2, al contrario que en los anteriores casos, explican la diferencia significativa a favor de cuarto curso en la variable de *Índice de Cláusula Subordinada* mientras que *Curso* casi lo logra (ver Tabla 12).

Se puede deducir que *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) influye mínimamente en AT y T1 y sutilmente en T2 en la única variable dependiente que se ha podido valorar. De esta forma, la hipótesis planteada se cumple en el caso de AT y de T1, pero no de T2.

6.3.1.2. Resultados relacionados con la hipótesis 1.2.

La hipótesis 1.2. es: *Estas diferencias a favor del alumnado de sexto curso dependen de la variable de* Tiempo de Escritura.

Los resultados reseñables en relación a esta hipótesis de investigación son:

1. En el MANOVA se ha demostrado que se producen diferencias significativas en *Tiempo* a favor del alumnado de sexto curso de EP en AT, y en T1, pero no así en T2.
2. En la comparación del MANOVA y del MANCOVA comparando cursos y controlando *Tiempo* se apunta a que es una variable que influye en las variables relacionadas con la complejidad sintáctica.

a. En AT, influye, a favor de cuarto curso, sobre dos variables (*Complejidad Sintáctica del Texto* e *Índice de Cláusula Subordinada*) de las siete que hay (ver Tabla 10).
b. En T1 influye, a favor de cuarto curso, en una variable (*Índice de Cláusula Subordinada*, a favor de cuarto curso) de las cuatro que son (ver Tabla 11).
c. En T2 no se tienen datos porque al tratarse de una variable no normal no se pudo introducir como covariable.

Se puede concluir que *Tiempo* influye poco y cuando lo hace es sobre variables que están relacionadas con la complejidad sintáctica. Es decir, los participantes con mayor puntuación en complejidad sintáctica dedican más tiempo a escribir. Por lo tanto, la hipótesis propuesta se cumple solo para la variable y las subvariables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto en AT y T1.

6.3.1.3. Resultados relacionados con la hipótesis 1.3.

La hipótesis 1.3. es: *Estas diferencias a favor del alumnado de sexto curso dependen de la variable de* Extensión del Texto.

Los resultados reseñables en relación a esta hipótesis de investigación son:

1. En el MANOVA se ha demostrado que se producen diferencias significativas en *Extensión* a favor del alumnado de sexto curso de EP en AT, y en T1, pero no así en T2.
2. En la comparación del MANOVA y del MANCOVA comparando cursos y controlando *Extensión* se determina que, junto con *Curso*, ha sido una variable relevante en AT y T1.
    a. En AT influye en las dos variables cuyas diferencias, a favor de cuarto, son explicadas por *Curso* en el MANCOVA (*Complejidad Sintáctica del Texto* e *Índice de Cláusula Subordinada*) y añade cuatro más: *Longitud Promedio de la Cláusula* a favor de cuarto curso, *Calidad del Texto sin Creatividad* a favor de sexto, *Cohesión y Coherencia* a favor de sexto y *Cantidad de Categorías* a favor de sexto (ver Tabla 10).
    b. En T1, también influye y explica otras dos variables (*Índice de Cláusula Subordinada* a favor de cuarto curso y *Calidad del Texto con Creatividad* a favor de sexto) de cuatro que son (ver Tabla 12).

c. En T2 cumple el mismo papel que *Curso* y no introduce diferencias significativas en *Índice de Cláusula Subordinada* (ver Tabla 12).

Se puede señalar que la variable de *Extensión*, junto con *Curso*, ha sido relevante en varias variables dependientes en AT, especialmente, y en T1. De esta forma, se puede verificar la hipótesis planteada ya que *Extensión* resulta importante en la explicación de diferencias de medias significativas de variables en AT y T1.

6.3.1.4. Resultados relacionados con la hipótesis 1.4.

La hipótesis 1.4. es: *Existen diferencias en la influencia de* Fluidez de la Transcripción Escrita, Tiempo de Escritura *y* Extensión del Texto *sobre la competencia narrativa escrita dependiendo de la tarea de producción escrita.*

Los resultados reseñables en relación a esta hipótesis de investigación son:

1. Existen diferencias en la influencia de *Fluidez de la Transcripción Escrita*, *Tiempo de Escritura* y *Extensión del Texto* sobre la competencia narrativa escrita en función del tipo de tarea utilizada para explicitarla.
    a. En AT han influido sobre todo *Curso* (en el MANOVA) y *Extensión* (como covariable en el MANCOVA). Destaca especialmente esta última, al producir en ese análisis más diferencias significativas que *Curso*.
    b. En T1 son relevantes *Curso* y *Extensión*, pero sobre todo la primera al generar diferencias significativas sobre variables dependientes generales que miden, además, calidad del texto (sin, CAT, y con creatividad, CAC). *Extensión* lo hace sobre la variable general de *Calidad del Texto con Creatividad* y sobre otra de complejidad sintáctica (*Índice de Cláusula Subordinada).*
    c. En T2, en cambio, las variables relevantes han sido las de *Fluidez*, (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) que han influido en las diferencias existentes en la única variable dependiente que se ha podido introducir en el MANCOVA, *Índice de Cláusula Subordinada*. *Extensión* no la ha explicado y *Curso* ha estado a punto (*p*=,08) pero no lo ha conseguido.

Por tanto, los resultados señalan que esta hipótesis, en líneas generales, se ha cumplido, si bien es cierto que el análisis que se ha realizado ha estado muy limitado por la falta de normalidad de las variables dependientes.

6.3.2. Resultados relacionados con la hipótesis 2

La segunda hipótesis es: *Tanto las alumnas de cuarto curso como las de sexto curso de EP tienen mayor competencia narrativa escrita que sus compañeros varones del mismo curso tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita*.

Los resultados reseñables en relación a esta hipótesis de investigación son:

1. En cuarto curso de EP, cuando se producen diferencias de medias significativas, la gran mayoría de estas benefician a las niñas (ver Tabla 17) mientras que, cuando se producen en sexto, la gran mayoría favorecen a los niños (ver Tabla 18).
2. Se producen diferencias sexuales solo en algunas variables dependientes tanto en cuarto (ver Tabla 17) como en sexto curso (ver Tabla 18).
3. Las diferencias sexuales se sitúan, sobre todo, en cuarto curso (ver Tabla 17) y, por el contrario, en sexto apenas aparecen (ver Tabla 18)
4. Las diferencias a favor de las niñas, en cuarto curso, se concentran en determinadas variables dependientes: (1) las que corresponden a la variable de *Calidad del Texto sin Creatividad* y sus dos subvariables, *Vocabulario* y *Cohesión y Coherencia*, y (2) las categorías que captan las Respuestas Internas (REI) y los Planes Internos de los personajes (PLI) (ver Tabla 17). En sexto curso, las diferencias están en las categorías de Introducción Mayor (IMA) y, de nuevo, en las que muestran los Planes Internos (PLI) (ver Tabla 18).
5. Las diferencias a favor de los niños se producen, en cuarto curso, en las subvariables de *Número de Categorías de Reacción* y *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas* (ver Tabla 17) y, en el caso de sexto curso, en la variable de *Calidad del Texto con Creatividad* y en dos de sus subvariables, *Vocabulario* y *Creatividad e Interés* (ver Tabla 18).
6. En general, las diferencias sexuales no dependen de la tarea. De esta forma, tanto en cuarto como en sexto se dan en la variable de calidad del texto (y sus subvariables) y las subvariables de número de categorías de la gramática narrativa.

Se puede concluir que la hipótesis planteada tiende a cumplirse en cuarto curso (porque existen diferencias sexuales a favor de las niñas) más que en sexto (porque prácticamente no existen y las pocas que hay favorecen más a los niños).

Tabla 17. *Resumen de las variables con y sin diferencias de medias significativas en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en cuarto curso.*

	AMBAS TAREAS (AT)			***TAREA 1 (T1)***			***TAREA 2 (T2)***		
	A favor de las niñas	A favor de los niños	Sin diferencias	A favor de las niñas	A favor de los niños	Sin diferencias	A favor de las niñas	A favor de los niños	Sin diferencias
CST			X			X			X
LUT			X			X			X
LCL			X			X			X
ICS			X			X			X
CAT	X			X			X		
VOC	X					X	X		
COH	X			X					X
CAC	-	-	-			X	-	-	-
CEI	-	-	-			X	-	-	-
CCA			X			X	-	-	-
IMA			X			X			X
IME			X			X			X
SIN			X			X			X
REI	X			X			X		
PLI	X					X	X		
EJE			X			X			X
CND			X			X			X
REA		X			X				X
CCE			X			X			X
ECO			X			X			X
EMI		X				X		X	
EMA			X			X			X
EME			X			X			X

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas.

Tabla 18. *Resumen de las variables con y sin diferencias de medias significativas en las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2) por sexo en sexto curso.*

	AMBAS TAREAS (AT)			***TAREA 1 (T1)***			***TAREA 2 (T2)***		
	A favor de las niñas	A favor de los niños	Sin diferencias	A favor de las niñas	A favor de los niños	Sin diferencias	A favor de las niñas	A favor de los niños	Sin diferencias
CST			X			X			X
LUT			X			X			X
LCL			X			X			X
ICS			X			X			X
CAT			X			X			X
VOC			X		X				X
COH			X			X			X
CAC	-	-	-		X		-	-	-
CEI	-	-	-		X		-	-	-
CCA			X			X			X
IMA			X			X	X		
IME			X			X			X
SIN			X			X			X
REI			X			X			X
PLI			X			X	X		
EJE			X			X			X
CND			X			X			X
REA			X			X			X
CCE			X			X			X
ECO			X			X			X
EMI			X			X			X
EMA			X			X			X
EME			X			X			X

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas.

6.3.3. Resultados relacionados con la hipótesis 3

La tercera hipótesis es: *Existen relaciones entre, por un lado,* Sexo, Fluidez de la Transcripción Escrita, Tiempo de Escritura *y* Extensión del Texto, *y, por otro, la competencia narrativa escrita tanto de forma global como en cada una de las tareas de producción escrita.*

Los resultados reseñables en relación a esta hipótesis de investigación son:

1. La correlación entre las dos medidas de *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) es alta y mayor en sexto que en cuarto curso.
2. Hay correlación entre *Tiempo* y *Extensión* en la mayoría de las tareas de producción escrita tanto en cuarto curso como en sexto.
3. Apenas hay correlaciones entre las variables de *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) y de *Tiempo*.
4. En una panorámica general, y en un patrón que se repite a lo largo de los cursos y de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2), las correlaciones significativas tienen lugar en las variables predictoras de *Sexo* y *Extensión*, seguidas de *Tiempo*.
5. En una panorámica general, y en un patrón que se repite a lo largo de los cursos y de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2), las correlaciones significativas y más altas tienen lugar en las variables criterio de *Calidad del Texto sin Creatividad* y de *Cantidad de Categorías*, que mide la presencia de categorías de la gramática narrativa. También en *Cantidad y Carácter de los Episodios*, que valora si los episodios de la gramática narrativa están o no completos y en su subvariable de *Número de Episodios Incompletos con más Categorías que las Mínimas*. Por el contrario, apenas hay en la variable y subvariables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto.
6. En una panorámica general, y en un patrón que se repite a lo largo de los cursos y de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2), las correlaciones significativas más altas se corresponden con las de *Extensión*, seguidas de las que establece *Tiempo* y, por último, las más bajas son las de *Sexo*. *Extensión* presenta correlaciones que van desde 0,88 hasta 0,38, (concentrándose especialmente entre 0,70 y 0,50) es decir, hay un gran número de correlaciones altas y muy altas. Las de *Tiempo* van de 0,81 a 0,36 (concentrándose entre

0,60 y ,40), siendo estas moderadas y altas y. Las de *Sexo* van de 0,49 a 0,20 (concentrándose entre ,30 y ,20) siendo estas mucho más bajas.

7. *Sexo* correlaciona, más en cuarto curso que en sexto, con la variable general de calidad del texto (sin, CAT y con creatividad, CAC), pero no con la variable general de *Cantidad de Categorías y Carácter de los Episodios* (aunque sí con alguna de sus subvariables), además de con *Tiempo* y *Extensión* en el caso de cuarto y no de sexto curso.
8. *Fluidez* (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) presentan muy pocas correlaciones significativas, algunas negativas, tanto en cuarto como en sexto y cuando se dan afectan a escasas subvariables de las categorías de la macroestructura narrativa.
9. *Tiempo* correlaciona, más en sexto curso que en cuarto, con la variable general de *Cantidad de Categorías,* con la variable general de *Calidad del Texto con Creatividad* y, en el caso de sexto, también con *Calidad del Texto sin Creatividad.*
10. *Extensión* correlaciona, en ambos cursos por igual, con las variables generales de calidad del texto (sin, CAT, y con creatividad, CAC) y con algunas de sus subvariables, con la variable general de *Cantidad de Categorías* (y algunas de sus subvariables) y con la variable general de *Cantidad y Carácter de los Episodios* y alguna de sus subvariables).

Se puede deducir que la hipótesis planteada se verifica en las variables predictoras de, en primer lugar, *Extensión* (en ambos cursos) y, en segundo lugar, de *Sexo* (en cuarto) *y Tiempo* (en sexto) puesto que han tenido correlaciones numerosas y significativas. No obstante, la hipótesis no se verifica en las variables de Fluidez (a los 15, FT15, y a los 60 segundos, FT60) puesto que han tenido correlaciones escasas en los cursos independientemente de la tarea.

7. Discusión y conclusión

En este epígrafe final se plantea (1) la discusión de los resultados, (2) las conclusiones de la investigación, (3) las limitaciones y ampliaciones de la investigación, (4) las implicaciones y aplicaciones educativas y (5) una nota final.

7.1. Discusión de resultados

El objetivo general de este estudio cuantitativo ha sido analizar y comparar la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP en dos tareas de producción escrita; por un lado, la escritura de un texto narrativo a partir de una serie de cuatro elementos dados (dos personajes, un objeto y un escenario) y, por otro lado, la reescritura de un texto narrativo tras ser leido oralmente. Asimismo, se han planteado una serie de objetivos específicos relacionados con: (1) señalar las diferencias evolutivas, (2) conocer las diferencias sexuales por curso y (3) observar la relación entre las variables de *Sexo*, *Fluidez de la Transcripción Escrita*, *Tiempo de Escritura* y la *Extensión del Texto* y la competencia narrativa escrita. La competencia narrativa escrita se observó a través de (1) la complejidad sintáctica del texto, (2) la calidad del texto en tres variables (vocabulario, cohesión y coherencia, creatividad e interés), (3) la cantidad de categorías de la macroestructura narrativa y (4) la cantidad y características de los episodios de la misma. Además, se valoró (1) la fluidez de la transcripción escrita a los 15 y a los 60 segundos en una tarea a parte y (2) el tiempo de escritura y (3) la extensión del texto en cada una de las tareas de producción escrita. A partir de los resultados obtenidos en dichas tareas de producción escrita se han conseguido tres mediciones: las puntuaciones en la tarea 1 (T1), las puntuaciones en la tarea 2 (T2) y las puntuaciones correspondientes a la media de ambas tareas (AT).

Seguidamente, en este apartado se va a realizar la discusión de las hipótesis inicialmente propuestas. Para lograr lo anterior se va a tener en cuenta, por un lado, el grado en el que los análisis estadísticos las han verificado y, por otro, las relaciones que estos resultados permiten establecer con la literatura científica.

7.1.1. Discusión de la hipótesis 1

La formulación general de la hipótesis de investigación 1 indica que se espera encontrar diferencias evolutivas en la competencia narrativa en las puntuaciones conjuntas de ambas tareas (AT) y en las dos tareas de producción escrita (T1 y T2). En los análisis estadísticos esto se ha concretado en la introducción de *Curso* como factor en MANOVA en cada tarea (AT, T1 y T2).

Por tanto, la hipótesis 1 alude a la idea, en general, de que hay diferencias evolutivas y de que es la variable *Curso* la que introduce tales diferencias entre los dos grupos. Pero, además, esta hipótesis va acompañada de especificaciones (hipótesis 1.1., 1.2., 1.3 y 1.4.) que permiten comprobar si, además de *Curso* o en vez de *Curso*, hay otras

variables (en concreto, *Fluidez de la Transcripción Escrita*, *Tiempo de Escritura* o *Extensión del texto*) que pueden contribuir a las diferencias entre los dos grupos.

En definitiva, se van a comentar los siguientes resultados:

1. Existen diferencias entre los participantes en función de *Curso*.
    a. Estas diferencias benefician al alumnado de sexto curso.
    b. Estas diferencias se concentran, en mayor medida, en T1, seguida de AT y, en menor medida, en T2.
    c. Estas diferencias se encuentran en las variables generales (y las subvariables) de *Calidad del Texto* (sin y con creatividad), *Cantidad de Categorías de la Macroestructura Narrativa del Texto* y *Cantidad y Carácter de los Episodios de la Macroestructura Narrativa del Texto*. En cambio, no ha habido diferencias en la variable ni en las subvariables que miden *Complejidad Sintáctica del Texto*.

Los resultados de esta investigación, logrados por medio de un MANOVA, han permitido verificar de forma general la hipótesis 1 (hay diferencias y estas son evolutivas, es decir, se deben a *Curso*). Por otro lado, controlando la influencia de las variables de *Fluidez*, *Tiempo* y *Extensión* a través de MANCOVA en cada tarea (AT, T1 y T2), los resultados han permitido verificarla de forma parcial en AT y T1 y refutarla en T2 (como se comentará más adelante).

En primer lugar, se va a hacer una referencia más amplia a la idea propuesta en esta hipótesis 1: hay diferencias entre los participantes en función del curso al que pertenecen. Los resultados la verifican al mostrar diferencias debidas a *Curso* y a favor de sexto, por un lado, en las variables que se utilizaron como covariables (*Fluidez*; *Tiempo*, excepto en T2; *Extensión*, excepto, de nuevo, en T2) y, por otro, diferencias evolutivas a favor del alumnado de sexto (dependiendo de la tarea de producción escrita) en las variables y subvariables de: (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, (2) *Vocabulario*, (3) *Cohesión y Coherencia*, (4) *Calidad del Texto con Creatividad*, (5) *Creatividad e Interés*, (6) *Cantidad de Categorías de la Macroestructura Narrativa*, (7) *Número de Categorías de Introducción Mayor*, (8) *Número de Categorías de Suceso Inicial*, (9) *Número de Categorías de Respuesta Interna*, (10) *Número de Categorías de Ejecución*, (11) *Número de Categorías de Consecuencia Directa*, (12) *Cantidad y Características de los Episodios*, (13) *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas* y (14) *Número de Episodios Incompletos con más Categorías que las Mínimas*.

De esta forma, se puede concluir que la competencia narrativa escrita tiene en los aspectos relacionados con la calidad del texto y con la macroestructura (cantidad de categorías y grado de complejidad de los episodios), un carácter evolutivo que se desarrolla con el paso de los años y se relaciona con la maduración del escritor, algo confirmado anteriormente por la literatura científica (Applebee, 1978; Berman y Katzenberger, 2004; Borzone y Silva, 2010; Byrnes y Wasik, 2009; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Troia et al., 2013; Salvador-Mata, 2000; Stein y Glenn; 1979).

Seguidamente se comentan los resultados obtenidos en cada una de las variables y subvariables y, después se relacionan y comparan con la literatura científica existente.

En el caso de las variables relacionadas con la **complejidad sintáctica del texto** los resultados no muestran diferencias significativas ni en la variable de *Complejidad Sintáctica del Texto* ni en sus subvariables (*Longitud Promedio de la Unidad-t, Longitud Promedio de la Cláusula e Índice de Cláusula Subordinada)* en ninguna de las tres mediciones de la competencia narrativa (AT, T1 y T2). En este sentido, el hecho de que los resultados señalen una ausencia de diferencias evolutivas contradice a la literatura científica, que ha demostrado que la complejidad sintáctica del texto y sus tres índices han sido indicadores del desarrollo evolutivo (Berman y Katzenberger, 2004; Borzone y Silva, 2010; Checa-García, 2005; Delicia, 2011; Drijbooms et al., 2016; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999). (Berman y Katzenberger, 2004; Borzone y Silva, 2010; Checa-García, 2005; Delicia, 2011; Drijbooms et al., 2016; Mavrou, 2016; Rodríguez, 2008; Torres-González, 1992; Véliz, 1999).

En la revisión bibliográfica que se ha realizado no se han encontrado estudios con resultados similares que ayuden a explicar lo ocurrido. De esta forma, quizás lo obtenido en esta investigación tenga que ver con la intervención de la escuela. Podría haber ocurrido que los participantes de cuarto curso hayan tenido, a lo largo de su escolaridad, docentes que han hecho un especial hincapié en mejorar la complejidad sintáctica de sus estudiantes. Por otro lado, creemos que la complejidad sintáctica, aun siendo un aspecto de alto nivel cognitivo, se mueve a nivel local (a nivel de oración) y, por ello, es más fácil de lograr que aspectos generales como la coherencia textual o la calidad global del texto, en el que han destacado los participantes de sexto curso, como se muestra a continuación. Estos aspectos generales son más difíciles de dominar porque exige tener todo el texto

presente en la memoria y, por tanto, son menos asequibles para los participantes de cuarto curso.

En cuanto a las variables relacionadas con la **calidad del texto**, los resultados muestran diferencias evolutivas significativas, dependiendo de la tarea de producción escrita, en las variables generales de calidad del texto y, asimismo, en las subvariables que las componen (*Vocabulario*, *Cohesión y Coherencia* y de *Creatividad e Interés)*. Los resultados en la variable de calidad del texto (sin, CAT, y con creatividad, CAC) han mostrado diferencias de medias a favor de sexto cuando se han medido (la primera en AT, T1 y T2 y la segunda solamente en T1). De esta forma, en esta investigación la calidad del texto ha presentado un carácter evolutivo, coincidiendo esto con la literatura científica (Byrnes y Wasik, 2009). Seguidamente se van a abordar los resultados en las distintas subvariables de la calidad del texto.

Por un lado, los resultados de la subvariable de *Vocabulario* han señalado diferencias evolutivas a favor de sexto curso en AT y T1 (aunque en T2 no muestran diferencias). De esta forma, se puede afirmar que el vocabulario presenta, en general, un carácter evolutivo en esta investigación, siendo esto similar a los resultados del resto de la literatura científica (Heilmann et al., 2010; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Troia et al., 2013; Williams, y Larkin, 2013). Se observa, como comentaron Sánchez et al. (2011), que los resultados evolutivos en *Vocabulario* se ven condicionados por el tipo de tarea que se utiliza para explicitar la competencia narrativa escrita, de esta forma aquí es una variable significativa en T1 pero no lo es en T2.

Por otro lado, los resultados de la subvariable de *Cohesión y Coherencia* se han mostrado significativos a favor de sexto curso de EP en AT y T1 (aunque en T2 no muestran diferencias). Por un lado, este resultado coincide con lo planteado previamente en la literatura científica (Borzone, y Silva, 2010; Kail y Sánchez-López, 1997). No obstante, por otro lado, los resultados aquí hallados contradicen aquellos que señalan que la *Cohesión y Coherencia* no es una variable que se modifique por el tipo de tarea que se utiliza para explicitar la competencia narrativa escrita (Sánchez et al., 2011).

Por último, los resultados de la subvariable de *Creatividad e Interés* (evaluada solo en T1) muestran diferencias significativas a favor de sexto curso. Este resultado parece apuntar a que esta variable tiene un carácter evolutivo que se va desarrollando, al menos desde cuarto hasta sexto curso de EP. No obstante, esto no se puede ni relacionar ni comparar con la literatura previa, puesto que esta no muestra resultados conclusivos

(Drijbooms et al., 2015, Olinghouse y Leaird, 2009; Montanero, et al., 2014; Troia et al., 2013; Williams y Larkin, 2013).

Por último, se van a abordar los resultados en las distintas variables relacionadas con la **macroestructura narrativa del texto**. En primer lugar, en la variable general de *Cantidad de Categorías de la Macroestructura Narrativa del Texto* los resultados muestran diferencias evolutivas significativas en AT y T1 a favor de sexto curso. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones sobre gramáticas narrativas que señalan que se trata de un aspecto que se desarrolla evolutivamente tanto en general (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Mandler y Johnson, 1977; Marchesi y Paniagua, 1983; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Salvador-Mata, 2000; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977; Von Koss et al., 2016) como en el caso concreto en el que se utiliza la gramática narrativa de Stein y Glenn (Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Stein y Glenn; 1979).

En relación a las distintas subvariables que se corresponden con la cantidad de veces que aparecen las categorías de la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979), se ha encontrado que existen diferencias evolutivas (dependiendo de la tarea) a favor del sexto curso en las subvariables de: (1) *Número de Categorías de Introducción Mayor*, (2) *Número de Categorías de Suceso Inicial*, (3) *Número de Categorías de Respuesta Interna*, (4) *Número de Categorías de Ejecución* y (5) *Número de Categorías de Consecuencia Directa*. Por otro lado, no se han encontrado diferencias evolutivas en las subvariables de: (1) *Número de Categorías de Introducción Menor*, (2) *Número de Categorías de Plan Interno* ni de (3) *Número de Categorías de Reacción*. Los resultados encontrados en esta investigación se corresponden con los hallados previamente en la literatura científica. Así, aquí se han encontrado diferencias evolutivas en las categorías que según Stein y Glenn (1979) son más relevantes y reflejan diferencias en la adquisición de su gramática narrativa: Introducción Mayor, Consecuencia Directa, Suceso Inicial y Ejecución De esta forma, se observa que los alumnos de sexto curso tienen mayor conocimiento de la macroestructura narrativa pues incorporan, en mayor medida que los de cuarto, dichas categorías en sus textos narrativos. No obstante, en las categorías de Introducción Menor, Reacción y Respuesta Interna, que son, según Stein y Glenn (1979), las más complejas y costosas de incluir no se observan diferencias, lo que puede señalar que ni el alumnado de cuarto ni el de sexto curso las han adquirido aún. Además, los resultados también

señalan que la categoría de Plan Interno tiende a aparecer poco, siendo esto un rasgo común de los textos narrativos escritos por niños (Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Stein y Glenn; 1979).

Finalmente, en cuanto a la variable de *Cantidad y Características de los Episodios de la Macroestructura Narrativa del Texto*, los resultados muestran diferencias evolutivas a favor de sexto curso en las tres mediciones de la tarea de producción escrita (AT, T1 y T2). Tal y como ocurre con la variable de *Cantidad de Categorías* se percibe que, cuando se producen diferencias significativas, estas siempre benefician al alumnado de sexto curso (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Mandler y Johnson, 1977; Marchesi y Paniagua, 1983; Salvador-Mata, 2000; Stein y Glenn; 1979).

En relación a las subvariables de la cantidad y características de los episodios, se han encontrado diferencias evolutivas (dependiendo de la tarea) a favor de sexto curso en las subvariables de: (1) *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas* y (2) *Número de Episodio Incompletos con Más Categorías que las Mínimas*. No obstante, ni la subvariable de (1) *Número de Episodios Completos* ni de (2) *Número de Episodios Incompletos con Menos Categorías que las Mínimas* muestran diferencias significativas.

A lo largo de este apartado, se ha visto que *Curso* influye en las diferencias en competencia narrativa y que, dependiendo de la tarea de producción escrita, las variables que se han utilizado para definir la competencia narrativa escrita muestran mayores o menores diferencias evolutivas (Beers y Nagy, 2011; Borzone, y Silva, 2010; Drijbooms et al., 2015; 2016; Gómez-Vera, et al., 2016; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Olinghouse y Leaird, 2009; Olinghouse y Wilson, 2013; Olinghouse, 2008; Salvador-Mata, 2000; Troia et al., 2013; Von Koss et al., 2016; Williams y Larkin, 2013).

Además, se observa que en T1 (escritura a partir de una serie de elementos) existen numerosas variables que muestran diferencias evolutivas significativas, mientras que el número se reduce mucho en T2 (reescritura a partir de un texto dado). En este sentido, la historia de la Psicología ha demostrado en muchas ocasiones la influencia que tiene la tarea (en relación a su tipología, contenido, estructura y lógica subyacente) en el rendimiento de las personas. De esta forma, las tareas elicitan unos u otros procesos mentales. Los resultados aquí obtenidos avalan estos resultados ya que las dos tareas propuestas implican procesos cognitivos muy diferentes. Mientras que en T1 los participantes tienen que elaborar por completo un texto llevando a cabo los procesos señalados en el modelo de Hayes (1996), generando el contenido, organizándolo,

elaborando cada oración y manteniendo la cohesión y la coherencia, en T2 lo que se les pide es que reproduzcan un texto que acaban de escuchar. Por tanto, esta segunda tarea es de mucho menor nivel cognitivo. Al tener ya las ideas generadas (tema, personajes y trama) y la textualización acabada (selección léxica y oraciones), lo "único" que tienen que hacer es recuperar de su memoria la información reciente, algo que puede ser llevado a cabo con la estrategia simple de "decir el conocimiento" (Bereiter y Scardamalia, 1987). En el uso de esta estrategia es esperable encontrar menos diferencias entre cuarto y sexto que cuando hay que usar, para escribir un texto, estrategias más complejas. Nuestra interpretación es que ofrecer el texto completo ha supuesto una ayuda tan grande que ha eliminado las diferencias evolutivas, posiblemente porque les ha resultado muy asequible incluso a los de cuarto curso al poder hacer uso de la estrategia mencionada. En definitiva, el marco de ayuda que supone el texto en T2 ha facilitado prácticamente todos los procesos complejos de la escritura: generación del contenido, selección de las ideas pertinentes, organización interna de las mismas, organización externa a través de la macroestructura narrativa del cuento e, incluso, la textualización, porque el texto hace de modelo de cómo se pueden decir las cosas.

7.1.1.1. Discusión de la hipótesis 1.1.

La hipótesis de investigación 1.1. está relacionada con la ausencia de influencia de *Fluidez de Transcripción Escrita* en la competencia narrativa escrita en el alumnado de cuarto y sexto curso de EP. Se ha comprobado introduciendo Fluidez (a los 15 y a los 60 segundos) como covariables a través del MANCOVA en AT, T1 y T2.

En primer lugar, indicar que ambas mediciones de *Fluidez* son variables con diferencias de medias significativas a favor del alumnado de sexto curso en AT, T1 y T2. De esta manera, la *Fluidez* tiene un carácter evolutivo.

En segundo lugar, los resultados verifican la hipótesis de ausencia de influencias en AT y T1, pero la refutan en T2 en la única variable dependiente que se ha podido analizar. En este sentido, la literatura científica no ha mostrado acuerdo sobre en qué momento deja de condicionar la *Fluidez* los resultados de la competencia narrativa escrita (Medell y Wray, 2008). En esta investigación con alumnado de cuarto y sexto curso de EP se observa que esta variable se ha automatizado lo suficiente en ambos cursos como para que deje de afectar significativamente a las diferencias exhibidas por los sujetos en

las distintas variables que conforman la competencia narrativa escrita. Este resultado coincide con los resultados de la investigación de Drijbooms et al. (2016).

Por lo tanto, en esta investigación las dos covariables de *Fluidez* (a los 15 y a los 60 segundos) afectan de manera mínima en AT y T1. Esta falta de influencia de *Fluidez* en T1 se produce, aunque, como hemos indicado al principio del apartado, haya diferencias significativas a favor de sexto. Esto es acorde con lo comprobado hasta el momento sobre la evolución de esta habilidad: la fluidez va aumentando conforme van pasando los años de práctica de la misma (Berninger et al., 1997, Graham et al., 2000; Jones y Christensen, 1999; McCarney et al., 2013; Olinghouse, 2008; Von Koss et al., 2016). Por el contrario, en T2 es una covariable relevante, a diferencia de *Curso*, en tanto que es el factor que convierte en significativa la diferencia de medias de la variable de *Índice de Cláusula Subordinada*, que es la única variable dependiente introducida.

La interpretación que se desprende de este resultado, aunque limitada al tratarse solo de una variable dependiente, y en coherencia con lo ya dicho anteriormente, es que en T2 el texto de referencia ofrece un marco de gran ayuda en los aspectos que demandan procesos cognitivos de alto nivel. De esta forma, los dos grupos quedan igualados (de hecho, no se han encontrado diferencias entre cuarto y sexto en la competencia narrativa medida por esta tarea) y entonces son los procesos de bajo nivel (como la fluidez de transcripción escrita, en los que destacan los de sexto) los que dejan sentir su influencia.

7.1.1.2. Discusión de la hipótesis 1.2.

La hipótesis de investigación 1.2. está relacionada con la influencia de *Tiempo de Escritura* en la competencia narrativa escrita en el alumnado de cuarto y sexto curso de EP. Se ha comprobado introduciéndola como covariable a través del MANCOVA en AT y T1 (en T2 no se pudo hacer por tratarse de una variable no normal).

En primer lugar, señalar que se trata de una variable que evoluciona desde cuarto hasta sexto curso de EP ya que existen diferencias significativas a favor del alumnado de sexto curso en AT y T1. No obstante, en T2 no se han encontrado diferencias debido a las características y tipología de la tarea relacionadas con la existencia de un texto narrativo de referencia.

En segundo lugar, los resultados de esta investigación han verificado la hipótesis parcialmente en tanto que se cumple solo para la variable y las subvariables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto en AT y T1. El usar más tiempo se ha reflejado en diferencias significativas en ese aspecto, pero esto no se ha trasladado a mejoras en los

resultados de las variables relacionadas con la cohesión y coherencia, por ejemplo, quizás porque al resultarles tan difícil esta característica textual es necesario algo más que tiempo. La revisión bibliográfica realizada no ha permitido encontrar otras investigaciones en las que se utilice el tiempo como factor ni como covariable.

7.1.1.3. Discusión de la hipótesis 1.3.

La hipótesis de investigación 1.3. está relacionada con la influencia de *Extensión del Texto* en la competencia narrativa escrita en el alumnado de cuarto y sexto curso de EP. Se ha comprobado introduciéndola como covariable a través del MANCOVA en AT, T1 y T2.

En primer lugar, comentar que, en relación a las diferencias de medias entre los dos cursos, y contrariamente a lo que Drijbooms et al. (2016) han planteado, *Extensión* sí que resultó ser una variable con diferencias significativas a favor del sexto curso de EP en AT y T1. En T2 no ha ocurrido esto porque, como en *Tiempo,* las diferencias evolutivas se han mitigado por la presencia de un modelo de texto narrativo escrito.

En segundo lugar, los resultados de esta investigación han verificado la hipótesis puesto que *Extensión* ha resultado una covariable relevante, junto con *Curso,* en AT y T1, no así en T2. De esta forma, tal y como plantean Heilmann et al. (2010), al controlar *Extensión* se han obtenido resultados más concretos y precisos sobre la competencia narrativa escrita. En esta investigación, *Extensión* ha influido y explicado las diferencias producidas en las variables relacionadas con: la complejidad sintáctica del texto (en AT y T1), la calidad del texto (en AT y T1) y su subvariable de *Cohesión y Coherencia* (en T1) y la cantidad de categorías de macroestructura (en T1).

7.1.1.4. Discusión de la hipótesis 1.4.

La hipótesis de investigación 1.4. está relacionada con las diferentes formas en las que las covariables influyen en la competencia narrativa escrita dependiendo de la tarea de producción. Se ha comprobado introduciendo las covariables a través de un MANCOVA en AT, T1 y T2. Finalmente, se ha verificado la hipótesis (hasta donde han podido los análisis) puesto que, dependiendo de la tarea de producción escrita, las covariables influyen de una forma u otra en algunas de las variables de la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP.

De esta forma, en AT han influido sobre todo *Extensión* y, más débilmente, *Curso* si nos fijamos en el número de variables en el que introducen diferencias significativas y

en los niveles de significatividad alcanzados (más elevados en *Extensión*), en T1 son relevantes, de nuevo, *Curso* y *Extensión* y en T2 las covariables relevantes han sido las de *Fluidez*. Además, *Tiempo* influye escuetamente en AT y T1 en las variables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto. Atendiendo a estos resultados, *Curso* y *Extensión* son las covariables más importantes en las diferencias en competencia narrativa escrita del alumnado. De esta manera, parece importante señalar que desde la escuela se debe percibir la importancia del tipo de tarea en la puesta en marcha de distintos procesos cognitivos que son los responsables finales de lograr competencia en las diferentes variables narrativas. Por lo tanto, nos parece correcto ofrecer marcos de ayuda, pero estos no deben ser excesivos si se quieren explotar los recursos con los que cuentan ya los estudiantes.

En definitiva, y matizando lo explicado en la discusión de la hipótesis 1 (en general), *Curso* no es la única variable que introduce diferencias significativas en la tarea que les ha resultado más difícil (T1). A juzgar por la influencia de Extensión, esta covariable ayuda a explicar las diferencias en algunas de las variables de la competencia narrativa escrita. Además, ni *Curso* ni *Extensión* se comportan de la misma manera en los dos tipos de tarea realizados (T1 y T2).

7.1.2. Discusión de la hipótesis 2

La hipótesis de investigación 2 está relacionada con las diferencias sexuales en la competencia narrativa escrita entre las niñas y los niños en cuarto y sexto curso de EP en las puntuaciones conjuntas de ambas tareas (AT) y en las dos tareas de producción escrita (T1 y T2). Se ha comprobado a través de la prueba T de Student y la prueba U de Mann-Whitney en cada uno de los cursos utilizando *Sexo* como factor. Finalmente, se concluye que la hipótesis planteada tiende a cumplirse en cuarto curso más que en sexto.

Por un lado, en cuarto curso los resultados verifican la hipótesis parcialmente al mostrar diferencias sexuales a favor de las niñas (dependiendo de la tarea de producción escrita), en las variables y subvariables de (1) *Calidad del Texto sin Creatividad*, (2) *Vocabulario*, (3) *Cohesión y Coherencia*, (4) *Número de Categorías de Respuesta Interna* y (5) *Número de Categorías de Plan Interno*. En comparación, las diferencias sexuales a favor de los niños son menos numerosas y aparecen (dependiendo de la tarea de producción escrita) en las subvariables de: *Número de Categorías de Reacción* y *Número de Episodios Incompletos con Categorías mínimas*. En este curso no existen diferencias sexuales en el resto de variables.

Por otro lado, en sexto curso los resultados verifican en menor medida la hipótesis al mostrar diferencias sexuales a favor de las niñas (dependiendo de la tarea de producción escrita) en las subvariables de *Número de Categorías de Introducción Mayor* y *Número de Categorías de Plan Interno*. En comparación, las diferencias sexuales a favor de los niños son mayores y aparecen (dependiendo de la tarea de producción escrita) en la variable de *Calidad del Texto con Creatividad* y en las subvariables de *Vocabulario* y *Creatividad e Interés*. En este curso no existen diferencias sexuales en el resto de variables.

Se puede concluir que, aunque en este estudio las diferencias sexuales (ya sea a favor de niñas o niños) que se han encontrado en cuarto curso no aparezcan en sexto, no se puede afirmar categóricamente que realmente no existan estas diferencias al tratarse de un estudio transversal. Y es que, la menor presencia de diferencias sexuales en sexto curso quizás se deba al mejor conocimiento de los distintos componentes de la competencia narrativa escrita y a la práctica frecuente en la escuela de este tipo de texto. Esta circunstancia se podría dar en el centro escolar al que asisten los participantes de esta investigación y, por tanto, explicar por qué en sexto curso los niños alcanzan a las niñas y queden igualados.

Seguidamente se comentan los resultados obtenidos en cada una de las variables y subvariables y, después se relacionan y comparan con la literatura científica existente.

Respecto a las variables de la **complejidad sintáctica del texto** los resultados (independientemente de la tarea) no muestran diferencias sexuales significativas ni en cuarto ni en sexto curso en la variable de *Complejidad Sintáctica del Texto* y las subvariables de *Longitud Promedio de la Unidad-t, Longitud Promedio de la Cláusula* e *Índice de Clausula Subordinada*. De esta forma, estos datos coinciden con lo encontrado en la literatura científica, que ha establecido que, tanto de forma general como en cada uno de sus índices, no se encuentran diferencias sexuales en este aspecto ni en EP ni en ESO (Delicia, 2011; Vázquez, 1991).

Respecto a las variables de **calidad del texto**, los resultados en cuarto curso muestran diferencias sexuales significativas (dependiendo de la tarea), a favor de las niñas en la variable de *Calidad del Texto sin Creatividad* y en las subvariables de *Vocabulario* y *Cohesión y Coherencia*. En sexto curso los resultados son contrarios, ya que señalan diferencias sexuales significativas (dependiendo de la tarea) a favor de los niños en la

variable de *Calidad del Texto con Creatividad* y en las subvariables de *Vocabulario* y *Creatividad e Interés*.

En relación a la calidad del texto, de forma general, los resultados encontrados en cuarto curso señalan que *Calidad del Texto sin Creatividad* beneficia a las niñas en las tres tareas de producción escrita (AT, T1 y T2). No obstante, en sexto curso se han encontrado diferencias sexuales a favor de los niños en *Calidad del Texto con Creatividad* (medida únicamente en T1). En la literatura científica se ha señalado que la calidad del texto refleja diferencias sexuales a favor de las niñas desde cuarto curso de EP hasta cuarto curso de ESO (Troia et al., 2013). Teniendo en cuenta eso, los resultados aquí obtenidos coinciden en cuarto curso (cuando se observa a través de la *Calidad del Texto sin Creatividad*, favorece a las niñas) pero no en sexto curso (cuando se observa a través de *Calidad del Texto con Creatividad*, favorece a los niños). Seguidamente se van a abordar los resultados en las distintas subvariables de la calidad.

Por un lado, en la subvariable de *Vocabulario***,** se han encontrado diferencias sexuales en cuarto curso a favor de las niñas (en T1 y T2) y en sexto curso a favor de los niños (en T1). En la literatura científica se ha determinado que el vocabulario es una subvariable que favorece a las niñas desde tercero hasta sexto curso de EP (Williams y Larkin, 2013). De esta forma, los resultados aquí obtenidos concuerdan con la literatura sobre el vocabulario en cuarto curso (beneficia a las niñas), pero no en sexto curso (beneficia a los niños).

Por otro lado, en la subvariable de *Cohesión y Coherencia***,** mientras que en cuarto curso se han encontrado diferencias sexuales a favor de las niñas (en AT y T1), en sexto curso no se han encontrado diferencias en ninguna tarea de producción escrita. La revisión bibliográfica realizada no ha aportado información sobre las diferencias sexuales en esta subvariable, así que no se pueden comparar los resultados obtenidos con ningunos otros.

Por último, en la subvariable de *Creatividad e Interés*, mientras que en cuarto curso no se han encontrado diferencias, en sexto curso se han encontrado diferencias sexuales a favor de los niños (en T1, la única tarea que la observa). De nuevo, la revisión bibliográfica no ha provisto de otras investigaciones con las que comparar los resultados alcanzados. No obstante, la literatura científica ha explicado que esta subvariable se puede ver modificada dependiendo de las distintas formas que niños y niñas tienen de afrontar la tarea de producción escrita (Williams y Larkin, 2013).

Seguidamente se van a abordar los resultados en las distintas variables relacionadas con la **macroestructura narrativa del texto**. Respecto a la variable general de *Cantidad de Categorías de la Macroestructura Narrativa del Texto* señalar que (independientemente de la tarea) no se ha producido ninguna diferencia sexual ni en cuarto curso ni en sexto curso. A pesar de lo prolíficas que son las investigaciones en gramáticas narrativas (Applebee, 1978; Borzone, y Silva, 2010; Gárate-Larrea, 1994; Heilmann et al., 2010; Jiménez-Van Der Biest, 2006; Mandler y Johnson, 1977; Marchesi y Paniagua, 1983; Ow-González y Alvarado-Barra, 2013; Salvador-Mata, 2000; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977; Von Koss et al., 2016), no se han encontrado resultados concluyentes sobre diferencias sexuales con los que comparar lo obtenido.

En las subvariables relacionadas con en el número de veces que aparecen las categorías de la gramática narrativa de Stein y Glenn (1979) sí que se han encontrado diferencias sexuales en cuarto y sexto curso. De este modo, en cuarto curso han aparecido diferencias sexuales a favor de las niñas en las subvariables de *Número de Categorías de Respuesta Interna* y *Número de Categorías de Plan Interno* y a favor de los niños en la de *Número de Categorías de Reacción*. En sexto curso han aparecido diferencias sexuales a favor de las niñas en las subvariables de *Número de Categorías de Introducción Mayor* y *Número de Categorías de Plan Interno*.

De especial curiosidad es la presencia de diferencias de medias significativas en las subvariables de *Número de Categorías de Respuesta Interna* (en cuarto y en sexto curso) y *Número de Categorías de Plan Interno* (en cuarto curso). El hecho de que esto ocurra puede apuntar a que las niñas incorporan la inteligencia emocional a sus producciones escritas antes que los niños lo que, a su vez, puede ser un indicio de un mayor avance emocional. Este resultado se pone en relación con los resultados de las investigaciones sobre desarrollo socioemocional en las que suele encontrarse que las niñas aventajan a los niños en diversos aspectos, y viene a corroborarlos (Etxebarria, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003; Garaigordobil, 2009; Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). Sin embargo, en nuestra muestra la diferencia sexual en la subvariable de Plan Interno se mantiene en sexto curso mientras que la de Respuesta Interna desaparece, indicando que los niños de este curso incorporan en la misma medida que las niñas las respuestas internas de los personajes. Esto quizás obedezca a un mayor conocimiento de las categorías que forman parte de la

macroestructura de los textos narrativos por parte de los niños y no tanto a un progreso similar al de las niñas en el desarrollo y la inteligencia socioemocional.

Respecto a la variable de *Cantidad y Carácter de los Episodios de la Macroestructura Narrativa del Texto* señalar que (independientemente de la tarea) no se ha producido ninguna diferencia sexual ni en cuarto curso ni en sexto curso. En este caso, al igual que en la variable anterior de *Cantidad de Categorías*, no se han encontrado otros resultados de investigaciones con gramáticas narrativas con los que comparar lo obtenido. Teniendo en cuenta las subvariables relacionadas con el cantidad y carácter de los episodios, se puede observar que no hay diferencias sexuales ni en cuarto ni en sexto (independientemente de la tarea) en las subvariables de (1) *Número de Episodios Completos*, (2) *Número de Episodios con Más Categorías que las Mínimas* y (3) *Número de Episodios con Menos Categorías que las Mínimas*. No obstante, en cuarto curso sí que hay una diferencia significativa a favor de los niños en *Número de Episodios Incompletos con Categorías Mínimas*.

Los resultados de esta investigación han mostrado que la tarea de producción escrita no condiciona de forma significativa los aspectos de la competencia narrativa escrita que poseen diferencias sexuales en cada curso. De esta forma, si bien sí que difieren en la cantidad (en cuarto hay más diferencias que en sexto) y en la reiteración (en cuarto aparecen las mismas diferencias en más mediciones que en sexto) en ambos cursos estas se centran en aspectos similares: variables relacionadas con la calidad del texto y variables de la macroestructura narrativa, en concreto, subvariables de número de categorías de la macroestructura narrativa.

7.1.3. Discusión de la hipótesis 3

La hipótesis de investigación 3 está relacionada con la relación entre las variables de *Sexo*, *Fluidez de la Transcripción Escrita*, *Tiempo de Escritura* y *Extensión del Texto* y la competencia narrativa escrita en cuarto y sexto curso de EP en las tres puntuaciones de las tareas de producción escrita (AT, T1 y T2). Se ha comprobado a través del coeficiente de eta (η), en el caso de la variable predictora de *Sexo*, y de la correlación de Spearman, en el resto de predictoras, en relación a las variables criterio de la competencia narrativa escrita. Finalmente, se verifica la hipótesis planteada en las variables predictoras de *Extensión* (en ambos cursos), *Sexo* (en cuarto curso especialmente) *y Tiempo* (en sexto curso) puesto que han tenido correlaciones numerosas y significativas con variables de la competencia narrativa escrita.

De esta forma, destaca el elevado número de correlaciones de *Extensión* y distintas variables criterio, tanto en cuarto como en sexto curso, así como lo elevadas que son. *Tiempo* también exhibe correlaciones (especialmente en sexto), aunque en menor número que *Extensión*, menos elevadas y más numerosas en T1 que en T2. *Sexo* también muestra correlaciones que son más elevadas y abundantes en cuarto curso y aparecen en mayor medida en T2 que en T1. Apenas se han encontrado correlaciones en el caso de *Fluidez* y las que hay aparecen especialmente en cuarto curso de forma negativa.

Más concretamente, *Extensión* correlaciona en ambos cursos con las variables generales de calidad del texto y de macroestructura narrativa (*Cantidad de Categorías* y *Cantidad y Carácter de los Episodios*), por tanto, parece lógico que el hecho de producir textos más extensos permite mostrar más calidad y más cantidad de componentes de la macroestructura narrativa. *Tiempo* correlaciona, más en sexto curso que en cuarto, con las variables de calidad del texto y de *Cantidad de Categorías*. *Sexo* correlaciona, más en cuarto curso que en sexto, con la variable general de calidad del texto y con algunas subvariables de *Cantidad de Categorías y Carácter de los Episodios*.

Si bien no se cuenta apenas con literatura científica específica de textos narrativos con la que poder comparar nuestros resultados, sí que se van a hacer algunos comentarios derivados de lo obtenido. En general, los resultados son parcialmente acordes con lo obtenido en el MANCOVA llevado a cabo en cada una de las mediciones (AT, T1 y T2). En ellos se ha obtenido que *Extensión* ha sido una variable relevante en la introducción de diferencias significativas en la competencia narrativa. De esta forma, ahora se encuentran correlaciones con diferentes aspectos de ella y muy altas en diversas ocasiones. Destacar especialmente la que mantiene con calidad del texto que indica que, a mayor extensión, mayor calidad del texto. Esto mismo ocurre con *Cohesión y Coherencia*, a pesar de que podría ser lógico pensar que es más difícil mantener la coherencia en textos largos que en textos cortos. Se deduce, pues, la necesidad de conseguir que los estudiantes aprendan a hacer textos de una extensión mínima. De este modo, esto tiene que ver directamente con los procesos de generación de ideas señalados en el modelo de Hayes (1996) y también con que el conocimiento de la macroestructura textual, que permite ir introduciendo todas las categorías estructurales, supone utilizar más palabras y, por tanto, aumentar la extensión.

Tiempo introdujo diferencias significativas en variables relacionadas con la complejidad sintáctica en el caso del MANCOVA en AT y T1, pero ahora correlaciona

con *Calidad del Texto con Creatividad* en ambos cursos lo que demuestra que a más tiempo utilizado más calidad (observada a través de *Vocabulario, Cohesión y Coherencia* y *Creatividad e interés*). Esto, a su vez, puede implicar, aunque no se trata de una relación causal, que es necesario dar tiempo a la escritura de textos si queremos que los estudiantes logren esas esas características. Por otro lado, es realmente interesante el hecho de que *Tiempo* tenga bastantes más correlaciones en T1 que en T2 en ambos cursos porque ahonda en lo diferente que son las dos tareas. *Tiempo* correlaciona, y es lógico, con la tarea más difícil, más costosa desde el punto de vista cognitivo, pero no con la más fácil.

En lo que se refiere a *Fluidez*, es la única variable para la que hemos encontrado datos correlacionales en la revisión de investigaciones efectuada, señalando una alta correlación con la competencia narrativa escrita en alumnado de primer curso de EP (Berninger et al., 1997; Jones y Christensen, 1999) y en alumnado de EP en general (McCarney et al., 2013). No obstante, en esta investigación se observan escasas correlaciones entre las variables de Fluidez y de competencia narrativa escrita. De esta forma, parece que los participantes han automatizado en gran medida la habilidad de transcripción y esto ha hecho disminuir la relación entre esta habilidad y la competencia narrativa en general. Estos resultados son coincidentes con los de la investigación de Drijbooms et al. (2016) realizada con alumnado de los mismos cursos que se han estudiado aquí (cuarto y sexto de EP).

7.2. Conclusiones

Seguidamente se muestran las conclusiones obtenidas en la presente investigación:

- **Conclusión 1:** Numerosas variables de la competencia narrativa escrita reflejan diferencias evolutivas en función del factor *Curso* y, dependiendo de la tarea de producción escrita, dichas diferencias aparecen o desaparecen.

Los resultados obtenidos en la investigación señalan que existen diferencias evolutivas significativas entre cuarto y sexto curso de EP (a favor de estos últimos) en las variables y subvariables relacionadas con la calidad del texto y la macroestructura narrativa (tanto en la cantidad de categorías de la gramática narrativa que aparecen como en el carácter y cantidad de los episodios). Por otro lado, se concluye que el funcionamiento en las dos tareas de producción escrita ha sido distinto: en la tarea 2 (T2), al ofrecer un texto narrativo que sirve de modelo, los procesos cognitivos de alto nivel

son menos demandantes y las diferencias evolutivas (en función del curso) han desaparecido en comparación con las que se dieron en la tarea 1 (T1) de escritura más espontánea.

- **Conclusión 1.1.:** Las variables de *Fluidez de la Transcripción Escrita* (a los 15 y a los 60 segundos) tienen carácter evolutivo y, como covariables, su influencia depende del tipo de tarea de producción escrita.

Por un lado, las variables de *Fluidez*, tanto a los 15 como a los 60 segundos, muestran diferencias evolutivas (en función del factor *Curso*) a favor del alumnado de sexto independientemente de la tipología de la tarea. Por otro lado, su influencia como covariables sí que está relacionada con el tipo de tarea: en una producción espontánea (como T1), las demandas cognitivas de alto nivel son muy altas y, por tanto, estas no dejan sentir los efectos de *Fluidez* (puesto que la transcripción es una capacidad que ya está lo suficientemente automatizada en cuarto curso) pero, en cambio, si se ofrece un marco de referencia y ayuda (como en T2) ya no es necesario responder a demandas en los procesos cognitivos de alto nivel y su influencia sí aparece. De esta forma, en T2 son *Fluidez* a los 15 y a los 60 segundos las variables que introducen diferencias significativas en la única variable que se ha podido analizar, aunque es verdad que *Curso* está a punto de hacerlo (presenta un nivel de significación marginal).

- **Conclusión 1.2.:** La variable *Tiempo de Escritura* muestra diferencias evolutivas dependiendo del tipo de tarea de producción escrita y, como covariable, influye en las variables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto en las puntuaciones conjuntas de ambas tareas (AT) y en las de T1.

Por un lado, *Tiempo* tiene diferencias evolutivas (en función del factor *Curso*) a favor del alumnado de sexto en AT y T1. No obstante, en T2 no aparecen diferencias entre cursos causado esto por el tipo de tarea y por, seguramente, la existencia de un modelo de texto. Por otro lado, su influencia como covariable es relevante en las variables de complejidad sintáctica puesto que añade diferencias significativas a *Complejidad Sintáctica del Texto* en AT y a *Índice de Cláusula Subordinada* en AT y T1. No se tienen resultados de cómo influye *Tiempo* en T2 por ser en esa tarea una variable no normal.

- **Conclusión 1.3.:** La variable *Extensión del Texto* tiene diferencias evolutivas en función del tipo de tarea de producción escrita y, como covariable, influye (junto con *Curso*) en AT y T1.

Por un lado, *Extensión* tiene diferencias evolutivas (en función del factor *Curso*) a favor del alumnado de sexto en AT y T1. Sin embargo, en T2 no aparecen diferencias entre cursos debido esto a la tipología de la tarea (reescritura de un texto que se ha escuchado). Por otro lado, su influencia como covariable permite obtener diferencias significativas (junto con *Curso*) en las variables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto, la calidad del texto y la cantidad de categorías de macroestructura narrativa en AT y T1. En T2 no ha mostrado diferencias en la única variable que se ha podido analizar.

- **Conclusión 1.4.:** Las variables de control afectan de distinta forma en algunas de las variables dependientes que miden la competencia narrativa de cuarto y sexto curso dependiendo de la tarea de producción escrita.

Extensión del Texto y *Curso* son las covariables más relevantes, puesto que influyen en las variables relacionadas con la complejidad sintáctica del texto, la calidad del texto y la cantidad de categorías de macroestructura narrativa en AT y T1. Por otro lado, la influencia de *Tiempo* se limita a las variables de complejidad sintáctica en AT y T1. Y, por último, las covariables de *Fluidez* (a los 15 y los 60 segundos) influyen en la única variable analizada en T2 (relacionada con la complejidad sintáctica). De esta forma se, observa que, dependiendo de la tarea de producción escrita, las variables de control se comportan de una forma u otra respecto a las variables dependientes.

- **Conclusión 2:** Las variables de la competencia narrativa escrita que señalan diferencias sexuales son escasas en cuarto curso y aún menos numerosas en sexto curso, aunque en ambos casos se centran en los mismos aspectos.

La cantidad de diferencias sexuales que se producen en cuarto y sexto es distinta: en cuarto curso son más abundantes y reiteradas (puesto que se dan en AT, T1 y T2) mientras que en sexto curso son menos cuantiosas y dependen de la tarea. No obstante, los aspectos generales sobre los que se dan dichas diferencias sexuales son similares en los dos cursos: las variables relativas a la calidad del texto (y sus subvariables) y las subvariables de número de categorías de la macroestructura narrativa.

- **Conclusión 3:** Las variables predictoras que más correlaciones positivas significativas o relevantes establecen en las tres mediciones son, en ambos cursos, *Extensión del Texto* y, específicamente, en cuarto curso, *Sexo* y, en sexto, *Tiempo de Escritura*. Las variables de *Fluidez de Transcripción Escrita*

(a los 15 y a los 60 segundos) establecen muchas menos correlaciones, siendo algunas de ellas negativas.

Al considerar las tres mediciones de la tarea de producción escrita (AT, T1 y T2) se observa que la variable predictora más destacable por su número y por su magnitud es, en ambos cursos, *Extensión* puesto que se relaciona con las variables de calidad del texto y macroestructura narrativa (tanto en la cantidad de categorías de la gramática narrativa que aparecen como en el carácter y cantidad de los episodios). Además, en cuarto curso también tiene relevancia por cuantía e impacto la variable predictora *Sexo* y en sexto curso, la variable predictora de *Tiempo*. En cuanto a *Fluidez* (tanto a los 15 como a los 60 segundos) son variables predictoras que presentan escasas relaciones con las distintas variables criterio (aunque son más numerosas en cuarto que en sexto), algunas de las cuales son, incluso, negativas.

7.3. Limitaciones y ampliaciones de investigación

Toda investigación científica tiene, por un lado, limitaciones relacionadas, entre otras cosas, con la orientación metodológica seguida, la propia capacidad del investigador y los obstáculos encontrados en la ejecución del estudio. Por otro lado, es susceptible de ampliaciones que permitan dar continuidad al estudio planteado. En primer lugar, en relación con las limitaciones de esta investigación cabe destacar:

- **El escaso número de participantes seleccionado:** el uso del muestreo no probabilístico por conveniencia y la envergadura de la propia investigación ha limitado el estudio a un total de 58 participantes (27 de cuarto de Educación Primaria y 31 individuos de sexto de Educación Primaria), lo que ha condicionado muchos de los análisis estadísticos realizados y el establecimiento de conclusiones.
- **La propia envergadura del trabajo:** el carácter del presente TFM limita varios aspectos, no solo el del número de participantes sino también la sofisticación de la evaluación de los textos y de los análisis realizados.
- **La falta de recursos temporales y humanos:** a lo largo de la investigación se han presentado distintos obstáculos relacionadas con la escasez de recursos como la transcripción de las tareas de producción escrita por parte de la propia autora o la presencia de única una juez externa.

- **Las dificultades en el análisis de la macroestructura narrativa, especialmente, de la tarea de producción 1:** si bien los análisis de la macroestructura narrativa han sido complejos en general, tal y como recogen Stein y Glenn (1979), el análisis de las producciones espontaneas (T1) es más complicado puesto que se producen omisiones de categorías de la gramática narrativa y los sistemas de episodios son menos completos y complejos. Además, no se cuenta en la investigación con modelos y ejemplos de textos espontáneos evaluados según la gramática de Stein y Glenn (1979).

En segundo lugar, respecto a las ampliaciones de la investigación se pueden señalar varias posibilidades:

- **Profundizar en los objetivos, las preguntas de investigación, las hipótesis y las variables planteadas:** el planteamiento más concreto y detallado de los distintos aspectos de investigación puede posibilitar el conocimiento a fondo de la competencia narrativa escrita del alumnado. En concreto, un análisis lingüístico más profundo de los textos permitiría ahondar en los resultados, pero para ello sería necesario recurrir a un equipo interdisciplinar.
- **Ampliar el número de participantes:** el aumento del número de los sujetos participantes puede ofrecer información más significativa respecto a la población seleccionada y facilitar análisis estadísticos más completos y complejos, pudiéndose incorporar posiblemente otros cursos de la etapa de EP.
- **Incluir otras fuentes de información:** la incorporación de nuevas fuentes de información, como el equipo docente y las familias, a parte del colectivo del alumnado puede mostrar información relevante desde distintas perspectivas sobre la variable estudiada.
- **Crear y utilizar nuevos instrumentos de recogida de información:** la elaboración y validación de instrumentos que permitan la recogida de información y análisis de la misma sobre la competencia narrativa escrita puede ampliar la investigación dentro de este ámbito.
- **Analizar la competencia escrita en otros tipos de textos:** el estudio de la competencia escrita de los demás tipos de texto (descriptivo, expositivo y argumentativo) puede ofrecer una visión completa y multidimensional, además de favorecer las comparaciones entre sí.

7.4. Implicaciones y aplicaciones educativas

La investigación científica en el ámbito de la educación posee la finalidad última de plantear implicaciones y aplicaciones educativas. De esta forma en esta investigación se plantean tres aspectos con implicaciones y aplicaciones educativas y pedagógicas tanto desde un punto de vista general como específico.

De forma general, el hecho de realizar investigaciones como la actual sobre la competencia narrativa escrita ofrece información que repercute en tres dimensiones educativas:

- **Enfatiza la importancia de la enseñanza de la competencia narrativa:** teniendo en cuenta la relevancia de la competencia narrativa escrita (Aguirre, 2012; Alonso, 2001; Kaufman y Rodríguez, 2001; Mar, 2004; Olinghouse, 2008; Salvador-Mata, 2000), los docentes deben crear entornos de enseñanza auténticos en los que se conciba la escritura como un proceso de producción textual en el que están implicados diferentes actividades y procesos mentales complejos (Deane et al., 2008; Tower, 2003).
- **Asienta las bases de la reflexión sobre la enseñanza de la escritura:** el estudio de la enseñanza de la escritura analiza las necesidades y expectativas de la sociedad y los resultados educativos (Rijlaarsdam, 1992); de forma que es necesario evaluar lo que hacen y piensan los docentes, lo que hacen y piensan los alumnos y la calidad de los textos producidos por estos (Graham y Rijlaarsdam, 2016).
- **Ofrece información sobre el desarrollo de la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y sexto curso de EP:** los docentes deben conocer y comprender el desarrollo evolutivo de la competencia narrativa para así elaborar, aplicar y evaluar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades reales del alumnado de dichos cursos.

De forma específica, los resultados obtenidos en la presente investigación ofrecen información que repercute en las siguientes dimensiones educativas:

- **El tipo de tarea condiciona los procesos mentales que se utilizan:** las dos tareas propuestas implican procesos cognitivos muy diferentes y, debido a eso, el número de diferencias evolutivas que se observan se ve condicionado. Así, en T1 aparecen más que en T2, en la que se ofrece un modelo textual.

- **La fluidez de la transcripción escrita no requiere trabajo ni explícito ni intensivo en cursos superiores a cuarto de EP:** esta habilidad apenas ha resultado ni una covariable ni una variable predictora significativa de la competencia narrativa escrita ni en cuarto ni en sexto curso de EP (salvo ligeramente en T2). De esta forma, parece que se ha automatizado a partir de cuarto curso, aunque todavía se sigue desarrollando en los cursos posteriores de EP.
- **La extensión de los textos es relevante dentro de la competencia narrativa escrita:** el número de palabras de los textos se ha mostrado una covariable y una variable predictora relevante de la competencia narrativa escrita en cuarto ni en sexto curso de EP, especialmente, en T1 y, en menor medida, en T2. Por lo tanto, parece apropiado fomentar en el alumnado la escritura de textos más extensos que, por tanto, puedan tener más calidad y mejor macroestructura.

7.5. Nota final

La finalidad última de la presente investigación es que los resultados conseguidos sean de utilidad (considerando sus limitaciones) en la comunidad científica, ampliando la literatura existente sobre la competencia narrativa escrita, y en la comunidad de profesionales de la docencia de EP, adaptando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la misma.

8. Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques, 56*, 54-79.

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere, 16*(53), 83-92.

Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Puvlishers.

Albadalejo, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Murcia: Universidad de Alicante Ediciones.

Alonso, F. (2001). Escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 28*, 51-64.

Álvarez, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: The University Chicago Press.

Arias-Gundín, O. y García-Sánchez, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta, 88*, 37-52.

Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck, *Bajtín y Vygotsky: La organización social de la conciencia* (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.

Becker, A. (2003). A review of writing model research based on cognitive processes. En A. Horning y A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory, and Practice* (pp. 25-49). Indiana: Parlor Press and Wac Clearinghouse.

Beers, S. F. y Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Read Writ, 24*(2), 183-202. doi:10.1007/s11145-010-9264-9

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, R. A. y Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes, 38*, 57-94. doi:10.1207/s15326950dp3801_3

Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., ... y Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning

writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 652-666.

Black, J. B. y Wilensky, R. (1979). An evaluation of story grammars. *Cognitive Science, 3*, 213-230.

Borzone, A. M. y Silva, M. L. (2010). De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *SUMMA Psicológica UST, 7*(1), 105-120.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

Byrnes, J. P. y Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know.* New York: Guilford.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere, 6*(20), 363-368.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje, 49*, 3-19.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida, 24*(4), 2-11.

Camps, A. (2004). Motivos para escribir. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández-Chacón, O. Guash… A. Teberosky, *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 27-38). Barcelona: Graó.

Canale, M. (1981). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richard y R. Schmidt (Eds.) *Language and communication* (pp. 2-27). New York: Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Casaseca, S. (2004). El aprendizaje cooperativo de la escritura. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández-Chacón, O. Guash… A. Teberosky, *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 19-26). Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación, 6*, 63-80.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós

Cassany, D. (1999b). *Reparar la escritura*. Barcelona: Paidós.

Castellà, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 10,* 23-31.

Checa-García, I. (2005). Medidas de madurez sintáctica aplicadas a lecturas de ELE. *Interlingüística, 16*(1), 273-285.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Coloma, C. J., Pavez, M. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.

Connelly, V., Gee, D. y Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. British Journal of Educational Psychology, 77(2), 479-492. doi:10.1348/000709906X116768

Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C. y Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill.* (ETS Research Report No. RR-08-55). Princeton: ETS.

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria,* 13 de junio de 2014, núm. 29, 1507-1937.

Delicia, D. D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein, 2*(24), 173-198.

Drijbooms, E., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2015). The contribution of executive functions to narrative writing in fourth grade children. *Read Writ, 28*(7), 989-1011. doi:10.1007/s11145-015-9558-z

Drijbooms, E., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2016). How executive functions predict development in syntactic complexity of narrative writing in the upper elementary grades. *Read Writ,* 1-23. doi:10.1007/s11145-016-9670-8

Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitage, S., Hinson, E., Ingram, V. y O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing, 23,* 1-18. Doi: 10.1016/j.asw.2014.08.001

Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje, 26*(2), 147-161.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. doi:10.2307/356600.

Frías, M. D. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación.* Open Course Ware, Universitat de València. Recuperado de: http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/metodos/2/12329-5validez2.pdf

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and psychological therapy, 9*(2), 217-235.

Gárate-Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.

Garrido-Domínguez, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis, D.L.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Gómez-Vera, G., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, A. M. y Jéldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Read Writ, 29*(7), 1317-1336. doi:10.1007/s11145-016-9637-9

González-Pérez, R. (2003). La coherencia textual como fenómeno discursivo. *RILCE, Revista de Filología Hispánica, 19*(2), 217-242.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación, 364*, 12-38.

Graham, S. (2006). Writing. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah: Erlbaum.

Graham, S. y Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: introduction and call for a new global analysis. *Read Writ, 29*(5), 781-792. doi:10.1007/s11145-016-9640-1

Graham, S., Gillespie, A. y McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Read Writ, 26*(1), 1–15. doi:10.1007/s11145-012-9395-2

Graham, S., Harris, K. R. y Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of educational psychology, 92*(4), 620-344. doi:10.1057//0022-0663.92.4.620

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique Structurale. Recherche de méthode*. París: Laurosse.

Guash, O. (2004). Hablar para escribir. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández-Chacón, O. Guash… A. Teberosky, *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 39-44). Barcelona: Graó.

Hayes, J. R. (1996). New framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy y S. Randsdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., y Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*(2), 154-166.

Hernández-Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos, 27*(107), 85-117.

Herrero-Cecilia, J. (2005). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels. NCTE Research report, No. 3.* Champaign: NCTE.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin education, Penguin Books Ltd.

Instituto Cántabro de Estadística (2017). *Población por sexo y municipio*. Recuperado el 20 de junio de 2017 desde: http://www.icane.es/data/municipal-register-gender-municipality/results#content

Jiménez-Van Der Biest, T. (2006). La narración infantil. Un estudio de niños en Educación Básica. *Revista de investigación, 60,* 157-174.

Johnson, N. S. y Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics, 9*(1-3), 51-86.

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson-Laird, P. N. (1987). Modelos mentales en ciencia cognitiva. En D. A. Norman, *Perspectivas de la ciencia cognitiva* (pp. 179-231). Barcelona: Paidós.

Jones, D. y Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 44-49.

Kail, M. y Sánchez y López, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language, 17,* 103-130.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela?. *Lectura y Vida, 22*(1), 24-39.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and Production. *Psychology Review, 85,* 363-393.

Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En W. Labov, *Language in the inner city* (pp. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

León, O. G. y Montero, I. (2002). Métodos de investigación en psicología y educación. Madrid, Londres [etc.]: McGrawHill.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Mandler, J. M., y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology, 9*(1), 111-151.

Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia, 42*, 1414–1434. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016

Marchesi, A. y Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 22*, 27-46.

Marinkovich, R. J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos, 32*(45), 121-128. doi:10.4067/S0718-09341999000100012

Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: Una revisión. *Moderna språk, 110*(1), 49-69.

McCarney, D., Peters, L., Jackson, S., Thomas, M., y Kirby, A. (2013). Does poor handwriting conceal literacy potential in primary school children?. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(2), 105-118.

Medwell, J. y Wray, D. (2008). Handwriting–A forgotten language skill?. *Language and education, 22*(1), 34-47.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje, 89*, 65-80. doi:10.1174/021037000760088099

Molina-Fernández, C. (2006). Cómo se analiza una novela. Teoría y práctica del relato, I. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica, 1*, 35-60.

Molina-Fernández, C. (2007). Cómo se analiza una novela. Teoría y práctica del relato, II. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica, 2*, 47-72.

Montanero, M., Lucero, M. y Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. *Infancia y Aprendizaje, 37*(1), 184-220. doi:10.1080/02103702.2014.881653

Muse, C. E. y Delicia, D. D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 14*(1), 4-14.

Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. En M. Bamberg, *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-215). Londres: Lawrence Elbaum Associates.

Núñez-Ramos, R. (2010). *El pensamiento narrativo: aspectos cognitivos del relato.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Read Writ, 21*(1), 3-21. doi:10.1007/s11145-007-9062-1

Olinghouse, N. G. y Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Read Writ, 26*(1), 45-65. doi:10.1007/s11145-012-9392-5

Olinghouse, N. y Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Read Writ, 22*(5), 545-565. doi:10.1007/s11145-008-9124-z

Ortega, L. (2004). Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. *Estudios de lingüística inglesa aplicada, 5,* 15-40.

Ow-González, M. y Alvarado-Barra, C. (2013). Niños que narran: aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar. *Literatura y Lingüística, 28*, 149-168.

Petersen, D. B., Gillam, S. L. y Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders, 28*(2), 115-130.

Piñán, B. (2004). El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández-Chacón, O. Guash… A. Teberosky, *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 119-34). Barcelona: Graó.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). London: Guilford Press.

Propp, V. (1971). *Morfología del cuento.* Madrid: Fundamentos.

Ramírez-Palau, R. M. (2004). Escribir en el aula: una situación comunicativa. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández-Chacón, O. Guash… A. Teberosky, *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 109-115). Barcelona: Graó.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del España,* 1 de marzo de 2014, núm. 52, 19349-19420.

Rijlaarsdam, G. (1992). The triangular model for intra- and intercontextual evaluation of written composition. En A. Helbo (Ed.), *Evaluation and language testing* (pp. 259-274). Bern: Peter Lang.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Pontevedra: Kalandraka.

Rodríguez, R. B. (2008). La adquisición y el aprendizaje de los modificadores nominales en el discurso escrito de estudiantes de español como L1 y L2. *RAEL: Revista Electronica de Linguistica Aplicada, 7*, 45-54.

Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D. F. Bobrow y A. Collins, *Representation and understanding: studies in cognitive science* (pp. 211-236). Nueva York: Academic Press.

Salvador, L., González-Fuente, I., y Rubín, I. (2015). Investigación para la mejora y el desarrollo profesional en contextos socioeducativos. En M. García y J.M. Osoro (Eds.), *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria* (pp. 157-222). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, D. L.

Salvador-Mata, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza, 18*, 145-163.

Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15), 455-474.

Sánchez, V., Moyano, V. y Borzone, A. M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos, 37*, 227-236. doi:10.4067/S0718-07052011000100012.

Sánchez-Abchi, V. Medrano, B. A. y Borzone, A. M. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos: desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.

Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación, 4*(16), 49-59.

Smith, C. (2011). *Narrative writing in native English and ESL learners: developmental trajectories and predictors* (Tesis doctoral). Universidad de Toronto, Canadá.

Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández-Chacón, O. Guash… A. Teberosky, *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 11-18). Barcelona: Graó.

Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (comp.), *Advances in discourse processes* (pp. 53-120). Norwood: Ablex

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology, 9*(1), 77-110.

Todorov, T. (1974). Las categorías del relato literario. En R. Barthes, A. J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin ….y G. Genette, *Análisis estructural del relato* (155-192). Buenos aires: Tiempo contemporáneo.

Torres-González, A. N. (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife* (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, España.

Tower, C. (2003). Genre development and elementary students' informational writing: A review of the literature. *Reading Research and Instruction, 42*, 14–39. doi:10.1080/19388070309558394

Troia, G. A., Harbaugh, A.G., Shankland, R. K. Wolbers, K. A. y Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance. *Read Writ, 26*(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2

Vaja, A. B. (2014). La importancia de los relatos en los contextos educativos: reflexiones desde los aportes de Bruner. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica, 12*, 6-9.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky. *Educere, 3*(9), 38-43.

Valles-Calatrava, J. R. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid: Iberoamericana.

Van Dijk, T. (1972). *Some aspects of Text Grammars*. La Haya, París: Mouton.

Vázquez, I. N. (1991). Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela primaria. En H. López-Morales (Ed.): *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna* (pp. 133-143). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos, 34*, 181-192.

Von Koss, J., Morken, F., Helland, W. A. y Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: writing process factors predict story quality. *Read Writ, 29*, 529-554. doi:10.1007/s11145-015-9618-4

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.

Williams, G. J. y Larkin, R. F. (2013). Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: What are the links?. *Learning and Individual Differences, 28*, 142-150. doi: 10.1016/j.lindif.2012.08.003

Young, R. (1995). Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. *Language Learning, 45*(1), 3-42.

9. Anexos

Anexo 1: Reglas de la gramática de Stein y Glenn (1979)

1. Historia → PERMITE (Introducción, Sistema de episodios)
2. Introducción → Estado(s)
   Acción(es)
3. Sistema de episodios → Y
   ENTONCES
   CAUSA
4. Episodio → INICIA (Suceso Inicial, Respuesta)
5. Suceso Iicial → Cambio(s) natural(es)
   Acción(es)
   Sucesos internos
6. Respuesta → MOTIVA (Respuesta Interna, Secuencia de plan)
7. Respuesta Interna → Objetivo(s)
   Afecto(s)
   Cognición(es)
8. Secuencia de Plan → INICIA (Plan Interno, Aplicación del Plan)
9. Plan Interno → Cognición(es)
   Subobjetivo(s)
10. Aplicación del plan → RESULTA (Intento, Resolución)
11. Intento/Ejecución → Acción(es)
12. Resolución → INICIA (Consecuencia directa, Reacción)
13. Consecuencia Directa → Cambio(s) natural(es)
    Acción(es)
    Sucesos internos
14. Reacción → Afecto(s)
    Cognición(es)
    Acción(es)

10. Apéndices

Apéndice 1: Características de los estadios del desarrollo de la competencia narrativa escrita Applebee (1978)

Seguidamente se recogen los diferentes estadios planteados por Applebee (1978) junto con las reformulaciones planteadas por Coloma, Pavez y Maggiolo (2008) sobre el desarrollo de la competencia narrativa desde los 2 hasta los 7 años.

ESTADIO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Agrupamiento enumerativo	Desde los 2 hasta los 3 años	• Se nombran o describen enumeraciones de los diferentes sucesos y acciones. • La historia no tiene ni tema central ni organización general.
Secuencia de acciones en torno a un personaje	Desde los 3 hasta los 4 años	• Se nombran o describen sucesos relacionados con un personaje, un tema central o un ambiente. • No existen relaciones causales ni temporales entre los eventos. • No existe trama, sino que se describen las acciones de un personaje.
Narraciones primitivas	Desde los 4 años hasta los 4 años y 6 meses	• La historia gira en torno a un núcleo central que puede ser un personaje, un objeto o un suceso. • La historia se estructura en tres momentos: un hecho inicial, una acción o un intento de la misma y una consecuencia derivada del tema central. • La historia no plantea ni un resultado ni un final. • No se describen ni las motivaciones ni los deseos ni los objetivos de los personajes.
Cadenas narrativas o narraciones con episodios incompletos	Desde los 4 años y 6 meses hasta los 5 años	• Muchas de las categorías formales de la anterior etapa se mantienen. • La historia se estructura en tres momentos: inicio (introducción de los personajes), desarrollo (secuenciación de los sucesos en forma de episodios incompletos) y final (inesperado). • Se incorporan relaciones causales y temporales entre los eventos. • A veces se mencionan las motivaciones de los personajes, pero no sirven para complejizar la trama. • El final no está relacionado con la lógica de los eventos, lo que le convierte en imprevisto y brusco.
Narraciones verdaderas	Desde los 5 años hasta los 7 años	• Las historias tienen un tema central, los personajes están bien definidos y existe una trama. • Se plantea una relación causal entre las motivaciones de los personajes y las acciones que realizan. • Los eventos se organizan teniendo en cuenta relaciones temporales y lógicas. • La historia se estructura en tres momentos (que se corresponden con las categorías formales): presentación (introducción de los personajes y del contexto), sucesos (ordenados en episodios completos) y final (relacionado causal y temporalmente con los eventos planteados). • El final de la historia se concibe como una solución a un problema (que es el que origina los eventos).

Apéndice 2: Tabla 19. Resumen de algunas investigaciones recientes sobre la competencia narrativa escrita

Tabla 19. *Resumen de algunas investigaciones recientes sobre la competencia narrativa escrita*

AUTORES	TIPO	PARTICIPANTES	VARIABLES CON LAS QUE SE COMPETENCIA	TAREAS DE ESCRITURA
Véliz (1999)	Cuantitativa Transversal	No hay participantes, se selecciona un corpus de escritores adultos competentes.	• Complejidad sintáctica: índices principales (promedio de longitud de la unidad-t, promedio de longitud de la cláusula e índice de cláusula subordinada) • Modos discursivos.	No hay al haberse seleccionado un corpus.
Salvador-Mata (2000)	Cuantitativa Transversal	72 participantes: • 40 alumnos de 3º de EP (8-9 años). • 32 alumnos de 4º EP (9-10 años).	• Estructura del texto: longitud, índice de complejidad, marcadores de narración y episodios. • Estructura del episodio: longitud, complejidad, elementos de la gramática de Mandler y Johnson (1977) y relación entre ellos.	• Explicitación: texto libre. • Tiempo: no se especifica. • Lengua: español.
Berman, y Katzenberger (2004).	Cuantitativa Transversal	• 17 participantes de 4º EP (9-10 años). • 17 participantes de 1º ESO. (12-13 años). • 19 participantes de 1º BACH (16-17 años). • 18 participantes de Universidad (25-35 años).	• Demarcación y longitud. • Funciones discursivas. • Codificación lingüística.	• Explicitación: Tema: situación de conflicto con otras personas. • Tiempo: no se especifica. • Lengua: hebreo.
Jiménez-Van Der Biest (2006).	Cuantitativa Longitudinal	23 participantes: • 2º EP (7-8 años). • 5º EP (10-11 años).	• Macroestructura del texto (categorías narrativas, categorías evaluativas y categorías de desplazamiento).	• Explicitación: tres imágenes secuenciadas. • Tiempo: no hay límite de tiempo. • Lengua: español.

Olinghouse (2008).	Cuantitativa Transversal	120 participantes: • 3º EP (8-9 años).	• Planificación avanzada. • Extensión del texto. • Corrección del texto. • Calidad del texto escrito. • Fluidez de transcripción escrita (VC).	• Explicitación: imágenes de dibujos con niños y animales hacienda actividades. • Tiempo: 5 min. de planificación y 15 min. de escritura • Lengua: inglés.
Olinghouse y Leaird (2009).	Cuantitativa Transversal	• 92 alumnos de 2º EP (7-8 años). • 101 alumnos de 4º EP (9-10 años).	• Calidad: organización, desarrollo de historia, personajes y localización y creatividad. • Extensión texto. • Corrección texto. • Fluidez de transcripción escrita (VC).	• Explicitación: imágenes de dibujos con niños y animales hacienda actividades. • Tiempo: 5 min. de planificación y 15 min. de escritura • Lengua: inglés.
Borzone, y Silva (2010).	Cuantitativa Transversal	60 participantes (15 cada): • Ed. Infantil. • 3º EP (8-9 años). • 6º EP (11-12 años). • 4º ESO (15-16 años).	• Extensión texto. • Extensión de unidades-t. • Número de episodios completos (gramática narrativa de Stein y Glenn, 1979). • Número de expresiones deícticas.	• Explicitación: 16 imágenes secuenciadas • Tiempo: se desconoce • Lengua: español.
Heilmann et al. (2010).	Cuantitativa Transversal	129 participantes: • 1º y 2º EP (5-7).	• Extensión del texto. • Estructura narrativa: macroestructura. • Calidad: vocabulario.	• Explicitación: secuencia de imágenes de Frog, where are you? • Tiempo: no hay límite de tiempo. • Lengua: inglés.
Beers y Nagy (2011).	Cuantitativa Longitudinal	• 122 participantes en el grupo 1: 1º EP (6-7 años) y 3º EP (8-9 años).	• Extensión del texto. • Número de unidades-t. • Tipo de relaciones entre cláusulas.	• Explicitación: una frase a partir de la que escribir. • Tiempo: 5 min.

		• 106 participantes en el grupo 2: 5º EP (10-11 años) y 1º ESO (12-13 años).		• Lengua: inglés.
Sánchez et al. (2011).	Cuantitativa Transversal	34 niñas: • 2º EP (6-7 años).	• Palabras completas. • Intentos de palabras. • Empleo de conectores. • Empleo de tiempos verbales. • Empleo de mecanismos de correferencia. • Empleo de fórmulas de acción.	• Explicitación 1: Texto narrativo oral: León y el elefante. • Explicitación 2: 13 imágenes secuenciadas. • Tiempo: se desconoce. • Lengua: español.
Olinghouse y Wilson (2013).	Cuantitativa Transversal	107 participantes: • 5º EP (10-11 años).	• Calidad textual: desarrollo de ideas, organización, elección de palabras y elementos del tipo de texto.	• Explicitación: Imagen astronautas en la luna. • Tiempo: 15 min. • Lengua: inglés.
Ow-González y Alvarado-Barra (2013).	Cuantitativa Transversal	259 participantes: • Infantil: 5 años. • 3º EP (8 años). • 6º EP (11 años). • 2º ESO (14 años). • 1º BACH (17 años).	• Relaciones interclausulares. • Macroestructura: secuencia narrativa de Adam (1987).	• Explicitación: Dos vídeos (por qué existen las escuelas y de la visita de un extraterrestre a la tierra). • Tiempo: se desconoce. • Lengua: español.
Troia et al. (2013).	Cuantitativa Transversal	618 participantes: • 4º EP a 4º ESO, excluyendo 2º ESO.	• Calidad: convenciones, fluidez de la oración, elección de palabras, organización e ideas.	• Explicitación: dos títulos entre los que se escoge uno: One Day of Invisity'' y ''The Day I Switched Bodies with My Friend'' • Tiempo: se desconoce. • Lengua: inglés.
Williams, y Larkin (2013).	Cuantitativa Transversal	64 participantes: • 3º-6º EP (8-11 años).	• Calidad: ideas y desarrollo; organización, unidad y coherencia; vocabulario; variedad y estructura de	• Explicitación: 6 Imágenes secuenciadas.

			organización; gramática y uso y puntuación y mayúsculas. • Extensión del texto. • Variedad léxica. • Número de verbos • Número de nombres • Proporción de errores ortográficos.	• Tiempo: 1-3 min. para mirar imágenes y 10 min. fe escritura. • Lengua: inglés.
Drijbooms et al. (2015).	Cuantitativa Transversal	104 participantes: • 4º EP (9-10 años).	• Extensión del texto. • Complejidad sintáctica. • Contenido. • Fluidez de transcripción escrita (VC).	• Explicitación: una imagen. • Tiempo: no hay límite de tiempo. • Lengua: alemán.
Drijbooms et al. (2016).	Cuantitativa Transversal	120 participantes: • 4º EP (9-10 años). • 6º EP (11-12 años)	• Extensión del texto. • Complejidad del texto. • Contenido del texto. • Fluidez de transcripción escrita (VC).	• Explicitación: una imagen. • Tiempo: no hay límite de tiempo. • Lengua: alemán
Gómez-Vera, et al. (2016).	Cuantitativa Transversal	681 participantes: • 4º EP (9-10 años).	• Vocabulario (extensión del texto, diversidad léxica, sofisticación léxica, densidad léxica). • Calidad (cohesión, coherencia y adecuación).	• Explicitación: imagen de un niño y un delfín. • Tiempo: se hace con la prueba de diagnóstico nacional de chile. • Lengua: español
Von Koss et al. (2016).	Cuantitativa Transversal	42 participantes: • 3º EP (8-9 años).	• Extensión del texto. • Porcentaje de errores de ortografía. • Porcentaje errores de puntuación y mayúsculas. • Calidad. • Macroestructura narrativa. • Fluidez de transcripción escrita (VC).	• Explicitación: cuatro imágenes desordenadas. • Tiempo: 10 min. • Lengua: noruego.

Apéndice 3: Tabla 20. Resumen de variables de investigación

Tabla 20. *Resumen de las variables de investigación.*

	VARIABLE	*NOMBRE*	*ETIQUETA*	*TIPO*	*LOCALIZACIÓN*	*ETIQUETAS VALORES*	*MISSING*	*MEDICIÓN*
Variable independie	SEXO	SEX	Sexo	VI	-	1-Niña 2-Niño	9-No contesta	Cualitativa Nominal
	CURSO	CUR	Curso	VI	-	1-4º EP 2-6º EP	9-No contesta	Cualitativa Nominal
Variable dependiente: comptencia narrativa escrita	COMPLEJIDAD SINTÁCTICA (CST) — LONGITUD PROMEDIO DE LA UNIDAD-T	LUT	Longitud promedio de la unidad-t	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Continua
	COMPLEJIDAD SINTÁCTICA (CST) — LONGITUD PROMEDIO DE LA CLÁUSULA	LCL	Longitud promedio de la cláusula	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Continua
	COMPLEJIDAD SINTÁCTICA (CST) — ÍNDICE DE CLÁUSULA SUBORDINADA	ICS	Índice de cláusula subordinada	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Continua
	CALIDAD DEL TEXTO SIN CREATIVIDAD (CAT) — VOCABULARIO	VOC	Calidad: Vocabulario	VD	Tareas producción escrita	1-Insuficiente 1,5-I-S 2-Suficiente 2,5-S-B 3-Bien 3,5-B-E 4-Excelente	9-No contesta/ No se sabe	Cuantitativa Escala Discreta

	COHESIÓN Y COHERENCIA	COH	Calidad: Cohesión y coherencia	VD	Tareas producción escrita	1-Insuficiente 1,5-I-S 2-Suficiente 2,5-S-B 3-Bien 3,5-B-E 4-Excelente	9-No contesta/ No se sabe	Cuantitativa Escala Discreta
CALIDAD DEL TEXTO CON CREATIVIDAD (CAC)	VOCABULARIO	VOC	Calidad: Vocabulario	VD	Tareas producción escrita	1-Insuficiente 1,5-I-S 2-Suficiente 2,5-S-B 3-Bien 3,5-B-E 4-Excelente	9-No contesta/ No se sabe	Cuantitativa Escala Discreta
	COHESIÓN Y COHERENCIA	COH	Calidad: Cohesión y coherencia	VD	Tareas producción escrita	1-Insuficiente 1,5-I-S 2-Suficiente 2,5-S-B 3-Bien 3,5-B-E 4-Excelente	9-No contesta/ No se sabe	Cuantitativa Escala Discreta
	CREATIVIDAD E INTERÉS	CEI	Calidad: Creatividad e interés	VD	Tareas producción escrita	1-Insuficiente 1,5-I-S 2-Suficiente 2,5-S-B 3-Bien 3,5-B-E 4-Excelente	9-No contesta/ No se sabe	Cuantitativa Escala Discreta
CANTIDAD DE CATEGORÍAS (CCA)	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: INTRODUCCIÓN MAYOR	IMA	Número de categorías de: Introducción mayor	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta

	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: INTRODUCCIÓN MENOR	IME	Número de categorías de: Introducción menor	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: SUCESO INICIAL	SIN	Número de categorías de: Suceso Inicial	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: RESPUESTA INTERNA	REI	Número de categorías de: Respuesta Interna	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: PLAN INTERNO	PLI	Número de categorías de: Plan Interno	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: EJECUCIÓN	EJE	Número de categorías de: Ejecución	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: CONSECUENCIA DIRECTA	CND	Número de categorías de: Consecuencia Directa	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
	NÚMERO DE CATEGORÍAS DE: REACCIÓN	REA	Número de categorías de: Reacción	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
CANTIDAD Y CARÁCTER DE	NÚMERO DE EPISODIOS COMPLETOS	ECO	Número de episodios completos	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta

	EPISODIOS (CCE)	NÚMERO DE EPISODIOS INCOMPLETOS CON CATEGORÍAS MÍNIMAS	EMI	Número de episodios incompletos con categorías mínimas	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
		NÚMERO DE EPISODIOS INCOMPLETOS CON MÁS CATEGORÍAS QUE LAS MÍNIMAS	EMA	Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
		NÚMERO DE EPISODIOS INCOMPLETOS CON MENOS CATEGORÍAS QUE LAS MÍNIMAS	EME	Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Discreta
Variables de control	FLUIDEZ DE TRANSCRIPCIÓN ESCRITA		FT15	Fluidez de transcripción escrita a los 15 segundos	VC	Tarea fluidez	-	-	Cuantitativa Escala Continua
			FT60	Fluidez de transcripción escrita a los 60 segundos	VC	Tarea fluidez	-	-	Cuantitativa Escala Continua
	TIEMPO DE ESCRITURA		TMP	Tiempo de escritura	VC	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Continua
	EXTENSIÓN DEL TEXTO		EXT	Extensión del texto	VD	Tareas producción escrita	-	-	Cuantitativa Escala Continua

Apéndice 4: Instrumento de análisis: Rúbrica

DIMENSIÓN	***VALORACIÓN***			
	INSUFICIENTE (1)	***SUFICIENTE (2)***	***BIEN (3)***	***EXCELENTE (4)***
Vocabulario (VOC)	El vocabulario es pobre, simple, impreciso o inadecuado.	El vocabulario es preciso, adecuado, aunque sea limitado	El vocabulario es complejo, preciso, adecuado, aunque no sea variado.	El vocabulario es rico, muy complejo, muy preciso y muy adecuado.
Cohesión y coherencia (COH)	• Los eventos no siguen un orden lógico. • No hay conexiones entre eventos. • No se da énfasis a ningún evento. • No existe continuidad temática. • Los signos de puntuación no aparecen o se usan de manera inadecuada.	• Los eventos siguen un orden lógico. • Las conexiones entre eventos no están claras o no se marcan lingüísticamente o se marcan inadecuadamente. • Se enfatizan por igual los eventos. • Hay rupturas significativas en la continuidad temática. • Los signos de puntuación aparecen de manera incorrecta en el texto.	• Los eventos siguen un orden lógico. • Las conexiones entre eventos están claras y se marcan lingüísticamente, aunque en alguna ocasión no sea de manera correcta. • Se enfatizan mínimamente los eventos críticos. • Hay rupturas poco significativas en la continuidad temática. • Los signos de puntuación se utilizan en su mayoría correctamente.	• Los eventos siguen un orden lógico. • Las conexiones entre eventos están claras y se marcan lingüísticamente. • Se hace énfasis en los eventos críticos y menos en los eventos menores. • No existen rupturas en la continuidad temática. • Los signos de puntuación se usan correcta y adecuadamente.
Creatividad e interés (CEI)	• Se plantean pocas ideas en el texto. • Las ideas recogidas son muy poco creativas y muy usuales.	• Se plantean algunas ideas en el texto. • Las ideas recogidas son poco originales y usuales.	• Se plantean bastantes ideas en el texto. • Las ideas recogidas son originales e inusuales.	• Se plantean abundantes ideas en el texto. • Las ideas recogidas son muy originales y muy inusuales.

Apéndice 5: Tarea de fluidez de la transcripción escrita

Fecha: _____

Nombre y apellidos: _____
Curso: _____
Edad: _____
Fecha de nacimiento: _____
Sexo: □ Niña □ Niño

TAREA FLUIDEZ DE LA TRANSCRIPCIÓN ESCRITA

Escribe tantas veces como puedas la siguiente oración:

Aquel extraño y veloz gato era feliz cuando llenaba su tripa de huevos, jamón y kiwis.

INSTRUCCIONES

- No es un examen, pero tienes que esforzarte y hacerlo lo mejor que puedas.
- La tarea dura exactamente 1 minuto, así que cuando digamos "TIEMPO" tienes que dejar de escribir.
- A los 15 segundos de empezar la prueba (cuando digamos "BARRA") tienes que dejar de escribir y hacer una barra "**/**". Después, puedes seguir escribiendo.
- Escribe rápido, correctamente (que no falten ni palabras ni letras) y con buena letra.
- Empieza a escribir por la parte de atrás de esta hoja.

ESPERA A QUE TE INDIQUEMOS QUE PUEDES EMPEZAR

Aquel extraño y veloz gato era feliz cuando llenaba su tripa de huevos, jamón y kiwis.

Apéndice 6: Tarea de producción escrita 1

Fecha: _____

Nombre y apellidos: _____
Curso: _____
Edad: _____
Fecha de nacimiento: _____
Sexo: □ Niña □ Niño

TAREA ESCRITA

Escribe una historia con las siguientes características:

- Tiene que aparecer un **niño** o una **niña** (puedes ponerle el nombre que quieras).
- Tiene que haber un **genio**.
- Tiene que salir un **libro perdido**.
- Tiene que desarrollarse en **la Luna**.

Pueden aparecer más personajes, más objetos y más lugares, pero los anteriores tienen que ser los más importantes.

INSTRUCCIONES

- No es un examen, pero tienes que esforzarte y hacerlo lo mejor que puedas.
- Tienes el resto de la sesión para escribir tu historia.
- Si necesitas más papel, levanta la mano y te daremos más papel.
- Cuando termines de escribir y de revisar levanta la mano y te recogeremos los papeles.

ESPERA A QUE TE INDIQUEMOS QUE PUEDES EMPEZAR

Apéndice 7: Tarea de producción escrita 2

Fecha: _____

Nombre y apellidos: _____
Curso: _____
Edad: _____
Fecha de nacimiento: _____
Sexo: □ Niña □ Niño

TAREA ESCRITA

Reescribe la historia que acabas de escuchar. Tienes que contar, por escrito, otra vez la historia que acabas de oír poniendo todo lo que te acuerdes.

INSTRUCCIONES

- No es un examen, pero tienes que esforzarte y hacerlo lo mejor que puedas.
- Tienes el resto de la sesión para escribir la historia.
- Si necesitas más papel, levanta la mano y te daremos más papel.
- Cuando termines de escribir y de revisar levanta la mano y te recogeremos los papeles.

ESPERA A QUE TE INDIQUEMOS QUE PUEDES EMPEZAR

Apéndice 8: Texto narrativo: Los dos halcones del rey

Había una vez un rey que vivía en un lejano país. Era bien conocido en todo el reino que era un gran amante de los animales, así que en cierta ocasión, recibió por su cumpleaños un regalo que le hizo muy feliz. Se trataba de dos simpáticas crías de halcón.

El rey se entusiasmó. Eran preciosas y parecían dos bolitas de algodón.

– ¡Qué suaves son! – dijo a su familia mientras las acariciaba – ¡Voy a hacer de ellas unas expertas cazadoras! ¡Que venga ahora mismo el maestro de cetrería!

En cuestión de minutos, un hombre bajito pero fuerte como un toro apareció en la sala. Era el maestro de cetrería más experimentado del reino. Su trabajo consistía en cuidar y amaestrar a los halcones del rey desde que nacían. El monarca confiaba plenamente en su trabajo, pues no había nadie que supiera más de aves que él en muchos kilómetros a la redonda.

– Acaban de regalarme estos dos halcones. Sé que los cuidarás y entrenarás con mimo – dijo el rey esbozando una sonrisa – Llévatelos y mantenme informado de su evolución.

– Así lo haré, majestad – respondió el experto haciendo una reverencia de despedida.

Pasado un tiempo, el maestro cetrero pidió audiencia con el rey y éste le recibió sentado en su trono de oro y terciopelo.

– Majestad, tengo algo muy importante que deciros. Verá… Llevo semanas cuidando sus nuevos halcones y procurando que aprendan el arte de volar. Los dos han crecido y están hermosos, pero sucede algo muy extraño. Uno de ellos vuela con destreza y gran rapidez, pero el otro no se ha movido de una rama desde el primer día.

– ¿Y a qué crees que se debe ese extraño comportamiento? – le consultó el rey poniendo cara de asombro.

– No lo sé, señor… Jamás había visto a un halcón comportarse así.

– Está bien, llamaremos a los mejores curanderos del reino para que hagan un diagnóstico y nos aconsejen – sentenció el monarca.

Y así fue. Hasta nueve sanadores pasaron por palacio para hacer una exploración del animal, pero ninguno encontró un motivo razonable que explicara por qué el ave se negaba a moverse del árbol. El rey tomó entonces la decisión de ofrecer una buena recompensa a la persona que fuera capaz de hacer volar a su halcón.

Al día siguiente un rayo de sol entró por la alcoba del rey mientras dormía plácidamente en su enorme cama. La luz se reflejó en su cara y le despertó. Con los ojos todavía entrecerrados, se asomó a la ventana como cada día para ver amanecer. A lo lejos distinguió la figura de un ave que se acercaba batiendo sus alas para acabar posándose en el alféizar junto a él. ¡El halcón miedoso había volado y le miraba con sus curiosos ojitos! ¡Qué alegría! Descalzo y en pijama corrió hacia la puerta de palacio. Salió afuera y encontró al maestro cetrero charlando con un joven campesino que sujetaba su sombrero junto al pecho. El rey le miró fijamente.

– ¿Has sido tú quien ha conseguido el milagro, muchacho?

El campesino se puso rojo como un tomate y contestó con timidez.

– Sí, señor – dijo bajando la cabeza.

– ¡Fantástico! ¿Cómo lo has hecho? ¿Acaso tienes poderes o algo así?

– No, majestad, nada de eso. Sólo corté la rama y el halcón no tuvo más remedio que abrir sus alas y echar a volar.

El rey comprendió que el miedo a lo desconocido a menudo nos paraliza, nos hace aferrarnos a lo que ya tenemos, a lo que consideramos seguro, y eso nos impide volar libres. Ahora veía claro que, al igual que el miedoso halcón, todos somos capaces de hacer más cosas de lo que pensamos y que es cuestión de tener confianza en nosotros mismos.

El rey respiró hondo y agradeció al campesino su importante enseñanza. Le entregó una buena recompensa y le invitó a sentarse con él en el jardín, a contemplar el magnífico vuelo de sus dos halcones.

Apéndice 9: Petición de autorización al equipo directivo

Estimado equipo directivo,

Soy Rocío Vejo Sainz, alumna del Máster en Innovación e Investigación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria y antigua alumna de prácticas de este centro durante el curso 2015-2016. En la actualidad estoy realizando mi Trabajo Fin de Máster y por medio de este escrito deseo solicitar su permiso para que los alumnos de cuarto curso y sexto curso de Educación Primaria de su centro formen parte de una investigación a pequeña escala.

Mi Trabajo Fin de Máster busca analizar y comparar la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de Educación Primaria ante dos situaciones de producción escrita. Para ello, el alumnado tendrá que escribir dos textos narrativos (con una duración aproximada de 40 minutos), realizar una tarea de fluidez de la transcripción escrita (con una duración aproximada de 2 minutos) y completar una pequeña prueba de comprensión lectora (con una duración aproximada de 10 minutos), siempre y cuando el alumnado devuelva firmadas las hojas de permiso por parte de su padre/madre/tutor(a) legal. Esto ocurriría dentro del horario escolar adaptándome a las necesidades temporales de cada tutora y de sus grupos.

Una vez se haya completado y se haya presentado el estudio a la comisión de evaluación de la Universidad (octubre), compartiré un resumen de los resultados de la investigación con usted y con el centro. El nombre del centro, no obstante, así como el de los participantes no será mencionado en la investigación de ninguna forma, y solo la investigadora conocerá esta identidad. Si lo desea, puede consultar cualquier duda que tenga sobre el proceso o la investigación poniéndose en contacto conmigo a través de la siguiente cuenta de correo electrónico: rociovejo@hotmail.com

Por favor, firme este consentimiento con el pleno conocimiento de la naturaleza y el propósito de la investigación.

Dª……., en …… a …….. de ……...….. de 2017.

Muchas gracias por su colaboración

Apéndice 10: Petición de autorización a las docentes-tutoras

Estimada docente,

Soy Rocío Vejo Sainz, alumna del Máster en Innovación e Investigación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria y antigua alumna de prácticas de este centro durante el curso 2015-2016. En la actualidad estoy realizando mi Trabajo Fin de Máster y por medio de este escrito deseo solicitar su permiso para que el grupo de alumnos del que es tutora forme parte de una investigación a pequeña escala.

Mi Trabajo Fin de Máster busca analizar y comparar la competencia narrativa escrita del alumnado de cuarto y de sexto curso de Educación Primaria ante dos situaciones de producción escrita. Para ello, el alumno tendrá que realizar dos tareas de producción escrita (con una duración aproximada de 40 minutos), realizar una tarea de fluidez de la transcripción escrita (con una duración aproximada de 2 minutos) y completar una pequeña prueba de comprensión lectora (con una duración aproximada de 10 minutos) siempre y cuando devuelvan firmadas las hojas de permiso por parte de su padre/madre/tutor(a) legal. Esto ocurriría dentro del horario escolar adaptándome a sus necesidades temporales como tutora.

Una vez se haya completado y se haya presentado el estudio a la comisión de evaluación de la Universidad (octubre), compartiré un resumen de los resultados de la investigación con usted. No obstante, su nombre y el de los participantes no será mencionado en la investigación de ninguna forma, su identidad no podrá ser deducida de ningún dato y solo la investigadora la conocerá. Si lo desea, puede consultar cualquier duda que tenga sobre el proceso o la investigación poniéndose en contacto conmigo a través de la siguiente cuenta de correo electrónico: rociovejo@hotmail.com

Por favor, firme este consentimiento con el pleno conocimiento de la naturaleza y el propósito de la investigación.

Dª……., en …… a …….. de ……...….. de 2017.

Muchas gracias por su colaboración

Apéndice 11: Petición de autorización a los tutores legales

Estimada familia,

Soy Rocío Vejo Sainz, alumna del Máster en Innovación e Investigación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria y antigua alumna de prácticas de este centro durante el curso 2015-2016. Me dirijo a Vds. para pedirles colaboración en el desarrollo de mi Trabajo Fin de Máster.

¿EN QUÉ CONSISTE MI TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)?

Mi TFM es un estudio muy sencillo que pretende analizar las historias narrativas (cuentos) escritas por alumnos de cuarto y de sexto curso de Educación Primaria. No se trata de evaluar, sino de conocer las características generales de cada uno de los cursos (de forma que los datos se tratan y aparecen en el TFM de manera colectiva, es decir, hablando de "los alumnos de cuarto o de sexto" sin poner datos ni informaciones individuales de ningún tipo).

¿CÓMO PARTICIPARÁ SU HIJO/A?

Los alumnos tendrán que escribir dos historias o cuentos (por ejemplo: "El día que tuve superpoderes") en aproximadamente 40 minutos y hacer un ejercicio de comprensión lectora en aproximadamente 10 minutos. Por lo tanto, son tareas similares a las que realizan habitualmente en el aula.

¿CUÁNDO TENDRÁ LUGAR?

La escritura de los textos se realizará en el centro escolar durante el horario escolar, concretamente, durante dos sesiones, estando su tutora presente.

¿CÓMO SE TRATARÁ LA INFORMACIÓN PERSONAL?

Los nombres y la información personal son confidenciales, de forma que no aparecerán en ningún documento del trabajo y solamente yo tendré acceso a los mismos.

Si tienen cualquier duda o pregunta o si desean solicitar un resumen de los resultados una vez completado el estudio, pueden ponerse en contacto conmigo a través de la siguiente cuenta de correo electrónico: rociovejo@hotmail.com ¡Muchas gracias por su colaboración!

PERMISO PARA QUE SU HIJO(A) PARTICIPE EN LA INVESTIGACIÓN

D/Dª……CONSIENTO EXPRESAMENTE, que mi hijo/a……., participe en la investigación. Y en prueba de aceptación y conformidad, firmo el presente documento en ……. a …….. de ……..….. de 2017.

Fdo.: Padre, Madre o Tutor

Apéndice 12: Ejemplos de valoraciones utilizando la rúbrica

Seguidamente se muestran ejemplos de las valoraciones realizadas utilizando la rúbrica en el caso de la **Tarea de producción escrita 1 (T1):**

Ejemplos de valoración de la subvariable de *Vocabulario:*

Ejemplo de texto valorado como **Insuficiente (1)**: El vocabulario es pobre, simple, impreciso o inadecuado.

Texto 0109

Habia una vez dos hermanos que uno era un niño y el otro era una niña.

Un dia el niño/a estaban leyendo un libro en la luna. Ese libro era de austronatas porque el niño quería ser austronata. Entonces aparecio un genio que era el genio de la luna. El genio, estaba llorando, porque se le había perdido un libro. Ese libro era muy importante. el libro se titulaba el libro perdido.

Por ultimo el niño, la niña y el genio le buscaron y al final le encontraron.

Firma

Ejemplo de texto valorado como **Suficiente (2)**: El vocabulario es preciso, adecuado, aunque sea limitado.

Texto 0102

Habia una vez un niño llamado Lioyl. Vivia en la Luna. Un amigo suyo le llevo una lampara con un genio dentro. La frotaron y frotaron, pero el genio no salía hasta que Lioyl vio que la lampara tenia un boton le dio y entonces salio el genio y entonces hablo de un libro perdido el genio lo queria robar para coger su grandisimo poder entonces Lioyl reuno a sus amigos se llamaban: Nya, Jay, Cole y Kai.

Después de reunir a sus amigos fueron a por el libro perdido. El genio consiguio la primera pista en Marte luego en Neptuno Lioyl consiguio la segunda pista, Kai robo la primera al genio y Lioyl consiguio tambien la tercera pista. Finalmente, volvieron con el libro perdido a la luna y lo guardaron bajo llave y la llave se la tiraron al craken de mar espacial y metieron de nuevo al genio en la lampara y la destruyeron.

Ejemplo de texto valorado como **Bien (3)**: El vocabulario es complejo, preciso, adecuado, aunque no sea variado.

Texto 0111

Erase una vez, una niña que iba paseando por un bosque, cuando, derrepente, oyó unos llantos, la niña se acercó a donde procedían los llantos y se enconto con un genio. La niña se acerco a consolarle y luego le preguntó: -Que te pasa-Que un mago malvado me ha robado mi libro magico y lo ha tirado a la luna-Le dijo a la niña -Mmmmmmmm…Vale te ayudare a encontrarlo-Gracias A cambio te dare 3 deseos…-Dijo el Genio-Vale, mi primer deseo es que viajemos a la luna…-¡Tribiti, tribitan a la luna quiero yo ir,-Dentro de 5 minutos llegaron a la luna-Hay veo el libro-Dijo la niña -Sí, pero está protegido por una jaula majica-Dijo el genio-Pues, mi segundo deseo es que se rompa la jaula-Tribiti, tribiton que se rompa la juala-Biennnn…¡-Dijo la niña, cojieron el libro y se fueron a la tierra y se encontraron con el mago malvado-Veo que as roto mi jaula, pues ahora te vas a enterar-Que hacemos genio?-Preguntó la niña-¡Pide un deseo¡-Dijo el genio-Vale, deseo que el mago no exista-Tribiti, tribiton que el mago desaparezca- Y colorin colorado este cuento se ha acabado

Ejemplo de texto valorado como **Excelente (4)**: El vocabulario es rico, muy complejo, muy preciso y muy adecuado.

Texto 2305

Hola, soy Diego y si todavia no lo sabes vivo en la luna, la verdad, no es que sea emocionante, tal y como dicen, ahh, y lo de que le luna es de queso, no eso es una farsa no es más que un conjunto de: rocas, nieve y una cosas gris que ninca es sabido que es. Bueno… voy empezar ya, que si no nunca empiezo.

Un día estaba jugando en la oscura y fría luna, aunque como estaba en casa me sentía calentito, llego un momento que me aburrí y entonces salí a la calle a jugar que era un buscador de tesoros con mi supertraje de pirata, y sabéis que ¡Encontré uno! Era un precioso libro de color rojo con los bordes dorados y en cada centímetro encontraba un precioso rubí. Cuando le abrí un gran resplandor surgió de el, todo el cielo se iluminó y empezó a marcar un camino, en el momento en el que este acabó, una flecha señalaba al suelo, entonces decidí cavar. Al cabo de un rato oyó un ruido, ¡Había

encontrabdo algo! Y decidí cogerlo. Esto era ¡una lámpara mágica!, la froté y salió un genio el que me dijo:

-Hola-Me digo este ser mágico.

Le contesté-Hola-

-Tienes tres deseos-me ofreció-pueden ser lo que quieras.

-Vale, pues en ese caso, te les pediré-

Bien, una vez que estaba en mi casa y le di un caliente chocolate con leche, le comenze a decir lo que quería. Le pedí que hubiese niños en la luna, a parte de calor. De un momento a otro se me ocurrió pedirle lo que todo ¡Qué estuviera siempre conmigo concediéndome deseos!. Desde ese día somos grandes amigos, y viviremos muchas aventuras, pero eso es otra historia.

Ejemplos de valoración de la subvariable de *Cohesión y Coherencia:*

Ejemplo de texto valorado como **Insuficiente (1)**: Los eventos no siguen un orden lógico. No hay conexiones entre eventos. No se da énfasis a ningún evento. No existe continuidad temática. Los signos de puntuación no aparecen o se usan de manera inadecuada.

Texto 1811

Era se una vez una niña que estaba perdida en la luna y se encontró con una lampara Y la froto salio un genio de la lampara encontro muchas cosas perdidas en la luna como un livro perdido en la luna que pasa primero una lampara después un livro y ahora solo ace falta un niño. Hola soy un niño que me llamo Alex me he perdido en la luna dice Alex dice el genio bamosa leer un cuento. Se titula va los dos niños perdidos era se una vez un día cuando se levantaron los niños Estaban en la luna y dicen los niños como nosotros; los niños soplaron el livro y ponía el livro mágico si porque todo lo que nos pase lo pone en el livro se le niño le pidió al mago que les llevara de vuelta a casa Y se les llevo y colorin colorado este cuento se acabado

Ejemplo de texto valorado como **Suficiente (2)**: Los eventos no siguen un orden lógico. No hay conexiones entre eventos. No se da énfasis a ningún evento. No existe continuidad temática. Los signos de puntuación no aparecen o se usan de manera inadecuada.

Texto 2109

Un niño y una niña fueron a la luna en busca de un genio perdido y fueron a la luna cuando legaron a al luna tuvieron que buscarle por todas partes hasta que le encontraron volvieron a la tiera en una nave espacial cuando llegaron a la tierra el genio se dio cuenta de que no tenia su libro perdido así que tuvieron que volver cuando cogieron el libro volvieron a casa.

Ejemplo de texto valorado como **Bien (3)**: Los eventos siguen un orden lógico. Las conexiones entre eventos están claras y se marcan lingüísticamente, aunque en alguna ocasión no sea de manera correcta. Se enfatizan mínimamente los eventos críticos. Hay rupturas poco significativas en la continuidad temática. Los signos de puntuación se utilizan en su mayoría correctamente.

Texto 2408

Había una vez una niña llamada Cloe. Cloe tenía un libro que la gustaba mucho, la gustaba mucho en el sentido de que no separaba de él.

Un día se fué a la luna con su padre, su madre y su hermano Juan. En la Luna apareció de repente un extraterrestre la arrancó el libro de las manos y le perdió. Más tarde vió una cueva en la luna y entró. Allí encontro un genio que la condedería un deseo.

El genio le preguntó a la niña:

-¿Que deseo quieres pedir?

La niña le dijo:

-Me encantaría que me ayudases a encontrar mi libro favorito. El genio aceptó, así que empezaron a buscar. Tras horas y horas de busqueda se dieron cuenta de que el libro no estaba en la luna. Cogieron la nave espacial y fueron a Marte.

En Marte vieron algo respandeciente que les llamó la atención. tras mituros andando llegaron donde estaba la cosa resplandeciente, la cogieron y vieron que era un libro. Cloe dijo:

-¡Mi libro, lo has encontrado!

Volvieron a la luna y allí les dijo ha sus padres papá, mamá, he encontrado a un genio que os concederá un deseo a cada uno.

Ejemplo de texto valorado como **Excelente (4)**: Los eventos siguen un orden lógico. Las conexiones entre eventos están claras y se marcan lingüísticamente. Se hace énfasis en los eventos críticos y menos en los eventos menores. No existen rupturas en la continuidad temática. Los signos de puntuación se usan correcta y adecuadamente.

Texto 1403

En la luna nadie sabe que hay vida pero si que hay. Habia un niño con su perra llamada Laika, que muchos dicen que se murio por quedarse sin oxígeno. Ellos iban en busca de salir de la luna inventando un cohete con las pequeñas piedras que hay en la luna, pero era matematicamente imposible. Un día buscando más piedras se encontraron algo tirado en el suelo.

-Laika que tal si cogemos esa cosas tirada en el suelo-Dijo el niño. Lo cogieron y lo arbieron.

-Es un libro perdido-Exclamo el niño extrañado. Lo abieron y de el salió un genio como Aladin solo que no había salido de una lámpara.

-Hola, ¿porque estabas metido en un libro?-Preguntó el niño.

Soy genio os puedo conceder 3 deseos-Dijo el genio respondiendole. Vale uno es darnos oxígeno para siempre, para asi quitarnos los trajes de astronauta, el segundo es darnos comida porque nos hemos quedado sin provisiones y la otra es sacarnos de aquí para ir a la tierra-Dijo el niño.

¿Pero como os habeís quedado aqui?-Preguntó el genio.

Hemos llegado aquí porque la NASA hizo una prueba con nosotros y desde entonces estamos aquí- Le explicó el niño. El genio les dió oxígen provisiones y les intentó llevarles a la tierra pero no tenía tanto poder como para llevarles a la tierra.

Laika de repente empezó a ladrar por algo extraño. Ellos la siguieron. Llegaron a un sitio donde había más astronautas.

-He niño que haceis aquí-Dijo la persona. Vieron que tenia una bandera de Estados Unidos en la mano y que la iba a poner en el suelo, mientras que unas cámaras le

estaban grabando. -Creo que es una grabación para decir que es el primer hombre en pisar la luna,

-Esto es un pequeño paso para el hombre y un gran paso para la humanidad, en nombre de Neil Armstrong-Dijo él. Armstron y sus compañeros llevaron al niño y a la perra Laika a la Tierra y por fin salieron de la luna para siempre. La verdad fue tan grande que se televisó por todo el mundo.

Ejemplos de valoración de la subvariable de *Creatividad e Interés:*

Ejemplo de texto valorado como **Insuficiente (1)**: Se plantean pocas ideas en el texto. Las ideas recogidas son muy poco creativas y muy usuales.

Texto 1604

Erase una vez unos niños que estaban leyendo un libro en la luna, alcabo de un rato se van al baño y cuando vienen…¡El libro no estaba!

Derrepente aparece un genio y les dice ¿quereis tres deseos?

Los niños le dicen que sí, el primer deseo fue que aberiguara quien les había robado el libro, ¡fue un alienígena! El segundo fue que les devolviera el libro el alienígena.

¡Colorin colorado este cuento se ha acabado!

Ejemplo de texto valorado como **Suficiente (2)**: Se plantean algunas ideas en el texto. Las ideas recogidas son poco originales y usuales.

Texto 1008

Un día un niño y una niña estaban en su casa ya que eran hermanos. El niño se llamaba Roberto y la niña Lucia. Y como se aburrian fueron a casa de su amigo Luis, pero se perdieron y vieron un coete muy muy grande y se montaron. Lucía no queria, pero Roberto la insistia:

-Venga, solo sera muy poco tiempo-Insistia Roberto, ¿Qué pasaria si lo ponemos en marcha?-Pregunto Lucia. -Pues que iriamos a la Luna-Respondió Roberto. -Pero eso no pasara-Volvio a contestar Roberto, -Venga, esta bien-Afirmo Lucia.

Y asi es como montaron:

-Cuantos botones-Decian Roberto y Lucia.

Lucia se puso a tocar los botones y arrancó el coete: - ¡Ponte el casco! -Decia Roberto.

Y se pusieron en viaje, y cuando llegaron a la Luna:

Y.... cuando vieron una lampara, la frotaron y salió un genio llorando: - ¿Que te pasa? -Decia Lucia. -Es que he perdido un libro muy importante-Decia el genio.

- ¿Y para que sirve el libro? -Decia Roberto. - Pues sin el libro no puedo conceder deseos-Decia el genio. - Pues te alludaremos a encontrarlo-Decian.

Y buscaron en la casa del genio, por la Luna, por el Sol, por los planetas. Pero nada de nada hasta que Lucia vio algo muy estraño, era el libro perdido. ¡Y el genio ya podria conzeder mas deseos!

Ejemplo de texto valorado como **Bien (3)**: Se plantean bastantes ideas en el texto. Las ideas recogidas son originales e inusuales.

Texto 0409

Hace tres años había una aldea llamada El Bosque. En esa misma aldea todos los que la habitaban le decian a la Reina. Mi señora, mi señora, a veinte mil metros algo se ha estrellado contra un árbol y la luna esta muy triste. Aquel día una niña llamada Lyana oyo lo que le dijeron a la Reina. Y entonces tubo una idea. Se dijo… Yo cojere todo y me ire, pa ver que le pasa a la luna.

A la noche ella pregunto a la luna: Que te pasa luna que estas tan triste, y ella respondio, es que se ma ha caído el libro y se me ha perdido.

No pasa nada yo ire ha buscar tu libro.

Al día siguiente. Bueno ya ya estoy ya me puedo ir. Despúes de caminar veinte metros se encuentra una lampara mágica la frota y sale el genio y dice: Hola yo me llamo carlos y puedo concederte tres deseos. Vale carlos me podrias ayudar a encontrar el libro perdido. Claro que sí. Entonces se se fueron a caminar por todos lados. Al final cuando encontraron el libro se lo dieron a la Luna y todos estubieron felices. A claro y volverion a la Aldea.

Ejemplo de texto valorado como **Excelente (4)**: Se plantean abundantes ideas en el texto. Las ideas recogidas son muy originales y muy inusuales.

Texto 2210

Erasé una vez un niño que se llamaba Jon. Jon tenía 13 años, y vivía en la luna, concetamente en la zona cálida o desierto.

La luna estaba dividida en cuatro partes: la Cálida, la Tundra, el Océano y las cavernas.

Un día Jon estaba dando un paseo por el desierto y en eso que se encontró un pergamino enroscado en el suelo. -A ver que pone-dijo Jon entusiasmado.

-Hola, soy el genio de la luna, para encontrarme tendrás que pasar 2 pruebas: la primera prueba consistirá en que me tienes que traer una cosa, te voya dar tres pistas, estoy en lugar osucro, está algo mojado y tienen un gigante como guardían. En la segunda prueba tienes que encontrar mi libro perdido. Para encontrarlo tendrás que mirar esa cosa que me tienes que traer.

Después de leer esto Jon se puso en marcha,

-Haber, dijo que era un sitio oscuro, mojado y que tiene un gigante como guardían, ¡claro!, ¡las cavernas!

Entonces se puso en marcha. Cuando llegó allí, había un gigante enorme, entonces, sigilosamente me colé entre su piernas y entré en las vacernas, allí había un altar con un cofre. Lo cogí, lo abrí y dentro había una nota en la que ponñia-El libro perdido está en el oceano, protegido por una estatua con forma de genio.

-¿Pero como un libro va a estar protegido por una estatua?-se preguntó Jon-Bueno, da igual, a seguir caminando-se dijo Jon.

A la salida de las cavernas había una felcha en la que ponía: -Océano a la izquierda-. Jon siguió ese camino. Pero antes fue a comprar unas bombonas de oxígeno.

Ya en el océano, a lo lejos se veía una cúpula con una estatua dentro. Jon se metió en la cúpula, cogió el libro y en la primera página ponía: -¡Cuando te leas el libro entero encontrarás al genio!-.Se pasó dos horas y media en leer el libro, pero en la última página Jon se quedó sin palabras: -Muy bien ya te has leído el libro para nada, ¡El genio no existe!-.

Desde aquel momento Jon siguió investigando sobre el misterio del genio de la Luna.

Seguidamente se muestran ejemplos de las valoraciones realizadas utilizando la rúbrica en el caso de la **Tarea de producción escrita 2 (T2):**

Ejemplos de valoración de la subvariable de *Vocabulario*:

Ejemplo de texto valorado como **Insuficiente (1)**: El vocabulario es pobre, simple, impreciso o inadecuado.

Texto 1505

Una vez había un rey que le gustaban mucho las aves. Un día al rey por su cumple le regalaron 2 halcones el rey llamo al mejor cuidador de halcones, el rey de lo dio pero un dia una have volaba super rapido y otra no y un campesino lo hizo volar y se lo agradecio mucho el rey.

Ejemplo de texto valorado como **Suficiente (2)**: El vocabulario es preciso, adecuado, aunque sea limitado.

Texto 0712

Erase una vez un rey al que le regalaron dos crias de halcón. El rey dijo, llamad al mejor entrenador de aves.

Dos horas después, llego el entrenador y se las llevo tres semanas más tarde, un halcón estaba volando pero el otro halcón se quedo en la rama.

Los médicos no lo pudieron resolver que le pasaba pero al día siguiente el rey encontró a los dos halcones volando. Era un campesino que corto la rama y al halcon no le quedo otro remedio que echar a volar.

Ejemplo de texto valorado como **Bien (3)**: El vocabulario es complejo, preciso, adecuado, aunque no sea variado.

Texto 1811

Abia una vez un rey que tenia dos alcones muy pequeños y redonditos parecian una vola de algodon le dijo el rey llamare al que amaestra a los halcones para que me los amaestre uno crecio y echo a volar pero el otro el primer dia se puso en la rama de un arbol y al rey se le ocurrio una cosa el que aga bolar a mi alcon tendra una recompensa el rey por la mañana le dio los rallos del sol y le izieron despertarse el rey miro por la ventana y vio como volava el alcon descalzao y con pijama salio a la puerta del palacio

y le dijo al campesino as sido tu le dice le rey colorado el dice el campsino si como lo as echo cortando la rama y no tenia mas remedio que vatir sus alas y echar a volar.

Ejemplo de texto valorado como **Excelente (4)**: El vocabulario es rico, muy complejo, muy preciso y muy adecuado.

Texto 3105

Había una vez en un lejano país, un rey amante de los animales. Un cumpleaños le regalaron dos halcones suaves como el algodón. Estaba muy alegre. Él como no sabía adiestrar a los halcones llamó a un experto cetrista para que se encargara él después de unos minutos fue a empezar. Dentro de un tiempo el experto volvió otra vez a la sala donde se encontraba el rey en su trono de oro y terciopelo. Él le comentó que uno de los halcones ya había dominado el arte de volar sin embargo otro desde el primer día que empezó se mantuvo sobre la rama de un árbol. La majestad, el rey le preguntó si sabía los motivos a lo que el respondió que no lo sabía y el rey mandó venir a sanadores para que lo vieran. Llegaron a encontrarse 9 de ellos! Tras ver que no había rareza el rey decide dar una gran recompensa a quien consiga que el halcón vuele. Una mañana el rey se levanta por un rayo de sol. Mira por la ventana y vé la sombra del halcón que no sabía volar y se posa en el alféizar y rápidamente descalzo y con el pijama baja las escaleras y se encuentra al experto hablando con un campesino que sostenía un sombrero en el pecho.

-¿Es usted quien a conseguido hacer volar a mi halcón?-pregunta

Y el sonrojado le contesta tímido

-Si majestad

-¿Cómo lo ha conseguido?

-Lo único que tuve que hacer fue cortar la rama en la que se encontraba posado pobligandole a aque volara.

El rey comprendió que lo que pasaba era que el halcón tenía miedo a volar.

Ejemplos de valoración de la subvariable de *Cohesión y Coherencia:*

Ejemplo de texto valorado como **Insuficiente (1)**: Los eventos no siguen un orden lógico, No hay conexiones entre eventos, No se da énfasis a ningún evento, No existe continuidad temática, Los signos de puntuación no aparecen o se usan de manera inadecuada.

Texto 1211

Erase una vez un rey que le encantaban los animales y le habían regalado dos halcones suaves y peludos y (el rey) les había llamado (dos nombres).

El rey se había alegrado mucho, tenía muchos animales. Cuando al rey le habían regalado los dos halcones se puso rojo como un tomate.

Cada mañana, se asomaba por la ventana para ver como estaban sus dos halcones, y cuando bajo abajo, se pensaron que había un mago, pero en realidad no lo era.

Les tenía al lado de su casa.

Ejemplo de texto valorado como **Suficiente (2)**: Los eventos no siguen un orden lógico. No hay conexiones entre eventos. No se da énfasis a ningún evento. No existe continuidad temática. Los signos de puntuación no aparecen o se usan de manera inadecuada.

Texto 0905

Una mañana el rey recibía un paquete y heran 2 magnificos halcones y el rey llama al mejor cuidador de aves de su ciudad, para que le cuidaran sus aves, una mañana el cuidador de las aves fue donde el rey le dijo

-Una de sus magnificas aves no se mueve de la rama

-Llamare a una de los mejores veterinarios del rey para que la diagnostiquen.

Ninguno supo lo que les pasaba hasta que un joven campesino corto la rama del árbol y el halcon volo y se sento ha ver magnifico paisaje con el joven campesino.

Ejemplo de texto valorado como **Bien (3)**: Los eventos siguen un orden lógico. Las conexiones entre eventos están claras y se marcan lingüísticamente, aunque en alguna ocasión no sea de manera correcta. Se enfatizan mínimamente los eventos críticos. Hay rupturas poco significativas en la continuidad temática. Los signos de puntuación se utilizan en su mayoría correctamente.

Texto 2308

Erase una vez un rey que le enctaban las aves y un día le regalados dos halcones. El quería que sea cazadoras y que volara rápido, entonces llamo al criador de animales y se les llevo a su casa a adiestrarles. Después de mucho tiempo fue a darle al rey y le dijo que una ave volaba rápido y era una vestia como quería el rey pero la otra estuvo desde el primer día tumbada en una rama sin querer volar. Ha si que el rey dijo que el que consiguiera que el ave volase le daba un premio. Al día siguiente por la mañana el rey estaba en la cama y vió al halcón volar. Cogió las zapatillas y salió haber quien lo había echo y fue un campesino. El rey le pregunto que como lo hizo y el campesino le contesto que cortandole la rama y asi volo porque sino se caía. Los dos estuvieron toda la tarde vuendo a los halcones volar.

Ejemplo de texto valorado como **Excelente (4)**: Los eventos siguen un orden lógico. Las conexiones entre eventos están claras y se marcan lingüísticamente. Se hace énfasis en los eventos críticos y menos en los eventos menores. No existen rupturas en la continuidad temática. Los signos de puntuación se usan correcta y adecuadamente.

Texto 2410

Erase una vez, un lejano reino, donde su rey era conocido por su amor a los animales. Un día, por su cumpleaños, al rey le regalaron 2 crias de halcones, lo que le hizo muy feliz. Llamó a un adiestrador profesional de aves. El monarca confiaba mucho en él, dado que era el mejor de su profesión en varios kilómetros a la redonda.

Unas semanas más tarde, el adiestrador pidió poder ver al rey.

-Mi señor, llevo cuidando de sus halcones varias semanas. Uno ya vuela y caza genial, pero el otro se ha negado a moverse de una rama desde el primer día.-Dijo el profeisonal. El rey preguntó:

-¿A que se debe eso?-

-No lo sé mi señor-contestó el adiestrador. El rey mandó traer a curanderos. Nueve curanderos fueron a examinar al halcón pero ninguno encontró una respuesta lógica. El monarca, prometió una recompensa a quien consiguiese que el halcón volara. A la mañana siguiente el rey se asomó por la ventana, y vió al halcón volando. Fuié corriendo hasta la entrada y vió al adiestrador con un campesino. El rey le preguntó

si había sido él quien consiguió que el halcón volase. El campesino le dijo que sí, que había cortado la rama y el halcón echó a volar.

Esta historia refleja que el miedo nos impide hacer cosas, pero si confiamos en nosotros mismos, podemos hacer cualquier cosa.

Apéndice 13: Ejemplos de las divisiones del texto en cláusulas y unidades-t

Seguidamente se muestran ejemplos de distintos textos divididos en cláusulas y unidades-t de la **Tarea de producción escrita 1 (T1):**

Ejemplo 1: Análisis de cláusulas y unidades-t del texto 0609

UNIDAD-T	CLÁUSULA
1.	1. *Era se una vez un niño*
	2. *que se llamaba Juanito*
	3. *que soñaba con ir a la Luna.*
2.	4. *Un día jugando con sus amigos se encontraron una cueva,*
3.	5. *cuándo entraron para ver*
	6. *que había,*
4.	7. *se encontraron un libro perdido*
	8. *que estaba lleno de polvo.*
5.	9. *Al abrirlo los niños se encontraron en una de las páginas un pasadizo secreto*
	10. *que conducía a una lámpara.*
6.	11. *Los niños al verlo se pusieron a buscar el pasadizo,*
7.	12. *después de dos horas y media los niños lo encontraron*
8.	13. *y allí dentro… ¡Estaba la lámpara!*
9.	14. *Uno de los niños entró*
10.	15. *y frotando la lámpara, el niño pidió un deseo.*
11.	16. *El niño pidió una nave para poder ir a la luna*
12.	17. *y entonces, de repente se encontró en la luna.*
13.	18. *Allí el niño vió muchas cosas bonitas como agujeron en la tierra.*
14.	19. *Y desde entonces todos los días va una hora a la Luna.*

Ejemplo 2: Análisis de cláusulas y unidades-t del texto 2408

UNIDAD-T	CLÁUSULA
1.	1. *Érase una vez, un niño llamado Alex y su abuelo llamado Frank,*
2.	2. *Alex era alto, listo y con muy mal humor,*
3.	3. *y en cambio su abuelo era un genio*

	4. *porque habia creado la inestavilidad,*
4.	5. *Frank y Alex querían viajar a la luna*
5.	6. *pero los otros astronautas eran mas jovenes, guapos y altos*
6.	7. *y sabían pilotar los cohetes.*
7.	8. *Alex le dijo a Fran:*
8.	9. *-¿Porque no creamos un cohete?*
9.	10. *-Me parece estupendo-*
10.	11. *dijo Frank.*
11.	12. *-Empezaremos ahora-*
12.	13. *dijo otra vez Frank.*
13.	14. *Alex y Frank necesitaban unos planos,*
14.	15. *pero no los tenían.*
15.	16. *Frank como era un genio*
	17. *inventó algo parecido al avión*
16.	18. *y se fueron por todo el mundo hacia la Jungla del Amazonas.*
17.	19. *Frank y Alex se fueron*
	20. *porque una leyenda decía*
	21. *que en el Amazonas habitava un libro perdido con todo el contenido del mundo y con los únicos planos para fabricar un cohete.*
18.	22. *Alex a Frank le llamaba Eistein*
	23. *porque creó la inestavilidad*
19.	24. *y a partir de ahora a Frank le voy a llamr Einstein.*
20.	25. *Resumiendo,*
21.	26. *que Alex y Einstein tardaron tres días en encontrar el libro*
22.	27. *y volvieron a Boston, a su casa para hacer el cohete.*
23.	28. *Frank se hizo el cohete solo*
24.	29. *y tardo siete meses y medio.*
25.	30. *Frank y Alex se montaron en el cohete*
26.	31. *y llegaron a la luna.*
27.	32. *Al dia siguiente Frank y Alex estaban en la luna jugando*

28.	33. *pero de repente Alex vio de lejos*
	34. *que se le hacercaba una enorme rafaga de meteoros*
29.	35. *y Alex y Frank buscaron cobijo en un cráter*
30.	36. *hasta que los metoeos pasasen*
31.	37. *Frank con el libro que encontro en el Amazonas*
	38. *construyó otro cohete*
32.	39. *y colvieron a suc casa*
33.	40. *y lo más importante es*
	41. *que Alex y Frank nunca olvidaron esa experiencia.*

Ejemplo 3: Análisis de cláusulas y unidades-t del texto 0708

UNIDADES-T	**CLÁUSULA**
1.	1. *Jacinto era un niño de tres años,*
2.	2. *le gustaba mucho la luna*
3.	3. *y también le enctaba leer,*
4.	4. *por su cumpleaños le regalaron un libro de la luna*
5.	5. *y le encanto.*
6.	6. *A la mañana siguiente, Jacinto ya se acabo el libro*
7.	7. *pero tenía un DVD para poder ir a la luna.*
8.	8. *Su hermano Juanito se lo escondío en el desván*
9.	9. *eso creía Jacinto.*
10.	10. *En un mes no le encontraba,*
11.	11. *cuándo se iba a la cama en su habitación*
	12. *se encontró con un genio,*
12.	13. *tienes dos deseos*
13.	14. *le dijo el genio.*
14.	15. *Vale el primero quiero hacer un viaje a la luna*
15.	16. *y el segundo quiero recuperar mi libro.*
16.	17. *El genio le concedió los dos deseos.*
17.	18. *Cuándo llegarón a la luna,*
	19. *se encontraron con un estratereste*

	20. *que era muy malo*
18.	21. *su hermano Juanito no le escondío su libro*
19.	22. *se lo robo el extraterrestre*
20.	23. *y no se lo quería devolver*
21.	24. *pero con su magia el genio se lo quito.*

Seguidamente se muestran ejemplos de distintos textos divididos en cláusulas y unidades-t de la **Tarea de producción escrita 2 (T2):**

Ejemplo 4: Análisis de cláusulas y unidades-t del texto 0410

UNIDAD-T	**CLÁUSULA**
1.	1. *En un reino vivía un rey,*
	2. *que por su cumpleaños le regalaron un par de crias de alcón,*
	3. *que como todo el mundo sabe*
	4. *le encantan los animales.*
2.	5. *Él exclamó al verlos*
3.	6. *¡Que bonitos son!*
4.	7. *¡Parecen dos bolas de algodón!*
5.	8. *¡Que suaves son!*
6.	9. *El decidió llamar al amaestrador de aves, el mejor de todo el reyno.*
7.	10. *El cual le dijo*
	11. *que las enseñaría a volar*.
8.	12. *Al cabo de unas semanas apareció el amaestrador*
9.	13. *pero este le dijo:*
10.	14. *-Hay un ave*
	15. *que no vuela,*
11.	16. *se comporta de una manera muy extraña,*
12.	17. *se queda en una rama quieto-*
13.	18. *-Pues habrá que encontrar remedio-*
14.	19. *Un día cuando el rey estaba durmiendo en su cama*
	20. *un responador de luz entró por las ventanas*

	21. *en la que, estaba posada el ave*
	22. *que no podía volar*
15.	23. *¡Es un milagro!*
16.	24. *Exclamo nuestro protagonista*
17.	25. *y bajo a aver este ave en pijama y zapatillas*
18.	26. *una vez abajo vió a un campesino*
19.	27. *y le preguntó:*
20.	28. *Tu eres*
	29. *El que le ha enseñado a volar-*
21.	30. *-Si señor, fui yo-*
22.	31. *le contestó tímidamente agachando la cabeza.*
23.	32. *-Como lo has hecho-*
24.	33. *-Corté la rama*
25.	34. *y no tuvo más remedio que echar a volar-*
26.	35. *Y el rey le ofrecio*
	36. *que fuera con él a ver las aves volar.*
27.	37. *Esto te enseña*
	38. *que no tienes que tener miedo a las cosas y enfrentarte a ellas.*

Ejemplo 5: Análisis de cláusulas y unidades-t del texto 0109

UNIDAD-T	**CLÁUSULA**
1.	1. *El rey tenía dos halcones*
2.	2. *y los quería enseñar a volar.*
3.	3. *Entonces uno volaba rapido*
4.	4. *pero el otro se quedo durante una semana en una rama*
5.	5. *y el rey, mando a un campesino*
	6. *para que los enseñara.*
6.	7. *Pero el segundo no podia volar*
7.	8. *el campesino corto la rama*
8.	9. *y así tendría que volar.*

Ejemplo 6: Análisis de cláusulas y unidades-t del texto 2307

UNIDAD-T	CLÁUSULA
1.	1. *En un lugar muy lejano vivía un rey,*
2.	2. *ese era un apasionado de las aves*
3.	3. *y por su cumpleaños recivio dos bellas crias de halcón*
4.	4. *y decidio llevarlas al mejor adiestrador del reino,*
5.	5. *después de unos meses el adiestrador volvió al palacio*
6.	6. *y le dijo al rey*
7.	7. *uno de los halcones vuela rápidamente*
8.	8. *pero en cambio el otro no se ha bajado de una quima del arbol.*
9.	9. *En ese momento el rey decidio llamar al mejor curandero del reino*
10.	10. *pero no pude de ninguna manera,*
11.	11. *entonces el rey reunio a todos los curanderos del reuno*
12.	12. *y dijo que*
	13. *aquel que consiguiera hacer volar a un halcón*
	14. *reciviria una gran recompensa.*
13.	15. *A la mañana siguiente el rey se despertó*
14.	16. *y se asomo a la ventana como de costumbre para ver amanecer*
15.	17. *en ese momento vio a un halcón volar hacia su ventana*
16.	18. *y seguidamente bajo a los jardines en pijama y zapatillas,*
17.	19. *en ese momento vio a un campesino*
18.	20. *y le pregunto:*
19.	21. *-Tu hiciste volar a mi halcón?*
20.	22. *-Si fui yo*
21.	23. *En ese momento invito a el noble a pasear por su jardín.*

Apéndice 14: Ejemplos de análisis de la macroestructura narrativa del texto

Seguidamente se muestran ejemplos del análisis de la macroestructura narrativa de distintos textos de la **Tarea de producción escrita 1 (T1):**

Ejemplo 1: Análisis de macroestructura narrativa del texto 0103

CLÁUSULA	CATEGORÍA	EPISODIO
1. *Erase una bez en la luna*	Introducción Menor (1)	-
2. *vivía una niña llamada Marta.*	Introducción Mayor (1)	-
3. *Marta era feliz viviendo en la luna*		
4. *pero en otro planeta vivía un malbado genio llamado Salazar.*	Suceso Inicial (1)	EME 1-Episodio incompleto con menos categorías que las mínimas
5. *Y Salazar tenía mucha envidia de Marta*	Respuesta Interna (1)	
6. *asi que se iva a bengar de ella*	Plan Interno (1)	
7. *y decidio hacer un plan.*		
8. *Pero como Marta era una niña muy especial*	Suceso Inicial (2)	EME 2-Episodio incompleto con menos categorías que las mínimas
9. *sabía el plan de Salazar.*		
10. *Salazar se entero*		
11. *de que Marta sabía su plan*		
12. *y Marta lo supo*		
13. *y asi pasaba todo el rato.*		
14. *Hasta que Salazar se artó de Marta*	Respuesta Interna (2)	
15. *y le envió una carta diciendo*	Ejecución (1)	
16. *que si se atrebe a luchar contra el.*		
17. *Al día siguiente Marta leyó la carta*	Suceso Inicial (3)	EMA 1-Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
18. *y lo acepto*		
19. *y le respondió otra que cosa*	Plan Interno (2)	
20. *que si el perdia*		
21. *se llevaba el libro perdido*		
22. *y si ganaba*		
23. *se lo quedaba ella.*		
24. *Entonces empezó la lucha*	Ejecución (2)	
25. *y ganó Marta*	Consecuencia Directa (1)	

Ejemplo 2: Análisis de macroestructura narrativa del texto 0905

CLÁUSULA	**CATEGORÍA**	**EPISODIO**
1. *Erase una vez un niño llamado Álvaro*	Introducción Mayor (1)	-
2. *que queria ser astronauta y llegar a la luna*		
3. *por eso un dia fue a una libreria*	Suceso Inicial (1)	EMA 1- Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
4. *y se compro todos los libros de como llegar a la luna*		
5. *cuando salio de la librería*	Ejecución (1)	
6. *se fue a casa corriendo*		
7. *y le dijo a sus padres:*		
8. *-Papa, mama, escuchadme*		
9. *me he comprado todos los libros de como ir a la luna,*		
10. *a si que me voy a leer a mi cuarto adios.*		
11. *Álvaro se fue a su cuarto a leer*		
12. *y dijo*	Consecuencia Directa (1)	
13. *-Este es el bueno*		
14. *Álvaro siguio todas las instrucciones*	Reacción (1)	
15. *La primera era*		
16. *1) Acabate el libro*		
17. *2) Cuando tengas 18 años*		
18. *vete a un sitio*		
19. *donde haya para ir a la luna*		
20. *3) Vete a casa de un genio*		
21. *cuando te vallas a ir*		
22. *Al lado de la tres ponia Importante*		
23. *A Álvaro le llamaron sus padres para ir a cenar*	Suceso Inicial (2)	EMA 2- Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
24. *cuando cenaba*		
25. *estaba ya con ganas de acabar para ir a leer más el libro*		

26. *pero cuando subia*		
27. *el libro no estaba*		
28. *y dijo*	Plan interno (1)	
29. *-Donde estara el libro*		
30. *lo buscare*		
31. *Álvaro buscaba y buscaba*	Ejecución (2)	
32. *pero no lo encontraba.*	Consecuencia Directa (2)	
33. *Álvaro se acordo*	Suceso Inicial (3)	EMA 3- Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
34. *y una de las instrucciones era*		
35. *vete a casa de un Genio*		
36. *Álvaro busca en Google Genios*		
37. *le salía una a 10 pasos*		
38. *fue*		
39. *y le dijo*	Ejecución (3)	
40. *-Genio quiero ir a la luna*		
41. *-Pues vete*		
42. *le contesto el genio*		
43. *-Y como lo hago -*		
44. *le dijo Álvaro*		
45. *Ya están en la luna*	Consecuencia Directa (3)	
46. *le dijo el genio pasando un minuto*		
47. *-Como hemos venido-*		
48. *Le pregunto Álvaro*		
49. *-Hemos venido con este libro*		
50. *Álvaro no se creía*	Respuesta Interna (1)	
51. *que estaba en la luna*		
52. *pero el y el genio se lo pasaron muy bien.*	Reacción (2)	

Ejemplo 3: Análisis de macroestructura narrativa del texto 0605

CLÁUSULA	CATEGORÍA	EPISODIO
1. *Había una vez dos niñas llamadas Carla y Daniela.*	Introducción Mayor (1)	-
2. *Ese dia habían quedado para jugar.*	Suceso Inicial (1)	EMI 1*
3. *Cuando fueron al parque*	Introducción Menor (1)	-
4. *econtraron una lampara.*	Suceso Inicial (1, cont)	*EMI 1-Episodio incompleto con categorías mínimas
5. *Como estaba llena de polvo*	Ejecución (1)	
6. *decidieron frotarla para limpiarla*		
7. *y cuando lo hicieron*		
8. *apareció un genio*	Consecuencia Directa (1)	
9. *y les dijo*	Suceso Inicial (2)	EMI 2-Episodio incompleto con categorías mínimas
10. *que les concedería dos deseos,*		
11. *además les conto*		
12. *que el había perdido un libro, para hacer magia y cumplir todos los deseos de los niños*		
13. *que encontrarban su lampara.*		
14. *Ellas decidieron ir a buscarlo*	Ejecución (2)	
15. *entonces el genio les conto*	Suceso Inicial (2, cont)	
16. *que estaba en la luna.*		
17. *Ellas le pidieron*	Ejecución (2, cont)	
18. *que las llevara a la luna para buscarlo*		
19. *y el genio acepto*	Consecuencia Directa (2)	
20. *y las llevo.*		
21. *Allí las niñas buscaron y buscaron para encontrarlo y poder volver a su casa.*	Suceso Inicial (3)	EMA 1-Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
22. *Un día Carla salio a buscar el libro*		
23. *y lo encontró*	Consecuencia Directa (3)	
24. *llamo a Daniela y a el genio*		
25. *y pudieron volver a su casa.*		

26. *Daniel y Carla decidieron*	Reacción (1)	
27. *que su ultimo deseo seria*		
28. *que el genio no volviese a perder su libro nunca mas*		
29. *y pudiera seguir concediendo deseos a los niños*		
30. *que lo encontraban.*		

Seguidamente se muestran ejemplos del análisis de la macroestructura narrativa de distintos textos de la **Tarea de producción escrita 2 (T2):**

Ejemplo 4: Análisis de macroestructura narrativa del texto 0102

CLÁUSULA	**CATEGORÍA**	**EPISODIO**
1. *Erase una vez un rey*	Introducción Mayor (1)	-
2. *era su cumple*	Introducción Menor (1)	
3. *y le regalaron dos crias de haclones*	Suceso Inicial (1)	EME 1*
4. *eran como dos bolas de algodon.*	Introducción Mayor (2)	-
5. *Al cabo del tiempo ordeno a uno de los mejores entrenadores de el reino*	Ejecución (1) Introducción Mayor (3)	*EME 1-Episodio incompleto con menos categorías que las mínimas
6. *que les enseñase a volar*		
7. *y entonces paso más tiempo*	Suceso Inicial (2)	EMA 1-Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
8. *fue corriendo al trono del rey*		
9. *y le conto*		
10. *que un halcon se quedaba en una rama*		
11. *Entonces llamaron a los mejores veterinarios*	Ejecución (2)	
12. *y no encontraban nada.*	Consecuencia Directa (1)	
13. *El rey dijo*	Reacción (1)	
14. *dare una gran recompensa*		
15. *al que aga volar al halcón.*		
16. *Era una mañana preciosa*	Introducción Menor (2)	-

17. *y vio al halcon volar*	Suceso Inicial (3)	EMI 1-Episodio incompleto con categorías mínimas
18. *y bajo descalzo*	Ejecución (3)	
19. *y en pijama*		
20. *y habia un campesino*		
21. *que lo consiguio*		
22. *corto la rama*		
23. *y colo podia volar.*	Consecuencia Directa (2)	

Ejemplo 5: Análisis de macroestructura narrativa del texto 0207

CLÁUSULA	**CATEGORÍA**	**EPISODIOS**
1. *El rey Halcon, un día recibio unos halcones*	Introducción Mayor (1) Suceso Inicial (1)	EME 1-Episodio incompleto con menos categorías que las mínimas
2. *mando*	Ejecución (1)	
3. *que el mastreador haría*		
4. *que volara*		
5. *y que fueran cazadores.*		
6. *Unos 2 meses después el mastreador de halcones, fue al rey*	Suceso Inicial (2)	EME 2-Episodio incompleto con menos categorías que las mínimas
7. *y le conto*		
8. *que uno ya estaba listo*		
9. *pero que el otro no quería volar.*		
10. *Un día le reflejó al rey en la cama luz*	Suceso Inicial (3)	EMI 1-Episodio incompleto con categorías mínimas
11. *y vió a lo lejos, el halcon*		
12. *que no quería volar*		
13. *y ¡estaba volando!*		
14. *Vajo a la puerta*	Ejecución (2)	
15. *y estaba el maestrador de halcones y un campesino*		
16. *el rey le preguntó*		
17. *como lo hizo*		
18. *y el campesino dijo:*		

19. *le corté la rama*		
20. *y no tenía más remedio que volar.*		
21. *El rey le invitó*	Reacción (1)	
22. *a que se quedará a comer en el jardín.*		

Ejemplo 6: Análisis de macroestructura narrativa del texto 2604

CLÁUSULA	**CATEGORÍA**	**EPISODIOS**
1. *Había una vez un rey*	Introducción Mayor (1)	-
2. *que le habían regalado dos pequeños halcones.*	Suceso Inicial (1)	EMI 1-Episodio incompleto con categorías mínimas
3. *El llamo a un experto en cuidar halcones.*	Ejecución (1)	
4. *El experto se llevó a los halcones.*	Consecuencia Directa (1)	
5. *Pocos días después de nacer se dio cuenta*	Suceso Inicial (2)	EME 1-Episodio incompleto con menos categorías que las mínimas
6. *de que uno de ellos corría muy rapido*		
7. *pero el otro no se había movido*		
8. *desde que nació.*		
9. *El experto se lo dijo al Rey*	Respuesta Interna (1)	
10. *y el se quedó con cara extraña.*		
11. *Dijo*		
12. *que no se lo podía creer.*		
13. *El expero se les volvió a llevar*	Ejecución (2)	
14. *y supo*		
15. *que si cortaba la rama del árbol*		
16. *tendría que volar*		
17. *porque sino se pegaría un trompazo.*		
18. *El halcón volo*	Suceso Inicial (3)	EMA 1-Episodio incompleto con más categorías que las mínimas
19. *y el experto se lo dijo al rey.*	Ejecución (3)	
20. *El rey se alegro mucho del miedo*	Respuesta Interna (2)	
21. *que quito.*		
22. *El rey le dio un premio al experto.*	Reacción (1)	
23. *Comieron juntos*		

Apéndice 15: Tabla 21. *Variables normales y no normales por tarea y por curso.*

Tabla 21. *Variables normales y no normales por tarea y por curso.*

	AMBAS TAREAS DE PRODUCCIÓN (AT)		***TAREA PRODUCCIÓN ESCRITA 1 (T1)***		***TAREA PRODUCCIÓN ESCRITA 2 (T2)***		***TAREA FLUIDEZ TRANSCRIPCIÓN ESCRITA***	
	Variable normal	***Variable no normal***	***Variable normal***	***Variable no normal***	***Variable normal***	***Variable no normal***	***Variable normal***	***Variable no normal***
General	• TMP • EXT • CST • LCL • ICS • CAT • COH • CCA • CND	• LUT • VOC • IMA • IME • SIN • REI • PLI • EJE • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME	• EXT • LCL • ICS • CAC • TMP	• CST • LUT • CAT • COH • CEI • CCA • SIN • REI • PLI • EJE • CND • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME	• EXT • ICS	• CST • LUT • LCL • CAT • COH • CCA • SIN • REI • PLI • EJE • CND • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME • TMP	• FT15 • FT60	-
Cuarto Curso	• TMP • EXT • CST • LCL • ICS • CAT • COH • CCA • EJE	• LUT • VOC • IMA • IME • SIN • REI • PLI • REA • CCE	• EXT • LCL • ICS • CAT • CAC • TMP	• CST • LUT • VOC • COH • CEI • CCA • SIN • REI • PLI	• EXT • ICS • TMP	• CST • LUT • LCL • CAT • VOC • COH • CCA • SIN • REI	• FT15 • FT60	-

	• CND	• ECO • EMI • EMA • EME		• EJE • CND • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME		• PLI • EJE • CND • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME	
Sexto Curso	• TMP • EXT • CST • LUT • LCL • ICS • CAT • VOC • COH • CCA • CND	• IMA • IME • SIN • REI • PLI • EJE • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME	• EXT • CST • LUTLCL • ICS • CAC • TMP	• CAT • VOC • COH • CEI • CCA • SIN • REI • PLI • EJE • CND • REA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME	• EXT • CST • LUT • LCL • ICS	• CAT • VOC • COH • CCA • SIN • REI • PLI • EJE • CNDREA • CCE • ECO • EMI • EMA • EME • TMP	• FT15 • FT60	-

Nota: CST: Complejidad sintáctica del texto; LUT: Longitud promedio de la unidad-t; LCL: Longitud promedio de la cláusula; ICS: Índice de cláusula subordinada; CAT: Calidad del texto sin creatividad; VOC: Vocabulario; COH: Cohesión y coherencia; CAC: Calidad del texto con creatividad; CEI: Creatividad e interés; CCA: Cantidad de categorías; IMA: Número de categorías de introducción mayor; IME: Número de categorías de introducción menor; SIN: Número de categorías de suceso inicial; REI: Número de categorías de respuesta interna; PLI: Número de categorías de plan interno; EJE: Número de categorías de ejecución; CND: Número de categorías de consecuencia directa; REA: Número de categorías de reacción; CCE: Cantidad y carácter de los episodios; ECO: Número de episodios completos; EMI: Número de episodios incompletos con categorías mínimas; EMA: Número de episodios incompletos con más categorías que las mínimas; EME: Número de episodios incompletos con menos categorías que las mínimas; TMP: Tiempo de escritura; EXT: Extensión del texto; FT15: Fluidez de transcripción escrita a los 15 segundos; Tiempo; FT60: Fluidez de transcripción escrita a los 60 segundos.